

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENİ VE
EBEVEYİNİ İLE OLAN İLETİŞİMLERİ İLE TÜRKÇE DERSİ
KONUŞMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

(Doktora Tezi)

İstanbul - 2012

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENİ VE
EBEVEYİNİ İLE OLAN İLETİŞİMLERİ İLE TÜRKÇE DERSİ
KONUŞMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

(Doktora Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN






İstanbul - 2012

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2012

ONAY

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR tarafından hazırlanan "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimleri ile Türkçe Dersi Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki" konulu bu çalışma, 25.06.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından .başarılı.... bulunmuş ve doktora tezi olarak .kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Cihangir DOĞAN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Sefer ADA	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Yücel KABAPINAR	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Süleyman DOĞAN	

ÖZGEÇMİŞ

1989-1997: Bağcılar Anafartalar İlköğretim Okulu

1997-2001: Bakırköy Hasan Polatkan Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Kısım)

2001-2005: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2005-2008: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı

2008- : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programına giriş

Görev Yaptığı Kurum:

2005-2007: Bağcılar Güneşli İlköğretim Okulu, Bağcılar Anafartalar İlköğretim Okulu, Bahçelievler Gazi İlköğretim Okulu

2007-2012: Bağcılar Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta: hatice.vatansever@gmail.com, htc_marmara@hotmail.com

ÖNSÖZ

Çağımız bir iletişim çağıdır. İletişim hem bireysel, hem de kurumsal düzeyde toplumsal yaşamın temel ve vazgeçilmez bir özelliğidir. Birey öncelikle gözünü ilk açtığı yuvasında ailesiyle iletişime geçer. Çocukların iyi bir gelişme gösterebilmeleri için öncelikle ana-baba ile çocuklar arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekir. Etkili bir iletişim, aile üyelerinin karşılıklı olarak birbirlerinin düşüncelerini ve duygularını anlamalarını sağlar; işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarına yol açar; çocukların gelişmesi için uygun bir ortamın oluşmasına neden olur.

Okul olgunluğuna erişmiş bir çocuğun eğitim-öğretime başlamasıyla okul arkadaşları, öğretmenleri vb. ile iletişime girdiği insanların sayısı doğal olarak artacaktır. Okula yeni başlayan bu işlenmemiş çocuklarla öğretmenlerin arasında olan iletişimin niteliği çok önemlidir. Öğretmen daha ilk günde öğrencilerine karşı sert davranırsa ya da doğru kanalı yakalayamazsa öğrenci okuldan soğuyabilir. Tam tersi olup çok yumuşak bir tavır da doğrudur denemez; ama bahsedilen bir tabir vardır tatlı sert olmak diye, işte bunu başarabilmek önemlidir. Öğrencilerimizle iletişimimiz onlarla ilk merhaba dediğimiz anda başlar. Bu nedenle öğretmenlerin de öğrencileriyle iletişimlerine dikkat etmeleri gerekir.

En önemli iletişim yollarından biri de konuşmadır. İletişimin sağlıklı kurulabilmesi her bireyin konuşma becerisinin gelişmesine bağlıdır. Konuşma kazanılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Konuşma yaşamın belirli bir bölümünde başlayıp biten bir etkinlik değil; yaşamın her anına ve alanına yayılan bir etkinliktir. İnsan bütün yaşamı boyunca duygularını, düşüncelerini, hayallerini vs. en çok konuşma yolu ile ifade eder. Toplumunu oluşturan bireyler kendilerini ne kadar doğru ve etkili ifade edelerse kurulan iletişim o kadar güçlü olacaktır.

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Gereğine inanarak ve severek yaptığım, uzun soluklu bir sürede gerçekleşen bu çalışmada, öncelikle değerli görüşleriyle çalışmama rehberlik eden sayın danışmanım Prof. Dr. Cihangir DOĞAN'a, her konuda desteğini ve güvenini hissettiğim sayın bölüm başkanımız Prof. Dr. Sefer ADA'ya, görüş ve önerileriyle ufkumu zenginleştiren Doç. Dr. Yücel KABAPINAR'a, çalışmamın yöntem kısmındaki desteğini esirgemeyen

Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ'a, değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Süleyman DOĞAN'a, görev yaptığım sayın okulun yöneticilerine, araştırmamı gerçekleştirdiğim okul yöneticileri, değerli meslektaşlarım ve sevgili öğrencilerime, yaşamımda büyük katkıları olan, maddi ve manevi desteğini her zaman hissettiğim sevgili anne ve babama, zorlandığım anlarda moral veren ve beni cesaretlendiren, çalışmamı destekleyen sevgili eşime gönülden teşekkür ederim.

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Mayıs, 2012

ÖZET

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Tarama modeline uygun olarak dzenlenen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Öğrencilerin,

1. Konuşma becerileri, öğretmeni ile olan iletişimi, annesi ile olan iletişimi ve babası ile olan iletişimi ne düzeydedir?
2. Konuşma becerileri, öğretmeni ile olan iletişimleri, annesi ile olan iletişimleri ve babası ile olan iletişimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmeni ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişki var mıdır?
4. Annesi ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişki var mıdır?
5. Babası ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişki var mıdır?

Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, İstanbul ilinin Avrupa Yakası'nda Bağcılar, Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 5. sınıf öğrenimlerine devam eden toplam 469 öğrenciyle gerçekteştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçekler kullanılmıştır. Bu ölçekler "Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği", "Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği", "Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği" ve "Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği"dir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılarak, veriler üzerinde genel ortalamalar hesaplanmıştır ve Mann Whitney U Testi ile Spearman Rank Order Korelasyonu yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin "Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre konuşma becerilerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin "Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre öğretmenleriyle arasındaki

iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre, anneleriyle arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre, babalarıyla arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Kızların konuşma becerileri toplam puanları erkeklere göre daha yüksektir. Kızların öğretmenleri ile iletişim becerileri toplam puanları, erkeklerin puanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin öğretmeni ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin anneleri ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babaları ile iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve negatif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Öğrenci İletişimi, Ebeveyn Çocuk İletişimi, Konuşma Becerisi

ABSTRACT

In this study, the relationship between the communication with teachers and parents, and the Turkish lesson speaking skills is investigated in 5th grade elementary school students.

In accordance with the investigation model the following research questions regarding the students guided the study.

- 1.What is the level of the speaking skills?
- 2.What is the level of communication with their teacher?
3. What is the level of communication with their mother?
- 4.What is the level of communication with their father?
- 5.Is the speaking skill differ according to the gender?
- 6.Is the communication with the teacher differ according to the gender?
- 7.Is the communication with the mother differ according to the gender?
- 8.Is the communication with the father differ according to the gender?
- 9.Is there a relationship between communication level with teacher and speaking skills?
- 10.Is there a relationship between communication level with mother and speaking skills?
- 11.Is there a relationship between communication level with father and speaking skills?

As the data collection tool "Scale for Assessment of Speaking Skills", "Scale for Assessment of Communication Between Teacher and Child", "Scale for Assessment of Communication Between Mother and Child" and "Scale for Assessment of Communication Between Father and Child" scales are developed by the researcher and their validity and reliability studies are conducted.

According to the findings from the research, the following conclusions were reached: The level of students' speaking skills is relatively high, the level of the communication with the teacher, mother and father is relatively high. The overall speaking scores and teacher communication scores of girls are higher than the scores of boys. There are no significant differences between the gender and communication between the mother and

child scale scores. There are no significant differences between the gender and communication between the father and child scale scores. There is a weak positive relationship between communication level with teacher and speaking skills There is a weak positive relationship between communication level with mother and speaking skills. There is a weak negative relationship between communication level with father and speaking skills.

Keywords: Teacher Student Communication, Parent Child Communication, Speaking Skills

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLOLAR LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Sayılıtlar (Varsayımlar).....	8
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ ALANYAZIN.....	10
2.1. ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ.....	10
2.1.1. İletişim Kavramı ve Önemi.....	10
2.1.2. İletişim Sürecinin Öğeleri.....	12
2.1.2.1. Kaynak (Gönderici).....	14
2.1.2.2. Mesaj.....	14
2.1.2.3. Kanal.....	15
2.1.2.4. Alıcı (Hedef).....	15
2.1.2.5. Dönüt (geribildirim).....	16
2.1.3. Sınıfta Kullanılan İletişim Türleri.....	17
2.1.3.1. Sözlü İletişim.....	17
2.1.3.2. Sözsüz İletişim.....	19
2.1.3.3. Tek Yönlü İletişim.....	20
2.1.3.4. Çift Yönlü İletişim.....	21

2.1.4. Sınıf İçi İletişim.....	23
2.1.5. Öğretmenin Karşılaşabileceği İletişim Engelleri.....	27
2.2. EBEVEYN ÇOCUK İLETİŞİMİ.....	29
2.2.1. Aile Kavramı ve Önemi.....	29
2.2.2. Aile Türleri.....	32
2.2.2.1. Yapısal Özelliklerine Göre Aile Türleri.....	32
2.2.2.1.1. Geniş Aile.....	32
2.2.2.1.2. Çekirdek Aile.....	32
2.2.2.1.3. Geçiş Ailesi.....	33
2.2.2.1.4. Parçalanmış Aile.....	33
2.2.2.2. İşlevsel Açıdan Aile Çeşitleri.....	34
2.2.2.2.1. Sağlıklı (Uyumlu) Aile.....	34
2.2.2.2.2. Sağlıksız (Uyumsuz) Aile.....	35
2.2.3. Çocukla İletişimin Temel Öğeleri.....	37
2.2.3.1. Kabul Etme.....	37
2.2.3.2. Empati.....	38
2.2.3.3. Dinleme.....	40
2.2.3.4. Kullanılan Dil.....	43
2.2.4. Aile Yaşamında İletişim.....	45
2.2.5. Ailedeki İletişim Davranışına Göre Aile İletişim Modelleri.....	47
2.2.5.1. Konuşma Yönelimi.....	48
2.2.5.2. Uyum/ Anlaşma Yönelimi.....	49
2.2.6. Konuşma ve Uyum Yöneliminin Düzeyine Göre Aile Sınıflandırması.....	49
2.2.6.1. Uzlaşmacı Aileler.....	49
2.2.6.2. Çoğulcu Aileler.....	50
2.2.6.3. Koruyucu Aileler.....	50
2.2.6.4. İlgisiz Aileler.....	51
2.2.7. Ana- Baba Tutumları.....	51
2.2.7.1. Otoriter (Baskıcı) Tutum.....	52
2.2.7.2. İzin Verici Tutum.....	53
2.2.7.3. Koruyucu Tutum.....	54
2.2.7.4. Dengesiz ve Kararsız (Tutarsız) Tutum.....	55

2.2.7.5. İlgisiz Tutum.....	56
2.2.7.6. Demokratik Tutum.....	57
2.3. KONUŞMA BECERİSİ.....	58
2.3.1. Konuşma Kavramı ve Önemi.....	58
2.3.2. Konuşma Hazırlıkları.....	61
2.3.3. İyi Bir Konuşma ve İyi Konuşmacının Nitelikleri.....	63
2.3.4. Konuşma Engeli Oluşturan Tutumlar.....	64
2.3.5. Konuşmayı Etkileyen Faktörler.....	65
2.3.6. Etkili ve Güzel Konuşma.....	66
2.3.7. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenler.....	69
2.3.8. Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programına Göre Konuşma Becerisi.....	71
2.3.9. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında 5. Sınıf Öğrenme Alanı Konuşma İle İlgili Kazanımlar.....	74
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	76
2.4.1. Öğretmen-Öğrenci İletişimi ile İlgili Araştırmalar.....	76
2.4.2. Aile İletişimi İle İlgili Araştırmalar.....	92
2.4.3. Konuşma Becerisi ile İlgili Araştırmalar.....	96
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	105
3.1. Araştırmanın Modeli.....	105
3.2. Evren ve Örneklem.....	105
3.3. Verilerin Toplanması.....	106
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	106
3.3.1.1. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği.....	106
3.3.1.1.1. Güvenirlilik Analizi.....	107
3.3.1.1.2. Geçerlilik Analizi.....	110
3.3.1.2. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği.....	115
3.3.1.2.1. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Analizi.....	116
3.3.1.2.2. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Geçerlilik Analizi.....	117
3.3.1.3. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği.....	123
3.3.1.3.1. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Analizi.....	124

3.3.1.3.2. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Geçerlilik Analizi.....	125
3.3.1.4. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği.....	130
3.3.1.4.1. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Geçerlilik Analizi.....	131
3.3.1.4.2. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Analizi.....	135
3.3.2. Uygulama.....	137
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	137
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	139
4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	139
4.2. Öğrencilerin Öğretmeni ile Olan İletişim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	142
4.3. Öğrencilerin Annesi ile Olan İletişim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	145
4.4. Öğrencilerin Babaları ile Olan İletişim Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	150
4.5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Konuşma Becerilerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	155
4.6. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	156
4.7. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anneleri ile Arasındaki İletişimin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	157
4.8. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Babaları ile Arasındaki İletişimin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	158
4.9. Öğrencilerin Öğretmenleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	159
4.10. Öğrencilerin Anneleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	161
4.11. Öğrencilerin Babaları ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	163
BÖLÜM V: SONUÇ.....	165
5.1.Yargı.....	165
5.1.1. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Düzeyi ve Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişim Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar.....	165
5.1.2. Öğrencilerin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimlerinin ve Konuşma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar.....	166

5.1.3. Öğrencilerin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar.....	167
5.2.Tartışma.....	167
5.2.1. Öğrencilerin Konuşma Becerileri Düzeyi ile İlgili Tartışma.....	167
5.2.2. Öğrencilerin Öğretmeni İle Olan İletişim Düzeyleri İle İlgili Tartışma.....	169
5.2.3. Öğrencilerin Anneleri ve Babaları ile Olan İletişim Düzeyleri ile İlgili Tartışma.....	170
5.2.4. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Konuşma Becerilerinin Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışma.....	172
5.2.5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmenleri İle Olan İletişiminin Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışma.....	173
5.2.6. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anneleri ve Babaları İle Olan İletişiminin Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışma.....	174
5.2.7. Öğrencilerin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Tartışma.....	174
5.3. Öneriler.....	176
KAYNAKÇA.....	178
EKLER.....	189
EK-1 “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin Güvenirlik Analizleri.....	189
EK-2 “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili Madde Toplam ve Madde Ayırmedicilik Analizleri.....	191
EK-3 “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili Faktör Analizi Sonuçları.....	192
EK-4 “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin Güvenirlik Analizleri.....	194
EK-5 Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Madde Toplam ve Madde Ayırmedicilik Analizleri.....	200
EK-6 Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili İlk Faktör Analizi Sonuçları.....	201
EK-7 Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili İkinci Faktör Analizi Sonuçları.....	203

EK-8 Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Üçüncü Faktör Analizi Sonuçları.....	205
EK-9 Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Dördüncü Faktör Analizi Sonuçları.....	207
EK-10 “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili Güvenirlik Analizleri.....	209
EK-11 “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili Madde Toplam ve Madde Ayırdedicilik Analizleri.....	215
EK-12 “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili İlk Faktör Analizi Sonuçları.....	216
EK-13 “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili İkinci Faktör Analizi Sonucu.....	218
EK-14 “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili İlk Faktör Analizi Sonuçları.....	220
EK-15 “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili İkinci Faktör Analizi Sonuçları.....	222
EK-16 “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili Üçüncü Faktör Analizi Sonuçları.....	224
EK-17 “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile İlgili Dördüncü Faktör Analizi Sonuçları.....	226
EK-18 Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği.....	227
EK-19 Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği.....	231
EK-20 Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği.....	234
EK-21 Öğretmen İle Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği.....	238
EK-22 Araştırma İzin Yazısı.....	240

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklemdaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	106
Tablo 3.2. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri (KMO and Bartlett's Test).....	111
Tablo 3.3. Toplam Varyans Tablosu.....	113
Tablo 3.4. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler.....	114
Tablo 3.5. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	115
Tablo 3.6. KMO and Bartlett's Test.....	118
Tablo 3.7. Toplam Varyans Tablosu.....	120
Tablo 3.8. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler.....	121
Tablo 3.9. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	123
Tablo 3.10. KMO and Bartlett Testi Değerleri.....	126
Tablo 3.11. Toplam Varyans Tablosu.....	127
Tablo 3.12. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler.....	128
Tablo 3.13. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	130
Tablo 3.14. KMO and Bartlett's Test.....	133
Tablo 3.15. Toplam Varyans Tablosu.....	133
Tablo 3.16. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler.....	134
Tablo 3.17. Güvenilirlik Analizi (Reliability Statistics).....	136
Tablo 3.18. Güvenirlik (İçTutarlık) Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 3.19. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	137
Tablo 4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerileri Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar.....	139
Tablo 4.2. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” Alt Boyutu ile İlgili Genel Ortalamalar.....	140

Tablo 4.3. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin “Konuşma Kurallarını Uygulama” Alt Boyutu ile İlgili Genel Ortalamalar.....	141
Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğretmeni ile Olan İletişim Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar.....	142
Tablo 4.5. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	143
Tablo 4.6. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Etkililik” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	144
Tablo 4.7. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “İfade Becerisi” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	145
Tablo 4.8. Öğrencilerin Annesi ile Olan İletişim Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar.....	146
Tablo 4.9. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	146
Tablo 4.10. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “İfade Becerisi” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	147
Tablo 4.11. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saydamlık” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	148
Tablo 4.12. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Etkin Dinleme” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	149
Tablo 4.13. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Değer” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	149
Tablo 4.14. Öğrencilerin Babaları ile Olan İletişim Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar.....	150
Tablo 4.15. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “İfade Becerisi” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	151

Tablo 4.16. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Değer” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	152
Tablo 4.17. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saydamlık” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	153
Tablo 4.18. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	153
Tablo 4.19. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Etkin Dinleme” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar.....	154
Tablo 4.20. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Konuşma Becerilerinin Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu.....	155
Tablo 4.21. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimin Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu.....	156
Tablo 4.22. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anneleri ile Arasındaki İletişimin Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu.....	157
Tablo 4.23. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Babaları ile Arasındaki İletişimin Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu.....	158
Tablo 4.24. Öğrencilerin Öğretmenleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman’s Rank Order Korelasyonu Sonucu.....	159
Tablo 4.25. Öğrencilerin Anneleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman’s Rank Order Korelasyonu Sonucu.....	161
Tablo 4.26. Öğrencilerin Konuşma Becerileri ile Babaları ile İletişimleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman’s Rank Order Korelasyonu Sonucu.....	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İletişim Olgu ve Süreci.....	13
Şekil 2: Sınıf İçi İletişim Sürecinin Öğeleri.....	24

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Birey, varolduğu andan itibaren çevresiyle hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak bir etkileşim, iletişim içinde olur. Bazen birey çevresini etkileme konusunda etken olur, bazen de çevresinden etkilenen olarak edilgen duruma geçebilir. Bu iki yönlü alışveriş hayatımız boyunca devam eden bir süreçtir. Kişiliğimizin oluşmasında iletişim alışkanlıklarımız, iletişim çabalarımız önem taşır. Anlamak, öğrenmek, anlatmak, başkalarına ulaşmak için iletişimi kullanırız. Sonuçta bütün kişiler arası ilişkiler iletişime dayalı olarak gerçekleşir. Aile bireyleri arasında, iş yerinde, personeller arasında, hastanede doktor-hasta arasında, okulda öğretmen-öğrenci arasında ve daha aklınıza gelebilecek birçok yerde bireyler birbirleriyle iletişim kurmak zorundadır.

İnsanlar arasındaki ilişki ve etkileşim biçimleri toplumsal yaşamın önemli bir boyutunu oluşturur. İlişkilerin sağlam ve sağlıklı temeller üzerinde gelişmesi toplum yaşamını aynı düzey ve ölçüde etkiler (Doğan, 1997, s.55). İlişkilerin sağlam ve sağlıklı olması da ancak, kurulan iletişimin biçimiyle ilişkilidir. İletişim sürecinin temelinde bireylerin sosyalleşmeleri söz konusudur. Bunun içindir ki iletişim, bireysel ve toplumsal düzeyde bir süreç olarak ele alınır (İnceoğlu, 2004, s.169). Bu anlamda sağlıklı iletişim, hem bireysel hem de toplumsal huzuru beraberinde getirir.

İletişim sözcüğü, dilimizde, Latince'deki communis sözcüğünden türetilmiş communication kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. İletişim kavramının Latinedeki anlamı, bir ortaklığı, toplumsallaşmış olmayı, birlikteliği ve toplu halde yaşamayı içermektedir (Güney, 2001, s.196).

Bu tanımlardan hareketle iletişim; bireylerin, sözlü veya sözsüz olarak birbirleriyle ilişki kurmaları olarak tanımlanabilir. İletişimin amacı, alan ve veren arasında düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. Fakat iletişim yalnızca bilmek ya da bilgilendirmek değildir. İletişim, karşımızdaki kişiye aktarılan bilgi değil, bilginin aktarılış şeklidir. Eğer bir şeyler elde etmek isteniyorsa hayatın hangi alanında olursa olsun doğru iletişim kurma zorunluluğu vardır. Ancak doğru iletişim kurulduğu zaman iletilmek istenen mesaj karşı tarafa aktarabilir.

İletişim hayata merhaba dediğimiz andan itibaren bizimle birlikte daima yanımızda olan bir unsurdur. Karşımıza çıkan her türlü olayda kullanacağımız bir araçtır, bir nevi dildir. Öncelikle gözümüzü açtığımız ilk yuvamızda, ailemizle iletişime geçeriz. Bebeklik süresince dili kullanamamasak bile karşımızdaki kişilerle konuşmadan da iletişime geçebiliriz. Annemiz sıcak bir gülümseme ya da kızgın bir bakış ile konuşmadan bize çok şey anlatır. Biz onun beden diliyle ne ifade ettiğini kolayca anlayabiliriz. Anne baba ile kurulan sağlıklı iletişim yetişecek olan bireyin de sağlıklı iletişim kurabilmesi adına bir adım sayılabilir. Çünkü çocuk çevresindekileri model alarak farkında olmadan onlar gibi davranmak isteyebilir. Demokrat bir ailede yetişen çocuk ile otoriter bir ailede yetişen çocuğun anne-babaları ile iletişimlerinin aynı olması beklenemez. Baskıcı bir ailede yetişen çocuk dışarıda da kendini baskı altında hissedecektir. Bu durumda toplumda ya hep sıkılgan, korkak, çekingen davranışlar gösterecek; utanarak konuşacak ya da bastırılmış duygularını farklı şekillerde yansıtacaktır. Aynı zamanda bu durum ilk başta sadece ailesi ile ilgili bir sorunmuş gibi gözükse de, okulda arkadaş çevresi ve öğretmenleri ile arasındaki iletişim sosyal boyutta bir probleme dönüşebilecektir. Bu anlamda çocuklarla kurulan iletişim çok önemlidir.

Çağımız bir iletişim çağıdır. İletişim hem bireysel, hem de kurumsal düzeyde toplumsal yaşamın temel ve vazgeçilmez bir özelliğidir. Çocukların iyi bir gelişme gösterebilmeleri için ana-baba ile çocuklar arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekir. Etkili bir iletişim, aile üyelerinin karşılıklı olarak birbirlerinin düşüncelerini ve duygularını anlamalarını sağlar; işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarına yol açar; çocukların gelişmesi için uygun bir ortamın oluşmasına neden olur. İyi bir iletişimin gerçekleştiği aile ortamında çocuklar özerk ve bağımsız bir kişilik geliştirebilirler; düşüncelerini ve duygularını açıklama özgürlüğü ve alışkanlığı kazanabilirler. Buna karşılık etkili bir iletişimin oluşturulmadığı, iletişim engellerinin yer aldığı bir aile ortamında çocukların gelişimi engellenir. Çocuklar özgürce düşünemeyen, düşüncelerini ve duygularını açıkça dile getiremeyen bağımlı bir birey olurlar; ileride çeşitli sorunlarla ve uyum güçlükleriyle karşılaşır (Sünbül, 2005).

Çocuklarla doğru iletişim kurabilmek, ebeveynlerin en önemli becerilerinden biridir. Çocuklar duygularını, düşüncelerini veya sorunlarını anne-babalarıyla rahat bir şekilde konuşarak paylaşırlarsa kendilerine değer verildiğini ve kontrol edildiklerini hissederler. Etkili iletişim, çocuklara değer vermeyi, problemleri çözmeyi ve başkalarıyla iyi

geçinmeyi öğretmek için temel bir kuraldır. Etkili bir iletişim kabiliyetine sahip olmayan anne-babalar, çocuklarıyla ya bitmez tükenmez bir çatışmaya girecekler; ya da sadece oturup “en iyisinin olması için beklemeyi” yeğleyeceklerdir.

Çocuklarla iletişimin açık ve etkili olması için anne-babalar, tam ve samimi bir ilgiyle onları dinlemeyi istediklerini hissettirmelidirler. Eğer çocuklar anne-babayla konuşma girişimlerinin nutuk çekme şekline veya eleştiri yağmuruna dönüşeceğinden korkuyorsa, hiç iletişim kurmaya kalkışmazlar. Anne-babalar genellikle çocuklarını dinlediklerini düşünürler, oysa çocuk konuşurken sürekli ikaz, hatırlatma, önerilerde bulunma, fikir yürütme gibi müdahalelerle çocuğu aslında dinlemezler. Sorunu olan veya kendinden bir şey anlatmaya çalışan bir kimseye uyarı, ikaz, yargılama gibi müdahaleler, konuşan kişinin susmasına veya kendini duyulmamış hissederek küsmesine, içine kapanmasına neden olur (Sünbül, 2005).

Gordon (1993; Akt. Çelenk, 2003)’a göre, anne babanın çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. Bir bakıma, anne babalar 0-6 yaş döneminde hem çocuklarına tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakın olan kişiler, hem de ilk öğretmenleridirler. İnsan kişiliğinin gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında, eğitsel kimliğin belirlenmesinde anne-baba rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile içinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerini belirleyicisi olmaktadır.

Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001). İletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları saptanmıştır (Demirel, 2002).

Okul olgunluğuna erişmiş bir çocuğun eğitim-öğretime başlamasıyla okul arkadaşları, öğretmenleri vb. ile iletişime girdiği insanların sayısı doğal olarak artacaktır. Burada önemli olan okula yeni başlayan bu işlenmemiş çocuklarla öğretmenlerin arasında olan iletişimin niteliğidir. Öğretmen daha ilk günde öğrencilerine karşı sert davranırsa ya da doğru kanalı yakalayamazsa öğrenci okuldan soğuyabilir. Tam tersi olup çok yumuşak bir tavır da doğrudur denemez; ama bahsedilen bir tabir vardır tatlı sert olmak diye, işte

bunu başarabilmek önemlidir. Öğrencilerimizle iletişimimiz onlarla ilk merhaba dediğimiz anda başlar. Bu nedenle öğretmenlerin de öğrencileriyle iletişimlerine dikkat etmeleri gerekir.

İletişimin en önemli özelliklerinden biri birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır. Eğer iletişim çift taraflı yani karşılıklı değilse, gücü ya da yetkiyi o an için elinde bulunduran taraf isteklerini gerçekleştirecek, diğer taraf baskı altında tutulacaktır. Fakat bu sorunu sadece geçici olarak ortadan kaldıracak, güç ya da yetki ortadan kalktığında sorun devam edecektir (Cüceloğlu, 2002, s.12). Eğitim açısından ele aldığımızda öğretmen-öğrenci ilişkisini örneklendirmek yerinde olacaktır; eğer öğretmen sınıfta genel olarak ya da sorunlar karşısında tek taraflı iletişim kurmayı tercih ediyorsa sorun hiçbir şekilde çözülmeyecek, öğretmenin olmadığı zamanlarda sorun yaşanmaya ya da kendini üretmeye devam edecektir. Böyle bir öğrenci öğretmen ilişkisinde daima öğrenci ve öğretmen arasında aşılamayacak bir mesafe ve büyüyen bir yabancılaşma yaşanacaktır. Öğrenci okula, öğretmene ve kendisine karşı, öğretmen ise zamanla işine karşı bir yabancılaşma yaşayacaktır (Porgalı, 2003, s.2).

Cüceloğlu (2002, s.14)'na göre iyi bir iletişim genel olarak sorunların çözümünde en etkili yöntemdir ve iletişim sorunları çözülmeden doyurucu bir yaşam sürmek olanaksızdır. İletişim konusunda bilinçlenmek bireye önemli etkileşim olanakları sağlar. İletişim sevgi, hoşgörü ve anlayış temeline dayanmalıdır. Aksi halde yapmacık ve anlamsız olacaktır. Özellikle öğretmenlik mesleği düşünüldüğünde bu özelliklerin daha fazla dikkate alınması gerekmektedir. Mükemmel olarak gerçekleşen iletişim çok azdır. Çoğu zaman mesajı aktarmak isteyen kişi, mesaj konusunda tam bir görüş sahibi olmamakta ve bu nedenle mesajı eksik ifade etmektedir. Çoğu kez alıcı mesajı alırken başka mesajlarda araya girmektedir. Örneğin öğrenci öğretmen ilişkisini ele alalım, eğer öğrenciler kendilerinden istenilenin ne olduğunu bilemezlerse başka bir ifade ile öğretmen mesajını doğru bir şekilde iletememişse öğrenciler kendilerinden beklenen doğru davranışı gerçekleştiremeyeceklerdir. Yani iletişim neyin ne zaman nasıl söylenmesi gerektiğinin bilinmesidir (Porgalı, 2003, s.2).

Eğitimde iletişim, eğitimin en önemli ögesidir. İletişim akademik becerilerin ve hedeflenen bilgilerin öğretilmesinde ve sınıf yönetiminde oldukça etkilidir. Bir

öğretmenin görevini iyi yapabilmesi için ruh bilimi ve iletişim kuramıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Çünkü eğitim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgi aktarımıdır. Amaç seven, sayan, güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürdürecektir kişiler yetiştirmektir (Yavuzer, 2003, s.145). Çünkü öğretmenler öğrencilere istenen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlularıdır (Başaran, 1994, s.77).

En önemli sosyalleşme ortamlarından biri olan okul, iletişim tarzının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul, sadece belirlenen tutum ve davranışların kazandırılacağı bir ortam değil, aynı zamanda yeni tutum ve davranışların üretildiği bir yerdir. Yeni tutum ve davranışların üretilmesinde öğretmen-öğrenci iletişimi önemli rol oynamaktadır. İletişim kanallarının açık olduğu bir ortamda, bireyler kendilerini ve içinde buldukları toplumun karşılaştıkları sorunlara karşı duyarlı olma, yaratıcı çözümler geliştirme ve işbirliği yapma sorumluluklarını üstlenirler. Okulda sağlanan eğitim-öğretim süreci, bireyin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bunun içindir ki eğitim öğretim sürecinin temel dinamiği iletişimdir (Tomul, 2005, s.145). Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması öğretmen-öğrenci iletişimiyle doğru orantılıdır (Güçlü, 2003).

Okul yaşantısında çok sevilen, öğrencilerle iyi bir diyalogu olan öğretmenlerin dersleri de sevilir ve daha çok çalışılır. Hatta yakınlık gösteren öğretmenler sevildiği için öğrenciler sevdikleri öğretmenlerinin mesleğini seçerek hayatını yönlendirirler veya bunun tam tersi de söz konusu olabilir. Sevilmeyen öğretmenlerin derslerini öğrenciler çalışmayabilir, okula gelmek dahi istemeyebilir, okuldan soğuyabilirler. Burada dikkati çeken nokta, öğretmen ile öğrenci arasında oluşturulan karşılıklı iletişimdir. Bu iki insan arasındaki söz konusu ilişki ne kadar sıkı ve iyi bir şekilde gelişirse; öğrenci de motive olmuş bir şekilde eğitim öğretim ortamına o derece daha fazla katılmak isteyecek ve daha çok çaba harcamaya çalışacaktır (Demirel ve Ün, 1987).

İletişime geçen iki birey arasında çok önemli bir araç vardır, o da dildir. Sağlıklı bir iletişim, iyi bir dil kullanmaktan geçer. Dili kullanma biçiminiz sizin konuşma becerinizi gösterir. Konuşma tarzınız, ses tonunuz, konuşma esnasında özenle seçmeniz gereken sözcükleriniz, bunun yanı sıra bakışlarınız, beden diliniz, karşınızdakini anlamaya çalışmanız iletişiminizi kuvvetlendirir.

En önemli iletişim yollarından biri de konuşmadır. İletişimin sağlıklı kurulabilmesi her bireyin konuşma becerisinin gelişmesine bağlıdır. Konuşma kazanılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Konuşma yaşamın belirli bir bölümünde başlayıp biten bir etkinlik değil; yaşamın her anına ve alanına yayılan bir etkinliktir. İnsan bütün yaşamı boyunca duygularını, düşüncelerini, hayallerini vs. en çok konuşma yolu ile ifade eder.

İnsanı yeryüzündeki diğer varlıklardan tamamen ayıran, insana has en temel özelliklerden biri olan dil, barındırdığı beceriler içinde en çok konuşma becerisiyle kendini yansıtır. Çünkü insan, tek başına yaşayan bir canlı değildir ve çevresindekilerle iletişim halindedir. İlk insandan günümüz insanına kadar iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili iletişim aracı konuşmadır. Konuşma öncelikle düşüncenin aktarılması ile varlık kazanmıştır. İnsan, var oluşundan bu yana düşünce ve duygularını ifade etmek istemiş, bu isteğini konuşma yoluyla gerçekleştirmiştir.

Konuşma becerisi doğuştan varolmakla beraber; doğru ve etkili konuşma becerisi ancak eğitimle verilebilir. İyi ve etkili konuşma becerisinin kazandırılıp geliştirilmesi toplum halinde yaşama açısından da oldukça önemlidir (Özbay, 2005, s.5). Bireylerin birlikteliğinin gücü ancak farklı yapıların, düşüncelerin uyum içerisinde bir arada bulunabilmesiyle mümkündür. Uyum içerisinde birlikte yaşayabilmek de ancak konuşma becerisini geliştiren, sağlıklı iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu açıdan bakıldığında konuşma becerisi dikkatle üzerinde durulması, eğitimin her aşamasında geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Eğitimin önemli hedeflerinden biri öğrencilere konuşma becerilerini kazandırmaktır. Türkçe eğitiminde yazma, dinleme ve okumanın dışında kazandırılacak diğer temel beceri konuşma becerisidir.

Toplumunu oluşturan bireyler kendilerini ne kadar doğru ve etkili ifade edelerse kurulan iletişim o kadar güçlü olacaktır. Son yıllarda konuşma alanında yapılan çalışmaların yoğunluk kazanması da konuşma becerisinin toplumların gelişmesinde en önemli faktörlerden biri olduğunun göstergesidir.

Bu araştırmada, İstanbul ilindeki 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul ilindeki 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığını incelemektir.

Araştırmanın probleminin ortaya konması için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin;

1. Konuşma becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmeni ile olan iletişimi ne düzeydedir?
3. Annesi ile olan iletişimi ne düzeydedir?
4. Babası ile olan iletişimi ne düzeydedir?
5. Konuşma becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmeni ile olan iletişimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
7. Annesi ile olan iletişimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
8. Babası ile olan iletişimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmeni ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişki var mıdır?
10. Annesi ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişki var mıdır?
11. Babası ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

İnsan, bir arada yaşadığı bireylere, duygu, düşünce ve tasarımlarını anlatabilmek, onların anlattıklarını da anlamak amacıyla iletişim kurmak zorundadır. İnsanlar arası ilişkilerde iletişim önemli bir yere sahiptir. İletişim kurmanın en temel yolu ise dili kullanmaktır. Bu da ancak konuşma eylemini gerçekleştirmekle mümkün olur. Konuşma diğer insanlarla gerçekleştirilen etkileşimsel bir iletişim içerir.

Araştırmamızın örneklem grubunu oluşturan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve anne babası ile olan iletişimleri eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle eğitim sürecinin ilk basamağını oluşturan ilköğretimde okuyan

öğrencilerin öğretmeni ve anne babası ile olan iletişimleri, onların kendilerini ifade etmeleri ve konuşma becerilerini etkilemektedir. İstanbul ilindeki 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve anne babasıyla iletişimlerinin ne düzeyde olduğu; öğrencilerin öğretmenleri ve anne ve babaları ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı; bu doğrultuda yapılacak önerilerin öğrenci-öğretmen ve öğrenci-anne baba arasında daha iyi bir iletişim kurularak daha nitelikli bir eğitim öğretim yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Sınıf içi iletişim, aile içi iletişim ile ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır; fakat, iletişim ile konuşma becerisi arasındaki ilişki ile ilgili kapsamlı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alandaki bu boşluğu doldurmak araştırmanın önemli noktalarındandır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilecek olan iletişimle ve konuşma becerisi ile ilgili ölçeklerin ileride yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçların ileriki araştırmalara yol göstereceği ve mevcut araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular;

- Konu açısından, öğrencilerin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ve konuşma becerileri ile sınırlıdır.
- Zaman açısından, 2011-2012 eğitim-öğretim yılının 1. dönemi ile sınırlıdır.
- Örneklem açısından İstanbul ilinin Bağcılar, Bakırköy, Bahçelievler ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 5. sınıfta öğrenim gören 469 öğrenci ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

Araştırmanın temel sayıtları (varsayımları) şunlardır:

- Örneklem evreni temsil edici niteliktedir.
- Öğrencilerin ölçeklere samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İletişim: İletişim; emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye, bireyden gruba, gruptan bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Bireyler arası bir etkileşim sürecidir (Aydın, 2000). İletişim; hem kişisel hem de toplumsal bir süreçtir. Bir başka deyişle, iletişim iki kişiyi ilişki içine sokan psiko-sosyal bir süreçtir (Cüceloğlu, 2002, s.13).

Konuşma becerisi: Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir (Yalçın, 2002, s.96).

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ ALANYAZIN

2.1. ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

2.1.1. İletişim Kavramı ve Önemi

Teknolojik gelişmelere paralel olarak Türkçede çok sık kullanılan iletişim terimi Latince “bölüşmek, paylaşmak” anlamına gelen communis kelimesinden gelmektedir. Bu bağlamda iletişim bilgi, düşünce, davranış gibi kavramların bireyler veya gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanır (Kayaalp, 2002). İletişim insanların duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını sözlü, yazılı ve sözsüz olarak hedefe iletmesidir (Tutar ve Yılmaz, 2010).

Dökmen’e (2002) göre iletişim, “Konuşan ve dinleyenin güdü, algı, eğitim ve tutumlarından oluşan duygu, düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkasına aktarılması süreci olup, iki ya da daha çok kişi arasında anlamların yaratılması ve paylaşılması sürecidir.” İletişim, bireyin birtakım semboller kullanarak karşısındakini etkileme süreci olarak tanımlanabilir.

İletişim, insanın kendini sosyal bir varlık olarak ifade etmesi için zorunludur. İnsan çevresi ile iletişim kurak yaşar. Onun her davranışı, konuşması, susması, duruşu ve oturma biçimi, kendini ifade etmesidir; yani çevresine mesaj iletmesidir. İletişim, bilgi üretme, iletme ve algılama sürecidir. İletişim kurmakta asıl amaç, anlaşılabilir mesajların gönderilmesi ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır.

İnsanın sosyal bir varlık olması duygu, düşünce, istek, hayal ve gereksinimini çeşitli şekillerde paylaşmasını zorunlu kılmaktadır. Bu paylaşım, insanların dil becerilerini etkili bir şekilde kullanımı ile kişilik gelişimini ve sosyalleşmeyi de gerçekleştirmesinde yardımcı olur. Bireylerin yaşamlarında, iletişim konusunda kendilerini eğitmeleri ve etkili iletişim kurmaya çalışmaları önemli görülmektedir (Çetinkanat, 1996).

İnsan iletişim süreci içinde gelişir, olgunlaşır, dünyasını genişletir, bilgisini, görgüsünü, deneyimini artırır. Başkaları ile iletişim kuran insan toplumun bir parçası olur, varlığını

sürdürür. Kısaca iletişim, insan olmak için hava, su, besin kadar gerekli ve zorunludur (Köknel, 1997, akt: Kırал ve Altay, 2007).

İletişim, iş ve sosyal ilişkilerde başarıya kaynaklık eder. Fikir ve deneyimlerimizi paylaşmak, ilgilendiğimiz alanları geliştirmek ve insanlara isteklerimizi açıklamak için iletişim beceri ve stratejilerine gereksinim duyarız.

İletişim, insanın bireysel ve sosyal yaşamının vazgeçilmez unsurudur. İnsan gündelik yaşamında diğer insanlarla, kurumlarla, kuruluşlarla, gruplarla veya kendisiyle iletişim kurarak yaşar. Bilgi paylaşma faaliyeti olan iletişim, kişilerin kendilerini ifade edebilme ve kendilerini dinletme gereksinimleri sonucu ortaya çıkar.

Literatürlerde iletişim değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımların bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

İletişim, duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır(Baltaş, 2000).

İletişim toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç ve bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik, sosyal süreçler bakımından zorunlu bir bilim, sosyal uyum için gerekli bir sanattır (Tutar ve Yılmaz, 2010).

İletişim; bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü ve sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Güçlü, 2003).

İletişim, en kısa anlamıyla bir paylaşımdır (Demirel, 1998). İletişim, bireyin bir takım semboller kullanarak karşıdakini etkileme süreci olarak da tanımlanır. Bu tanımlara göre, verilmek istenen mesajın anlamı taraflarca aynen paylaşılmadığı sürece iletişim gerçekleşemez (Yalçınkaya ve Güven, 2001).

Bireyler arası ilişkiler bağlamında iletişim kısaca “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci”dir. Genel anlamda iletişim; “iki sistem arasındaki bilgi alışverişi”dir. İletişim, bilgi, fikir, duygu ve düşünceleri kapsayan anlamların, semboller yardımıyla aktarıldığı bir süreçtir.

Tüm bu tanımlardan hareketle iletişim “karşılıklı iki kişi veya daha fazla insan arasında iletilmek istenen duygu, düşünce ya da bilgilerin ses, yazı veya vücut diliyle başkalarına aktarılma süreci” olarak da tanımlanabilir.

İletişimin sağlıklı olabilmesi için, bireylerin kullanmaları gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanmaktadır (Cüceloğlu, 2002) :

- Her bireyin kendine özgü özellikleri ile değerli olduğuna inanması
- Karşısındaki bireyi koşulsuz kabul etmesi
- Her bireyi kendi problemini kendisini çözebilme gücüne inanması
- Kendisini olduğu gibi gösterebilmesi
- Duygu düşünce ve davranışlarının tutarlı olması
- Kendisini karşısındakinin yerine koyup onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi, onun hissettiklerini yaşayabilmesidir.

İletişim süreci içinde kaynak kişiyi ve alıcıyı bazı faktörler etkilemektedir. Alıcı ve kaynak kişiyi etkileyen faktörler arasında kişinin iletişim becerileri, sosyal ve kültürel faktörler, tarafların tutum ve değerleri, bilgi ve eğitim düzeyi, roller, tarafların yanlı davranışları, güdülenme ve iletişimin amacı gibi değişkenler sayılabilir (Özgüven, 2010, s. 26).

2.1.2. İletişim Sürecinin Öğeleri

İletişim süreci mesajı verenin ya da kaynağın bir fikri ya da algıyı zihninde canlandırmasıyla başlar. *Kaynak* bir birey, bir insan grubu ya da bir kurum olabilir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgular *mesajı* oluşturur. İletişim sürecinde ikinci aşama mesajın *kod* haline dönüştürülmesidir. İnsan dilleri, ses tonu, yüz ifadeleri, söyleyiş tarzı, sessizlik, dokunma özenle seçilmesi gereken kodlardır. Bu kodlama aşamasında iletişim engellerini önlemeye yönelinmelidir. Koşullar, zaman, seçilen yol iletişimi etkiler. Konuşma, telgraf, mektup bu yollardan bazılarıdır. Mesajın sunma yolları olarak kaynaktan çıktıktan sonra aldığı fiziksel biçim *kanalı* oluşturur. Kodlanan mesajın *alıcıya* ulaştırılması, iletişim sürecinin üçüncü aşamasıdır. Bu aşamada zamanlama çok önem kazanır. Etkili iletişimde bulunabilmek için, mesajın gönderileceği kişinin en uygun zamanını seçmek gerekir. Mesajın iletilmek istendiği birey, grup vb. hedeftir. İletişim sürecinde dördüncü aşama ise, mesajın hedefe ulaşmasıdır. Eğer sözlü bir mesajsa, hedef ya da alıcının iyi bir dinleyici olması iletişimi kolaylaştırır. Genellikle alıcı ile kaynak arasındaki mesaj, anlama,

yorumlama beraberliği güç sağlamaktadır. Alıcının kaynağa gönderdiği mesaja karşılık yanıt yani *geri bildirim*, mesajın alıcıya ne kadar ulaştığı, anlaşılıp anlaşılmadığının kanıtıdır (Çetinkanat, 1996).

İletişim süreci kaynak ve alıcı arasında işleyen, bir süreçtir. İletişim mesajları anlamlandırma süreci olduğuna göre, bu sürecin ve kullanılan dilin, bireyler arasında kurallara uygun işlemesi gerekir (Aydın, 2000).

İletişim olgusu değişik ortamlarda, değişik amaçlarla meydana gelen bir mesaj aktarımıdır. Bu olguyu yaratan ise farklı özellikleri olan öğelerdir. Bu öğelerin bir araya gelmesi iletişimi oluşturur. İletişim olgusu bir anda olup bitmez, bir süreç içerisinde oluşur. Bu süreçte farklı öğeler yer alır. İletişim olgusunda temel olarak beş öğe vardır. Bunlar:

- Mesajı gönderen ya da başlatan (kaynak/ verici)
- Mesajın hedefi (alıcı)
- Aktarılan, verilen bilgi, tutum ve davranış (mesaj/ ileti)
- Mesajı ileten ortam (kanal)
- Mesajın alıcı tarafından alınıp alınmadığı (geribildirim/ dönüt) (Aziz, 2010, s.27) olarak belirlenmiştir



Şekil1: İletişim Olgusu ve Süreci, Kaynak: Aziz, 2010, s.29

İletişim olgusu belli bir süreç içerisinde oluşur ve bir anlamda kendi içinde bir sürekliliği, devamlılığı vardır. Kaynak/verici durumundaki A kişisi tarafından iletilmek istenen mesaj/ileti uygun kanal/ortam aracılığıyla alıcı/hedef durumundaki B kişisine iletilir. Mesajın taraflar arasında gidip gelmesi gerekir. Mesajın karşı tarafa iletilip iletilmediği geribildirim sayesinde anlaşılmış olur.

Aşağıda iletişim öğeleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

2.1.2.1. Kaynak (Gönderici)

Algılama, seçme, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı mesajları semboller aracılığıyla ileten kişi ya da kişilerdir (Zıllıoğlu, 1996, s.98). Davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir (Özen, 2001, s.96). Gönderici, mesajın kaynağı, iletişimin başlatıcısıdır, iletiyi gönderendir. İletişimde en önemli sorumluluk göndericiye aittir; çünkü iletişim sürecini başlatan ve mesajı kodlayarak gönderen odur (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.28). Her iletişim olgusunda, iletiyi (mesajı) “gönderen” bir kişi, küme, topluluk ya da kurum ve kuruluşlar vardır. İletinin ilk çıktığı yer olması açısından bu öğe aynı zamanda iletişimi başlatan “kaynak” durumundadır. Bu kaynak, mesaj ilettiği için aynı zamanda “iletici” olarak da adlandırılır (Aziz, 2010, s. 27).

2.1.2.2. Mesaj

Mesaj, diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır (Çetinkanat, 1996, s.18). Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001, s.105).

Mesaj, kısaca kodlanan bilginin aldığı fiziksel şekil olarak tanımlanabilir. Mesaj alıcı için bir uyaran olarak işlev gören sinyal ya da sinyallerdir. Mesaj, herhangi bir yerde bir biçimde açığa vurulan bir dizi sözcük veya imgeyi ifade eder. Mesaj, göndericinin fikirlerinin ve isteklerinin sembollere dönüşmüş halidir. İletişim, kaynağın gönderdiği mesajın, alıcı tarafından algılanmasıyla kurulur (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.31). Verici ve alıcı arasında aktarılan bir ileti (mesaj) olması gerekir. İletişim olgusunun varlığı bu iletinin aktarılmasıdır (Aziz, 2010, s.28). İletişimin olabilmesi için sadece mesaj alış

verişi yani çift yönlülük yetmez. Aynı zamanda alınan ve verilen mesajların birbiriyle ilişkili olması gerekir (Cüceloğlu, 1994, s.69). Mesaj, açık ve anlaşılır olmalıdır. Doğru zamanda iletilmelidir. Uygun kanalı izlemelidir. Mesaj, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.33).

İletişim sürecinde mesajın hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir (Eren, 1996):

1. Kullanılan semboller alıcı için anlaşılır olmalıdır.
2. Soyut ifade ve sembollerden çok somut olanlar kullanılmalıdır.
3. Semboller, alıcının aşina olduğu anlamlarda kullanılmalıdır.
4. Alıcının anlaması zor olabilecek semboller açıklanmalıdır.

2.1.2.3. Kanal

İletişim olgusunun dördüncü ögesi, iletinin aktarılmasında izlenecek yol, yöntem ya da kanal ya da araçtır. Bu kanalın, aracın yönü ise iletişimin türünü belirler (Aziz, 2010, s. 28). Kanal, mesajın alıcıya gittiği yoldur (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001, s.105). Yüz yüze iletişim taşıyıcı kullanılmadan yapıldığı için en etkili olanıdır (Başaran, 1996, s.67). İletişimin gerçekleşebilmesi ve etkili olması mesajın gönderilebilmesine, algılanabilmesine ve kanal seçimine bağlıdır (Zıllıoğlu, 1996, s.115-117).

Mesajın gönderildiği ve alındığı ortama kanal denir. Mesaj kanallar aracılığıyla duyu organlarına ulaşır. Göz görsel ortamı, kulak işitsel ortamı algılar. Yüz yüze iletişimde görsel ve işitsel kanallar birlikte kullanılır. Yüz yüze iletişimin etkililiğini arttıran görsel ve işitsel kanalların birlikte kullanılmasıdır. Mesaj iletiminde kanal sayısı ne kadar fazla olursa, iletişim etkinliği o ölçüde artar (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.36).

2.1.2.4. Alıcı (Hedef)

Kodlanmış mesajı alan ve kodunu açan kişi alıcıdır. İletişim sürecinde, kaynağın gönderdiği mesaja hedef olan kişi, grup ya da kitleye alıcı denir. Alıcı, mesajı taşıyan sembolleri algılayıp anlam vererek, iletişimi sonlandırır ya da kendisi bir mesaj göndererek gönderici konumuna geçer (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.37).

Alıcı, kaynağın bir amacı gerçekleştirmek için mesaj gönderdiği kişidir (Başaran, 1996, s.68). İletişim sürecinde istenen tepkiyi vermesi beklenenler süreçte alıcı rolünü üstlenenlerdir (Ergin, 1998, s.195). Alıcı olmadan iletişim tamamlanamaz (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001, s.106).

Her iletişim olgusunda göndericinin (kaynağın) iletinin (mesajın) hedefi olarak seçtiği bir “alıcı” taraf vardır. Alıcı tek bir birey olabileceği gibi, küme, topluluk ya da kurum ve kuruluşlar olabilir. Alıcı ya da hedef olmadan iletişimden söz etmek olanaksızdır. Çünkü kaynağın gönderdiği mesajın hedefe bilgi aktarımı, hedefte tutum ve davranış değişikliği yapması gibi bir amacı vardır (Aziz, 2010, s.27).

Alıcının mesaja iletilen anlamı verip vermemesi birçok faktöre bağlıdır. Tam iletişim, hem kaynağın hem de alıcının kullanılan sembollerin anlamlarını bilip, onlara ortak anlam vermesi sayesinde kurulur. Kaynak gibi, alıcının da iletişim kurma yeteneği; onun iletişim becerisine, tutumuna, tecrübe ve bilgisine bağlıdır (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.38).

Alıcının mantık yürütme ve dinleme yeteneği, bilgi düzeyi, kişisel geçmişi ve tutumları gibi birçok özelliği mesajı alma yeteneğini etkiler (Robbins, 1991, s.143). Alıcının anlayacağı bir mesaj gönderilmek isteniyorsa onun geçmiş yaşantısı, eğitim düzeyi, dile hâkimiyeti, yeteneği, tutumu bilinerek bunlarla tutarlı mesajlar gönderilmelidir (Bilen, 2004, s.43).

2.1.2.5. Dönüt (geribildirim)

İletişim sürecinin son unsuru geribildirimdir. Alıcının kaynağın mesajına verdiği yanıt, geribildirim olarak adlandırılır. Geribildirim, alıcı ve gönderici arasındaki geriye bilgi akışıdır. Bu sayede gönderici mesajının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenir. Geribildirim olmadığı bir iletişim, “tek yönlü iletişim” iken, geribildirim olduğu iletişim “çift yönlü iletişim”dir. Geribildirim, bir tür kontrol mekanizmasıdır ve iletişim sürecini etkiler (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.41).

Geribildirim, iletişimde bulunan kişinin diğerleri ile olan ilişkisini düzenler. Geribildirim, özellikle kişilerarası iletişimde son derece önemlidir. Hatta o kadar ki, iletişimin sürüp sürmeyeceği, hangi içerikte ne kadar süreceği gibi iletişim olgusundaki özellikler “geribildirim” ile belirlenir (Aziz, 2010, s.28).

Geribildirim, gönderilen mesajın amacına ne kadar uyduğunun ve ne kadar başarılı olduğunun bilinmesi açısından önemlidir (Robbins, 1991, s.144). Çünkü mesajın gönderilmesi, bu mesajın alıcı tarafından doğru algılanacağı ve istenen tepkinin gösterileceği anlamına gelmez (Ergin, 1998, s.202). Geribildirim konuşmacı tarafından alındığında göndermek istediği mesajın, açıklanması, düzenlenmesi için kullanılabilir (Moore, 2001, s.173).

2.1.3. Sınıfta Kullanılan İletişim Türleri

2.1.3.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, duygu ve düşüncelerin sözlerle aktarıldığı en eski ve en etkili iletişim türüdür. Sözlü iletişim, iletişimde bulunan tarafların birbirlerini anlayacakları dil ile yapılır. Dil ise sembollerle aktarılır. Sözleri aktaran sembollerin/dilin ortak semboller; verici ile alıcının kullandıkları dilin ortak bir dil olması gerekir (Aziz, 2010, s. 44).

Sözlü iletişim, konuşma dili olarak da adlandırılır. Gönderici ve alıcı arasındaki konuşmanın her türü, sözlü iletişimdir. Sözlü iletişim, yüz yüze görüşmeler, toplantılardaki konuşmalar, sözlü brifingler, sözlü sunumlar, halka hitaplar, telefonla yapılan görüşmeler, eğitim kursları, eğitim kursları, konferanslar, resmi konuşmalar ve oryantasyon programları gibi çeşitli biçimde kurulur (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.55).

Sözlü iletişimler “dil ve dil ötesi” olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. Kişiler arası karşılıklı konuşma “dille iletişim” olarak kabul edilirken, dil ötesi iletişim sesin niteliği ile ilgilidir. Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri”, dil ötesi iletişimde ise “nasıl söyledikleri” önemlidir (Tayfun, 2010, s.107). Araştırmalar insanların birbirlerine “ne” söylediklerinden çok “nasıl” söylediklerine dikkat ettiklerini göstermektedir. Sesin kullanım biçimi, karşı kişiye farklı anlamlar iletmektedir. Yapılan bir araştırmada kızgın bir kişinin hızlı ve tiz sesle konuştuğu, üzüntülü bir kişinin yavaş konuştuğunu, saldırgan bir kişinin ise yüksek sesle konuştuğu ortaya konmuştur (Özgüven, 2010, s. 24) .

Kişilerin konuşmaları, radyo, telefon, telsiz v. b. iletişim araçları, sözlü iletişime yönelik araçlardır (Can, 1992). Sözlü iletişim, hızlı olması ve anında geri bildirim alınması bakımından önemlidir. Mesajları göndermenin en etkili yolu sözlü ve yüz yüze yapılan iletişimle mümkündür. Ayrıca bu tür iletişim jest ve mimiklerle de güçlendirmek söz

konusudur. Sözlü iletişimin yararı, anlaşılmayan mesajların anında sorulması veya yanlışlıkların anında düzeltilmesidir. Okullarda yönetici ve öğretmen arasındaki iletişim genellikle sözel iletişime dayanır (Şaşı, 2008).

Sözlü iletişimin temel ögesi konuştuğumuz dildir. Birbirimize fikirlerimizi aktarmak, düşüncelerimizi nakletmek, isteklerimiz açıklamak için sahip olduğumuz dili bir araç olarak kullanırız. Bireysel ve toplumsal ilişkilerimizde sürekli olarak konuşan ve dinleyen konumda bulunuruz (Selimhocaoglu, 2004).

Sözlü iletişim becerileri gelişmiş birisinde bulunması gereken başlıca nitelikler şöyle sıralanabilir (Sever, 1998. Akt: Saraç, 2006): Sesleri doğru boğumlama, sesleri yutmama, sesleri karıştırmama, başlanılan cümleyi anlamlı yargılarla bitirme, yabancı kelime kullanmama, gereksiz kelime kullanmama, mantıkça çelişik cümle kurmama, yineleme yapmama, sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını kullanma, derin, çabuk, düzenli ve gürültüsüz soluk alma, göğüs boşluğundan ve diyaframdan soluk alma, soluk alırken konuşmama, kelimeleri doğru ve anlaşılır biçimde söyleme, sözcük ve cümleleri doğru ve anlamına göre vurgulama, açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurma, konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla konuşma, konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmama, söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşma, tekrarlara yer vermeden konuşma, yerel ağız ve argo söyleyişlere yer vermeme, konuşurken gereksiz sesler çıkarmama, gereksiz ayrıntılara girmeme, işitilebilir bir sesle konuşma.

Sözlü iletişim, davranışları, inançları ve duyguları değiştirmede etkili bir araçtır. Ancak; sözlü iletişimde konuşmacı, kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun tepkilerini yordayarak konuşmalıdır. Bu yapılmadığı takdirde iletişim tek yönlü bir iletişim durumuna dönüşür. Bu nedenle; karşısındaki dinlemek için yeterli zaman ayrılmalı ve karşısındaki görüşü öğrenilmelidir (Kaya, 1996, s.108).

Sınıfta iletişimin sağlıklı gerçekleşmesi için öğretmen ve öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekir. Konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşısındaki kişiye aktarılmasıdır. Öğretmenin kullandığı en etkili iletişim aracı sesidir (Celep, 2002, s.134). Sözlü iletişimde etkinlik bakımından sesin büyük bir önemi vardır. Ses insanın tutumunu, duygularını ve iç dünyasını yansıtır ve insanın iç dünyasının aynasıdır (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.56). Ses tonu konuşmacıyla ilgili duygular, inançlar, ön yargılar, eğitim düzeyi gibi birçok şeyi

açığa çıkarır (Moore, 2001, s.162). İletişimde öğretmenin ses tonu da ne söylediği kadar önemlidir. Sesi ne rahatsız edecek kadar yüksek ne de duyulamayacak kadar alçak olmalıdır. Konuşma esnasında sırtı öğrenciye dönük olmamalıdır. Yani neyin nasıl söyleneceği önemlidir (Başar, 2005, s.80-81).

Denton (2008), olumlu öğretmen dili hakkında beş anahtar prensipten bahsetmektedir.

1. Açık olmak
2. Öğrencilerin becerileri ve niyetleri hakkında güven ifade etmek
3. Hareketlerine odaklanmak
4. Ne zaman sessiz kalacağını bilmek
5. Kısa ve öz olmak

2.1.3.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, mesajların vücut dili ile jestlerle, mimiklerle, oturuşla, duruşla ve bunun gibi tavırlarla aktarılmasıdır. Bazı durumlarda beden dili ile verilen mesajlar, sözlü ya da mesajlı yazılardan çok daha etkili olmaktadır. Sözlü mesajlar, mimik ve jestlerle güçlendirilebilmektedir (Ergin, 1998).

Sözsüz iletişim birçok yönleriyle en ilkel toplumsal davranış olarak tanımlanan “beden dili” ile yapılır. İletişimde, iletilen bilginin büyük bölümü sözcüklerden daha çok, söylenmeyenlerden, mimiklerden, bakıştan ve kişinin davranışlarından çıkarılmaktadır. Kişisel tepkiler ve duygular, sözcüklerden çok bakışlardan ve davranışlardan anlaşılmaktadır. Kaynak kişinin görünüşü, duruşu, yüzündeki ifade ve mimikler, bakışı, kaşlarda ve ağızda görülen normalden farklı değişiklikler, karşı tarafa hedef kişi ya da kitleye kızgınlık, hoşnutsuzluk, şaşkınlık, kuşku türünde geri bildirim verirler (Özgüven, 2010, s.24).

Sözsüz iletişim, gönderilen mesajın taşıdığı anlamı güçlendirmekle birlikte, genellikle farkında olmaksızın geri planda kalan ayrıntıları da ortaya çıkarmaktadır. İnsan, hareket, duruş ve tavırları ile iletişim kurduğunun farkında olmasa da, bu tür işaretler iletişimde sürekli kullanılır. Bazen sözlerle ifade edilemeyen duygu ve düşüncelere ait izler, sözsüz iletişim aracılığıyla ortama yansımaktadır (Tayfun, 2010, s.129).

Sözsüz iletişim daha çok duyguları belirtir. İletişimin etkililiği açısından mesajın içeriği ile mimik ve jestlerin kullanımı uyum içerisinde olmalıdır. Dikkat edilecek diğer bir

nokta da mimik ve jestlerin yerinde kullanılmasıdır. Sözsüz iletişimin etkili olabilmesi için kişinin söylediği ile yaptığının birbiri ile tutarlı olması gereklidir (Açıkalin, 1994).

Beden dili; beden duruşu (postür), mimikler, başın kullanımı, oturmak için seçilen yer, giyim, bakım ve makyaj, jestler, göz teması, ayakların kullanımı, oturma biçimi, mesafe, kullanılan aksesuarlar olarak belirtilmektedir (Türkel, 2006; Akt. Bedur, 2007). Jestler, ellerimizle bir şekil oluşturduğumuzda betimleyici, bir kişi ile konuşurken onu başımızı hareket ettirerek onayladığımızda pekiştirici, tahtadaki yazıya vurduğumuzda vurgulayıcı, elimizle sıraya veya ayaklarımızla yere vurduğumuzda dikkat toplayıcı işlev görebilir. Jestlerin aşırı kullanımından kaçınmalıdır. Çok fazla jest kullanıldığında önemli noktanın hangisi olduğu anlaşılmaz, dikkatin iletiden çok jestlere yönelmesine neden olabilir (Moore, 2001, s.116).

Beden dilini anlamak ve geliştirmek için çaba göstermeliyiz. Çünkü kendimizi ifade etmeyi kolaylaştırır, karşımızdaki insanı daha kolay anlamamızı sağlar, konuşmaya bütünlük katar, kendimizin ve ilişkide olduğumuz insanların iç dünyalarını anlamada önemli ipuçları verir (Kaşıkçı, 2004, s.18).

Sözcükleri kullanma tarzı kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafet yoluyla da sürekli olarak mesajlar gönderilir. Bu nedenle, iletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Alınan sözsüz bilgi, verilen karşılığa veya belirli bir durumda oynanan role ilişkin karar verme esnasında sık sık kullanılabilir. Yapılan araştırmalara göre bir iletişimin yapılandırılmasında ortalama olarak kelimeler % 10, ses tonu % 30 ve beden dili % 60 rol oynar (Altıntaş ve Çamur, 2001, s.15).

2.1.3.3. Tek Yönlü İletişim

Tek yönlü iletişim, bir mesajın kaynaktan alıcıya, alıcının aktif geri bildirim olmaksızın yapılan iletişim biçimidir. Tek yönlü iletişim, bir kaynakla, bir veya birden fazla hedef arasında kurulur. Tek yönlü iletişimde kaynak mesajı gönderdiği zaman, hedeften geri bildirimde bulunmasını beklemes. Burada asıl amaç, mesajı hedefe ulaştırmaktır (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.46).

Bu iletişim türünde öğretmen kaynak birim, öğrenci hedef birim konumundadır. Mesaj iletimi, kaynak birimden hedef birime doğru tek yönlü bir yol izler. Gönderilen mesajın

hedef birim tarafından istenilen biçimde algılanıp algılanmadığı; mesajın içeriğinde niceliksel ve niteliksel herhangi bir kaybın oluşup oluşmadığı üzerinde pek durulmaz (Kızılloluk, 2001).

İletişim boyunca kaynak birim hep kaynak birim olarak; hedef birim de hep hedef birim olarak kalır. Tek yönlü iletişim, öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerinde özellikle tercih edilen bir iletişim türüdür. Öğretmen kendi alanında bilgi ve beceri birikiminin tek kaynağı olarak kabul edilir. Bu eğitim anlayışında öğretimin kalitesi kazandırılan bilginin miktarı ile ölçülür. O nedenle bu iletişim türünde öğretmen, kendisine verilen süre içinde, daha çok bilgi kazandırabilmek için, sürekli aktif olmak, sürekli konuşmak gereğini duyar.

Öğretmenin bu iletişim türünü seçmesinin bir nedeni de sınıf mevcudunun kalabalık olmasıdır. Bunun yanında, öğrenciye kazandırılması gereken bilgi birikiminin hacimli olmasına karşılık verilen sürenin yetersiz olması da öğretmenin bu yöntemi seçmesinde etkili olmaktadır. Tek yönlü iletişim öğretmen merkezlidir. Öğretmen çok kısa zamanda, çok sayıda öğrenciye çok sayıda bilgi kazandırabilir. Bunun yanında, öğrencilerin dinleme ve not alma becerilerini geliştirebilir (Demirel, 1998, s.46).

Bu iletişim türünde öğrenciye konuşma, soru sorma, derse katılma, tartışma ve eleştiri yapma imkânı verilmemektedir. Öğrenci konu ile ilgili düşüncelerini söyleme ve yorum yapma imkânı bulamamaktadır. Öğrenmeler tamamen sözel kanalla iletilen mesajları dinlemeye dayanmaktadır. Tek taraflı dinleme, ilgi ve dikkatin dağılmasına, bedensel ve zihinsel yorgunluğa neden olmaktadır. Öğrenme ortamı zamanla monoton ve sıkıcı bir hal almaktadır. Bu durum motivasyonu etkilemekte ve öğrenme isteğini azaltmaktadır (Zıllıoğlu, 1996).

Tek yönlü iletişim sürecinde, kaynak birim konumunda olan öğretmenin içinde bulunduğu koşullar, pozisyon ve statü nedeniyle bir anlatım özgürlük ve ayrıcalığına sahip olduğu söylenebilir (Sabuncuoğlu, 1998, s.58).

2.1.3.4. Çift Yönlü İletişim

Çift yönlü iletişim, göndericinin alıcıdan geri bildirim aldığı anda ortaya çıkan iletişimdir. Çift yönlü iletişimde gönderici ve alıcılar karşılıklı etkileşim içindedirler. Çift yönlü

iletişimin etkinliği, gönderici ve alıcının birbirlerine yakın kavramsal çerçeveye sahip olmalarına bağlıdır (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.48).

Tek yönlü iletişimde, geri bildirim olmaması kaynak birime, gönderilen mesaj ile alınan mesaj arasında bir anlam kaybının olup olmadığını belirleme olanağı vermemektedir. Hâlbuki iletişimde önemli olan taraflar arasında anlam birliğinin sağlanmasıdır. Bunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması bir yerde kaynak birimin gönderdiği tepkilere bağlıdır. Çift yönlü iletişim, kaynak birime, hedef birimin tepkilerini görme olanağı verdiği için, öğrenme ortamında genellikle bu iletişim türü tercih edilmektedir.

Çift yönlü iletişimin tercih edilmesinin bir diğer nedeni öğretmenden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmemesi bu iletişim türünü seçmesinde etkili olmaktadır (Kızılluk, 2001).

Çift yönlü iletişim türünde mesaj, öğretmen ile öğrenci arasında gidip gelmektedir. Kaynak birim ile hedef birimin konuları ve rolleri sürekli olarak değişmektedir. Öğretmen mesaj iletirken kaynak birim, mesaj alırken hedef birim konumuna gelmektedir. Konuların değişmesi öğretmene, gönderilen mesajın kaynağına uygun olup olmadığını saptamak ve bu arada bazı sapmalar varsa onları düzeltmek ve böylece mesajlar arasında anlam birliğini sağlamak olanağı vermektedir (Kızılluk, 2001).

Bu iletişim türünde öğretmenin, öğrenciye konuşma fırsatı vermesi öğrenci açısından çok yararlı olmaktadır. Her şeyden önce öğrenci öğrenme ortamındaki etkinliklere katılma ve konu ile ilgili düşüncelerini söyleme imkânı bulmaktadır.

İletişimin çift yönlü olduğu bir öğrenme ortamında öğrenci eleştiri yapabilme ve tartışma becerisini geliştirebilir. Aynı konuda, farklı düşüncelerini ortaya konduğu böyle bir ortamda öğrenci, öğretmen veya diğer öğrencilerle tartışmaya girebilir. Birtakım kanıtlar göstererek kendi söylediklerinin doğru olduğunu, yine bir takım kanıtlar göstererek diğer düşüncelerin yanlış olduğunu kanıtlamaya çalışabilir. Tartışma sonucunda doğruluğu kanıtlanan düşünce etrafında bir uzlaşma sağlanabilir (Kızılluk, 2001).

2.1.4. Sınıf İçi İletişim

Eğitim temelde bir iletişim etkinliğidir. Öğrenme, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışında bir değişikliğin oluşmasıdır ve öğrenme iletişimden ayrı düşünülemez. İyi bir öğrenme iyi bir iletişimin ürünüdür (Küçükahmet, 2000). Eğitimin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi, özellikle öğretmenler öğrenciler, diğer boyutta yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekmektedir (Çilenti, 1998).

İletişim sürecinde etkili olan beş ana unsur bulunmaktadır: “Kaynak, Mesaj, Kanal, Alıcı ve Dönüt” (Demirel, 2001). Bu yapıyı öğretim ortamı için tasarladığımızda öğretmenin kaynağı; öğrencilerin alıcısı; öğretmenin öğrenciyle paylaşmak istediği düşünceyi, duygu ve becerilerin yer aldığı içeriğin mesajı; öğretim araç ve yöntemlerinin kanalı; öğrenci tepkilerinin ise dönütü yansıttığını görürüz (Ergin ve Birol, 2000).

İletişim süreci ile öğretim süreci arasında büyük bir benzerlik vardır. İletişim sürecinin sahip olduğu öğelere öğretim süreci de sahiptir. Öğretim sürecinde kaynak birim konumunda olan kişi öğretmendir. Öğretmen, bilgi birikimine sahip olan ve öğrenme ortamında bu bilgi birikimini hedef birime ileten kişidir. Öğretim sürecinde hedef birim konumunda olan kişi öğrencidir. Öğrenci, öğretmenin kanal üzerinden kendisine ilettiği bilgi birikimini alan kişidir. Öğretim sürecinde mesaj, öğrencilere kazandırılmak amacıyla, eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenmiş olan bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklardan oluşur. Öğretmen bu bilgileri işitme, görme, dokunma vb. kanallar aracılığıyla öğrencilere iletmeye çalışır. İletişim sürecinin temel öğeleri ile öğretim sürecinin temel öğeleri arasındaki bu benzerliğe dayanarak öğretim sürecini bir iletişim süreci olarak görmek mümkündür. Bu iki süreç arasındaki benzerlik aşağıdaki şekilde olduğu gibi gösterilebilir (Kızılloluk, 2001):



Şekil 2: Sınıf İçi İletişim Sürecinin Öğeleri (Kaynak: Demirel, 1998, s.24)

İletişim sürecinde kaynak ve alıcının mesajı anlamlandırmada oluşan ortak yaşantı alanlarının öğretim sürecinde olabildiğince geniş tutulması gereklidir. Mesajı iletme görevini üstlenen kaynağa, yani öğretim ortamında öğretmene önemli sorumlulukların düştüğünü, öğretmenin iletişim sürecinde ortak yaşantı alanlarını olabildiğince geniş tutabilmek için alıcıların özelliklerini iyi tanımak ve çok sayıda kanal kullanarak ortamı zenginleştirmesi etkili iletişimin gerçekleşmesi için gereklidir (Demirel, Seferoğlu ve Yağıcı, 2001).

Öğrenmenin iyi bir iletişim ürünü olduğu, yeni öğrenmelerin yeni bilgi ve beceriler edinmeyle olacağından iletişim gerçekleşmedikçe öğrenmenin de gerçekleşmeyeceği sonucu ortaya çıkar (Ergin ve Birol, 2000, s.30). Bu bağlamda iletişimin gerçekleşmesi öğrenmenin de gerçekleşebilmesinin anahtarı olarak görülebilir.

Günlük hayatta iletişim becerileri ne kadar önemliyse eğitim sürecinde de etkili iletişim kurma o kadar önemlidir. Eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmen-öğrenci iletişiminin büyük bir payı vardır. Temelde etkili öğretmenler iyi birer uzman oldukları kadar mükemmel birer iletişimci de olmalıdırlar. Öğretmenler bu becerilerini problem çözmeyi kolaylaştırmada demokratik kararların alınmasında ve çatışmaların çözümünde kullanmalıdırlar (Güçlü, 1998).

Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması öğretmen-öğrenci iletişimi ile doğru orantılıdır (Güçlü, 2001, s.150). Öğretmenin öğrenci ile olan iletişimine dikkat etmemesi, anlaşılmaya gayret göstermemesi halinde derse yönelik motivasyon, tutum ve görüşler olumsuz bir hâl alır. Hedeflerden uzaklaşırlar. Öğretim sürecinde öğretmenin sesinin, öğrencisine iyi niyetini, amacını, ilgisini, dostça tutumunu, inancını, güvenini yansıtması ve öğrencinin anlayacağı bir dilde konuşması gerekir, aksi takdirde öğretmenin anlattığı çoğu şeye yabancı kalan öğrencinin derse karşı ilgisini yitirecek olması nedeniyle yapılan karşılıklı çabalar boşa gider (Arslantaş, 1998, s.7).

Öğrencilerin okula, derslere karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri, sınıfta öğrenebilmeleri ve başarılı olabilmeleri öncelikle olumlu sınıf ortamının yaratılmasına bağlıdır. Öğrencinin bu hedeflere ulaşabilmesi ise öğrencinin sınıfta kendini güvende hissetmesine, öğretmenin sunduğu uyarıcılara dikkat etmesine, sınıftaki zamanının çoğunu öğretim etkinlikleriyle harcamasına, dersin kesintisiz olarak sürdürülmesine

bağlıdır. Bunların yerine getirilmesinde şüphesiz ki öğretmene de büyük görevler düşmektedir. Öğretmen bunları ancak öğrencisiyle sağlıklı iletişim kurarak halledebilir (Erden, 2003, s.16). Eğitimde iletişim, öğretmenin gönderdiği anlamla öğrenciyi etkilemesi ve öğrencinin öğretmeni yanıtlamasını içeren bir etkileşimdir (Başaran, 1996, s.228).

Sınıf içindeki, iletişim öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Bunun olabilmesi için de öğrenci katılımı önemli bir yer tutmaktadır (Ergin ve Birol, 2000, s.32). Öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişim direkt öğretim için ayrılan zamanda gerçekleşir. Öğrenme ve öğretim ortamının oluşabilmesi de etkili iletişimin kurulmasına bağlıdır (Çelik, 2003, s.132). Öğretmen öğrencileriyle olumlu ve etkili ilişkilerini geliştirirken, öğrencileri tanımaya çalışmalı, öğrencilerle olan ilişkileri gözden geçirmeli, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmalı ve kişisel yakınlaşmalar için fırsatlar yaratmalıdır. Öğretmen eğitim ve öğretimin kalitesini arttırabilmek için öğrencilerin hayatını etkileyen sosyal ve çevresel faktörleri bilmelidir. Öğrenciler, genellikle kendilerini tanıyan öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissederler.

Öğretmen, öğrencilerle ilişkilerini gözden geçirirken öğrencilere hangi sıklıkla övgü ve yergilerde bulunduğunu, öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunu belirlemelidir (Jones ve Jones, 2001, s.112-113). Sınıfta öğretmen ve öğrencilerin ilettikleri sözlü ve sözsüz mesajların ancak doğru algılanmasıyla öğretmen ve öğrenciler kendilerini iyi ifade edebilirler ve birbirlerini anlayabilirler (Tekışık, 2003, s.1-6). Öğretmen öğrenci ilişkilerinin düzeyi ne olursa olsun öğretmenler değişik iletişim becerilerinden yararlanabilmelidirler (Çelik, 2003, s.126).

Etkili öğretmen ve öğrenci iletişiminin kurulmasında öğretmenin üç temel iletişim becerisine sahip olması gerekir. Bunlar, “açık ve saydam olma becerisi”, “konuşma ve aktarma becerileri” ve “alma ve dinleme becerileri” dir (Selimhocaoglu,2004).

Etkili iletişimde beş boyuttan söz edilmektedir. Bunlar, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlidir (Gordon, 1996; Çetinkanat, 1998). Empatik anlayış, öğretmenin tutumlarıyla ortaya çıkar. Öğretmen öğrencinin değerine inanmadıkça, ona saygılı, eşit, içten ve saydam davranmadıkça etkin öğretmen olamaz. Empati kurmanın etkili bir iletişimin temeli olduğu, sınıf ortamında da empatik ilişkilerin farklı ve özel bir iletişim

yaratarak öğrencilerin öğrenme düzeyinde artışa neden olduğu, buna karşı saldırgan davranışların azaldığı belirtilmektedir.

Sınıf içinde öğrencisiyle iletişimde bulunan öğretmenin iletişimde göstermesi gereken pek çok davranış bulunmaktadır (Ergin ve Birol, 2000, s.36). Etkili bir öğretmenin özellikleri konusunda çeşitli görüşler vardır. Temelde etkili öğretmenler çok iyi bir uzman oldukları kadar mükemmel bir iletişimci de olmalı (Güçlü, 1998, s.63). Etkili bir öğretmen, öğrencilerine karşı olumlu duygular besler ve bunu göstermekten çekinmez, öğrencisini sever ve ona saygı duyar, aşırı otoriter olmadan sınıfta etkili bir disiplin sağlar, öğretime karşı olumlu tutum sergiler ve öğrencilerin bu süreçten zevk almasını sağlar, sabırlıdır, eğlencelidir, öğreteceği konuya hâkimdir, etkili bir dinleyicidir. Öğrencileri dinleyebilme özelliği altın bir yetenektir (McCormick, 1994, s.5-9). Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, öğrencilere öz yeterlik ve içsel kontrol kazandırma gibi özellikler sınıf yönetimi becerileri olarak çağdaş öğretilerde aranan nitelikler haline gelmiştir (Gürşimşek, 1999, s.40).

Etkili dinleyici olma da iletişimde oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler kendilerini dikkatle dinleyen öğretmene saygı duyarlar (Gözütok, 2004, s.181). Öğretmen, öğrenci konuşurken onu dinlemeye, onun söylediklerini ve duygularını anlamaya hazır olmalıdır, bunun için öğrencinin sözü kesilmemelidir (Özen, 2001, s.103). Dinleme becerisini kullanmanın esas amacı öğrencilerin ilgilerini, gereksinimlerini ve isteklerini ifade etmelerine yardım etmektir (Celep, 2002, s.135). Aktif dinlemenin en belirgin özelliği, bilinçli bir biçimde ve sürekli olarak geri iletimin kullanılmasıdır (Cüceloğlu, 1994, s.176). Aktif dinleme olmazsa öğrenci sadece öğretmenin kendini dinlediğini bilir ama aktif dinleme, daha fazla etkileşimi ve öğretmenin öğrenciyi dinlediğini belirten ipuçlarını göndermesini gerektirir (Perrot,1984, s.96-97).

Dinleme becerisi, etkili şekilde kullanılırsa öğrencilerin kendilerini önemli, kabul edilmiş ve saygın hissetmelerini sağlar. Bu becerinin kullanılmasının amacı öğrencilerin ihtiyaçlarını isteklerini ve gerçek sorunlarını açıklamalarına yardımcı olmaktır (Erden, 2003, s.107). İletişimin istenilen sonuca ulaşmasındaki çaba ve sorumluluk konuşan ile dinleyen arasındaki ortaklaşa bir temele dayanır (Kaya, 2001, s.16).

Eğitim ortamında empati (duygudaşlık) yeteneği önemlidir. Öğretmen öğrencinin nasıl hissettiğini anlayabilmeli, çocuğun dünyasını onun bakış açısından görebilmelidir

(Walker ve Thomas, 1999, s.56). Empati, bir kimseyi daha iyi anlayabilmek için onun kişiliğinde kendi kişiliğini görme yeteneğidir. Karşımızdakinin, konuşmadan da ne demek istediğini, beklentilerini anlayabilmemizi kolaylaştırır (Bilen, 2004, s.110). Bu iletişim becerisi, öğrencinin bakış açısını tanımayı, kabul etmeyi gerektirir. Öğretmen ve öğrenci arasında açık bir iletişim kurulmasına, sorunların kolay anlaşılmasına ve sorunlara karşılıklı çözüm yolları bulunmasına yardımcı olur (Çelik, 2003, s.133). Öğretmenler bireyleri yani öğrencileri anlayabildikleri ölçüde ilerleme sağlayabilirler (Kohn, 2003, s.28).

Öğretmenin farklı görüşlere karşı hoşgörülü olması ve bu konuda öğrencilere örnek olması gerekir. Hoşgörünün bulunmadığı ortamda öğrenciler kendilerini rahat ifade edemezler. Sabırsız öğretmen davranışı da sınıfta gergin ve olumsuz bir ortam yaratır. (Erden, 1998, s.39-42).

Etkili bir öğretmenin, iyi bir akademik performans, iletişim becerisine, yaratıcılığa, profesyonelliğe, pedagojik bilgiye, doğru öğrenci değerlendirmesine, kendini geliştirmeye ve yaşam boyu öğrenmeye, kişilik ve yetenek alanlarında bilgiye sahip olması gerekir. (Polk, 2006, s.23).

Öğretmenlerden genellikle açık ve ikna edici bir şekilde bilgileri aktarması, açık anlaşılır açıklamalarda bulunması, öğrencilere fikirlerini ifade edebilmelerinde yardımcı olması, öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmelerine yardım etmesi, öğrencilerin yazılı dili anlamalarını sağlaması, öğrenmelerine yardımcı olması, velilerle ve yöneticilerle iyi iletişim kurması beklenir. Öğretmenlerden yapması beklenen davranışlara bakıldığında iletişim becerisinin azımsanamayacak önemde olduğu görülmektedir (Andrew, Cobb ve Giampietro, 2005, s.344).

2.1.5. Öğretmenin Karşılaşabileceği İletişim Engelleri

Öğretmen sınıf ortamında sağlıklı bir öğretmen-öğrenci iletişimi, kurabilmek için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Gordon (2003, s.44-46), tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınılmalıdır. Bu iletişim engelleri;

1. Emir vermek, yönlendirmek,
2. Uyarmak, gözdağı vermek,

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

Bu 12 madde neden engel olarak tanımlanmıştır. Çünkü öğrencinin öğrenmesini engelleyen sorunların çözümünde gerekli olan iki yönlü iletişimi yavaşlatır, engeller ya da tümüyle yok eder (Gordon, 2003, s.44). Bu 12 iletişim engeli sonucunda sorunun nedeni tam olarak anlaşılammakta, problem davranış gerektiği gibi ortaya konamamaktadır. Ayrıca öğretmenin öğrenciye bu tarz yaklaşımları öğrencinin kendisini olumsuz değerlendirmesine kendini kötü ve değersiz hissetmesine yol açmaktadır.

Gordon (2003, s.45)'a göre çoğu öğretmen sorunlarla karşılaştığında ne yapacağını bilemez. Öğrenci sorunun okula getirilmesi kaçınılmazdır ve getirildiğinde öğretimi olumsuz yönde etkiler. Bazı öğretmenler öğrenci sorunlarıyla ilgilenmekte isteksizdir, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmenin görevi olup olmadığı konusunda şüpheleri vardır. Bazı öğretmenler ise sorunun rehber öğretmenler tarafından çözülmesi gerektiğini düşünür. Oysa öğrenciler ne sebeple olursa olsun güvensizlik duyduklarında, psikolojik gereksinimleri karşılanmadığında, sevilmediklerinde, kendilerini değersiz, gergin ve yalnız hissettiklerinde çalışma istekleri kalmaz. Böyle zamanlarda öğretmenin tüm çabaları boşa gider.

Celep (2002)' e göre öğrencilerle ilişkilerin geliştirilmesinde;

1. Öğrenciler hakkında başkalarıyla konuşmak yerine kendileriyle doğrudan konuşmak,

2. Nazik olarak konuşmak,
3. Gözle iletişim kurma ve sözlü olmayan ilişkileri benimsemek,
4. Şahıs zamiri kullanarak durum için sorumluluk almak,
5. Soru sormaktan çok öğrencinin yaptığı davranışı tanımak önemlidir.

2.2. EBEVEYN ÇOCUK İLETİŞİMİ

2.2.1. Aile Kavramı ve Önemi

Aile insanlık tarihi kadar eski alternatifi olmayan evrensel bir kurumdur. Sosyalleşme sürecinin ailede başlaması da ailenin vazgeçilmez bir kurum olduğunu göstermektedir. Bu süreçte aile çocukların toplumla bütünleşmesinde en büyük yardımcı konumundadır. Sosyalleşme bireyin dünyaya geldiği andan itibaren ömrünün sonuna kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bütün toplumlarda aileler çocuk bakımı ve çocuğun en iyi şekilde hayata hazırlanmasına yönelik görevleri kendi imkânları doğrultusunda üstlenmektedir (Gündüz, 2009, s.150).

Aile, anne-baba ve çocuklardan oluşan en küçük sosyal birim veya toplumsal gruptur. Aile her şeyden önce bir sistemdir. Aile içindeki bireylerin kişisel özellikleriyle ilgilidir. Ama yine de kendine ait bir yapısı, düzeni ve özellikleri vardır. Kişinin dünyaya geldiği ve her yönüyle geliştiği yer olan aile; kabiliyet ve becerilerin kazanıldığı bir yetenek tarlasıdır. Büyük kahramanların, devlet adamlarının ve tarihte unutulmayan liderlerin yetiştiği yegâne yer ailedir. İnsanların geleceğini şekillendiren, karakterin, alışkanlıkların ve kişiliğin oluştuğu bir mekandır aile (Taşkın, 2009, s.271).

Toplumsal sistemin bir alt sistemi olan “aile”, toplumun devamlılığı topluma yeni üyelerin katılması için bir önkoşuldur. Aynı zamanda aile, diğer kurumların işlevlerini yerine getirmesine katkıda bulunur. Toplumda geçerli temel kuralları öğretir, sosyal ihtiyacı karşılayacak davranış modellerine üyelerini hazırlar. Her toplumun varlığı ve devamlılığı için aile kurumuna gereksinim vardır (Anar, 1990).

Aile, aralarında evlilik, kan ve çocuk bağları olan, aynı çatı altında yaşayan, ortak geliri paylaşan, kendine özgü görgü, inanç ve değerleri bulunan, toplumsal rolleriyle iletişim

ve etkileşim içinde olan insanlardan oluşan en küçük toplumsal kurumdur (Köknel, 1993, s.25).

Aile, biyolojik ilişkiler sonucu, insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı o güne dek toplumda oluşturulmuş maddi ve manevi zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal ve benzeri yönleri bulunan toplumsal bir kurumdur (Doğan, 1996, s.170).

Birleşmiş Milletlerin kabul ettiği bir tanıma göre ise, aile, kan, yasa ve evlilik yoluyla birbirlerine belirli derecelerde akrabalıkları bulunan hane halkı üyelerinden oluşur (İbrahimoglu, 2004, s.71).

Ailede, karı-koca yasal evlenme yoluyla, ana-baba ve çocuklar ise kan bağı ile birbirlerine bağlıdırlar. Aile üyeleri birlikte, aynı çatı altında yaşarlar, sorumluluklarını iş bölümü halinde yerine getirirler ve gelirlerini paylaşırlar; duygusal bağlarla birbirlerine bağlıdırlar (Özgüven, 2010, s.1).

Bir toplumda, hukuki temele dayalı evlilik ve akraba bağlılığı oluşmuş, aynı mekanda yaşayan en küçük toplumsal kurum olarak tanımlanan aile, çocuğun okul öncesi eğitimi açısından önemli bir sosyal kurumdur (Doğan ve Doğan, 2011, s.315). Aile, bireylerin içinde büyüdüğü, geliştiği en küçük toplum birimidir. Çocuğun ruhsal gelişiminde en önemli ortam, en önemli toplumsal kurumdur. Çocuk, toplumla kaynaşmayı, toplum üyesi kimliğini, sağlıklı ruhsal gelişmesini bu çevrede kazanır. Çocuğun toplumsal gelişmesinde ana-baba çocuk ilişkisi, ana baba tutumları temel etken olarak rol oynar (Altuğ ve Özkan, 1996, s.65).

Anne, baba ve çocuklardan meydana gelen çekirdek ailede kadın, anne olarak önemli bir eğiticidir. Eğer anne, iyi eğitilmişse çocuklarına daha iyi bir eğitim verebilecektir. Hiç unutulmamalıdır ki, çocuk eğitiminde en etkin çevre ailedir (Kayadibi, 2002; Akt. Ada ve Ünal, 2007, s.42).

Eğitim açısından aile, çocuğun ilk eğitim aldığı yerdir. Bu nedenle çocuk için ilk eğitici ve öğretmen annedir. Daha sonra baba, kardeşler ve diğer aile üyeleri gelir. Çocuğun eğitime tabi tutulduğu yerin aile olmasının yanında, ilk etkileşime başladığı yer de aile ortamıdır. Bu nedenle çocuğun dış ilişkileri ve dış dünyanın kurallarını kavraması açısından aile ortamı önem taşır (Doğan, 2003, s.32).

Çocuk açısından, eğitimin en iyi gerçekleştirileceği yer ailedir. İnsanlar, temel değerlerini yeni nesillere aile aracılığı ile aktarır. Birey ilk dinî ve ahlâkî bilgi ve tutumları, duyguları tanımayı ve bunların yaşanma biçimlerini kontrol altına almayı, diğerleriyle ilişki ve iletişim kurmayı ailesinden öğrenir. Çocuğun eğitimi her şeyden önce temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır. Bunlar sevgi, disiplin ve özgürlüktür. Bu üç ihtiyaç, birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır yani birlikte karşılanır. Çocuk açısından ailenin önemi, sadece onun maddî ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili değildir. Çocuğun maddî ihtiyaçları değişik şekillerde karşılanabilir. Ancak aile içinde sağlanan sevgi, şefkat ve güven ortamını başka yerlerde sağlamak oldukça zordur (Sönmez, 1990).

Gordon (2003)'a göre; Anne-babanın çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. Bir bakıma, anebabalar 0-6 yaş döneminde hem çocuklarına tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakınında olan kişiler, hem de ilk öğretmenleridirler. İnsan kişiliğinin gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında, eğitsel kimliğin belirlenmesinde anne-baba rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerlerin belirleyicisi olmaktadır.

Aile üyelerinin çocuğa karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar, çocuğun hayatı boyunca diğer insanlarla kuracağı ilişkilerin temelini oluşturur. Bundan dolayı eğitimciler ve psikologlar çocuğun aile içinde geçen okul öncesi yıllarının önemli olduğunu belirterek, çocuğun okul öncesinde ailesinden aldığı eğitimin, ondan sonraki eğitime temel oluşturduğunu kabul ederler (Doğan, 2003, s.33).

Aile toplumsal yapıda olan gelişmelerden fazlasıyla etkilenen ve yapısında birtakım değişiklikler meydana gelmesine karşın, değişerek toplumda devamlılığı koruyan ve kendine özgü temel nitelikleri olan bir kurumdur. Aile kurumunun bu nitelikleri aşağıda belirtilmiştir (Özgüven, 2010):

- Aile, evrensel bir nitelik taşır.
- Aile birliği duygusal bir temele dayanır.
- Ailenin kişiyi şekillendirme özelliği vardır.
- Aile biriminin büyüklüğü sınırlıdır.
- Aile toplumun çekirdeğini oluşturur.

- Aile üyelerinin belirli rolleri ve sorumlulukları vardır.
- Aile sosyal ve yasal kurallara dayanır.
- Aile toplumsal kurumlarla etkileşim içindedir.

2.2.2. Aile Türleri

2.2.2.1. Yapısal Özelliklerine Göre Aile Türleri

2.2.2.1.1. Geniş Aile

Anne, baba, evlenmemiş çocuklar, büyük anne, büyük baba, hala ve amcanın birlikte oturmuş olduğu bir ailedir. Akrabalık bağlarının, paylaşmanın ve yardımlaşmanın yoğun olarak yaşandığı ailedir. Yazılı olmayan değerlerin etkin olduğu yaşamı ifade eder (Gündüz, 2009, s.142).

Geniş aile birkaç kuşağın bir arada, çoğu kez aynı çatı altında yakın ilişkiler ve beraberlik içinde yürüttükleri bir yaşam biçimidir. Aile bireyleri arasında cinsiyete, yaşa ve aile içindeki statüye ve erkeğin soy çizgisine göre düzenlenmiş sıralı bir ilişki düzeni, yapı ve işleyiş vardır. Aile üyeleri bu hiyerarşik düzene uyarlar, işbölümü, işbirliği ve bütünlük içinde yaşarlar (Özgüven, 2010, s.10).

Geleneksel, büyük, birleşik, eski veya kök aile olarak da ifade edilen geniş aile, daha çok kırsal alanda yaşayanların oluşturduğu, tarımsal üretimin yapıldığı, akrabalık bağlarının kuvvetli, aile adının büyük önem taşıdığı, yaşlı erkeğin veya erkeklerin aile sorumluluğunu üstlendiği, gelenek, görenek ve adetlerin etkin olduğu aile tipini ifade etmektedir (Gökçe, 1994; Akt. Şentürk 2006, s.14).

2.2.2.1.2. Çekirdek Aile

Çekirdek aile birbirine evlilik sözleşmesi ve kan ilişkisiyle bağlı, ana-baba ve çocuklardan olmak üzere iki kuşağı içeren ve sayıca aile bireyleri dar olan toplumsal bir birimdir (Özgüven, 2010, s.12).

En genel özellikleri itibariyle çekirdek aile, kentsel alanda yaşayan, hane halkı sayısı nispeten sınırlı, daha çok sanayi, ticaret veya hizmetler sektöründe çalışanların oluşturduğu, akrabalık bağlarının geniş aile tipine nazaran zayıfladığı, karar alma mekanizmasının aile üyeleri arasında dağıldığı, gelenek, görenek ve adetlerinin önemini

yitirmeye başladığı, sosyal kontrol mekanizmasının etkilerinin azaldığı bir aile tipidir. Çekirdek aile modernleşme, sanayileşme ve kentleşme süreçlerinin sonucunda ortaya çıktığı veya yaygınlaştığı için bu süreçlerin yapı özelliklerini taşımaktadır (Şentürk, 2006, s.18).

Çekirdek ailenin toplum içindeki en önemli fonksiyonlarını (Kızılçelik ve Erjem, 1992; Akt. Gündüz, 2009, s.143) şu şekilde belirtmiştir: Neslin devamı fonksiyonu yani üreme, çocuk yapma fonksiyonunu ve ayrıca çocuğun çok küçük yaşta sosyalleşmesi fonksiyonunu çekirdek aile yerine getirir. Çekirdek ailenin ikinci fonksiyonu eşler arasındaki psikolojik dengenin sağlanmasıdır.

2.2.2.1.3. Geçiş Ailesi

En genel anlamda geçiş ailesi, geleneksel geniş aile ile çekirdek aile özelliklerini birlikte bünyesinde taşıyan aile tipi olarak tanımlanmaktadır (Gökçe, 1994, Akt. Şentürk, 2006, s.20).

Geçiş ailesi ülkemizde olduğu gibi, toprağa bağlı üretimden endüstrileşmiş üretime geçişin başladığı ve hızla geliştiği toplumlarda rastlanan bir aile tipidir. Böyle toplumlarda, çoğunlukla nüfusta hızlı bir artış, yönetim biçimlerinde de çağdaş yolda bir değişme, bireysel hak ve özgürlükleri benimseme, güvence altına alma eğilimleri de birlikte olmaktadır (Özgüven, 2010, s.14).

Geçiş ailesi, nüfusun artması, yasalarda bireysel miras haklarının tanınması, bunların sonucu toprakların küçük parçalara ayrılması, teknik araç ve makinelerin tarımda kullanılması ile insan gücüne olan gereksinim azalması, ailenin toprağının tüm aileyi beslemeye yetmemesi gibi nedenlerle, kırsal alandan kente göç sonucu ortaya çıkmaktadır (Özgüven, 2010, s.14).

2.2.2.1.4. Parçalanmış Aile

En sağlam, uyumlu ve dengeli ailelerin bile zaman içinde bu düzeni ortadan kaldıracak beklenmedik ve arzu edilmeyen durumlarla karşılaşma ihtimalleri bulunmaktadır. Eşlerden biri veya ikisinin ölümü, eşlerin geçimsizliğine bağlı olarak boşanması ve çeşitli nedenlerle eşlerin ayrılması, ailenin parçalanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, ailenin parçalanması ölüm, boşanma ve ayrılma şeklinde olmak üzere üç ana şekilde gerçekleşmektedir (Şentürk, 2006, s.59).

2.2.2.2. İşlevsel Açıdan Aile Çeşitleri

Çocuğun davranışları üzerinde etkili olan aile yapıları işlevsel açıdan, sağlıklı ve sağlıksız aile olmak üzere iki grupta incelenebilir (Dönmezer, 2010, s.19).

Genellikle işlevsel olan ailenin sağlıklı, işlevsel olmayan ailenin sağlıksız olduğu kabul edilir. Ailenin sağlıklı veya sağlıksız olması, sosyoekonomik özelliklerine, toplumdaki hizmet, destek ve olanaklara, aile üyelerinin kalımsal özelliklerine ve kişilik yapılarına, aile içi ilişkilerin niteliği ve dinamik yapısı gibi çeşitli faktörler tarafından etkilenmektedir (Özgüven, 2010, s.34).

2.2.2.2.1. Sağlıklı (Uyumlu) Aile

Sorunlarını bir araya gelerek çözebilen, birbirlerine duygusal olarak bağlı ancak özgürlüklerini engellemeyen, birbirlerinin davranışlarını aşırıya kaçmadan kontrol edebilen ve aralarında açık, rahat, dolaysız iletişim bulunan aileleri işlevlerini yerine getiren sağlıklı aile olarak tanımlanabilir (Yıldız, 2004,s.159).

Sağlıklı aileler işlevlerini çok iyi bir şekilde yerine getirirler. Üyeler aile içi iletişimden memnundurlar ve psikolojik olarak sağlıklıdırlar. Çok az çatışma yaşanır. Stresle baş edebilirler ve başarılı bir şekilde uyum yapabilirler. Bu tür ailelerde hiçbir zaman sorunlarla karşılaşmayacağını söylemek doğru değildir. Ancak sorunlar karşısında aile üyeleri çabucak toparlanabilirler ve kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilirler (Nazlı, 2003).

Sağlıklı ailede, üyeler görev ve sorumluluklarını doğal olarak yerine getirirler, aralarında olumlu duygusal bağlar vardır ve kişiler birbirinden bağımsız olarak ve isteyerek karşılıklı yardım içindedirler. Aile, kendi üyelerini değerli bulur, aralarında karşılıklı destek, uyum ve iletişim vardır. Uyum ve desteğin temeli olan iletişim, toplumda temel düzeni sağladığı gibi, aile sistemi içinde de sağlıklı bir düzenin oluşmasına katkıda bulunur. Böylece sağlıklı ailenin oluşması gerçekleşir (Özgüven, 2010, s.87).

Ailede sağlıklı iletişimin varlığı, aile üyelerinin birbirlerini anlamalarını sağlar ve aralarında kuvvetli bir bağ oluşturur. Ayrıca çocuklara doğru iletişimi öğretir. Aile içi sağlıklı iletişimin varlığı, ailenin diğer kişilerle ilişkilerini de olumlu yönde etkiler. Bireycilik, bencillik, paylaşamama, öfke, yargılama, kötümserlik, yalnızlık duygusu

azalır. Böyle bir ailede karşıdakini anlamaya çalışma, birlikte karar verme, hatalara karşı tolerans ve sevgi hâkimdir. Sağlıklı iletişimin var olduğu ailelerde tek bir otoriter güç olmaz. Bu güç uygun yer ve zamanda üyelerce paylaşılır. Sağlıklı iletişim kurabilen ailelerde kriz ve stres ile baş etmek kolaylaşır (Tezel, 2004).

Sağlıklı ailede, her çocuğun kendine özgü bir kişiliği olduğu bilinir ve kabul edilir. Çocuklar belli bir kalıba sokulmak için zorlanmazlar. Her bireyin farklı uğraşları ve ilişkileri vardır. Kuşaklar arasında düşünce farklılığına saygı duyulur. Çocuklar başkalarıyla karşılaştırılmazlar ve karşılaştırmanın doğru olmadığını öğrenirler. Bireyler arasında, özellikle anne-baba ile çocuklar arasında sağlıklı bir iletişim ve diyalog vardır. Çocukların her türlü duygu ve düşüncelerini açıklamalarına izin verilir. Aileyi ilgilendiren her konuda çocuklara bilgi verilir. Sağlıklı ailelerde herkesin hem mekansal, hem de psiko-sosyal yönden bir yeri vardır. Sağlıklı ailede koşulsuz bir sevgi vardır (Dönmezer, 2009, s.20-22).

Sağlıklı ailelerde çiftler, evlilik rollerinde uyum içinde olmakta, ortak amaçlara ve değerlere sahip bulunmakta, çatışma meydana geldiğinde, sorunlar ortaya çıktığında karı-koca ve gerektiğinde çocuklar uygun çözüm aramada işbirliği yapmaktadırlar. Sağlıklı ailede kişilerarası optimal iletişimin önemi vurgulanmakta, aile içinde her şeyin açıkça konuşulmasının ve bireylerin saydam olmalarının aile sağlığı ve mutluluğu için gerekli olduğu belirtilmektedir (Özgüven, 2010, s.35).

2.2.2.2.2. Sağlıksız (Uyumsuz) Aile

Sağlıksız ailenin üyeleri birbiri ile az konuşan, açık bir iletişim içinde olmayan, aileyi ilgilendiren konularda birlikte konuşup çözüm aramayan ve birbirlerine gerçek bir yakınlık duymayan kişilerden oluşan aileler olarak nitelendirilmektedir. Bazı hallerde de ailedeki sağlıksızlığın temelinde eşler arasındaki çeşitli çatışma ve anlaşmazlıklar bulunmaktadır (Bulut, 1993).

Sağlıksız ailelerde genellikle çatışmalı bir ortam, düzensizlik, iletişim ve etkileşimde fiziksel ya da psikolojik sorunlar görülebilir. Sağlıksız aile üyeleri ya aşırı biçimde iç içe ya da birbirlerinden kopukturlar. Kopuk ailelerde üyelerin bağımsız işlevleri vardır ve birbirine çok az bağlıdırlar. Kopuk ailede yetersiz ve sağlıksız bir iletişim vardır.

Çünkü üyeler, aile içinde nasıl bir iletişim kuracaklarını öğrenememişlerdir. Ayrıca bu tip ailelerde üyeler, birçok sorunlu davranış gösterme riski altındadırlar (Nazlı, 2003).

İşlevsel olmayan ailelerde iletişim yetersizdir. İletilerin sözel içeriği ile açıklanma biçimi arasında bir uyumsuzluk olabilir. Bu da iletilerin gerçek anlamlarından farklı bir şekilde anlaşılmasına yol açar. İletişimin koordinasyonu zayıf olduğu zaman, bireyler ya da alt sistemler birbirleriyle daha az iletişim kurarlar ya da iletişim çarpıtılır (Nazlı, 2003). Sağlıksız aileler, aile iletişim fonksiyonlarını tam olarak yerine getiremedikleri için ailede stres ve çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.140).

Sağlıksız ailelerde, her çocuğun kendine özgü bir kişiliği olduğu; kapasitesi, yetenekleri, doğal eğilimleri ve ilgileri yönünden farklı olabileceği; gelişiminin ve yönlendirilmesinin bu doğrultuda olması gerektiği bilinmez ve kabul edilmez. Bu nedenle de, önceden belirlenmiş kalıplar içine sokulmaya çalışılır. Anne-babalar çocuklarının daha önce kendilerinin edinemediği mesleğe yönelmelerini isterler ve çoğu zaman bu konuda çocuklarına baskı yaparlar. Çocuktan beklenen, anne-babanın isteklerine koşulsuz itaat etmesidir. Çocuk kendi düşünce ve duygularının, ilgi ve eğilimlerinin önemli olmadığını öğrenir. Sağlıksız ailelerde bireyler arası ilişkiler korku ve nefret temeline dayanır. Bireyler arasında sevgi ve bağlılık yoktur, içten pazarlıklılıdır (Dönmezer, 2009, s.25).

Sağlıksız aile düzeni, eksik insanların ilişkileri üzerine kuruludur. Bireylerin kişilikleri tam olarak belirginleşmemiştir. Aile içinde gereksinimler karşılanmaz, aile üyeleri mutsuz ve doyumsuz oldukları halde bu hastalıklı durumu devam ettirebilmek için çaba gösterirler ya da bu çabadan vazgeçerler. Eşlerin aralarındaki iletişim sağlıksız olduğu için yetiştirdikleri çocuklar da eksik kişilikli olarak yetişirler. Korkutularak, utandırılarak, küçümsenerek, suçlu hissettirilerek eğitilen çocuklar beceriksiz, çekingen, alıngan ve ürkek olurlar; kendilerini başkalarına beğendirmek için sürekli çabalarlar. Böyle bir aile ortamında büyüyen çocuklarda çeşitli kişilik bozuklukları görülür ve çocuklar, kendi iç dünyalarını bularak, kendi yaşamlarının anlamını yapılaştırarak onu gerçekleştirmeye yönelmezler. Bütün çabalarını kendileirni gerçekleştirmek üzere kurarlar (Doğan ve Doğan, 2011; s.317).

Sağlıksız ailelerde koşullu sevgi vardır. Çocuk, anne-babasından “istediğim şekilde davranırsan seni severim, yoksa sevmem” iletisini alır. Sağlıksız bir aile ortamında büyüyen çocuklar, normal bir gelişme gösteremezler. Kendileri de yetişkin oldukları zaman, çocukları için sağlıksız bir aile ortamı oluştururlar (Cüceloğlu, 1993) .

2.2.3. Çocukla İletişimin Temel Öğeleri

2.2.3.1. Kabul Etme

İnsanlar arasında iletişim sürecinde temel ilke kabul etmektir. İnsanları kendine özgü nitelikleri ile kabul etmek iletişimde önemli rol oynar (Yavuzer, 1996). Çocukla iletişim kuran kişiler, özellikle anne-babalar, çocuklarını farklı bir birey olarak görmelidirler. Duygu, düşünce ve davranışlarında özgür olduklarını düşünerek, onları oldukları gibi kabul etmelidirler.

Karşınızdaki kişinin olduğu gibi kabul edilmesi ilişkinin gelişmesinde önemli bir öğedir. Böyle bir ilişkide kabul edilen kişi büyüyebilir, gelişebilir, yapıcı değişikliklere uğrayabilir, sorunlarını çözmeyi öğrenebilir, psikolojik sağlığı yönünde önemli gelişmeler gösterebilir, daha üretken ve yaratıcı olabilir ve tüm gizli gücünü harekete geçirebilir. Kabul dili çocukları açar. Duygu ve sorunlarını paylaşmakta onları özgür bırakır (Gordon, 2005, s.30).

Kabul, çocuğun sevildiğini ve değer verildiğini hissederek kendine olan güven duygusunun artmasına, kendi özüne uygun davranmasına, daha üretken, daha yaratıcı birey olmasına yardımcı olur. Bu nedenle yetişkinler çocukları olumlu-olumsuz, iyi-kötü, yeterli-yetersiz yönleri ile olduğu gibi kabul etmelidirler.

Ana- babanın çocuğu kabul etmesi başka şey bunu çocuğa hissettirmesi başka şeydir. Ana-babanın kabulü çocuğa ulaşmadıkça onun üzerinde hiçbir etkisi olmaz. Çocuğun anlayabilmesi için ana-babanın kabulü nasıl göstereceğini bilmesi gerekir.

Ana-babalar çocuğun yaptıklarına karışmayarak onu kabul ettiklerini gösterebilirler. Örneğin resim yapan bir çocuğa karışmayıp, kendi istediği gibi yapmasına izin vermek çocuğa gönderilen bir kabuldür. Kabul, jestlerle, mimiklerle ifade edilebilir. Baş okşanan, eli tutulan, kucaklanan ve yüzüne bakılıp gülümsenen çocuk sözsüz bir kabul iletisi alır. Edilgin dinleme (sessizlik) güçlü bir sözsüz iletidir ve kişinin gerçekten

kabul edildiğini hissetmesi için etkili bir biçimde kullanılabilir (Gordon, 2005). Sözlü iletişim kurulduğunda ise edilgin dinlemeden daha etkili olan etkin dinleme yöntemi kullanılmalıdır.

Çocuklar bazen duygularını ve sorunlarını açıklamada güçlük çekerler. Konuşmak, sorunlarını dile getirmek için özendirilmeye ihtiyaç duyarlar. “Bu konuda konuşmak ister misin?”, “Düşüncelerin ilgimi çekiyor.”, “Duygularını merak ediyorum.” gibi cümlelerle konuşmaya cesaretlendirilirler. Konuşmaya özendirici ya da kapı aralayıcı cümleler, iletişimi kolaylaştırır; çocukta kabul edildiği ve kendisine saygı duyulduğu düşüncesini oluşturur (Dönmezer, 2009, s.71).

Kabul etme ve etkili iletişim becerilerinden karışmama ve edilgin dinleme sözsüz, konuşmaya özendirme ve etkin dinleme ise sözlü iletişim becerileridir (Dönmezer, 2009, s.73).

2.2.3.2. Empati

Bireysel bir tutum ve nitelik olan “empati” bir bireyin karşısındaki kişinin ruhsal durumunu, duygularını, ihtiyaçlarını, tavır ve yaşantılarını vb. onun açısından görebilme, duyabilme ve algılayabilme yeteneğidir (Özguven, 2010).

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması ve o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir. Empati becerisi gelişmiş insanlar başkaları tarafından sevilir ve onaylanırlar (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.90) . Empati becerisi, nitelikli bir toplumsal yapı ve sosyal duyarlılığın geliştirilmesinde, insanları birbirine yakınlaştırarak nitelikli bir iletişimin kurulmasında işlevsel olmuştur (Kabapınar, 2003, s.170).

Empatide diğer kişinin duygu ve düşüncelerinin doğru olarak algılanması için en önemli unsur iletişimdir. Eğer diğer kişi ile etkili bir iletişim kurulamazsa duygu ve düşüncelere ilişkin anlamsız sonuçlar elde edilebilir (Holm, 1997, s.131).

Kişiler arası iletişimde empatik yaklaşım ile diğer kişinin ihtiyaçlarının ve bakış açısının anlaşılması ve destek olunması, diğer kişinin çevresinin algılanması, diğer kişinin sorunlarına çözüm bulunması, diğer kişinin savunuculuğunun azaltılması mümkün

olmakta, sonuçta sağlıklı kişilerarası iletişimin kurulması ve sürdürülmesi sağlanmaktadır (Reynolds ve Scott, 1999, s.363).

Empatinin bir iletişim süreci olduğunu destekleyen Katz, empatiyi kişilerin deneyimlerini paylaştıkları bir kişiler arası iletişim süreci olarak tanımlamaktadır. Empatik iletişim, empati kuran ve empati kurulan kişiler arasında karşılıklı sözlü ve sözsüz iletişimi kapsamaktadır. Kişiler empatik iletişim temelinde diğer kişinin deneyimlerini paylaşarak, karşısındaki kişiyi tanımakla birlikte kendisi ile ilgili paylaşımlarda bulunmaktadır. Empatik iletişimde sözlü iletişim yani dil ve dile ilişkin sembollerin anlaşılması büyük önem taşır (Teresa, 2004, s.23).

Empatik iletişim tarafların birbirlerini tanımalarını ve anlamalarını gerektirir. Empatik iletişim ön yargılardan uzaktır. Empatide inanmak değil, bilmek esastır. Empatik iletişimin son aşamasında karşı tarafa onu anladığımızı belirtmek vardır (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.91).

Empatik anlayışı gelişmiş olan bir bireyin, diğer kişilerin dünyalarını anlama yetenekleri de gelişmiştir. Ancak benmerkezci davranan kişinin diğer bir kişinin rolüne girerek, olaylara o kişi açısından bakması duygu ve düşüncelerini anlaması oldukça güçtür. Bir kişinin benmerkezcilikten kurtularak karşısındaki kişiyi algısal perspektif, bilişsel perspektif ve duygusal perspektif açısından değerlendirebilmesi gerekir. Algısal perspektif, diğer kişinin bakış açısını fark etme; bilişsel perspektif diğer kişinin ne düşündüğünü fark etme; duygusal perspektif ise diğer kişinin duygularının neler olduğunu fark etme ile ilgilidir (Dökmen, 1994, s.141).

Dökmen (1994, s.155-156)'e göre kişiler arasında empatik iletişim kurulmadığında çatışmalı ve çatışmasız olmak üzere iki tür iletişim ortaya çıkmaktadır. Çatışmasız iletişim genellikle tüm ilişkilerde hedeflenen ve hep olumlu sonuçlar getirdiği düşünülen bir iletişim biçimidir. Ancak çatışma olmayan durumlarda taraflar duygu ve düşüncelerini tam olarak aktarmadığı için yalnızlık hissetmekte, aynı zamanda daha az iletişim kurmak istemesine neden olmaktadır. Çatışmalı iletişim kişiler arasında duygu ve düşünce aktarımının çok az miktarda ya da hiç olmadığı bir iletişim biçimidir. Kişiler arasında devamlı sorunlar var olmakta ve buna bağlı olarak çatışmalar yaşanmakta, yaşanan sorunlar çözüme kavuşturulamamaktadır. Bu nedenle kişiler mutsuz olmakta ve ilişkilerden doyum alamamaktadır.

Empatik dinleme, kişinin iç dünyasını anlayarak, onun gözüyle dünyayı görebilme çabasıdır. Bu süreç kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yargılamadan, onun kişisel bağlamı içinde onu anlamayı ve yorumlamayı içerir. Empatik dinleme başkasının değer yargılarını kavramaktır. Onun söylediklerini onun gözüyle anlamaya çalışmaktır. Onun söylediklerine kendi gözümüzle ve değer yargılarımızla bakarsak, empati yapmış olmayız (Tutar ve Yılmaz, 2010, s.91).

Yetişkinlerin çocukla empati kurabilmeleri için kendilerini çocuğun yerine koymaları ve olaylara onun bakış açısı ile bakmaları gerekir. Bunun için de çocuğun rolüne girerek olaylara onun gözlüklerinin arkasından bakmak gerekir (Dökmen, 1994). Örneğin, yetişkinler arkadaşı tarafından kitabının sayfaları yırtıldığı için ağlayan çocuğa “Ne varmış bir kitap için üzülüp ağlayacak?” ya da “Sana yenisini alırız.” demek yerine, “Kitabının sayfaları yırtıldığı için çok üzgünsün.” gibi kendini çocuğun yerine koyarak onun o andaki duygularını anlamaya çalışmalıdır.

Empati kurmuş olmak için yetişkinin, çocuğun duygu ve düşüncelerini doğru anlaması gerekir. Ancak bu yeterli değildir. Çünkü empati kurmak için, yetişkinin zihninde oluşan empatik anlayışı çocuğa iletmesi de önemlidir. Empatik tepkiler, beden dili ve sözel mesajların birlikte kullanılmasıyla daha etkili olur.

Kişileri birbirine yaklaştırma ve iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahip olan empatik anlayış, kişilerarası iletişimde anlama ve anlaşılma duygularının yansıtılmasında ve karşılıklı güven duygusunun yaratılarak etkili bir iletişimin kurulmasında önem taşımaktadır. Empati kuran kişi ile, empati kurulan kişi arasında bir etkileşim yaratılarak kendini açma, güven duyma, çevresi tarafından onaylanma ve sevilme vb. davranışların sonucunda karşılıklı fayda sağlanması mümkün olmaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.39). Etkili iletişimin önemli bir unsuru olarak, bireyler arasında empati kurabilme becerisi kazanılmalı ve geliştirilmelidir.

2.2.3.3. Dinleme

Dinlemek mesajları etkili bir biçimde alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi zihinsel süreçleri içerir. Dinleme aynı zamanda konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu

düşünceler içinden belleğimizde saklanmaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir (Ergin, 2008, s.113).

Dinleme, sözlü iletişimin olmazsa olmazlarından. İletişimle gelen mesaja cevap verebilmek, ancak o mesajın doğru algılanması ile mümkündür. Bunun için de ön koşul, mesajı dinleme, anlama ve sonra yanıtlamadır. Dinleme öncelikle alıcı taraf için ilk bakışta gerekli gibi görünse de, geribildirim alınmasında da iletişimi başlatan tarafın yani vericinin de aynı sorumluluğu vardır. Öncelikle verilen mesajın doğru alınıp alınmadığı gelen yanıtın dinlenilmesi ile öğrenilebilir (Aziz, 2010, s.91).

Dinlemek bir saygı gösterisidir. Karşısındaki kişi tarafından dinlenen birinin özgüveni artar, kendisiyle barışık mutlu bir kişi olma olasılığı yüksektir. Dinleyebilmek için önce beynimizin, gönderilen mesajları algılaması gerekir. Her şeyden önce mesajı almaya önyargısız hazır olmak gerekir; bu ancak empatik dinleme sayesinde olabilir (Tutar ve Yılmaz, 2010, s. 91).

Herhangi bir iletişimde dinlemenin doğası aktif ya da pasif olabilir. Dinleyici karşı tarafa gözle görülür şekilde dikkat ettiğini gösteren belli davranışlarda (sözlü ya da sözsüz) bulunduğu aktif dinlemeden söz edilir. Oysa pasif dinleme, bireyin gözle görülür davranışı ile değil, gözle görülmeyen yanlarıyla ilgilidir. Pasif dinlemede dinleyici aldığı mesajları bilişsel olarak anlamlandırmaya çalışmaktadır ama bunu açıkça dinlediğine dair davranışlar göstererek yapmaz (Hargie ve ark., 1994; Harlak, 2007, s.125). Aktif dinleme ise, başka birinin dünyasını anlayabilme yoludur. Aktif dinleme, bir kişiyi söylediklerinden dolayı yargılamadan, konuşmacının ortaya koyduğu duyguları anladığımızı gösterecek tepkilerde bulunarak dinlemedir. Aktif dinleme için en önemli anahtar, geribildirim kullanmadır. Aktif dinlemede, dinleyici geribildirim alma ve vermeyi etkili bir şekilde başarabildiği için, konuşmacının ifade etmek istediğini doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme fırsatı olur (Harlak, 2007, s.126-127).

Aktif dinlemede, dinleyen yansıma (feed-back) sürecini devamlı olarak kullanır. Aktif dinleme tutumu içindeki dinleyici, bu davranışı ile konuşana anlattığı ile ilgilendiğini, onun sorununu gerçekten dinlediği izlenimini verir. Dinleyenin konuşanı gerçekten anlamak amacıyla bütün dikkatiyle dinlemesi ve bunu göstermesi ona büyük bir huzur ve güven sağlar. Aktif dinleme örtük anlamları ortaya çıkarmak için iyi bir olanak

sağlar. Aktif dinleme bir kimseyi iyi tanımaya olanak sağlar. Aktif dinleme söz konusu kişinin kendisini sizinle paylaşmasına yol açabilir. Böylece daha sağlam temeller üzerinde kurulmuş iletişim ve toplumsal ilişkiler doğar (Yüksel, 2008, s.177-178).

Aile içi iletişimde dinleyen ve anlayan bir kimse, konuşana büyük bir huzur ve güven verir. Kişinin iç dünyasına nüfuz edip ondaki kapalı, gizli anlamları ortaya çıkarma fırsatını bulur. Çocuk ve anne birbirine en yakın iki varlık olmasına rağmen, eğer annesi çocuğuna karşı aktif dinleme metodunu uygulamazsa, çocuğun temel problemlerini anlayamaz. Aktif dinleme, kişinin daha içtenlikle açılarak kendini dinleyenle paylaşmasına fırsat verir. Böylece ailede insani ilişkiler daha sağlam temeller üzerine oturur ve ilişkiler daha kolay gelişir (Doğan ve Doğan, 2011; s.185).

Çocuk ya da ergenin iyi bir dinleyiciye ihtiyacı vardır. Gordon (1970), çocuğun veya ergenin problemi olduğunda etkin dinlemenin gerekliliğinden söz eder. Yetişkin empatik anlayışla etkin dinlerse, çocuk kendi sorununu çözebilir. Çocuk böylece, durum ve kendisi hakkında daha olumlu duyguya sahip olur. Diğer bir kişiyi dinlemek, o bireye saygı gösterildiğini iletir ve sağlam bir ilişki kurulmasına yardımcı olur. Hem saygı hem de ilişki benlik saygısının oluşmasına yardım eder (Whirter ve Acar, 1998, s. 101).

Dinleme, çocuğa “Sen değerlisin”, “ Sen güçlüsün”, “Seni seviyorum”, “Seni kabul ediyorum” ve “Seni önemsiyorum” gibi mesajlar iletir. Bu mesajlar ise çocuğun kendi benliğine ilişkin olumlu duygulara sahip olmasına, kendisine değer verildiğini, sevildiğini hissetmesine ve kendine güven duymasına yardımcı olur.

Dinleme, çocuğun sorunlarını ağlama, öfke, saldırganlık ya da içine kapanarak belirtmek yerine sözle ifade ederek rahatlmasını sağlar. Karşısındaki tarafından dinlendiğini bilen çocuk, kendisini daha huzurlu ve rahat hisseder. Bu da çocuğun duygusal ve sosyal yönden sağlıklı gelişmesini sağlar. Kendisine olan güven duygusunu artırır. Başkaları tarafından kendi söyledikleri dinlenen çocuk, başkalarını dinlemeyi öğrenir (Navaro, 2001).

Etkin dinleme, çocukların duygularını keşfetmelerine katkıda bulunur. Çocukların olumsuz duygulardan korkmamalarına yardım eder. Ana- baba- çocuk arasında sıcak bir ilişki geliştirir. Çocuğun sorununu çözmesini kolaylaştırır. Etkin dinleme çocukları ana

babalarının söyledikleri ve düşündüklerini dinlemeye daha istekli yapar (Gordon, 2005, s.54).

Etkin dinlemenin amacı, çocuğa derin anlayış ve kabul duygusunu iletmektir. Çocuğun bu saygı ve kabul ortamında sorununa ilişkin duygularını ve düşüncelerini ifade edebileceği ve çocuğun doyurulacağı bir ifade biçimini seçebileceği kabul edilir. Bu amaca ulaşmak için yetişkin, çocuğun sorunla ilgili duygularını empati ile dinler. Yetişkin çocuğun duygularını anladığını ve onunla beraber olduğu duygusunu yaratan dinleme tekniklerini kullanır (Whirter ve Acar, 1998, s.137).

Etkin dinleme kullanılırken var olması gereken temel tavırları Gordon (2005, s.55) şu şekilde belirtmektedir: Ana babalar çocuğun söylediğini duymak istemelidir; eğer onu dinlemek için zamanları yoksa bunu belirtmelidirler. Çocuğun sorununa gerçekten yardımcı olmayı istemelidirler. Çocuğun duygularını gerçekten kabul edebilmelidirler. Çocuğun sorunlarına çözüm bulma yeteneğine tam olarak güvenmelidirler. Duyguların sürekli değil geçici olduğunu anlamalıdır. Çocuğu onlardan ayrı bir birey olarak görebilmelidirler.

2.2.3.4. Kullanılan Dil

2.2.3.4.1. Ben Dili

Ben dili, ana babanın çocuğun davranışlarını kabul etmediği zaman, o davranışı nedeniyle kendisinde oluşan duyguları, dolayısıyla ne hissettiğini açıklamasıdır. Bir insanın herhangi bir olay ya da durum karşısında hissettiklerini açıklaması ben dilini kullanmayı gerektirir. Ben diliyle ileti gönderen ana-baba, çocuğa, sorunun kendi sorunu olduğunu iletir ve sorunu hakkındaki duygularını anlatır. Örneğin “Yorgun olunca oynamak istemiyorum.”, “Evi dağınık görünce üzülüyorum.” ifadelerinde ana ya da baba ben iletisi kullanıştır (Dönmezer, 2009, s.105).

Ben ifadeleri kişisel düşüce, duygu ve deneyimleri açıklamaktadır. “Ben üzgünüm.” gibi ifadeler, kişilerin subjektif reaksiyonlarını, fikirlerini, ümitlerini ve inançlarını açıklamaktadır. Kişinin içindeki duygularını ifade etmesine olanak tanımaktadır. Bu iletişim, kişiye ait olan reaksiyon ve duyguların iletilmesini içermektedir (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.157).

Ben ifadeleri sen ifadelerine göre aile iletişimde daha fazla olumlu sonuçlar yaratır. Ben ifadeleri iletişimde bulunan kişiyi tehdit etmemekte, kışkırtıcı ifadeler içermemektedir. Çocukların gelişmesinde sorumluluk almalarını sağladığı gibi, kendi davranışlarını oluşturmalarında kolaylık sağlar. Ailede yaşanan problemleri çözmede belirli konuya odaklanmayı sağlar. Ben mesajlarının genellikle pozitif durumları ifade ettiğini belirten Gordon, kişiler zamanında duygu ve düşüncelerini söyledikleri için daha sonraki süreçte problem yaşanmayacağını ifade eder. Ben ifadeleri, aile iletişimde kabul edilemez davranışları tanımlamayı, ebeveyn tarafından deneyimlenen duyguları ve ebeveynin üzerindeki somut etkileri açıklamayı sağlamaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.158).

Ben iletileri çocuğu direnme ve isyana kışkırtmaz. Ben iletileri davranışını değiştirme sorumluluğunu çocuğa verdiği için çok daha etkilidir. Ben iletileri çocuğun büyümesine, davranışının sorumluluğunu almasını öğrenmesine yardımcı olur. Ben iletileri dürüsttür. Çocuğa benzer dürüst iletilerle duygularını anlatmasını öğretir (Gordon, 2005, s.105).

2.2.3.4.2. Sen Dili

Sen iletileri bireyin savunma mekanizmalarını harekete getirerek savunucu bir iletişime yol açar. Savunucu iletişim ana baba ile çocuk arasında iyi bir iletişimin kurulmasını önler (Dönmezer, 2009, s.105).

Sen ifadeleri, karşısındaki kişinin içinde bulunduğu durumu, duygu, problem ve düşünceyi açıklamaktadır. Karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini tahmin ederek açıklamasını sağlamaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.158).

Ebeveynin çocuğu ile kurduğu iletişimde sen ifadelerini kullanması çocuğa ebeveyni ile arasında bir mesafe olduğunu hissettirir. Bununla birlikte sen ifadeleri kullanıldığında iletişim kurulan kişi, sorumlu tutulduğunu hissetmekte, buna karşılık olarak da birçok zaman savunmaya geçebilmektedir. Ben ifadeleri disiplin anlayışının yerleşmesinde etkili olurken, sen ifadeleri çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sen ifadeleri çatışma yaratmasının yanında problemlerin çözümünü engelleyerek aile içinde sevgi duygusunun azalmasına neden olabilir (Urban, 2007; Gürüz ve Eğinli, 2010, s.158).

Sen dili çocuğun olumsuz davranışlarını değiştirmesinde etkili olmaz. Çünkü sen dilinde kabul edilmeyen davranışın açık bir tanımı yoktur. Bu nedenle çocuk hangi davranışının kabul edilmediğini ya da düzeltmesi gereken davranışın hangisi olduğunu bilemez. Ayrıca sen dilinde kabul edilmeyen davranışın karşı tarafı somut olarak nasıl etkilediği ve bu etki sonucunda yaşanan duygu belirtilmez. Bu nedenle çocuk davranışının karşısındaki kişiyi nasıl etkilediğini ve ne tür duygular yaşamasına neden olduğunu bilemez (Çağdaş, 2009, s.133).

2.2.4. Aile Yaşamında İletişim

Çocukların bakım, gelişim ve eğitiminde birçok görev ve işlevi olan aile, iletişim bakımından da çok önemli bir kurumdur. İletişim becerilerinin kazanıldığı ilk yer ailedir. Aile içindeki ilişkilerin temelini ana babanın birbirine karşı tutumu oluşturur. Uyumlu ve sıcak ilişkiler ana-babadan çocuklara doğru yayılır. Gergin ve sürtüşmeli karı-koca ilişkisi çocuklar için güvensiz, tedirgin bir ortam yaratır. Sağlıklı aileler sağlıklı ve mutlu çocuklar yetiştirirler. Ailenin sağlıklı olması toplumun da sağlıklı olmasına yol açar. O halde ailenin baştan sağlam temellere dayandırılması gerekir.

Çocukla iletişim doğduğu günden itibaren onu kucağa almakla başlar. Anne babanın ve aile içindeki diğer bireylerin çocukla olan iletişimi ve etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Toplumsal yaşamın temel ve vazgeçilmez özelliği olan iletişim, bireyin gelişiminde ve eğitiminde önemli bir işleve sahiptir. Çocuk hangi yaşta olursa olsun, anne ve baba onu dinlemeli, söylediklerini duymak istedikleri mesajını vermelidir. Çünkü böylece çocuk değerli olduğu bilincine varacak, kendine olan güveni artacak ve çevresiyle olan iletişiminde daha başarılı olacaktır. Bu nedenle, çocuğa saygı duymak, varlığını kabul etmek, önemli olduğunu hissettirmek çocuğun kişilik gelişiminde önemlidir (Doğan ve Doğan, 2011, s.319).

Çocukların iyi bir gelişme gösterebilmeleri için ana-baba ile çocuklar arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekmektedir. Etkili bir iletişim, aile üyelerinin karşılıklı olarak birbirlerinin düşüncelerini ve duygularını anlamalarını sağlar; işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarına yol açar; çocukların gelişmesi için uygun bir ortamın oluşmasına neden olur. İyi bir iletişimin gerçekleştiği aile ortamında çocuklar özerk ve bağımsız bir kişilik geliştirirler; düşüncelerini ve duygularını açıklama özgürlüğü ve alışkanlığı kazanırlar. Buna karşılık etkili bir iletişimin oluşturulmadığı, iletişim

engellerinin yer aldığı bir aile ortamında çocukların gelişimi engellenir. Çocuklar özgürce düşünemeyen, düşüncelerini ve duygularını açıkça dile getiremeyen bağımlı bir birey olurlar; ileride çeşitli sorunlarla ve uyum güçlükleriyle karşılaşır (Dönmezer, 2009, s.59).

Çocuklar herhangi bir sorun ve engellerle karşılaştıklarında bu durumu paylaşıp kendilerine yardım edecek birine ihtiyaç duyarlar. Ana babalar da çocuklarına böyle anlarda yardım etmek isterler. Ancak özellikle geleneksel toplumlarda ve otoriter ailelerde çocuklar sorunlarını ailelerine açamadıkları gibi, ana babalar da çok istemelerine karşın evlatlarına yardımcı olamazlar. Çocuklar da sorunlarını bilgisiz ve deneyimsiz arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih ederler. Ancak çocuklar sorunlarını yine de çözemezler, anne babalarından da uzaklaşmış olurlar.

Ailesiyle olan iletişimi çocuğun dünyasında büyük önem taşır. Ana-baba ve çocuk üçgeninde, tarafların duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmaları ve başarılı bir diyalog kurabilmeleri halinde sorunlarına çözüm bulmaları mümkündür. İletişimin kurulamaması, duyguların bastırılması ve sorunların çözümlenememesi anlamına gelir ki, böyle bir aile ortamı sağlıksızdır.

Bu nedenle ailede bireyler arasında, özellikle ana- baba ile çocuklar arasında etkili bir iletişim kurulması çok önemlidir. Ailede etkili iletişimin kurulamaması, ana babaların çocuklarıyla nasıl bir iletişim kurulacağını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Ailede gerek eşler, gerekse anne- baba ve çocuk arasındaki iletişim karşılıklı, yani iki yönlü olmalıdır. Eşlerden birinin sürekli anlattığı ya da “direktif” verdiği, diğerinin ise sürekli dinlediği tek yönlü iletişim ortamı, dengesiz ve sağlıksız ilişkilere zemin hazırlar. Ayrıca, çocuğun düşünce ve duygularını anne ve babası ile paylaşması, onlara danışması için, ebeveynlerin çocukla diyalog halinde olması gerekir. İletişim tek yönlü ise, yani anne baba daha çok konuşuyor, eleştiriyor, emir veriyor ve çocuk daha fazla dinliyor ama kendi düşünce, duygu ve yaşantılarını ifade edemiyorsa, çocuk kendini ifade etme becerisini geliştiremediği gibi onun hakkında gerçek bilgiler de edinilemez. Günümüzde giderek karmaşıklaşan dünyada, birçok yeni durumla ve olayla karşılaşan çocuğun merak ettiği konuları anne babasına sorabilmesi, ifade edebilmesi gerekir. Böylece tehlikelerden korunabilir (Krepner,1996).

Aile çevresiyle iyi iletişim kurabilen, anlaşılan bir kimse, sosyal hayatta da başarılı olur ve hayatından da zevk alır. Başarılı pek çok kadın ve erkek, başta ailede olmak üzere birçok meslekte ve hayatın değişik alanlarında düzgün, doğru ve iyi konuşabilmeye borçludur. Başta aile hayatının problemsiz düzgün işlemesi, başarıyla yürütülmesi, tekniğine uygun karşılıklı konuşma, tartışma, fikir alışverişi gibi sözlü iletişim esaslarına dayanır (Doğan ve Doğan, 2011; s.102).

Her aile kendine özgü davranış tarzları, etkileşim biçimleri, işlevleri açısından farklı özelliklere sahiptir. Bununla birlikte, aile iletişiminin nasıl oluştuğu ve ailenin hangi fonksiyonları üstlendiğine ilişkin tüm aileler ortak bir takım özelliklere de sahiptir. Sistem yaklaşımı açısından da aile bir sistem olarak devamlılığını birtakım fonksiyonları yerine getirebildiği sürece var olabilmektedir. Aile tipine göre fonksiyonlarda değişim, büyüme özellikleri gösterse de aile iletişim fonksiyonlarını (Caputo, 1994, s.238-240) şu şekilde açıklamaktadır:

Ailelerin “duygusal atmosferi yönetme ve destek sağlama” fonksiyonu vardır. Aileler çok farklı şekillerde aile üyelerine destek duygusunu hissettirmektedirler. Ailelerin “kişilik ve kimlik yönlendirme” fonksiyonu vardır. Aile çocukların kişilik gelişimi ve kimlik kazanmasında önemli bir kaynaktır. Kişiler aile içindeki iletişim ve etkileşim yapısından etkilenerek kendilerine özgü bir iletişim davranışı geliştirirler. Ailenin “değerleri yönetme” fonksiyonu vardır. Kişilerin kendilerini algılamaları, aile içindeki değer sisteminden etkilenmektedir. Aile gelenekleri, ritüeller, kutlamalar vb. davranış tarzları aile iletişimi ile kişiye öğretildiği ve aile içinde süregelen bir etkileşim biçimi olarak belirleyici bir öneme sahiptir. Ailenin “değişimleri yönetme ve sınırları düzenleme” fonksiyonu vardır. Ailenin içindeki birlik ve bütünlük duygusunun sağlanabilmesi ve ailenin dışındaki çevreden aile için gerekli ve yararlı bilgilerin akışına izin veren düzenleyici bir yapısı bulunmaktadır. Ailenin “günlük yaşamı sürdürme” fonksiyonu vardır. Aile üyelerinin günlük yaşam ihtiyaçlarının karşılanması ile bireyler aile içindeki yaşamını devam ettirmekle birlikte bu ihtiyaçların karşılanması bireyler arasında kurulan iletişime dayanmaktadır.

2.2.5. Ailedeki İletişim Davranışına Göre Aile İletişim Modelleri

McLead ve Chaffee (1972) tarafından geliştirilen “Aile İletişim Modeli (Family Communication Patterns)” aile üyelerinin birbirleri ile nasıl ve ne düzeyde iletişim

kurduklarına odaklanmaktadır. Ritchie ve Fitzpatrick (1990) tarafından geliştirilen “Geliştirilmiş Aile İletişim Modeli (Revised Family Communication Patterns)” ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkileri inceleyerek, genç yetişkin ya da çocuklar hakkında ebeveynlerin sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarını değerlendirmektedir. Geliştirilmiş aile iletişim modelinde, ortaya konulan ilişkişel şemalar, ailenin tekrar eden, duygusal temelli ve uzun süreli iletişim sistemini ifade etmektedir (Ritchie ve Fitzpatrick, 1990).

Aile iletişim modeli (FCP) ve yeni aile iletişim modeli (RFCP) arasındaki farklılık; aile iletişim modelinde çocuklar arasındaki iletişime ve ebeveynler arasındaki iletişime ayrı ayrı odaklanılması söz konusu iken, yeni aile iletişim modelinde ise ebeveyn ve çocuklar arasında gerçekleşen iletişimin dikkate alındığı görülmektedir (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.42). Her iki modelde de iki temel boyut olan konuşma yönelimi (conversation orientation) ve uyum/anlaşma yönelimi (conformity orientation) ailelerin nasıl iletişim kurduğuna ilişkin çeşitli fonksiyonel sonuçlarla eşleştirilerek aile tipolojileri belirlenmektedir. Bu iki temel boyutun aile iletişim davranışındaki belirleyici etkisi şu şekilde açıklanabilmektedir (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.86).

2.2.5.1. Konuşma Yönelimi

Aile iletişimin ilk temel boyutudur. Konuşma yönelimi (Conversation Orientation), aile üyelerinin aile içindeki etkileşimlere katılmak için, katılıma ne derece teşvik edildiğini ifade etmektedir. Yüksek düzeyde konuşma yönelimi olan ailelerde aile üyeleri özgürce, oldukça sık biçimde, içlerinden geldiği gibi birbirleri ile etkileşimde bulunabilmekte, çok farklı ve geniş konularda tartışmalar yapabilmektedir. Aile üyeleri birbirleri ile konuşarak zaman geçirebilmekte ve kişisel aktivite, düşünce ve duygularını birbirleri ile paylaşabilmektedir.

Düşük düzeyde konuşma yönelimli ailelerde aile üyeleri birbirleri ile oldukça az ve belirli konularda konuşmaktadırlar. Aile üyeleri birbirleri ile özel/kişisel duyguları, düşünceleri, fikirleri çok nadir paylaşırlar. Aile üyelerinin tümünün bir araya geldiği aile aktivitelerinde çok önemli konular konuşulmamakta, aile üyelerinin tümü aile ile ilgili kararların alınmasına katılmamaktadır (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.86).

2.2.5.2. Uyum/ Anlaşma Yönelimi

Ailenin diğer bir boyutu da uyum/ anlaşma yönelimidir. Uyum yönelimi (Conformity Orientation) aile yaşamında inançlar, değerler ve tutumların homojen olduğu bir iklimin oluşturulması ile ilgilidir. Uyum yönelimi yüksek olan ailelerde tutumlar, inançlar ve davranışlar arasında benzerlik söz konusudur ve bu aile yaşamına yansıtılmaktadır. Aile üyeleri arasında uyum sağlanması amacı ile çatışmadan kaçınıldığı ve aile üyeleri arasında bağlılık yaratıldığı görülmektedir. Ailedeki iletişim genellikle ebeveyn ya da yetişkinlere itaat etme ve söz dinlemeyi esas almaktadır. Genel olarak uyum boyutu yüksek düzeyde olan aileler geleneksel aile yapısına sahiptir. Ailedeki bireyler birbirine bağlıdır ve aile içinde hiyerarşik bir yapılanma vardır.

Uyum boyutu düşük düzeyde olan aileler, inançları ve tutumları heterojene odaklanan etkileşimleriyle karakterize edilmektedirler, aile üyelerinin bağımsızlığı ve kişiselliği ön plandadır. İletişim, aile üyeleri arasındaki eşitliğe dayanır, diğer bir ifade ile çocuklar da kararların alınmasına katılabilirler. Bu ailelerin geleneksel bir yapıya sahip olmadığı ve aile içinde hiyerarşik yapılanmanın daha az hissedildiği görülmektedir. Aile üyeleri bağımsızlığa önem vermekte, kişisel alanın varlığına inanmakta, aile ile ilgili konular genellikle ikinci derecede önemli olmaktadır. Bu durum birçok zaman aile bütünlüğünün hissedilmemesine ve aile etkileşiminin iyi oluşturulmamasına neden olabilmektedir.

Aile üyelerinin birbirleri ile nasıl iletişim kurdukları, ailelerin iletişim davranışı ile ilgili bilgileri ortaya koymaktadır. Aile içinde konuşma ve uyum yöneliminin yüksek ya da düşük düzeyde olması, uzlaşmalı aileler, çoğulcu aileler, koruyucu aileler, ilgisiz aileler olmak üzere aile tipolojilerinin belirlenmesini sağlamaktadır (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.87).

2.2.6.Konuşma ve Uyum Yöneliminin Düzeyine Göre Aile Sınıflandırması

2.2.6.1. Uzlaşmacı Aileler

Bu aileler yüksek düzeyde konuşma ve uyum yönelimi gösterirler. Aile içindeki iletişim, aile üyelerinin fikirlerini paylaşabildiği açık bir iletişim ortamının yanında hiyerarşinin varlığı ile karakterize edilir. Bu ailelerde ebeveynler, çocuklarıyla çok daha fazla ilgilidirler, buna bağlı olarak aile ile ilgili kararların alınmasında çocukların da

katılımını sağlar. Çocuklar ebeveynlerinin mesajlarını, değerlerini kabul etmekte ve önemsemektedirler. Çocuklar geleneksel cinsiyet rollerine göre eğitilirler. Uzlaşmacı aileler, hiyerarşi ve geleneksel yapıdaki itaat gereği önemli konulardaki çatışmaları başarı ile çözerler (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.87).

2.2.6.2. Çoğulcu Aileler

Yüksek düzeyde konuşmaya, düşük düzeyde uyuma odaklı olan ailelere çoğulcu aileler adı verilir. Bu ailelerde açık bir iletişim söz konusu olup tartışmalar sınırlandırılmaz. Ebeveynler çocuklarının fikirlerini kabul etmeye isteklidir ve çocuklarının aile kararlarına eşit olarak katılmalarına izin verilir. Bu ailelerin çocukları, aile konuşmalarının değerini bilmekte aynı zamanda, otonomi ve bağımsızlığı öğrenmektedir. Bununla birlikte, aile çocuklarının kendi kararlarını alabilme yeteneğine sahip, kendine güvenli ve iletişim yeterliği kazanmış bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunur. Bu tip ailelerde, erkekler kendilerini geleneksel roller içinde tanımlarken; kadınlar geleneksel olarak çocuk bakımı, yakınlık gibi rollerin yanı sıra yetenekli ve mantıklı olma gibi rolleri de üstlenirler. Bu çiftler çatışma çözümünde başarılı olmalarına rağmen önemli konuları konuşurken saldırganlaşabilirler. Çoğulcu ailelerde, uzlaşmacı ailelerde olduğu gibi çok fazla uyum eğilimi bulunmadığından, çocuklarına beklentileri için de baskı yapmamaktadırlar. Bu tip aileler çocuklarına iyi iletişim modeli sunarlar. Bu tip ailelerde kız çocukları daha çok atılgan bir iletişim biçimi göstermektedir (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.88).

Konuşma yönelimini destekleyen uzlaşmacı ve çoğulcu ailelerin strese dayanıklı çocuk sahibi olma olasılığı yüksektir (Fitzpatrick, Kroner, 2004). Açık bir aile iletişimi ortamında ergenlerin problemleri davranışları ile çeşitli şekillerde ilgilenilir. İletişimin kalitesi, ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesini belirler. Böylece, çocuğun ailesine bağlanmasını ve akran grubuna katılımını etkiler (Noller ve Callon, 1991).

2.2.6.3. Koruyucu Aileler

Düşük düzeyde konuşma, yüksek düzeyde uyuma yönelimli ailelerdir. Koruyucu ailelerde iletişim, ebeveynin otoritesine karşı söz dinleme/uyuma/itaat ile karakterize edilir, ailenin düşük düzeyde iletişime açık oldukları görülmektedir. Bu ailedeki ebeveynler, aileleri ve çocukları için karar vermeleri gerektiğine inanırlar, çocuklara

nedensel açıklamaların yapılmasının gereksiz olduğuna inanırlar. Koruyucu ailelerde çocukların karar verme yeteneklerine güvenilmemekte, bu nedenle de çocuklar aile konuşmalarının değerine inanmamaktadırlar. Bu nedenle bu ailelerin çocukları dışarıdan gelen otorite ve bağlılıkla ilgili tartışmalardan kolayca etkilenirler. Koruyucu aileler babanın toplum içindeki liderlik rolünü, annenin kadınlık rollerini sürdürmesi gerektiğine inanırlar. Erkekler atılgan, yetenekli ve mantıklı rolleriyle kendini gösterirken; kadınlar hem kadın hem de erkek rollerini sürdürmede yetersizdirler (Koerner, Fitzpatrick, 2002,s.89). Koruyucu ailelerdeki annelerin, diğer anne ve babalara göre daha depresif olduğu tespit edilmiştir (Segrin ve Fitzpatrick, 2002).

Önemli konularda tartışmadan kaçınan bu tip ailelerde, sözel saldırganlık gösteren iletişim biçimi fazladır. Ebeveynler geleneksel rollerine sıkı sıkıya bağlı oldukları için, erkek çocukları kısıtlanmazken, kız çocuklarını kısıtlayarak topluma uymalarını beklerler. Erkeklerin saldırganlığına müdahale edilemezken, kızların pasif olması ve çatışmadan uzak durması beklenmektedir (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.89).

2.2.6.4. İlgisiz Aileler

Düşük düzeyde konuşma ve düşük düzeyde uyum odaklı olan ailelere ilgisiz aileler adı verilmektedir. Bu ailelerde ebeveynler tüm aile üyelerinin birlikte karar alması gerektiğine inanmakta, fakat çocukların kararlarına çok az ilgi göstermektedirler. Çocuklarla iletişime çok az değer vermekte, birçok yönden duygusal olarak kopmuş aile niteliği göstermektedirler. Bu ailelerin çocukları aile konuşmalarına katılmayı ve kendi kararlarını almayı önemsemeyebilir. Çocuklar ailelerinden destek almayı beklemedikleri için kendi karar verme yeteneklerini sorgulamaya başlarlar. Sonuçta bilgilenme ve karar verme sürecinde genellikle dış çevreden etkilenmekte ve kararlarında duygusallık ağır basmaktadır (Koerner, Fitzpatrick, 2002, s.89).

2.2.7. Ana- Baba Tutumları

Yirminci yüzyılın başlarında psikanalistler, psikologlar ve eğitimciler ana-baba tutum ve davranışlarının çocuğun gelişmesini belirlemede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Dönmezer, 2009, s.128).

Ana- baba tutumu, gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturacağından çocuğun şahsiyetini etkiler ve özdeşim modelinden edindiği benzer tutumları ocuk da sergiler (meroğlu, 1996, s.71). Ana baba tutum ve davranışları çocukların vicdan ve ahlak gelişimini, uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı- özerk, içedönük- dışadönük vb. bir kişilik oluşturmalarını büyük ölçüde etkileyebilir. Bu tutumlar altı grupta toplanabilir: Otoriter (baskıcı) tutum, izin verici tutum, koruyucu tutum, dengesiz ve kararsız tutum, ilgisiz tutum ve demokratik tutum (Dönmezer, 2009, s.129).

2.2.7.1. Otoriter (Baskıcı) Tutum

Otoriter tutum, çocuğun aşırı derece denetlendiği, buna karşılılık ilgi, istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarlılığın düşük olduğu bir tutumdur. Bu tutumda çocukların kişilik özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmaz. Ana babaların çocuktan beklentileri, onların çocuğa sunduklarından daha fazladır. Çocuğun istekleri bastırılmaya çalışılır. Katı bir disiplin anlayışı vardır. Otoriter olan ana-babalar, çocuklarına değişmez standartlar koyarlar ve çocuklarını bu standartlara göre şekillendirmek, denetlemek ve değerlendirmek isterler (Dönmezer, 2009, s.130).

Otoriter aileler genel nitelikleri yönünden çocuklarından mutlaka itaat etmesini, istek ve emirlerini tartışmasız yerine getirmesini beklerler. Çocukları ile olan ilişkilerinde candan samimi davranmak istemezler, meseleleri çocuklarının gözü ile değil, kendi değer yargıları açısından değerlendirmek eğilimi gösterirler. Çocukları hakkında alınacak kararları çocuğa fazla söz hakkı tanımadan kendileri alırlar (zgven, 2010, s. 211).

Otoriter tutumda ana-baba ile ocuk arasındaki sözel iletişime önem verilmez, çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesi, bireyselleşmesi desteklenmez. Gencin görüş ve düşüncesini açıklamasına, benliğini ortaya koymasına izin verilmez (Adams, 1995).

Otoriter ve baskıcı ebeveynlerin, çocuklarını yetiştirirken katı kurallar koydukları, onların kendilerini ifade etmelerine izin vermedikleri, arkadaşlarıyla ilişkilerini sınırladıkları, arkadaş desteğine olumlu bakmadıkları ileri sürülebilir (een, 2008). Anlayışsız ve katı bir kontrol aynı zamanda sevgi yokluğu olarak algılanmaktadır (Kuzgun, 1990).

Otoriter tutuma dayalı iletişimde, çocukla tartışmadan, anlaşmadan, isteklerini dikkate almadan kural ve emirleri belirtmek amacı ile iletişim kurulmaktadır. Sevginin eksik olduğu bir kişilerarası iletişim kurulduğu için çocuklarda düşünmeden itaat etmek ve bağımlılığın yanı sıra, güvensizlik, kavga, tartışma ve saldırganlığa yatkın kişilik, duygularda kararsızlık, bencillik, başkalarını suçlama eğilimli utangaç bir kişilik gelişimi göstermektedir (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.155).

(Ulusoy, Demir ve Baran 2005) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda, baskıcı-otoriter tutumu benimseyen anne-babaların, diğer tutum tutumları benimseyenlere nazaran daha yüksek oranda, çocuklarına sorumluluk vermedikleri ve çocuklarının kendileriyle ilgili kararlara katılımlarına da izin vermedikleri, arkadaşlarını tanımadıkları, çocuklarını eleştirdikleri, onlara bağırdıkları ve kusur buldukları görülmektedir. Çocukların kendilerinin sevilmediği ve istenilmediği hissine kapıldıkları, kendilerini fazlalık olarak hissettiren söz ve davranışlara maruz kaldıkları, anne-babalarıyla sorunlarını paylaşmadıkları anlaşılmıştır. Bu ailelerde, geçimsizlik problemlerinin daha yüksek olduğu, anne-babanın birbirlerine ve çocuklarına şiddet uyguladıkları görülmektedir.

Çeçen (2008) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, anne-babalarını otoriter-baskıcı algılayan öğrencilerin, yalnızlık ve sosyal destek puanları ile bulgularda, diğer gruplardaki öğrencilere göre daha fazla yalnızlık hissettikleri ve aile ile arkadaşlarından daha az destek aldıkları ortaya çıkmıştır.

2.2.7.2. İzin Verici Tutum

Denetimin düşük, çocuğun ilgi, istek ve ihtiyaçlarına karşı tepkiselliğin yüksek olduğu bir tutumdur. Çocukların her türlü davranışları hoşgörü ile karşılanır ve kabul edilir. Çocuğun tercihlerine karışılmaz. Uyku, yemek ve çalışma durumlarında kesin bir tutum izlenmez. Kurallara uyulmadığında yaptırım uygulanmaz (Dönmezer, 2009, s.131).

İzin verici ana-babalar, çocuğun her tür isteğini hiçbir denetleme ve sınırlama olmadan kabul ederler. Bu tür ailelerde çocuğa sınırsız haklar tanınır ve davranışları sınırlandırılmaz. Çocuk, tüm inisiyatifini elinde tutar ve diğer aile üyeleri onun isteklerini koşulsuz kabul eder ve yerine getirirler. Çocukla ana-baba arasında sağlıklı iletişim

kurulamamıştır. Abartılı bir sevgi ortamında büyüyen çocuk aşırı derecede şımartılır (Ekşi, 1990).

Seyars ve arkadaşları çocuklarına karşı izin verici tutumu benimseyen ailelerin iki tür inanç içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu tür aileler ya çocuklarının her türlü davranışlarını doğal karşılamakta ya da bazı davranışları desteklemedikleri halde görmezlikten gelmenin daha doğru olduğuna inanmaktadırlar (Mızrakçı, 1994). Bunun sonucunda aileler çocuklarının yaptığı davranışı ya hoşgörü ile karşılayacaktır ya da aldırılmaz, ilgisiz bir tavır içinde olacaktır.

Çocuklarına boyun eğen bir tutumu benimseyen anne ve babalar evde çocuklarının egemenliğini kabul etmekte, çocuklar anne ve babalarına hükmetmekte ve onlara çok az saygı göstermektedirler. Yalnızca anne ve babaya yönelik olmayan bu tutum ve davranışlar, zamanla topluma ve ev dışındaki kimselere de egemen olmanın yollarını arayan bir kişilik yapısına dönüşürler. Ailelerin çocuklarına aşırı hoşgörülü ve düşkün olmaları çocuğu bencil yapar. Sosyal uyum düzeyleri düşük olur. Hep almaya alışmış olan çocukların diğer insanlarla paylaşma ve işbirliği yönünden yoksun oldukları söylenebilir (Özgüven, 2010, s. 217).

2.2.7.3. Koruyucu Tutum

Koruyucu tutuma dayanan iletişimde, anne-baba çocuğa gereğinden fazla ilgi göstermekte, çocuk çok fazla ilgi ve korumadan dolayı da duygusal yalnızlık içine girebilmektedir. Çocuk ile iletişim kurarken çocuğa sürekli bebeci davranılmaktadır. Bununla birlikte, çocuk ile ebeveynler arasında aşırı derecede beraberlik kurulmakta ve çocuğun her şeyini yalnızca ailesi ile iletişim kurarak paylaşması sağlanmaktadır. Ailesi ile çok yoğun bir iletişim içinde olan çocuk toplumsal anlamdaki gelişmesini gerçekleştirememektedir (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.155).

Koruyucu ana babalar birçok kural koymakla birlikte destek de getirirler. Ancak bunu yaparken ana babalarda uygun olmayan bir duygusal katılım ve kaygı görülür. Bu ana babalar düşman bir çevreye karşı çocuklarını koruyan ana veya babalar olarak tanımlanır (White and Acar, 1998, s.88).

Aşırı koruyucu ana-baba tutumu geliştirmiş olan ana-babaların temel özellikleri şunlardır: Başkalarıyla ilişkilerinde verici, yakınlarına karşı koruyucu, anlayışlı ve

paylaşımçı, sıcakkanlı ve sevecendirler, genelde kaygılı bir yapıları vardır. Ana-babaların kaygıları arttıkça, çocuklarına karşı daha fazla koruyucu davranışlar sergilerler. Bu özellikleri taşıyan anne-babaların oluşturduğu aile ortamında, gereğinden fazla kontrol altında tutulan ve aşırı derecede korunan çocuğun, çevresini araştırması ve keşfetmesi, yaşayarak öğrenmesi engellenmektedir. Böylece olaylara seyirci kalan, başkasına bağımlı olan ve başkasının denetimi altında yaşamayı tercih eden, amaçlarına ulaşmada sürekli destek bekleyen, problemleri onun yerine bir başkasının çözümlenmesini alışkanlık haline getiren bireyler yetiştirilmektedir (Alisinanoğlu, 2003). Sonuçta sevgiye dayalı aşırı koruma, çocuğa zarar verici duruma gelebilmektedir.

Ailenin koruyucu tutumunun bir sonucu olarak, çocuk diğer kimselere bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal, alıngan bir kişi olabilir. Çocuğun kendi kendisine yeter, bağımsız bir kişi olmasına izin verilmez. Yetişkinlik döneminde de “dıştan denetimli” bir birey olarak yaşamını sürdürme olasılığı yüksektir. Çocuğun her işini anne ve baba üstlendiği için çocuk büyüdüğü zaman da belirli uyumsuz davranışlar gösterir. Destek bekleyişi içinde olur, bencillik düzeyi yüksektir, her istediği olsun ister. Genellikle bağımlı bir insan olur, liderlik özellikleri düşük, silik bir kişiliğe sahip olur. Kendini güvensiz ve kararsız hisseder (Özgüven, 2010, s.214).

2.2.7.4. Dengesiz ve Kararsız (Tutarsız) Tutum

Ana- babanın dengesiz ve kararsız tutumu, ana-baba arasındaki görüş ayrılığından ileri gelebileceği gibi, anne ya da babaların kendi içinde gösterdiği değişken tutumdan da ileri gelebilir. Ana-babadan biri hoşgörülü ve demokrat bir tutum izlerken diğeri baskıcı bir tutumu benimseyebilir. Dolayısıyla, çocuğun belli bir davranışı ana babadan biri tarafından cezalandırılırken diğeri tarafından normal karşılanabilir, hatta ödüllendirilebilir. Ayrıca kendi içinde çelişkili bir tutum izleyen anne ya da baba çocuğun herhangi bir davranışı karşısında bir gün özendirici, ödüllendirici tutum takınırken, başka bir gün çok kızabilir veya cezalandırabilir. Kısaca ana babanın tutarlı ve dengeli bir tutum içinde olmadıkları görülür (Dönmezer, 2009, s.134).

Ana babanın kararsız ve dengesiz tutumu ergenlik yıllarında da sürebilir. Bu tür çifte standartlar, gençleri benimsedikleri sosyal rol içinde çatışmaya götürebilir. Bu durum,

gencin bocalamasına ve davranışlarında istikrarsızlığa yol açabilir. Ergen ana-baba tutumlarının ne olacağını kestiremez duruma gelebilir.

Uygun bir tutum olarak, ana babaların kişisel olarak kendi içlerinde ve ana baba olarak aralarında tutarlı bir tutum içinde olmaları, çocuğun davranışlarına karşı gösterdikleri tepkilerde benzer bir tutum izlemeleri gerekir. Çocuğun davranışlarına konan sınırlamaların ve uyması istenen kuralların nedenleri çocuğa açıkça belirtilmeli ve bundan ödün verilmemelidir. Böylece çocuk, ne yapacağını, neleri yapmayacağını bilir ve kafasında toplumsal ve sosyal yaşama uyumlu bir değerler sistemi geliştirebilir (Özgüven, 2010, s.217).

Tutarsız ve dengesiz aile tutumları çocuğun, kişisel davranışlarına kaynaklık edecek bir değerler sistemi oluşturmasını engeller ve kendi içinde ve ana babasıyla olan ilişkilerinde çatışmalara neden olur. Böyle bir tutum çocuğun gelişmesini olumsuz yönde etkiler, çocukta iç çatışmalarında, huzursuzluklarına ve daha sonra da dengesiz ve tutarsız bir kişiliğin oluşmasına yol açar (Oktay 1990; Akt. Özgüven, 2010, s.218).

2.2.7.5. İlgisiz Tutum

İlgisiz tutumda hem denetim hem de çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına karşı gösterilen tepki çok düşüktür. İlgisiz ana babalar çocuklarına yeteri kadar zaman ayırmazlar, onlar için gerekli çabayı göstermezler ve elden geldiği kadar onlarla az ilişki kurarlar. Çocuğu kendilerinden uzak tutarlar, yapacakları işler için onu bir engel olarak görürler (Dönmezer, 2009, s.135).

İlgisiz aile tipinde ana-baba çocuklarının yaşantısı ile pek ilgilenmez. Aile çocuğun davranışlarını pek kontrol etmez, serbest bırakır. Çocuklar kendi başlarına karar alır. Çocuğu ihmal ederler, temel ihtiyaçlarına karşı duyarsız kalırlar. Çocuğun yaşama gereksinimleri dışında anne-baba tarafından yalnız bırakılır ve görmezlikten gelinir (Özgüven, 2010, s.215).

İlgisiz tutuma dayanan iletişimde, çocuğun temel gereksinimleri dışında kendisi ile pek fazla ilgilenilmemektedir. Çocuğun davranışlarının izlenmesinin, doğru ve yanlışlarının belirlenmesinin, çocuğu topluma alıştırmanın gerekli olduğu düşünülmemektedir. Çocukla iletişim gerekli olduğu sürece kurulmakta ve çocuk ebeveyninden genelde uzakta

tutulmaktadır. Çocuğun duygusal ve davranışsal olarak ihmal edilmesi, kişilik gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.155).

İlgisiz tutumun en büyük belirtisi ana-baba ve çocuk arasındaki iletişim noksanlığıdır. İlgisiz ana baba çocuğunu ihmal, hatta psikolojik bakımdan reddeder. İlgisiz ana-baba tutumu çocuğa en az sevgi gösteren ve davranışlarını en az kontrol eden bir tutumdur. İlgisiz tutumda hem denetim hem de çocuğun ilgi ve gereksinimlerine karşı gösterilen duyarlılık çok düşüktür (Özgüven, 2010, s.215).

İlgisiz aile ortamında yetişen bir çocuğun olası tutum ve davranışları, toplumda benimsenmeyen, başkaları tarafından çok eleştiriye uğrayan, psikolojik olarak kızgın, saldırgan, kavgacı ya da içe dönük, bastırılmış bir kişilik olarak ortaya çıkar. Ailede ana-baba gerek sevgi açısından gerekse gelişim, sağlık ve ekonomik gereksinimleri bakımından çocuğuna özen göstermediği için, çocuk asi, söz dinlemeyen, kaba davranışlar gösteren, anne babasına öfke dolu veya sinmiş, korkak, derdini anlatmaktan aciz bir çocuk olarak ortaya çıkar (Özgüven, 2010, s.216).

2.2.7.6. Demokratik Tutum

Demokratik tutum, çocukların hem denetlenmesini hem de ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranılmasını amaçlayan bir tutumdur. Ana-babalar, kendi görüşlerine değer verilmesini istedikleri gibi, onlar da çocukların görüşlerine değer verirler. Haklar karşılıklı temeline dayandırılır. Sorumluluk bilinci yanında çocuğun özerkleşmesi, bağımsız bir kişilik geliştirmesi istenir ve desteklenir (Dönmezer, 2009).

Ailede çocuğun eğitiminin sağlıklı olması açısından, tercih edilen tutum, demokratik ve eşitlik belirten yetkin tutumdur. Bu anne-baba tavrı, düzen sağlayıcı denetim ve sevgiyle beraber özerkliği de içerir. Bu anne-baba, kendi başına hareket etmek ve birlikte olmak arasında bir denge oluşturur (Kağıtçıbaşı, 1998).

Demokratik tutuma dayanan iletişimde, aile içinde herkese değer verilen, seçme hakkı tanınan, kişiliğine saygı gösterilen tutumlar hâkimdir. Yaptırılmak istenenler zorla değil, eşit haklara ve kurallara uygun olarak yapılır. Araştırmalar anne ve babası demokratik olan çocukların uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aile içinde çocuklarla iletişim kurulmakta ve çocuğun kendisini ifade etmesine izin verilmektedir. Çocuklara aile ile ilgili kararların alınmasında söz hakkı verilmekte ve

böylece kendini önemli hissetmesi sağlanmaktadır. Özellikle sözel iletişim ile birlikte sözsüz iletişim ile de çocuğa sevgi, yakınlık duyguları aktarılmaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2010, s.155).

Demokratik tutumdaki ana-babaların davranışları kararlı ve ataktır, güce önem verirler, kendilerinde ve başkalarında güçlü olma özelliği ararlar. Nesnel ve akılcı davranırlar, bağımsızlıklarına önem verirler, ihtiyaçlarını bastırmadan ve topluma ters düşmeden ifade etmeye eğilimlidirler. Bireyler arası ortaya çıkan problemleri konuşarak çözmeye çalışırlar, mücadeleden asla yılmazlar. Bu özellikleri taşıyan anne-babaların oluşturduğu demokratik aile ortamında, çocuk, aile içinde bir birey olarak kabul edilmekte, koşulsuz sevgi ve saygı görmektedir. Bu ortamda, çocuğun karar vermesi ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmesi desteklenmektedir. Çocuğun kabul edilen ve edilmeyen davranışlarının sınırları bellidir. Bu kurallar çerçevesinde çocuk özgürdür ve aile içinde söz hakkı vardır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuğun iç denetimli bir kişiliğe sahip olması beklenebilir (Alisinanoğlu, 2003).

Demokratik ailelerde evde çocuğun fikrine önem verme ve ailenin verdiği kararlara çocuğu da ortak etme anlayışı hâkimdir. Demokratik aile tutumunda ana babalar aile yaşamının kuralları hakkında bilgi verirler, kendilerini çocuğa istediği zaman kullanabileceği bir kaynak kişi olarak sunarlar. Çocuğun kendi yaşamını olanakları ölçüsünde kendisinin düzenlemesine izin veririler.

Yapılan araştırmalar demokratik aile ortamında yetişen çocukların zihinsel yönden olduğu kadar, kişilik gelişimi yönünden de gelişmeye daha yatkın olduklarını, demokratik ortamın çocuğa sadece özgürlük olanağı tanımakla kalmayıp, aynı zamanda onu kendini anlatma ve deneyim kazanmaya da özendirildiğini ortaya koymaktadır. Böyle bir ortamda yetişen çocuk, hareketli, korkusuz ve bağımsız olmaktadır (Özgüven, 2010, s.219).

2.3. KONUŞMA BECERİSİ

2.3.1. Konuşma Kavramı ve Önemi

İnsanların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını karşısındakilere anlatma eylemi olan konuşma, bireyin toplum içinde yaşamasının bir sonucudur.

Konuşma, dil aracılığı ile gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır (Öz, 2005, s.30).

Konuşma duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır (Taşer, 2000, s.27). Konuşmayı, “Düşünce, fikir, duygu ve hayallerimizi, dinleyicilerimize iletmek için, kelimeleri iyi seçebilmekten, ses ve vücut hareketlerimizden yararlanmak” olarak ifade edenler (Kantemir, 1997, s.51) olduğu gibi; “Konuşma, insanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyicilere yansıtmasıdır (Ağca, 1999, s.71).” biçiminde açıklayanlar da vardır.

Yukarıdaki tanımların hepsinde de duygu, düşünce ve hayallerin kolay, anlaşılır ve etkili bir biçimde aktarılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle toplum hayatının her alanında nitelikli konuşma becerisine sahip olmak önem taşımaktadır. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde iletişim sınırları neredeyse ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için kişinin konuşma becerisini en üst seviyeye çıkarması gerekmektedir.

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır. Konuşmanın dört niteliği vardır (Demirel, 2003, s.90):

1.Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

2.Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3.Konuşmanın psikolojik niteliği: Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

4.Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur.

Dil becerileri arasında sosyalleşme ile ilgisi en çok olan beceri “konuşma”dır. Bu yüzden “*konuşma becerisinin gelişmesi psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir*” (Ünalın, 2007, s.2-3). Konuşma eğitimi aynı zamanda sosyalleşme eğitimi anlamına da gelmektedir. Konuşma eğitimi olmadan uygarlık ve demokratikleşme olmaz. Bunun içindir ki Batı’da ilk ve ortaokullarda ‘Konuşma Sınıfları’ bulunmaktadır. Bu sınıflarda teyp, video, mikrofon, kürsü vb. konuşma eğitiminde kullanılacak araç gereçlere yer verilmektedir (Yalçın, 2002, s.164). Konuşma becerisi gelişmiş kişiler, yakın çevrelerinden uzak çevrelerine kadar sağlıklı iletişim kurma konusunda sağlıklı bireyler olarak ön plana çıkacaklardır.

Konuşmak düşüncenin bir ürünüdür. İnsanlar düşüncelerini ortaya çıkarmak için konuşma organlarını en iyi kullanmak mecburiyetinde kalırlar. Bu organlar vasıtasıyla fikirlerini, duygularını daha düzenli ve tesirli hale getirirler. Bunu sanat haline getiren insanlara hatip denir. Böylece güzel, tesirli, ahenkli konuşan kimselere saygı duyarlar. Bu kimseler, bilgi ve kabiliyetlerini dil vasıtasıyla ortaya koyarlar (Çatıkkaş, 2001, s.226).

Kendi sesini duyan kimse, konuştuğu yanlışı daha çabuk düzeltebilen insan demektir. Konuşma alıştırmaları yapmayan kimse kendi sesini tanıyamaz, öğrenemez. Halk da konuşmayan kişiyi tanıyamaz ve öğrenemez. Çünkü bilginin dışa aksedişini konuşma ortaya koyar. Konuşma sayesinde çevremizle ilişkilerimiz artar. İnsanlarla anlaşma yolumuz kolaylaşır ve arkadaş çevremiz olur.

İnsanlar, doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle dünyaya gözlerini açarlar. Konuşma yeteneği doğuştan gelir fakat kişinin düzgün ve doğru konuşabilmesi okul hayatında alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005, s.121).

Bir anlaşma ve yakınlaşma aracı olan konuşma; göze ve kulağa hitap eden daha nice anlaşma araçları bulunduğu halde düşüncelerin ve duyguların ifadesinde insanlığın varlığından beri öneminden hiçbir şey kaybetmemiştir. Araştırmalar, insanların bir

gününün % 50 ila % 80'lik bir bölümünü iletişim kurarak; iletişim kurma zamanlarının da ortalama % 45'ini dinleyerek, % 30'unu konuşarak, % 16'sını okuyarak % 9'unu ise yazarak geçirdiğini ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000). Televizyon ve radyo teknolojisindeki gelişmelerle beraber konuşma ve dinlemenin insan hayatındaki önemi daha da artmıştır.

Konuşma, insanın toplumsal hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen temel faktörlerden biridir. Konuşma günümüzde demokratik hayatı oluşturmada önemli bir faktör olduğu gibi demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007).

Günlük yaşamda başarı ya da başarısızlıkların temelinde konuşma yeteneği önemli bir yer tutar. Başarılı öğrenciler incelendiğinde bu öğrencilerin konuşma yeteneği yönünden diğer öğrencilere göre önemli üstünlükleri vardır. Bu durum okulda böyle olduğu gibi iş ve toplum hayatında da böyledir. Hayatta başarılı olmuş birçok insanın geçmiş yaşamları incelendiğinde, bu insanların başarısında konuşma gücü ve yeteneğinin önemli rol oynadığı görülecektir (Çelenk, 2007, s.150).

2.3.2. Konuşma Hazırlıkları

Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemler olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile desteklenmektedir. Bilgilerin beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi, hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır. Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması; aktarılacak bilgilerin düzeni ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir.

Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır (Öz, 2005, s.30).

Herhangi bir konuda başarılı bir konuşma yapmak için önce konunun doğru seçilmesi gerekir. Konuşmanın konu ve amacı belirtildikten sonra konuşmacı konu ile ilgili bilgi ve belgeleri toplar. Sonra sıra konuşma planına gelir. Konuşma planında da yazılı anlatım planlarında olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç bölümleri, ana fikir etrafında dolaşmalıdır. Konuşmacı konuyla ilgili örnek, delil ve ispat gerektiren kısımları, ne zaman, niçin ve nasıl söyleneceği hususundaki tespitleri yaptıktan sonra, bunları okunacak metin haline getirir. Daha sonra bunları tekrar okuma sırasında eksiklerini, yanlışlarını daha kolay bir şekilde düzeltme imkânı olur. Hatta, bunları bir ses kayıt cihazına okuyup dinlemesi veya bir ayna karşısında yüksek sesle okuması, daha etkili bir konuşma metninin ortaya çıkmasına yardımcı olur (Çatıkkaş, 2001, s.227).

Konuşmacının dikkat etmesi gereken noktaları Çatıkkaş (2001, s.227) şu şekilde belirtmiştir:

- 1.Konuşmacı, bir topluluk karşısına çıkacağı için, önce kılık kıyafetine çeki düzen vermelidir. Çünkü kılık kıyafet, topluluğa verilen değeri gösterir.
- 2.Konuşma yapacağı yere giderken burnundan birkaç kere nefes alıp yavaş yavaş ağzından vermelidir.
- 3.Konuşmaya başlamadan önce derin bir nefes alıp, salondaki dinleyicileri sakın bir şekilde süzdükten sonra sözlerine hitap cümlesi ile başlamalıdır.
- 4.Konuşmacı, konuşma türüne göre zamanı yerli yerinde kullanmalı ve dinleyicilerin sabrını taşırmamaya dikkat etmelidir.
- 5.Konuşmacı bulunduğu mekânda ses taşıyıcı yoksa ses tonunu mekânın durumuna göre ayarlamalıdır. Çünkü ses, davranış ve jest, konunun daha güzel bir şekilde anlaşılmasını sağlar.
- 6.Konuşmacı, konuşmasını kâğıda bakarak yapıyorsa, zaman zaman bakışlarını dinleyicilerin gözleri içine bakarak, onların yüzlerindeki ifadeden, etkilenme hakkında bilgi edinir ve kendini ona göre ayarlama imkânı bulur.
- 7.Topluluk karşısında konuşan kişinin konuşması, inandırıcı ve tabii bir şekilde olmalıdır. Kelime ve cümlelerin tonlamasını doğru ve etkili bir şekilde yapmalıdır.

Konuşma sırasında “filan, falan, şey, aaa, eee, hmmm” gibi sözleri kullanmamalıdır. Nefes alışverişlerinde kelime ve cümleleri yerli yerinde kullanmasını bilmelidir.

8.Konuşmacının daha etkili bir kişi olabilmesi için, konuşma eksikliklerine, telaffuz olayına, tonlamaya, yerinde nefes alıp vermeye ve vurgulamaya dikkat etmesi gerekmektedir.

2.3.3. İyi Bir Konuşma ve İyi Konuşmacının Nitelikleri

Özkırımlı (1994)'ya göre, iyi bir konuşmanın şu nitelikleri taşıması beklenir:

- a- Konuşmanın belli bir amacı olmalıdır.
- b- Konuşma, yıkıcı olmamalı, dinleyenleri anlatılanlara inandırmalıdır.
- c- Konuşmada doğru ve güvenilir bilgilere dayanılmalıdır.
- d- Konuşmayı dinleyecek olan topluluğun özellikleri, konuşmacı tarafından göz ardı edilmemeli; konuşma için seçilen kelimelerde bu özellik dikkate alınmalıdır.
- e- Konuşmada el, yüz ve vücut hareketlerinden de yararlanılmalıdır.
- f- Konuşma sırasında birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi yöntemlere başvurulmalıdır.

Taşer (2000, s.79), iyi bir konuşmacının niteliklerini şöyle belirtmektedir:

1. İyi bir konuşmacı, gözlem gücünü geliştirmiştir. Kendisini çevreleyen dünyaya, özellikle de insanlara karşı duyarlıdır. Duyuları uyanık, canlı ve gerçek dünya ile sıkı sıkıya ilişkili olduğu için, konuşması anlamca zengindir.
2. İyi bir konuşmacı, seçtiği konuşma alanlarında geniş bir bilgi birikiminin desteğinden yararlanır.
3. İyi bir konuşmacı, amacına uygun yönde ve mantıki bir akış içinde düşünme yeteneğini geliştirmiştir.
4. İyi bir konuşmacı, kendi yeteneklerini değerlendirmeyi, sınırlarını saptamayı bilir.
5. İyi bir konuşmacı, dinleyicisini yakından tanır.
6. İyi bir konuşmacı, iletişimde-konuşmada-kişiliğin önemini göz önünde bulundurur.
7. İyi bir konuşmacı, konuşma eylemini oluşturan fiziksel öğelerin önemini bilir.

8. İyi bir konuşmacı, kendi kendisinin titiz bir eleştiricisidir.

9. İyi bir konuşmacı, ahlaksal sorumlulukları bulunduğunu aklından çıkarmaz.

Genel anlamda iyi konuşmacıların sahip oldukları avantajları şu şekilde sıralamak mümkündür (King, 1999: 63; Akt. Tuncay, 2005):

İyi konuşmacılar,

- Konulara değişik açılardan bakarlar; bildik bir konunun hiç fark edilmeyen bir yanını yakalarlar.
- Geniş ufukları vardır. Günlük yaşamlarının dışındaki başka durumları da tartışır, konuşur, düşünürler.
- Coşkulu olurlar.
- Dinlediklerine ilgi gösterirler.
- Hep kendileri hakkında konuşmazlar.
- Empati (eşduyum) yaparlar. Kendilerini başkalarının yerine koymaya çalışırlar.
- Mizah duyguları gelişmiştir.
- Kendilerine has bir konuşma biçimleri vardır.

2.3.4. Konuşma Engeli Oluşturan Tutumlar

İlk bebeklik döneminden itibaren ailenin ve çevrenin, okul yıllarında da öğretmenlerin bazı engelleyici tutumları çocuklarda konuşma güçlüklerinin doğmasına neden olmaktadır. Konuşmak istediği zaman susturulmuş, soru sorduğunda yanıt alamamış, hatta azarlanmış, büyük yanında konuştuğu için gevezelik ve saygısızlıkla suçlanmış çocukların konuşma yeteneğinin gelişmesi oldukça zordur.

Bununla birlikte okul yıllarında konuşmasına fırsat verilmeyen, sorulan sorulara yanlış yanıt verdiği için azarlanan; eksik cümle kurduğu, yanlış telaffuz ettiği, yerel ağızla konuştuğu için alaya alınan çocukların da konuşma yeteneklerinin gelişimi güçtür. Bu tip tepkilerle karşılaşan çocuklar, konuşmaya olan özgüvenlerini ve heveslerini yitirirler. Konuşmaları gereken durumlarda cesaretsiz ve kararsızdırlar. Yanlış bir şey söylemek korkusuyla konuşmaktan kaçınırlar. Konuşsalar bile duygu ve düşüncelerini tam olarak ortaya koyamazlar (Çelenk, 2007, s.151).

2.3.5. Konuşmayı Etkileyen Faktörler

Demirel (2003, s.93-94) konuşmayı etkileyen faktörleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Cinsiyet: Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden ileride olduğunu göstermiştir.

2. İkiz Olma: Davis (1937) ve Ülgen (1983) tarafından yapılan çalışmalar, ikizlerin 2-5 yaş arasındaki dil gelişimlerinin ikiz olmayan çocuklara nazaran daha yavaş olduğunu ortaya koymuştur. Buna sebep olarak da ikizlerin konuşmadan da birbiriyle kolayca iletişim kurabildiklerini göstermiştir.

3. Dil ve Zekâ: Erken konuşan çocukların zekâca üstün oldukları ileri sürülmüştür. Bunu destekleyen olgular gözlemlenmişse de, bazı araştırmacılar da zekâ ile erken konuşma arasındaki ilişkinin kesin olarak kanıtlanmadığını söylemişlerdir.

4. Fiziksel Yapı ve Dil: Bazı araştırmacılara göre, bedence zayıf olan çocuklar daha erken ve daha düzgün konuşmaktadırlar. Gürbüz ve bedence kuvvetli çocuklar ise çeşitli gereksinimlerini beden hareketleri ile elde edip dili ikinci plana atmaktadırlar.

5. Etkileşim: Şiddetli ve uzun hastalık çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl geciktirebilir. Çünkü böyle durumlarda çocuğun her isteği o tam ifade etmeden hemen yerine getirilir, bu da iletişim zayıflığına neden olur.

Aile içinde çocuğun güçlü etkileşimlerde bulunması onun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bakımevlerinde yetişen çocuklar daha çok ağlar, fakat daha az hecelerler. İletişimin kuvvetli olduğu aile ortamında yetişen çocuğun konuşması, cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime dağarcığı bakımından daha gelişmiş durumdadır.

6.Öğrenme ve Olgunlaşma: Öğrenme ve olgunlaşma çocuğun ilk dil gelişiminde önemli rol oynar. Çocuğun dili akıcı bir şekilde kullanabilmesi için de bir öğrenme sürecinden geçmesi gerekir.

Konuşma becerisinin gelişmesi üzerinde öncelikle çevre etkilidir. Aile ve bireysel çevre, çocuğun ilk yıllarında konuşmasını şekillendirmektedir. Bu dönemlerde özellikle fonetik ve morfolojik olarak çocuğun duydukları, konuşma yeteneğini etkilemektedir. Güzel ve etkili konuşma üzerinde bireyin doğal çevresinin kimi zaman olumsuz etkileri olduğu da gözlenebilir. Bu olumsuz etkiler, çevrede bulunan modellerden veya kitle

iletişim araçlarından kaynaklanabilir. Mesela; boğazdan çıkarılan “h” ve “k” sesleri tamamen çevre şartlarının sonucudur. Örgün eğitimde düzeltilmeyen bu gibi mahallî unsurlar kalıcı olmaktadır. Bu gibi konuşma yanlışlıklarının düzeltilmesi için çocuğa olumlu modellerin sunulması son derece önemlidir. Olumsuz konuşma davranışları genellikle örgün eğitim kurumlarında da düzeltilememekte ve insanlar diksiyon kurslarına yönelmektedirler. Bu yüzden yaygın eğitim kurumlarına, güzel ve etkili konuşmada önemli görevler düşmektedir (Gündüz, 2007).

Demirel (2003) dil gelişimiyle ilgili önemli noktaları şu şekilde belirtmiştir:

- Her şeyden önce dil gelişimi bireyseldir, bireyin kendine özgüdür.
- Çocuğun dil gelişimi diğer alanlardaki gelişimleriyle yakından ilgilidir.
- Dil gelişimi çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde bulunmasına bağlıdır.
- Dil gelişimi çocukların bir şeyler söyleyebileceği ve bir şeyler söylemek için güdülendiği bir çevrede mümkündür.
- Dil gelişimi yalnız okul ya da aile içinde değil, çocuğun hayatının bütünü içinde düşünülmelidir.
- Çocuğun konuşmasının bir amaca ulaşmak için gerekli olduğu zamanlarda dil gelişimi daha iyi olmaktadır.

2.3.6. Etkili ve Güzel Konuşma

Etkili ve güzel konuşmanın dolayısıyla etkili iletişimin temelinde doğru konuşma vardır. Doğru konuşma, seslendirme ve söylemenin bir üst basamağıdır. Doğru konuşma, sesleri ve kelimeleri doğru söyleme, amaca uygun kelime seçme ve kullanma, doğru cümle kurma ve cümlenin öğelerini doğru sıralama becerilerini kapsamaktadır. Güzel konuşma ise konuşmanın geliştirilmiş, kuralları tespit edilmiş ve bu suretle adeta bir sanat haline getirilmiş halidir. Güzel konuşma, güzel bir şiir, güzel bir resim veya bir müzik eseri gibi insan zekâsı ve zevkinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Yıldız, 2006).

Etkili ve güzel konuşma birçok konuşma becerisinin toplamıdır. Bu becerilerden en önemlisi kelimelerin yapılarına uygun olarak telaffuz edilmesidir. Bir kelimenin doğru

telaffuzu hem o kelimenin yer aldığı cümlenin ahengiyle hem de ifade ettiği anlamın kolay ve doğru anlaşılmasıyla ilgilidir (Sefercioğlu, 2001). Etkili ve güzel konuşma doğru telaffuzun yanında, nefes kontrolü, artikülasyon (boğumlama), düzgün bir diksiyon, yerli yerinde söyleyiş, anlatıma güç katan doğru vurgulama ve tonlama becerilerini içerir (Çongur, 1995).

Güzel konuşma, bir kimsenin başkaları karşısında, önceden plânlanmamış olsa bile duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisidir. Bu yüzden güzel konuşma, tıpkı okumada olduğu gibi, beyinden başlayarak vücudumuzdaki birçok organın birbiri ile uyum içinde çalışması ile oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanat olarak tanımlanabilir (Yalçın, 2002, s.97).

Etkili ve güzel konuşma eğitim yoluyla geliştirilmesi mümkün olan bir beceridir. Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilere duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Konuşma öğretimi birtakım formüllerin ezberlenmesiyle değil, uygulamayla öğrenilecek bir etkinliktir. Bu yüzden yazılı ve sözlü anlatım derslerinde öğretmen sözlü anlatım için ayrı zaman ayırmamalı, her öğrenciye sınıf içi etkinliklerde yeteri kadar konuşma fırsatı tanımalıdır (Gündüz, 2007).

Sosyal hayatta ve bireyin kariyerinde etkili ve güzel konuşmanın çok önemli bir yeri vardır. Hayatta başarılı olmakla olmamak arasında etkili ve güzel konuşma yeteneğinin çok kritik bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Örneğin kendilerini daha iyi ifade eden öğrenciler, öğretmenlerinden daha çok kabul görmekte, liderlik özelliklerini geliştirebilmekte ve akademik alanda daha başarılı olmaktadır (Quandt,1983).

Klein'e göre etkili ve güzel konuşma günlük hayatta bireye şu faydaları sağlamaktadır (Quandt,1983):

1. İyi konuşmacılar, diğer insanlara göre kendilerini daha iyi ifade ederler.
2. Zaman ve mekân farkı olmaksızın fikirlerini rahatça söyleyebilirler.
3. Tecrübeleri özümsemeye, onları birbirine bağlamada ve hatırlamada başarılıdırlar.
4. Dilin sembolik yapısını daha iyi anlar ve dili düşüncelerini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanırlar.

Etkileyici ve güzel konuşma ilkelerini Dervişoğlu (2004, s.18-21) şu şekilde sıralamaktadır:

- Doğru ve güzel konuşmanın ilk şartı dinlemesini bilmektir.
- İkinci şartı, konuşmanın sağlam ve sistemli bir fikre dayanmasıdır. Düşünerek konuşma esas olmalıdır.
- Konuşmanın planlanması, dikkat çekici şeylerle donatılması şarttır.
- Konuşma ne bıktırarak kadar yavaş, ne de anlaşılmayacak kadar hızlı olmalıdır.
- Konuşma ile nefes alıp verme arasında bir ahenk olmalı, nefes almadan konuşulmamalıdır.
- Sesin önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Zira ses; dalgalılık, korkaklık, mahcupluk, kibirlilik, tatsızlık vb. birçok özellikleri yansıtır.
- Ses tonu sözün, fikrin ve duygunun mahiyetine uygun bir şekilde ayarlanmalıdır.
- Zengin bir kelime kadrosu kullanılmalı, tekrarlanan belli kelimelerden kaçınılmalıdır.
- Kelimeleri doğru söylemeye özen gösterilmelidir. Şive ve ağız özellikleri gerekmedikçe yansıtılmamalıdır.
- Konuşma, veciz denecek şekilde ölçülü olmalı, söz, konuya, mekâna ve duruma uygun düşmelidir.
- Söz, fikri açık ve net ifade edebilmeli, anlaşılır ve tatmin edici bir özellik taşımalıdır.
- Cümleler düzgün olmalı, cümle yanlış yapılmamalıdır. Çok uzun cümleler yerine, kısa cümleler kurulmalıdır.
- Doğrunun yanında güzel anlatım da ihmal edilmemelidir. Yerine göre sanatkârâne ifadeler kullanılmalıdır.
- Konuşmacı, konuştuğuna önce kendisinin inandığını gösterir tavırlar sergilemeli, yani inandırıcı olmalıdır.

- Konuşmada mimik ve jestlerden, sözün ve fikrin âhengine uygun bir şekilde, ölçülü bilinçli olarak yararlanılmalıdır.
- Bakışlarımız, dinleyenlerin hepsini kapsamalı, tüm mekâna hitap edilmelidir.
- Konuşma, ne doyurmayan bir kısalıkta, ne de sabır taşıracak uzunlukta olmalıdır.
- Konuşma yapılırken dinleyenlerin yüz ve beden ifadeleri de gözlemlenmelidir.

2.3.7. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenler

Çelenk (2007, s.152) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

1. En önce ve ilk olarak anne-baba ve öğretmenlerin yapmaları gereken görev, öğrencileri konuşmaya isteklendirmek ve yüreklendirmek olmalıdır. Söylenen yanlış bir söz, bir soruya verilen yanlış bir yanıt, yanlış bir telaffuz asla, çocukları kınama, ayıplama hatta azarlama nedeni olmamalı; yapılan hata varsa uygun şekilde düzeltilmeli, yanlış da olsa öğrenci konuşma cesareti gösterdiği, derse katıldığı için ödül almaya değer bulunmalıdır.
2. Yapılan araştırmalar, iletişim ortamının düzenli olduğu aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerisi, cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından, yetiştirme yurtlarında yetişen çocuklardan daha başarılı olduğunu göstermektedir (Demirel, 1996). Bu nedenle sağlıklı bir aile ortamında çocukların kendilerini güven ve sevgi içinde hissetmeleri; duygu, düşünce ve izlenimlerini çok rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verilmesi konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.
3. Öğretmenler konuşma yetersizliği içinde bulunan, duygu, düşünce ve izlenimlerini açıklamada zorlanan, bu yönde gelişim bozukluğu gösteren çocukları saptamalı, bunlar hakkında gerekirse dosya tutmalı, özellikle bu çocuklara ek konuşma olanakları sağlanarak özgüvenleri geliştirilmelidir.
4. Öğretim süreci içerisinde, öğrencilerin dinlediği öykü ve konuşmalar, dinlenen radyo programı, izlenen TV programları üzerinde öğrencilerle birlikte değerlendirmeler

yaparak onların konuşma cesaretleri geliştirilmeli, şiir ve tekerlemeler ezberletilerek okutturulmalıdır.

5. Çocukların dil gelişiminde taklidin önemi büyüktür. O nedenle yapılan ve izlenen güzel konuşmaları öğrencilerin oyunlaştırmalarına ve taklit etmelerine olanak sağlanmalıdır.

6. Üzerinde durulması gereken bir önemli durum da mahalli şive bozuklukları ile kekemelik vb. özellikteki konuşma hatalarıdır. Bu özelliklerinden dolayı çocukları küçümseyici yaklaşımlara fırsat verilmemeli, öğrencilerin çevresinde güzel konuşma örnekleri buldukça bu özelliklerinin zaman içerisinde azalacağı bilinmelidir. O nedenle düzgün konuşma örneklerine geniş yer ayrılmalı, öğrencilere bu örneklerle uygun konuşma olanakları sağlanmalı, şive bozuklukları uygun hatırlatmalarla düzeltilme yoluna gidilmelidir.

7. Öğrencilerin günlük yaşamdan elde ettikleri duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatmaları yoluna gidilmelidir. Örneğin “Birdir bir oyununda ne oldu?”, “Bu pazar ne yaptınız?” gibi sorularla tartışma ortamı yaratılmalıdır.

Öz’e göre (2005, s.232-234) öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için aşağıdaki çalışmalar yapılabilir:

1. Önemli gün ve haftalarda düzenlenen törenlerde öğrencilere yazı ve şiir okuma, programı sunma gibi görevler verilmelidir. Bu görev dağılımlarında mümkün olduğu kadar bütün öğrencilere fırsat verilmelidir. Böylece hem öğrencilerin topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşabilme alışkanlığını kazanmaları hem de bu öğrencileri dinleyen diğer öğrencilerin kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmeleri sağlanır.

2.Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan veya gözlemlerinden de yararlanılabilir. Bunları sınıfta arkadaşlarına anlatmalarının sağlanması, hem onların topluluk önünde heyecanlanmadan konuşabilmelerini sağlar hem de konuşmalarındaki hataların öğretmen tarafından kolaylıkla tespit edilip giderilmesine yardımcı olur.

3.Derste araç olarak okunan bir öykü, şiir veya masalın öğrencilere anlattırılması, konuşma eğitimini destekler. Ayrıca öğrencilerle birlikte çeşitli yerlere düzenlenen

gezilerde görülenlerin anlatılması, öğrencilerin konuşma eğitiminin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir etkinliktir.

4.Dramatizasyon tekniği de konuşma eğitiminin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Dramatizasyon çalışmaları, hayattan seçilecek sahnelerin, yazılarda anlatılanların veya öğrencilerin izledikleri bir tiyatronun beğenilen sahnelerinin canlandırılması şeklinde olabilir.

Konuşma eğitiminde her şeyden önce öğretmenin kendi anlatım gücüyle öğrencilere örnek olması gerekir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999, s.58). Çünkü konuşmada önemli olan sadece duygu ve düşüncelerin sözle ifade edilmesi değildir. Bu ifade ediş sırasında vurgu, tonlama, diksiyon ve telaffuzun da düzgün olması gerekir. Bu noktada dinleme becerisi devreye girer. Öğrenci, karşısında düzgün ve doğru konuşan bir öğretmeni dinlerse kendi konuşmasındaki yanlışları da öğretmenin konuşmasını örnek alarak düzeltir. Ayrıca konuşma becerisini geliştirmek ve konuşmada bulunan birtakım bozuklukları giderebilmek için öğretmenlerin öğrencilere her fırsatta uygulama yaptırması gerekir. Bu uygulamalarda öğrencilerin konuşmalarındaki hataların düzeltilmesi için konuşmanın bitmesi beklenmelidir. Eğer konuşmanın bitmesi beklenmezse hem öğretmen tarafından yapılan düzeltme uyarıları çok etkili olmaz hem de bu durum, konuşan öğrencinin sıkılmasına ve daha sonraki derslerde yanlışının yüzüne vurulacağından çekinerek söz almak istememesine sebep olur.

2.3.8. Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programına Göre Konuşma Becerisi

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde “Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme” temel becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (MEB, 2005).

Türkçe Dersi Öğretim Programı **dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan** oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Araştırmanın konusu gereği sadece konuşma alanı ile ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilecektir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2005, s.4) “Genel Amaçlar” başlığı altında konuşma becerisiyle doğrudan ilgili olarak öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak, şeklinde iki madde bulunmaktadır.

Türkçe öğretiminin önemli bir alanı da konuşmadır. Konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir. Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden diliyle de desteklenmektedir. Zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin dikkatle seçilerek çeşitli işlemlerden geçirilmesi hem aktarmada kullanılan kelime ve cümle seçimini hem de aktarma sürecini kolaylaştırmaktadır. Konuşma becerilerini geliştirmek için ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma çalışmalarına ağırlık verilmelidir (MEB, 2005).

Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Çocuklar konuşma becerilerini hem bireysel çabaları hem de aile ve çevreyle etkileşim yoluyla geliştirirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini konuşarak aktarırlar. Bu süreç öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Böylece öğrenciler konuşarak düşünme ve anlama becerilerini de geliştirirler. Konuşma becerileri, öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar. Konuşma becerileri giderek okuma ve yazma becerilerine de alt yapı oluşturur. Okulun ilk yıllarından

itibaren öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta sorun çözme, bir konuyu tartışma, iş birliği yapma gibi etkinliklere ağırlık vermelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin hayat boyu kullanacakları konuşma becerilerini geliştirme açısından önemlidir (MEB, 2005).

Konuşma alanında yapılacak çalışmaların başında öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak gelmektedir. Bu amaçla konuşma öncesi çeşitli sorular sorularak ve örnekler verilerek konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarını belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencilerin konuşmaya zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamaktadır. Ardından öğrencilere konuşmalarında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma gibi konuşma ve zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu aşamada öğrencilerde geliştirilecek önemli becerilerden biri de dilin doğru ve akıcı kullanımınıdır. Doğru ve akıcı konuşmanın temelinde kelimeleri doğru telaffuz etme ile vurgu ve tonlamaya özen gösterme vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmeli, konuşma hızı ile biçimine dikkat edilmelidir (MEB, 2005).

Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarmaları, iletişim kurmaları ve öğrenmeleri açısından konuşma becerilerinin gelişimi çok önemlidir. Programda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklere yer verilmektedir. Ayrıca konuşma kurallarını uygulama, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2005).

2.3.9. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında 5. Sınıf Öğrenme Alanı Konuşma İle İlgili Kazanımlar

Konuşma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar 3 başlık altında toplanmıştır. Bunlar konuşma kurallarını uygulama; kendini sözlü olarak ifade etme; tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma olarak belirtilmiştir (MEB, 2005).

İlköğretim 5. sınıf öğrenme alanı konuşma ile ilgili kazanımlar aşağıda yer almaktadır:

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.
3. Konuşma yöntemini belirler.
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.
13. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.

5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
7. Konuşmasında ana fikri vurgular.
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
9. Konuşmasında, önemsedığı bilgileri vurgular.
10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
12. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
13. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
14. Konuşmalarında tanımlamalar yapar.
15. Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.
16. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
17. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
18. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.
19. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
20. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
21. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
22. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
23. Konuşmasını özetler.
24. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
25. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.
26. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
27. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
28. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
10. Sorgulayarak konuşur.
11. Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.
12. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür incelemesi sonucu, konu ile ilgili yapılan araştırmaların üç başlık altında sınıflandırılarak incelenmesi gerekli kılınmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

1. Öğretmen – Öğrenci İletişimi ile İlgili Araştırmalar
2. Aile İletişimi ile İlgili Araştırmalar
3. Konuşma Becerisi ile İlgili Araştırmalar

2.4.1. Öğretmen-Öğrenci İletişimi ile İlgili Araştırmalar

Bulut (2004) tarafından “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerisine yönelik algılarının cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verim, çalışma ortamından memnun olup olmama

ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmamasına ilişkin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki verimlilik derecelerine ilişkin algılamalarına göre iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları arasında ve iletişim becerileri alt ölçekleri olan “empati”, “eşitlik”, “etkililik” ve “yeterlilik” puanlarının ortalamaları arasında fark saptanmıştır.

Bedur (2007) “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişimleri*” başlıklı araştırmada, Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yerlerine, cinsiyetlerine ve kıdem yıllarına göre öğrencilerle iletişimlerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, il merkezinde çalışan sınıf öğretmenleri ile ilçe merkezi ve köylerde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde il merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha olumlu iletişim kurdukları söylenebilir. Buna karşın ilçe merkezi ile köylerde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerle iletişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde erkek öğretmenlere göre daha olumlu davrandıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre öğrencilerle iletişimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ergin (2006) “*İletişim Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*” adlı çalışmada beş buçuk ve altı buçuk yaşları arasında değişen 32 çocuğun deney grubunu oluşturan 16’sı üzerinde “İletişim Becerileri Eğitim Programı” uygulanmıştır. 22 oturum yapılmıştır. Uygulama sonunda deney grubunun “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları ile ön test puanları ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından da anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Buna göre çocukların iletişim becerilerinin gelişmesinde eğitimin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Öner (1999) tarafından hazırlanan “*İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri*” adlı araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Öğrenciler genç öğretmenlerle daha kolay iletişim kurabilmektedirler. Öğretmenlerinin bayan olmasını daha çok tercih etmektedirler. Öğretmenlerin kız öğrenciye daha sabırlı, güler yüzlü olduğu, onların soru sormasını daha çok istediği ve sınıfta yapılan şakaların kız öğrenciler tarafından daha çok algılandığı ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilere öğretmenin daha kırıncı, aşağılayıcı davrandığı, erkek öğrencilerin cevaplarına daha alaycı yaklaşıldığı ve daha sert tavır takınıldığı belirtilmiştir. Öğrencilere göre bayan öğretmenler aileleriyle daha iyi iletişim kurmaktadır. Erkek öğretmenler göz teması, gülümseme gibi iletişim becerilerini daha iyi kullanmaktadır. Öğretmeni sevmeye ve öğrenci-öğretmen iletişimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerini sevmeyen öğrencilerin, öğretmenleri tarafından aşağılandığı, alay edildiği, kırıncı davranıldığı belirtilmektedir.

Bencuya (2003) tarafından hazırlanan “*Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*” adlı araştırmanın bulgularına göre eğitim alan öğretmenlerin kendi duygularını ifade etmekte öğrencilerini dinlemek ve onların duygularını anlamakta, sınıf içinde olan olaylar karşısında duygularını yönetmekte eğitim almayanlara oranla anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçekten elde edilen bilgiler demografik verilerle karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarında cinsiyet faktörünün bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Branşlara bakıldığında kendini ifade etme alt boyutunda rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre orta düzeyde anlamlı bir farklılığı görülmüştür. Eğitimin öğretmenlerdeki becerileri artırdığı ve öğrencileriyle diyaloga girdiğinde öğrenciye olan yaklaşımını olumlu yönde değiştirdiği ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarının arttığı belirtilmektedir.

Hamamcı ve Duy (2005) “*İletişim Becerisi Programının Polis Okulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri, İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerinde ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi*” adlı bu araştırmanın amacı, iletişim becerileri eğitimi programının polis okulu öğrencilerinin iletişim becerileri, benlik saygıları ve iletişim çatışmalarına girme eğilimleri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesidir. Çalışmaya Gaziantep Polis Meslek Yüksek Okuluna devam eden 49 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Çatışma Eğilimi Ölçeği, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Envanteri deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ön test olarak uygulanmıştır.

Ön test ölçümünün ardından deney grubunda yer alan bireylere 16 oturumdan oluşan iletişim becerisi eğitimi programı uygulanmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubundaki bireylerle hiçbir işlem yürütülmemiştir. Uygulamaların bitiminden bir hafta sonra deney ve kontrol gruplarına aynı ölçme araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde 2 x 2 yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, iletişim becerisi eğitimi programına katılan bireylerin, böyle bir eğitim programına katılmayan bireylere göre iletişim becerilerinin, benlik saygılarının anlamlı düzeyde arttığı ve iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinin ise azaldığı bulunmuştur.

Ök ve diğerleri (2000) tarafından yapılan “*İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi*” adlı çalışmada anket uygulanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 96,5) sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini bildiklerini, insanlarla ilişkilerinde iyi olduklarına inandıklarını ve derse katılımı sağlamak için uygun yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Dilin iyi kullanımı konusunda bayan öğretmenlerin % 58,6’sı olumlu yanıt verirken erkek öğretmenlerin % 54,8’si bu konuda kararsız kalmıştır. Sınıfta öğrencilerin oturma düzenlerinin iletişim için önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin hemen hemen hepsinin derste uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları ve canlı bir sınıf ortamı oluşturmaya dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin % 87’si öğrencilere iyi rehberlik edebileceklerini belirtmiş olsa da her öğrenciyle mümkün olduğunca yakından ilgilenemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamı, yönetici-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin iyi olması gerektiğini, yöneticinin öğretmen ve öğrenci uyum problemlerini çözebileceğini belirterek sınıf içi kuralları öğrencilere açıklayarak öğrettiklerini ve kuralların yaptırımında otokratik tutum yerine demokratik tutum sergilediklerini söylemişlerdir. Genel olarak bütün öğretmenler öğrenci-öğretmen iletişimine önem vermektedir. 40 yaş altı öğretmenlerin, kuralların belirlenmesi, uygulanması ve yaptırımı konusunda 40 yaş ve üstü öğretmenlere göre biraz daha hassas olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında kuralların yaptırımında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha dikkatli davranmaya çalıştığı ama otorite konusunda erkek öğretmenlerin biraz daha etkin olduğu saptanmıştır.

Samsa (2005) tarafından yapılan “*Öğrencilerin, Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri*”

adlı bu araştırmanın amacı, yüksek öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına ilişkin algılarını ve beklentilerini belirlemektir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algıları değerlendirildiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanına sözsüz iletişimin, en düşük aritmetik ortalama puanına dinleme davranışının sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin beklentileri değerlendirildiğinde, en yüksek aritmetik ortalama puanına dinleme davranışının, en düşük aritmetik ortalama puanına sözsüz iletişimin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Yükseköğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algılarında, onların cinsiyet, bölüm, eğitim alınan bölümden memnun olup olmama değişkenlerine göre anlamlı fark bulunurken, sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

3. Yükseköğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin beklentilerinde, onların cinsiyet, sınıf, bölüm değişkenlerine göre anlamlı fark bulunurken, eğitim alınan bölümden memnun olup olmama değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

4. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir fark vardır.

Pektaş'ın (1988) "Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasının amacı orta öğretim kurumlarında ders veren öğretmenlerin, sözel olmayan davranışlarının öğretime olan etkilerinin saptanmasıdır. Bu çalışmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle sıralanabilir;

- Öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğretimi destekleyici yöndeki sözel olmayan davranışlarının aritmetik ortalamalarının da arttığı yani yüz ifadesi, el kol hareketi gibi sözel olmayan davranışları kullanarak öğretimi olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yaş gruplarının yükselmesine paralel olarak, öğretimde kazandıkları deneyimleriyle, öğretim açısından öğrencileri olumlu yönde daha çok etkiledikleri görülmüştür.

- Sözel olmayan davranışların olumlu etkisi matematik derslerinde, sosyal bilgiler ve atölye derslerine göre daha fazla olduğu görülmüştür, sınıftaki öğrencilerin sayısı arttıkça bunların olumlu etkisi azalmış ve üst sınıflarda öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının öğretime etkisi artmaktadır. Öğretmenin sözel olmayan davranışlarını; öğretmenin kıdemi, yaşı, mezun olduğu kurum, cinsiyeti, öğretim program tipi, öğretilen konular, sınıfın öğrenci mevcudu ve sınıf düzeyi etkilemektedir.

Bangir (1997) tarafından yapılan “Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen- Öğrenci Davranışları, Görüşleri ve Önerileri” adlı çalışmada araştırmancının sonuçlarından bazıları şunlardır:

- Sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı ve engelleyici davranışlar öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenci görüşleri çoğu davranışta fazla iyimser ve abartılıdır.

- Etkili konuşma, derse girişte sınıfı selamlama, öğrencilerin özel sorunlarıyla ilgilenme, anlayışlı ve hoş görülü davranmanın sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözlü öğretmen davranışlarından en sık gösterilenler olduğu, öğrencileri övücü ifadeler kullanma, derste güncel konulara yer verme, gerçek yaşamdan yerinde uygun örnekler vermenin, sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözlü öğretmen davranışlarından en az gösterilenler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin sözlü davranışlarda araç ve yöntemleri kullanmada etkili olmadıkları görülmektedir.

Güler yüzle selamlama, gülümseme, göz iletişimi, baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler, sıraların arasında dolaşma, temiz ve düzenli bir giyim ise sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözsüz öğretmen davranışlarından en sık gösterilenler, öğrencinin sırtını sıvazlama ve baş okşama ise en az gösterilenler olarak belirtilmiştir.

- Öfkelenme, öğrencinin hatasını dile getirme, yüksek ses tonuyla konuşma gibi sınıf içi iletişimi engelleyici davranışların az ve orta derecede gösterildiği iletişimi engelleyen bir başka unsur olan tek kaynağa bağlı ders anlatma davranışının ise öğretmenlerin yarıya yakını tarafından gösterilmekte olduğu ortaya çıkmıştır.

- Kıdeme göre bakıldığında ise 6–10 yıllık öğretmenlerin diğerlerine göre iletişimi kolaylaştırıcı davranışları daha sık gösterdikleri belirlenmiştir ancak bu kıdemdeki öğretmenlerin ise öğretmenlik bilgisi ve deneyimi gerektiren davranışlarda daha az başarılı oldukları gözlenmiştir.

Arslantaş'ın (1998) “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılık belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- İletişim becerilerinin saydamlık ve eşitlik boyutlarında öğretmenler kendilerini öğrencilerden daha olumlu değerlendirmişlerdir.
- Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde ise cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerinin eğitim durumuna göre farklılık olduğu görülmüştür. Derse ilgisi olanlar öğretmenin yeterlilik boyutundaki davranışlarını daha olumlu bulmaktadırlar. Annesi üniversite mezunu olanlar, annesi ilköğretim mezunu olanlara göre öğretmenlerin empati boyutundaki davranışlarını daha az olumlu bulmaktalar. Öğrencilerin görüşlerinde babalarının eğitim durumu ve kimin yanında kaldıkları değişkenine göre anlamlı fark göstermediği gözlenmiştir.

Öztürk'ün (2000) “Sınıf İçi Etkileşim” adlı çalışmasında, çalışma evrenini Ankara merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Okul Deneyimi I dersinde gözlem yapmak için belirlenen 24 ilköğretim ve 4 ortaöğretim okulu olmak üzere 28 okul araştırmaya alınmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim birinci kademe 459, ikinci kademe 306 ve ortaöğretim 149 olmak üzere toplam 914 öğretmenin sınıfı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf İçi Öğretim Faaliyeti Gözlem Formu” nun “Sınıf İçi Etkileşim” alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Sınıf içi etkileşim davranışları genel olarak orta derecede görülmektedir. Sınıf içi etkileşim davranışlarının kullanılması öğretmenin cinsiyetine ve kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, sadece “sınıfta öğrencilerle ilgilenmeden dersi anlatma” ve “başarı ve iyi davranışları pekiştirme” davranışlarını göstermede bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bir başarı elde etmişlerdir.

- Dersler itibariyle Sosyal ve Türkçe grubu öğretmenleri Matematik öğretmenlerinden anlamlı derecede başarılı görülmektedirler.
- Öğretim kademelerine göre, ilköğretim birinci kademe ve orta öğretim öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerine göre sınıf içi etkileşim davranışlarını kullanmada anlamlı derecede başarılıdır.

Erdoğan'ın (2001) "Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" adlı araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları ve bu algılar arasındaki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

- Yaşlarına, görevdeki kıdemlerine, halen çalışmakta oldukları okulda geçirdikleri hizmet sürelerine, son mezun oldukları eğitim kurumlarına göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
- Cinsiyetlerine, anne ve babanın mesleğine göre öğrencilerin olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
- Anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre ve ailenin aylık gelirine göre ise anlamlı fark bulunmuştur. Anne ve babasının öğrenim düzeyi ilköğretim olan öğrenciler ile anne ve babasının öğrenim düzeyi lise ve üniversite olanlar arasında anlamlı fark vardır, anne ve babanın eğitim düzeyi öğrencinin toplumsal ilişkilerini ve gelecekle ilgili beklentilerinin etkilemektedir.
- Ailenin gelir düzeyi açısından 50-300 milyon gelire sahip ailelerden gelen öğrencilerle 300 milyon ve yukarısı gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu bulgu ekonomik güç ile insan ilişkileri arasında doğru orantı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.
- Öğretmen ve öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır ve öğretmenlerin algıları çok iyi düzeyde olumluluk göstermektedir.

Bolat'ın (2002) "Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında araştırma evrenini Kahramanmaraş il merkezindeki orta öğretim kurumları oluşturmaktadır. Örneklem olarak Kahramanmaraş il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 254 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışı Değerlendirme Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Sınıf yönetimde davranışsal yeterlilikleri bakımından matematik öğretmenleri ile tarih öğretmenleri arasındaki fark kıyaslandığında anlamlı bir fark varken, rehberlik ve tarih, fizik ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri arasında farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgilerine yönelik çalışmalara imkân sağladığı, daha demokratik davrandığı, sevgiyi eğitim ortamında daha çok kullandığı, yeterli iletişim becerilerine sahip olduğu, öğrencileri inceleme araştırmaya yönelttiği, uygun stratejiler kullandığı ortaya çıkmaktadır. Diğer branşlardaki öğretmenler arasında sınıf yönetimde davranışsal yeterliliklerine ilişkin önemli bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Sınıf yönetimde davranışsal yeterlilikleri bakımından 21-30, 31-40, 41-50 ve 51-60 yaşları arasında olan öğretmenler arasında ve cinsiyet değişkenine göre bir fark bulunmamıştır. Evli olan öğretmenler ile bekâr olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı olmamasına rağmen, evli-dul ve bekâr-dul olan öğretmenler arasında fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimde davranışsal yeterliliklerine ilişkin puan ortalamaları, bekâr olan öğretmenlerin evli olan öğretmenlere oranla; evli olan öğretmenlerin dul olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimde davranışsal yeterliliklerine ilişkin fark kıyaslandığında, fen edebiyat mezunu olan öğretmenler lehine, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenler kıyaslandığında, eğitim enstitüsü mezunları lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aydın (2006) tarafından hazırlanan “Sözsüz İletişim ve İş Ortamında Üstün Başarı: Öğretim Elemanları Örneği” adlı çalışmanın görgül kısmında kullanılan biri sözsüz iletişim becerilerini, üçü ise başarıyı ölçen dört farklı ölçekle, öğrencileri tarafından sınıf ortamında üstün başarılı olarak algılanan Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin, onların algılanan başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Porto Riko ve Finlandiya'da aynı ölçeklerin kullanımıyla farklı çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırılarak kültürler arası farklılıkların etkileri de saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçları üstün başarılı olarak algılanan öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının sözsüz iletişim becerilerinin sınıftaki etkilerinin, ülke kültürünün "Yakınlık/Uzaklık" derecesine bağlı olarak farklılık arz ettiği ve söz konusu becerilerin, akademisyenlerin sınıf ortamındaki başarılarının tüm boyutları ile pozitif ve anlamlı korelasyon içinde olduğu görülmüştür.

Günay'ın (2003) “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasının çalışma evrenini 2002–2003 yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerine bağlı tüm ilköğretim okulları ve bu okullardaki sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma, 272 sınıf öğretmenin oluşturduğu bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir;

- Sınıf öğretmenlerinin, kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu, bu algılarında cinsiyete göre bir farklılık bulunmadığı ancak kıdeme göre farklılık olduğu, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının farklılaştığı, buna göre üst SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin alt SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının olumlu olduğu bulunmuş ve okuttukları sınıfa göre ise kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında bir farklılık bulunmamıştır.

Atıncık (2003) tarafından yapılan “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasının amacı endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Öğretmenlerin genel iletişim özellikleri açısından; çok büyük bir bölümü kendini olumlu olarak değerlendirmiştir. Branşlara göre farklılık birkaç davranış dışında bulunmamıştır. Kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre öğrenciyi tanımada daha çok güçlük çektiklerini ve öğrencilerin eleştirilerine açık olduklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkenine ve eğitim durumu değişkenine göre bir fark ortaya çıkmamıştır. Hizmet süresi açısından 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6–10 yıl, 11–15 yıl ve 16–20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre bu açıdan daha olumlu davranışlar sergilemektedirler.
- Etkili ileti gönderme açısından; büyük bir bölümü ders anlatırken beden dilini kullanma ve ses tonunu ayarlama konusunda güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. Branşlara göre birkaç davranış dışında fark bulunmamıştır. Meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerine göre anlatırken beden dilini kullanmada daha çok zorluk çektiklerini belirtmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet süresine göre bir fark bulunmamaktadır.
- Etkili dinleme özellikleri açısından, branşa göre kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre, başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı tanımakta, meslek dersi öğretmenleri öğrenci dinlerken doğru anlayıp anlamadığını netleştirmek için ona daha fazla soru sormaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bu açıdan daha olumludur. Hizmet süresi ve eğitim durumuna göre fark bulunmamaktadır.
- Etkili dönüt sağlama özellikleri açısından, kültür dersi öğretmenleri daha ön yargılı davranmakta, sınav sonuçlarını sınavdan sonra açıklayan meslek dersi öğretmenlerinin sayısı kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazladır. Cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim durumu açısından fark bulunmamaktadır.

Rakıcı (2004) tarafından yapılan “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamı ve Öğretmen İçsel Davranış Özelliklerini Algılamaları” adlı araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi öğrenme ortamları ve

öğretmenlerin kişilerarası davranışları hakkındaki algılarını ve bunların öğrenci üzerindeki duygusal ve zihinsel etkilerini araştırmaktır. Araştırmada “Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi” ve “Öğretmen Etkileşim Anketi” ile “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Öğrenciler, öğretmenleriyle ilişkilerinde öğretmenlerinin, karşı koyma davranışlarındansa liderlik, anlayışlı, cana yakın, arkadaşça davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilere çok fazla özgürlük ve sorumluluk vermediği, memnun olmayan, belirsiz davranışların ise fen bilgisi derslerinde az sergilendiği görülmüştür.
- Fen bilgisi öğretmenleri, kendilerini sınıfta güçlü bir lider olarak görmekte, yardımsever, cana yakın, anlayışlı olduklarını ve böyle davranışlar sergilediklerini, çok az sert davrandıklarını ve kararsız davranışlarda bulunmadıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler de fen bilgisi derslerinde sınıfta olumlu bir iklim olduğunu belirtmiştir. Kızlar öğrenme ortamını erkeklere göre daha olumlu değerlendirmektedir. Öğrencilere göre erkek öğretmenlerin sınıfları, bayan öğretmenlerin sınıflarına göre daha işbirlikçidir.
- Öğrencilerin derse karşı tutumu ile öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin algıları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre öğretmenin davranışını daha olumlu değerlendirmekte ve erkek öğretmenlerin bayanlara göre daha katı davranışlarda bulduklarını belirtmektedirler.

Şimşeker’in (2005) “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranış Özelliklerini Algılamaları” adlı araştırmasının amacı, 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini nasıl algıladıklarını ve matematik öğretmenlerinin kendi kişilerarası davranışlarına yönelik algılarını araştırmaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Öğrencilerin, matematik öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına ilişkin algılarının, onların matematik dersindeki başarıları ve bu derse karşı tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu anlaşıldı. Öğretmenin davranışını, liderlik, yardımsever, arkadaşça ve anlayışlı şekilde tanımlayan öğrencilerin; öğretmenin davranışını katı, belirsiz, nasihat verici ve memnuniyetsiz tanımlayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

- Sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler öğretmenlerini daha olumlu algılamakta, öğretmenin daha lider, anlayışlı, katı davranışlar sergilediğini düşünmektedir, sosyoekonomik düzey düştükçe öğrenci algıları daha çok etki boyutundaki davranışları içermektedir.
- Kız öğrenciler öğretmenlerini erkeklere göre daha işbirlikçi ve olumlu olarak algılamaktadır. Erkekler ise öğretmenlerinin daha çok karşı koyma davranışlarını sergilediğini düşünmektedirler. Öğrenciler, erkek öğretmenlerin liderlik, katı, davranışları bayanlara göre daha çok gösterdiklerini, bayan öğretmenlerin sınıfta erkek öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk ve özgürlük verdiklerini belirttiler.
- Öğretmenler kendilerini, öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.
- Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileriyle olan ilişkilerinde liderlik, yardımsever, anlayışlı ve katı davranışları; belirsiz, memnun olmayan, davranışlara göre daha çok gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Adalsteinsdottir (2004) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Davranışı ve Sınıftaki Uygulamalar” adlı çalışmada 10 büyük, 10 küçük okulda görev yapan toplam 20 öğretmenin davranış ve uygulamaları incelenmiştir. Öğretmenler üç kategoriye ayrılmıştır: Empatik öğretmenler, empatik olmayan öğretmenler ve tarafsız, bağımsız (uncommitted) öğretmenler. Bu çalışma literatüre sınıfta öğretmen öğrenci iletişimi ile ilgili çeşitli anlamlı sonuçlarla katkıda bulunur. En önemlisi kişisel özellikler öğretmenin yeterliliği hakkında iyi bir tahmin olarak görülür ve bir taraftan öğretmenin kişisel özellikleri ile ilgiliyken diğer taraftan sınıf içindeki uygulamalarıyla ilgilidir. Araştırma sonuçları okul türü ve sınıf büyüklüğü ile ilişkili olmadığını gösterir.

Bu araştırma, küçük ve büyük okullardaki öğretmenlerin sözsüz (nonverbal) davranışlarını, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için sarf ettikleri çabaları gözlemlemeye odaklanmıştır. Öğretmenlerin bakışçısını incelemek, öğretmen öğrenci iletişimi ve sınıfta öğrenme ortamını anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler tasarlanmıştır.

Bu amacı başarmak için öğretmen davranışının iki yönü hakkında bilgi toplandı: Öğretmenin sözsüz davranışları ve genel davranışları. Öğretmenin sözsüz davranışları; öğretmenin nezaketli davranışı, bedensel duruş (rahat, gergin), fiziksel açıklık (öğrencilerle yüz yüze gelmek, göz kontağı kurmak), öğrencilerle temas ve yüz

ifadelerini (ilgi, endişe, hayret, kızgınlık vb.) içermektedir. Öğretmenlerin genel davranışları; öğretmenin disiplin yöntemleri, öğretme yöntemleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ile ilgilidir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile a) öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaları ile bilgi b) öğretmenlerin sözlü sözsüz davranışları c) öğretmenlerin sınıf iletişimi hakkındaki düşünceleri d) öğretmenlerin ebeveynler ve meslektaşları ile ilişkileri e) öğretmenlerin kendi öğretim yöntemleri hakkındaki düşüncelerini belirlemeleri istenmiştir.

Kuzeydoğu İzlanda'da 37 okul içinden 10 küçük ve 10 büyük ilköğretim okulu seçilmiştir. Her okuldan bir öğretmen katılmıştır. 14 ü bayan, 6 sı erkek toplam 20 öğretmen vardır. Dersler farklı içerikteydi, çünkü farklı seviyede sınıflar vardı (6-12 yaş grubu).

İki okul türünde de öğretmenler öğrencilere karşı ilgi gösterdiler. Öğretmenlerin yüz ifadelerinde, öğrencilerle temaslarında, duygusal ifadelerinde (ilgi, kızgınlık, üzüntü) iki farklı okul türünde de öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimleri esnasında anlamlı fark çıkmamıştır. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerle sakin, açık ve net, etkili, yansıtıcı konuşmuşlardır.

Beş küçük ve altı büyük okulda, disiplin uyum içindeydi ve sınıf atmosferi dengeliydi ve öğrenciler rahattı, görevlerine konsantre olmuşlardı. Bu sınıflarda disiplin yöntemi kendine özgüydü. Öğretmenler empatik ve cesaretlendirici davranışlar sergilediler.

İki küçük okulda sınıf iyi organize edilmişti fakat sınıf uyum atmosferine hazır değildi. Farklı okul türünden iki sınıfta sıkı kurallar vardı. Disiplin, öğrenciler üzerinde zorlayıcı etki yaratıyordu.

Görüldüğü gibi çalışma alanı notları bize öğretmen davranışlarının farklı olduğunu, fakat okul türü veya sınıf büyüklüğüne göre farklılığın olmadığını gösterir. Öğretme yöntemi ve disiplin, okul türleri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmaz. Bununla beraber öğretmenin sınıftaki uygulamaları farklıdır. Bu farklı sayısalılaştırmak için öğretmen davranışları 3 farklı kategoriye ayrılmıştır: Empatik (%55), empatik olmayan(%10) ve tarafsız, bağımsız (uncommitted) (% 35) öğretmenler.

Altısı büyük okuldaki, beşi küçük okuldaki 11 (%55) empatik öğretmen, öğrencilere karşı empatik ve cesaretlendirici davranışlar sergilemişlerdir; sınıflarında uyum yaratmışlardır ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmen yöntemini organize etmişlerdir. Sözlü ve sözsüz davranışlarında dikkatli ve özenli olmuşlardır.

Diğer taraftan empatik olmayan 2 (%10) öğretmen sınıfta empatik ve cesaretlendirici davranışlar göstermemiştir. Bu öğretmenler bir takım emirler, kurallar belirlemişlerdir. Öğretmenlerin öğretim metodunu kullanışı çok monotondur. Bütün sınıfı aynı hizmetle, görevle (same task) öğretmişlerdir ve sonra bireysel olarak devam etmişlerdir.

Tarafsız, bağımsız (uncommitted) (%35) öğretmenler, bütün öğrencilerin aynı hizmetle, görevle aynı zamanda ihtiyacını karşılamışlardır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamışlardır. Bu öğretmenler öğrencilere karşı mesafeli olmuşlardır. Öğretmenlerin disiplin metodu otoriterdir. Öğrencilerin zihni karışıklığını sonuçlandırmayı iyi organize etmemişlerdir.

Mottet ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Öğrencilerin Sözlü ve Sözsüz Cevaplarının (İletişiminin) Öğretmenin Öz Yeterliliği ve İş Memnuniyetine Etkisi” adlı çalışmanın amacı öğrencilerin sözlü ve sözsüz cevaplarının (iletişimlerinin), öğretmen öz yeterliliği ve iş memnuniyeti üzerindeki etkilerini açıklamaktır. Bu çalışma Güney ABD’deki bir üniversitede 112 eğitimci ile gerçekleştirilmiştir.

Yüksek seviyede sözsüz davranışlar gösteren öğrenciler şu davranışları sergilemişlerdir: İstekli bedensel eğilim ile dimdik duruş, olumlu yüz ifadeleri, baş sallama, göz kontağı, gülümseme, notlar alma gibi. Düşük seviyede sözsüz davranışlar gösteren öğrenciler ise kısmen kambur duruş, nötr yüz ifadeleri, düşük seviyede göz kontağı, not almama gibi davranışları sergilemişlerdir.

Yüksek seviyede sözlü davranış gösteren öğrenciler öğretmenlere sorular sormuşlardır ve öğretmenlerin sorduğu soruları cevaplamışlardır. Yüksek seviyede sözsüz davranış gösteren öğrenciler, canlı pozitif bir ses tonuyla, gülümseyen ve direkt göz kontağı içeren yüz ifadeleri ile sorular sorup cevaplarırken; düşük seviyede sözsüz davranış gösteren öğrenciler ise yavaşça, nötr ses tonu ve anlamsız, boş yüz ifadeleri ile sorular sormuş ve cevaplamışlardır. Düşük sözlü davranış durumunda, öğrenciler soru sorma girişiminde bulunmamış ve öğretmenlerin sorularını cevaplamamıştır.

Öğretmen öz yeterliliğindeki toplam varyansın (değişkenliğin) çeyrekteen fazlası (%26) ve öğretmen iş memnuniyetinde toplam varyansın yarıdan fazlası (%53) öğrencilerin sözlü ve sözsüz cevap verme (iletişimine) dayandırılıyordu.

Çift yönlü ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin sözsüz cevap vermelerinin (%17 öz yeterlilikte, %52 iş memnuniyetinde), sözlü cevap vermelerine (%9 öz yeterlilikte, %2 iş memnuniyetinde) göre, öğretmen öz yeterliliği ve iş memnuniyeti üzerinde daha büyük bir etkisi olmuştur. Ayrıca öğretmenin iş memnuniyeti, öğretmen öz yeterliliğine göre, öğrencilerin sözlü ve sözsüz cevap verme durumundan daha çok etkilenmiştir.

Given ve Diane (2008) tarafından yapılan araştırmada durum çalışması yaklaşımını kullanarak, öğrencilerin yazıları (kompozisyonları) üzerinde öğretmenin nasıl yazılı yorum yaptığı ve öğrencilerin bu yorumları nasıl karşıladıkları hakkında öğretmen öğrenci ilişkisi arasındaki rolü incelenmiştir. Veri analizleri, öğretmenin öğrencilerin taslaklar hakkında yapılmış yorumları ve neden ve nasıl öğrencilerin bu yorumları kullandıkları üzerine odaklanmıştır. Bulgular, öğretmene güvenme konusunda zorluk yaşayan öğrencinin olumlu bir şekilde dönütleri kullanmadığı; bunun yanısıra öğretmeniyle sadakatli bir biçimde güvenilir bir ilişki inşa eden öğrencinin öğretmenin yazılı dönütlerini kullandıklarını; bu yüzden, bu öğrencilerin yazı taslaklarını geliştirdiklerini göstermiştir. Öğretmen ve öğrenci arasında güvenilir bir ilişki yaratmak dönütlerin etkili bir biçimde kullanılmasında önemli bir nokta oluşturabileceği iddia edilmektedir.

Piccola ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırma, anlamlı matematik dersi anlatımının rolünü gösterirken, zengin matematik etkileşimi sağlayan etkinliklere bakma olanağı tanımaktadır. Yerleşik teori yaklaşımı kullanarak ortaokul cebir, rakamları, veri dersleri gözlemlenmiştir. Araştırma öğrenci öğretmen iletişim yollarının birçok yönde olduğunu göstermiştir ve belli öğrenci soruları ders işleme yöntemine belirleyici olabileceğini göstermiştir. Genellikle öğretmenle başlayan konuşmalar tek yönlü bir diyalog oluşturur, daha çok gerçekçi bilgiyi verip, nadiren zengin anlamlı matematik konuşması oluşturur. Fakat öğrenci öğretmenin konuşmasına katıldığında ya da sorularında ısrar ederse, öğretmenler daha ayrıntılı açıklamalara vermek isterler; öğretmenler sık sık yeni örneklerle süslerler ve nüanslı çözüm metodları sunarlar. Sonuçlar sorgulamalarda ısrarlı çocukların anlamasını hızlandıracağını gösterse de, bu

davranış öğretmenlere gözdağı olarak gelebilir. Bu yüzden bu buluşları eyleme çevirirken dikkat edilmesi gerektiği; öğrencileri soru sorma ısrarına yönlendirirken, öğretmenlerin öğrencilerin isteklerini bilmelerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrenci sorgulamalarına olumsuz cevaplar olmamasına rağmen, bazı çocukların yine de öğretmen için uygun mesleki davranış olmayan olumsuz cevap alabileceği belirtilmiştir.

Baker (1999) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 3.-5. sınıflarda öğrenim gören 61 Afrika kökenli Amerikalı öğrenci ele alınmıştır. Problemlili sınıflarda öğretmen- öğrenci ilişkilerini inceleyen bu araştırmaya göre olumlu sınıf ortamı, destekleyici ve yardımsever öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin okul memnuniyeti algılarını olumlu şekilde etkilemektedir. Öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları durumlar okul hakkındaki tutumlarını etkilemektedir. Öğrenciler onları destekleyen ve onlara yardımcı olan okulları da daha çok sevdiklerini ve memnun olduklarını ifade etmektedirler. Öğretmen desteği hem öğrenmeyi hem de psiko-sosyal davranışları etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Eğitimde başarı öğrenciyi değiştirmekten ziyade eğitim ortamını ve sınıfı değiştirmeyi gerektirir.

Rodriguez'in (1992) "Öğrencinin, Öğretmenin İletişim Tarzını Algılamasında Kültürün Etkisi" adlı araştırmasının amacı öğrencilerin kültürel ve demografik özellikleri ile onların öğretmenlerinin iletişim tarzını algılamaları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmaya kuzey Virjinya'da 3 devlet okulu, 1 özel okul ve Kolombiya'da 1 devlet okulundan 80 ortaokul öğrencisi ve 4 tane ortaokul öğretmeni katılmıştır. Öğrencilere matematik öğretmenin 15dk'lık dersi kaydedilip izlettirilmiş, onlardan o sınıfta öğrenci olduklarını düşünerek ÖEÖ'yü tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kültürel ve demografik özellikleri ile öğretmenlerinin iletişim tarzına ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Aile İletişimi İle İlgili Araştırmalar

Dumlao ve Botta (2000) tarafından "*Aile içi iletişim modelleri ve genç yetişkinlerin babaları arasındaki çatışma stilleri*" adlı çalışma yapılmıştır. Çatışma davranışlarının erken yaşta öğrenilip bu kalıpların sonraki dönemlerde de korunduğu iddia edilmektedir. 211 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanan araştırmada aile iletişim ortamının oluşturduğu ilişkisel düzenin bireyleri çatışmalar üzerinde farklı yorumlama

ve bilişsel odaklanmaya yönlendirip yönlendirmediği araştırılmıştır. Sonuçlar baba ve genç yetişkin çocuklar arasındaki aile iletişim modellerinin üniversite öğrencilerinin babalarıyla olan çatışma stilleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Koerner ve Fitzpatrick (1997) tarafından “*Aile tipi ve çatışma: Konuşma ve uyum yöneliminin aile içi çatışmaya etkisi*” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışma uyum ve konuşma yöneliminin ailelerin ergenler ile çatışmalar ile nasıl başa çıktığı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. 35 aile 117 denek verisi incelenerek uyum yönelimi ile çatışmadan kaçınma, duygusal dışavurum ve depresyon arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Konuşma yönelimi ile de çatışmadan kaçınma ve sosyal destek arama ile istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

Sillars, Koerner ve Fitzpatrick (2005) tarafından “*Ebeveyn ve ergen ilişkilerinde iletişim ve anlama*” adlı çalışma yapılmıştır. Bu araştırma iletişim ve ebeveyn ergen arasındaki anlayışı incelemiştir. Anlayış, aile çatışmaları, ergen benlik kavramı ve ani düşünceleri (veya empatik doğruluk) içermektedir. Çocuğun benlik kavramının ebeveyn anlayışı, sürekli açık iletişim ve yüksek ebeveyn çocuk ilişki doyumu ve güçlü çocuk benlik kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Çatışma algılarının ebeveyn anlayışı, yüksek uyum ve düşük ilişki doyumu ile ilişkilendirilmiştir. Ani düşüncelerin ebeveyn anlayışı, genelde düşük olmakla birlikte iletişim, ilişki doyumu ve çocuk benlik kavramı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Fitzpatrick, Marshall ve diğerleri (1996) tarafından “*Aile iletişim ortamlarının orta çocukluk dönemindeki çocukların sosyal davranışlarına etkisi*” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 1, 4, 6 ve 7. sınıflara giden çocukların aile iletişim ortamları, farklı tipte aile iletişim ortamlarını temsil eden konuşan resimli kitaplar aracılığı ile ölçülmüştür. Çocuklar diyalogları dinleyip farklı aile ortamlarını betimleyen karikatürleri incelemiştir. Bu bilgiyi kullanarak çocuklar ailelerini çoğulcu (yüksek düzey konuşma, düşük düzeyde uyum odaklı), uzlaşmacı (yüksek düzeyde konuşma ve uyum odaklı), koruyucu (düşük düzeyde konuşma, yüksek düzeyde uyum odaklı) ve ilgisiz (düşük düzey konuşma, düşük düzey uyum) olarak sınıflandırmıştır. Çocuklar gözden geçirilmiş Peobody Picture kelime testini tamamlamış ve öğretmenleri tarafından sosyal kendine hâkim olma ve sosyal geri çekilme boyutlarında derecelendirilmiştir. Sonuçlar aile tipi, cinsiyet ve sınıf düzeyinin sosyal geri çekilme ve sosyal kendine hâkim olma

boyutları ile etkileşim içerisinde olduğunu göstermiştir. Buradan çıkan sonuçla aile iletişim ortamlarının erkekler ve kızlar için belirli gelişim noktalarında farklı şekilde yararlı olabileceği önerilmiştir.

Ritchie ve Fitzpatrick (1990) tarafından “*Aile İletişim Modelleri: Kişiler arası ilişkilerde bireyin kendi zihninde oluşan algıları ölçme*” adlı çalışma yapılmıştır. Aile iletişimi ile ilgilenen kitle iletişim araştırmacıları geleneksel olarak aile normlarının tüm aile üyeleri tarafından paylaşıldığını varsayar ve belirgin anlaşmazlıklar ölçüm aracının güvenilirliğine atfedilir. 308 ergen ve ebeveynlerine uygulanan gözden geçirilmiş aile iletişim modeli ölçeği anne baba ve ebeveyn çocuk arasında sistematik anlaşma ve anlaşmazlık örnekleri için kanıtlar yakalamıştır. 7. sınıf çocukları kavram yöneliminde annelerinin görüşlerini, sosyal yönelimde babalarının görüşlerini paylaşırken, 11. Sınıfa gelindiğinde tam tersi biçimde görüşlere sahiptirler. Bu sonuçlar aile iletişimi ile ilgili gelecek çalışmalarda aile içi anlaşma ve anlaşmazlık biçimlerin etkisinin göz ardı edilemeyeceğini önermektedir.

Fang Hsu (1998) tarafından “*Aile özellikleri ve iletişim kaygısı arasındaki ilişkiler*” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışma üniversite öğrencilerinin iletişim kaygısı ve ailelerinin orjinlerinin özelliklerini algılamaları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Sonuçlar ebeveyn kabul red, aile bütünlüğü, eşitlik, bağımsızlık, çatışmanın doğrusal bir bileşimi ile iletişim modellerinin önemli ölçüde iletişim kaygısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Kadınlar ve erkekler için ayrı ayrı incelendiğinde, erkeklerin iletişim kaygısının anlamlı ve pozitif şekilde uyum odaklı aile iletişim modelleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kadınların iletişim kaygısının ebeveyn kabülü, aile bütünlüğü, eşitlik, bağımsızlık ve konuşma yönelimi ile istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişkiye sahip iken uyum odaklılık ile pozitif ilişkilidir.

Prasitthipab (2008) tarafından “*Aile iletişim modelleri liderlik stillerini etkileyebilir mi?*” adlı yüksek lisans tezinde, liderlik stilleri ve çocukluk dönemindeki aile iletişim modelleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Uyum yönelimi ve görev liderliği, konuşma yönelimi ve ilişki liderliği arasındaki ilişkiyi temsil eden iki hipotez önerilmiştir. Üniversite çalışanları ve liderlik pozisyonlarındaki öğrenciler Aile İçi İletişim Modeli Ölçeği ve Liderlik Davranışı Tanımlama Anketini tamamlamışlardır. Uyum yönelimi ve görev liderliği hipotezi anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında

sonuçlar konuşma yönelimi ve ilişki liderliği arasında pozitif bir ilişkiyi işaret etmektedir. Örneklemedeki kişiler daha çok konuşma yönelimli ailelerden gelmiştir ve ilişki liderlik stilini kullanmaktadırlar.

Nardello (2002) tarafından “*Ailede iletişim modeli ve kontrol odağı arasındaki ilişki*” adlı yüksek lisans tezinde, kişilerin büyüme çağındaki aile iletişim modelleri ile daha sonraki hayatlarındaki kontrol odağı duyguları arasındaki ilişki incelenmiştir. Kişilerarası hedef kontrol odağı ve gözden geçirilmiş aile iletişim modeli ölçekleri kullanılmıştır. Aile iletişim modellerinin kişilerarası hedef kontrol odağı ölçeğinin alt ölçekleri ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. 215 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan uygulamaya göre konuşma yöneliminin içsel, yapısal ve başkasına ait kontrol odağı ile pozitif ilişkili olduğu ve kuralcı, olgusal kontrol odağı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Uyum yönelimi sadece olgusal kontrol odağı ile pozitif ilişkili bulunmuştur.

Koerner ve Fitzpatrick (2002) tarafından “*Aile tipinin romantik ilişkilerdeki çatışma davranışları üzerindeki etkisi*” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ergenlerin romantik ilişkilerde çatışma davranışları üzerinde aile tiplerinin iletişim modellerinin etkisi araştırılmıştır. 260 katılımcının kendi raporlarına göre uzlaşmacı, çoğulcu, koruyucu ve ilgisiz aile tiplerinden gelen kişilerin çatışma davranışlarındaki farklılıklar gözlenmiştir. Karşılıklı olumlu ve karşılıklı olumsuz davranışlar ve sakınma, tehdit, direnme gibi tamamlayıcı davranışlar arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Sonuçlar, aile tipi iletişim modelinin sosyalleşme etkisi üzerine tahmin edilen hipotezleri desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmada, farklı aile tipleri farklı sosyalleşme sonuçları ile ilişkilendirilerek, aile iletişimi ve kişilerarası çatışmada aile tipinin önemi ortaya koyulmaktadır.

Özmen (2007) tarafından yapılan “*Algılanan Aile İçi İletişim Biçimlerinin Ergenlerin Benlik Saygısına Etkisi ve Bir Uygulama Örneği*” adlı araştırma sonucunda benlik saygı düzeyi yüksek olan ergenlerin düşük olan ergenlere göre daha demokratik tutuma sahip ve daha çoğulcu veya hoşgörülü bir aile içi iletişim biçimine sahip olduğu belirlenmiştir. Aile içi iletişim biçimlerini otoriter iletişim biçimi ve otoriter bir tutum olarak algılayan ergenler ise çoğunlukla ya orta derecede ya da düşük benlik saygısı geliştirmektedir. Dikkati çeken önemli bir nokta da ilgisiz aile içi iletişim biçimine

sahip olan ailelerde benlik saygı düzeyinin çok da fazla düşük seviyede olmamasıdır. Ayrıca araştırma sonucunda çalışma kümesindeki ergenlerin çoğunluğu (% 47.8) aile içinde etkili bir iletişim olduğuna inanmaktadır. Buna inananlar daha çok 16 ve 17 yaşlarındaki ergenlerdir. İki yaşta da eşit oranda (% 36.4) kişi aynı düşünceyi paylaşmaktadır. 15 yaşındaki ergenlerin hiyerarşiyi daha çok (% 2.5) hissettikleri tespit edilmiştir. “Aile içinde hiyerarşi içinde bir iletişim var” şeklinde cevap veren erkek ergenlerin oranı % 10.2 iken, kız ergenlerin ise sadece % 1.4’u bu cevabı vermiştir. Bu da erkek ergenlerin Otoriter Aile İçi İletişim Biçimi’ni daha fazla algıladıklarını ortaya koymaktadır. Kızların büyük çoğunluğu Hoşgörülü Aile İçi İletişim Biçimi’ne sahip olduklarını düşünmektedirler.

2.4.3. Konuşma Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Başaran ve Erdem (2009)’in ,“Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmasının sonuçları şu şekildedir:

1. Öğretmen adayları üniversite eğitimi almanın güzel konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ancak üniversitede verilen sözlü anlatım dersinin bu becerinin gelişmesinde yetersiz kaldığını düşünmektedir.
2. Öğretmen adayları konuşma konusunda topluma model olabilecek kişilerden sırasıyla popüler müzik yapan sanatçıların, dizi veya sinema filmlerindeki karakterlerin ve siyasetçilerin olumsuz; üniversite hocalarının, şair ve yazarların ise iyi birer model oluşturduklarını düşünmektedirler. Öğretmen adayları konuşma hususunda kendilerine en az siyasetçileri, popüler müzik yapan sanatçıları ve haber spikerlerini; en fazla, çocukluklarının geçtiği çevrede bulunan yetişkinleri, sonra sırasıyla Türkçe/edebiyat öğretmenlerini, üniversitedeki hocalarını, ilkökul öğretmenlerini, arkadaşlarını ve annelerini model almaktadırlar. Bayan öğretmen adayları ilkökul öğretmenlerinden; erkek öğretmen adayları ise ağabeyleri/ ablalarından daha fazla etkilenmektedir.
3. Öğretmen adayları bir konuşmanın etkili ve güzel olmasında konuşmacının fiziki görünüşü, konuşmayı materyallerle destekleme, konu, İstanbul ağzıyla konuşma ve konuşma içeriğinin düzenlenmesinin nispeten daha az; konuşmacının vurgu ve tonlamaları, konuya hakimiyeti, telaffuz, konuşma esnasında uygun yerlerde durma/duraksama, konuşmacının dinleyiciyi motive etme becerisi, ses tonu,

konuşmanın işitilebilirliği ve beden dili kullanımının ise çok etkili olduğunu düşünmektedirler.

4. Öğretmen adaylarının güzel konuşmalarını, yanlış modeller seçmiş olma, güzel konuşma becerisine sahip olmayı önemsiz kabul etme, sosyal çevrede güzel konuşmanın önemsiz kabul edilmesi ve güzel konuşan bireylere karşı takınılan olumsuz tavır en az; endişe, heyecan, hazırlıksız konuşmak, bilinçaltının konuşmayı etkilemesi ve özgüven eksikliği ise en çok etkileyen olumsuz faktörlerdir. Bu faktörlerden, sosyal çevrede etkili ve güzel konuşan bireylere karşı takınılan olumsuz tavır, erkek öğretmen adaylarını bayan öğretmen adaylarına göre daha fazla etkilemektedir.

5. Öğretmen adaylarının hemen tamamı güzel konuşmayla ilgili olarak olumlu tutuma sahiptir ve bu tutumlar üzerinde sınıf ve bölüm değişkeninin bir etkisi yoktur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle bayan öğretmen adayları, güzel konuşma becerisini kazanmak ve geliştirmek için kursa gitmek istemektedirler. Ancak öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı böyle bir kursa gitmemiştir.

Sargın (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi-Muğla İli Örneğinde” adlı araştırmasına göre, öğrencilerin sözlü anlatımda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve Türkçe eğitiminin öğrenme alanlarından konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, ilköğretim okullarında beklenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Orhun (2009), tarafından hazırlanan “İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı araştırmanın çalışma grubu 2008–2009 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Atakent İlköğretim Okulundan rastgele (random) örnekleme yoluyla belirlenen 3. sınıf öğrencilerinden 36 kontrol, 35 deney olmak üzere 71 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özerbaş ve Karayazı (2010), tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırma 2007-2008 öğretim yılı ikinci yarısında random yoluyla seçilen Ankara’daki dört ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerine anket uygulanarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre

yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilebileceği ve yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edecekleri tespit edilmiştir.

Gökkaya (2008) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı” adlı araştırma sonucunda “Tembellik (Gevşeklik- Atlama), Pelteklik (Artikülasyon- Boğumlanma Bozukluğu), Tutukluk, Kekemelik (Akıcılık Sorunları), Ses Bozukluğu, Dil Bozukluğu, Yöresel Ağızla Konuşma, Kelime Hazinesinin Yetersizliği” gibi konuşma kusurlarının düzeltilmesinde tekerlemelerin etkili olduğu gözlenmiştir. Bu gibi doğuştan olmayan, daha sonradan oluşan kusurlarda tekerlemelerin büyük faydası olduğu; hatta öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine de faydası olduğu belirtilmiştir.

İnsan konuşmasının, fonetik bakımından parçalar ve parçalar üstü birimlerden oluştuğunu belirten Coşkun (2000: s.126-130), “Konuşmada anlam ve duygunun ifade edilebilmesi, ancak parçaların (ünlüler, ünsüzler, yarı ünlüler, ikiz ünlüler) ve parçalar üstü birimlerin (vurgu, ton, ezgi, durak, sınır, süre) bir arada kullanılmasıyla mümkündür.” diyerek, lâboratuvar destekli yapılacak bir dil eğitimi sonucunda, bireylerin daha doğru, daha etkili bir Türkçe kullanabileceklerini ifade etmektedir.

Arhan (2007) tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara ili örneği)” konulu çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

-Öğretmenlerin çoğu mezun oldukları bölümde konuşma eğitimi dersini almadığını, bu dersi alanlar ise dersin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir.

-Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı konuşma eğitiminin okulda öğrenileceği ve öğretileceği düşüncesindedir. Öğretmenler, öğrencilerin konuşma eğitimine ilgi duymalarını sağlayan en önemli unsur olarak kendilerini görmüşlerdir. Buna göre eğitimde öğretmen-öğrenci iletişiminin çok önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin %50,4’u hedef kitleyi çeşitli yönlerden tanımanın, hedeflere daha kolay ve çabuk ulaşılabilirliğini, %27,5’i ise yöntem seçmelerinin kolaylaşacağını belirtmişlerdir.

-Türkçe öğretmenlerinin %47,5'i 6. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin konuşma eğitiminde başarı durumlarını sınırlı görmektedir, %40,6'sı ise başarı durumlarını yetersiz görmektedir.

-Öğretmenler, konuşma eğitiminde öğrencilerinde gözlenen olumsuz davranışların daha çok ailelerindeki yetiştirme tarzlarından, basın-yayın organlarının olumsuz etkilerinden kaynaklandığına inanmaktadır. Bu olumsuzlukların aileden, komşu ve akrabalarından, basın-yayın organlarından, arkadaş gruplarından da kaynaklandığını belirten öğretmen sayısı da az değildir. Öğretmenlerin %60,2'si konuşma eğitimi sorumluluğunu öncelikle anne, baba ve diğer aile fertlerine verilmesi gerektiği kanaatinde. Öğretmenler, aileden sonra sorumluluğun kendilerinde ve diğer bütün öğretmenlerde olduğu düşüncesindedirler.

Karaaslan (2010) tarafından hazırlanan “Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği” konulu çalışmada Türkçe dersinde beyin fırtınası tekniğinin kullanımının, öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma süreci sonunda öğrencilerin önceden belirlenen konular çerçevesinde şekillenen beyin fırtınası oturumlarında, yaratıcı fikirler ürettikleri görülmüştür. Yaratıcı düşüncenin dışı vurumu olarak kabul edilebilen çok sayıda fikir üretme, sınırsız düşünebilme, orijinal nitelikte fikirler bulma becerileri, süreç boyunca öğrenciler tarafında sıkça sergilenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin yorumlanmasıyla ortaya konulan bulgulara göre, öğrencilerin beyin fırtınası tekniğini, düşündüklerini rahatlıkla açıklama noktasında, oldukça önemli bir öğretim tekniği olarak değerlendirdikleri ve bu noktadan hareketle rahatlıkla konuştukları görülmüştür. Yapılan uygulamalar sonucunda beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin arka planını oluşturan zihinsel süreçleri de olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin çok büyük bir kısmının, beyin fırtınası vasıtasıyla konuşmaları sırasında zihinsel anlamda aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Karabay (2005) tarafından hazırlanan “Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri” adlı çalışma sonucunda yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “konuşma testi” toplam öntest ve sontest puanları kontrol altına

alındığında, sontest toplam puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Konuşma başarısı, yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinlikleriyle işlenen Türkçe dersinde geleneksel yöntemle işlenene göre anlamlı bir şekilde artmıştır.

Kuşçu (2010) tarafından hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü (Çekmeköy ilçesi örneği)” adlı araştırmanın sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ay (2011) tarafından hazırlanan “Anasınıfı Öğrencisinin Konuşma Temel Dil Becerisine Anababasının Eğitim Düzeyinin Etkisi” adlı çalışmada elde edilen bulgular, anababası düşük düzeyde eğitilmiş ve anababası yüksek düzeyde eğitilmiş çocukların benmerkezli ve toplumsallaşmış konuşmayı kullanma oranları açısından aralarında önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Dülger (2011) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırma sonucuna göre, ilköğretim 6-8.sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. sınıf) Öğretim Programı’nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2002)’ün, üniversite öğrencilerinin sözel anlatım becerilerini tespit etmek amacıyla gözleme dayalı yaptığı çalışmaya, 95 öğrenci katılmıştır. Söz konusu çalışma, “Söyleyiş”, “Anlamlandırma”, “Plân” ve “Sözel Olmayan Anlatım Becerileri” başlıkları altında toplanarak öğrencilerin konuşmaları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, en çok “Söyleyiş” başlığı altında toplanan özelliklerde hata yaptıkları; daha sonra sırasıyla “Anlamlandırma”daki yanlışlıkları, “Sözel Olmayan Anlatım Becerileri”ni yeterince kullanamadıkları ve “Plân”da dağınıklık yaptıkları tespit edilmiştir.

Etiz (1996), çeşitli panel, sohbet ve toplantılar ile radyo ve televizyon programlarındaki telâffuz yanlışlıkları üzerinde durarak, özellikle a, â, a sesleriyle kapalı ve açık e seslerinin yanlış söylenişinden doğan anlam değişikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu

yanlışıkların giderilmesinde, toplum karşısında çok sık bulunan sanatçı, politikacı, sporcu, bilim adamı ve sunuculara büyük görevlerin düştüğü belirtilerek okullarda diksiyon derslerinde değişik alıştırma ve telâffuz becerilerinin pekiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Kaya (2004)'nın yaptığı araştırma, 53 kişilik bir sınıfta, üniversite öğrencilerinin Türkçe'deki ünlülerin yanlış sesletimlerini belirlemeye yöneliktir. Dikkat edilmediği takdirde, yanlış söylenmeleri neticesinde anlam değişikliklerine yol açabilecek ünlülerin ses özellikleri belirtilerek, öğrencilerde gözlemlenen yanlışlıklar ortaya konmuştur. Bu yanlış sesletimlerin daha çok a, e, o, u ve i ünlülerinde olduğu örneklerle açıkladıktan sonra, en çok yanlışlığın uzun a'nın söylenişinde yapıldığı; uzun a ile ince â'nın karıştırıldığı; ince û'nun çok az tanındığı ve ince ô'nun ise hiç tanınmadığı belirlenmiştir.

Kurudayıoğlu (2003) makalesinde, konuşma eylemi ve önemini, konuşma eğitimi ve Türkçe Programı'nda öğrencilere kazandırılacak davranışlar ile konuşma eğitiminin temel kavramlarını açıkladıktan sonra, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf ortamında yapılabilecek etkinlikleri ve bunların nasıl uygulanacağını belirtmektedir.

Temizyürek (2004), Türkçe öğretiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemini belirten makalesinde, etkili ve güzel konuşma becerisine sahip olmanın birey ve toplum açısından önemine değinerek, gerek eğitim-öğretimin her kademesinde gerekse günlük hayatın bütün alanlarında konuşma becerine gereken önemin verilmediğini; konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle içi içe olduğunu; bu sebeple Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düştüğünü ve söz konusu becerinin geliştirilmesi için öğretmen ve öğrencilerin yapabilecekleri etkinlikleri ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

Tural (1986), Türkçe'deki telâffuz yanlışlıklarını millî bir mesele olarak ele aldığı makalesinde, dilin toplum hayatındaki önemini vurgulayarak konuşma dili ile yazı dili ayırımına dikkati çekmektedir. Telâffuz hatâlarının hangi durumlarda ortaya çıktığını örnekleriyle verdikten sonra, toplum olarak her alanda (sokakta, işyerinde, televizyon ve radyoda, okullarda vs.), doğru telâffuz üzerinde durulması ve bu hususta da hassasiyetli davranılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uçgun (2007), “Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler” adlı makalesinde Türkçe öğretmenlerinin, her şeyden önce kendi konuşmalarına özen göstererek öğrencilerini iyi birer dinleyici olarak yetiştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılabilmesi ve bu becerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin yetiştirilmesinde de titiz davranılması gerektiği, çünkü Türkçeyi düzgün ve etkili kullanamayan birinin verdiği eğitimde başarıya ulaşması imkânsız olacağı; Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan bireylerin yetiştirilmesi, Türkçe öğretmenlerinin derslerini bilgi değil, ifade ve beceri dersi olarak görmelerine bağlı olduğunu dile getirmiştir.

Patri (2002; Akt. Temizkan, 2009) üniversite birinci sınıfa devam eden Çinli öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin sözel performansları üzerinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin etkili olup olmadığını tespit etmeye çalışmaktadır. Araştırmada her biri “konuyu organize etme”, “sunum”, dili kullanma”, “dinleyicilerle etkileşim” başlıklarını taşıyan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran değerlendirme formlarından alınan geri bildirim öğrencilerin sözlü anlatım performanslarını yükseltmektedir. Aynı sonuç öz değerlendirme için tespit edilememiştir.

Temizkan (2009) tarafından yapılan “Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmada veri toplamak amacıyla “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form “İçerik, Dil ve Anlatım, Sunum” olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde eğitim öğretim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akran değerlendirme formunun “dil ve anlatım” ile “sunum” aşamalarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Formun “içerik” aşamasına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Doğan (2009) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri” adlı makalede konuşma-iletişim ilişkisi ele alınmış, konuşma

becerisi eğitiminin niçin gerekli olduğu çeşitli yönleriyle belirtilmiş, bu becerinin diğer dil becerileriyle ilişkisine değinilerek konuşma eğitiminin nitelikleri ele alınmıştır. Ardından da konuşma becerisinin eğitime yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Bulut ve Sönmez (2005) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretiminde Beden Dili ve Anlatım” adlı makalede beden dilinin, anlatma basamağına bağlı konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve konuşmanın daha etkili hale getirilmesinde önemli bir araç olduğuna; konuşma becerilerinin tamamlayıcı unsur olarak beden dilinin öneminin yadsınamayacağına değinilmiştir. Gerek anadili eğitimi programında, gerekse sözlü iletişimin gerçekleştiği ortamlarda (okul-aile çevre) beden diline gereken önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Literatür taraması sonucunda öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim ile ilgili hazırlanan tezlerin “Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimleri, iletişim becerisi eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerisi düzeyine etkisi, iletişim becerisi programının polis okulu öğrencilerinin iletişim becerileri, iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde ve benlik saygısı üzerine etkisi, öğretmenlerin iletişim becerisi eğitimi almasının öğrenciler üzerine etkisi, birinci kademe öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama etkinlikleri, öğrencilerin öğretmenlerin iletişim biçimine ilişkin algı ve beklentileri, sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkilerinin değerlendirilmesi, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri” gibi konu başlıklarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Literatür taraması sonucunda aile iletişimi ile ilgili çalışmaların ülkemizde sınırlı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, konu ile ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülerek öğretmen öğrenci iletişiminin yanında ebeveyn çocuk iletişimi konusu da incelenmiştir. Bu konuda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yurt dışında bu konu ile ilgili daha çok araştırmaya rastlanılmıştır. Yurtdışında yapılan araştırmaların “aile içi iletişim modelleri ve genç yetişkinlerin babaları arasındaki çatışma stilleri, aile tipi ve çatışma: konuşma ve uyum yöneliminin aile içi çatışmaya etkisi, ebeveyn ve ergen ilişkilerinde iletişim ve anlama, aile iletişim ortamlarının orta çocukluk dönemindeki çocukların sosyal davranışına etkisi, aile iletişim modelleri: kişiler arası ilişkilerde bireyin kendi zihninde oluşan algıları ölçme, aile özellikleri ve

iletişim kaygısı arasındaki ilişkiler, ailede iletişim modeli ve kontrol odağı arasındaki ilişki, aile tipinin romantik ilişkilerdeki çatışma davranışları üzerindeki etkisi, aile iletişim modelleri liderlik stillerini etkileyebilir mi?” gibi konu başlıklarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Literatür taraması sonucunda konuşma becerisi ile ilgili yapılan araştırmaların “öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri, ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi, ilköğretim Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi, yapılandırmacı öğrenme ortamının ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi, konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği, kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri, anasınıfı öğrencisinin konuşma temel dil becerisine ana babasının eğitim düzeyinin etkisi, konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme, akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi” gibi konu başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Sınıf içi iletişim, aile içi iletişim ve konuşma becerileri konularında her biri ayrı olacak şekilde farklı araştırmalar yapılmıştır; fakat, iletişim ile konuşma becerisi arasındaki ilişki ile ilgili kapsamlı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alandaki bu boşluğu doldurmak araştırmanın önemli noktalarındandır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilecek olan iletişimle ve konuşma becerisi ile ilgili ölçeklerin ileride yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçların ileriki araştırmalara yol göstereceği ve mevcut araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, İstanbul ilindeki 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleriyle Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemekle ilgili olarak, var olan durumları saptamayı amaçladığından genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli de iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002, s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa Yakası'nda bulunan ilköğretim kurumlarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için oranlı küme örneklemini kullanılmıştır. Oranlı küme örneklemini yapmak için, evren, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar gösterebileceği düşünülen okulların buldukları çevrenin sosyo-kültürel düzey değişkenine göre (üst-orta-alt olmak üzere) alt evrenlere ayrılmıştır. Örnekleme okulları alt evrenlere uygun şekilde araştırmacının kolay ulaşabileceği bölgelerden seçilmiştir. Seçimler yapılırken ilçe millî eğitim müdürlerine ve okul müdürlerine danışılmıştır. Üst sosyo kültürel düzeyi temsil eden Bakırköy ilçesi, orta sosyo kültürel düzeyi temsil eden Bahçelievler ilçesi ve alt sosyo-kültürel çevreyi temsil eden Bağcılar ilçesinden ikişer tane resmi ilköğretim okulu ve her okuldan da yansız olarak ikişer sınıf seçilmiştir. Uygulama okullarının adları uygulama başlığı altında verilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu resmî ilköğretim okullarında öğrenim gören 469 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımlarını gösteren yüzde ve frekans değerleri aşağıda tablo halinde gösterilmiştir:

Tablo 3.1. Örneklemdeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	215	45.8
Kız	254	54.2
Toplam	469	100.0

Tablo 3.1.’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin % 45.8’i erkek, % 54.2’si kız öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 4 ölçek kullanılmıştır. Bunlar “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”, “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”, “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” dir. Ölçeklerle ilgili açıklamalara ve yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizleri ile ilgili ayrıntılı bilgilere ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.3.1.1. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

“Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ile ilgili maddelerin oluşturulmasında konuşma becerisi ile ilgili literatürde yer alan kitaplar ve makaleler incelenmiştir. İlköğretim 5. sınıf Programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanında yer alan toplam 52 kazanımın hepsi incelenmiştir. Bu ölçeği sınıf öğretmeninin her bir öğrencisinin konuşma becerisini ayrı ayrı dolduracak olmasının, uygulamada sıkıntı yaşanmasına yol açabileceği düşünülmüş ve bu kazanımların sınırlandırılması yoluna gidilmiştir. “Birey ve Toplum” temasında yer alan 18 kazanım, “Atatürk” temasında yer alan 10 kazanım, “Sağlık ve Çevre” temasında yer alan 7 kazanım alınarak toplamda 35 maddeli bir ölçek taslağı hazırlanmıştır. Bu ölçek taslağı öğretmenlere öğrencilerinin eğitim süreci boyunca konuşma becerilerini değerlendirmeleri amacıyla doldurtulmuştur. Pilot uygulama sonucunda toplamda 105 öğrencinin konuşma becerisi değerlendirilmiştir. Bu verilerle ilgili SPSS paket programı kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

3.3.1.1.1. Güvenirlilik Analizi

Güvenilirlik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin, 1993). Güvenilirlik kavramı yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenilirlik bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Güvenilirlik, elde edilen ölçümler üzerindeki yorumlar ve daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için bir temel teşkil eder (Kalaycı, 2008). Güvenilirlik, aynı özelliğin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır.

Güvenirlilik, ölçülmek istenen belli bir özelliğin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır. Aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır. Ölçmenin tesadüfi yanılılardan arınık olmasıdır (Karasar, 2002). Bir ölçekte bulunan güvenilirlik katsayısının 1'e yakın bir değer olması ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterebilir (Tavşancıl, 2002). Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirlik için genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Güvenilirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenilirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Testin güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak amacıyla kullanılır. Güvenilirlik katsayısı .80 olan bir test için bireyler arası gözlenen test puanlarındaki farkların %80 oranında gerçek farkları, %20 oranında ise hatayı yansıttığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2008).

Güvenirlilik Analizi (Reliability Analysis) ölçmede kullanılan testlerin, anketlerin ya da ölçeklerin özelliklerini ve güvenilirliklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir yöntemdir. Güvenirlilik Analizi prosedürü ile toplam skorların (puanların) söz konusu olduğu Likert, Q tipi vb. ölçeklerin güvenilirliğini belirleyen katsayılar hesaplanır ve ölçekte yer alan sorular arasındaki ilişkiler hakkında bilgi edilir (Kalaycı, 2008).

Likert tipi ölçeklerin güvenilirliği ölçmek için kullanılan Cronbach alfa katsayısı uyarlanan ölçek ve ölçeğin alt ölçekleri için hesaplanır ve bu katsayı maddelerin iç tutarlılığı yani homojenliği hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1996). Tutarlık derecesi güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça da düşer (Tekin, 1993).

Hesaplanılan Alfa katsayısı, birime ait toplam skorun ölçekteki her bir soruya ait puanların toplanması ile elde edilen ölçeklerde, soruların benzerliğini ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Eğer sorular standartlaştırılmış ise bu katsayı soruların ortalama korelasyonundan ya da kovarsından elde edilir (Kalaycı, 2008).

Sorular arasındaki korelasyon negatif ise Alfa yöntemi ile hesaplanan *Cronbach Alpha katsayısı* da negatiftir. Bu katsayının negatif çıkması güvenilirlik modelinin bozulmasına neden olur. Diğer bir deyişle, kullanılan ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulduğunu ifade eder (Kalaycı, 2008).

Cronbach Alpha analizinin temel amacı, bir grup değişkenin iç homojenitesini alfa katsayısını (coefficient alpha) kullanarak saptamaktır. İşlemden tüm değişkenler eş zamanlı olarak işleme dahil edilmektedir. Alfa katsayısı bir grup değişkenin aralarında var olan iç korelasyonun ölçümünü yapmakta, yani her bir değişkenin hesaplayarak söz konusu değişkenin değerinin, tüm değişkenlerin oluşturduğu ölçeğin ortak değerinin (common core) içerisindeki payına, yani ölçeğin ortak değerini ne kadar temsil ettiğine bakarak söz konusu grup değişkenin güvenilirliğini belirlemektedir. Alfa değerinin küçük olması, değişkenlerin ölçülmek istenen yapının ortak değerini eşit olarak paylaşmadığı, ölçülmek istenen yapıyı zayıf bir şekilde temsil ettiği ya da temsil etmediği şeklinde yorumlanır. Bu sebeple ki, ortak değeri eşit olarak paylaşmayan değişkenler bulunup grup dışına çıkarılırlar. Eleminasyonun sonucunda madde grubunun ölçülmek istenen yapıyı daha iyi temsil etmesi sağlanmış olur (Gilbert ve Churchill, 1991; Akt. Otrar 2006).

Madde toplam korelasyonlarının hesaplanması da bir iç tutarlık belirleme yöntemidir. Ölçek maddelerinin içerisinde ortak değeri (common core) eşit olarak paylaşmayan maddeleri bulmak, diğer bir ifadeyle, bir grup maddenin ölçmek istediği yapıyı temsil etme derecelerini belirlemek amacıyla, o grubu oluşturan maddelerin her birinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarını (corrected item-total correlation) belirlenmesi işlemidir (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988; Akt. Otrar 2006).

a- **Madde Toplam (item-total correlation):** Testten elde edilen toplam puanlarla her bir maddenin arasındaki ilişkiyi gösterir.

b- **Madde Kalan (corrected item-total correlation):** Testteki her madde ile toplamdan bu maddenin çıkarılması ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi gösterir.

Hem madde-toplam hem de madde kalanda sonuçların istatistiksel açıdan minimum $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olması beklenmektedir.

Madde- toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir testte madde toplam korelasyonu Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanır (Büyüköztürk, 2008).

Madde test korelasyonu, maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derecede ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla da kullanılır ve *madde ayırt edicilik indeksi (discriminability)* adını alır. Madde toplam korelasyonunu yorumlamada, istatistiksel anlamlılık ölçütü olarak alınabilir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2008).

Madde analizi kapsamında başvuru olan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların *ilişkisiz t- testi* (independent samples t test) kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2008).

“Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlılığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur. Ayrıca tablo değerleri de araştırmanın ekler kısmında verilmiştir (Bkz. EK-1). Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha = .987$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen 2 madde (10 ve 12. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ikinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha = .988$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçekteki tüm

maddelerin alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 35 maddeli ölçek, maksimum iki kademeli iç-tutarlık analizleri sonucunda, 33 maddeye indirgenebileceği ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.99$ 'dan daha fazla yükseltilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında bir değer alırsa ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Dolayısıyla, ölçek maddelerinin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.99$ değeri ile yüksek derecede güvenilir olduğu ispatlanmıştır. Bu nedenle "Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ile ilgili iç tutarlık için güvenilirlik analizleri yinelenmemiş ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasına geçilmiştir.

Yapılan madde toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öte yandan aynı şekilde, maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır (Bkz. EK-2).

3.3.1.1.2. Geçerlilik Analizi

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2008).

Faktör analizinde aralarında yüksek korelasyon olan değişkenler setinin bir araya getirilmesi suretiyle faktör adı verilen genel değişkenlerin (faktörler) oluşturulması söz konusudur. Burada amaç, değişken sayısını azaltmak; değişkenler arası ilişkilerdeki yapıyı ortaya çıkarmak, başka bir ifade ile değişkenleri sınıflandırmaktır (Kalaycı,

2008). Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994).

Faktör analizi gözlenen ve aralarında korelasyon bulunan x veri matrisindeki p değişkenden gözlenemeyen fakat değişkenlerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan, sınıflamayı yansıtan rasgele faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlar. Türetilen bu yeni değişkenlere faktör adı verilir (Özdamar, 2002, s.236).

Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilen farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır. Faktör analizinde dört temel aşama söz konusudur. Bunlar; veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesidir (Kalaycı, 2008).

“Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ile ilgili faktör analizine 33 madde ile başlanılmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO ve *Bartlett Testi* sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.2. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri (KMO and Bartlett's Test)

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		.947
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	5.995E3
	Serbestlik derecesi	528
	p	.000

Faktör analizinde, değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisi aranır. Değişkenler arasında korelasyon azaldıkça, faktör analizinin sonuçlarına olan güven de o denli azalır. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. Dolayısıyla sıfır hipotezi reddedilerek alternatif hipotezi kabul edilir. Yani, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş demektir. KMO katsayısı 0.947 olduğundan sonuç mükemmeldir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir.

Ortak varyans (Communalıty); bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır. Faktör analizinde düşük ortak varyansa sahip olan değişkenler (örneğin 0.50'nin altında) analizden çıkarılarak, faktörden çıkarılabilir. Bu durumda hem KMO hem de açıklanan varyans değeri istatistiği daha yüksek bir değere ulaşacaktır (Kalaycı, 2008). Ortak varyans tablosunu incelediğimizde 0.50 nin altında madde olmadığı için madde çıkarmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Dolayısıyla faktör analizine 33 madde ile devam edilmiştir (Bkz. EK-3).

Tablo 3.3. Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	23.97	72.65	72.65	23.97	72.65	72.65	14.75	44.69	44.69
2	1.67	5.07	77.72	1.67	5.07	77.72	10.90	33.04	77.72
3	.98	2.96	80.69						
4	.79	2.38	83.07						
5	.68	2.06	85.13						
6	.61	1.85	86.98						
7	.50	1.52	88.50						
8	.49	1.48	89.98						
9	.41	1.26	91.24						
10	.33	1.01	92.25						
11	.29	.87	93.12						
12	.26	.80	93.92						
13	.22	.66	94.58						
14	.21	.63	95.21						
15	.18	.55	95.76						
16	.17	.51	96.26						
17	.15	.46	96.72						
18	.14	.43	97.15						
19	.12	.36	97.51						
20	.10	.31	97.83						
21	.10	.29	98.12						
22	.09	.26	98.38						
23	.08	.24	98.62						
24	.07	.22	98.85						
25	.07	.21	99.06						
26	.06	.19	99.25						
27	.05	.16	99.41						
28	.05	.14	99.55						
29	.04	.13	99.68						
30	.04	.11	99.80						
31	.03	.09	99.89						
32	.02	.06	99.95						
33	.02	.05	100.00						

Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve iki faktörün çıktığını göstermektedir. İlk

faktör toplam varyansın %44,69'unu, ikinci faktör %33,04'ünü açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın %77,72'sidir.

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu'nda, rotasyonlu (dönüşümlü) faktör yükleri hesaplanan maddelerin yapılan analizler neticesinde ölçeğin 33 maddeden ve 2 boyuttan oluştuğu görülmektedir. 1. boyutta 21 madde (1, 3, 17, 34, 2, 35, 21, 5, 20, 22, 16, 18, 33, 31, 32, 19, 15, 24, 14, 13 ve 4. maddeler) ve 2. boyutta 12 madde (7, 23, 6, 26, 29, 9, 27, 28, 8, 30, 11 ve 25. maddeler) vardır (EK-3). Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanılarak faktörlerdeki maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak 1. boyut için; öğrencilerin sözlü ifade becerilerini ölçmeye yönelik maddeler içerdiğinden *kendini sözlü olarak ifade etme* ve 2. boyut için öğrencilerin konuşma kurallarını değerlendirmeye yönelik maddeler içerdiğinden *konuşma kurallarını uygulama* isimleri verilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin “**Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği**” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Ölçekle ilgili oluşan boyutlar ve ilgili durumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.4. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler

Ölçeğin Alt Boyutları	İlgili Maddeler	Alt Boyutlardan Alnabilecek En Alt ve En Üst Puanlar
1.Boyut Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	1, 3, 17, 34, 2, 35, 21, 5, 20, 22, 16, 18, 33, 31, 32, 19, 15, 24, 14, 13, 4	21-105
2.Boyut: Konuşma Kurallarını Uygulama	7, 23, 6, 26, 29, 9, 27, 28, 8, 30, 11, 25	12-60

Ölçeğin cevaplandırılmasında öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik maddeler sınıf öğretmenleri tarafından gösterilme derecesine göre “Çok İyi” için 5, “İyi” için 4, “Orta” için 3, “Kısmen Yeterli ” için 2 ve “Yetersiz” için 1 puan verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili vermiş oldukları maddelerin puan değerleri toplanarak toplam puan elde edilir.

Ölçekten elde edilen toplam puan değerleri en az 33 ve en çok 165 puan arasında değişmektedir. Puan yüksekliği öğrencilerin konuşma becerilerinin yüksek olduğunu ve toplam puanın azalması ise konuşma becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değeri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.5. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cromba Alpha Değeri
1. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	.987
2. Konuşma Kurallarını Uygulama	.964
Toplam	.988

Tablodan da anlaşılacağı gibi, “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlık katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. 1. alt boyut olan “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” için Cronbach alpha değeri $\alpha = .987$ ve 2. alt boyut olan “Konuşma Kurallarını Uygulama” için $\alpha = .964$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.2. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği

“Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile ilgili maddelerin hazırlanmasında ilk olarak iletişim konusu ile ilgili literatürde ulaşılabilen kitap ve makaleler incelenerek hareket edilmiştir. Geliştirilmek istenen ölçekle ilgili olduğu düşünülen 65 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirliği açısından sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve rehber öğretmen olmak üzere üç öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda 5 madde elenmiştir. İletişim becerilerini değerlendirme ölçeği için oluşturulan maddelerin (60 madde) analizi kapsam geçerliliği açısından 8 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Maddelerin yanına “Bu madde ölçekte kesinlikle kalmalı.”, “Bu madde ölçekte kalabilir.”, “Bu madde ölçekte düzeltilerek kalabilir.”, “Bu madde ölçekte kalmamalı” ve “Bu madde ölçekte kesinlikle kalmamalı.” ifadelerine yer verilmiştir. Uzmanların hepsi konuyla ilgili maddeleri uygun görmüş olup birkaç madde üzerinde düzeltme önerisi istemişler ve önerilerini belirtmişlerdir. Ayrıca 3 soru daha eklenmesi istenilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra toplamda 63 maddeli taslak ölçek 5. sınıfta öğrenim gören 189 kişiye uygulanmıştır. Öğrenciler anneleriyle aralarındaki iletişimi değerlendirmeye ilgili olan maddeleri işaretlemişlerdir. Elde edilen bu maddeler “Her zaman, genellikle, bazen,

çok seyrek, hiçbir zaman” 5’li Likert tipindedir ve maddelere sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puanları verilmiştir. Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışması için SPSS paket programı kullanılmıştır.

3.3.1.2.1. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Analizi

“Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur. Ayrıca tablo değerleri de araştırmanın ekler kısmında verilmiştir (Bkz. EK-4).

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından, 63 sorudan oluşan taslak ölçek için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,886$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 7 madde (1., 22., 48., 49., 54., 55. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ikinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,895$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 9 madde (45., 46., 47.,50., 51., 53., 59., 60., 61. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 47 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Üçüncü analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,915$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 3 madde (56., 57. ve 58. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 44 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Dördüncü analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,925$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen 1 madde (30. madde) ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 43 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Beşinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,926$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 63 maddeli ölçek, maksimum beş kademeli iç-tutarlık analizleri sonucunda, 43 maddeye indirgenebileceği ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.926$ ’dan daha fazla yükseltilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında bir değer alırsa ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Dolayısıyla, ölçek maddelerinin iç tutarlılığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.926$ değeri ile yüksek derecede güvenilir olduğu ispatlanmıştır. Bu nedenle Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili iç tutarlık için güvenilirlik analizleri yinelenmemiş ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasına geçilmiştir.

Yapılan madde toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öte yandan aynı şekilde, maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükları özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır (Bkz.EK-5).

3.3.1.2.2. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Geçerlilik Analizi

“Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile ilgili ilk faktör analizine 43 madde ile başlanılmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO ve *Bartlett Testi* sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. KMO katsayısı 0.858 olduğundan sonuç çok iyidir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir. Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve beş faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 27.59’unu, ikinci faktör % 6.99’unu, üçüncü faktör % 4.47’sini, dördüncü faktör % 4.29’unu ve beşinci faktör % 3.60’ını açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 46.93’üdür. (Bkz. EK-6).

Elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması

beklenirse de bu değerin 0.30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987, Zeller ve Karmines, 1978; akt. Otrar 2006). Analiz sırasında, faktör yük değeri 0.45 ya da daha yüksek olanlar analize alınmış, faktör yük değeri 0.45'in altında bulunan maddeler analizden çıkarılmıştır (Balı,1995).

Ortak Varyans tablosu (Bkz.EK-6) incelendiğinde faktör yük değeri 0,45'in altında olan maddeler (2., 3., 4., 5., 6., 12., 15., 21., 25., 29., 34., 44., 63. maddeler) ıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir.

İlk faktör analizi sonrası çıkarılan 8 maddenin ardından kalan 30 madde ile ikinci faktör analizi yapılmıştır. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. KMO katsayısı 0,882 olduğundan sonuç çok iyidir. Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dnşmnden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve beş faktörün çıktığını göstermektedir. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 55.18'idir. Ortak varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri 0.45'in altında olan 1 madde (14. madde) ıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir (Bkz. EK-7).

İkinci faktör analizi sonrası çıkarılan 1 maddenin ardından kalan 29 madde ile üçüncü faktör analizi yapılmıştır. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. KMO katsayısı 0,880 olduğundan sonuç çok iyidir. Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dnşmnden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve beş faktörün çıktığını göstermektedir. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 55.89'udur. Ortak varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri 0.45'ten küçük olan 2 madde (26. ve 62. maddeler) ıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir (Bkz.EK-8).

nc faktör analizi sonrası çıkarılan 2 maddenin ardından kalan 27 madde ile dördüncü faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablolar halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.6. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin rneklem Yeterliliği.		.880
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	2.235E3
	Serbestlik Derecesi	351
	p	.000

$p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. Dolayısıyla sıfır hipotezi reddedilerek alternatif hipotezi kabul edilir. Yani, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş demektir. KMO katsayısı 0,880 olduğundan sonuç çok iyidir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir.

Tablo 3.7. Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	8.71	32.25	32.25	8.71	32.25	32.25	3.70	13.69	13.69
2	2.46	9.12	41.37	2.46	9.12	41.37	3.60	13.32	27.01
3	1.63	6.03	47.40	1.63	6.03	47.40	2.94	10.87	37.88
4	1.45	5.39	52.79	1.45	5.39	52.79	2.76	10.24	48.12
5	1.30	4.82	57.60	1.30	4.82	57.60	2.56	9.49	57.60
6	1.07	3.96	61.57						
7	1.00	3.70	65.26						
8	0.85	3.14	68.40						
9	0.78	2.88	71.28						
10	0.73	2.72	73.99						
11	0.65	2.42	76.42						
12	0.62	2.28	78.70						
13	0.58	2.15	80.85						
14	0.56	2.07	82.92						
15	0.53	1.95	84.87						
16	0.51	1.88	86.75						
17	0.48	1.77	88.52						
18	0.44	1.65	90.17						
19	0.40	1.48	91.65						
20	0.39	1.45	93.09						
21	0.35	1.30	94.40						
22	0.31	1.14	95.54						
23	0.29	1.06	96.59						
24	0.27	0.99	97.58						
25	0.24	0.87	98.45						
26	0.22	0.83	99.28						
27	0.19	0.72	100.00						

Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve beş faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 32.25'ini, ikinci faktör % 9.12'sini, üçüncü faktör %

6.03'ünü, dördüncü faktör % 5.39'unu ve beşinci faktör % 4.82'sini açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 57.60'ıdır.

Ortak varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri tüm maddeler için 0.45'ten daha yüksektir. En küçük faktör yüküne sahip madde, 8. madde olup faktör yükü 0.48'dir. Bu çözümlemede faktör yükü 0.45'in altında madde olmadığı için faktör analizine son verilmiştir (Bkz. EK-9).

Dördüncü faktör analizi sonucunda ölçeğin $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlı olduğu; KMO katsayısının 0.880 olduğundan sonucun çok iyi olduğu ve bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterli olduğu görülmüştür. Analiz sonucu beş faktör oluşmuştur. Oluşan beş faktör açıklanan toplam varyansın %57.60'ını açıklamaktadır.

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu'nda, rotasyonlu (dönüşümlü) faktör yükleri hesaplanan maddelerin yapılan analizler neticesinde ölçeğin 27 maddeden ve 5 boyuttan oluştuğu görülmektedir. 1. boyutta 6 madde (20, 19, 35, 16, 24 ve 23. maddeler); 2. boyutta 7 madde (41, 42, 37, 43, 38, 40 ve 39. maddeler) 3. boyutta 5 madde (31, 32, 36, 33 ve 13. maddeler); 4. boyutta 5 madde (9, 10, 7, 18 ve 17. maddeler) ve 5. boyutta 4 madde (28, 27, 11 ve 8. maddeler) vardır (Bkz. EK-9). Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanılarak faktörlerdeki maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak 1. boyut için "saygı"; 2. boyut için "ifade becerisi"; 3. boyut için "saydamlık"; 4. boyut için "etkin dinleme" ve 5. boyut için "değer" adı verilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin "**Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği**" olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Ölçekle ilgili oluşan boyutlar ve ilgili durumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.8. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler

Ölçeğin Alt Boyutları	İlgili Maddeler	Alt Boyutlardan Alınabilecek En Alt ve En Üst Puanlar
1.Boyut: Saygı	20, 19, 35, 16, 24, 23	6-30
2.Boyut: İfade Becerisi	41, 42, 37, 43, 38, 40, 39	7-35
3. Boyut: Saydamlık	31, 32, 36, 33, 13	5-25
4. Boyut: Etkin Dinleme	9, 10, 7, 18, 17	5-25
5. Boyut: Değer	28, 27, 11, 8	4-20

Ölçeğin cevaplandırılmasında öğrenciler, anneleriyle aralarındaki iletişimi değerlendirirler. Öğrencilerin annesi ile arasındaki iletişimin gösterilme derecesine göre “Her zaman” için 5, “Genellikle” için 4, “Bazen” için 3, “Çok Seyrek” için 2, “Hiçbir Zaman” için 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin anneleriyle arasındaki iletişimi değerlendirmeye ilgili vermiş oldukları maddelerin puan değerleri toplanarak toplam puan elde edilir.

Ölçekten elde edilen toplam puan değerleri en az 27 ve en çok 135 puan arasında değişmektedir. Puan yüksekliği öğrencilerin anneleriyle arasında olan iletişim becerilerinin yüksek olduğunu ve toplam puanın azalması ise öğrencilerin anneleriyle arasında olan iletişim becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili ilk boyut olan “saygı” boyutu; annesinin onu dinlediğini, onunla gerçekten ilgilendiğini hissetmesi, sorununa ilişkin duygu ve düşüncelerini sabırla dinlemesi, duygu ve düşüncelerine önem verdiğini hissetmesi, özgür düşünebileceği bir ortam yaratmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili ikinci boyut olan “ifade becerisi” boyutu; annenin ses tonunu iyi ayarlaması, konuşurken yüz ifadelerini etkili kullanması, göz teması kurması, çocuğunun anlayabileceği şekilde konuşması, çocuğunun sorununu rahatça paylaşabilmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili üçüncü boyut olan “saydamlık” boyutu; annenin çocuğunun sorunlarını çözmede yardımcı olması, ona karşı sıcak davranması, düşüncelerini desteklemesi, sorduğu sorulara açık ve net cevaplar vermesi, sorununu anlatırken duygularını iyi anlamasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili dördüncü boyut olan “etkin dinleme” boyutu; annenin çocuğunu dinlerken başka bir şeyle uğraşmaması, onu dinlerken suçlamaması, yargılamaması, sözünü kesmemesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili beşinci boyut olan “değer” boyutu; çocuğun değerli olduğunu, sevildiğini hissetmesi; annenin çocuğunun

duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması, çocuğunun endişelerini dikkate almasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değeri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.9. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cromba Alpha Değeri
1. Saygı	.823
2. İfade Becerisi	.850
3. Saydamlık	.793
4. Etkin Dinleme	.768
5. Değer	.734
Toplam	.926

Tablo 3.9.'dan anlaşılacağı gibi, “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlık katsayıları 1. alt boyut olan “saygı” için Cronbach alpha değeri $\alpha = .823$; 2. alt boyut olan “ifade becerisi” için $\alpha = .850$; 3. alt boyut olan “saydamlık” için $\alpha = .793$; 4. alt boyut olan “etkin dinleme” için $\alpha = .768$; 5. alt boyut olan “değer” için $\alpha = .734$ olarak hesaplanmıştır. Cromba Alpha değeri 0.60 ile 0.80 arasında bir değer alırsa ölçek oldukça güvenilir; 0.80 ile 1.00 arasında bir değer alırsa yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Cromba alpha değerleri incelendiğinde 1. ve 2. boyutun yüksek derecede güvenilir; 3., 4. ve 5. boyutun oldukça güvenilir olduğu ispatlanmıştır.

3.3.1.3. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği

Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Taslak Ölçeğinde yer alan maddeler, Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Taslak Ölçeğinde yer alan sorularla aynıdır. Ölçeğin geliştirilmesinde aynı yol izlenmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik analizi sonrasında öğrencilerin annesi ve babası ile olan iletişim düzeyleri farklı olduğu için, verilen cevaplar farklı olduğu için maddeler birebir aynı kalmamıştır. Analizler sonucunda farklı sorular elenebilmiştir.

3.3.1.3.1. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Analizi

“Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlılığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur. Ayrıca tablo değerleri de araştırmanın ekler kısmında verilmiştir (Bkz. EK-10).

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından, 63 sorudan oluşan taslak ölçek için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,893$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 10 madde (45., 47., 48., 52., 53., 54., 55., 59., 60., 61. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 53 madde ile iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliğini belirlemek üzere yapılan ikinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,912$ olarak hesaplanmıştır. İkinci analiz sonucunda Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 8 madde (1., 46., 49., 50., 51., 56., 57 ve 58. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 45 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Üçüncü analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,933$ olarak hesaplanmıştır. Üçüncü analiz sonucunda Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 3 madde (2., 7. ve 22.. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 42 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Dördüncü analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,935$ olarak hesaplanmıştır. Dördüncü analiz sonucunda Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 4 madde (6., 30., 44. ve 63. maddeler) ölçek dışına çıkarılmış ve kalan 38 madde üzerinden iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Beşinci analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alpha değeri $\alpha=,938$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. EK-10).

Sonuç olarak, 63 maddeli ölçek, maksimum beş kademeli iç-tutarlık analizleri sonucunda, 38 maddeye indirgenebileceği ve bu maddelerin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=,938$ 'den daha fazla yükseltilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında bir değer alırsa ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Dolayısıyla, ölçek maddelerinin iç tutarlığının (Cronbach

Alpha katsayısının) $\alpha=,938$ değeri ile yüksek derecede güvenilir olduğu ispatlanmıştır. Bu nedenle Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili iç tutarlık için güvenilirlik analizleri yinelenmemiş ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasına geçilmiştir.

Yapılan madde toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öte yandan aynı şekilde, maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır (Bkz. EK- 11).

3.3.1.3.2. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Geçerlilik Analizi

“Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile ilgili faktör analizine 38 madde ile başlanılmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO ve *Bartlett Testi* sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. KMO katsayısı 0.894 olduğundan sonuç çok iyidir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir. Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve beş faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 32.36’sını, ikinci faktör % 5.93’ünü, üçüncü faktör % 4.92’sini, dördüncü faktör % 4.22’sini ve beşinci faktör % 3.79’unu açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 51.21’idir (Bkz. EK-12).

Elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değer 0.30’a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987, Zeller ve Karmines, 1978; akt. Otrar 2006). Ortak Varyans

tablosu incelendiğinde faktör yük değeri 0,45'in altında olan 7 madde (4., 5., 25., 29.,34., 43., 62. maddeler) çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir (Bkz. EK-12).

İlk faktör analizi sonrası çıkarılan 7 maddenin ardından kalan 31 madde ile ikinci faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablolar halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.10. KMO and Bartlett Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	.901
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri
	Serbestlik derecesi
	p
	2.809E3
	465
	.000

Tablo 3.10'a göre $p(\text{sig.})=0.00 < 0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. Dolayısıyla sıfır hipotezi reddedilerek alternatif hipotezi kabul edilir. Yani, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş demektir. KMO katsayısı 0.901 olduğundan sonuç mükemmeldir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir.

Tablo 3.11. Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	10.80	34.85	34.85	10.80	34.85	34.85	4.27	13.78	13.78
2	2.12	6.84	41.69	2.12	6.84	41.69	4.18	13.48	27.26
3	1.75	5.66	47.34	1.75	5.66	47.34	3.53	11.39	38.65
4	1.52	4.90	52.24	1.52	4.90	52.24	2.81	9.05	47.70
5	1.23	3.97	56.21	1.23	3.97	56.21	2.64	8.50	56.21
6	1.13	3.64	59.84						
7	1.01	3.25	63.09						
8	0.91	2.92	66.01						
9	0.87	2.82	68.83						
10	0.81	2.61	71.44						
11	0.76	2.44	73.88						
12	0.66	2.12	76.00						
13	0.65	2.10	78.10						
14	0.62	2.01	80.11						
15	0.58	1.87	81.98						
16	0.55	1.77	83.75						
17	0.53	1.72	85.47						
18	0.49	1.58	87.04						
19	0.46	1.50	88.54						
20	0.42	1.37	89.90						
21	0.42	1.36	91.26						
22	0.36	1.17	92.43						
23	0.34	1.10	93.53						
24	0.33	1.05	94.59						
25	0.31	0.99	95.58						
26	0.28	0.91	96.48						
27	0.24	0.78	97.27						
28	0.23	0.76	98.02						
29	0.22	0.70	98.72						
30	0.21	0.67	99.39						
31	0.19	0.61	100.00						

Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve beş faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 34.85'ini, ikinci faktör % 6.84'ünü, üçüncü faktör % 5.66'sını, dördüncü faktör % 4.90'ını ve beşinci faktör % 3.97'sini açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 56.21'idir.

Ortak varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri tüm maddeler için 0.45'ten daha yüksektir. En küçük faktör yüküne sahip madde, 20. madde olup faktör yükü 0.459 dur.

Bu çözümlemede faktör yükü 0,45'in altında madde olmadığı için faktör analizine son verilmiştir (Bkz. EK-13).

İkinci faktör analizi sonucunda ölçeğin $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlı olduğu; KMO katsayısının 0.901 olduğundan sonucun mükemmel olduğu ve bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterli olduğu görülmüştür. Analiz sonucu beş faktör oluşmuştur. Oluşan beş faktör açıklanan toplam varyansın %56,206'sını açıklamaktadır.

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu'nda, rotasyonlu (dönüşümlü) faktör yükleri hesaplanan maddelerin yapılan analizler neticesinde ölçeğin 31 maddeden ve 5 boyuttan oluştuğu görülmektedir. 1. boyutta 8 madde (38, 40, 33, 39, 42, 36, 31 ve 41. maddeler); 2. boyutta 8 madde (28, 27, 12, 24, 32, 23, 14 ve 15. maddeler) 3. boyutta 6 madde (19, 16, 21, 26, 20 ve 13. maddeler); 4. boyutta 5 madde (8, 37, 11, 35 ve 3. maddeler) ve 5. boyutta 4 madde (9, 10, 18 ve 17. maddeler) vardır (Bkz. EK-13). Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanılarak faktörlerdeki maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak 1. boyut için "ifade becerisi"; 2. boyut için "değer"; 3. boyut için "saydamlık"; 4. boyut için "saygı" ve 5. boyut için "etkin dinleme" adı verilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin "**Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği**" olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Ölçekle ilgili oluşan boyutlar ve ilgili durumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.12. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler

Ölçeğin Alt Boyutları	İlgili Maddeler	Alt Boyutlardan Alınabilecek En Alt ve En Üst Puanlar
1.Boyut: İfade Becerisi	38, 40, 33, 39, 42, 36, 31 ve 41	8-40
2.Boyut: Değer	28, 27, 12, 24, 32, 23, 14 ve 15	8-40
3. Boyut: Saydamlık	19, 16, 21, 26, 20 ve 13	6-30
4. Boyut: Saygı	8, 37, 11, 35 ve 3	5-25
5. Boyut: Etkin Dinleme	9, 10, 18 ve 17	4-20

Ölçeğin cevaplandırılmasında öğrenciler, babalarıyla aralarındaki iletişimi değerlendirirler. Öğrencilerin babası ile arasındaki iletişimin gösterilme derecesine göre "Her zaman" için 5, "Genellikle" için 4, "Bazen" için 3, "Çok Seyrek" için 2, "Hiçbir Zaman" için 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin babalarıyla arasındaki iletişimi

değerlendirmeyeyle ilgili vermiş oldukları maddelerin puan değerleri toplanarak toplam puan elde edilir.

Ölçekten elde edilen toplam puan değerleri en az 31 ve en çok 155 puan arasında değişmektedir. Puan yüksekliği öğrencilerin babalarıyla arasında olan iletişim becerilerinin yüksek olduğunu ve toplam puanın azalması ise öğrencilerin babalarıyla arasında olan iletişim becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili ilk boyut olan “İfade becerisi” boyutu; babanın ses tonunu iyi ayarlaması, konuşurken yüz ifadelerini etkili kullanması, göz teması kurması, çocuğunun anlayabileceği şekilde konuşması, çocuğunun sorununu rahatça paylaşabilmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili ikinci boyut olan “değer” boyutu; çocuğun babası tarafından değerli olduğunu, sevildiğini, anlaşıldığını, duygularına ve düşüncelerine önem verdiğini hissetmesi, çocuğun sorunu olduğunda babasının paylaşmaya istekli olmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili üçüncü boyut olan “saydamlık” boyutu; babanın çocuğunu dinlerken içten olması; onunla gerçekten ilgilendiğini, onu dinlediğini hissetmesi, çocuğu sorununu anlatırken duygularını iyi anlaması, sabırla dinlemesi, sorunlarına duyarlı olmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili dördüncü boyut olan “saygı” boyutu; babanın çocuğunun endişelerini dikkate alması, duygularını ifade etmesine yardımcı olması, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması, konuşmasını sürdürmesi için cesaret verici davranmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile ilgili beşinci boyut olan “etkin dinleme” boyutu; babanın çocuğunu dinlerken başka bir şeyle uğraşmaması, onu dinlerken suçlamaması, yargılamaması, sözünü kesmemesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değeri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.13. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cromba Alpha Değeri
1. İfade Becerisi	.865
2. Değer	.868
3. Saydamlık	.787
4. Saygı	.773
5. Etkin Dinleme	.758
Toplam	.901

Tablodan da anlaşılacağı gibi, “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlık katsayıları 1. alt boyut olan “saygı” için Cronbach alpha değeri $\alpha = .865$; 2. alt boyut olan “değer” için $\alpha = .868$; 3. alt boyut olan “saydamlık” için $\alpha = .787$; 4. alt boyut olan “saygı” için $\alpha = .773$; 5. alt boyut olan “etkin dinleme” için $\alpha = .758$ olarak hesaplanmıştır. Cromba Alpha değeri 0.60 ile 0.80 arasında bir değer alırsa ölçek oldukça güvenilir; 0.80 ile 1.00 arasında bir değer alırsa yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Cromba alpha değerleri incelendiğinde 1. ve 2. boyutun yüksek derecede güvenilir; 3., 4. ve 5. boyutun oldukça güvenilir olduğu ispatlanmıştır.

3.3.1.4. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği

Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilen 25 madde ve 6 faktörden oluşan öğretim elemanlarının öğretim ortamında gerçekleştirdikleri iletişim becerilerinin etkililik düzeyini ölçmeye çalışan “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ni kullanmak üzere geliştiren kişilerden uygulama izni alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda öğrencilerin öğretmeni ile arasında olan iletişimin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla 5. sınıfta öğrenim gören 45 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama öncesinde Karagöz ve Kösterelioğlu (2008)’in geliştirdiği ölçekteki “Hepsi, Çoğu, Bazısı, Birkaçı, Hiçbiri” 5’li Likert şeklindeki ifadeler yerine “Her zaman, Genellikle, Bazen, Çok Seyrek, Hiçbir Zaman” ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin her bir maddeye verdikleri cevaplar “Her zaman, Genellikle, Bazen, Çok Seyrek, Hiçbir Zaman” seçeneklerine sırasıyla “5,4,3,2,1” şeklinde puanlanmıştır.

Uygulama sonrasında öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı düşünülen 5 madde (1, 4, 6, 12 ve 24. maddeler) üzerinde ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Ardından ölçek yeniden 5. sınıfta öğrenim gören 75 öğrenciye uygulanmıştır ve anlaşılmayan ifadelerin olmadığına karar verilmiştir. Ölçek üzerinde ilgili değişiklikler yapıldığı için, ölçekle ilgili geçerlik ve güvenirlik analizleri Karagöz ve Kösterelioğlu (2008)'nin izlediği yol takip edilerek yeniden yapılmıştır. İlgili analizler sonucunda 17 maddeden oluşan 3 boyutlu yeni bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek, “Öğretmen İle Öğrenci arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” olarak adlandırılmıştır.

3.3.1.4.1. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Geçerlilik Analizi

“Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği” ile ilgili faktör analizine 25 madde ile başlanılmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO ve *Bartlett Testi* sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. KMO katsayısı 0.604 olduğundan sonuç orta derecedir. KMO oranının 0.5'in üzerinde olması gerekir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir. Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve üç faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 26.37'sini, ikinci faktör % 12.54'ünü, üçüncü faktör % 10.33'ünü açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 49.24'üdür (Bkz. EK-14).

Elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değer 0.30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987, Zeller ve Karmines, 1978; akt. Otrar 2006). Analiz sırasında, faktör yük değeri 0.30 ya da daha yüksek olanlar analize alınmış, faktör yük değeri 0.30'un altında bulunan maddeler analizden çıkarılmıştır.

Ortak Varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri 0.30'un altında olan maddeler (6., 8., 16., 21 ve 23. maddeler) çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir (Bkz. EK-14).

İlk faktör analizi sonrası çıkarılan 5 maddenin ardından kalan 20 madde ile ikinci faktör analizi yapılmıştır. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. KMO katsayısı 0.612 olduğundan sonuç orta derecedir. KMO oranının 0.5'in üzerinde olması gerekir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir. Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve üç faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 29.60'ını, ikinci faktör % 14.87'sini, üçüncü faktör % 12.35'ini açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 56.82'sidir. Ortak Varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri 0.30'un altında olan maddeler (12., ve 18. maddeler) çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir (Bkz. EK-15).

İkinci faktör analizi sonrası çıkarılan 2 maddenin ardından kalan 18 madde ile üçüncü faktör analizi yapılmıştır. $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. KMO katsayısı 0.701 olduğundan sonuç iyidir. KMO oranının 0.5'in üzerinde olması gerekir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir. Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve üç faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 31.61'ini, ikinci faktör % 15.62'sini, üçüncü faktör % 13.43'ünü açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 60.65'idir. Ortak Varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri 0.30'un altında olan 1 madde (20. madde) çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir (Bkz. EK-16).

Üçüncü faktör analizi sonrası çıkarılan 1 maddenin ardından kalan 17 madde ile dördüncü faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablolar halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.14. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.711
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	746.317
	Serbestlik derecesi	136
	p	.000

$p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır. Değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş demektir. KMO katsayısı 0.711 olduğundan sonuç iyidir. KMO oranının 0.5'in üzerinde olması gerekir. Bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterlidir.

Tablo 3.15. Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Total	Total
1	5.62	33.08	33.08	5.62	33.08	33.08	4.07	23.96	23.96
2	2.71	15.94	49.02	2.71	15.94	49.02	3.49	20.51	44.47
3	2.42	14.21	63.23	2.42	14.21	63.23	3.19	18.76	63.23
4	1.11	6.52	69.75						
5	0.78	4.61	74.36						
6	0.77	4.55	78.91						
7	0.68	3.97	82.88						
8	0.57	3.37	86.25						
9	0.45	2.63	88.88						
10	0.41	2.43	91.31						
11	0.35	2.08	93.38						
12	0.31	1.83	95.21						
13	0.26	1.55	96.77						
14	0.18	1.03	97.80						
15	0.17	1.01	98.81						
16	0.16	0.91	99.72						
17	0.05	0.28	100.00						

Toplam Varyans Tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve üç faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın % 33.08'ini, ikinci faktör % 15.94'ünü, üçüncü faktör % 14.21'ini açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 63.23'üdür.

Ortak varyans tablosu incelendiğinde faktör yük değeri tüm maddeler için 0.30'dan daha yüksektir. En küçük faktör yüküne sahip madde, 15. madde olup faktör yükü 0.31 dir. Maddelerin faktör yükleri 0.31 ile 0.77 arasında değişmektedir. Bu çözümlemede faktör yükü 0.30'un altında madde olmadığı için faktör analizine son verilmiştir (Bkz. EK-17).

Dördüncü faktör analizi sonucunda ölçeğin $p(\text{sig.})=0.00<0.05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlı olduğu; KMO katsayısının 0.71 olduğundan sonucun iyi olduğu ve bu sebeple, araştırmada örnek büyüklüğü yeterli olduğu görülmüştür. Analiz sonucu üç faktör oluşmuştur. Oluşan üç faktör açıklanan toplam varyansın % 63.23'ünü açıklamaktadır (Bkz. EK-17).

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu'nda, rotasyonlu (dönüşümlü) faktör yükleri hesaplanan maddelerin yapılan analizler neticesinde ölçeğin 17 maddeden ve 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. 1. boyutta 6 madde (1, 13, 4, 17, 19 ve 7. maddeler); 2. boyutta 5 madde (24, 11, 5, 25 ve 10. maddeler) 3. boyutta 6 madde (15, 2, 9, 3, 14 ve 22. maddeler) vardır (Bkz. EK-17). Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanılarak faktörlerdeki maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak 1. boyut için "saygı"; 2. boyut için "etkililik" 3. boyut için "İfade becerisi" adı verilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin "Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği" olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Ölçekle ilgili oluşan boyutlar ve ilgili durumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.16. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğine Ait Değerler

Ölçeğin Alt Boyutları	İlgili Maddeler	Alt Boyutlardan Alınabilecek En Alt ve En Üst Puanlar
1.Boyut: Saygı	1, 13, 4, 17, 19, 7	6-30
2.Boyut: Etkililik	24, 11, 5, 25,10	5-25
3. Boyut: İfade Becerisi	15, 2, 9, 3, 14 ve 22	6-30

Ölçeğin cevaplandırılmasında öğrenciler, sınıf öğretmeni ile aralarındaki iletişimi değerlendirirler. Öğrencilerin öğretmeni ile arasındaki iletişimin gösterilme derecesine göre "Her zaman" için 5, "Genellikle" için 4, "Bazen" için 3, "Çok Seyrek" için 2, "Hiçbir Zaman" için 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin öğretmenleriyle arasındaki

iletişimi değerlendirmeyeyle ilgili vermiş oldukları maddelerin puan değerleri toplanarak toplam puan elde edilir.

Ölçekten elde edilen toplam puan değerleri en az 17 ve en çok 85 puan arasında değişmektedir. Puan yüksekliği öğrencilerin öğretmenleriyle arasında olan iletişim becerilerinin yüksek olduğunu ve toplam puanın azalması ise öğrencilerin öğretmenleriyle arasında olan iletişim becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği'nin ilk boyutu olan "saygı" boyutu; öğretmenin öğrencilerin fikir ve cevaplarına değer verip dikkate almasını, onlara saygı göstermesini, karşısındaki öğrencileri dinlemesini, onların düşüncelerinin kendisi için önemli olduğunu hissettirmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği'nin ikinci boyutu olan "etkililik" boyutu; öğretmenin ses tonunu alçaltıp yükselterek konuya dikkati toplaması, soruların yanıtlanması için yeteri kadar zaman tanınması, öğrencilerin düşüncelerini dinlerken sabırlı oluşu, anlaşılamayan kavramları açıklaması, öğrencilerin önerilerini dikkate almasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği'nin üçüncü boyutu olan "ifade becerisi" boyutu; öğretmenin bakışlar; konuşma sırasındaki tavırlar; el, kol ve yüz hareketlerini kullanması, göz temasının kurulması, soru sorulabilecek ortam yaratması, konularla ilgili canlı ve somut örnekler vermesi, sorunlara çözüm önerisi getirmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

3.3.1.4.2. Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Güvenirlilik Analizi

Bir ölçmenin geçerli sayılabilmesinin ilk koşulu, onun güvenilir olmasıdır (Karasar,2005). Faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Dördüncü faktör analizi sonucunda kalan 17 soru üzerinden ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

Tablo 3.17. Güvenilirlik Analizi (Reliability Statistics)

Cronbach's Alpha değeri	Madde Sayısı
.81	17

Ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri 0.81 olarak hesaplanmıştır. Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında bir değer alırsa ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Dolayısıyla, ölçek maddelerinin iç tutarlığının (Cronbach Alpha katsayısının) $\alpha=.81$ değeri ile yüksek derecede güvenilir olduğu ispatlanmıştır.

Tablo 3.18. Güvenilirlik (İçTutarlık) Analizi Sonuçları

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s1	74.11	41.96	0.49	.808
s13	74.30	39.96	0.46	.804
s4	74.33	40.36	0.39	.807
s17	74.15	42.10	0.44	.809
s19	74.22	41.17	0.31	.811
s7	74.26	39.70	0.39	.807
s24	74.29	38.65	0.51	.800
s11	74.14	41.54	0.53	.806
s5	74.21	42.00	0.35	.811
s25	74.44	38.69	0.46	.802
s10	74.27	38.15	0.69	.791
s15	76.21	42.72	-0.01	.849
s2	74.37	38.51	0.39	.808
s9	74.36	37.18	0.59	.793
s3	74.32	37.02	0.65	.790
s14	74.48	35.00	0.63	.788
s22	74.44	37.58	0.42	.806

Bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin alpha değeri üzerinde pozitif etkiye bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri hesaplandıktan sonra, ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değeri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.19. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cromba Alpha Değeri
1. Saygı	.822
2. Etkililik	.855
3. İfade Becerisi	.765
Toplam	.815

Tablodan da anlaşılacağı gibi, “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlık katsayıları 1. alt boyut olan “Saygı” için Cronbach alpha değeri $\alpha = .822$; 2. alt boyut olan “Etkililik” için $\alpha = .855$; 3. alt boyut olan “İfade Becerisi” için $\alpha = .765$ olarak hesaplanmıştır. Cromba Alpha değeri 0.60 ile 0.80 arasında bir değer alırsa ölçek oldukça güvenilir; 0.80 ile 1.00 arasında bir değer alırsa yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Cromba alpha değerleri incelendiğinde 1. ve 2. boyutun yüksek derecede güvenilir; 3. boyutun oldukça güvenilir olduğu ispatlanmıştır.

3.3.2. Uygulama

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından, geliştirilen ölçekler 07.10.2011 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan Valilik Oluru doğrultusunda 2011-2012 eğitim öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ilinin Bağcılar, Bakırköy, Bahçelievler ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 5. sınıfta öğrenim gören 469 öğrenci üzerinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Aşağıda belirtilen okullarda öğretmenler ve okul yöneticileri araştırma yapılacak konu hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulama okullarının adları şunlardır: Bağcılar Güneşli İlköğretim Okulu, Bağcılar Nevin Mehmet Bilginer İlköğretim Okulu, Bahçelievler Gazi İlköğretim Okulu, Bahçelievler Fikret Yüzatlı İlköğretim Okulu, Bakırköy Halil Vedat Fıratlı İlköğretim Okulu, Bakırköy Cumhuriyet İlköğretim Okulu.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak şu analizlere tabi tutulmuştur:

- 1.Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.
- 2.Öğrencilerin konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.
- 3.Öğrencilerin öğretmenleri ile arasındaki iletişimin ne düzeyde olduğunu belirlemek için öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.
- 4.Öğrencilerin anneleri ile arasındaki iletişimin ne düzeyde olduğunu belirlemek için anne ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.
- 5.Öğrencilerin babaları ile arasındaki iletişimin ne düzeyde olduğunu belirlemek için baba ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.
- 6.Öğrencilerin konuşma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.
- 7.Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.
- 8.Öğrencilerin anneleri ile olan iletişimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.
- 9.Öğrencilerin babaları ile olan iletişimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.
- 10.Öğrencilerin öğretmeni ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı Spearman's Rank Order Korelasyonu ile yapılmıştır.
- 11.Öğrencilerin annesi ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı Spearman's Rank Order Korelasyonu ile yapılmıştır.
- 12.Öğrencilerin babası ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı Spearman's Rank Order Korelasyonu ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin uygun analiz yöntemini belirlemek için önce One Sample Kolmogorov Smirnov Testi ile verilerin normalliği incelenmiştir. Bu testin sonucu verilerin dağılımının normal olmadığını göstermektedir. Bu durumda parametrik olmayan verilerin analizinde kullanılan Spearman's Rank Order Korelasyonu ve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerileri ve iletişim becerileri düzeyleri ise aritmetik ortalama ve standart sapmaları alınarak belirlenmiştir.

4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin konuşma becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla, konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerileri Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar

Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Maddeler	N	X	Ss
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	21	469	3.80	1.08
Konuşma Kurallarını Uygulama	12	469	3.82	1.07
Genel Toplam	33	469	3.81	1.08

Tablo 4.1'e göre öğrencilerin "Kendini Sözlü Olarak İfade Etme" ve "Konuşma Kurallarını Uygulama" alt boyutlarından oluşan "Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanların genel ortalaması $X=3.81$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. "Kendini Sözlü Olarak İfade Etme" boyutunun ortalaması $X=3.80$ ve "Konuşma Kurallarını Uygulama" boyutunun da $X=3.82$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla, konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinin "Kendini Sözlü Olarak İfade Etme" alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” Alt Boyutu ile İlgili Genel Ortalamalar

Kendini Sözlü Olarak İfade Etme Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	1.	469	3.69	1.09
	2.	469	3.66	1.09
	3.	469	3.83	1.08
	4.	469	3.73	1.13
	5.	469	3.75	1.11
	6.	469	3.67	1.10
	7.	469	3.87	1.03
	8.	469	3.89	1.07
	9.	469	3.93	1.07
	10.	469	4.24	0.95
	11.	469	3.91	1.01
	12.	469	3.74	1.09
	13.	469	3.71	1.10
	14.	469	3.87	1.05
	15.	469	3.90	1.08
	16.	469	3.64	1.10
	17.	469	3.70	1.10
	18.	469	3.89	1.04
	19.	469	3.64	1.12
	20.	469	3.74	1.09
	21.	469	3.85	1.10
Toplam			3.80	1.08

Tablo 4.2’ye göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” boyutu açısından “Konuşmak için hazırlık yapar.” maddesi için $X=3.69$; “Konuşma yöntemini belirler.” maddesi için $X=3.66$; “Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.” maddesi için $X=3.83$; “Bilgi vermek amacıyla konuşur.” maddesi için $X=3.73$; “Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.” maddesi için $X=3.75$; “Sorgulayarak konuşur.” maddesi için $X= 3.67$; “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.” maddesi için $X= 3.87$; “Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.” maddesi için $X=3.89$; “Konuşmalarında sebep sonuç ilişkileri kurar.” maddesi için $X= 3.93$; “Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.” maddesi için $X= 4.24$; “Konuşmasında söz varlığını kullanır.” maddesi için $X=3.91$; “Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.” maddesi için $X= 3.74$; “İkna edici konuşur.” maddesi için $X=3.71$; “Üstlendiği role uygun konuşur.” maddesi için $X= 3.87$; “Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.” maddesi için $X=3.90$; “Konuşmalarında

farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.” maddesi için $X= 3.64$; “Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.” maddesi için $X= 3.70$; “Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” maddesi için $X=3.89$; “Konuşmasında ana fikri vurgular.” maddesi için $X= 3.64$; “Kendine güvenerek konuşur.” maddesi için $X=3.74$; “Dinleyicilerle göz teması kurar.” maddesi için $X=3.85$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.” maddesi $X=4.24$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.” ve “Konuşmasında ana fikri vurgular.” maddeleri $X= 3.64$ ile en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir.

Ayrıca konuşma becerilerinin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” boyutuna yönelik genel ortalamanın $X=3.80$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla, konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinin “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin “Konuşma Kurallarını Uygulama” Alt Boyutu ile İlgili Genel Ortalamalar

	Konuşma Kurallarını Uygulama Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Konuşma Kurallarını Uygulama		22.	469	3.76	1.11
		23.	469	3.76	1.09
		24.	469	3.93	1.06
		25.	469	3.86	1.04
		26.	469	3.93	1.04
		27.	469	3.80	1.07
		28.	469	3.73	1.10
		29.	469	3.84	1.04
		30.	469	3.75	1.06
		31.	469	3.74	1.09
		32.	469	3.82	1.07
		33.	469	3.86	1.08
		Toplam			3.82

Tablo 4.3’e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutu açısından “Akıcı konuşur.” maddesi için $X= 3.76$;

“Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.” maddesi için $X= 3.76$; “Kelimeleri doğru telaffuz eder.” maddesi için $X= 3.93$; “Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.” maddesi için $X= 3.86$; “Bilgi edinmek amacıyla sorular sorar.” maddesi için $X= 3.93$; “Konuşmalarında beden dilini kullanır.” maddesi için $X=3.80$; “Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.” maddesi için $X= 3.73$; “Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.” maddesi için $X= 3.84$; “Sesine duygu tonu katar.” maddesi için $X= 3.75$; “Topluluk önünde konuşur.” maddesi için $X=3.74$; “Konu dışına çıkmadan konuşur.” maddesi için $X= 3.82$; “Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.” maddesi için $X= 3.86$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Kelimeleri doğru telaffuz eder.” ve “Bilgi edinmek amacıyla sorular sorar.” maddeleri $X=3.93$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.” maddesi $X= 3.73$ ile en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir.

Ayrıca konuşma becerilerinin “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutuna yönelik genel ortalamanın $X=3.82$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Öğretmeni ile Olan İletişim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmeni ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğretmeni ile Olan İletişim Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar

Öğretmen- Öğrenci İletişimi	Maddeler	N	X	Ss
Saygı	6	469	4.84	0.48
Etkililik	5	469	4.85	0.49
İfade Becerisi	6	469	4.60	0.81
Genel Toplam	17	469	4.76	0.56

Tablo 4.4’e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle arasındaki iletişimin genel ortalaması $X=4.76$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Saygı” boyutunun ortalaması $X=4.84$; “Etkililik” boyutunun ortalaması $X=4.85$ ve

“İfade Becerisi” boyutunun da $X=4.60$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğretmeni ile arasında olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “Saygı” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Saygı Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Saygı	1.	469	4.92	0.36
	2.	469	4.76	0.58
	3.	469	4.78	0.54
	4.	469	4.86	0.46
	5.	469	4.87	0.44
	6.	469	4.87	0.50
Toplam			4.84	0.48

Tablo 4.5’e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle arasındaki iletişimleri “Saygı” boyutu açısından “Düşüncelerimizi anlatırken bizi iyi dinler ve anlar.” maddesi için $X= 4.92$; “Bazı düşüncelerimizi takdir ettiğini söyler.” maddesi için $X= 4.76$; “Bizim cevaplarımızı “güzeldi”, “katılıyorum” vb. ifadelerle destekler.” maddesi için $X=4.78$; “Konuşma hızını iyi ayarlar.” maddesi için $X=4.86$; “Düşüncelerimize önem verdiğini bize hissettirir.” maddesi için $X=4.87$; “Düşüncelerimize saygı duyduğunu hissettirir.” maddesi için $X= 4.87$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Düşüncelerimizi anlatırken bizi iyi dinler ve anlar.” maddesi $X= 4.92$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Bazı düşüncelerimizi takdir ettiğini söyler.” maddesi $X= 4.76$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimlerinin “saygı” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.84$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğretmeni ile arasında olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “etkililik” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Etkililik” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Etkililik Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Etkililik	7.	469	4.83	0.51
	8.	469	4.94	0.29
	9.	469	4.86	0.44
	10.	469	4.81	0.60
	11.	469	4.80	0.60
Toplam			4.85	0.49

Tablo 4.6’ya göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle arasındaki iletişimleri “Etkililik” boyutu açısından “Bizim istek ve önerilerimizi dikkate alır.” maddesi için $X= 4.83$; “Anlamadığımız kavramların anlamlarını açıklar.” maddesi için $X= 4.94$; “Soruların yanıtlanması için yeteri kadar zaman tanır.” maddesi için $X=4.86$; “Sözel anlatımlarında ses tonunu alçaltıp yükselterek konuya dikkati toplar.” maddesi için $X=4.81$; “Düşüncelerimizi dinlerken oldukça sabırlıdır.” maddesi için $X= 4.80$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Anlamadığımız kavramların anlamlarını açıklar.” maddesi $X= 4.94$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Düşüncelerimizi dinlerken oldukça sabırlıdır.” maddesi $X= 4.80$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimlerinin “etkililik” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.85$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğretmeni ile arasında olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “ifade becerisi” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “İfade Becerisi” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

İfade Becerisi Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
İfade Becerisi	12.	469	3.70	1.59
	13.	469	4.60	0.97
	14.	469	4.87	0.50
	15.	469	4.81	0.56
	16.	469	4.81	0.61
	17.	469	4.79	0.65
Toplam			4.60	0.81

Tablo 4.7’ye göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle arasındaki iletişimleri “İfade Becerisi” boyutu açısından “Bize ismimizin dışında başka adlarla hitap eder.” maddesi için $X= 3.70$; “Konuşurken yüz ifadelerini ve el, kol hareketlerini etkili kullanır.” maddesi için $X= 4.60$; “Bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirir.” maddesi için $X=4.87$; “Derste rahatlıkla soru sorabileceğimiz bir ortam yaratır.” maddesi için $X= 4.81$; “Canlı ve somut örnekler verir.” maddesi için $X=4.81$; “Konuşma esnasında bizimle göz teması kurar.” maddesi için $X= 4.79$; oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirir.” maddesi $X=4.87$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Bize ismimizin dışında başka adlarla hitap eder.” maddesi $X=3.70$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimlerinin “ifade becerisi” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.60$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin Annesi ile Olan İletişim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin annesi ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, anne ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Annesi ile Olan İletişim Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar

Anne-Çocuk İletişimi	Maddeler	N	X	Ss
Saygı	6	469	4.69	0.69
İfade Becerisi	7	469	4.63	0.75
Saydımlık	5	469	4.66	0.71
Etkin Dinleme	5	469	2.41	1.67
Değer	4	469	4.73	0.72
Genel Toplam	27	469	4.25	0.90

Tablo 4.8'e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anneleriyle arasındaki iletişimin genel ortalaması $X=4.25$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. "Saygı" boyutunun ortalaması $X=4.69$; "İfade Becerisi" boyutunun ortalaması $X=4.63$; "Saydımlık" boyutunun ortalaması $X=4.66$ ve "Değer" boyutunun da $X=4.73$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. "Etkin Dinleme" boyutunun ise $X=2.41$ ile göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin annesi ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, anne ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin "Saygı" alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin "Saygı" Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Saygı Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Saygı	1.	469	4.70	0.70
	2.	469	4.70	0.71
	3.	469	4.50	0.85
	4.	469	4.77	0.59
	5.	469	4.78	0.61
	6.	469	4.71	0.66
Toplam			4.69	0.69

Tablo 4.9'a göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anneleriyle arasındaki iletişimleri "Saygı" boyutu açısından "Beni dinlediğini hissedirim." maddesi için $X=4.70$; "Sorunuma ilişkin duygu ve düşüncelerimi sabırla dinler." maddesi için $X=4.70$; "Özgür düşünebileceğim bir ortam yaratır." maddesi için $X=4.50$; "Beni dinlerken içten olduğunu ve benimle gerçekten ilgilendiğini hissedirim." maddesi için $X=4.77$; "Duygularıma önem

verdiğini hissederim.” maddesi için $X= 4.78$; “Düşüncelerime önem verdiğini hissederim.” maddesi için $X= 4.71$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Duygularıma önem verdiğini hissederim.” maddesi $X=4.78$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Özgür düşünebileceğim bir ortam yaratır.” maddesi $X= 4.50$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin anneleriyle iletişimlerinin “saygı” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.69$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin annesi ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, anne ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “İfade Becerisi” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “İfade Becerisi” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

İfade Becerisi Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
İfade becerisi	7.	469	4.49	0.94
	8.	469	4.64	0.77
	9.	469	4.68	0.71
	10.	469	4.72	0.61
	11.	469	4.59	0.81
	12.	469	4.83	0.51
	13.	469	4.46	0.87
Toplam			4.63	0.75

Tablo 4.10’a göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anneleriyle arasındaki iletişimleri “İfade Becerisi ” boyutu açısından “Konuşurken yüz ifadelerini etkili kullanır.” maddesi için $X= 4.49$; “Ses tonunu iyi ayarlar.” maddesi için $X= 4.64$; “Duygularımı ifade etmeme yardımcı olur.” maddesi için $X= 4.68$; “Benimle konuşurken yüzüme bakar.” maddesi için $X= 4.72$; “Sorunum olduğunda rahatça konuşabilirim.” maddesi için $X= 4.59$; “Anlayabileceğim şekilde konuşur.” maddesi için $X= 4.83$; “Konuşmam esnasında benimle göz teması kurar.” maddesi için $X= 4.46$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Anlayabileceğim şekilde konuşur.” maddesi $X=4.83$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Konuşmam esnasında benimle göz teması kurar.” maddesi $X= 4.46$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin anneleriyle iletişimlerinin “ifade becerisi” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.63$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin annesi ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, anne ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “saydamlık” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saydamlık” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Saydamlık Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Saydamlık	14.	469	4.75	0.68
	15.	469	4.78	0.62
	16.	469	4.52	0.78
	17.	469	4.59	0.76
	18.	469	4.68	0.68
Toplam			4.66	0.71

Tablo 4.11’e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anneleriyle arasındaki iletişimlerini “Saydamlık ” boyutu açısından “Sorunlarımı çözmede yardımcı olur.” maddesi için $X=4.75$; “Bana karşı sıcak davranır.” maddesi için $X=4.78$; “Düşüncelerimi destekler.” maddesi için $X=4.52$; “Sorduğum sorulara açık ve net cevap verir.” maddesi için $X=4.59$; “Bir sorunumu anlatırken duygularımı iyi anlayabilir.” maddesi için $X=4.68$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Bana karşı sıcak davranır.” maddesi $X=4.78$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Düşüncelerimi destekler.” maddesi $X=4.52$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin anneleriyle iletişimlerinin “saydamlık” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.66$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin annesi ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, anne ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “etkin dinleme” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Etkin Dinleme” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Etkin Dinleme Boyutu	Alt Maddeler	N	X	Ss
Etkin Dinleme	19.	469	2.41	1.65
	20.	469	2.42	1.67
	21.	469	2.32	1.79
	22.	469	2.47	1.52
	23.	469	2.41	1.69
Toplam			2.41	1.67

Tablo 4.12’ e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anneleriyle arasındaki iletişimlerini “Etkin Dinleme” boyutu açısından “Beni dinlerken suçlamaz.” maddesi için $X= 2.41$; “Beni dinlerken yargılamaz.” maddesi için $X= 2.42$; “Benim düşüncelerimle alay etmez.” maddesi için $X= 2.32$; “Beni dinlerken başka bir şeyle uğraşmaz.” maddesi için $X= 2.47$; “Beni dinlerken sözümü kesmez.” maddesi için $X= 2.41$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Beni dinlerken başka bir şeyle uğraşmaz.” maddesi $X=2.47$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Benim düşüncelerimle alay etmez.” maddesi $X= 2.41$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin anneleriyle iletişimlerinin “etkin dinleme” alt boyutuna ilişkin genel ortalamının $X=2.41$ ile göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin annesi ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, anne ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “değer” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.13’ te verilmiştir.

Tablo 4.13. Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Değer” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Alt Boyut	Maddeler	N	X	Ss
Değer	24.	469	4.76	0.71
	25.	469	4.79	0.66
	26.	469	4.72	0.70
	27.	469	4.66	0.82
Toplam			4.73	0.72

Tablo 4.13’ e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anneleriyle arasındaki iletişimlerini “Değer” boyutu açısından “Değerli olduğumu hissederim.” maddesi için $X= 4.76$; “Sevildiğimi hissederim.” maddesi için $X= 4.79$; “Benim duygu ve düşüncelerimi

anlamaya çalışır.” maddesi için $X= 4.72$; “Endişelerimi dikkate alır.” maddesi için $X= 4.66$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Sevildiğimi hissederim.” maddesi $X=4.79$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Endişelerimi dikkate alır.” maddesi $X= 4.66$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin anneleriyle iletişimlerinin “değer” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.73$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Babaları ile Olan İletişim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babası ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, baba ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Babaları ile Olan İletişim Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar

Baba-Çocuk İletişimi	Maddeler	N	X	Ss
İfade Becerisi	8	469	4.58	0.82
Değer	8	469	4.67	0.74
Saydımlık	6	469	4.61	0.78
Saygı	5	469	4.57	0.85
Etkin Dinleme	4	469	2.38	1.67
Genel Toplam	31	469	4.32	0.97

Tablo 4.14’e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin babalarıyla arasındaki iletişimin genel ortalaması $X=4.32$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “İfade Becerisi” boyutunun ortalaması $X=4.58$; “Değer” boyutunun ortalaması $X= 4.67$; “Saydımlık” boyutunun ortalaması $X=4.61$ ve “Saygı” boyutunun ortalaması $X=4.57$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Etkin Dinleme” boyutunun ise $X= 2.38$ ile göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin babası ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, baba ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “ifade becerisi” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “İfade Becerisi” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

İfade Becerisi Boyutu	Alt Maddeler	N	X	Ss
İfade Becerisi	1.	469	4.42	0.94
	2.	469	4.73	0.70
	3.	469	4.65	0.80
	4.	469	4.50	0.91
	5.	469	4.62	0.79
	6.	469	4.55	0.80
	7.	469	4.65	0.77
	8.	469	4.53	0.87
Toplam			4.58	0.82

Tablo 4.15’ e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin babalarıyla arasındaki iletişimlerini “İfade Becerisi” boyutu açısından “Sorunum olduğunda rahatça konuşabilirim.” maddesi için $X= 4.42$; “Anlayabileceğim şekilde konuşur.” maddesi için $X= 4.73$; “Sorduğum sorulara açık ve net cevap verir.” maddesi için $X= 4.65$; “Konuşmam esnasında benimle göz teması kurar.” maddesi için $X= 4.50$; “Ses tonunu iyi ayarlar.” maddesi için $X= 4.62$; “Düşüncelerimi destekler.” maddesi için $X= 4.55$; “Sorunlarımı çözmede yardımcı olur.” maddesi için $X= 4.65$; “Konuşurken yüz ifadelerini etkili kullanır.” maddesi için $X= 4.53$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Anlayabileceğim şekilde konuşur.” maddesi $X=4.73$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Sorunum olduğunda rahatça konuşabilirim.” maddesi $X= 4.42$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin babalarıyla iletişimlerinin “ifade becerisi” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.58$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin babası ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, baba ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “değer” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Değer” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Değer Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Değer	9.	469	4.78	0.66
	10.	469	4.78	0.70
	11.	469	4.64	0.76
	12.	469	4.65	0.76
	13.	469	4.73	0.66
	14.	469	4.63	0.73
	15.	469	4.53	0.90
	16.	469	4.65	0.79
Toplam			4.67	0.74

Tablo 4.16’ a göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin babalarıyla arasındaki iletişimleri “Değer” boyutu açısından “Değerli olduğumu hissederim.” maddesi için $X= 4.78$; “Sevildiğimi hissederim.” maddesi için $X= 4.78$; “Beni anladığımı hissettirir.” maddesi için $X= 4.64$; “Duygularıma önem verdiğini hissederim.” maddesi için $X= 4.65$; “Bana karşı sıcak davranır.” maddesi için $X= 4.73$; “Düşüncelerime önem verdiğini hissederim.” maddesi için $X= 4.63$; “Sorunum olduğunda paylaşmaya isteklidir.” maddesi için $X= 4.53$; “İhtiyacım olduğunda bana yardım etmeye isteklidir.” maddesi için $X= 4.65$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Değerli olduğumu hissederim.” ve “Sevildiğimi hissederim.” maddeleri $X= 4.78$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Sorunum olduğunda paylaşmaya isteklidir.” maddesi $X= 4.53$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin babalarıyla iletişimlerinin “değer” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.67$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin babası ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, baba ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “Saydamlık” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saydamlık” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Saydamlık Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Saydamlık	17.	469	4.59	0.79
	18.	469	4.63	0.76
	19.	469	4.52	0.85
	20.	469	4.66	0.76
	21.	469	4.65	0.76
	22.	469	4.59	0.77
Toplam			4.61	0.78

Tablo 4.17’ye göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin babalarıyla arasındaki iletişimlerini “Saydamlık” boyutu açısından “Sorunuma ilişkin duygu ve düşüncelerimi sabırla dinler.” maddesi için $X= 4.59$; “Beni dinlerken içten olduğunu ve benimle gerçekten ilgilendiğini hissedirim.” maddesi için $X= 4.63$; “Gözüme bakarak beni dinler.” maddesi için $X= 4.52$; “Sorunlarıma duyarlı davranır.” maddesi için $X= 4.66$; “Beni dinlediğini hissedirim.” maddesi için $X= 4.65$; “Bir sorunumu anlatırken duygularımı iyi anlayabilir.” maddesi için $X= 4.59$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Sorunlarıma duyarlı davranır.” maddesi $X= 4.66$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. “Gözüme bakarak beni dinler.” maddesi $X= 4.52$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin babalarıyla iletişimlerinin “saydamlık” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.61$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin babası ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, baba ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin “Saygı” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin “Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Saygı Alt Boyutu	Maddeler	N	X	Ss
Saygı	23.	469	4.60	0.85
	24.	469	4.62	0.78
	25.	469	4.64	0.78
	26.	469	4.52	0.84
	27.	469	4.46	1.02
Toplam			4.57	0.85

Tablo 4.18'e göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin babalarıyla arasındaki iletişimlerini "Saygı" boyutu açısından "Endişelerimi dikkate alır." maddesi için $X= 4.60$; "Duygularımı ifade etmeme yardımcı olur." maddesi için $X= 4.62$; "Benim duygu ve düşüncelerimi anlamaya çalışır." maddesi için $X= 4.64$; "Özgür düşünebileceğim bir ortam yaratır." maddesi için $X= 4.52$; "Konuşmamı sürdürmem için cesaret verici davranır." maddesi için $X= 4.46$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. "Benim duygu ve düşüncelerimi anlamaya çalışır." maddesi $X= 4.64$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. "Özgür düşünebileceğim bir ortam yaratır." maddesi $X= 4.52$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin babalarıyla iletişimlerinin "saygı" alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=4.57$ ile göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin babası ile olan iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla, baba ile çocuk arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeğinin "etkin dinleme" alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeğinin "Etkin Dinleme" Alt Boyutuna İlişkin Genel Ortalamalar

Etkin Dinleme Boyutu	Alt Maddeler	N	X	Ss
Etkin Dinleme	28.	469	2.38	1.70
	29.	469	2.41	1.72
	30.	469	2.36	1.55
	31.	469	2.37	1.66
Toplam			2.38	1.67

Tablo 4.19'a göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin babalarıyla arasındaki iletişimlerini "Etkin Dinleme" boyutu açısından "Beni dinlerken suçlamaz." maddesi için $X= 2.38$; "Beni dinlerken yargılamaz." maddesi için $X= 2.41$; "Beni dinlerken başka bir şeyle uğraşmaz." maddesi için $X= 2.36$; "Beni dinlerken sözümü kesmez." maddesi için $X= 2.37$ oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. "Beni dinlerken yargılamaz." maddesi $X=2.41$ ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. "Beni dinlerken başka bir şeyle uğraşmaz." maddesi $X= 2.41$ ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin babalarıyla iletişimlerinin “etkin dinleme” alt boyutuna ilişkin genel ortalamanın $X=2.38$ ile göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Konuşma Becerilerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre konuşma becerilerinin farklılaşma durumunu gösteren Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Konuşma Becerilerinin Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu

Konuşma Becerileri	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	Erkek	215	212.41	45669.00	22 450	.001
	Kız	254	254.12	64546.00		
Konuşma Kurallarını Uygulama	Erkek	215	216.73	46598.00	23 380	.007
	Kız	254	250.46	63617.00		
Toplam Puan	Erkek	215	213.84	45975.50	22755.500	.002
	Kız	254	252.91	64239.50		

Tablo 4.20’de araştırmaya katılan 215 erkek ve 254 kız öğrencinin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” ve “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutları ve ölçekten alınan toplam puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=22450$; $p<. 01$). Aynı şekilde “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=23 380$; $p<. 01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kızların hem “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” hem de “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanların, erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=22755.500$; $p<. 01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kızların konuşma becerileri toplam

puanlarının erkeklerin konuşma becerileri toplam puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin farklılaşma durumunu gösteren Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimin Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu

Öğretmen Öğrenci İletişimi	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Saygı	Erkek	215	218.57	46993.50	23770	.004
	Kız	254	248.90	63221.50		
Etkililik	Erkek	215	225.71	48528.00	25310	.093
	Kız	254	242.86	61687.00		
İfade Becerisi	Erkek	215	215.16	46259.00	23040	.003
	Kız	254	251.80	63956.00		
Toplam Puan	Erkek	215	212.89	45771.50	22551.500	.001
	Kız	254	253.71	64443.50		

Tablo 4.21’de araştırmaya katılan 215 erkek ve 254 kız öğrencinin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı”, “Etkililik” ve “İfade Becerisi” alt boyutları ve ölçekten alınan toplam puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=23770$; $p<.01$). Aynı şekilde “İfade Becerisi” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=23040$; $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kızların “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı” ve “İfade Becerisi” alt boyutlarından aldıkları puanların, erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Etkililik” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=25310$; $p>.05$).

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=22551.500$; $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kızların öğretmenleri ile iletişim becerileri toplam puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.7. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anneleri ile Arasındaki İletişimin Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre anneleri ile arasındaki iletişimin farklılaşma durumunu gösteren Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anneleri ile Arasındaki İletişimin Farklaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu

Anne-Çocuk İletişimi	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Saygı	Erkek	215	225.02	48379.50	25160	.117
	Kız	254	243.45	61835.50		
İfade Becerisi	Erkek	215	230.26	49506.50	26290	.475
	Kız	254	239.01	60708.50		
Saydımlık	Erkek	215	224.80	48331.50	25110	.116
	Kız	254	243.64	61883.50		
Etkin Dinleme	Erkek	215	230.34	49523.50	26300	.490
	Kız	254	238.94	60691.50		
Değer	Erkek	215	229.84	49415.50	26200	.379
	Kız	254	239.37	60799.50		
Toplam Puan	Erkek	215	222.57	47853.50	24633.500	.067
	Kız	254	245.52	62361.50		

Tablo 4.22’de araştırmaya katılan 215 erkek ve 254 kız öğrencinin “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı”, “İfade Becerisi”, “Saydımlık”, “Etkin Dinleme” ve “Değer” alt boyutları ve ölçekten alınan toplam puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı ($U=25160$, $p>.05$)” ; “İfade Becerisi ($U=26290$, $p>.05$)” ; “Saydımlık ($U=25110$, $p>.05$)”. “Etkin

Dinleme (U=26300. p>.05)” ve “Değer (U=26200. p>.05)” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=24633.500; p>.05).

4.8. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Babaları ile Arasındaki İletişimin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre babaları ile arasındaki iletişimin farklılaşma durumunu gösteren Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Babaları ile Arasındaki İletişimin Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann- Whitney U Testi Sonucu

Baba-Çocuk İletişimi	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İfade	Erkek	215	237.68	51100.50	26730	.689
	Kız	254	232.73	59114.50		
Becerisi	Erkek	215	228.71	49172.50	25950	.326
	Kız	254	240.32	61042.50		
Değer	Erkek	215	235.37	50604.00	27230	.955
	Kız	254	234.69	59611.00		
Saydamlık	Erkek	215	237.12	50981.50	26850	.739
	Kız	254	233.20	59233.50		
Saygı	Erkek	215	229.58	49360.00	26140	.418
	Kız	254	239.59	60855.00		
Etkin Dinleme	Erkek	215	232.36	49957.50	26737.500	.697
	Kız	254	237.23	60257.50		
Toplam Puan	Erkek	215				
	Kız	254				

Tablo 4.23’te araştırmaya katılan 215 erkek ve 254 kız öğrencinin “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “İfade Becerisi”, “Değer”, “Saydamlık”, “Saygı” ve “Etkin Dinleme” alt boyutları ve ölçekten aldıkları toplam puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “İfade Becerisi (U=26730. p>.05)” ; “Değer (U=25950. p>.05)” ; “Saydamlık (U=27230. p>.05)”.

“Saygı (U=26850. p>.05)” ve “Etkin Dinleme (U=26140. p>.05)” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=26737.500; p>.05).

4.9. Öğrencilerin Öğretmenleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

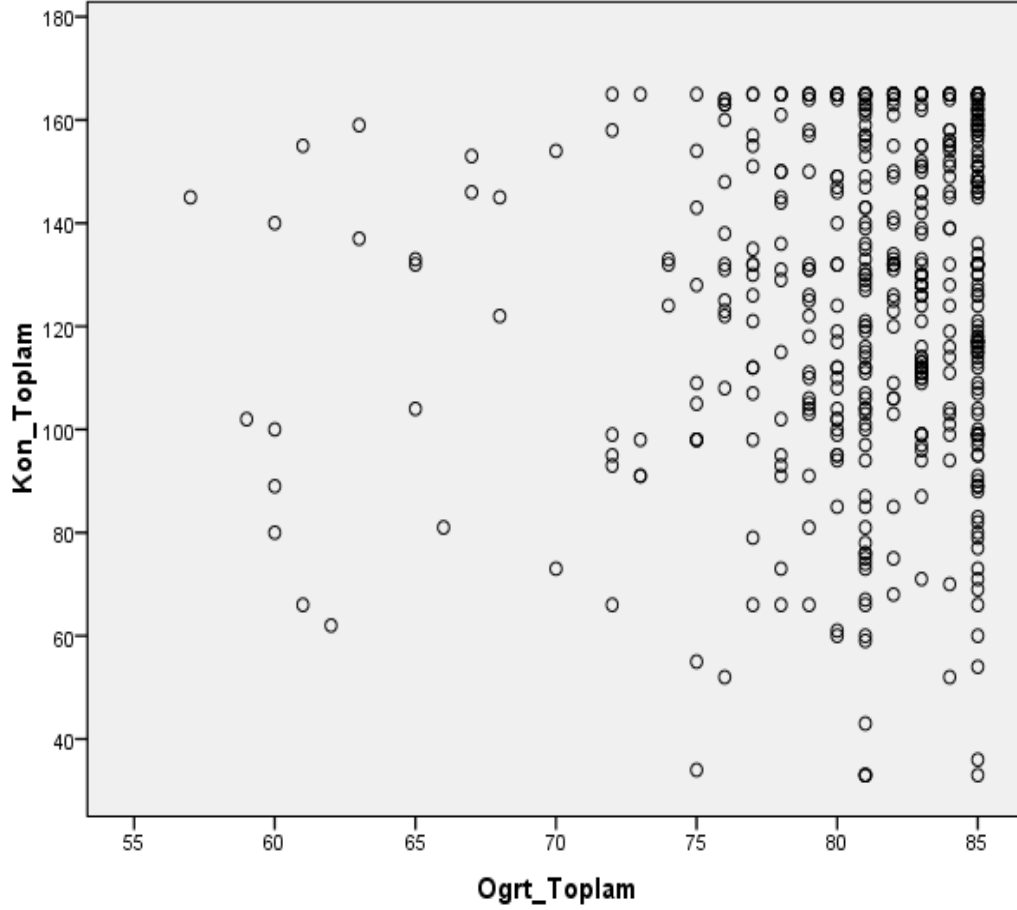
Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman’s Rank Order Korelasyonu Sonucu Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Öğretmenleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman’s Rank Order Korelasyonu Sonucu

Spearman's rho		Kon_Toplam	Ogrt_Toplam
Kon_Toplam	rho(korelasyon katsayısı)	1.000	.082
	p (2-tailed)	.	.077
	N	469	469
Ogrt_Toplam	rho(korelasyon katsayısı)	.082	1.000
	p (2-tailed)	.077	.
	N	469	469

Öğrencilerin konuşma becerileri ile öğretmeni ile iletişimleri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman’s Rank Order Korelasyonu sonucuna göre rho değeri 0.082 ve katsayının işareti pozitifdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin konuşma becerileri ile öğretmeni ile iletişimleri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı 0.50-1.00 aralığında ise yüksek ilişki olarak kabul edilir. Korelasyon katsayısı 0.00-0.25 aralığında ise çok zayıf ilişki vardır (Kalaycı. 2008).

Öğrencilerin Öğretmenleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Scatterplot Grafiği Sonucu



Grafikteki dikey eksen öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanı, yatay eksen ise “Öğretmen Öğrenci Arasındaki İletişimini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanı göstermektedir. Yukarıdaki noktaların dağılımına bakılırsa konuşma becerisi yüksek olan bir öğrencinin öğretmeni ile iletişimi de yüksek iken; bir başka öğrencinin öğretmeni ile iletişimi yüksek olup konuşma becerisinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görsel olarak da görülmüş olur.

4.10. Öğrencilerin Anneleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

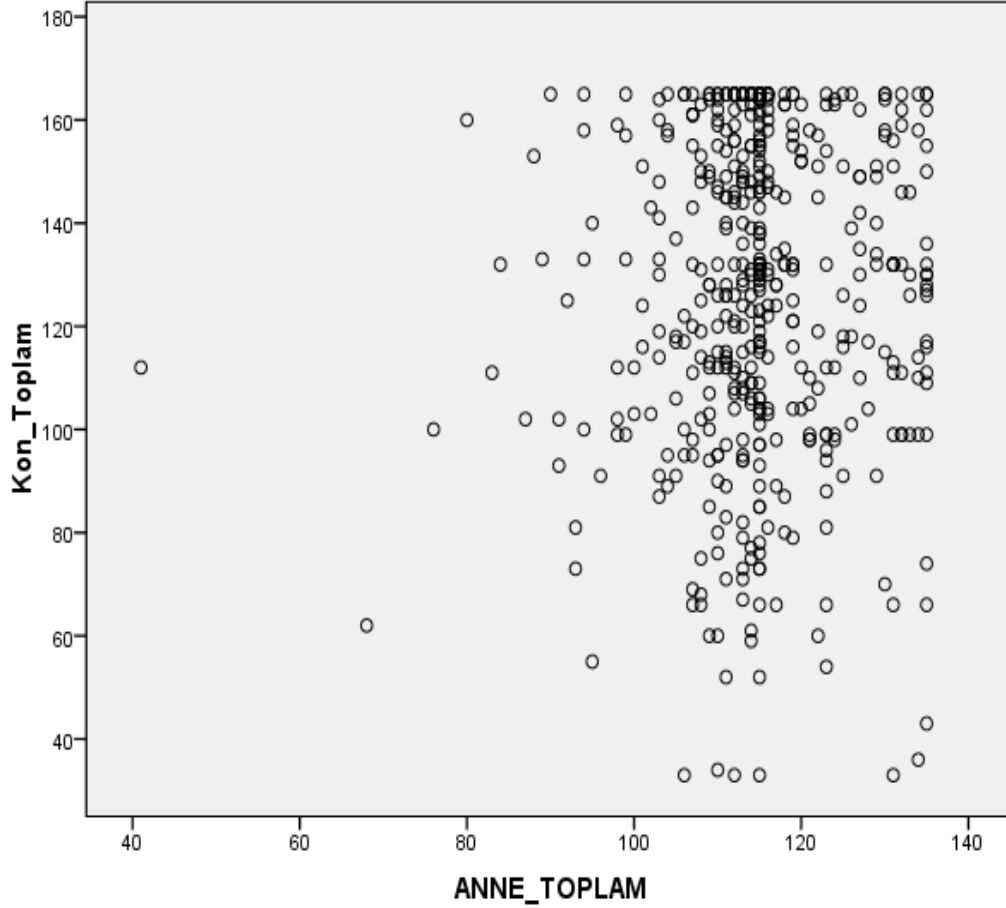
Öğrencilerin anneleri ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman's Rank Order Korelasyonu Sonucu Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Anneleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman's Rank Order Korelasyonu Sonucu

Spearman's rho		Kon_Toplam	ANNE_TOPLAM
Kon_Toplam	rho (korelasyon katsayısı)	1.000	.049
	p (2-tailed)	.	.294
	N	469	469
ANNE_TOPLAM	rho (korelasyon katsayısı)	.049	1.000
	p (2-tailed)	.294	.
	N	469	469

Öğrencilerin konuşma becerileri ile anneleri ile iletişimleri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman's Rank Order Korelasyonu sonucuna göre rho değeri 0.049 ve katsayının işareti pozitifdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin konuşma becerileri ile anneleri ile iletişimleri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı 0.00-0.25 aralığında ise çok zayıf ilişki vardır. (Kalaycı. 2008).

Öğrencilerin Anneleri ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Scatterplot Grafiği Sonucu



Grafikteki dikey eksen öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanı, yatay eksen ise “Anne Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanı göstermektedir. Yukarıdaki noktaların dağılımına bakılırsa konuşma becerisi yüksek olan bir öğrencinin annesi ile iletişimi de yüksek iken; bir başka konuşma becerisi yüksek olan öğrencinin annesi ile iletişiminin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anneleri ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görsel olarak da görülmüş olur.

4.11. Öğrencilerin Babaları ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

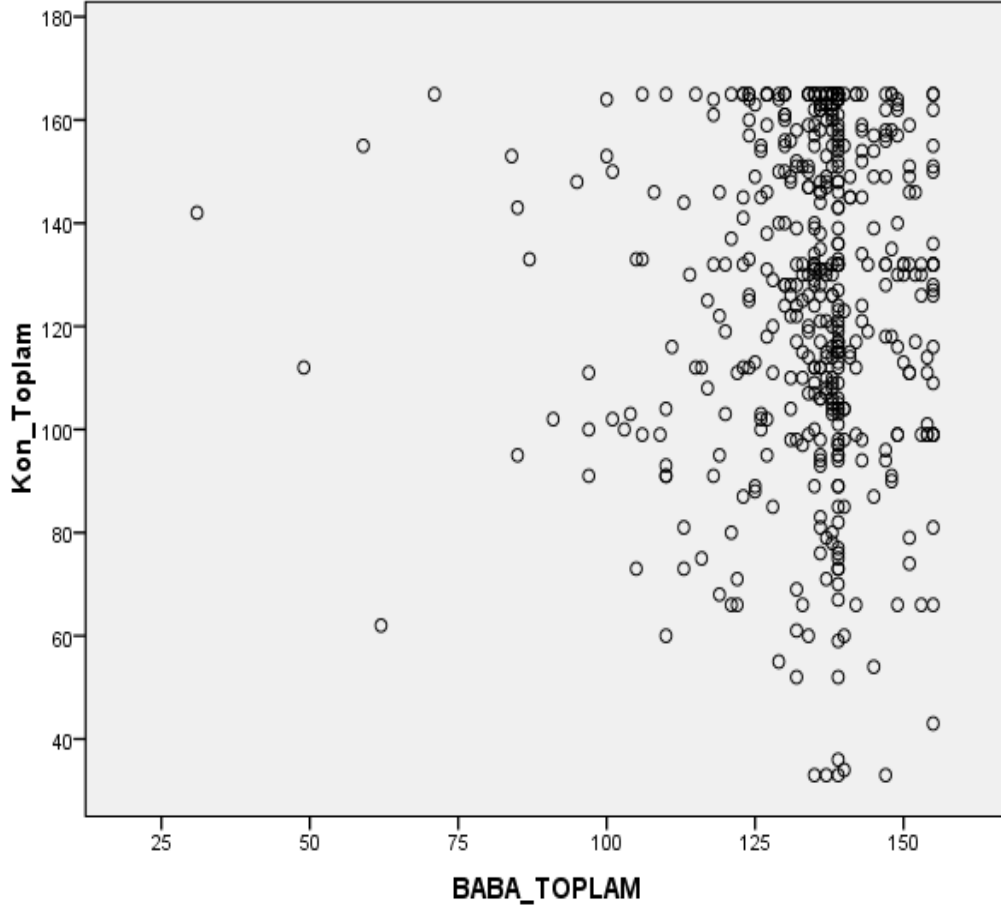
Öğrencilerin babaları ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman's Rank Order Korelasyonu Sonucu Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Konuşma Becerileri ile Babaları ile İletişimleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman's Rank Order Korelasyonu Sonucu

Spearman's rho		Kon_Toplam	BABA_TOPLAM
Kon_Toplam	rho (korelasyon katsayısı)	1.000	-.012
	p (2-tailed)	.	.798
	N	469	469
BABA_TOPLAM	rho (korelasyon katsayısı)	-.012	1.000
	p (2-tailed)	.798	.
	N	469	469

Öğrencilerin konuşma becerileri ile babaları ile iletişimleri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman's Rank Order Korelasyonu sonucuna göre rho değeri -0.012 ve katsayının işareti negatiftir. Bu sonuca göre, öğrencilerin konuşma becerileri ile babaları ile iletişimleri arasında çok zayıf ve negatif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı 0.00-0.25 aralığında ise çok zayıf ilişki vardır (Kalaycı. 2008).

Öğrencilerin Babaları ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Scatterplot Grafiği Sonucu



Grafikteki dikey eksen öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanı, yatay eksen ise “Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanı göstermektedir. Yukarıdaki noktaların dağılımına bakılırsa konuşma becerisi yüksek olan bir çocuğun babası ile iletişimi de yüksek iken; bir başka çocuğun babası ile iletişimi yüksek olup konuşma becerisinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babaları ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görsel olarak da görülmüş olur.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. YARGI

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yürütülen bu çalışmada toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Düzeyi ve Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişim Düzeyleri ile İlgili Yargı

Öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre konuşma becerilerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” ve “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre öğretmenleriyle arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı”, “Etkililik” ve “İfade Becerisi” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre anneleriyle arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Saygı”, “İfade Becerisi”, “Saydamlık” ve “Değer” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Etkin Dinleme” boyutundan aldıkları puanlara göre göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre babalarıyla arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “İfade Becerisi”, “Değer”, “Saydamlık” ve “Saygı” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Etkin Dinleme” boyutundan aldıkları puanlara göre göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öğrencilerin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimlerinin ve Konuşma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşması ile İlgili Yargı

Kızların “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar, erkeklerin konuşma becerileri toplam puanlarından daha yüksektir. Kızların “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin hem “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme”, hem de “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanlar, erkeklerin puanlarından daha yüksektir.

Kızların öğretmenleri ile iletişim becerileri toplam puanları, erkeklerin puanlarından daha yüksektir. Kızların “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı” ve “İfade Becerisi” alt boyutlarından aldıkları puanların, erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Etkililik” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kız ve erkek öğrencilerin “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı”, “İfade Becerisi”, “Saydamlık”, “Etkin Dinleme” ve “Değer” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kız ve erkek öğrencilerin “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “İfade Becerisi”, “Değer”, “Saydamlık”, “Saygı” ve “Etkin Dinleme” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.3. Öğrencilerin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Yargı

Öğrencilerin öğretmeni ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin anneleri ile iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babaları ile iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve negatif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir.

5.2.TARTIŞMA

Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin konuşma becerileri düzeyleri; öğrencilerin öğretmeni ile olan iletişim düzeyi; öğrencilerin annesi ve babasıyla olan iletişim düzeyleri; öğrencilerin cinsiyetine göre konuşma becerilerinin farklılaşma durumu; öğrencilerin cinsiyetine göre öğretmeni ile olan iletişimlerinin farklılaşma durumu; öğrencilerin cinsiyetine göre annesi ile iletişimi ve babası ile iletişiminin farklılaşma durumu; öğrencilerin öğretmeni ile iletişimi ve konuşma becerisi arasındaki ilişki; öğrencilerin annesi ile iletişimi ve konuşma becerisi arasındaki ilişki; öğrencilerin babası ile iletişimi ve konuşma becerisi arasındaki ilişki tartışılarak yorumlanmıştır.

5.2.1. Öğrencilerin Konuşma Becerileri Düzeyi ile İlgili Tartışma

Öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre konuşma becerilerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” ve “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerinin iyi düzeyde olması onlara olumlu bir sınıf ortamı yaratılarak konuşma becerilerinin desteklendiğine, bunun yanı sıra aile içinde de kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsatlar sunulmasına, cesaretlendirilmesine, konuşma heveslerinin kırılmamasına bağlanabilir. Akıcı, anlaşılır bir konuşma becerisine sahip olmada kendini sözlü olarak ifade etme becerisi konuşan

ve dinleyen arasında önem taşır. İlköğretim çağındaki öğrenciler kendisini, ailesini, çevresini, yaşadıklarını, gördüklerini anlatmaya meraklı olurlar; öğretmeni, arkadaşları ve ailesi tarafından dinlenilmek isterler ve kendini sözlü olarak ifade etmek için can atarlar. Olumlu bir sınıf ortamında konuşma esnasındaki cesareti, hevesi kırılmadan dinlenen öğrenci kendini sözlü olarak ifade etmeye istekli olacaktır. Aynı tutumun ailesinde de sergilenmesi gerekir. Başlangıçta konuşma hataları yapılsa bile, konuşmanın sonunda bu hatalar güzel bir dille düzeltilirse, öğrencilere yeterince konuşma fırsatları tanınırsa kendilerini başarılı bir şekilde sözlü olarak ifade edebilecekleri akla gelir. Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre iyi düzeyde çıkması doğaldır.

Öğrencilerin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğrencilerin Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma kurallarını uygulamaları ile ilgili alıştırmaya ve faaliyetleri hassas bir şekilde yürütmeye çalıştıkları; öğrencilerin hatasız ve akıcı konuşmaya istekli davranışları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin çevresindeki etkili güzel ve akıcı konuşma yapan kişileri dikkatlice dinleyip onları örnek alarak kendilerinin uygulamaya koymaya istekli ve meraklı olmalarına bağlanabilir.

Dülger (2011) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırma sonucuna göre ilköğretim 6-8.sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. sınıf) Öğretim Programı’nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Arhan (2007) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin %47.5’i 6. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin konuşma eğitiminde başarı durumlarını sınırlı görmektedir. %40.6’sı ise başarı durumlarını yetersiz görmektedir.

Sargın (2006) tarafından hazırlanan “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi-Muğla İli Örneğinde” adlı araştırmaya göre, öğrencilerin sözlü anlatımda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve Türkçe eğitiminin öğrenme

alanlarından konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, ilköğretim okullarında beklenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Öğrencilerin Öğretmeni İle Olan İletişim Düzeyleri İle İlgili Tartışma

Öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre öğretmenleriyle arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı”, “Etkililik” ve “İfade Becerisi” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği pedagojik formasyon gerektiren bir meslektir. Öncelikle öğretmen kendini adadığı mesleğinde karşısındaki öğrenciyi bir birey olarak olduğu gibi kabul eder. Öğrencisinin kişiliğine, fikirlerine vb. saygı duyduğunu ona hissettirmek ister. Onu yargılamadan dinlemeye çalışır. Öğrencilerini dinlerken gelen cevaplar ve görüşler için çeşitli geridönütler ve pekiştiriciler verir. Öğrencilerinin anlayabileceği şekilde konuşur. Öğrencilerinin düşüncelerine önem verir, saygı duyar. Öğrencisinin anlattığını dikkatlice dinler. Öğrencilerinin istek ve önerilerini dikkate alır. Öğrencisini dinlerken sabırlı davranır. Öğrencilerinin anlayamadığı kavramların anlamını açıklar. Ses tonunu alçaltıp yükselterek konuya dikkati toplar. Konuşurken yüz ifadelerini ve el, kol hareketlerini etkili kullanır. Konuşma esnasında göz teması kurar. Tüm bu davranışları özverili bir şekilde yerine getirmeye çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişimlerinin genel ortalamada ve “saygı”, “etkililik” ve “ifade becerisi” alt boyutlarında çok iyi düzeyde çıkması doğaldır. Ayrıca ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin öğretmenine bağlı olması; genelde öğretmenini çok sevmesi; candan bir anne ya da baba gibi görmesi; öğretmeni ile aralarında sıcak bir ilişki kurulması nedeniyle, öğretmeni ile arasında olan iletişim ona sorulduğunda olumlu cevap vererek öğretmeni ile arasındaki iletişim çok iyi düzeyde çıkmış olabilir.

Durukan ve Maden (2010) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma” sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin düşük bir iletişim becerisi düzeyine sahip oldukları ve Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

5.2.3. Öğrencilerin Anneleri ve Babaları ile Olan İletişim Düzeyleri ile İlgili Tartışma

Öğrencilerin “Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre anneleriyle arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Saygı”, “İfade Becerisi”, “Saydamlık” ve “Değer” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Etkin Dinleme” boyutundan aldıkları puanlara göre göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu durum günümüz annelerinin çocuklarına karşı nasıl davranacağı, nasıl iletişim kuracağı konusunda bilinçli olmaya çalıştıklarını akla getirir. Her anne evladını çok sever, onun en iyi şekilde yetişmesini ister. Bunun için de genelde anneler önce çocuklarını aile içinde bir birey olarak olduğu gibi kabul ederler. Anneler çocuklarının bir sorunu olduğunda onları sabırla dinlerler. Dinlerken çocuklarıyla ilgilenirler. Onların duygularına önem vermeye çalışırlar. Çocuklarının duygularını ifade etmelerine yardımcı olurlar. Çocuklarının bir sorunu olduğunda rahatça konuşabilecekleri bir ortam yaratırlar. Çocukları konuşurken onlarla göz teması kurarlar. Çocuklarının sorunlarını çözmeye yardımcı olurlar. Sordukları sorulara açık ve net cevaplar verirler. Çocuklarına karşı sıcak davranırlar. Aile içinde çocuğunun değerli olduğunu ona karşı hissettirirler. Anneler çocuğuna sevildiğini hissettirir. Tüm bu davranışları samimi bir şekilde yerine getirmeye çalışan annelerin çocuklarıyla iletişimlerinin genel ortalamada ve “saygı”. “ifade becerisi”. “saydamlık” ve “değer” alt boyutlarında çok iyi düzeyde çıkması doğaldır. Ayrıca anneler çalışsa da. ev hanımı da olsa çocuğuyla en iyi şekilde ilgilenir. onu en iyi şekilde anlamaya çalışırlar. Anneler çocukları hata yaptığı zaman ne kadar da kızsalar. ceza da verseler; anneler çabuk affedici olduğu için ve anne çocuk arasında doğuştan gelen bir sevgi bağı olduğu için bu durum çabucak unutulur. Tüm bunlardan hareketle çocuk aile içinde annesi ile olan iletişimi için olumlu cevaplar vererek annesi ile arasındaki iletişim çok iyi düzeyde çıkmış olabilir.

Öğrencilerin “Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre babalarıyla arasındaki iletişimlerinin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “İfade Becerisi”, “Değer”, “Saydamlık” ve “Saygı” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek

düzeyde olduğu söylenebilir. “Etkin Dinleme” boyutundan aldıkları puanlara göre göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu durum, günümüz babalarının da aynı anneler gibi çocuklarına karşı nasıl davranması gerektiği konusunda daha hassas olduklarını, nasıl iletişim kuracağı konusunda bilinçli olmaya çalıştıklarını akla getirir. Her baba, evladının en iyi şekilde yetişmesi ister. Bunun için de öncelikle babalar, aile içinde çocuklarının birer birey olduğunu onlara hissettirirler. Çocuklarını olduğu gibi kabul ederler. Babalar çocuklarının anlayabileceği şekilde konuşmaya çalışır. Çocuklarının sorularına açık ve net cevaplar vermeye çalışır. Çocuklar babalarıyla sorunlarını rahatça konuşabilirler. Babalar çocukları konuşurken onlarla göz teması kurar. Babalar çocuklarıyla konuşurken ses tonunu iyi ayarlar. Yüz ifadelerini etkili kullanırlar. Aile içinde çocuğunun değerli olduğunu ona karşı hissettirirler. Babalar çocuğuna sevildiğini hissettirir. Çocuğunun duygularına ve düşüncelerine önem verdiğini hissettirirler. Çocuklarına karşı sıcak davranırlar. Çocuğunun sorununu paylaşmaya isteklidirler. Çocuğunun bir ihtiyacı olduğunda yardım etmeye isteklidirler. Çocuğunun sorununa ilişkin duygu ve düşüncelerini sabırla dinlerler. Çocuğunun sorunlarına duyarlı davranırlar. Çocuğun endişelerini dikkate alırlar. Çocuğunun duygularını ifade etmelerine yardımcı olurlar. Konuşmasını sürdürmesi için cesaret verici davranırlar. Özgür düşünebilecekleri ortam yaratırlar. Çocukların babalarıyla olan iletişimlerinin genel ortalamada ve “ifade becerisi”, “değer”, “saydamlık” ve “saygı” alt boyutlarında çok iyi düzeyde çıkması babaların tüm bu davranışları samimi bir şekilde yerine getirmeye çalıştıklarına bağlanabilir.

Öğrencilerin hem anneleriyle olan iletişimleri, hem de babalarıyla olan iletişimleri “etkin dinleme” alt boyutunda düşük düzeyde oldukları görülmüştür. Bu durum şöyle açıklanabilir: İnsanlar çoğu zaman sorunlarını karşısındakine dolaylı ve hatta kapalı (örtük) olarak iletirler. Aynı şey çocuklar için de söz konusudur. Bu durum özellikle, toplumsal ilişki biçimine bağlı olarak alışkanlık haline gelmiş de olabilir. Bu nedenle karşınızdaki çocuğunuzu dinlerken suçlamak, yargılamak yerine onun derin sorularına ulaşabilmek ve onu anlayabilmek için etkin dinleme kaçınılmaz olur. Etkin dinlemenin amacı, çocuğa derin bir anlayış ve kabul edildiği duygusunu iletmektir. Çocuğun böyle bir ortamda, sorununa ilişkin duygularını ve düşüncelerini açıklayabileceği kabul edilir. Bu amaca ulaşmak için ana-baba çocuğun sorunuyla ilgili duygularını empati kurarak dinlemesi gerekir (Dönmezer, 2009: 93). Dinlerken suçlanan, yargılanan bir çocuğun

annesini veya babası tarafından etkin dinlendiğini dile getirmesi güç olacaktır. Anne ve babaların çocukları ile olan iletişimlerinde etkin dinleme boyutunda yetersiz oldukları söylenebilir. Bu anlamda anne ve babalar çocukları ile olan ilişkilerinin daha iyi olmalarını istiyorlarsa, çocuğunun kendisine karşı sorunlarını açık bir şekilde iletebilmesini istiyorsa iletişimin bir parçası olan “etkin dinleme” boyutunda kendilerini yetiştirmeleri gerektiğini akla getirir.

5.2.4. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Konuşma Becerilerinin Farklaşma Durumu ile İlgili Tartışma

Kızların “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar, erkeklerin konuşma becerileri toplam puanlarından daha yüksektir. Kızların “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin hem “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme”, hem de “Konuşma Kurallarını Uygulama” alt boyutundan aldıkları puanlar, erkeklerin puanlarından daha yüksektir. Kızların, konuşma becerilerinde erkeklerden daha iyi oldukları söylenebilir.

Bu durum kızların erkeklere göre boş zamanlarında okumaya karşı daha çok ilgi duymalarına dolayısıyla çok okudukça daha fazla kelime ile tanışıp konuşurken bu kelimeleri kullanması, akıcı bir üslup kazanması kızların konuşmasının erkeklerden daha iyi olmasına bağlanabilir. Aynı zamanda kızlar erkeklere göre daha erken yaşlarda konuşmaya başlamakta, sesleri düzgün telaffuz etme bakımından daha üstün durumda bulunmaktadır. Ayrıca kızlar daha hızlı algılayabilirler (Terman ve Tyler. 1954; Akt. Güler v.d. 2005). Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden ileride olduğunu göstermiştir (Demirel.2003).

Gerek kızların erken yaşlarda konuşmaya başlıyor olması, gerek okumaya karşı ilgi duymaları ve erkeklere göre daha çok vakit ayırmaları, daha hızlı algılamaları kızların konuşma becerilerinin erkeklerin konuşma becerilerinden daha iyi olmalarına sebep olmuş olabilir.

Sargın (2006) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyete göre konuşma süresinin ortalamasına bakıldığında, erkeklerle (1.26 dakika) kızlar (1.30 dakika) arasındaki farkın yüksek olmadığı; cinsiyete göre üretilen kelime sayılarının ortalamasına

bakıldığında, erkeklerle (179 kelime) kızlar (188 kelime) arasındaki farkın yüksek olmadığı görülmüştür.

5.2.5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğretmenleri İle Olan İletişiminin Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışma

Kızların öğretmenleri ile iletişim becerileri toplam puanları, erkeklerin puanlarından daha yüksektir. Kızların “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Saygı” ve “İfade Becerisi” alt boyutlarından aldıkları puanların, erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin “Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği”nin “Etkililik” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öner (1999) tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri” adlı araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Öğrenciler genç öğretmenlerle daha kolay iletişim kurabilmektedirler. Öğretmenlerinin bayan olmasını daha çok tercih etmektedirler. Öğretmenlerin kız öğrenciye daha sabırlı, güler yüzlü olduğu, onların soru sormasını daha çok istediği ve sınıfta yapılan şakaların kız öğrenciler tarafından daha çok algılandığı ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilere, öğretmenin daha kırıncı, aşağılayıcı davrandığı, erkek öğrencilerin cevaplarına daha alaycı yaklaşıldığı ve daha sert tavır takınıldığı belirtilmiştir.

Bedur (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişimleri” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerle iletişimlerinde arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde erkek öğretmenlere göre daha olumlu davrandıkları söylenebilir.

Erdoğan’ın (2001) “Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” adlı araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları ve bu algılar arasındaki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyetlerine, anne ve babanın mesleğine göre öğrencilerin olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Arslantaş'ın (1998) "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde ise cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerinin eğitim durumuna göre farklılık olduğu görülmüştür.

5.2.6. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anneleri ve Babaları İle Olan İletişiminin Farklılaşma Durumu ile İlgili Tartışma

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre "Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kız ve erkek öğrencilerin "Anne ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği"nin "Saygı", "İfade Becerisi", "Saydamlık", "Etkin Dinleme" ve "Değer" alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre "Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kız ve erkek öğrencilerin "Baba ile Çocuk Arasındaki İletişimi Değerlendirme Ölçeği"nin "İfade Becerisi", "Değer", "Saydamlık", "Saygı" ve "Etkin Dinleme" alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kızların ve erkeklerin hem anneleri hem de babaları ile olan iletişimlerinde fark olmaması anne ve babaların hem kız evlatları hem de erkek evlatlarını dinlerken, evlatları onunla sorunlarını paylaşırken hem kızlara hem de erkeklere ayırım yapmadan aynı sabır ve hassasiyeti gösterdiklerini, aynı şekilde davranmaya çalıştığını, cinsiyet ayırımı gözetmediklerini akla getirir.

5.2.7. Öğrencilerin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimleri ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Tartışma

Öğrencilerin öğretmeni ile olan iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin anneleri ile iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve pozitif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babaları ile iletişimleri ile konuşma becerileri arasında çok zayıf ve negatif yönlü anlamsız ilişki olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin annesi ve babası ile arasındaki iletişim düzeyinin ve öğretmeni ile arasındaki iletişim düzeyinin onların konuşma becerisini birebir olarak etkilediği söylenemez. Ancak öğrencilerin ebeveynleri ile olan iletişimleri konuşma becerilerini etkilese bile dolaylı yünden etkileyen bir değişken olabilir. Konuşma becerisini etkileyen başka değişkenlerin olduğunu akla getirir.

Konuşmak düşüncenin bir ürünüdür. İnsanlar düşüncelerini ortaya çıkarmak için konuşma organlarını en iyi kullanmak mecburiyetinde kalırlar. Bu organlar vasıtasıyla fikirlerini, duygularını daha düzenli ve tesirli hale getirirler (Çatıkkaş, 2001). Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir. Bu durum konuşmanın fiziksel niteliğini belirtir. Ayrıca konuşma fiziksel, psikolojik ve toplumsal niteliği olan zihne dayalı bir etkileşim aracıdır. Konuşma aynı zamanda zekâ ile de ilgilidir. Erken konuşan çocukların zekâca üstün oldukları ileri sürülmüştür (Demirel, 2003).

Dil becerileri arasında sosyalleşme ile ilgisi en çok olan beceri “konuşma”dır. Bu yüzden “*konuşma becerisinin gelişmesi psikoloji. sosyal psikoloji. davranış bilimleri. iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir*” (Ünalın, 2007, s.2-3). “Konuşma, insanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyicilere yansıtmadır (Ağca, 1999, s.71). Dolayısıyla kişinin konuşmasını geliştirmesi biraz da kendi elinde olan bir şeydir. Bol kitap okuyan, kelime dağarcığını geliştirmeye çalışan ve uygulamada bunlara yer veren, güzel konuşanları dikkatle dinleyen bir kimsenin konuşma becerisi daha iyi olacaktır. Ayrıca heyecan, endişe, bilinçaltı, hazırlıksız konuşma, özgüven eksikliği vb. konuşma becerisini olumsuz etkileyecek unsurlar arasındadır. Tüm bunlardan hareketle çocuğun hem anne ve babası ile olan iletişimi ile konuşma becerileri arasında, hem de öğretmeni ile olan iletişimi ile konuşma becerileri arasında çok zayıf düzeyde ve anlamsız ilişki çıkmış olabilir.

Obalar (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma yazma becerileri *zekâ düzeylerine göre*. dinleme becerisi, *konuşma becerisi*, okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi, okuduğunu anlama (ses), okuduğunu anlama (hece), okuduğunu anlama

(kelime), okuduğunu anlama (cümle), okuduğunu anlama (metin-paragraf), yazım kuralları ve görsel okuma ölçeklerinin tamamında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin zekâ düzeyleri yükseldikçe okuma yazma becerileri ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir. Bu araştırma sonucu, öğrencilerin konuşma becerilerinin zekâ düzeylerine göre değiştiğini göstermektedir.

5.3. ÖNERİLER

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak değişik kurum ve kişilere aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. İlköğretim birinci kademedan başlamak üzere Türkçe derslerinde öğrencilerin kendini sözlü olarak ifade etme becerilerini geliştirici çalışmalara bolca yer verilmelidir. Öğrencilerin konu dışına çıkmadan, konuyu saptırmadan ana fikri vurgulayarak, farklı düşünmeye yönlendirecek ifadeleri kullanmalarına fırsatlar verilmelidir.
2. İlköğretim birinci kademedan başlamak üzere Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşma kurallarını uygulama ile ilgili faaliyetlere ve geliştirici çalışmalara bolca yer verilmelidir.
3. Öğrencileri eğlendirecek ve telaffuzunun gelişmesine yardımcı olacak bol bol tekerlemeler söylenmeli ve fıkralar anlatılmalıdır.
4. Aile içi iletişimi içeren konferanslar, seminerler ilgili kurumlar tarafından verilmelidir.
5. Olumlu aile iletişimini içeren örnekler basında ve haberlerde yer almalıdır.
6. Aile katılımı olmak üzere “Örnek Bir Aile İçi İletişim”, “Anne Baba Eğitimi” vb. konulu programlar hazırlanıp ailelere tanıtılmalıdır. Aileler iletişim konusunda bilinçlendirilmelidir.
7. Anne ve babalar özellikle etkin dinleme konusunda bilinçlendirilmelidir, gerekli eğitimlere katılarak eksik oldukları bu konuda kendilerini geliştirmelidirler.

8. Anne babaların çocuğa kitap okuyarak model olmaları ve çocuklarını bolca kitap okumaya teşvik etmeleri gerekir. Öğrenciler kitap okudukça kelime dağarcığının gelişmesi akabinde konuşma becerilerinin gelişebilmesi için fırsatlar sunulmuş olacaktır.

9. Öğretmenlere etkili iletişimi konu alan hizmetiçi seminerler verilmelidir.

10. Eğitim fakültelerinde etkili iletişim gibi derslerin yanında, öğretmen adaylarına sınıf içi iletişim, kişilerarası iletişim, öğretmen-öğrenci iletişimi gibi konuları içeren dersler ayrıntılı olarak verilmeli, bu derslerin sağlayacağı yararlar konusunda öğretmen adayları bilinçlendirilmelidir.

5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İletişim becerisinin akademik başarıyla ilişkisi ölçülebilir. İletişim becerisi ile okuduğunu anlama, dinleme, yazma becerisi vb. arasındaki ilişki araştırılabilir.
2. İletişim ve kişilik özellikleri, özgüven duygusu vb. arasındaki ilişki araştırılabilir.
3. Konuşma becerisini etkileyen diğer değişkenler göz önünde bulundurularak bu alanla ilgili araştırmalar yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Nobel.
- Adalsteinsdottir, K. (2004). Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* (Vol. 48, No. 1, pp. 95-114).
- Adams J. F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. Yayına hazırlayan: Bekir Onur, Ankara: İmge.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Alisinanoğlu, F. (2003). “Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 97-107.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2001). *Sözsüz İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel.
- Altuğ, F. B. ve Özkan, İ. (1996). Bilişsel Gelişmede Ailenin Yeri. *Psikiyatri Bülteni*, 4 (2), 65-67.
- Anar, S. (1990). Aile ve Toplumsallaşma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 29-42.
- Andrew, D. M., Cobb D. C. ve Giampietro J. P. (2005). Verbal Ability and Teacher Effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 343-354.
- Arhan, S. (2007). “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara ili örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Atınkurt, Y. (2003). *Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir.
- Ay, E. (2011). “Anasınıfı Öğrencisinin Konuşma Temel Dil Becerisine Anababasının Eğitim Düzeyinin Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydın, M.(2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. D. (2006). Sözsüz İletişim ve İş Ortamında Üstün Başarı: Öğretim Elemanları Örneği. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 227-225.
- Aziz, A. (2010). *İletişime Giriş*. İstanbul: Hiperlink.
- Baker, J. (Sep.1999). Teacher-Student Interaction In Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior. Relationships Quality and Student Satisfaction With School. *The Elementary School Journal*, (Vol.100, No.1.).

- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2000). *Beden Dili*. İstanbul: Remzi.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri ve Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Başaran, M. ve Erdem İ. (2009). “Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 743-754.
- Bedur, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Isparta.
- Bencuya, C. (2003). *Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilen, M. (2004). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*. Ankara: Anı.
- Bolat, F. (2002). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bulut, N. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 443-452.
- Bulut, A. ve Sönmez. K. (2005). Türkçe Öğretiminde Beden Dili ve Anlatım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-91.
- Bulut, I. (1993). *Ruh Sağlığının Aile İşlevlerine Etkisi*. Ankara: İmge.
- Büyükoztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı.
- Coşkun, M. V. (2000). “Türkiye Türkçesinde Vurgu. Ton ve Ezgi”. *Türk Dili*, 584, 126-130.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana*. Ankara: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları*. Ankara: Remzi.
- Çağdaş, A. (2009). Çocukla İletişim ve Beden Dilini Kullanma. *İnsan İlişkileri ve İletişim*. (Ed. Adem Solak), Ankara: Hegem.
- Çatıkkaş, A. (2001). *Örnekle-Açıklamalı Yazılı ve Sözlü Anlatım Kılavuzu*. İstanbul: Alfa.

- Çeçen, A. R. (2008). “Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Ana-baba Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 415-431.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Önkoşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2 (2), 28-34.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çetinkanat, C. (1996). İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 21 (223), 18-20.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen Adayları ve Müfettişlerin Bakış Açısından Öğretmen İletişim Becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Ankara: PegemA, 14.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çongur, R. (1995). Söz sanatı (IV). *Tömer Dil Dergisi*, Haziran, 32.
- Demirel, Ö. (1998). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kardeş.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö., Seferoğlu. S. ve Yağcı. E. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Denton, P (2008) The Power of Our Words. *Educational Leadership*, (Vol. 66, No. 1, pp. 28-319).
- Doğan, M. C. (2003). *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Görüşleri*. İstanbul: Burak.
- Doğan, İ. (1996). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. İstanbul: Sistem.
- Doğan, İ. (1997). *İletişim ve Yabancılaşma*. Ankara: İmaj.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış (1), 185-204.
- Doğan, C. ve Doğan. S. (2011). *İnsanlar Konuşa Konuşa. Aile İçi İletişim-Aile Sosyolojisi-Eğitim ve Başarı*. İstanbul: Selis.
- Dökmen, Ü. (1994). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem.
- Dönmezer, İ. (2009). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. Ankara: Hegem.
- Dumlao, R. ve Botta R. A. (2000). Family Communication Patterns And The Conflict Styles Young Adults Use With Their Fathers. *Communication Quarterly*, (Vol. 48, No.2, pp. 174-189).
- Durukan, E. ve Maden. S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.

- Dülger, M. (2011). “*Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*”. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana-Babalar*. İstanbul: Bilgi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım.
- Erden, M. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Alkım.
- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi ve İletişim*. Ankara: Anı.
- Ergin, A. ve Birol. C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı.
- Ergin, H. (2006). İletişim Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. *1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, 1, 90-104, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Etiz, F. (1996). “Türkçe’deki Telâffuz Yanlılıkları”. *Dil Dergisi*, Ankara Üniversitesi TÖMER yay., 46, 84-87.
- Fang Hsu, C. (1998). Relationships between family characteristics and communication apprehension. *Communication Research Reports*, (Vol. 15, No.1, 91-98).
- Fitzpatrick, M. A. ve Koerner A. F. (2004). Family Communication Schemata Effects on Children’s Resiliency. Dunwoody. S., Becker. L. B., McLeod. D., & Kosicki. G. (Eds.) *The evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fitzpatrick, M. A., Marshall L. J., Leutwiler T., J. ve Krcmar M. (1996). The Effect of Family Communication Environments on Children's Social Behavior During Middle Childhood. *Communication Research*, (Vol. 23, No. 4, pp. 379-406).
- Given, L., Schallert, Diane L.(2008). “Meeting in the Margins: Effects of the Teacher-Student Relationship on Revision Processes of EFL College Students Taking a Composition Course”. *Journal of Second Language Writing*, (Vol. 17, No.3, pp. 165-182).
- Gordon, T. (2003). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Çev.: Emel Aksay, İstanbul: Sistem.
- Gordon, T. (2005). *Etkili AnaBaba Eğitimi. Sorumluluk Duygusu Gelişmiş Çocuklar Yetiştirmek İçin Denenmiş Yeni Bir Yöntem*. (Çev. Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: Sistem.
- Gökkaya, H. (2008). “*Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı*”. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gözütok, D. F. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal.
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta Etkili Öğrenci-Öğretmen İletişiminin Kurulması. *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 61-64.

- Güçlü, N. (2001). *İletişim*. Ankara: Nobel.
- Güçlü, N. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Editör: Küçükahmet L., Ankara: Nobel.
- Güler, A., Eren A. ve Karabacak K. (2005). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Detay.
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, S. (2009). Aile ve Sosyalleşme. (Ed. Süleyman Doğan). *Ailede Sevgi Eğitimi. Ana-Baba-Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Selis.
- Gündüz, O. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) Ankara: PegemA.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 40–44.
- Gürüz, D. ve Eğinli A. T. (2010). *İletişim Becerileri, Anlamak, Anlatmak, Anlaşmak*, Ankara: Nobel.
- Hamamcı, Z. ve Duy B. (2005). İletişim Becerisi Programının Polis Okulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri, İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerinde ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi, *Polis ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 73–82.
- Harlak, H. (2007). *Temel İletişim Becerileri*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları No:26
- Holm, O. (1997). Ratings of Empathic Communication: Does Experience Make a Difference. *The Journal of Psychology*, (Vol. 131, No. 6, pp. 680-682).
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum. Algı. İletişim*. Ankara: Kesit.
- Jones, V.F. L.S Jones. (2001). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. USA: Allyn and Bacon.
- Kabapınar, Y. (2003). Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sosyal Empati. (Ed. Öztürk C. Dilek D.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji - Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin.
- Karaaslan, F. (2010). “*Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*”. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karabay, A. (2005). “*Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri*”. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaşıkçı, E. (2004). *Beden Dili*. İstanbul: Hayat.
- Kavcar, C., Oğuzkan. F. ve Sever. S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaya, Y.K. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim.
- Kaya, D. (2001). Etkili İletişim Sunum Teknikleri ve Beden Dili. İstanbul: *Harp Akademileri Komutanlığı Yayınları. Eğitim Semineri Metinleri*, Harp Akademisi Basım Evi, 1, 22–23 Şubat.
- Kaya, M. (2004). “Üniversite Öğrencilerinin Türkçede Yanlış Ünlü Sesletimleri”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 89-97.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde İletişim Dili*. İstanbul: Bilge.
- Kıral, N. S. ve Altay. F.(2007). “Ankara İli Merkez İlçelerinde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”. *5. Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 102-108. Adana.
- Kızılloluk, H. (2001). Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (1).
- Koerner, A. F. and Fitzpatrick M.. A. (1997). Family Type And Conflict: The Impact Of Conversation Orientation And Conformity Orientation On Conflict In The Family. *Communication Studies*, (Vol. 48, No.1, pp. 59-75).
- Koerner, A. F. and Fitzpatrick M. A. (2002). Toward a Theory of Family Communication. *Communication Theory*, (Vol. 12, No.1, pp. 70-91).
- Koerner, A. F. and Fitzpatrick M.. A. (2002). Understanding Family Communication And Family Functioning: Roles of Conversation Orientation and Conformity Orientation. *Communication Yearbook*, (Vol. 26, No.1, pp. 37-69).
- Koerner, A. F. and Fitzpatrick M.. A. (2002). You Never Leave Your Family In A Fight: The Impact Of Family Of Origin On Conflict Behavior In Romantic Relationships. *Communication Studies*, (Vol. 53, No. 3, pp. 234-251).
- Kohn, A. (2003). Almost There But Not Quite. *Educational Leadership*, (Vol. 60, No. 6, pp. 26-29).
- Köknel, Ö. (1993). *Ergenlik Dönemi İçinde Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi.
- Köymen, Ü. (1994). “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (1), 19-28.
- Kreppner, K. (1996). Communication Behavior Between Parents And Their Adolescent Children And Correlation With Indicators Of Self Concept. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, (Vol. 45, No. 3, pp.130-147).

- Kurudayıoğlu, M. (2003). “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), 13, 287-309.
- Kuşçu, H. (2010). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme. Konuşma. Okuma Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırma Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü (Çekmeköy İlçesi Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1990). “Ana-baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi”. *Aile Yazıları 3 Birey, Kişilik ve Toplum, Bilim Serisi 5/3*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., 65-78.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- McCormick, F. G. (1994). *The Power of Positive Teaching*. Florida: Krieger Publishing.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etki Eden Faktörler: Demografik Özellikleri, Kendi Yetiştiriliş Tarzları, Çocuk Gelişimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çocuğun Mizacına İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom Teaching Skills*. US: McGraw Hill.
- Mottet, T. P., Beebe S. A., Raffeld P. C. and Medlock A. L. (2004). The Effects of Student Verbal and Nonverbal Responsiveness on Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Communication Education*, (Vol. 53, No. 2, pp. 150–163).
- Nalncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ümit.
- Nardello, A. M. (2002). *The Relationship Between Family Communication Patterns and Locus of Control*. Master of Arts in Communication Studies. West Virginia University. Morgantown. West Virginia.
- Navaro, L. (2001). *Çocukla İletişim Nasıl Kurulur? Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi.
- Nazlı, S. (2003). *Aile Danışmanlığı*. Ankara: Anı.
- Noller, P. and Callan. V. (1991). *The Adolescent in the Family*. London: Routledge.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Orhun, D. B. (2009). “İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ök, M., Göde. O. ve Alkan. V. (2000). İlköğretimde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 20-24, Ankara: M.E.B.
- Ömeroğlu, F. (1996). *Okulöncesi Dönemde Çocuğun Terbiyesinde Annenin Rolü ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, M. (1999). *İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, F.(2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2005). “Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi”. *Millî Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-2*. Eskişehir: Kaan.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim: Sınıfta Yönetim*. Ankara: Nobel.
- Özerbaş, M. A. ve Karayazı. S. (2010). “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20 - 22 Mayıs), Elazığ, 711-717.
- Özguven, İ. E. (2010). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Anı.
- Özmen, F. (2007). *Algılanan Aile İçi İletişim Biçimlerinin Ergenlerin Benlik Saygısına Etkisi ve Bir Uygulama Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf İçi Etkileşim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 621-640.
- Öztürk, S. Ç. (2002). “Üniversite Öğrencilerinin Sözel Anlatım Becerileri”. *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(3), 231-250.
- Pektaş, S. (1988). *Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Perrot, E. (1984). *Effective Teaching*. Newyork: Longman.
- Piccolo, D. L., Harbaugh. A. P., Carter. T. A., Capraro. M. M. and Capraro. R. M.. (2008). Quality of Instruction: Examining Discourse in Middle School Mathematics Instruction. *Journal of Advanced Academics*, (Vol. 19, No. 3, pp. 376-410).
- Polk, J. A. (2006). Traits of Effective Teachers. *Art Education Policy Review*, (Vol. 107, No: 4, pp. 23-29).
- Porgalı, Ö. (2010). Sınıftaki Sorunları Çözmede Kullanılan İletişim Yöntemi. <http://egitirim.inonu.edu.tr/ozlem_etikili_iletisim.htm>. (Google. 20.05.2010).

- Prasitthipab, S. (2008). "Family Communication Patterns: Can They Impact Leadership Styles?" Masters Theses, The Faculty of the Department of Communication, Western Kentucky University, Bowling Green. Kentucky.
- Quandt, J. I. (1983). *Language Arts for the Child*. Prentice-Hall. Inc. Englewood Cliffs, N.J.
- Rakıcı, N. (2004). *Eight Grade Students Perceptions of Their Science Learning Environment and Teachers' Interpersonal Behavior*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Reynolds, W. J. and Scott B. (1999). Empathy: A Crucial Component of the Helping Relationship. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. (Vol. 6, No. 5, pp. 363-370).
- Ritcie, D. L. and Fitzpatrick. M. A. (1990). Family Communication Patterns: Measuring Intrapersonal Perceptions of Interpersonal Relationships. *Communication Research*, (Vol. 17, No. 4, pp. 523-544).
- Robbins, S. P. (1991). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çeviren: S. A. Öztürk) Eskişehir: Etam.
- Rodriguez, M. (1992). *The Influence of Culture on Student's Perceptions of Teachers' Communication Style*. A Dissertation For The Degree of Doctor of Philosophy, Bachelor of Science The King's College. Master of Education George Mason University, Virginia.
- Sabuncuoğlu, Z. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Samsa, S. (2005). "Öğrencilerin. Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri". Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Saraç, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyat Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 106-117.
- Sargın, M. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi- Muğla İli Örneğinde" Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sefercioğlu, M. N. (2001). Güzel Türkçemizin Doğru Telaffuzu Meselesi. *Türk Yurdu*, Şubat-Mart, 162-163.
- Segrin, C. and Fitzpatrick. M. A. (1992). Depression and verbal aggressiveness in different marital couple types. *Communication Studies*, (Vol. 43, pp. 79-91).
- Selimbocaoğlu, A. (2004). İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sillars, A., Koerner. A. and Fitzpatrick. M. A. (2005). Communication and Understanding in Parent-Adolescent Relationships. *Human Communication Research*, (Vol. 31, pp. 102-128).
- Sünbül, A. M. (2005). *Öğretmenin Dünyası. Eğitim Dizisi 3*. Ankara: Mikro.

- Şaşı, M. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Diğer Personelin Okul Müdürüyle İletişimlerinde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Sosyal Problemler (Malatya Uygulaması)*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici. T. ve Çelik. A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel.
- Şimşeker, M. (2005). *Eighth Grade Students' Perceptions Related To Their Mathematics Teachers' Interpersonal Behaviors*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs.
- Taşkın, A. (2009). Aile İçi İletişimde Sevgi Dili. (Ed. Süleyman Doğan). *Ailede Sevgi Eğitimi. Ana-Baba Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Selis.
- Tavşacı, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Tayfun, R. (2010). *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel.
- Tekışık, H. H. (2003). Sınıf Yönetimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 301(28), 1-6.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Temizyürek, F. (2002). "Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Çalışmalarının Önemi". *Türk Dili Dergisi*, Özel Sayı Dil Bayramının 70. Yılı, 609, 588.
- Temizyürek, F., Erdem. İ. ve Temizkan. M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Teresa, J. (2004). "Empathy as a Form of Interpersonal Communication". *Pedagogika*. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/75/jemczura.pdf>
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: TPD.
- Tezel, A. (2004). Aile İçi İletişim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. ISSN: 1303-5134. <http://www.insanbilimleri.com>
- Tomul, E. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Editör: Hüseyin Kıran. Ankara: Anı.
- Tuncay, H. (2005). *Konuşmak Yürek İster*. Ankara: Hacettepe-Taş.
- Tural, S. K. (1986). "Milli Kültürümüzün Meselelerinden Biri Olan Telâffuz Hataları ve Gençlerin Bu Konudaki Durumu". *Türk Kültürü Dergisi*, 24 (273), 11-19.
- Tutar, H. ve Yılmaz K.. M. (2010). *Genel İletişim. Kavramlar ve Modeller*. Ankara: Seçkin.
- Uçgun, D. (2007). "Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67.
- Ulusoy, M. D., Demir. N.Ö. ve Baran. A. G. (2005). "Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Ergen Problemleri: Ankara İli Örneği". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (2). 367-384.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel.

- Walker, J.E. Thomas M. S. (1999). *Behavior Management: A Practical Approach For Educators*. US: Prentice Hall.
- White, J. M. ve Acar N.. V. (1998). *Çocukla İletişim*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 971. Eğitim Dizisi: 32.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçınkaya, M. ve Güven A. (2001). “Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri”. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 13–22.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H.. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, A. (2004). Evlilikte Yaşanan Sorunlar ve Başa Çıkma Yolları. Ed.Haluk Yavuzer, *Evlilik Okulu*. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, C. vd. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Yüksel, H. (2008). Konuşma ve Dinleme. Ed. Uğur Demiray, *Etkili İletişim*. Ankara: PegemA.
- Zillioğlu, M. (1996). *İletişim Nedir?*. İstanbul: Cem.

EKLER

**EK-1 “KONUŞMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ”NİN
GÜVENİRLİK ANALİZLERİ
Güvenirlilik (İç Tutarlılık) Analizi (I) Sonuçları**

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
Konbec1	135.86	592.22	0.91	.987
Konbec2	135.93	592.10	0.92	.987
Konbec3	135.91	593.00	0.89	.987
Konbec4	135.69	601.53	0.79	.987
Konbec5	135.88	593.11	0.93	.987
konbec6	135.68	604.37	0.82	.987
Konbec7	135.76	606.34	0.78	.987
Konbec8	135.91	605.47	0.79	.987
Konbec9	135.85	605.29	0.73	.987
Konbec10	135.72	607.81	0.66	.988
Konbec11	135.77	601.97	0.82	.987
Konbec12	135.47	615.68	0.57	.988
Konbec13	136.11	601.17	0.85	.987
Konbec14	136.27	596.13	0.84	.987
Konbec15	136.12	594.99	0.89	.987
Konbec16	136.03	598.30	0.90	.987
Konbec17	135.89	593.46	0.90	.987
Konbec18	136.09	593.34	0.89	.987
Konbec19	136.17	593.28	0.90	.987
Konbec20	135.74	598.27	0.84	.987
Konbec21	135.83	598.83	0.83	.987
Konbec22	135.35	612.92	0.84	.987
Konbec23	135.81	605.07	0.77	.987
Konbec24	135.72	601.57	0.84	.987
Konbec25	135.76	605.41	0.79	.987
Konbec26	135.89	606.34	0.75	.987
Konbec27	135.92	601.93	0.81	.987
Konbec28	135.72	609.43	0.79	.987
Konbec29	135.61	608.40	0.78	.987
Konbec30	136.05	595.64	0.88	.987
Konbec31	135.91	595.73	0.88	.987
Konbec32	135.85	601.83	0.81	.987
Konbec33	135.97	595.75	0.86	.987
Konbec34	136.04	593.16	0.89	.987
Konbec35	136.07	595.77	0.86	.987

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (II) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
Konbec1	127.32	546.20	0.90	.987
Konbec2	127.39	546.14	0.92	.987
Konbec3	127.37	546.91	0.89	.987
Konbec4	127.15	554.84	0.79	.988
Konbec5	127.34	547.00	0.93	.987
konbec6	127.15	558.14	0.81	.988
Konbec7	127.22	559.88	0.78	.988
Konbec8	127.37	558.92	0.79	.988
Konbec9	127.31	558.41	0.74	.988
Konbec11	127.23	556.08	0.81	.988
Konbec13	127.57	554.71	0.85	.988
Konbec14	127.74	549.90	0.84	.988
Konbec15	127.58	548.71	0.89	.987
Konbec16	127.49	551.94	0.90	.987
Konbec17	127.35	547.04	0.91	.987
Konbec18	127.55	546.97	0.89	.987
Konbec19	127.63	547.06	0.90	.987
Konbec20	127.20	552.06	0.84	.988
Konbec21	127.29	552.23	0.83	.988
Konbec22	126.81	566.07	0.84	.988
Konbec23	127.27	558.96	0.76	.988
Konbec24	127.18	555.15	0.84	.988
Konbec25	127.22	558.86	0.79	.988
Konbec26	127.35	559.83	0.74	.988
Konbec27	127.38	555.57	0.81	.988
Konbec28	127.18	562.79	0.79	.988
Konbec29	127.07	561.60	0.78	.988
Konbec30	127.51	549.42	0.88	.987
Konbec31	127.38	549.50	0.88	.987
Konbec32	127.32	555.37	0.81	.988
Konbec33	127.44	549.80	0.86	.987
Konbec34	127.50	546.89	0.89	.987
Konbec35	127.53	549.30	0.86	.987

EK-2 “KONUŞMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ MADDE TOPLAM VE MADDE AYIRDEDİCİLİK ANALİZLERİ

Madde Toplam (Item-Total) Korelasyonları (N=117) ve Ayırdedicilik Analizi Sonuçları (N=64)

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırdedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	Sd	t	p
Madde1: Konuşmak için hazırlık yapar.	0.91	p<.001	62	-20.64	p<.001
Madde 2: Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	0.92	p<.001	62	-22.41	p<.001
Madde 3: Konuşma yöntemini belirler.	0.90	p<.001	62	-18.50	p<.001
Madde 4: Dinleyicilerle göz teması kurar.	0.80	p<.001	62	-10.15	p<.001
Madde 5: Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.	0.94	p<.001	62	-24.97	p<.001
Madde 6: Kelimeleri doğru telaffuz eder.	0.83	p<.001	62	-10.95	p<.001
Madde 7: Akıcı konuşur.	0.79	p<.001	62	-11.08	p<.001
Madde 8: Sesine duygu tonu katar.	0.80	p<.001	62	-11.40	p<.001
Madde 9: Konuşmalarında beden dilini kullanır.	0.74	p<.001	62	-10.13	p<.001
Madde 11: Konu dışına çıkmadan konuşur.	0.83	p<.001	62	-14.63	p<.001
Madde13:Kendine güvenerek konuşur.	0.86	p<.001	62	-18.17	p<.001
Madde 14: Konuşmasında ana fikri vurgular.	0.85	p<.001	62	-14.76	p<.001
Madde 15: Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorularlara cevap verir.	0.89	p<.001	62	-17.40	p<.001
Madde 16: Konuşmasında söz varlığını kullanır.	0.91	p<.001	62	-24.87	p<.001
Madde 17: Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.	0.91	p<.001	62	-22.22	p<.001
Madde 18: Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.	0.90	p<.001	62	-17.48	p<.001
Madde 19: Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	0.90	p<.001	62	-17.43	p<.001
Madde 20: Konuşmalarında sebep sonuç ilişkileri kurar.	0.85	p<.001	62	-14.63	p<.001
Madde 21: Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.	0.84	p<.001	62	-25.18	p<.001
Madde 22: Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.	0.84	p<.001	62	-20.89	p<.001
Madde 23: Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	0.79	p<.001	62	-9.42	p<.001
Madde 24: Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	0.85	p<.001	62	-14.09	p<.001
Madde 25: Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	0.80	p<.001	62	-11.58	p<.001
Madde 26: Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.	0.76	p<.001	62	-8.18	p<.001
Madde 27: Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.	0.82	p<.001	62	-10.49	p<.001
Madde 28: Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.	0.80	p<.001	62	-9.83	p<.001
Madde 29: Bilgi edinmek amacıyla sorular sorar.	0.79	p<.001	62	-9.39	p<.001
Madde 30: Topluluk önünde konuşur.	0.89	p<.001	62	-17.86	p<.001
Madde 31: Üstlendiği role uygun konuşur.	0.89	p<.001	62	-25.72	p<.001
Madde 32: Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.	0.82	p<.001	62	-17.30	p<.001
Madde33: İkna edici konuşur.	0.87	p<.001	62	-15.52	p<.001
Madde 34:Bilgi vermek amacıyla konuşur.	0.90	p<.001	62	-21.39	p<.001
Madde 35: Sorgulayarak konuşur.	0.87	p<.001	62	-14.95	p<.001

**EK-3 “KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ
FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI**

Ortak Varyans Tablosu

Maddeler	Başlangıç	Çıkarım
Konbec1	1.00	0.90
Konbec2	1.00	0.89
Konbec3	1.00	0.89
Konbec4	1.00	0.65
Konbec5	1.00	0.89
Konbec6	1.00	0.80
Konbec7	1.00	0.84
Konbec8	1.00	0.70
Konbec9	1.00	0.66
Konbec11	1.00	0.68
Konbec13	1.00	0.75
Konbec14	1.00	0.73
Konbec15	1.00	0.80
Konbec16	1.00	0.84
Konbec17	1.00	0.90
Konbec18	1.00	0.82
Konbec19	1.00	0.82
Konbec20	1.00	0.76
Konbec21	1.00	0.77
Konbec22	1.00	0.76
Konbec23	1.00	0.77
Konbec24	1.00	0.72
Konbec25	1.00	0.65
Konbec26	1.00	0.72
Konbec27	1.00	0.73
Konbec28	1.00	0.69
Konbec29	1.00	0.73
Konbec30	1.00	0.82
Konbec31	1.00	0.81
Konbec32	1.00	0.70
Konbec33	1.00	0.77
Konbec34	1.00	0.87
Konbec35	1.00	0.82

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu

Faktörler ve madde yükleri		
	1	2
Konbec1	0.87	0.38
Konbec3	0.87	0.36
Konbec17	0.87	0.39
Konbec34	0.84	0.39
Konbec2	0.83	0.45
Konbec35	0.83	0.37
Konbec21	0.80	0.36
Konbec5	0.79	0.51
Konbec20	0.78	0.39
Konbec22	0.78	0.39
Konbec16	0.78	0.49
Konbec18	0.76	0.50
Konbec33	0.76	0.45
Konbec31	0.76	0.49
Konbec32	0.73	0.41
Konbec19	0.72	0.55
Konbec15	0.69	0.57
Konbec24	0.68	0.51
Konbec14	0.65	0.56
Konbec13	0.63	0.60
Konbec4	0.60	0.54
Konbec7	0.30	0.87
Konbec23	0.33	0.82
konbec6	0.40	0.80
Konbec26	0.33	0.78
Konbec29	0.40	0.76
Konbec9	0.38	0.71
Konbec27	0.47	0.71
Konbec28	0.46	0.69
Konbec8	0.47	0.69
Konbec30	0.60	0.67
Konbec11	0.57	0.60
Konbec25	0.56	0.58

**EK-4 “ANNE İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ”NİN GÜVENİRLİK ANALİZLERİ**

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (1) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
S1Anne	225.63	870.17	0.16	.887
s2Anne	226.21	858.65	0.30	.885
s3anne	225.60	864.94	0.25	.885
s4anne	225.69	863.47	0.29	.885
s5anne	225.31	873.41	0.21	.886
s6anne	226.34	848.39	0.39	.884
s7anne	226.56	844.75	0.36	.884
s8anne	225.33	858.53	0.40	.884
s9anne	226.19	857.99	0.27	.885
s10anne	226.35	849.44	0.36	.884
s11anne	225.20	871.37	0.26	.885
s12anne	225.47	857.39	0.40	.884
s13anne	225.34	858.35	0.43	.884
s14anne	225.34	857.26	0.40	.884
s15anne	225.20	866.86	0.32	.885
s16anne	225.32	857.68	0.46	.883
s17anne	225.68	853.13	0.38	.884
s18anne	225.88	859.02	0.33	.885
s19anne	225.40	857.44	0.40	.884
s20anne	225.41	854.34	0.47	.883
s21anne	225.58	860.85	0.33	.885
s22anne	226.37	873.04	0.12	.887
s23anne	225.37	852.83	0.51	.883
s24anne	225.25	866.91	0.33	.885
s25anne	225.80	862.56	0.30	.885
s26anne	225.44	854.58	0.42	.884
s27anne	225.11	864.79	0.37	.884
s28anne	225.14	862.55	0.39	.884
s29anne	225.47	862.18	0.35	.884
s30anne	226.29	855.76	0.29	.885
s31anne	225.20	860.27	0.39	.884
s32anne	225.09	868.20	0.34	.885
s33anne	225.38	861.31	0.37	.884
s34anne	225.75	850.25	0.39	.884
s35anne	225.54	852.32	0.48	.883
s36anne	225.41	855.41	0.45	.883
s37anne	225.18	855.04	0.52	.883
s38anne	225.29	856.05	0.46	.883
s39anne	225.66	846.49	0.52	.882
s40anne	225.08	857.32	0.51	.883
s41anne	225.45	861.37	0.32	.885
s42anne	225.28	859.89	0.38	.884
s43anne	225.34	857.16	0.42	.884
s44anne	226.04	846.72	0.38	.884
s45anne	227.34	861.43	0.22	.886
s46anne	227.15	855.83	0.27	.886
s47anne	227.58	857.20	0.29	.885
s48anne	227.94	873.12	0.12	.887
s49anne	227.94	873.65	0.13	.887

s50anne	227.53	861.23	0.25	.886
s51anne	228.21	869.80	0.19	.886
s52anne	227.70	873.62	0.10	.888
s53anne	226.81	855.07	0.26	.886
s54anne	228.08	871.13	0.16	.887
s55anne	227.62	868.04	0.17	.887
s56anne	227.62	852.62	0.35	.884
s57anne	227.90	856.36	0.32	.885
s58anne	227.65	852.78	0.34	.884
s59anne	227.56	861.69	0.23	.886
s60anne	227.43	859.88	0.25	.886
s61anne	227.52	861.69	0.22	.886
s62anne	225.47	863.43	0.28	.885
s63anne	225.57	851.20	0.42	.883

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (2) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s2Anne	209.12	780.10	0.32	.894
s3anne	208.51	786.52	0.26	.894
s4anne	208.60	782.69	0.34	.894
s5anne	208.22	792.74	0.26	.894
s6anne	209.25	773.20	0.37	.893
s7anne	209.47	767.94	0.36	.894
s8anne	208.24	777.61	0.47	.892
s9anne	209.10	779.47	0.28	.895
s10anne	209.26	771.11	0.38	.893
s11anne	208.11	790.10	0.33	.894
s12anne	208.38	775.77	0.47	.892
s13anne	208.25	776.55	0.51	.892
s14anne	208.25	775.55	0.48	.892
s15anne	208.11	787.08	0.36	.894
s16anne	208.23	777.74	0.51	.892
s17anne	208.59	774.81	0.39	.893
s18anne	208.79	782.37	0.32	.894
s19anne	208.31	777.20	0.44	.893
s20anne	208.32	774.59	0.51	.892
s21anne	208.49	782.35	0.35	.893
s23anne	208.28	772.22	0.57	.891
s24anne	208.16	786.15	0.40	.893
s25anne	208.71	782.18	0.34	.894
s26anne	208.35	774.32	0.47	.892
s27anne	208.02	784.16	0.43	.893
s28anne	208.05	782.33	0.45	.893
s29anne	208.38	781.34	0.41	.893
s30anne	209.20	779.39	0.28	.895
s31anne	208.11	778.70	0.47	.892
s32anne	208.00	787.06	0.41	.893
s33anne	208.29	780.10	0.43	.893
s34anne	208.66	768.94	0.45	.892
s35anne	208.45	772.37	0.53	.892
s36anne	208.32	774.15	0.51	.892
s37anne	208.09	776.26	0.55	.892
s38anne	208.20	776.21	0.51	.892
s39anne	208.57	766.62	0.56	.891
s40anne	207.99	776.47	0.58	.892
s41anne	208.36	780.94	0.36	.893
s42anne	208.19	779.83	0.43	.893
s43anne	208.25	777.67	0.46	.892
s44anne	208.95	770.53	0.38	.893
s45anne	210.25	790.09	0.15	.897
s46anne	210.06	784.77	0.21	.896
s47anne	210.49	787.52	0.20	.896
s50anne	210.44	791.15	0.16	.896
s51anne	211.12	802.10	0.05	.897
s53anne	209.72	784.44	0.20	.896
s56anne	210.53	782.50	0.27	.895
s57anne	210.81	787.96	0.21	.895
s58anne	210.56	783.58	0.25	.895
s59anne	210.47	790.77	0.16	.896
s60anne	210.34	788.19	0.19	.896
s61anne	210.43	791.50	0.14	.897
s62anne	208.38	784.50	0.30	.894
s63anne	208.48	771.92	0.46	.892

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (3) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s2Anne	188.34	676.67	0.36	.914
s3anne	187.72	684.12	0.29	.915
s4anne	187.82	677.55	0.41	.913
s5anne	187.44	687.59	0.34	.914
s6anne	188.47	674.01	0.36	.914
s7anne	188.68	668.55	0.36	.915
s8anne	187.46	673.64	0.53	.912
s9anne	188.31	676.05	0.32	.915
s10anne	188.48	666.94	0.43	.913
s11anne	187.33	685.15	0.41	.913
s12anne	187.59	672.52	0.53	.912
s13anne	187.47	672.59	0.58	.912
s14anne	187.47	671.99	0.54	.912
s15anne	187.32	682.62	0.44	.913
s16anne	187.44	675.74	0.55	.912
s17anne	187.81	675.40	0.39	.914
s18anne	188.01	682.07	0.32	.914
s19anne	187.53	674.06	0.49	.913
s20anne	187.53	672.38	0.55	.912
s21anne	187.70	679.21	0.39	.913
s23anne	187.49	668.65	0.64	.911
s24anne	187.38	682.75	0.45	.913
s25anne	187.93	679.41	0.38	.914
s26anne	187.57	671.57	0.52	.912
s27anne	187.24	680.70	0.49	.913
s28anne	187.27	679.25	0.50	.913
s29anne	187.60	677.01	0.48	.913
s30anne	188.41	679.00	0.28	.915
s31anne	187.33	675.37	0.53	.912
s32anne	187.22	682.95	0.49	.913
s33anne	187.50	676.55	0.49	.913
s34anne	187.88	663.32	0.53	.912
s35anne	187.67	669.20	0.59	.912
s36anne	187.53	672.02	0.55	.912
s37anne	187.31	674.64	0.58	.912
s38anne	187.41	673.31	0.56	.912
s39anne	187.79	663.81	0.62	.911
s40anne	187.21	674.44	0.62	.912
s41anne	187.58	675.20	0.45	.913
s42anne	187.41	675.98	0.49	.913
s43anne	187.47	675.74	0.49	.913
s44anne	188.16	672.74	0.35	.914
s56anne	189.75	697.68	0.07	.918
s57anne	190.03	703.00	0.01	.918
s58anne	189.77	700.43	0.04	.918
s62anne	187.59	684.83	0.28	.915
s63anne	187.69	671.95	0.46	.913

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (4) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s2Anne	182.21	667.08	0.37	.924
s3anne	181.60	674.52	0.30	.925
s4anne	181.69	666.60	0.44	.924
s5anne	181.31	677.58	0.36	.924
s6anne	182.34	666.07	0.35	.925
s7anne	182.56	660.45	0.35	.925
s8anne	181.33	663.79	0.55	.923
s9anne	182.19	666.21	0.33	.925
s10anne	182.35	656.93	0.44	.924
s11anne	181.20	674.92	0.44	.924
s12anne	181.47	662.92	0.54	.923
s13anne	181.34	663.08	0.59	.922
s14anne	181.34	662.47	0.55	.923
s15anne	181.20	672.83	0.45	.923
s16anne	181.32	666.21	0.56	.923
s17anne	181.68	667.21	0.37	.924
s18anne	181.88	674.01	0.31	.925
s19anne	181.40	664.47	0.50	.923
s20anne	181.41	662.71	0.57	.922
s21anne	181.58	669.96	0.40	.924
s23anne	181.37	658.95	0.65	.922
s24anne	181.25	672.70	0.48	.923
s25anne	181.80	669.83	0.38	.924
s26anne	181.44	662.69	0.52	.923
s27anne	181.11	670.60	0.51	.923
s28anne	181.14	669.28	0.52	.923
s29anne	181.47	667.18	0.49	.923
s30anne	182.29	670.42	0.28	.926
s31anne	181.20	665.64	0.54	.923
s32anne	181.09	673.16	0.51	.923
s33anne	181.38	667.04	0.50	.923
s34anne	181.75	653.35	0.54	.922
s35anne	181.54	659.53	0.60	.922
s36anne	181.41	662.96	0.56	.923
s37anne	181.18	666.24	0.57	.923
s38anne	181.29	664.30	0.56	.923
s39anne	181.66	655.16	0.61	.922
s40anne	181.08	665.89	0.62	.922
s41anne	181.45	665.85	0.45	.923
s42anne	181.28	666.59	0.50	.923
s43anne	181.34	667.37	0.48	.923
s44anne	182.04	665.33	0.33	.925
s62anne	181.47	676.25	0.28	.925
s63anne	181.57	663.98	0.44	.923

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (5) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s2Anne	178.73	641.73	0.36	.925
s3anne	178.12	648.44	0.30	.926
s4anne	178.21	640.88	0.44	.924
s5anne	177.83	651.66	0.36	.925
s6anne	178.86	641.18	0.34	.926
s7anne	179.07	635.94	0.34	.926
s8anne	177.85	638.33	0.55	.923
s9anne	178.70	641.55	0.32	.926
s10anne	178.87	632.23	0.43	.925
s11anne	177.72	649.10	0.44	.924
s12anne	177.98	637.32	0.54	.923
s13anne	177.86	637.26	0.60	.923
s14anne	177.86	636.96	0.55	.923
s15anne	177.71	647.09	0.45	.924
s16anne	177.84	640.90	0.56	.923
s17anne	178.20	642.75	0.36	.925
s18anne	178.40	649.26	0.29	.926
s19anne	177.92	639.07	0.50	.924
s20anne	177.93	637.45	0.56	.923
s21anne	178.10	644.50	0.39	.925
s23anne	177.88	633.14	0.66	.922
s24anne	177.77	646.78	0.48	.924
s25anne	178.32	644.20	0.38	.925
s26anne	177.96	636.93	0.52	.923
s27anne	177.63	644.65	0.52	.924
s28anne	177.66	643.64	0.52	.924
s29anne	177.99	641.29	0.50	.924
s31anne	177.72	639.91	0.54	.923
s32anne	177.61	647.31	0.51	.924
s33anne	177.89	641.35	0.50	.924
s34anne	178.27	627.50	0.55	.923
s35anne	178.06	633.79	0.60	.923
s36anne	177.93	637.17	0.56	.923
s37anne	177.70	640.83	0.57	.923
s38anne	177.80	638.31	0.57	.923
s39anne	178.18	629.48	0.62	.922
s40anne	177.60	640.05	0.62	.923
s41anne	177.97	640.29	0.45	.924
s42anne	177.80	641.18	0.50	.924
s43anne	177.86	641.49	0.48	.924
s44anne	178.56	639.95	0.33	.926
s62anne	177.98	650.28	0.28	.926
s63anne	178.08	638.26	0.45	.924

**EK-5 ANNE İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ MADDE TOPLAM VE MADDE AYIRDEDİCİLİK
ANALİZLERİ**

**Madde Toplam (Item-Total) Korelasyonları (N=189) ve Ayırdedicilik Analizi Sonuçları
(N=102)**

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırdedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	sd	t	p
Madde 2	0.45	p<.001	100	-5.82	p<.001
Madde 3	0.32	p<.001	100	-5.89	p<.001
Madde 4	0.46	p<.001	100	-5.06	p<.001
Madde 5	0.38	p<.001	100	-5.00	p<.001
Madde 6	0.39	p<.001	100	-5.61	p<.001
Madde 7	0.36	p<.001	100	-5.92	p<.001
Madde 8	0.56	p<.001	100	-5.67	p<.001
Madde 9	0.36	p<.001	100	-7.12	p<.001
Madde 10	0.50	p<.001	100	-6.85	p<.001
Madde 11	0.47	p<.001	100	-5.13	p<.001
Madde 12	0.57	p<.001	100	-5.91	p<.001
Madde 13	0.62	p<.001	100	-5.98	p<.001
Madde 14	0.58	p<.001	100	-6.33	p<.001
Madde 15	0.48	p<.001	100	-6.00	p<.001
Madde 16	0.58	p<.001	100	-5.33	p<.001
Madde 17	0.39	p<.001	100	-4.59	p<.001
Madde 18	0.36	p<.001	100	-5.72	p<.001
Madde 19	0.53	p<.001	100	-5.22	p<.001
Madde 20	0.58	p<.001	100	-6.45	p<.001
Madde 21	0.45	p<.001	100	-6.83	p<.001
Madde 23	0.66	p<.001	100	-7.40	p<.001
Madde 24	0.50	p<.001	100	-5.97	p<.001
Madde 25	0.43	p<.001	100	-6.13	p<.001
Madde 26	0.56	p<.001	100	-6.35	p<.001
Madde 27	0.52	p<.001	100	-4.51	p<.001
Madde 28	0.52	p<.001	100	-4.41	p<.001
Madde 29	0.53	p<.001	100	-6.44	p<.001
Madde 31	0.56	p<.001	100	-5.41	p<.001
Madde 32	0.50	p<.001	100	-4.05	p<.001
Madde 33	0.54	p<.001	100	-5.68	p<.001
Madde 34	0.59	p<.001	100	-7.75	p<.001
Madde 35	0.62	p<.001	100	-7.71	p<.001
Madde 36	0.57	p<.001	100	-5.54	p<.001
Madde 37	0.57	p<.001	100	-4.09	p<.001
Madde 38	0.60	p<.001	100	-5.59	p<.001
Madde 39	0.63	p<.001	100	-8.26	p<.001
Madde 40	0.62	p<.001	100	-4.05	p<.001
Madde 41	0.49	p<.001	100	-5.53	p<.001
Madde 42	0.51	p<.001	100	-5.56	p<.001
Madde 43	0.51	p<.001	100	-5.06	p<.001
Madde 44	0.36	p<.001	100	-4.01	p<.001
Madde 62	0.31	p<.001	100	-2.99	p<.001
Madde 63	0.47	p<.001	100	-5.35	p<.001

EK-6 ANNE İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ İLK FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

KMO ve Bartlett's Testi Değerleri (KMO and Bartlett's Test)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	.858
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri
	3.776E3
	Serbestlik derecesi
	903
	P
	.000

Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	11.86	27.59	27.59	11.86	27.59	27.59	4.74	11.03	11.03
2	3.01	6.99	34.58	3.01	6.99	34.58	4.08	9.49	20.52
3	1.92	4.47	39.04	1.92	4.47	39.04	4.01	9.33	29.85
4	1.84	4.29	43.33	1.84	4.29	43.33	3.73	8.68	38.53
5	1.55	3.60	46.93	1.55	3.60	46.93	3.61	8.40	46.93
6	1.49	3.46	50.39						
7	1.39	3.24	53.63						
8	1.27	2.96	56.59						
9	1.21	2.81	59.40						
10	1.11	2.58	61.98						
11	1.01	2.35	64.33						
12	0.99	2.31	66.65						
13	0.96	2.23	68.88						
14	0.90	2.09	70.97						
15	0.84	1.95	72.92						
16	0.82	1.92	74.84						
17	0.80	1.85	76.69						
18	0.75	1.73	78.42						
19	0.69	1.61	80.03						
20	0.66	1.54	81.57						
21	0.61	1.42	82.99						
22	0.59	1.38	84.37						
23	0.54	1.26	85.64						
24	0.52	1.21	86.85						
25	0.50	1.16	88.01						
26	0.48	1.11	89.12						
27	0.46	1.08	90.20						
28	0.44	1.03	91.23						
29	0.40	0.92	92.15						
30	0.36	0.84	92.99						
31	0.35	0.81	93.80						
32	0.32	0.75	94.55						
33	0.29	0.67	95.22						
34	0.28	0.65	95.87						
35	0.26	0.59	96.47						
36	0.24	0.56	97.03						
37	0.22	0.52	97.55						
38	0.22	0.50	98.05						
39	0.19	0.44	98.49						
40	0.18	0.41	98.90						
41	0.17	0.39	99.29						
42	0.16	0.38	99.67						
43	0.14	0.33	100.00						

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s2Anne	1.00	0.39
s3anne	1.00	0.17
s4anne	1.00	0.33
s5anne	1.00	0.18
s6anne	1.00	0.28
s7anne	1.00	0.48
s8anne	1.00	0.56
s9anne	1.00	0.51
s10anne	1.00	0.55
s11anne	1.00	0.51
s12anne	1.00	0.41
s13anne	1.00	0.53
s14anne	1.00	0.46
s15anne	1.00	0.35
s16anne	1.00	0.45
s17anne	1.00	0.49
s18anne	1.00	0.51
s19anne	1.00	0.46
s20anne	1.00	0.57
s21anne	1.00	0.37
s23anne	1.00	0.68
s24anne	1.00	0.51
s25anne	1.00	0.37
s26anne	1.00	0.46
s27anne	1.00	0.52
s28anne	1.00	0.54
s29anne	1.00	0.44
s31anne	1.00	0.45
s32anne	1.00	0.55
s33anne	1.00	0.51
s34anne	1.00	0.37
s35anne	1.00	0.51
s36anne	1.00	0.48
s37anne	1.00	0.53
s38anne	1.00	0.49
s39anne	1.00	0.66
s40anne	1.00	0.67
s41anne	1.00	0.54
s42anne	1.00	0.60
s43anne	1.00	0.49
s44anne	1.00	0.35
s62anne	1.00	0.54
s63anne	1.00	0.43

EK-7 ANNE İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ İKİNCİ FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	.882
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri
	Serbestlik Derecesi
	p
	2.521E3
	435
	.000

Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	9.44	31.47	31.47	9.44	31.47	31.47	4.15	13.82	13.82
2	2.50	8.34	39.81	2.50	8.34	39.81	3.73	12.44	26.26
3	1.70	5.67	45.47	1.70	5.67	45.47	3.14	10.45	36.71
4	1.56	5.19	50.66	1.56	5.19	50.66	2.80	9.32	46.03
5	1.35	4.51	55.18	1.35	4.51	55.18	2.75	9.15	55.18
6	1.20	4.02	59.19						
7	1.05	3.51	62.70						
8	0.93	3.11	65.81						
9	0.84	2.80	68.62						
10	0.83	2.78	71.39						
11	0.74	2.47	73.86						
12	0.73	2.42	76.29						
13	0.63	2.10	78.39						
14	0.61	2.02	80.40						
15	0.58	1.92	82.32						
16	0.54	1.79	84.11						
17	0.53	1.76	85.87						
18	0.50	1.66	87.53						
19	0.48	1.61	89.14						
20	0.43	1.44	90.57						
21	0.40	1.33	91.91						
22	0.37	1.22	93.12						
23	0.35	1.16	94.28						
24	0.30	1.00	95.29						
25	0.27	0.91	96.20						
26	0.26	0.87	97.07						
27	0.25	0.84	97.91						
28	0.22	0.74	98.64						
29	0.22	0.72	99.36						
30	0.19	0.64	100.00						

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s7anne	1.00	0.53
s8anne	1.00	0.49
s9anne	1.00	0.55
s10anne	1.00	0.56
s11anne	1.00	0.50
s13anne	1.00	0.58
s14anne	1.00	0.41
s16anne	1.00	0.49
s17anne	1.00	0.60
s18anne	1.00	0.53
s19anne	1.00	0.50
s20anne	1.00	0.58
s23anne	1.00	0.73
s24anne	1.00	0.54
s26anne	1.00	0.46
s27anne	1.00	0.62
s28anne	1.00	0.64
s31anne	1.00	0.50
s32anne	1.00	0.66
s33anne	1.00	0.51
s35anne	1.00	0.51
s36anne	1.00	0.54
s37anne	1.00	0.56
s38anne	1.00	0.52
s39anne	1.00	0.68
s40anne	1.00	0.67
s41anne	1.00	0.56
s42anne	1.00	0.59
s43anne	1.00	0.51
s62anne	1.00	0.45

EK-8 ANNE İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ ÜÇÜNCÜ FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	.880
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri
	Serbestlik Derecesi
	p
	.000

Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	9.12	31.44	31.44	9.12	31.44	31.44	4.13	14.23	14.23
2	2.50	8.62	40.06	2.50	8.62	40.06	3.69	12.74	26.97
3	1.70	5.85	45.91	1.70	5.85	45.91	2.92	10.08	37.05
4	1.55	5.35	51.27	1.55	5.35	51.27	2.80	9.64	46.69
5	1.34	4.62	55.89	1.34	4.62	55.89	2.67	9.20	55.89
6	1.08	3.71	59.60						
7	1.04	3.59	63.20						
8	0.87	2.99	66.19						
9	0.84	2.89	69.07						
10	0.83	2.84	71.92						
11	0.73	2.52	74.44						
12	0.71	2.44	76.88						
13	0.62	2.13	79.01						
14	0.60	2.06	81.07						
15	0.57	1.97	83.05						
16	0.53	1.82	84.87						
17	0.51	1.75	86.62						
18	0.49	1.68	88.30						
19	0.44	1.52	89.81						
20	0.43	1.48	91.29						
21	0.40	1.38	92.66						
22	0.36	1.25	93.91						
23	0.32	1.10	95.02						
24	0.28	0.96	95.97						
25	0.27	0.93	96.90						
26	0.26	0.89	97.80						
27	0.23	0.79	98.59						
28	0.22	0.76	99.34						
29	0.19	0.66	100.00						

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s7anne	1.00	0.53
s8anne	1.00	0.48
s9anne	1.00	0.55
s10anne	1.00	0.56
s11anne	1.00	0.49
s13anne	1.00	0.53
s16anne	1.00	0.48
s17anne	1.00	0.60
s18anne	1.00	0.52
s19anne	1.00	0.50
s20anne	1.00	0.58
s23anne	1.00	0.73
s24anne	1.00	0.56
s26anne	1.00	0.44
s27anne	1.00	0.63
s28anne	1.00	0.64
s31anne	1.00	0.55
s32anne	1.00	0.69
s33anne	1.00	0.50
s35anne	1.00	0.51
s36anne	1.00	0.58
s37anne	1.00	0.57
s38anne	1.00	0.54
s39anne	1.00	0.66
s40anne	1.00	0.67
s41anne	1.00	0.58
s42anne	1.00	0.59
s43anne	1.00	0.49
s62anne	1.00	0.45

**EK- 9 ANNE İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ DÖRDÜNCÜ FAKTÖR
ANALİZİ SONUÇLARI**

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s7anne	1.00	0.53
s8anne	1.00	0.48
s9anne	1.00	0.57
s10anne	1.00	0.56
s11anne	1.00	0.49
s13anne	1.00	0.54
s16anne	1.00	0.50
s17anne	1.00	0.62
s18anne	1.00	0.50
s19anne	1.00	0.50
s20anne	1.00	0.58
s23anne	1.00	0.74
s24anne	1.00	0.56
s27anne	1.00	0.64
s28anne	1.00	0.63
s31anne	1.00	0.61
s32anne	1.00	0.72
s33anne	1.00	0.54
s35anne	1.00	0.54
s36anne	1.00	0.57
s37anne	1.00	0.59
s38anne	1.00	0.57
s39anne	1.00	0.65
s40anne	1.00	0.69
s41anne	1.00	0.58
s42anne	1.00	0.59
s43anne	1.00	0.49

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu

	Faktör				
	1	2	3	4	5
s20anne	0.71	0.18	0.07	0.18	0.10
s19anne	0.64	0.02	0.23	0.09	0.17
s35anne	0.62	0.30	0.09	0.10	0.22
s16anne	0.61	0.20	0.20	0.20	0.04
s24anne	0.59	0.00	0.15	-0.03	0.44
s23anne	0.55	0.36	0.11	0.04	0.53
s41anne	0.06	0.71	0.07	0.03	0.26
s42anne	0.01	0.67	0.29	0.02	0.24
s37anne	0.33	0.66	0.08	0.15	0.12
s43anne	0.11	0.64	0.14	0.06	0.21
s38anne	0.41	0.62	0.16	0.05	0.01
s40anne	0.18	0.61	0.52	0.10	0.06
s39anne	0.51	0.55	0.30	-0.01	0.00
s31anne	0.27	0.18	0.69	0.02	0.16
s32anne	-0.10	0.32	0.65	0.03	0.42
s36anne	0.31	0.19	0.64	0.04	0.14
s33anne	0.41	0.17	0.57	0.05	-0.12
s13anne	0.43	0.20	0.51	0.01	0.23
s9anne	0.07	0.02	-0.05	0.75	0.07
s10anne	0.20	0.04	0.06	0.70	0.13
s7anne	-0.01	0.08	0.01	0.70	0.20
s18anne	0.10	0.10	-0.05	0.69	-0.07
s17anne	0.04	-0.04	0.39	0.68	-0.09
s28anne	0.22	0.24	0.16	0.07	0.70
s27anne	0.34	0.23	0.04	0.01	0.69
s11anne	-0.03	0.13	0.44	0.19	0.50
s8anne	0.19	0.26	0.13	0.34	0.49

EK- 10 “BABA İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ GÜVENİRLİK ANALİZLERİ

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (1) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
S1Baba	220.54	911.13	.21	.893
s2baba	221.02	913.61	.21	.893
s3baba	220.53	887.02	.54	.889
s4baba	220.54	910.53	.29	.892
s5baba	220.33	904.84	.38	.891
s6baba	221.29	896.78	.36	.891
s7baba	221.33	890.75	.36	.891
s8baba	220.21	908.14	.36	.892
s9baba	221.07	895.55	.37	.891
s10baba	221.11	896.06	.38	.891
s11baba	220.18	908.22	.37	.891
s12baba	220.43	894.93	.51	.890
s13baba	220.38	903.13	.44	.891
s14baba	220.27	901.66	.45	.891
a15baba	220.16	898.32	.49	.890
s16baba	220.16	915.52	.32	.892
s17baba	220.58	897.43	.39	.891
s18baba	220.76	895.49	.48	.890
s19baba	220.26	907.52	.37	.891
s20baba	220.36	907.50	.35	.892
s21baba	220.48	889.52	.58	.889
s22baba	221.19	903.80	.29	.892
s23baba	220.21	900.37	.52	.890
s24baba	220.28	902.10	.43	.891
s25baba	220.65	907.95	.32	.892
s26baba	220.32	904.07	.40	.891
s27baba	219.94	903.66	.45	.891
s28baba	219.91	911.00	.42	.891
s29baba	220.39	900.30	.44	.891
s30baba	221.16	900.40	.33	.892
s31baba	220.12	902.64	.42	.891
s32baba	220.02	903.09	.48	.891
s33baba	220.27	895.40	.55	.890
s34baba	220.52	902.38	.35	.891
s35baba	220.49	902.87	.43	.891
s36baba	220.25	900.20	.49	.890
s37baba	220.20	903.76	.45	.891
s38baba	220.35	909.54	.31	.892
s39baba	220.62	898.10	.44	.891
s40baba	220.08	902.32	.45	.891
s41baba	220.35	898.93	.47	.890
s42baba	220.26	895.00	.47	.890
s43baba	220.26	906.50	.36	.891
s44baba	220.93	893.90	.38	.891
s45baba	222.22	926.63	.04	.896
s46baba	222.01	908.74	.22	.893
s47baba	222.34	917.31	.14	.894
s48baba	222.80	918.73	.15	.894
s49baba	222.78	917.74	.17	.893
s50baba	222.43	910.14	.23	.893
s51baba	222.98	913.62	.23	.893

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (1) Sonuçları

s52baba	222.54	912.14	.19	.894
s53baba	221.68	910.31	.19	.894
s54baba	222.79	917.51	.17	.894
s55baba	222.39	914.37	.18	.894
s56baba	222.37	909.84	.24	.893
s57baba	222.72	908.02	.28	.892
s58baba	222.52	905.88	.28	.892
s59baba	222.30	916.36	.16	.894
s60baba	222.28	919.34	.11	.895
s61baba	222.41	925.54	.05	.895
s62baba	220.35	904.52	.34	.892
s63baba	220.41	908.05	.30	.892

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (2) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
S1baba	198.63	819.35	0.22	.913
s2baba	199.12	820.14	0.24	.912
s3baba	198.63	793.37	0.59	.909
s4baba	198.63	815.74	0.34	.911
s5baba	198.42	808.38	0.46	.910
s6baba	199.39	803.71	0.39	.911
s7baba	199.43	799.49	0.37	.911
s8baba	198.31	811.50	0.46	.910
s9baba	199.17	800.26	0.43	.910
s10baba	199.21	801.39	0.43	.910
s11baba	198.28	810.51	0.48	.910
s12baba	198.52	799.46	0.59	.909
s13baba	198.48	806.40	0.54	.910
s14baba	198.37	806.88	0.52	.910
a15baba	198.25	803.69	0.55	.909
s16baba	198.26	819.46	0.42	.911
s17baba	198.67	805.47	0.41	.911
s18baba	198.86	804.03	0.50	.910
s19baba	198.35	812.99	0.43	.911
s20baba	198.46	814.41	0.38	.911
s21baba	198.57	796.88	0.63	.909
s22baba	199.28	813.71	0.29	.912
s23baba	198.31	805.24	0.60	.909
s24baba	198.38	805.19	0.52	.910
s25baba	198.75	813.22	0.37	.911
s26baba	198.42	807.93	0.49	.910
s27baba	198.03	808.89	0.53	.910
s28baba	198.01	816.29	0.50	.910
s29baba	198.48	804.51	0.52	.910
s30baba	199.25	808.34	0.34	.911
s31baba	198.21	806.83	0.50	.910
s32baba	198.12	807.13	0.58	.910
s33baba	198.37	800.54	0.63	.909
s34baba	198.62	806.71	0.42	.911
s35baba	198.59	806.30	0.53	.910
s36baba	198.34	805.66	0.55	.910
s37baba	198.30	808.42	0.53	.910
s38baba	198.44	812.51	0.40	.911
s39baba	198.71	802.46	0.52	.910
s40baba	198.18	806.47	0.54	.910
s41baba	198.45	803.10	0.55	.909
s42baba	198.35	798.32	0.56	.909
s43baba	198.35	811.78	0.42	.911
s44baba	199.02	803.20	0.39	.911
s46baba	200.10	831.85	0.07	.915
s49baba	200.88	840.82	-0.02	.915
s50baba	200.53	833.43	0.06	.914
s51baba	201.07	837.30	0.03	.914
s56baba	200.46	835.23	0.04	.915
s57baba	200.81	831.86	0.10	.914
s58baba	200.62	833.07	0.07	.914
s62baba	198.45	814.37	0.34	.911
s63baba	198.51	816.48	0.31	.912

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (3) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s2baba	180.94	790.48	0.24	.934
s3baba	180.45	764.40	0.58	.931
s4baba	180.46	783.02	0.39	.932
s5baba	180.24	775.62	0.51	.931
s6baba	181.21	776.38	0.37	.933
s7baba	181.25	774.14	0.34	.934
s8baba	180.13	779.43	0.50	.932
s9baba	180.99	770.27	0.44	.932
s10baba	181.03	771.73	0.43	.932
s11baba	180.10	778.26	0.53	.931
s12baba	180.34	768.40	0.62	.931
s13baba	180.30	773.04	0.61	.931
s14baba	180.19	775.30	0.55	.931
a15baba	180.07	773.19	0.57	.931
s16baba	180.08	787.08	0.48	.932
s17baba	180.49	776.78	0.40	.932
s18baba	180.68	775.59	0.48	.932
s19baba	180.17	781.19	0.47	.932
s20baba	180.28	783.04	0.41	.932
s21baba	180.39	767.40	0.63	.930
s22baba	181.10	786.03	0.27	.934
s23baba	180.13	774.41	0.63	.931
s24baba	180.20	772.68	0.57	.931
s25baba	180.57	782.22	0.39	.932
s26baba	180.24	776.08	0.53	.931
s27baba	179.85	777.50	0.56	.931
s28baba	179.83	785.32	0.53	.932
s29baba	180.30	772.46	0.56	.931
s30baba	181.07	779.85	0.33	.933
s31baba	180.03	775.53	0.54	.931
s32baba	179.94	776.51	0.60	.931
s33baba	180.19	770.18	0.65	.930
s34baba	180.44	775.15	0.44	.932
s35baba	180.41	774.48	0.57	.931
s36baba	180.16	775.60	0.57	.931
s37baba	180.12	777.94	0.55	.931
s38baba	180.26	781.15	0.43	.932
s39baba	180.53	771.79	0.54	.931
s40baba	180.00	775.06	0.57	.931
s41baba	180.27	772.49	0.57	.931
s42baba	180.17	767.37	0.59	.931
s43baba	180.17	780.95	0.44	.932
s44baba	180.84	776.63	0.35	.933
s62baba	180.27	785.94	0.32	.933
s63baba	180.33	787.31	0.30	.933

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (4) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s3baba	170.29	685.43	0.58	.933
s4baba	170.30	702.55	0.39	.935
s5baba	170.08	695.44	0.52	.934
s6baba	171.05	698.46	0.34	.936
s8baba	169.97	699.25	0.50	.934
s9baba	170.83	692.90	0.41	.935
s10baba	170.87	694.25	0.40	.935
s11baba	169.94	697.58	0.54	.934
s12baba	170.19	689.18	0.61	.933
s13baba	170.14	692.53	0.62	.933
s14baba	170.03	695.02	0.56	.933
a15baba	169.92	692.96	0.58	.933
s16baba	169.92	705.70	0.50	.934
s17baba	170.33	698.59	0.38	.935
s18baba	170.52	697.30	0.46	.934
s19baba	170.02	700.49	0.48	.934
s20baba	170.12	702.19	0.42	.934
s21baba	170.23	687.67	0.63	.933
s23baba	169.97	693.83	0.64	.933
s24baba	170.04	692.04	0.59	.933
s25baba	170.41	701.59	0.40	.935
s26baba	170.08	695.36	0.54	.933
s27baba	169.69	696.97	0.57	.933
s28baba	169.67	704.55	0.54	.934
s29baba	170.14	692.74	0.56	.933
s30baba	170.92	701.90	0.31	.936
s31baba	169.87	695.07	0.55	.933
s32baba	169.78	696.09	0.61	.933
s33baba	170.03	689.93	0.66	.933
s34baba	170.28	694.61	0.45	.934
s35baba	170.25	693.84	0.58	.933
s36baba	170.01	695.57	0.57	.933
s37baba	169.96	697.28	0.56	.933
s38baba	170.11	700.14	0.45	.934
s39baba	170.38	691.30	0.55	.933
s40baba	169.84	694.75	0.58	.933
s41baba	170.11	692.39	0.58	.933
s42baba	170.02	687.58	0.59	.933
s43baba	170.02	700.41	0.44	.934
s44baba	170.68	698.22	0.34	.936
s62baba	170.11	705.46	0.32	.935
s63baba	170.17	707.16	0.30	.936

Güvenirlilik (İç Tutarlık) Analizi (5) Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
s3baba	155.81	580.48	0.58	.935
s4baba	155.82	595.85	0.40	.937
s5baba	155.61	589.24	0.52	.936
s8baba	155.49	592.55	0.51	.936
s9baba	156.35	589.84	0.37	.938
s10baba	156.39	591.22	0.36	.938
s11baba	155.46	591.25	0.54	.936
s12baba	155.71	583.38	0.62	.935
s13baba	155.66	586.64	0.63	.935
s14baba	155.55	589.26	0.56	.936
a15baba	155.44	587.19	0.58	.935
s16baba	155.44	598.39	0.51	.936
s17baba	155.86	594.45	0.35	.938
s18baba	156.04	593.51	0.42	.937
s19baba	155.54	593.79	0.48	.936
s20baba	155.64	595.42	0.42	.937
s21baba	155.76	582.98	0.63	.935
s23baba	155.49	587.51	0.66	.935
s24baba	155.56	585.94	0.60	.935
s25baba	155.93	594.76	0.41	.937
s26baba	155.60	588.74	0.55	.936
s27baba	155.22	590.61	0.58	.935
s28baba	155.19	597.37	0.55	.936
s29baba	155.67	586.44	0.58	.935
s31baba	155.40	588.72	0.55	.936
s32baba	155.30	589.62	0.62	.935
s33baba	155.55	583.59	0.68	.935
s34baba	155.80	588.50	0.46	.937
s35baba	155.77	587.39	0.59	.935
s36baba	155.53	589.10	0.58	.935
s37baba	155.48	591.00	0.57	.936
s38baba	155.63	593.31	0.46	.936
s39baba	155.90	585.19	0.56	.936
s40baba	155.37	588.03	0.60	.935
s41baba	155.63	586.21	0.59	.935
s42baba	155.54	582.05	0.60	.935
s43baba	155.54	594.08	0.44	.937
s62baba	155.63	600.49	0.29	.938

**EK- 11 “BABA İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ MADDE TOPLAM VE
MADDE AYIRDEDİCİLİK ANALİZLERİ**

**Madde Toplam (Item-Total) Korelasyonları (N=189) ve Ayırddedicilik Analizi Sonuçları
(N=102)**

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırddedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	sd	t	p
Madde 3	0.61	p<.001	100	-6.26	p<.001
Madde 4	0.44	p<.001	100	-5.27	p<.001
Madde 5	0.56	p<.001	100	-5.16	p<.001
Madde 8	0.54	p<.001	100	-7.45	p<.001
Madde 9	0.43	p<.001	100	-7.39	p<.001
Madde 10	0.42	p<.001	100	-6.43	p<.001
Madde 11	0.58	p<.001	100	-6.42	p<.001
Madde 12	0.65	p<.001	100	-6.87	p<.001
Madde 13	0.65	p<.001	100	-8.92	p<.001
Madde 14	0.59	p<.001	100	-7.21	p<.001
Madde 15	0.61	p<.001	100	-6.06	p<.001
Madde 16	0.54	p<.001	100	-7.56	p<.001
Madde 17	0.40	p<.001	100	-6.60	p<.001
Madde 18	0.46	p<.001	100	-7.14	p<.001
Madde 19	0.52	p<.001	100	-7.22	p<.001
Madde 20	0.46	p<.001	100	-6.43	p<.001
Madde 21	0.65	p<.001	100	-7.73	p<.001
Madde 23	0.68	p<.001	100	-7.34	p<.001
Madde 24	0.63	p<.001	100	-7.23	p<.001
Madde 25	0.45	p<.001	100	-7.17	p<.001
Madde 26	0.59	p<.001	100	-8.58	p<.001
Madde 27	0.61	p<.001	100	-4.25	p<.001
Madde 28	0.58	p<.001	100	-4.63	p<.001
Madde 29	0.61	p<.001	100	-6.78	p<.001
Madde 31	0.59	p<.001	100	-6.07	p<.001
Madde 32	0.64	p<.001	100	-5.71	p<.001
Madde 33	0.70	p<.001	100	-8.14	p<.001
Madde 34	0.50	p<.001	100	-8.10	p<.001
Madde 35	0.62	p<.001	100	-9.30	p<.001
Madde 36	0.61	p<.001	100	-6.37	p<.001
Madde 37	0.59	p<.001	100	-7.17	p<.001
Madde 38	0.49	p<.001	100	-6.38	p<.001
Madde 39	0.59	p<.001	100	-8.18	p<.001
Madde 40	0.62	p<.001	100	-5.87	p<.001
Madde 41	0.62	p<.001	100	-6.38	p<.001
Madde 42	0.63	p<.001	100	-6.68	p<.001
Madde 43	0.48	p<.001	100	-6.22	p<.001
Madde 62	0.34	p<.001	100	-3.02	p<.001

EK- 12 “BABA İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ İLK FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği	.894
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri
	3.440E3
	Serbestlik Derecesi
	703
	p
	.000

Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	12.30	32.36	32.36	12.30	32.36	32.36	5.16	13.58	13.58
2	2.25	5.93	38.29	2.25	5.93	38.29	5.01	13.18	26.76
3	1.87	4.92	43.21	1.87	4.92	43.21	3.47	9.13	35.88
4	1.60	4.22	47.42	1.60	4.22	47.42	3.05	8.04	43.92
5	1.44	3.79	51.21	1.44	3.79	51.21	2.77	7.29	51.21
6	1.38	3.63	54.84						
7	1.22	3.21	58.05						
8	1.08	2.84	60.88						
9	0.97	2.56	63.45						
10	0.95	2.49	65.93						
11	0.91	2.40	68.33						
12	0.85	2.24	70.57						
13	0.80	2.11	72.68						
14	0.80	2.10	74.77						
15	0.70	1.85	76.63						
16	0.67	1.77	78.40						
17	0.66	1.74	80.14						
18	0.60	1.58	81.71						
19	0.57	1.50	83.21						
20	0.55	1.45	84.67						
21	0.53	1.39	86.06						
22	0.51	1.35	87.40						
23	0.47	1.24	88.64						
24	0.44	1.16	89.80						
25	0.43	1.12	90.92						
26	0.39	1.03	91.95						
27	0.36	0.95	92.90						
28	0.35	0.92	93.82						
29	0.32	0.83	94.65						
30	0.31	0.82	95.47						
31	0.28	0.73	96.19						
32	0.25	0.66	96.85						
33	0.24	0.63	97.48						
34	0.23	0.61	98.09						
35	0.20	0.52	98.61						
36	0.19	0.50	99.11						
37	0.18	0.46	99.57						
38	0.16	0.43	100.00						

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Extraction
s3baba	1.00	0.51
s4baba	1.00	0.40
s5baba	1.00	0.44
s8baba	1.00	0.54
s9baba	1.00	0.59
s10baba	1.00	0.57
s11baba	1.00	0.50
s12baba	1.00	0.51
s13baba	1.00	0.54
s14baba	1.00	0.56
a15baba	1.00	0.53
s16baba	1.00	0.52
s17baba	1.00	0.55
s18baba	1.00	0.63
s19baba	1.00	0.53
s20baba	1.00	0.49
s21baba	1.00	0.57
s23baba	1.00	0.54
s24baba	1.00	0.61
s25baba	1.00	0.38
s26baba	1.00	0.47
s27baba	1.00	0.58
s28baba	1.00	0.53
s29baba	1.00	0.43
s31baba	1.00	0.49
s32baba	1.00	0.57
s33baba	1.00	0.65
s34baba	1.00	0.37
s35baba	1.00	0.54
s36baba	1.00	0.50
s37baba	1.00	0.55
s38baba	1.00	0.50
s39baba	1.00	0.49
s40baba	1.00	0.59
s41baba	1.00	0.53
s42baba	1.00	0.59
s43baba	1.00	0.44
s62baba	1.00	0.15

**EK-13 “BABA İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ İKİNCİ FAKTÖR ANALİZİ
SONUÇLARI**

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s3baba	1.00	0.49
s8baba	1.00	0.67
s9baba	1.00	0.61
s10baba	1.00	0.58
s11baba	1.00	0.56
s12baba	1.00	0.53
s13baba	1.00	0.55
s14baba	1.00	0.56
a15baba	1.00	0.48
s16baba	1.00	0.50
s17baba	1.00	0.54
s18baba	1.00	0.61
s19baba	1.00	0.57
s20baba	1.00	0.46
s21baba	1.00	0.61
s23baba	1.00	0.55
s24baba	1.00	0.62
s26baba	1.00	0.50
s27baba	1.00	0.62
s28baba	1.00	0.65
s31baba	1.00	0.47
s32baba	1.00	0.61
s33baba	1.00	0.64
s35baba	1.00	0.51
s36baba	1.00	0.48
s37baba	1.00	0.63
s38baba	1.00	0.59
s39baba	1.00	0.50
s40baba	1.00	0.62
s41baba	1.00	0.53
s42baba	1.00	0.59

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu

	Faktör				
	1	2	3	4	5
s38baba	0.74	0.08	0.15	-0.04	0.09
s40baba	0.72	0.12	0.23	0.11	0.18
s33baba	0.69	0.29	0.23	0.14	0.10
s39baba	0.61	0.18	0.24	0.20	0.02
s42baba	0.55	0.18	0.07	0.49	0.09
s36baba	0.52	0.26	0.13	0.35	0.04
s31baba	0.51	0.37	0.26	0.08	-0.02
s41baba	0.51	0.27	0.05	0.40	0.17
s28baba	0.26	0.75	0.02	0.09	0.11
s27baba	0.18	0.73	0.12	0.17	0.12
s12baba	0.22	0.57	0.13	0.32	0.21
s24baba	0.16	0.56	0.53	0.07	0.05
s32baba	0.50	0.55	0.06	0.21	0.05
s23baba	0.29	0.54	0.35	0.17	0.14
s14baba	0.03	0.53	0.48	0.16	0.15
a15baba	0.27	0.50	0.36	0.18	0.00
s19baba	0.07	0.19	0.72	0.04	0.13
s16baba	0.31	0.16	0.60	0.13	-0.08
s21baba	0.05	0.40	0.57	0.19	0.29
s26baba	0.34	0.07	0.56	0.19	0.15
s20baba	0.26	-0.13	0.56	0.24	0.12
s13baba	0.24	0.39	0.55	0.05	0.20
s8baba	-0.03	0.22	0.24	0.73	0.18
s37baba	0.40	0.09	0.15	0.66	0.07
s11baba	0.07	0.49	0.21	0.52	-0.02
s35baba	0.28	0.14	0.39	0.50	0.07
s3baba	0.24	0.37	0.03	0.50	0.23
s9baba	0.09	0.06	0.03	0.16	0.76
s10baba	0.16	0.02	0.05	0.11	0.74
s18baba	0.06	0.21	0.17	0.03	0.73
s17baba	0.02	0.10	0.16	0.03	0.71

EK-14 “ÖĞRETMEN İLE ÖĞRENCİ ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ İLK FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		.604
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri	1.127E3
	Serbestlik Derecesi	300
	p	.000

Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	6.59	26.37	26.37	6.59	26.37	26.37	4.59	18.35	18.35
2	3.14	12.54	38.91	3.14	12.54	38.91	3.88	15.52	33.86
3	2.58	10.33	49.24	2.58	10.33	49.24	3.85	15.38	49.24
4	1.84	7.36	56.60						
5	1.54	6.17	62.77						
6	1.29	5.18	67.95						
7	1.01	4.04	71.98						
8	0.98	3.90	75.88						
9	0.83	3.31	79.19						
10	0.75	2.99	82.18						
11	0.68	2.71	84.89						
12	0.57	2.27	87.16						
13	0.53	2.12	89.27						
14	0.48	1.93	91.21						
15	0.39	1.54	92.75						
16	0.36	1.44	94.19						
17	0.34	1.35	95.54						
18	0.28	1.14	96.68						
19	0.22	0.86	97.54						
20	0.16	0.65	98.19						
21	0.15	0.59	98.78						
22	0.11	0.44	99.22						
23	0.10	0.38	99.60						
24	0.07	0.30	99.90						
25	0.03	0.10	100.00						

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s1	1.00	0.68
s2	1.00	0.58
s3	1.00	0.73
s4	1.00	0.53
s5	1.00	0.64
s6	1.00	0.12
s7	1.00	0.39
s8	1.00	0.28
s9	1.00	0.64
s10	1.00	0.71
s11	1.00	0.75
s12	1.00	0.31
s13	1.00	0.55
s14	1.00	0.68
s15	1.00	0.34
s16	1.00	0.29
s17	1.00	0.49
s18	1.00	0.35
s19	1.00	0.65
s20	1.00	0.34
s21	1.00	0.25
s22	1.00	0.47
s23	1.00	0.26
s24	1.00	0.68
s25	1.000	0.61

**EK-15 “ÖĞRETMEN İLE ÖĞRENCİ ARASINDAKİ İLETİŞİMİ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ İKİNCİ FAKTÖR ANALİZİ
SONUÇLARI**

KMO and Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.612
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	923.196
	Serbestlik Derecesi	190
	p	.000

Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	5.92	29.60	29.60	5.92	29.60	29.60	4.31	21.56	21.56
2	2.97	14.87	44.47	2.97	14.87	44.47	3.63	18.14	39.70
3	2.47	12.35	56.82	2.47	12.35	56.82	3.42	17.12	56.82
4	1.53	7.67	64.49						
5	1.23	6.17	70.65						
6	1.00	4.98	75.64						
7	0.76	3.82	79.46						
8	0.68	3.42	82.88						
9	0.65	3.25	86.12						
10	0.49	2.44	88.56						
11	0.43	2.13	90.69						
12	0.39	1.95	92.64						
13	0.32	1.58	94.22						
14	0.27	1.35	95.56						
15	0.25	1.25	96.82						
16	0.20	1.01	97.82						
17	0.17	0.84	98.66						
18	0.15	0.76	99.42						
19	0.09	0.44	99.86						
20	0.03	0.14	100.00						

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s1	1.00	0.68
s2	1.00	0.65
s3	1.00	0.75
s4	1.00	0.57
s5	1.00	0.65
s7	1.00	0.37
s9	1.00	0.65
s10	1.00	0.71
s11	1.00	0.73
s12	1.00	0.30
s13	1.00	0.59
s14	1.00	0.72
s15	1.00	0.38
s17	1.00	0.53
s18	1.00	0.30
s19	1.00	0.63
s20	1.00	0.30
s22	1.00	0.50
s24	1.00	0.73
s25	1.00	0.65

EK-16 “ÖĞRETMEN İLE ÖĞRENCİ ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ ÜÇÜNCÜ FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.701
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	798.678
	Serbestlik Derecesi	153
	p	.000

Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Döndürülmüş Toplamları		
	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Total	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	5.69	31.61	31.61	5.69	31.61	31.61	4.16	23.10	23.10
2	2.81	15.62	47.22	2.81	15.62	47.22	3.49	19.39	42.49
3	2.42	13.43	60.65	2.42	13.43	60.65	3.27	18.16	60.65
4	1.33	7.37	68.02						
5	1.05	5.81	73.83						
6	0.78	4.34	78.17						
7	0.68	3.79	81.97						
8	0.62	3.42	85.39						
9	0.50	2.78	88.16						
10	0.42	2.33	90.49						
11	0.39	2.18	92.67						
12	0.31	1.74	94.41						
13	0.28	1.55	95.96						
14	0.20	1.13	97.09						
15	0.18	0.98	98.06						
16	0.17	0.93	98.99						
17	0.13	0.75	99.74						
18	0.05	0.26	100.00						

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s1	1.00	0.71
s2	1.00	0.70
s3	1.00	0.76
s4	1.00	0.58
s5	1.00	0.63
s7	1.00	0.39
s9	1.00	0.69
s10	1.00	0.73
s11	1.00	0.71
s13	1.00	0.64
s14	1.00	0.72
s15	1.00	0.35
s17	1.00	0.56
s19	1.00	0.58
s20	1.00	0.23
s22	1.00	0.51
s24	1.00	0.77
s25	1.00	0.65

**EK- 17 “ÖĞRETMEN İLE ÖĞRENCİ ARASINDAKİ İLETİŞİMİ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” İLE İLGİLİ DÖRDÜNCÜ FAKTÖR ANALİZİ
SONUÇLARI**

Ortak Varyans Tablosu

	Başlangıç	Çıkarım
s1	1.00	0.74
s2	1.00	0.71
s3	1.00	0.76
s4	1.00	0.60
s5	1.00	0.64
s7	1.00	0.43
s9	1.00	0.70
s10	1.00	0.73
s11	1.00	0.71
s13	1.00	0.63
s14	1.00	0.72
s15	1.00	0.31
s17	1.00	0.57
s19	1.00	0.52
s22	1.00	0.56
s24	1.00	0.77
s25	1.00	0.66

Döndürülmüş Faktör Matrisi Tablosu

	1	Faktör 2	3
s1	0.84	0.17	0.07
s13	0.76	0.22	0.06
s4	0.74	0.23	0.02
s17	0.74	0.05	0.15
s19	0.71	0.09	0.01
s7	0.64	0.10	0.12
s15	-0.43	0.07	0.35
s24	0.20	0.85	0.06
s11	0.19	0.82	0.08
s5	0.01	0.80	-0.03
s25	0.12	0.80	0.09
s10	0.28	0.73	0.35
s2	-0.13	-0.02	0.83
s9	0.14	0.13	0.81
s3	0.42	0.03	0.76
s14	0.43	0.04	0.74
s22	-0.18	0.35	0.63

EK-18 KONUŞMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Çok İyi: 5
Yetersiz: 1

İyi: 4

Orta: 3

Kısmen Yeterli: 2

Sıra No	Madde No	Maddeler	Öğrenci				
			Adı	soyadı			
1.Boyut: Kendini Sözlü Olarak İfade Etme							
1	M1	Konuşmak için hazırlık yapar.					
2	M3	Konuşma yöntemini belirler.					
3	M17	Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmaların kullanır.					
4	M34	Bilgi vermek amacıyla konuşur.					
5	M2	Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.					
6	M35	Sorgulayarak konuşur.					
7	M21	Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.					
8	M5	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.					
9	M20	Konuşmalarında sebep sonuç ilişkileri kurar.					
10	M22	Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.					

11	M16	Konuşmasında söz varlığını kullanır.						
12	M18	Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.						
13	M33	İkna edici konuşur.						
14	M31	Üstlendiği role uygun konuşur.						
15	M32	Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.						
16	M19	Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.						
17	M15	Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.						
18	M24	Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.						
19	M14	Konuşmasında ana fikri vurgular.						
20	M13	Kendine güvenerek konuşur.						
21	M4	Dinleyicilerle göz teması kurar.						
2.Boyut: Konuşma Kurallarını Uygulama								
22	M7	Akıcı konuşur.						
23	M23	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.						
24	M6	Kelimeleri doğru telaffuz eder.						
25	M26	Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.						
26	M29	Bilgi edinmek amacıyla sorular sorar.						

27	M9	Konuşmalarında beden dilini kullanır.						
28	M27	Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.						
29	M28	Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.						
30	M8	Sesine duygu tonu katar.						
31	M30	Topluluk önünde konuşur.						
32	M11	Konu dışına çıkmadan konuşur.						

33	M25	Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.						
-----------	------------	---	--	--	--	--	--	--

**EK 19- ANNE İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ**

Sıra No	Madd e No	Maddeler	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
		1. Boyut: Saygı					
1	M20	Beni dinlediğini hissedirim.					
2	M19	Sorunuma ilişkin duygu ve düşüncelerimi sabırla dinler.					
3	M35	Özgür düşünebileceğim bir ortam yaratır.					
4	M16	Beni dinlerken içten olduğunu ve benimle gerçekten ilgilendiğini hissedirim.					
5	M24	Duygularıma önem verdiği hissedirim.					
6	M23	Düşüncelerime önem verdiği hissedirim.					
		2. Boyut: İfade Becerisi					
7	M41	Konuşurken yüz ifadelerini etkili kullanır.					
8	M42	Ses tonunu iyi ayarlar.					
9	M37	Duygularımı ifade etmeme					

		yardımcı olur.					
10	M43	Benimle konuşurken yüzüme bakar.					
11	M38	Sorunum olduğunda rahatça konuşabilirim.					
12	M40	Anlayabileceğim şekilde konuşur.					
13	M39	Konuşmam esnasında benimle göz teması kurar.					
		3.Boyut: Saydamlık					
14	M31	Sorunlarımı çözmeye yardımcı olur.					
15	M32	Bana karşı sıcak davranır.					
16	M36	Düşüncelerimi destekler.					
17	M33	Sorduğum sorulara açık ve net cevap verir.					
18	M13	Bir sorunumu anlatırken duygularımı iyi anlayabilir.					
		4. Boyut: Etkin Dinleme					
19	M9	Beni dinlerken suçlamaz.					
20	M10	Beni dinlerken yargılamaz.					
21	M7	Benim düşüncelerimle alay etmez.					

22	M18	Beni dinlerken başka bir şeyle uğraşmaz.					
23	M17	Beni dinlerken sözümü kesmez.					
		5. Boyut: Değer					
24	M28	Değerli olduğumu hissedirim.					
25	M27	Sevdiğimi hissedirim.					
26	M11	Benim duygu ve düşüncelerimi anlamaya çalışır.					
27	M8	Endişelerimi dikkate alır.					

**EK 20- BABA İLE ÇOCUK ARASINDAKİ İLETİŞİMİ DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ**

Sıra No	Madde No	Maddeler	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
		1.Boyut: İfade Becerisi					
1	M38	Sorunum olduğunda rahatça konuşabilirim.					
2	M40	Anlayabileceğim şekilde konuşur.					
3	M33	Sorduğum sorulara açık ve net cevap verir.					
4	M39	Konuşmam esnasında benimle göz teması kurar.					
5	M42	Ses tonunu iyi ayarlar.					
6	M36	Düşüncelerimi destekler.					
7	M31	Sorunlarımı çözmeye yardımcı olur.					
8	M41	Konuşurken yüz ifadelerini etkili kullanır.					

		2. Boyut: Değer					
9	M28	Değerli olduğumu hissederim.					
10	M27	Sevildiğimi hissederim.					
11	M12	Beni anladığını hissettirir.					
12	M24	Duygularıma önem verdiğini hissederim.					
13	M32	Bana karşı sıcak davranır.					
14	M23	Düşüncelerime önem verdiğini hissederim.					
15	M14	Sorunum olduğunda paylaşmaya isteklidir.					
16	M15	İhtiyacım olduğunda bana yardım etmeye isteklidir.					
		3. Boyut: Saydamlık					
17	M19	Sorunuma ilişkin duygu ve düşüncelerimi sabırla dinler.					

18	M16	Beni dinlerken içten olduğunu ve benimle gerçekten ilgilendiğini hissedirim.					
19	M21	Gözüme bakarak beni dinler.					
20	M26	Sorunlarımın duyarlı davranır.					
21	M20	Beni dinlediğini hissedirim.					
22	M13	Bir sorunumu anlatırken duygularımı iyi anlayabilir.					
		4. Boyut: Saygı					
23	M8	Endişelerimi dikkate alır.					
24	M37	Duygularımı ifade etmeme yardımcı olur.					
25	M11	Benim duygu ve düşüncelerimi anlamaya çalışır.					
26	M35	Özgür düşünebileceğim bir ortam yaratır.					

27	M3	Konuşmamı sürdürmem için cesaret verici davranır.					
5. Boyut: Etkin Dinleme							
28	M9	Beni dinlerken suçlamaz.					
29	M10	Beni dinlerken yargılamaz.					
30	M18	Beni dinlerken başka bir şeyle uğraşmaz.					
31	M17	Beni dinlerken sözümü kesmez.					

**EK-21 ÖĞRETMEN İLE ÖĞRENCİ ARASINDAKİ İLETİŞİMİ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Sıra no	Madde No	Maddeler	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Çok seyrek	Hiçbir Zaman
1.BOYUT: SAYGI							
1	M1	Düşüncelerimizi anlatırken bizi iyi dinler ve anlar.					
2	M13	Bazı düşüncelerimizi takdir ettiğini söyler.					
3	M4	Bizim cevaplarımızı “güzeldi”, “katılıyorum” vb. ifadelerle destekler.					
4	M17	Konuşma hızını iyi ayarlar.					
5	M19	Düşüncelerimize önem verdiğini bize hissettirir.					
6	M7	Düşüncelerimize saygı duyduğunu hissettirir.					
2. BOYUT: ETKİLİLİK							
7	M24	Bizim istek ve önerilerimizi dikkate alır.					
8	M11	Anlamadığımız kavramların anlamlarını açıklar.					
9	M5	Soruların yanıtlanması için yeteri kadar zaman tanır.					

10	M25	Sözel anlatımlarında ses tonunu alçaltıp yükselterek konuya dikkati toplar.					
11	M10	Düşüncelerimizi dinlerken oldukça sabırlıdır.					
3. BOYUT: İFADE BECERİSİ							
12	M15	Bize ismimizin dışında başka adlarla hitap eder.					
13	M2	Konuşurken yüz ifadelerini ve el. kol hareketlerini etkili kullanır.					
14	M9	Bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirir.					
15	M3	Derste rahatlıkla soru sorabileceğimiz bir ortam yaratır.					
16	M14	Canlı ve somut örnekler verir.					
17	M22	Konuşma esnasında bizimle göz teması kurar.					

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/ 125401
Konu : Anket (Hatice Vatansever Bayraktar)

07/10/2011

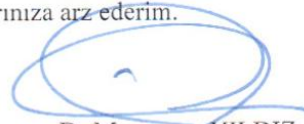
VALİLİK MAKAMINA

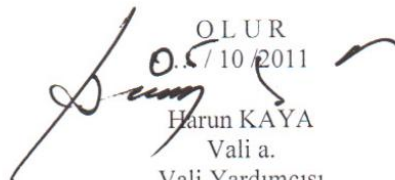
- İlgi : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 26/08/2011 tarihli ve 4143 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 03/10/2011 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora öğrencisi Hatice Vatansever Bayraktar'ın "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Öğretmeni ve Ebeveyni ile olan İletişimleri ile Türkçe Dersi Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tezine ilişkin Bahçelievler, Bakırköy, Bağcılar ilçelerinde ekli Ek-1 listesinde yazılı ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Doktora öğrencisi Hatice Vatansever Bayraktar'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü


OLUR
07/10/2011
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@mcb.gov.tr,
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65