



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA DUYDUKLARI SEVGİ İLE
DEĞER TEMELLİ İLETİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güldane ATMACA

MALATYA-2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA DUYDUKLARI SEVGİ İLE
DEĞER TEMELLİ İLETİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güldane ATMACA

Danışman: Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU

MALATYA-2024

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklara Duydukları Sevgi İle Değer
Temelli İletişim Düzeylerinin İncelenmesi
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN
Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu

HAZIRLAYAN
Güldane Atmaca

Jürimiz tarafından 07/05/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda butez oybirliği ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

- 1.Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu
- 2.Doç. Dr. Yalçın Karalı
- 3.Dr. Öğr. Üyesi Erdal Zengin
- 4.Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun.
- 5.Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun.

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20..../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

DOÇ. DR. EYÜP İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu'nun danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklara Duydukları Sevgi ile Değer Temelli İletişim Düzeylerinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün çalışmaların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Güldane ATMACA



ÖNSÖZ

Akademik yolculuğumun ilk adımından itibaren, değerli görüşleri ve önerileriyle çalışmalarına yön veren, her sorduğum soruya açık yüreklilikle yanıt veren, daha kaliteli çalışmalar yapabilmem adına bilgi, tecrübe ve kaynaklarını daima benimle paylaşan, güler yüzünü ve samimiyetini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman bir telefon uzağımda olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Yalçın Karalı, Dr. Öğr. Üyesi Erdal Zengin ve Dr. Öğr. Üyesi Emrah Apak hocalarıma katkıları için teşekkür ederim.

Tez çalışma sürecim başta olmak üzere, bütün çalışmalarımı sabır ve özveriyle destekleyen eşim Savaş Atmaca'ya derin minnettarlığımı ifade ederim. Aynı zamanda, bu süreçte yanımda olarak bilimsel çalışmalarına katkıda bulunan ve motivasyonumu yükselten aileme teşekkür ederim.

Adlarını tek tek belirtme şansı bulamadığım ancak katkılarıyla çalışmalarımı zenginleştiren değerli insanlara sonsuz şükranlarımı iletirim.

Güldane ATMACA

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA DUYDUKLARI SEVGİ İLE DEĞER TEMELLİ İLETİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

ATMACA, Güldane
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU
Mayıs-2024, XII+ 101 sayfa

Eğitim, insan yetiştirme sanatıdır ve bu sanatın uygulayıcıları öğretmenlerdir. Öğretmenliğin temel şartı sevgidir; öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişim, öğrenme sürecinin temelini oluşturur. Eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan iletişimin temel taşlarından biri değerlerdir. Bu bağlamda değer temelli iletişim ve öğretmenlerin öğrencilere duydukları sevgi eğitim sürecinin başarısını etkileyen önemli bir faktördür.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile değer temelli iletişim düzeylerinin belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin çocuklara olan sevgileri ile değer temelli iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, Bingöl il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 361 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği”, “Değer Temelli İletişim Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ve basit seçkisiz örnekleme ile yapılmıştır. Veriler online yöntemle toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen verileri çözümlemede “betimsel istatistik” teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve verilerin dağılımı normal dağılım göstermediğinden “nonparametrik istatistik” teknikleri (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) kullanılmıştır. Ayrıca çocuk sevmeye düzeyleri ile değer temelli iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Sperman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri yüksek seviyededir; özellikle kadın öğretmenlerin değer temelli iletişimde daha başarılı olduğu görülmüştür. Medeni durum, mesleki kıdem ve çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ise yüksek olup, çocuk sayısı değişkenine göre farklılık göstermiştir. Özellikle, üç veya daha fazla çocuğa

sahip öğretmenlerin, çocuğu olmayan veya daha az çocuğa sahip olan öğretmenlere kıyasla çocukları daha fazla sevdikleri belirlenmiştir. Ancak cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdeme göre yapılan analizlerde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Analizler, çocuk sevme ve değer temelli iletişim düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sevgi, iletişim, sınıf öğretmeni, çocuk sevgisi, değer temelli iletişim



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' LOVE FOR CHILDREN AND THEIR VALUE-BASED COMMUNICATION

ATMACA, Güldane

Master's Degree, İnönü University Institute of Educational Sciences Department of
Primary School Teaching Thesis

Advisor: Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU

May-2024, XII+ 101 pages

Education is the art of raising humans, and the practitioners of this art are teachers. The fundamental requirement for teaching is love; the communication established between teachers and students forms the foundation of the learning process. In the education process, values, which are one of the key components of communication, hold significant importance. In this context, value-based communication and the love teachers have for their students are critical factors affecting the success of the education process.

The aim of this study is to determine the levels of love primary school teachers have for children and their levels of value-based communication, and to examine the relationship between the love primary school teachers have for children and their levels of value-based communication. The study was conducted with 361 classroom teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Bingöl city center. During the data collection process, the “Barnett Child Loving Scale”, “Value-Based Communication Scale”, and “Personal Information Form” were used. The research was conducted using a relational screening model and simple random sampling. Data were collected online. In analyzing the data obtained as a result of the application of the scales, "descriptive statistics" techniques (frequency, percentage, arithmetic mean) were used, and since the distribution of the data did not show a normal distribution, "nonparametric statistics" techniques (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) were used. In addition, Spearman's rank difference correlation analysis was conducted to measure the relationship between the levels of loving children and value-based communication skills.

According to the results of the research, the levels of value-based communication of classroom teachers are high; especially female teachers have been found to be more successful in value-based communication. No significant difference was found according to marital status, professional seniority, and having children. The levels of loving children among teachers are high and vary according to the number of children variable. Especially,

teachers who have three or more children love children more compared to those who do not have children or have fewer children. However, no significant difference was found in the analysis according to gender, marital status and professional seniority. The analyses revealed a positive and moderate significant relationship between the levels of loving children and value-based communication.

Key Words: Love, communication, classroom teacher, love for children, value-based communication.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Varsayımlar/ Sayıtlılar	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik	7
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Çocuk Sevgisi	8
2.2. İletişim	11
2.3. İletişimin Tanımı	12
2.4. İletişim Süreci ve Öğeleri	15
2.4.1. Kaynak/Verici/Gönderici	16
2.4.2. Alıcı/Hedef.....	17
2.4.3. Mesaj/İleti	17
2.4.4. Kanal.....	18
2.4.5. Kodlama/ Kod Açma	18
2.4.6. Geri Bildirim.....	18

2.4.7. Gürültü	19
2.5. İletişimin Özellikleri	20
2.6. İletişimin Önemi ve Amacı	21
2.7. Eğitimde İletişim.....	23
2.7.1. Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Yeri ve Önemi	24
2.8. Değer ve Değerler Eğitimi	27
2.9. Değerin Önemi ve Özellikleri.....	31
2.10. Sınıf Ortamında Değer Temelli İletişim	33
2.11. İlgili Araştırmalar.....	37
2.11.1. Çocuk Sevgisi ile İlgili Araştırmalar	37
2.11.2. İletişim ve Değerle İlgili Araştırmalar	42

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Verileri Toplama Teknikleri	50
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	50
3.3.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği.....	50
3.3.3. Değer Temelli İletişim Ölçeği.....	51
3.4. Verilerin Analizi	52

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Değer Temelli İletişim Durumlarına İlişkin Bulgular.....	55
4.1.1. Değer Temelli İletişim Düzeyine İlişkin Bulgular	55
4.1.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Değer Temelli İletişim Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	58
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular	61
4.2.1. Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.2.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Sevme Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	64
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile Değer Temelli İletişim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	67

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	68
5.1.1. Değer Temelli İletişim Durumlarına İlişkin Sonuçlar	68
5.1.2. Çocuk Sevme Durumlarına İlişkin Sonuçlar	73
5.1.3. Çocuk Sevme Düzeyleri ile Değer Temelli İletişim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	76
5.2. Öneriler	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	98
EK-1: Barnett Çocuk Sevme Ölçeği	98
EK-2: Değer Temelli İletişim Ölçeği	99
EK-3: Kişisel Bilgi Formu	100
EK-4: Etik Kurul Onayı	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri	49
Tablo 2. Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Maddelerin Yük Değerleri	52
Tablo 3. DTİÖ'ndeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı.....	56
Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonucu	59
Tablo 5. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	59
Tablo 6. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonucu	60
Tablo 7. Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 8. BÇSÖ'ndeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı.....	62
Tablo 9. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin U-Testi Sonucu	65
Tablo 10. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	65
Tablo 11. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin U-Testi Sonucu	66
Tablo 12. Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	66
Tablo 13. Çocuk Sevmeye ve Değer Temelli İletişim Düzeyine İlişkin Korelasyon Analizi.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci Modeli.....	16
Şekil 2. Öğretme-Öğrenme Süreci ile İletişim Benzerliği	25



KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzde Değer
F	: Varyans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Ölçüm Sayısı
p	: Anlamlılık Düzey
SD	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, ele alınan problemin ne olduğu özetlenmekte araştırmanın amacı belirtilmekte çalışmanın önemi vurgulanmakta araştırmanın karşılaştığı sınırlılıklar açıklanmakta araştırmaya başlarken yapılan varsayımlar ifade edilmekte ve tezde geçen temel tanımların kullanıldıkları anlamlar ortaya konulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim ve öğretim faaliyetleri bireylerin bütünsel gelişiminde merkezi bir yere sahiptir. Zira bu süreçler her bireyin kendine has yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesine imkân tanır. Özellikle bu faaliyetlerin sağladığı katkılar sayesinde bireylerin toplumsal katılım ve katkı düzeyleri önemli ölçüde artış gösterir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim süreçleri bireylerin yaşamlarında dönüştürücü bir etkiye sahip olmakla kalmaz aynı zamanda onların topluma değerli bireyler olarak katkıda bulunmalarını sağlayan temel bir yapıtaşı haline gelir. Bu süreçlerin etkin bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin rolü hayati önem taşır. Öğretmenler, özellikle sınıf öğretmenleri, zorunlu eğitimin ilk aşaması olan ilkokullarda çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleme görevini üstlenirler. Bu kapsamda bilişsel ve duygusal alanlardaki gelişimlere katkıda bulunarak çocukların tüm yönleriyle tanınmasını ve geliştirilmesini sağlamaları onların topluma bütünleşmiş yetenekli ve değerli bireyler olarak yetişmelerinde kritik bir rol oynar (Deniz, 2018; Kurtulmuş vd., 2014; Özen ve Çakır, 2022).

Eğitim ortamının olumlu yönde şekillenmesinde “sevgi” temel bir değişken olarak kabul edilir. Öğretmenin öğrencileriyle kurduğu ilişkilerde hassasiyet, sevecenlik, şefkat ve güler yüzlülük göstermesi eğitimin verimliliği açısından zorunluluktur. Öğrenciler öğretmenlerini ve dersleri sevdiklerinde daha başarılı olabilir ve kurallara içtenlikle uyabilirler. Sevgi temeline dayalı eğitim ortamlarında yapılan gözlem ve araştırmalar, öğrencilerin daha başarılı ve uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Sevgi, hoşgörü, paylaşma, içtenlik, doğruluk, erdem ve adalet gibi değerlerin gelişimine zemin hazırlar (Sönmez, 1996). Sevgi aynı zamanda, bedenin ve aklın büyümesine katkıda bulunan fiziksel ve ruhsal yaraları iyileştirebilen güçlü bir etmendir (Gordon, 1995).

Eğitim sürecinin asıl ve ideal amacına ulaşabilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin özellikleri ve öğrencilere yönelik sergiledikleri tutumlarla mümkün olmaktadır (Güneş,

2020). Öğretim stratejileri ve iletişim becerilerinin etkili kullanımı etkili öğretmen davranışlarının belirlenmesinde önemli kriterler olarak değerlendirilmektedir. İyi iletişim becerilerine sahip öğretmenler, öğrenciler tarafından daha etkili olarak tanımlanmaktadır (Şen ve Erişen, 2002). Öğretmenlik mesleğindeki başarı öğretmenlerin kendi iletişim becerilerini ne kadar etkin kullanabildiklerine bağlıdır. Eğitim ortamlarında iletişim becerilerinin kullanım düzeyi ile eğitimin etkililiği arasında doğrudan bir ilişki vardır. İletişim becerileri yüksek olan öğretmenler, öğrenme ortamlarında bilgi ve becerilerini öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarabilmektedirler (Yıldız vd., 2017).

İletişim becerisi; empati, saygı, “ben dili” ile ifade, bireysel hakların savunulması, etkin dinleme ve sözel olmayan mesajlar ile sözel mesajlar arasında uyum sağlama yetisi olarak tanımlanmaktadır (Yüksel Şahin ve Şahin, 1999). Bu becerilerin öğretmenler tarafından etkin kullanımı eğitim sürecinde değer temelli iletişimin merkezinde yer alır. Değer temelli iletişim öğretmen ve öğrenciler arasında derinlemesine anlayış ve karşılıklı saygıyı, sevgiyi ve diğer değerleri teşvik eder bu da öğrenme ortamını zenginleştirir ve eğitimin etkililiğini artırır. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim becerilerini değerler ekseninde geliştirmeleri eğitim sürecinin başarısında kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin değer temelli iletişime öncelik vermesi öğrencilerin bireysel ve toplumsal düzeyde gelişimine katkıda bulunan temel bir unsurdur.

Akademik literatür, öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve bu düzeylerin bir dizi önemli öğretmenlik boyutuyla ilişkisi üzerine geniş bir yelpazede çalışmalar sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin çocuklara olan sevgisinin iletişim becerileriyle (Ceylan, 2017), öğretme motivasyonu (Duranay, 2022; İlğan vd., 2018; Özkal, 2020), öğretmenlik tutumlarıyla (Kömbeci, 2021), ve mesleki tatmin düzeyleriyle (Kapucu, 2019) nasıl ilişkilendirilebileceği incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çocuklara yönelik sevgilerinin otoriter kişilik özellikleriyle olan ilişkisi de (İci ve Öksüz, 2014) literatürde yer almaktadır. Durualp ve Kaytez (2016), okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ile çocukları sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırırken, Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay (2013), öğretmenlerin çocuk sevgisi durumlarını konuşma, dinleme ve empati becerileri açısından değerlendirmişlerdir. Ancak literatürde sınıf öğretmenlerinin çocuk sevgisi düzeyleri ile değer temelli iletişim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara henüz rastlanmamıştır.

Değer temelli iletişim ve öğretmenlerin çocuklara yönelik sevgisinin arasındaki ilişki eğitimsel süreçlerde kritik bir rol oynamaktadır. Gün boyunca çocuklarla sürdürülen

sınıf içi etkileşimlerde öğretmenler, çocuk sevgisini temel alarak iletişim kurma eğilimindedirler. Bu bağlamda gelişmiş iletişim yeteneklerine sahip öğretmenlerin sevgiye ve değere dayalı metotlarla öğrencilerle daha derin ve anlamlı ilişkiler geliştirebildikleri gözlemlenir. Öğretmenlerin çocuklara olan sevgisi, sağlıklı iletişim kurmanın ve öğrencilere değer vermenin bir göstergesi olarak etkili iletişimin önemli bir bileşeni olarak görülür. Ancak bu iki kavram arasındaki ilişki teorik olarak kabul edilmiş olmasına rağmen bu bağlantıyı açıkça destekleyen araştırmaların olmaması dikkat çekicidir. Bu nedenle bu çalışma sınıf öğretmenlerinin çocuklara yönelik sevgileri ile değer temelli iletişimlerini incelemeyi hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile değer temelli iletişim düzeylerinin belirlenmesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile değer temelli iletişim düzeyleri ile arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şu şekildedir:

Sınıf öğretmenlerinin çocuklara duydukları sevgi ile değer temelli iletişim düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2.1. Alt Problemler

Problem durumunda belirtilen amaç ve problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

- 1) Sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişimleri hangi düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri nedir?

- 7) Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 8) Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 9) Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 10) Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- 11) Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile değer temelli iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki pratiklerinde benimsemeleri gereken en önemli tutumlar arasında “insan sevgisi” öne çıkar. Bu tutum öğretmenlerin öğrencilerine karşı güler yüzlü, sevecen ve anlayışlı bir yaklaşım sergilemelerini ve böylece öğrencilerin iletişime daha rahat girebilmeleri için cesaretlendirilmelerini sağlar (Ergin ve Birol, 2005).

Eflâki'nin (1995) aktarımına göre Mevlânâ'nın “Mademki işim gücüm çocuklardır, o halde çocukların diliyle konuşmam gerekir.” ifadesi eğitimcilerin sorumlulukları altındaki çocukların zihinsel, bedensel ve yaş itibarıyla ulaştıkları olgunluk düzeyini tespit etmeleri ve buna uygun bir davranış sergilemeleri gerektiğini vurgular. Bu, öğretmenlerin iletişim yeteneklerinin değer temelli iletişim kurma ve öğrencilerle etkileşimde bulunma kapasitelerinin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Bu bağlamda Şahin (2013) özellikle öğretmenlerin sınıfta empati, saygı ve saydamlık ilkelerine dikkat etmelerinin önemine işaret eder. Öğretmenler, bu değerlere dayalı bir iletişim kurduklarında ve öğrencilere değer verdiklerini gösterip onları cesaretlendirdiklerinde, sadece olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol model olurlar. Bu, öğrencilerin sosyal becerilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin öğrencilere adil yaklaşım sergilemeleri, saygı göstermeleri, kuralları tutarlı bir şekilde uygulamaları, öğrencilere değer verdiklerini hissettirmeleri, aralarında ayırım yapmamaları ve onları cesaretlendirmeleri, eğitimde etkili bir iletişim ve öğrenme sürecinin temel taşlarını oluşturur. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin

bütünsel gelişimi için kritik öneme sahip unsurlardır ve öğretmenlerin bu değerleri uygulamaya koymaları, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkiler.

Değer temelli iletişim, eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirerek öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunur. Öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsemesi, öğrencilerin motivasyonunu ve kendini değerli hissetmesini sağlar. Eğitim, bilgi aktarımından öte, bireylerin yaşamla başa çıkma becerilerini geliştirmeyi de hedefler. Bu nedenle değer temelli iletişimin eğitimde stratejik kullanımı kalitenin yükselmesine ve toplumsal gelişime katkı sağlar.

Alan yazın taramasında “Değer Temelli İletişim” ve “Öğretmenlerin Çocuk Sevgisi” ilişkisini doğrudan ele alan çalışmalara hem ulusal hem de uluslararası düzeyde rastlanmamıştır. Bu, değer temelli iletişimin literatüre yeni girmiş bir kavram olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yine de iletişim sürecinde değerlerin rolüne odaklanan çalışmalar mevcuttur: Örneğin, değer iletişimi (Veugelers ve De Kat, 2003), iyileştirici iletişim (Gordon, 1995), saygı temelli iletişim (Charles, 2017), duygusal iletişim (Cabrera Cuevas, 2003), yakınlık (Andersen, 1979) ve ahlaki iletişim (Borggreffe ve Cachay, 2016) gibi kavramlar iletişim sürecinde değerlerin entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Ancak bu kavramlar iletişim sürecinde değerlerin önemini tam anlamıyla kapsayacak şekilde bir vurgu yapmaktan ziyade kısmi bir odaklanma sunmaktadır. Mevcut çalışma önceki araştırmalardan ayrılarak iletişim sürecinde değerlere özel bir önem atfeder ve iletişimin temelini değerlere dayandırır. Bu nedenle bu araştırmanın alan literatürüne sağladığı katkı sınıf öğretmenlerinin çocuklara duydukları sevginin değer temelli iletişim üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde inceleyerek bu iki önemli kavram arasındaki ilişkiyi aydınlatmasıyla öne çıkmaktadır.

Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin çocuklara duydukları sevgi ile değer temelli iletişim arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelediği için öğretmenlerin mesleki pratiklerinde benimsemeleri gereken önemli tutumlar hakkında bilgi sağlar. Bu tutumlar arasında, çocuklara duyulan sevginin öne çıkması, öğretmenlerin öğrencilere karşı güler yüzlü, sevecen ve anlayışlı bir yaklaşım sergilemelerini teşvik eder. Bu tutumlar sayesinde öğrenciler iletişime daha rahat geçebilir ve öğrenme süreçlerinde daha etkili bir şekilde yer alabilirler. Öğretmenlerin bu tutumları benimsemesi sınıf içi atmosferi olumlu yönde etkiler ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere değer verdiğini göstermeleri ve onları cesaretlendirmeleri öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve motivasyonlarını artırır. Bu

nedenle bu çalışma, öğretmenlerin mesleki pratiklerinde çocuklara duyulan sevgi ve değer temelli iletişimi benimsemelerini teşvik ederek eğitimde kaliteyi artırmaya ve öğrencilerin bütünsel gelişimine katkıda bulunmaya yönelik bir öneme sahiptir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bingöl il merkezinde ve resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeklerin maddeleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar/ Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ölçekleri cevaplama esnasında görüşlerini samimi bir şekilde ifade etmişlerdir.
2. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının nicel özellikler bakımından, amaçlanan verileri toplamaya uygun nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Sevgi: İnsanları birbirine yaklaştıran olumlu ve iyi duyguların tümü (Yörükoğlu, 2016).

Çocuk: 18 yaşın altındaki her birey (Unicef, t.y.).

İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme (Parlatır vd., 1998).

Değer Temelli İletişim: Kaynak ve alıcı arasındaki iletişimin temeline değerlerin alındığı iletişim şeklidir (Yaşaroğlu ve Atmaca, 2023).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuna ilişkin kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1. Öğretmenlik

Eğitimin temel gayesi bireyleri toplum için faydalı birer birey olarak geliştirmektir. Bir bireyin bu hedef doğrultusunda yetiştirilmesi sürecinde ailesi başta olmak üzere ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel çeşitlilik gösteren kurumlar etkili olur. Ancak bireylerin eğitiminden resmi olarak sorumlu olan en önemli kurum okuldur ve bu kurumda görev yapan en önemli kişi öğretmendir. Diğer bir ifadeyle genç nesillerin eğitilmesi ve toplumun insan gücü ihtiyacının karşılanması görevi, eğitim sisteminin en kritik unsuru olan öğretmenlere düşmektedir (Küçükahmet, 1999).

Toplumun eğitim hedeflerine uygun olarak bireylere eğitim ve öğretim hizmeti sunmakla görevli kişiye verilen ve meslek unvanı olan öğretmenlik (Özen ve Çakır, 2022), Türk Dil Kurumu sözlüğünde, “*mesleği, bilgi öğretmek olan kimse*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024).

Öğretmen; devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulamadaki sonuçları ile bu politikaya yön veren ve eğitim alanında yapılan çalışmalardan yararlanan bir kişidir (Sünbül, 2003). Öğretmenlik, yasal olarak görev ve sorumlulukları belirlenmiş profesyonellik gerektiren bir meslektir. Belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin yasayla belirlenen söz konusu görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir (Kiriş, 2020). 1973 yılında kabul edilen ve öğretmenlik mesleğinin yasal konumunu düzenleyen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre öğretmenlik “*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Öğretmenler, öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olup onlara yol göstererek eğitim programlarını uygulayarak ve çeşitli yöntemler ile teknikler kullanarak öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden araç-gereçler hazırlar, uygulanan eğitim faaliyetlerinin sonuçlarını izler ve değerlendirirler (Yaşar, 2018).

Öğretmenlik, çeşitli yetiştirme süreçleri ve bilişsel ile davranışsal yeterlikler gerektiren geniş bir meslek yelpazesine sahiptir. Bu meslek, bireylerle doğrudan ilgilenmeyi gerektirir ve mesleki becerilerin yanı sıra kişisel özellikler de büyük önem taşır. Öğretmenlik, aynı zamanda sosyal sorumluluk gerektiren ve sürekli gelişimi merkeze alan bir yapıya sahiptir. Yaşam boyu süren bir eğitim süreci olarak da kabul edilen öğretmenlik, bireylerin hem akademik hem de ahlaki gelişimlerine katkıda bulunur. Bu katkı, öğrencilere geniş bir perspektiften mentörlük yaparak olumlu davranış modellerini benimsemelerini teşvik etme ve milli ile manevi değerlere saygılı bireyler olarak gelişmelerini destekleme şeklinde gerçekleşir. Öğretmenlerin bu rolü toplumsal kültür yapısının korunup geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Koçoğlu, 2019).

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Çocuk Sevgisi

Öğretmen, bir eğitim sistemini oluşturan vazgeçilmez öğelerden biridir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm öğelerin, öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli bir şekilde gelişmeleri için niteliklerini artırması gereklidir. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek olan personelin niteliğinin üzerinde hizmet sağlayamaz. Bu nedenle “Bir okul içindeki öğretmenler kadar iyidir” ilkesi geçerlidir (Kavcar, 2002). Öğretmenler, eğitim sisteminin temel ögesi olarak önemli sorumluluklar taşırlar ve sadece kültürün aktarılmasında değil aynı zamanda sürekli değişen geleceğe öğrencileri hazırlamada anahtar bir rol oynarlar (Ünal, 2016).

Öğretmenlik benzersiz niteliklere sahip saygın bir meslektir. Öğretmenler, yalnızca bilgi birikimiyle donatılmış, bu bilgileri öğrencilere aktaran bireyler olarak değerlendirilmemelidir. Günümüzde bilgiye erişim öğretmensiz de kolaylıkla gerçekleştirilebilen bir duruma gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenin eğitim sürecine bilgi aktarımının ötesinde daha değerli ve kritik bir katkı sağlaması beklenir (Kiriş, 2020). Öğretmenler, öğrencilerin kritik düşünme, yaratıcılık ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceriler, günümüz dünyasında öğrencilerin akademik ve kişisel başarılarını destekleyen temel unsurlardır (Hassel ve Hassel, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin rolü sadece bilgi sağlayıcısı olmaktan çok daha fazlasını içerir ve onları eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası yapar.

Alan yazınında etkili öğretmenliği tanımlayan çok sayıda geniş kapsamlı ifade ve özellik bulunmaktadır. Bu özellikler kişisel ve mesleki açıdan sınıflandırılabilir. Kişisel nitelikler altında hoşgörü, sabırlı, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı, sevecen,

anlayışlı, esprili, yüksek başarı beklentisi olan, cesaretlendirici ve destekleyici olma alt başlıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca genel kültür, konu alanı bilgisi, mesleki beceri ve yeterlikler (öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, süreyi etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı düzenleme, öğrencilerdeki gelişimi izleyebilme) mesleki niteliklere dair ölçütler olarak belirlenmiştir (Erden, 2011).

Şişman (2000) ideal bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri sıralarken çağdaş ve ideal öğretmen davranışlarını içeren otuz maddelik bir liste sunmuş ve bu listenin daha da genişletilebileceğini ifade etmiştir. Bu davranışlardan bazıları şöyle belirtilmiştir: “Öğretmen, insanları ve kendi mesleğini seven, topluma hizmet etme isteğiyle dolu, güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser, aynı zamanda güvenilir, açık görüşlü, tarafsız ve adil, dürüst bir dost ve sırdaş olmalıdır. Ayrıca öğrencilerini takdir eden onları öven cesaretlendiren ve ödüllendiren, anadilini etkin bir şekilde kullanan ve güçlü iletişim becerilerine sahip bir birey olmalıdır.”

Etkili bir öğretmen, öğretmenlik davranışlarını kapsamlı bir şekilde anlamış, belirlediği hedeflere uygun olarak öğretimini şekillendirebilen, uygun öğretim yaklaşımlarını seçebilen, öğretim sürecini titizlikle değerlendirebilen ve bu değerlendirmeler doğrultusunda hedeflerini ve öğretme-öğrenme sürecini etkili bir biçimde yeniden düzenleyebilen bir birey olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 1992). Bu özellikleri anlamlı kılan en önemli öğretmen niteliği ise öğrencileri sevmek ve onlara güvenmektir (Aydın, 2019).

Çocuk sevgisi, bireyin çocuklara ve onlarla kurduğu ilişkilere dair temel inançlarını yansıtır (Barnett ve Sinisi, 1990). Ayrıca öğretmenlik mesleğinde çocuk sevgisi temel bir ön koşul olarak kabul edilmektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013). Marso ve Pigge (1994) de öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada çocuklarla çalışmayı sevmenin öğretmenlik mesleğini seçmede en belirleyici faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik etkili bir eğitim ortamı oluşturabilmeleri için sahip olmaları gereken temel özelliklerin başında çocuk sevgisi gelmektedir. Çocuk sevgisi, öğretmenler için karşılıksız sevginin en yaygın ve kabul gören formlarından biridir. Öğretmenlerin çocuk sevgisi ebeveynler gibi çocukların yetişmesinde önemli bir rol oynar ve koşulsuz bir şekilde ilgi göstermeyi, özen göstermeyi, koruma ve kollamayı, empati kurmayı, iletişim kurmayı ve çocuk gelişimiyle ilgili bilgi sahibi olmayı içerir (Ercan,

2014). Öğretim faaliyetlerinde, çocuklara anlayış ve sevgi sunmanın solunum için gerekli olan oksijen kadar önemli olduğuna inanılmaktadır (Kılbaş, 2014).

Tolstoy'un 1856'da Valerya Aresenyev'e yazdığı mektubunda belirttiği üzere *"Bir kimse nasıl seveceğini ve nasıl çalışacağını bilirse dünyayı bütün görkemiyle yaşayacaktır."* (Troyat, 2001). Tolstoy'un ifadesi sevginin, ikili ilişkilerde temel bir unsur olmanın ötesinde insan ile çevresindeki nesneler arasındaki duygusal bağda içeren temel bir öge olduğunu vurgulamaktadır. Sevgi kavramı, insanların duygusal bağ kurma ve dünya ile etkileşimde bulunma yeteneğini içermektedir (Özmen, 2020). Sevgi insan yaşamındaki en geliştirici ve güçlü duygudur. Sevgi; insanları birbirine yaklaştıran, kalpleri birbirine bağlayan, insanlar arasındaki güveni, dostluğu, ilgiyi, fedakarlığı ve bağlılığı artıran bir duygudur. Sevgi bütün güzelliklerin, bütün iyiliklerin kaynağıdır. Sevgiden dostluk, şefkat, yardımlaşma, paylaşma meydana gelir. Kısaca bütün güzellikler sevgi ile hayat bulur (Ekinci, 2018).

Mevlâna'nın "Fih-i Mafih" adlı eserinde ifade ettiği üzere bir bilginin öğrenilmesi, bu bilgiye duyulan sevgiden ve duygusal bağdan kaynaklanmaktadır (Ergün, 1993). Nitekim Goleman (2018) ise sevgi ve onaylama duygularının hâkim olduğu eğitim ortamlarının öğrenme sürecini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Ergün ve Özdaş (1999) çocukları sevme ve onlarla ilgilenmenin eğitim ve öğretimi başarılı kıldığını belirtmişlerdir. Bu çerçevede, öğretmenin sevecen tutumu öğrencilerin öğrenme konusundaki tedirginliklerini, korku ve endişelerini gidererek ders ortamını doğallaştırır. Bu doğallaşma öğrencilerin sınıfta duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerine olanak tanır ve öğrenme arzularını kamçılar. Bilimsel veriler göstermektedir ki bireyler ve özellikle çocuklar ile gençler, korktukları kişilerden ziyade sevgi ve saygı duydukları kişileri kendilerine örnek almaktadır ve bu sevgi dolu ilişkiler, onların karakter gelişiminde pozitif özellikleri benimsemelerini sağlamaktadır (Aydın, 2010).

Eğitim sürecinin temelini oluşturan temel unsur, sevgi kavramıdır. "Her şeyin başı sevgiyle yoğrulmuş öğretmen" ifadesi eğitimde sevginin merkezi bir rol oynadığını belirtir. Öğrencinin zihnine nüfuz etmeyi hedefleyen bir öğretmen, başarılı olabilmek adına öncelikle öğrencinin duygusal dünyasına etki etmelidir. Sevgi dolu bir ortamda yetişen öğrenci, değer gördüğünü hisseder. Bu his, öğrencinin potansiyelini en üst seviyeye çıkarmasını sağlar. Sevgiyle beslenen öğrenci, özgüven kazanır ve cesaretini artırır. Öğrencisini birey olarak sayan ve ona sevgiyle yaklaşan bir öğretmen öğrencisinin benliğinin gelişimine katkıda bulunur (Cüceloğlu, 2019).

Fromm'un (2004) ifadesine göre, bir bireyin yaşamı boyunca edinmesi gereken temel eğitim "sevgi eğitimi" olarak vurgulanmaktadır. Sağlıklı iletişim kurabilen ve toplumsal hayatta kendini güvende hisseden çocukların yetişmesi, sınırsız maddi imkanlardan ziyade birlikte geçirilen sevgi temelli nitelikli zamanla doğrusal bir ilişki içerisinde (Nagel, 2001). Sevgi ve bilgi arasındaki bu karşılıklı beslenmenin gerçekleştiği bir düzlemde yürütülecek öğrenme ve çalışmaların benzersiz bir zenginlikte bir içeriğe sahip olması olasıdır. Bu noktada öğretmenin misyonu sadece müfredat çerçevesinde bilgi aktarmak değil, aynı zamanda çocuklarda "sevebilme" duygusunu harekete geçirmeyi de içermektedir (Özmen, 2020).

Sevgi ve şefkat, ebeveynlerin ardından öğretmenlere yakışmaktadır. Hem evde hem de okulda sevginin egemen olması gereklidir. Bu bağlamda anne, baba ve eğitimcilerin yüreklerinin sevgisiz bırakılmaması önemlidir. Anne-babanın ve özellikle tüm eğitimcilerin gözleri gönüllerinde olmalı ve sürekli sevgi düzeylerini denetlemelidirler. Çünkü asıl açlık sevgi açlığıdır. Başka bir deyişle sevgisiz bir eğitim süreci etkili olamaz. Çocukların sevildiği dolayısıyla da sevindiği yerde mutluluk, kalplerde bir tohum gibi yeşerir (Vakkasoğlu, 2017).

Öğretmenler, eğitim alanında sadece bilgi sunan kişilerden çok daha fazlasıdır; öğrencilerin kritik düşünme, yaratıcılık ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede merkezi bir role sahiptirler. Çocuklara yönelik sevgi, öğretmenlerin öğrencilere karşı sergilemeleri gereken temel bir tavidir ve bu sevgi, öğrencilerin akademik başarıları ile kişisel gelişimlerini teşvik eden önemli bir motivasyondur.

2.2. İletişim

İletişim, insan varlığının temel bir yönünü oluşturur. Bu yön, insanların doğayla ve birbirleriyle etkileşime girmesi doğanın getirdiği zorluklara ve çevresel uyaranlara anlam kazandırmak için diğer insanlarla iş birliği yapma ihtiyacından kaynaklanır. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren devam eden ve insanlığın gelişimiyle birlikte değişim gösteren ancak asla sona ermeyecek bir süreçtir. İletişimin bu sürekli gelişimi bilginin paylaşıldığı ve ortak anlamların oluşturulduğu bir alan olarak işlev görmüştür. İnsanların kendilerini ifade etme ve bilgi paylaşma yöntemleri, seslerin kullanılması, vücut hareketleri ve duvarlara yapılan çizimler gibi zamanla daha sistemli ve anlamlı hale gelerek ortak bir dil ve iletişim sistemlerinin temelini oluşturmuştur. Bu süreç, insanların

birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ve anlamlandıran temel bir etmen olarak kalmıştır (Güngör, 2012).

Modern dönemde kitle iletişim araçlarının gelişimiyle dünya adeta küçülmüş ve insanlar arası etkileşim hız ve etkinlik kazanmıştır. Bu durum, “iletişim çağı” olarak adlandırılan çağımızın temel özelliklerinden biri haline gelmiştir (Kaya, 2017). Bu durum, dünyanın küçüldüğü ve insanların dünyanın neresinde olursa olsun hızlı ve etkili bir şekilde iletişim kurabildiği bir ortam sağlamıştır. İletişim, bu bağlamda insanların toplumsal varlıklarını sürdürebilmeleri için vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilir. İnsanlar, doğaları gereği sosyal varlıklar olup hayatlarını sürdürebilmek için çevreleriyle sürekli iletişim kurma ihtiyacı içindedirler (Küçük vd., 2012). Bu bağlamda, her bireyin içsel ve dışsal uyaranlara verdiği tepkilerin iletişim biçimlerini şekillendirdiği ve insanlar arası ilişkileri düzenlediği belirtilmiştir (Telman ve Uzunkoca, 1998).

İletişim, toplumsal hayatın her alanında önemli bir rol oynar. Bireylerin iş ortamındaki başarısından aile ve sosyal ortamdaki mutluluk ve mutsuzluğuna kadar pek çok faktörü etkileyebilir. İletişim süreci, her ne kadar günlük yaşamda doğal ve sorgulanmaz bir olgu gibi görünse de aslında yoğun çaba ve bilimsel araştırmaların konusudur. Bu süreç, gruplar ve toplumlar arasındaki ilişkileri belirleyen küresel kararların alınmasında araçsallaşan ve her anlamda bilgi, deneyim paylaşımına katkı sağlayan bir edim olarak önem kazanır (Çamdereli, 2008).

İletişim, çeşitli ilişki düzeylerinde örneğin anne-baba ve çocuk, öğretmen ve öğrenci, eşler arasında, önemli bir yer tutar. İletişimsiz bir anın yaşanmadığı günümüzde iletişim sürecinin doğal olarak kabul edilmesi bu sürecin bilimsel incelenmesinin önemini azaltmamalıdır. İletişimin kendiliğinden ve sürekli yapısı onu hem ayrılmaz bir olgu yapar hem de toplumsal hayatın ve insan ilişkilerinin anlaşılması için kritik bir alan olarak ön plana çıkarır (Yüksel, 2019).

2.3. İletişimin Tanımı

Bir kavram çeşitli disiplinlerin inceleme nesnesi olabilir. Her disiplin söz konusu kavramı kendi bağlamında ele alır ve tanımlar. İletişim kavramı da çok farklı alanlarda kullanılmaktadır. Bu nedenle iletişim kavramını herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak oldukça zorlu bir süreçtir (Kaya, 2017). Çünkü iletişim disiplinler arası bir alan olarak doğmuş ve gelişmiştir (Güngör, 2012).

İletişim, insanlar için kaçınılmaz bir olgu olarak varlığını sürdürmüş ve bu olgu, ilk insandan günümüze kadar önemini korumuş hatta artırmıştır. İnsanlar, bireysel ve toplumsal yaşamda varlıklarını sürdürebilmek adına iletişim kurma zorunluluğunu hissetmişlerdir. İhtiyaçlara bağlı olarak gelişen iletişim, ilk yöntemlerden günümüzdeki modern iletişim biçimlerine kadar birçok evreden geçmiştir. Bu gelişim sürecinde iletişim kavramına çeşitli anlamlar yüklenmiş ve farklı isimlerle adlandırılmıştır (Akbulut, 2017).

İletişim, kelime anlamıyla “iletmek” kökenine sahiptir. 25-30 yıl öncesine kadar “iletişim” terimi yerine Arapça kökenli olan “haber” kelimesinden türetilen “haberleşme” terimi kullanılıyordu. Haberleşme, bireyler arasında bilgi, tutum ve davranışların iletilmesini ifade eder. Ancak bu terimin anlamının zamanla daralması, kitlelere haberleşme araçları ile daha sınırlı bir anlamı, olay niteliğindeki mesajları içermesi ve bazı mesajları dışlaması gibi nedenlerle daha kapsamlı olan “iletişim” terimi tercih edilmeye başlanmıştır (Aziz, 2010). İletişimin kelime olarak kökeni “communis” terimine dayanır ve İngilizce ve Fransızcadaki “communication” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır (Zıllıoğlu, 2018).

İletişim kavramı oldukça geniş bir tanım alanına sahiptir ve bu bağlamda sembollerin haberleşme maksatlı kullanımından tutun da toplumsal sonuçları ve etkileri olabilecek birçok çalışma alanını içermektedir (Haykin ve Moher, 2015). Bu durum, iletişim olgusunun çeşitli disiplinlerin ve alanların birleşim noktasını temsil ettiği anlamına gelir. Tanımdaki bu çok sesliliğe rağmen bu disiplinlerin sunduğu farklı tanımların detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir (Aziz, 2010).

Oskay’a (1982) göre yazılı kaynakların taranması yöntemiyle yapılan bir araştırmada iletişim kavramının 4560 tane kullanımı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yine benzer şekilde İletişim Sözlüğünde iletişimle ilgili bilgi verilirken Dance ve Larson’un 1972 de yaptıkları araştırmada 126 değişik tanım bulduklarına değinilmektedir. Sözlükte o günden şimdiye kadar tanımların daha da arttığına dikkat çekilmekte ve bazıları aktarılmaktadır (Mutlu, 2008).

Mutlu’nun aktardığına göre Berelson ve Steiner iletişimi “*bilginin, fikirlerin, duyguların, becerilerin vb’nin simgeler kullanılarak iletilmesi*” olarak tanımlamaktadır. Gerbner, iletişimi “*mesajlar aracılığıyla gerçekleştirilen toplumsal etkileşimdir*” şeklinde tanımlarken, Barnlund ise “*İletişim anlam arama çabasıdır; insan başlattığı, kendisini*

çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimleri karşılayacak şekilde uyarıları ayırt etmeye ve örgütlemeye çalıştığı yaratıcı bir edimdir” diye belirtmiştir.

Alan yazın incelendiğinde iletişim kavramına ilişkin başka tanımlarında yapıldığı görülmektedir. Örneğin Dökmen (2009) iletişimi katılanların bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Oskay (1992) iletişimi geniş bir çerçevede tanımlar: *“İletişim, birbirlerine ortamlarındaki nesneler, olaylar, olgular ile ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini aktaran, aynı olgular, nesneler ve sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimleridir.”*

Kavramsal çerçeveyi daha iyi anlayabilmek ve sınırların ne kadar geniş olduğunu fark edebilmek adına birkaç farklı tanıma daha göz atmak faydalı olacaktır.

“İletişim yapısı gereği insanlar arasında meydana gelen bir olgudur. İnsanları toplumdaki soyutlamak mümkün olmadığına göre iletişim, bu yönüyle de bir toplumsal ilişkilidir” (Yüksel ve Demiray, 1988).

İletişim, insanların dünyayı anlamlandırdığı ve bu anlamı diğer insanlarla paylaştığı temel bir insani süreçtir (Mutlu, 2008). İletişim, bilgi alışverişi ve bu sürecin katılımcıları tarafından anlam çıkarılması olarak tanımlanabilir (Kreitner vd., 1999).

İletişim, ortak işaretler, semboller ve davranışlar aracılığıyla belirli bir bilginin, duygunun ve düşüncenin paylaşılma eylemi olarak tanımlanabilir. İnsanın yaşamı iletişim kurma serüvenidir. İletişim, bireyin bireysel ve sosyal yaşamın vazgeçilmez bir ögesidir. İnsan, günlük yaşamında diğer insanlarla, kurumlarla, kuruluşlarla, gruplarla veya kendisiyle iletişim kurarak yaşar (Tutar, 2022).

İletişim, şüphesiz ki yoğun çabalar sonucu ulaşılan bir disiplindir. Bir yandan kişiler arasında bağ ve bağlaşım kuran basit bir yapı, gruplar ve toplumlar arasındaki ilişkileri belirleyen bir süreç, diğer yandan küresel dünyayı ilgilendiren kararların alınmasında araçsallaşan bir etkinlik olarak ortaya çıkar. İletişim, her ortam ve durumda içe ve dışa dönük biçimde gelişen her anlamda birikim, deneyim, bilgi paylaşma veya ileti aktarma gereksinimlerine karşılık gelen etkili bir edimdir (Çamdereli, 2008).

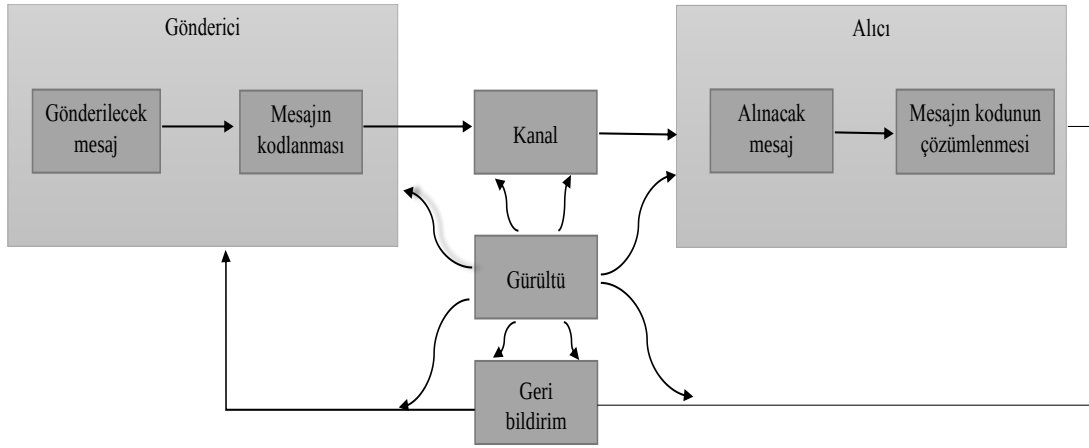
İletişim tanımları incelendiğinde iletişimin ortak özelliklerine ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda iletişimin üç temel ortak özelliği ortaya çıkmaktadır (Telman ve Ünsal, 2009).

- İletişim, canlılar arasında gerçekleşir.
- İletişim, anlamların paylaşılmasını içerir.
- İletişim, sembollerle yürütülür.

2.4. İletişim Süreci ve Öğeleri

İletişim, yaşamımızın genelini kapsayan canlı olmanın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan etkinliklerin büyük bir bölümünü içermektedir (Açıkalın ve Turan, 2015). İnsanlığın geçmişinden günümüze ve geleceğe uzanan bireyin doğumundan ölümüne yaşamının her alanında ve her an etkin olan iletişimin başı ve sonu yoktur (Zıllıoğlu, 2018). İletişim her şeyden önce bir süreci ifade etmektedir (Işık vd., 2014) Süreç, bir olayın düzenli olarak ve birbirini izleyen değişimlerle gelişmesi başka bir olaya dönüşmesidir. Süreç kavramı, sürekliliği değişimi ve gelişimi içinde barındıran bir kavramdır (Çamdereli, 2008).

İletişim olgusu farklı ortamlarda farklı amaçlarla meydana gelen bir mesaj aktarımını ifade eder. Bu olgunun oluşmasını sağlayan ise çeşitli özellikleri olan öğelerdir. Bu öğelerin bir araya gelmesi iletişim sürecini meydana getirir. İletişim olgusu bir anlık değildir, bir başka deyişle bir anda olup bitmez bir süreç içerisinde oluşur. Bu süreçte farklı öğeler yer alır (Aziz, 2010). İletişim bir yanda haberi veren (kaynak), diğer yanda haberi alan ve haberi simgeleyen mesaj olmak üzere üç temel öğeden oluşur (İçel, 2015). İletişim sürecinde kod, kodlama, kod açma, yorumlama ve geri iletişim yer almaktadır (Cüceloğlu, 2010). Çevresel faktörler de iletişim sürecinin önemli bir unsurunu oluşturur. Çevre faktörleri mesajın iletişim kanalı içinden akışını etkileyen koşulları ifade eder. Örneğin gürültü bir çevresel faktördür (Tutar vd., 2017) ve genel olarak tüm iletişim sistemlerinde bulunmaktadır. Gürültü, iletişim sürecinde ne kaynağın ne de alıcının istediği iletişim sürecinin doğru olarak işlemesine engel olan tüm unsurlardır (Gürüz ve Eğinli, 2014).



Şekil 1. İletişim Süreci Modeli (Robbins ve Judge, 2013, s.344)

İletişim sürecini gösteren Şekil 1’den de görüleceği gibi iletişim süreci, göndericinin bir mesajı anlaşılır biçimde kodlayarak alıcıya göndermesi ile başlar (Bingöl, 2003). İletişim sürecinde kaynak iletmek istediği mesajı önce hedef tarafından algılanabilir ve anlaşılabilir işaretlere dönüştürür, yani kodlar. Kodladığı mesajı bir araç (sözel ve görsel) veya kanal aracılığıyla gönderir. Mesajı alan hedef, gönderilen mesajın kodunu açar; onu algılar, yani yorumlar ve bu yoruma göre tepkisini kodlayıp geri gönderir (geri bildirim). Kaynak, hedefin tepkisine göre, kendi amacının karşısındakinin algılamasıyla aynı olup olmadığını kontrol etme imkanına sahip olur. Alıcının öncelikle gönderilen mesajı algılayacak başka bir deyişle kodlanan mesajı çözümleyecek yetenekte olması gerekir. Alıcı kaynağın gönderdiği mesajı çözümler ve bir düşünce haline dönüştürebilir ve geribildirimde bulunabilirse iletişim süreci tanımlanmış olur (Tutar vd., 2017). İletişim sürecinde rol oynayan öğeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

2.4.1. Kaynak/Verici/Gönderici

Her iletişim olgusunda mesajı “gönderen” bir kişi, küme, topluluk ya da kurum ve kuruluş(lar) mevcuttur. İletişimin ilk çıktığı yer olması açısından bu öğe aynı zamanda iletişimi başlatan “kaynak” durumundadır (Aziz, 2010).

İletişim sürecini birincil düzeyde başlatan ve iletişim çevriminde doğrudan gönderici rolü üstlenen öğe olarak tanımlanabilir (Çamdereli, 2008). Aslı itibarıyla kaynak “bir şeyin menşei” yani “çıkış noktası” anlamına gelmektedir. İletişim sürecinde ise “mesajın çıkış noktası” olarak nitelenen kaynak, gönderdiği mesajı kendi oluşturabildiği gibi oluşmuş olan bir mesajı alıp işleyerek hedef kitleye iletebilmektedir (Işık vd., 2014).

Bütün iletişim süreci kaynak ve göndericinin niyeti üzerine kurulur. Kaynak ya da gönderici aynı zamanda iletişim sürecinin öznesi durumundadır. Ama bu demek değildir ki gönderici her zaman ve koşulda iletişim sürecinin belirleyicisidir. Bazen süreç göndericinin istediği biçimde ve yönde işlemeyebilir, iletişimin diğer öğeleri daha ön planda olabilir (Güngör, 2015).

2.4.2. Alıcı/Hedef

Alıcı, mesajın gönderildiği ve bu mesajı çözümleyip yorumlayacak kişidir. Alıcı, tek bir kişi olabileceği gibi birden fazla kişi ya da belirgin/belirsiz de olabilir. Eğer mesaj hedefe ulaşmamışsa iletişim olayının gerçekleşmediği anlamına gelir. Kodlanmış mesajı alıp bu mesajın kodunu bilerek açan kişi alıcıdır. Alıcı, mesajı taşıyan sembolleri algılayarak ve anlam yükleyerek iletişimi tamamlar. Ayrıca kendisi de bir mesaj göndererek (geri bildirim) gönderici pozisyonuna geçebilir. İletişimin gerçekleşmesi için en az iki kişi gereklidir; bunlardan biri kaynak, diğeri alıcıdır (Telman ve Uzunkoca, 1998).

Alıcı iletişim sürecinde, kaynağın gönderdiği ileti veya iletileri alan, yorumlayan ve algılayan bir bileşen olarak iletişimin tamamlanmasını, durdurulmasını ve/veya yeniden başlatılmasını sağlar (Çamdereli, 2008).

Alıcı ve hedef genellikle aynı anlama gelen kavramlar olarak kullanılır. Fakat hedef ile alıcı arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Hedef, kaynağın kodladığı iletiyi ulaştırmayı arzu ettiği kişi ya da gruptur. Ancak her zaman hedefe ulaşmak mümkün olmayabilir. Bazen kodlanan ileti hedeflenen kişiye değil, bir başkasına ulaşabilir. Bu kişi ise yalnızca alıcıdır. Önemli olan hedefin aynı zamanda alıcı olmasıdır (Zıllıoğlu, 2018).

2.4.3. Mesaj/İleti

Bir bireyin diğer bireylere ya da bir grup insana aktarmak istediği fikir, düşünce ya da duygunun sözlü ya da sözsüz halidir. Mesaj ya da ileti, kaynak tarafından aktarılanların sembolik bir ifadesidir. Ek olarak kaynağın duygu ve düşüncelerini konuşarak, yazarak jest ve mimikler eşliğinde aktardığı sözel, görsel bir ürün olarak da tanımlanabilir (Küçük vd., 2012). Dilde kullanılan basit bir sözcük ileti olabileceği gibi bir ressamın boş bir tuvali dönüştüren fırça darbesi de ressamca tasarlanmış bir ileti olabilir (Çamdereli, 2008).

Verici ve alıcı arasında aktarılan bir ileti(mesaj) olması gerekir. İletişimin varlığı bu iletinin aktarılmasına bağlıdır. Eğer iletilecek ve aktarılacak bir şey yoksa iletişim de

gerçekleşmez. Bu mesajın içerisinde yalın tek bir ileti olabileceği gibi sayıca çok ya da karmaşık yapıda iletiler olabilir (Aziz, 2010).

Mesajın içerik ve yapısı olmak üzere iki bileşeni vardır. Mesajın içeriği anlamla ilgiliyken yapısı kodlarla ve sembollerle ilgilidir (Zıllıoğlu, 2018). Her mesajın gönderen açısından bir anlamı vardır ve aslında gönderen gönderdiği kişi ile bu anlamı paylaşmaktadır. Ancak alıcı, göndericinin ilettiği mesaja onun yüklediği anlamdan farklı bir anlam yükleyebilir. Ayrıca mesaj her zaman niyetli, bilinçli bir biçimde iletmeyebilir de (Kaya, 2017).

2.4.4. Kanal

Kaynaktan hedefe ya da tam tersi hedeften kaynağa işaret haline dönüşmüş iletinin gitmesine imkân sağlayan yola kanal denir (Gökçe, 2006). Kaynağın kodladığı ileti hedef alıcı veya alıcılara bir kanal aracılığıyla iletilir. Kanal, iletiyi hedefe taşıyan bir araç olarak görev yapar. Telefon, televizyon, radyo, gazete, kitap, dergi gibi kitle iletişim araçları kaynaktan hedefe giden iletiye aracılık edebileceği gibi söz, yazı, resim, fotoğraf gibi her türlü iletişim aracı da iletiyi ileten bir kanal olarak rol alabilir (Çamdereli, 2008).

2.4.5. Kodlama/ Kod Açma

Mesajın biçimini belirli kurallara göre düzenlenen işaretler dizisi olan “kod”lar oluşturmaktadır. Kaynağın iletiyi kodlayarak hedef kitleye göndermesi ve alıcının da aldığı mesajı anlamlandırması kodlar sayesinde olur (Usluata, 1991). İletişimin netleşmesi ve etkinlik kazanması bakımından gönderici tarafından gönderilen iletinin alıcı tarafından algılanabilmesi için ortak işaretlerin kullanılması gerekir. İletişimde buna kodlama denir. Gönderici, iletiyi bir işaret sistemini kullanarak işaretler halinde sunar, yani kodlama yapar. Alıcı ise gönderilen iletiyi algılayabilmek için o işaretleri deşifre eder. İletişim sürecinin beklenen biçimde sonuçlanabilmesi için gönderici ve alıcı arasında ortak işaret sisteminin yani ortak kodların kullanılması önemlidir (Güngör, 2015).

2.4.6. Geri Bildirim

İletişim sürecinde kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını veya ne düzeyde anlaşıldığını, alıcıdan kendisine yönelen tepkilerden çıkaracaktır. Bu alıcıdan kaynağa yönelen tepkilere “geri bildirim” adı verilmektedir (Ergin ve Birol, 2005). Geri bildirim için kullanılan diğer adlar arasında

“Feedback, geri besleme, dönüt ve yansı” yer almaktadır. İletişim sürecinde verilen sözel bir yanıtın yanı sıra, kaynağın isteğine hedef tarafından itaat edilmesi gibi eylemler de bir geri bildirim olarak kabul edilebilir (Çamdereli, 2008). Telefonda bir mesajı alan tarafın zaman zaman “evet”, “tamam”, “ahha” gibi sözlerle söylenenlere tepki vermesi veya dergilerdeki okuyucu mektupları en bilinen geri besleme örnekleridir (Mutlu, 2008). Geri bildirim, ileti alındıktan hemen sonra gerçekleşebileceği gibi zaman içinde aradan belli bir süre geçtikten sonra da ortaya çıkabilir (Güngör, 2015).

Geri bildirimin kalitesi, iletişimin hem devamını hem de yönünü belirleyen önemli bir faktördür. Geri bildirim, alıcı kişinin kaynak kişi karşısındaki konumunu daha net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur. Alıcı, iletişimi desteklemek adına hem sözel dilini hem de beden dilini etkili bir biçimde kullanır. İletişimin karşılıklı bir etkileşim olduğu göz önüne alındığında tarafların sürece olan katkıları büyük önem taşır. Bu katılımla birlikte iletişim, tek yönlü pasif monologdan dönüşümlü bir karşılıklı diyaloga, tek tip bir yapıdan dinamik bir sürece dönüşecektir. Geri bildirim tüm iletişimlerde mesajı gönderen (kaynak) kişinin en çok önem verdiği konudur (Tayfun, 2014).

Yüz yüze iletişim sürecinde dönütün birçok yararı bulunmaktadır. Öncelikle konuşmacı dönüt yoluyla kendisini ve mesajın etkinliğini test edebilmektedir. Dinleyicilerden gelen tepkiler yeniden değerlendirilerek konuşmaya farklı bir şekil ve içerik verilebilmektedir. Başka bir ifadeyle kaynak hedef kitlenin istek, beklenti ve tepkilerine göre mesajlarını yeniden şekillendirebilmektedir. Dönütün bir diğer yararı da hedef kitlenin tepki ve isteklerinin kaynak tarafından dikkate alındığının göstermesidir. Görüşlerinin dikkate alındığı düşüncesiyle hedef kitle, mesajı daha kolay benimseyip kabul edebilecektir (Işık vd., 2014).

2.4.7. Gürültü

Kişilerarası iletişim sürecinde mesajın anlaşılmasını engelleyen kaynak ve alıcı tarafından gönderilmeyen, istenmeyen ve iletişimi engelleyen ya da iletişim sürecinin sonuçlarını kötü yönde etkileyen unsurlardır (Gürüz ve Eğinli, 2015). Alıcının hazır konumda olması, iletişimi etkili kılmak için önemlidir. Gürültü, alıcının hazır konumda olmasını sıkıntıya sokmaktadır (Odabaşı ve Oyman, 2003). Bu bağlamda geniş bir tanımlamaya göre gürültü, gönderilen ileti ile alınan ileti arasındaki farkı doğuran nedenlerdir. Gürültü iletişim sürecinin her aşamasında ortaya çıkabilmektedir. Gürültü

çoğaldıkça iletişim zorlaşacaktır (Tayfun, 2014). Gürültünün nedenleri, Zıllıoğlu (2018) tarafından aşağıdaki gruplar halinde sınıflandırılmıştır:

- Psikolojik Kaynaklar: Aşırı heyecan, sevinç, korku ve ön yargılar.
- Fiziksel Gürültü Kaynakları: Uçak sesi, radyo-TV yayınlarında bozulma, tanımlanamayan yazım karakterleri, farklı bilgisayar yazılım ve programları.
- Fizyo-Nörolojik Gürültü Kaynakları: İşitme ve görme bozuklukları, zihinsel engeller.
- Toplumsal-Kültürel Kaynaklar: Tarafların bilgi düzeyleri, kültürel yaşamdan kaynaklanan farklılıklar.

2.5. İletişimin Özellikleri

Her kişinin iletişim konusunda temel düzeyde de olsa bilgi sahibi olması önemlidir çünkü iletişim yaşamımızın merkezinde yer alan kritik bir unsurdur. İletişim her zaman her yerde vardır. İletişim becerilerinin geliştirilmesi bireyin kendi bakış açısını zenginleştirir, diğer insanların kişiye bakışını olumlu yönde etkiler, önemli yaşam becerilerinin öğrenilmesine katkı sağlar, mesleki başarıya ulaşma imkânı sunar ve değişen dünyada etkili bir şekilde gezinmemizi mümkün kılar (Küçük vd., 2012). Bu perspektifle sosyal bir süreç olarak tanımlanabilen iletişimin üç temel özelliğinden bahsedilebilir (Çağlar ve Kılıç, 2012).

İlk olarak, iletişim insan davranışlarının bir sonucu olarak gerçekleşen bir süreçtir. İnsan topluluklarında iletişim, bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve varlığını sürdürmektedir. İletişim, bireyin çevresini algılamaya başladığı andan itibaren başlar ve insanın çevresiyle kurduğu ilişki biçimine bağlı olarak güçlenir ya da azalır. Bireylerin yeni kültürel ortamlara ve gruplara katılmaları, iletişim biçimlerini ve amaçlarını değiştirebilir. Örneğin, bireylerin yeni bir gruba dahil olmaları, bu gruba iletişim kurabilmek adına yeni iletişim biçimlerini benimsemelerini gerektirebilir.

İkinci olarak, iletişim statik değil dinamik bir olgudur. İletişim maddi ve manevi kültür yapısındaki değişimlere paralel olarak sürekli değişir. Kültürel değişim, yeni çevresel faktörlerin, deneyimlerin ve kelimelerin ortaya çıkmasına yol açar.

Üçüncüsü, iletişim belli kalıplara bağlıdır. İletişim kalıpları, toplumsal kültüre bağlı olarak sosyal gruplarca oluşturulur ve bireylerin kabullenmeleri oranında devamlılık

kazanır. İletişimde kullanılan sözcükler, deyimler ve özel işaretler sosyal grupların özelliklerini yansıtır. Bu ifadelerin anlamı gruplara göre farklılık gösterir ve bu gruplara özgü iletişim sistemleri içinde anlamlarını bulurlar.

İletişimin özellikleri şu şekildedir:

- İletişim sadece konuşmak değildir. İletişim ifade berraklığı gerektirir.
- İletişimde (başlangıçta) ilk anın etkisi, iletişimde önemli olan ilk dakikalardır.
- İletişim sadece bilgi alışverişi değildir; iletişim iki yönlü anlamaya dayalı bir diyalogdur.
- İletişim süreci tekrarlanamaz ve geri alınamaz.
- İletişim karşımızdakiyle yapılan bir etkileşimdir.
- İletişim bir bütündür.
- İletişim alışkanlıkları gelişen teknolojik imkanlarla değişmektedir.
- İletişim öğrenilebilir.
- Etkili iletişim iyi bir dinleyici olmayı gerektirir.
- Etkili iletişim için kişiler birbirlerinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır.
- İletişimde sözcüklerin tek başına bir anlamı yoktur; anlam katan insanlardır.
- Kanaatlerin değişimi iletişime yansır (Tayfun, 2014).

İnsan iletişiminin temel özelliği, oluşturduğu dilin kendi duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini biçimlendirmesi ve ona dolaylı yaşantılar kazandırmasıdır. Yani iletişim sadece bireyin içsel dünyasını ifade etmekle kalmaz aynı zamanda dil aracılığıyla dolaylı deneyimlerin de şekillendirilmesine imkân tanır. Kısacası iletişim, insan yaşamının ve toplumsal/kültürel düzenin olmazsa olmaz bir koşuludur. (Zıllıoğlu, 2018).

2.6. İletişimin Önemi ve Amacı

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevrelerindeki diğer kişilerle sürekli olarak bilinçli ve bilinçsiz bir şekilde iletişim kurdukları için tüm insanların yaşamında iletişim vazgeçilmez bir unsurdur. Kişiler; konuşma, sessizlik, bakış, oturuş ve duruş biçimi gibi çeşitli iletişim araçlarıyla çevrelerine çeşitli anlamlar iletmektedirler. İnsanın sosyal bir

varlık olma özelliği yaşamını devam ettirebilmesi için diğer kişilerle iletişim kurmasını bir anlamda zorunlu kılmaktadır. İlk çağlarda bireylerin sesler, çığlıklar, hareketler, resimler vb. biçimlerde iletişim kurma çabaları günümüzde ise iletişim teknolojileri aracılığıyla bir tuş ile dünyanın öbür ucundaki kişilere ulaşarak iletişim kurma yeteneği, insan için iletişimin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2015).

İletişimin hayati önemi tüm insanlar için sosyal yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olmasından kaynaklanmaktadır. İnsani ilişkilerin temel taşı olan iletişim, gerçek hayatın temel bir parçasıdır. Bireylerin birbirlerini daha iyi anlamaları ve tanımaları etkili iletişim becerilerine dayanır (Çağlar ve Kılıç, 2012).

Canlılar arasında gerçekleşen iletişim, anlamların paylaşımını içerir ve birtakım semboller aracılığıyla gerçekleşir. İletişim süreci; karşımızdakine kendimizi ifade etme, anlama, sevdirmeye, sevmeye, öğrenme, öğretme, duyguları ifade etme, başarma, problemleri çözme, çatışmaları yönetme, gündelik ve iş hayatında bireysel veya toplum olarak etkileşimde bulunma gibi temel olguları sağlar (Akbulut, 2017).

İnsanlar, başkalarıyla bir arada olabilmek, onları anlayabilmek, kendilerini anlatabilmek amacıyla iletişim kurmaktadır (Williams, 1979). Bu bağlamda etkileşimin olduğu her ortamda iletişim gerçekleşir ve iletişimin olduğu her yerde etkileşim söz konusudur. Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre bireyler günlük yaşamlarının %70'ini konuşarak, dinleyerek, izleyerek ve yazarak yani iletişim kurarak geçirmektedirler (Şakar ve Küçükarslan, 2003). Bu araştırma sonucuna dayanarak insanın duygu ve düşüncelerini diğerleriyle paylaşmadığı durumlarda hayatta kalmasının zorluğu vurgulanabilir. Başka bir deyişle bir kişinin isteğini, düşüncesini, acısını veya sevincini başka birine iletme istemesi durumunda iletişim ihtiyacının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Yıldız, 2005).

Berlo'ya göre iletişim kurma amacımız bilinçli bir şekilde etkilemek ve değiştirmek içindir. Böylece birey için iletişimin temel amacı başlangıçta kendi açısından olumsuz olan ilişkiyi etkileyebilme, yönlendirebilme, yani dış güçlerin hedefi olmaktan ziyade kendi gücünü artırarak daha etkili bir konuma gelebilme çabasıdır. Bu bağlamda iletişim, bireyin çevresi ve kendi yaşamı üzerinde etkin ve belirleyici olabilme çabasını ifade eder (Zıllıoğlu, 2018).

Gamble ve Gamble (1900) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada kişilerin iletişim kurma amaçları şu şekildedir:

Kişisel Buluş: İletişim süreci, bireyin kendini tanıma sürecine olanak tanır ve bu duruma “kişisel buluş” adı verilir. İletişim; duyguları, düşünceleri ve davranışları ifade etme şansı sunarak bireyin kendini değerlendirmesine imkân sağlar.

Dış Dünyayı Keşfetmek: Dış dünyayı keşfetmek, iletişim sürecinin bireye sadece kendi iç dünyasını değil, aynı zamanda çevresindeki nesneleri, olayları ve diğer insanları anlamayı ve bir anlayış geliştirmeyi sağlayan bir fırsat sunar.

Anlamlı İlişkiler Geliştirmek: İletişim süreci, diğer kişilerle anlamlı ilişkiler kurma fırsatı sunar.

Tutum ve Davranışları Değiştirmek: İletişim süreci, kişilere tutum ve davranışlarını değiştirmek için doğrudan ya da dolaylı bir etkileme fırsatı sunar. Bu süreçte duygu ve düşüncelerin etkisiyle bireylerde davranış değişiklikleri gözlenebilir.

2.7. Eğitimde İletişim

Eğitim, bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir biçimde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayan bir süreçtir (Akbaşlı, 2019). Eğitim, temelde bilgi iletimini sağlayan bir iletişim faaliyetidir (Bolat, 1996).

İletişim, eğitim sürecinde çok katmanlı ve hayati bir işleve sahiptir. Öğrencilerin rollerini ve sorumluluklarını anlamalarında, sınıf içindeki ve ders dışındaki öğrenme aktivitelerinin düzenlenmesinde ve algılanmasında önemli bir rol oynar. Ayrıca öğrenciler ve okul yönetimi arasında anlamları ortaklaştırma ve ortak beklentilerin oluşumunda etkili bir araçtır. Öğretmenler ve öğrencilerden beklenen ortak amaçlara yönelik davranışların teşvik edilmesi ve öğrenme sürecine dair bilgilerin elde edilmesi noktasında da merkezi bir öneme sahiptir. İletişim; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasında etkili bir anlam köprüsü oluşturarak eğitimin tüm paydaşlarını birbirine bağlar (Açıkalın ve Turan, 2015).

İletişim, her eğitim ortamında var olan bir olgudur (Yaşaroğlu ve Atmaca, 2023). Eğitim açısından bakıldığında bu sürecin başarılı bir şekilde planlanması ve organize edilmesi belirlenen hedeflere ulaşmak için önemlidir. İletişim, öğrenme sürecinin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışlarında değişiklik meydana getirir ve bu nedenle öğrenme iletişimle eşdeğerdir. Kaliteli bir öğrenme etkili iletişimin bir ürünüdür. Eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi özellikle öğretmenlerle öğrenciler arasında

ayrıca yöneticilerle diğer çalışanlar arasındaki iletişimin başarılı bir şekilde kurulmasına bağlıdır (Güçlü, 2017).

Eğitim sisteminin en yoğun işleyişinin yaşandığı yer okuldur (Celkan, 2019). Okul ve sınıflar, eğitim sisteminin temel yapı taşları ve en can alıcı öğrenme ortamları olarak işlev görür (Levin ve Nolan, 2023). Okullar, bütün bireyler için önemli öğrenme ortamlarıdır ve öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri ve potansiyellerini anlamaları için gerekli araçları sunar. Bireyin öz-farkındalığının ve kendini tanımasının temelinde yatan bir iletişim meselesi olduğu düşünüldüğünde bu süreç, basit bir işlem değildir. Okulların var oluş amacı ahlaki değerlere sahip sorumlu bireyler yetiştirmektir. Bu amaca hizmet edebilmek için okullar, insanlara yaşamın içindeki ilişkileri görme fırsatı verir ve onlara temel yaşam becerileri kazandırır. Bu perspektiften bakıldığında okul, kaliteli bir yaşam sürdürmek için gerekli becerilerin edinildiği bir yaşam alanı olarak değerlendirilebilir (Açıkalın ve Turan, 2015).

Okul, bireyler arası iletişim becerilerinin kazanılması için oldukça önemli bir ortamdır. Okul, iletişim sürecinin en yoğun gerçekleştiği ortamlardan biridir (Şahin, 2013). Okulun öğeleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı diğer görevliler sürekli bir etkileşim ve iletişim içindedirler (Hoşgörür, 2019).

Eğitimde iletişim, öğretmenin çeşitli öğretim süreçlerini kullanarak bilginin ileten tarafından alıcıya aktarması sonucunda öğrencide ortak anlamın oluşmasıdır (Özyürek, 2001).

2.7.1. Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Yeri ve Önemi

Sınıf, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitsel hedeflere ulaşmak amacıyla kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım iletişim yoluyla gerçekleşir (Başar, 2016). Bu bağlamda sınıf, farklı özelliklere sahip bağımsız öğrencilerin etkileşimde bulunduğu bir mekân olarak önem kazanır (Levin ve Nolan, 2023).

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Öyle ki eğitimin asıl hedefi olan davranışın oluşturulması burada gerçekleştirilir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır (Filiz, 2017).

Sınıf ortamında etkileşimi sağlayan öğretmen, eğitimin en asli ögesidir. Öğretmen eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısıdır. Eğitimin kalitesi hiçbir zaman öğretmenin kalitesini aşamaz. Okul, öğretmenleri kadar iyi olabilir ne fazla ne eksik. Eğitimin en güçlü aktörü öğretmendir. Her öğretmen, öğrenciyi güçlü bir şekilde etkileme potansiyeline sahiptir. Öğretmenin bu gizil gücünün farkına varılmalıdır. Öğretmenin gücü, öğrencinin hayatını değiştirir (Cüceloğlu, 2019).

Öğretmenlik mesleği, temel olarak ilişki ve iletişime dayalı bir meslektir. Öğretme sanatında iletişimin rolü göz önüne alındığında, iletişimin bu mesleğin temel araçlarından biri olduğunu ifade etmek mümkündür (Demirel, 2017). Sınıf ortamında iyi bir öğrenme atmosferi oluşturmak, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak ve öğrencileri iyi bir geleceğe hazırlamak sınıf içerisindeki öğretmen öğrenci iletişimin kalitesiyle ilgilidir. Hatta hayatının belli dönemlerinde öğrenci olan herkes bilir ki öğretmeni sevmekle dersi sevmek arasında pozitif ve yüksek oranda bir korelasyon vardır. İletişim öğretmenliğin üst çatısı ve temelidir (Elçiçek, 2019). Sınıf içinde öğrenme, öğretmenle öğrenciler arasında kurulan bireyler arası iletişimle gerçekleşir İletişim süreci ile sınıf içindeki öğretme-öğrenme süreci aşağıdaki gibi benzerlik göstermektedir.



Şekil 2. Öğretme-Öğrenme Süreci ile İletişim Benzerliği (Ergin ve Birol, 2005, s.31)

Şekil 2’ de görüldüğü gibi sınıf içindeki iletişim sürecinin bir fotoğrafı çekildiğinde; öğretmenin kaynak olduğu, öğrencilerin alıcı konumunda bulunduğu, öğretmenin öğrencilere iletmek istediği düşünce, duygu ve becerilerin yer aldığı içeriğin mesaj olduğu, öğretim araç ve yöntemlerin ise iletişim kanalını temsil ettiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrenci tepkileri de dönütü yansıtmaktadır (Ergin ve Birol, 2005).

Sınıf içindeki öğretmen ile öğrenci arasında yaşanan iletişimin niteliği hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava oluşturması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve

dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını artırır (Hoşgörür, 2019). Bundan dolayı gerçekte etkili öğretmenler son derece iyi bir iletişimci de olmalıdırlar (Güçlü, 1998).

Öğretmenlerin öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmesi empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik gibi önemli özelliklere odaklanmayı gerektirir (Çetinkanat, 1996). Sağlıklı iletişim için öğretmenin kendini etkili bir şekilde ifade edebilmesi ve karşısındaki öğrencileri anlaması önemlidir. Sınıf içi iletişimde öğretmenlerin üzerinde durması gereken bazı temel prensipler bulunmaktadır. Bunlar arasında etkin bir şekilde dinlemek, “ben” dilini kullanarak iletişimi kişiselleştirmek, göz teması kurarak öğrencilerle bağlantı sağlamak, sorulara yanıt vermek için öğrencilere yeterince zaman tanımak ve öğrencilerle yakın ilişkiler kurarak iletişimi derinleştirmek yer alır. Bu yöntemler hem öğretmenin hem de öğrencinin sınıf içinde daha etkili bir iletişim kurmasına imkân tanır ve eğitim sürecinin kalitesini artırır (İpşir, 2002).

İletişimin en önemli ögesi dildir. Öğretmen kullandığı dil ile öğrencilerin davranışlarını kontrol etmelidir. Buna göre öğretmen, yargılayıcı olmayan esnek ve betimleyici bir dil kullanmalıdır. Öğrencilerin kaygılarını azaltan, derse katılımını güçlendiren ve güdüleyen bir iletişim tarzı benimsemelidir. İletişimde anlamları paylaşmayı kolaylaştıran dil kadar önemli bir başka öge, ses tonu ve beden dilidir. Bu nedenle öğretmen açık ve anlaşılır bir üslupla konuşmalı, konunun durumuna uygun vurgulamalarda bulunmalıdır. Bu arada duygu ve düşüncelerini tutarlı bir bütünlük içinde aktarmaya özen göstermelidir. Ayrıca bedensel tepkilerinin konuşulan konunun niteliğine uygun olmasına dikkat etmelidir. İletişim sürecinde öğrenci ile kurulan göz teması da önemli bir etkidir. Gülümseme, başla onaylama, yürüyüş biçimi gibi birçok jest ve mimik iletişimi tamamlayıcı öğelerdir (Aydın, 2019).

Eğitim ortamında iletişimin başarıya ulaşması öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak değişebilmektedir (Çelik, 2005). Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açacaktır. Tek yönlü iletişim ise öğrencileri öğretmen tarafından doldurulan kaplara dönüştürmektedir (Ergin, 2008). Oysa iletişim, öğrencinin de başlatabildiği ve karşılıklı mesaj alışverişinin gerçekleştiği çift yönlü bir süreç olduğu zaman taraflar birbirlerini çok daha iyi anlayacaklardır (Şahin, 2013).

Öğretmenle öğrenci arasındaki çift yönlü iletişimin olması dersin etkili olmasına yardımcı olur ancak yeterli değildir. Öğrencilerin kendi aralarında derse ilişkin etkileşim

yaşamlarına izin vermek gerekmektedir (Nartgün, 2021). Sınıf içi iletişim sadece öğretmen ile öğrenci arasında değil öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve çevreden hepsine dönük süreçleri kapsar (Aydın, 2019).

Öğretmen tarafından şekillendirilen öğrenme ve öğretme ortamı, iletişim sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda etkileşim kalitesi ve yönü eğitimdeki başarının anahtar belirleyicilerindendir. Öğretmenler; dinleme, empati ve açıklık gibi becerileri kullanarak öğrencilerle etkin iletişim kurmalıdır. Çift yönlü iletişim öğrencilerin derse katılımını artırırken, sınıf içi dinamiklerin öğrenciler, öğretmenler ve çevre arasında sağlıklı bir etkileşim ağı oluşturmasını gerektirir. Dolayısıyla öğretmenin iletişim becerileri eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur.

2.8. Değer ve Değerler Eğitimi

Değerler, sosyal bilimler disiplininde ilgi çeken konulardan biridir. Bu alana yönelik ilginin temeli, birçok sosyal bilimcinin insan davranışlarını açıklama çabasında değerlerin temel bir faktör olarak kabul edilmesine dayanmaktadır. Değerler konusu, teorik açıdan olduğu kadar kendilerini değişen dünya koşulları içerisinde konumlandırmaya çalışan toplumlar açısından da önem arz etmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bunun yanı sıra “değer” meselesi, insanlık ve toplumsal yapıya ilişkin evrensel bir konu olarak kabul edilmekte ve bu nedenle insanlık tarihi boyunca farklı dönemlerde çeşitli perspektiflerden tartışılmış ve üzerine yorumlar yapılmıştır (Karababa, 2019). Bu çerçevede sosyal bilimlerde değer kavramının tanımlanması, kavramın geniş kapsamı ve bireylerin bu kavrama yükledikleri anlamlar nedeniyle zorluklar içermektedir. Bu zorluk, farklı disiplinler ve kültürler arasında değerlerin anlam ve önemine dair çeşitlilikten de kaynaklanmaktadır (Yaşaroğlu, 2022). Bundan dolayıdır ki değere ilişkin farklı tanımlara yer vermek bu kavramın daha net anlaşılması konusunda önem kazanacaktır.

Değer kavramı, Znaniecki tarafından sosyal bilimlere tanıtılmıştır ve Latince “valare” kökünden yani “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelmektedir (Bilgin, 1995). Değerlerle ilgili yapılan tanımlamalarda sıkça inançlar, eğilimler, normatif standartlar ve amaçlar vurgulanmaktadır (Mehmedoğlu, 2006). Güngör (2000) değeri, “*bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç*” olarak tanımlarken Çağlar (2005) değerleri, “*bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler*” şeklinde ifade etmiştir. Başaran (2004), değeri “*bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik*” olarak

tanımlamıştır. Çankırılı (2015) değeri; toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı kabul edilmiş ve yaşatılan her türlü duyusu, düşünüş, davranış ve kural olarak tanımlar. Değerler; kişinin doğru ya da yanlış, haklı veya haksız, güzel ya da çirkin, ahlaki olanı veya olmayanı ayırt etmesinde yol gösterici rol oynar (Yazıcı, 2014).

Schwartz (1999) değerleri; bireylerin davranışlarını seçme, durumları ve kişileri değerlendirme ve davranışlarını açıklama süreçlerinde rehberlik eden sosyal bir aktöre benzeterek açıklar. Bu aktör, bireyler için arzu edilen hedefler olarak hizmet eden ve yaşamda yol gösterici ilkeler olarak işlev gören değerleri temsil eder. Değerler üzerine birçok çalışma gerçekleştiren Rokeach (1973) değerleri, bireylerin veya toplumların belirli davranışları veya yaşam amaçlarını tercih etmelerine yol açan sürekli inançlar olarak tanımlar.

Değerlerin bireylerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisi, Özgüven (2014) tarafından bireysel tutum ve davranışları bilişsel süreçleri etkileyebileceği ve toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşime girebileceği şeklinde ifade edilmiştir. Yaşaroğlu'nun (2015) tanımına göre, değerler; bireylerin tercih ve değerlendirmelerinde yol gösterici olan, arzu edilen hedeflere yönelik motivasyonu tetikleyen belirli bir durumu ya da eylemi aşan ilke ve inançlar olarak tanımlanabilir. Bu değerler, kendi içlerinde aşamalık ilkesine göre sıralanabilir niteliktedir.

Değerler, bireylerin bakış açısını belirleyen ve karar alma süreçlerinde temel bir rol oynayan kritik öneme sahip faktörlerdir. Bu bağlamda bireylerin yaşamları boyunca değerleri özümsemeleri, bu değerleri kişiliklerinin bir parçası olarak kabul etmeleri ve sonuç olarak bu değerler doğrultusunda davranışlar sergilemeleri esastır. Bu sürekli öğrenme ve öğretme faaliyeti, değerler eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 2012). Değerler eğitimi Ceran (2018) tarafından örgün eğitim kurumlarının bireysel ve toplumsal işlevleri arasında kritik bir köprü olarak tanımlanırken, Aktepe ve Yalçınkaya (2016) bu eğitimin toplumların geleceklerini güvence altına almanın anahtarı olduğunu vurgular. Ergün (2018) ise, toplumların değer yargılarını yeni nesillere aktarmada değerler eğitiminin merkezi rolüne dikkat çeker. Geniş bir çerçevede değerlendirildiğinde değerler eğitimi; yurttaşlık ve ahlaki değerlerin eğitime özel bir önem verilmesini içeren pedagojik bir yaklaşım olarak anlaşılmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu genel çerçeveye ek olarak Yaşaroğlu (2024) değerler eğitiminin iyi bir yaşam arayışına destek ve bireylerin sorumlu yetiştirilmesini hedefleyen, değer aktarımı odaklı, yaşam boyu bir süreç olduğunu vurgular.

Değerler eğitimi, günümüzde Asya, Avrupa, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Latin Amerika'da çeşitlenen adlar ve yöntemler altında gerçekleştirilen daha çok duyuşsal alana yönelik eğitimi ifade eden genel bir kavramdır (Meydan, 2014). Karakter eğitimi, çevre eğitimi, dini eğitim, vatandaşlık eğitimi vb. eğitim türleri değerler eğitimi şemsiye kavramının altında yer almaktadır (Yaşaroğlu, 2022). Kısaca değerler eğitimi, tüm bu farklı isimleri bünyesine alan kapsayıcı (şemsiye) bir terim olup, aynı zamanda değer kazandırma işleminin günümüzdeki popüler ismidir (Keskin, 2016). Toplumun devamını sağlayacak nesillerin yetişmesinde önemli faktör olan değerlerin kazandırılabilceği en önemli araçlardan biri eğitimidir (Beldağ vd., 2017). Gardner'a (2006) göre, eğitimin ana hedeflerinden biri kültürel değerlerin aktarımıdır. Bu aktarım, müfredat ve okulun ahlaki iklimi üzerinden gerçekleşir (Veugelers, 2000). Bu bağlamda ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı yenilenen müfredatlarda (öğretim programı) değerler bağlamında değişikliğe gitmiştir. Daha önceleri farklı öğretim programlarında farklı değerler söz konusu iken 2017 öğretim programlarının tamamında on kök değer yer almaktadır (Yaşaroğlu ve Biçer, 2020). Önceki müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatlarda değerler ve değerler eğitimi müfredatın ana odağını oluşturmuştur. Mevcut müfredatları da kapsayan geniş bir literatür taraması yapılmış öğrencilere aktarılması hedeflenen adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi on kök değer müfredata eklenmiştir (Özmen, 2020).

Değerler eğitimi, bireyin kendini tanıması ve düşünce sistemlerinde karar verebilme yetisi kazanması için bilinçli ve planlı bir şekilde oluşturulan öğrenme ortamıdır (Akbaş, 2008). Bu eğitimin önemi, özellikle okullar tarafından vurgulanmaktadır çünkü okullar, değerler eğitimi aracılığıyla toplumun değerler sistemini yeni nesillere aktarmayı temel bir hedef olarak benimser (Dilmaç, 2007). Bu süreç, toplumun bütünlüğünü ve devamlılığını sağlayacak değerlerin oluşmasını ve bu değerlerin sonraki nesillere aktarılmasını hedefler. Bu bağlamda çocukluk dönemindeki eğitim süreçleri toplum tarafından arzu edilen değerlerin meydana gelmesi ve bu değerlerin korunarak gelecek nesillere aktarılabilmesi için büyük önem taşır. İlkokul kademesinde verilen değerler eğitimi, çocukların değerleri içselleştirmeleri ve bu değerleri davranışlarına dönüştürerek olumlu bir karakter yapısı oluşturmaları açısından kritik bir role sahiptir (Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018).

Değerler eğitiminin okullarda etkin şekilde uygulanabilmesi okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler gibi ana paydaşların bu eğitimin değerini kabul etmeleriyle

doğrudan ilişkilidir. Bu ortak inanç, okul içinde değerler eğitimine odaklanan olumlu bir ortamın oluşumuna katkı sağlar. Bu tür bir ortam, okulun tüm bireylerinin birbirleriyle etkin iletişim kurmalarını kolaylaştırır böylece amaçlanan hedeflere ulaşılması daha kolay bir hale gelir (Beldağ vd., 2017).

Değerler eğitimi; çocukların sevgi, saygı, barış, iyimserlik, duyarlılık, özgür düşünce, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, adalet, güven, yardımseverlik ve bilimsel düşünme gibi önemli değerleri derinlemesine anlamaları ve içselleştirmeleri açısından temel bir gerekliliktir (Ceran, 2018). Değerler eğitimi; öğrencilerin toplum içinde uygun bir karakter yapısı oluşturmalarını, sosyal olarak uyum sağlamalarını ve çevrelerindeki diğer bireyleri olumlu yönde etkilemelerini destekler. Bu süreç, bireyin sadece kendi gelişimine değil aynı zamanda topluma olan katkısına da odaklanır. Bilgi öğrenmenin ötesinde öğrencilerin kişiliklerinin geliştirilmesi, olumlu yönde şekillendirilmesi ve topluma karşı sorumluluk duygularının pekiştirilmesini içeren değerler eğitimi; bireylerin topluma daha iyi entegre olmalarını, sosyal olarak etkileşimde bulunmalarını ve ait olma hissini güçlendirmelerini teşvik eder (Ulusoy ve Arslan, 2016).

Değerler eğitiminin başarısı, öğretmenlerin rolleri ve öğrencilere olan yaklaşımları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenler, kendi değer sistemleriyle öğrencilere örnek olacak konumda bulunmaktadır ve bu nedenle onlara bireysel olarak değer vermenin ve önemsemenin önemi büyüktür (Özmen, 2020). Bu durumun önemi Halstead ve Taylor (2000) tarafından yapılan bir araştırmayla daha da pekiştirilmiştir. Araştırmaya göre yetişkinlerin %78'i öğretmenlerin öğrenciler için iyi bir örnek teşkil ettiğini düşünmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin değerler eğitimi sürecindeki kritik rolünü vurgular ve öğrencilere değer kazandırmanın onlara gerçekten değer vermekten geçtiğini gösterir. Öğrencilere yönelik değer verme olmadan onların değerlerle bütünleşmesinin beklenemeyeceği açıktır (Yaşaroğlu, 2022).

Bu bağlamda, değerler eğitiminin istenilen yönde gerçekleşebilmesi ve arzu edilen etkiye ulaşabilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir dizi ilke bulunmaktadır. Aktepe ve Gündüz (2021) tarafından belirlenen bu ilkeler, öğretmenlerin değer eğitimi sürecindeki etkinliklerini artırma yolunda izlemeleri gereken yolu gösterir:

- Öğretmen, öğrettiği değere öncelikle kendisinin inanmalıdır.
- Değer eğitimi için uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Uygun öğretim yöntemleri seçilmeli ve uygulanmalıdır.

- Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin somut sonuçları gözlemlenebilir hale getirilmelidir.
- Öğrenciler arasında pozitif ilişkilerin geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Değer eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin gönüllü olarak katılmalarını teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretilen değerler, dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilmelidir.
- Öğrencilerin beklenti ve isteklerine duyarlı olunmalıdır.
- Velilerle iş birliği içinde olunmalı ve okul yönetiminin desteği alınmalıdır.
- Öğrencilerle toplumsal duyarlılığı teşvik edici projeler gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilere model olma bilinciyle hareket etmelidir.

2.9. Değerin Önemi ve Özellikleri

Günlük yaşamda bireyler; evde, sokakta, eğitim ortamlarında veya toplantılarda doğrudan ya da dolaylı ilişkiler içinde sürekli etkileşim halindedir. Bu sürekli etkileşim, insan hayatının karmaşık yapısını ve sürekli değişen olaylar ve ilişkilerle dolu olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanlar, bu olaylara ve ilişkilere genellikle iki şekilde tepki gösterirler: Birincisi düşünmeden ve alışkanlıkla otomatik tepkiler sergilemek, ikincisi ise karşısındaki kişileri değerlendirerek buna uygun sözler söylemek ve davranışlar sergilemektir. Bu çerçevede değerler bireylerin seçimlerini ve davranışlarını yönlendirmede kritik bir role sahiptir (Cüceloğlu, 2019). Akyol (2010) değerlerin bireyler arası ilişkilerde düzenleme, seçim yapma ve karar verme süreçlerinde kritik sosyal kontrol mekanizmaları olarak işlev gördüğünü öne sürer bu işlevler aracılığıyla değerler, insanların davranışlarını şekillendirir ve sosyal etkileşimlerin düzenli bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunur.

Değerler; insanların davranışlarını, motivasyonlarını şekillendirir ve algıları etkiler. Bu, “neyin yapıp neyin yapılmaması gerektiği” konusunda bize rehberlik eder ve değerlerle sıkı sıkıya bağlı olan doğru ve yanlış yorumlarımızı kapsar. Değerler; tercihlerimizi yönlendirerek belli davranışları ve sonuçları öne çıkarır. Dolayısıyla değerler, objektiflik ve mantığın üzerinde bir etkiye sahip olup tutum ve davranışlarımızı derinden etkiler (Robbins ve Judge, 2013).

Değerler; toplumsal, kültürel ve coğrafi çeşitliliğe bağlı olarak farklılık göstermektedir. Herkes tarafından farklı algılanan değerler olduğu gibi tüm dünya tarafından kabul edilmiş temel evrensel değerler de vardır. Bu farklılıklar, çeşitli toplumlar ve kültürler içerisinde kendine has biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Mehmedoğlu, 2006). Değerlerin zaman içinde değişen koşullara uyum sağlama yetenekleri onların dinamik bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu yapı değerlerin paylaşılabirlik, önem, duygusal bağlılık ve soyutlanabilirlik gibi özellikleri ile kendini gösterir. Ayrıca değerler iyi ile kötü arasındaki farkı belirleme ve bu ayrımı derecelendirme yeteneği ile önemli bir ölçüt işlevi görür (Aydın, 2010). Değerlerin aktif yapısı, sürekli kendilerini yenileme özelliğine sahiptir bu da değerlerin değişebilir olduğunu gösterir. Özlerini değiştirmeden değerleri yenilemek mümkündür (Tarhan, 2019). Günlük hayatta herhangi bir değer toplumun tüm üyeleri tarafından eşit bir biçimde algılanmadığı örneğin herkesin aynı ölçüde yardımsever veya sorumluluk sahibi olmadığı gözlemlenebilir. Bu ifadeler; değerlerin zamana, kişiye ve topluma göre değişebileceğini destekler niteliktedir (Yaşaroğlu, 2024). Bu değerlerin hem sabit hem de esnek yönlerini, toplumsal değişim ve bireysel algılarla uyum içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

İnsan yaşamında bu kadar öneme sahip olan değerlerin çok sayıda özellikleri bulunmaktadır. Schwartz ve Bilsky (1987) çeşitli kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şöyle betimlemişlerdir:

- Değerler, inanç sistemlerini temsil eder. Bunlar tamamen objektif veya duygusal olmaktan ziyade duygusal unsurlarla birleştiğinde etkinlik kazanır.
- Değerler, bireylerin amaçlarıyla (örneğin, eşitlik) ve bu amaçlara ulaşmak için benimsenen davranış biçimleriyle (örneğin, adil olma, yardımseverlik) ilişkilidir.
- Değerler, belirli eylemler ve durumlar üzerine kuruludur; itaatkarlık değeri gibi evde, işyerinde, okulda ve yabancılarla ilişkilerimizde genel geçerlidir.
- Değerler; davranışları, insanları ve olayları seçme veya değiştirme süreçlerini yönlendiren standartlar olarak işlev görür.
- Değerler, önemlerine göre sıralanır. Bu sıralama bireylerin ve kültürlerin değer önceliklerini belirleyen bir yapı oluşturur. Bu yapıyla bireyler ve kültürler hangi değerleri daha önemli bulduklarını gösterir.

- Değerler, zamanla değişime uğrayabilen yapılar olup etkileşimler ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkması sonucunda değer önceliklerinde değişiklikler meydana gelebilir
- Değerler, bağlı bulundukları kültüre göre farklılık gösterir ve belirli bir kültür içinde bile çeşitlilik arz edebilir. İki farklı toplum benzer değerlere sahip olmakla birlikte bu değerlere atfettikleri önem açısından farklılıklar gösterebilir (Akt. Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

2.10. Sınıf Ortamında Değer Temelli İletişim

Ertürk (1997) tarafından eğitim süreci, bireylerin kendi yaşam deneyimleri aracılığıyla istenilen değişimleri gerçekleştirebilmeleri olarak tanımlanırken bu sürecin bir teknik ve açıklayıcı yaklaşımı içerdiği belirtilmektedir. Ancak Ergen (2017) daha geniş bir perspektif sunarak eğitimin sadece bilişsel becerilerin ötesinde bireylerin sevgi, saygı ve güven gibi temel değerleri yaşamlarının merkezine almasını; adalet, iyilikseverlik ve anlayışı benimsemesini teşvik ettiğini belirtir. Ergen, bu değerlerin özümsemesinin eğitimin bireylere sadece bilgi aktarımının ötesinde karar verme süreçlerinde etkili bir sosyal ve ahlaki yönlendirme sağladığını, bireylerin toplum içinde değer merkezli ahlaki ve estetik bir perspektifle hareket etmelerine imkân tanıdığını ifade eder.

Eğitim sürecinde öğretmenlerin merkezi rolüne dikkat çeken Kiriş (2020) öğretmenlerin eğitimle ilgili her türlü resmi ve gayri resmi tartışmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu, tarihsel olarak eğitimin başarısının ve başarısızlığının arkasındaki temel etkenin öğretmenler olduğunu ve bir ülkenin nitelikli insan ve vatandaş yetiştirme hedeflerine ulaşmasında öğretmenlerin kilit bir rol oynadığını ifade etmiştir. Sönmez (2020) öğretmenleri öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri olarak tanımlarken, Başaran (1996) öğretmenleri, öğrencilere istenilen davranışları öğretme ve öğrenilen davranışları pekiştirme konusunda eğitimin ilk ve en önemli sorumluları olarak nitelendirmiştir.

Eğitim ve öğretimin temeli öğretmen-öğrenci ilişkisine dayanmaktadır. Bu ilişkinin istenen düzeyde olmaması durumunda öğretim elemanları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun sağlıklı bir eğitim süreci gerçekleşemez. Öğrencilere değer veren ve onları önemseyeni gösteren öğretmenler, eğitim ve öğretim ortamının temelini sağlamlaştırır. Bu ilişki, öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı sevgi ve saygı ile beslendiğinde öğrenme

ortamının verimliliğini artırır ve öğrencilerin akademik başarısında doğrudan olumlu bir etkiye yol açar (Ada, 2002; Binbaşıoğlu, 1994).

Sevgi, bireyin ilgi ve tercihlerine uygun bir nesneye veya varlığa yönelik derin bir duygusal bağ olarak tanımlanabilir. Bu duygusal bağ, insanlar arasında güçlü bir yakınlaşma ve bütünleşme sağlayan doğal bir ruhsal eğilimdir. Özellikle bu bağlamda sevgi, bireyler arasındaki ayrılık duvarlarını yıkarak onları bir araya getiren etkili bir duygusal kuvvet olarak işlev görür (Hökelekli, 2013). Eğitim ortamında öğretmenlerin rolleri incelendiğinde onlardan öğrencilerine yönelik koşulsuz bir sevgi sergilemeleri ve bu sevgi üzerinden onları desteklemeleri beklenir (Yazar, 2018). Öğretmenlik mesleğinde sevginin merkezi bir yeri vardır ve Hubert'in ifadelerine göre soğuk bir kalbe sahip olan bir birey, diğer tüm özelliklere sahip olsa bile etkili bir eğitici olamaz. Eğer bir eğitimci çocukların doğal merakını, safiyetlerinden kaynaklanan davranışları rahatsız edici buluyor, onların enerjilerine ve hayatın yeniliklerine karşı ilgisiz kalıyorsa öğretmenlik mesleğinde mutluluk bulamayacağı ve bu alanda başarılı olamayacağı sonucuna varılır (Çamdibi, 2018).

Cüceloğlu, (2019), öğretmenin öğrencilere olan sevgisinin eğitim sürecindeki en önemli motivasyon kaynaklarından biri olduğunu belirtir. Bu sevgi, öğrenci ile öğretmen arasında güçlü bir bağ kurulmasına yardımcı olurken öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine önemli katkılarda bulunur. Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan bu sevgi, aynı zamanda onların öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik eder. Öte yandan Fromm (2004) sevginin uygulanmasının bir sanat olarak ele alınması gerektiğini ve bu sanatın ustası olabilmek için disiplin, yoğun ilgi, sabır ve adanmışlık gerektirdiğini ifade eder. Bu bağlamda eğitimcilerin öğrencilere yönelik sevgilerini Fromm'un belirttiği bu kritik unsurlar çerçevesinde uygulamaları, eğitim sürecinde daha başarılı ve etkili sonuçlar elde etmelerini sağlayabilir. Bu iki perspektifin entegrasyonu eğitimciler için, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacak derin ve anlamlı ilişkiler kurma yolunda kritik bir yol gösterici olabilir.

Çilenti (1998) eğitimi, etkili bir iletişim süreci olarak tanımlar ve öğrenmenin iletişim aracılığıyla gerçekleştiğini ifade eder. Bu tanım, eğitimin temelinde yatan iletişim becerilerinin önemini vurgular. Eğitimin öğrenci ve öğretmen arasındaki etkili iletişimle pekiştirildiği bir süreç olduğu anlaşılır. Öğretmenler, öğrencilerin diğer bireylerle iletişim becerilerini geliştirmede ailelerden sonra en önemli rehberdirler. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan sağlam iletişim, öğrencilere etkili iletişim teknikleri ve sosyal yetkinlikler

kazandırmada kritik bir role sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin ilk olarak öğrencileriyle etkin bir iletişim kurma yetisine sahip olmaları ve öğrencilere iyi birer örnek olmaları gerekmektedir. Öğretmenin bu şekilde bir rol model oluşturması öğrencilerin onu örnek alarak kendi sosyal ilişkilerinde uygulayabilecekleri iletişim stillerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Telman ve Uzunkoca, 1998).

Değerler, iletişim sürecinin temel taşlarından biri olarak kabul edilir ve eğitimin kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Genç, 2017). Bu, eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin değerler üzerine kurulu bir iletişimle daha etkili hale gelebileceğini gösterir. Bu kapsamda Yaşaroğlu ve Atmaca (2023) değer temelli iletişimin, kaynak ve alıcı arasındaki iletişim sürecinde değerlerin merkeze alınarak sürdürülmesi gerektiğini belirtirler. İletişimde değerlerin önceliklendirilmesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin kalitesini belirleyen bir faktördür.

Yavuzer (1999) tarafından vurgulandığı üzere okul ve sınıf ortamı, çocuğun sosyalleşme sürecinde merkezi bir role sahiptir. Bu bağlamda Kısaç (2019) sınıf ortamında öğrencilerin fiziksel güvenliğin yanı sıra duygusal güvenliğe de ihtiyaç duyduğunu ve bu duygusal güvenliğin, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, topluluğun bir üyesi olarak değer görmeleri ve birey olarak kendilerini değerli hissetmeleri ile sağlanabileceğini belirtir. Öğretmenlerin oluşturduğu iletişim ortamları ve sergiledikleri model davranışlar, saygılı, güven verici ve teşvik edici bir iletişim biçimiyle öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissettikleri bir sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlar.

Bu pozitif etkinin gerçekleşmesi için iletişim engellerinin aşılması gerekmektedir. İletişimi engelleyen hatalar arasında yargılama, eleştirme, suçlama, sınama, sorgulama, geçiştirme, emir verme, yönlendirme, akıl verme, ad takma, alay etme, uyarma, gözdağı verme, ahlak dersi verme ve nutuk çekme bulunur. Sınıf ortamında bu engeller; fiziksel ortamın uygun olmaması, öğrenci ile öğretmen arasında ortak yaşantıların olmaması, olumsuz güven ilişkisi, ders araç gereçlerinin eksikliği, öğrencinin sınıfta bulunma amacına ilişkin farkındalığının olmaması, iletişim amacının bilinmemesi, dilsel engeller, sembollerin anlatılan konu ile uyumsuzluğu, sınırlı algı durumu, laf kalabalığı, korku ve endişe gibi psikolojik etkenler olarak karşımıza çıkar (Balyer, 2018). Bu engeller, değer temelli iletişimin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunma potansiyelini olumsuz yönde etkileyebilir.

Eğitim süreçlerindeki engellerin üstesinden gelmek amacıyla Işık ve arkadaşları (2014) bu engellerin tanımlanması ve bu sorunların çözümü için gerekli adımların atılmasının önemine işaret etmişlerdir. Benzer şekilde Şahin (2013) tarafından vurgulanan sınıf içi iletişimde empati, saygı ve saydamlık gibi değerlerin öğretmenler tarafından benimsenmesi sadece iletişim engellerini aşmaya yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine sosyal ve akademik olgunluğun artmasına da katkıda bulunur. Bu değerler, sınıf içi etkileşimlerin kalitesini yükselterek öğrencilerin genel gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar ve sonuç olarak; değer odaklı iletişim, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yetkinliklerinin geliştirilmesi açısından eğitim süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir.

Veugelaers ve De Kat (2003) tarafından vurgulanan görüşler, eğitimde değer iletişiminin öğrencilerin değerler hakkında düşünmelerini ve tartışmalarını teşvik eden kritik bir unsur olduğunu belirtir. Bu yaklaşım Kohlberg'in değer eğitimi teorilerinden ilham alarak eğitim süreçlerinde değerlerin daha aktif bir şekilde işlenmesini sağlar ve öğrencilerin değerlerle ilişkili kritik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Cabrera Cuevas (2003) duygusal iletişimin öğrencilere yakınlık gösteren vücut dili, gülümsemeler ve katılımcı bakışlar gibi unsurlarla değer temelli iletişimi nasıl destekleyebileceğini açıklar. Bu tür bir iletişim, öğrencilerin sınıfta daha rahat ve kabul görmüş hissetmelerini sağlar. Böylece öğrenme sürecine daha aktif katılımlarını teşvik eder. Andersen (1979) tarafından geliştirilen “yakınlık” kavramı, kaynak ve alıcı arasında olumlu davranışların teşvik edilmesine yardımcı olarak iletişim becerilerinin daha etkin kullanımını önerir. Bu, sınıf içi etkileşimlerin kalitesini artırır; öğrenciler arasında daha sağlam ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur ve değer temelli bir iletişim ortamının oluşumuna katkı sağlar. Charles (2017) saygı temelli iletişim teorisini ele alır ve etkili iletişimin temel bir ögesi olarak saygının önemini vurgular. Bu teori, saygı üzerine kurulu iletişim ortamlarında empati ve güvenin nasıl gelişebileceğini ve bunun öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine olanak tanıyacağını öne sürer.

Borggreffe ve Cachay (2016) tarafından yapılan bir çalışma, antrenörler ve sporcular arasındaki iletişimi inceleyerek spor eğitimi alanında değer temelli iletişimin önemini ortaya koyar. Bu çalışma; sporcuların onurlarına, tutumlarına ve başarılarına saygı duyulmasının onların kendilerini değerli hissetmeleri ve motivasyonlarının artmasında kritik bir rol oynadığını belirtir. Gordon (1995) iyileştirici iletişimin öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerine, konuşmaya teşvik edilmelerine ve duygularını ifade

etmelerine yardımcı olabileceğini belirtir. Bu, öğretmenlerin sınıf ortamında pozitif ve destekleyici bir deneyim oluşturmaları için kritik öneme sahiptir.

Son olarak, sınıf ortamında değer temelli iletişimin önemini pekiştiren çalışmalara bakıldığında Öncü' ye (2002) göre sorumluluk eğitimi alan çocuklar; toplumsal değerlere duyarlı, ahlaki prensiplere bağlı, insanlarla etkileşimde bulunabilen ve çevreye saygılı bireyler olarak gelişirler. Jenkins (1994) öğretmenlerin sorumluluk eğitimini rastlantıya bırakmaksızın, özel etkinlikler ve net hedefler aracılığıyla çocuklara aktarması gerektiğini vurgular. Chamberlin ve Chambers (1994) öğretmenlerin sorumluluk değerlerini öğretirken kullanacakları dilin olumlu ve destekleyici olması gerektiğini baskı ve tehditten kaçınılması gerektiğini belirtir. Frye ve arkadaşları (2002) öğretmenlerin sorumluluk, saygı ve dürüstlük gibi değerleri içeren bir dil kullanarak öğrencilere bu değerleri öğretmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Yaşaroğlu (2020) olumsuz bir yaklaşım yerine, pozitif davranışları teşvik eden bir dilin tercih edilmesinin önemine işaret ederek değer temelli iletişimin eğitimdeki rolünü güçlendirir.

Bu çalışmaların ışığında değer temelli iletişim, sınıf ortamında öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra onlara birey olarak değerli olduklarını hissettiren bir atmosfer oluşturulmasını sağlar. Öğretmenlerin sergilediği model davranışlar ve oluşturdukları iletişim ortamları saygı, güven ve teşvik edici bir iletişim biçimi aracılığıyla bu etkinin gerçekleşmesinde merkezi bir role sahiptir. İletişim engellerinin aşılması ve değerlerin önceliklendirilmesi, eğitim süreçlerinin daha etkili ve anlamlı hale gelmesine olanak tanır. Sonuç olarak değer temelli iletişimin sınıf ortamındaki uygulanışı, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi için temel bir unsurdur. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunar.

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1. Çocuk Sevgisi ile İlgili Araştırmalar

Duranay (2022), Adıyaman'da görev yapan 403 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin çocukları sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kullanılan yöntem ilişkisel tarama modelidir ve veri toplama için Kişisel Bilgi Formu, Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin, çocuk kitapları okuyan, çocuk

oyunları hakkında bilgi sahibi olan ve çocuk haberlerini takip eden öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve öğretme motivasyonu daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca çocuk sevmeye düzeyinin öğretmenlerin içsel motivasyonunu anlamlı derecede yordadığı tespit edilmiştir.

Özkal'ın (2020) çalışması, Akdeniz bölgesindeki bir kamu üniversitesinde eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon programına katılan toplam 413 öğretmen adayının çocuk sevgisi düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceler. Çocuk Sevmeye Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılarak toplanan veriler, öğretmen adaylarının içsel öğretme motivasyonunun çocuk sevmeye düzeyleri ve eğitim programı türü tarafından dışsal motivasyonunun ise sadece program türü tarafından anlamlı olarak yordandığını göstermiştir. Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki meslektaşlarına kıyasla hem çocuk sevgisi hem de motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kömbeci'nin (2021) gerçekleştirdiği araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgisi düzeylerini ve bu düzeylerin öğretmenlik tutumlarıyla olan ilişkisini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırma, nicel yöntemlere dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı illerde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinde yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca sosyal aktivitelere katılım durumları ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak mesleği seçerken istekli olan okul öncesi öğretmenlerinin, isteksiz olanlara kıyasla çocuk sevmeye düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Haslip, Handy ve Donalds (2019) tarafından ABD'de gerçekleştirilen araştırma erken çocukluk eğitimcilerinin mesleki gelişim programlarına katılan 16 eğitimcinin çocuklara yönelik sevgi, bağışlama ve nezaket gibi duygusal durumlarını psikolojik olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma; öntest-sontest modeli kullanarak öğretmenlerden çocuklara sevgi, nezaket ve affetme gibi davranışları nasıl aktardıklarını belgelemelerini istemiştir. Bulunan sonuçlara göre öğretmenler çocuklara sevgilerini en çok fiziksel temas yoluyla örneğin sarılarak, el tutarak, gülümseyerek ve dinleyerek ifade etmişlerdir.

Bağışlama ve affetme davranışlarını ise model olma yöntemiyle, meslektaşlarıyla affetmeye dair örnekler sunarak çocuklara aktardıkları belirlenmiştir. Şefkat gösterimi çocuklara yardım ederek onları mutlu etmeye yönelik davranışlar ve nazıkçe konuşarak gerçekleştirilmiştir.

Kapucu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Nevşehir’de çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan 226 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile çocuklara olan sevgileri arasındaki ilişkiyi anlamaktır. Bu ilişki; öğretmenlerin cinsiyeti, yaş, medeni durumu, mesleki deneyimi gibi çeşitli demografik faktörler açısından incelenmiştir. “Mesleki Doyum Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” kullanılarak toplanan veriler öğretmenlerin mesleki doyum ve çocuk sevgisi düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyum ve çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkide cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim gibi faktörlerin önemli rol oynadığı görülmüştür.

İlğan ve arkadaşlarının (2018) yürüttüğü araştırma, Düzce’de farklı eğitim kademelerinde görev yapan 114 öğretmenin çocuk sevgisi ve öğretme motivasyonunu incelemiştir. Öğretmenlerin çocuk sevgisi yüksek, öğretme motivasyonları ise orta düzeyde bulunmuştur. Çalışma; öğretmenlerin çocuk sevgisinde cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ancak kurum türüne göre farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğretme motivasyonunda ise bu değişkenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Basit doğrusal regresyon analizi öğretmenlerin çocuk sevgi düzeylerinin öğretme motivasyonlarını düşük düzeyde ve anlamlı olarak yordadığını bu ilişkinin toplam varyansın %5’ini açıkladığını ortaya koymuştur.

Çay’ın (2018) yürüttüğü araştırma; sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevgisi düzeylerini, cinsiyet, okuma alışkanlıkları ve yaş gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın bulguları, kadın sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevgisi düzeylerinin erkek adaylara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinde ise cinsiyetin çocuk sevgisi düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Çocuk kitapları okuma alışkanlığı olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, okumayanlara kıyasla çocuklara olan sevgilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, çocuk haberlerini takip eden öğretmen ve öğretmen adaylarının, takip etmeyenlere göre çocuk sevgisi düzeylerinin daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Yaş açısından, 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin çocuk sevgisi düzeyleri daha genç öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarı'nın (2016) çalışması, Türkiye'deki altı farklı ilden seçilen okul öncesi öğretmenlerin çocuk sevgisi ve mesleki benlik saygısı düzeylerini, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi profesyonellik değişkenleri ve yaş, çalıştıkları kurum tipi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bulunan sonuçlar, öğretmenlerin çocuk sevgisi üzerinde mesleki kıdem ve dış kurumlardan alınan eğitimlerin anlamlı bir etkisi olmadığını ancak eğitim durumu, kurum içi eğitimlere katılma ve düzenli makale/dergi okumanın çocuk sevgisi üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca mesleki benlik saygısında sadece eğitim durumunun anlamlı bir fark oluşturduğu diğer profesyonellik değişkenlerinin anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Yaş, kurum tipi ve yıllık ortalama gelir gibi çeşitli değişkenlerin ise ne çocuk sevgisi ne de mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Ercan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Sivas'ta görev yapan 564 öğretmen üzerinde çocuk sevgisinin demografik faktörlere göre değişimini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma; öğretmenlerin mesleki kıdem, medeni durum, cinsiyet, yaş ve çocuk sayısı gibi faktörlerin çocuk sevme davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Veri toplama sürecinde “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ve bir “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bulunan sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak çocukları yüksek düzeyde sevdiğini göstermiş ancak cinsiyet ve okul düzeyi dışında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Özellikle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla çocuk sevgisi konusunda daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İci ve Öksüz (2014) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının otoriter kişilik özellikleri ile çocuk sevgisi arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 152 öğretmen adayı üzerinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Barnett Çocukları Sevme Ölçeği” ve Hasta (2002) tarafından uyarlanan “Otoriter Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, otoriter kişilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeylerinin daha düşük olduğu ve bu durumun cinsiyetle anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Myers ve Morris (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Head Start okullarındaki çocuklar ve öğretmenler arasındaki sosyal-duygusal ilişkileri incelemiştir. Bu nicel araştırma, 77 erkek ve 63 kadın öğretmen, ebeveyn ve çocukla yapılmıştır. Özellikle öğretmen-çocuk yakınlığı ve çatışması ile düşük gelirli çocukların sosyal-duygusal uyumunu değerlendirmiştir. Katılımcıların etnik yapısı çeşitlilik göstermektedir; %46 Avrupa ve Amerika, %48 Afrika, %2 Hispanik ve Latin Amerika kökenli iken, %4 etnik kökenini belirtmemiştir. Öğretmenlerin %78'i Afrika ve Amerika kökenli olduğunu bildirmiştir. Sonuçlar, öğretmen ve çocuk arasındaki sosyal-duygusal ilişkilerin çatışma yerine sevgi üzerine kurulduğunda okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Olumsuz öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal çevreleri ve akran ilişkilerine olumsuz yansıdığı gözlemlenmiştir.

Marso ve Pigge (1994) tarafından yapılan çalışma, öğretmen adaylarının öğretmen olma kararlarını etkilediğini düşündükleri faktörleri belirlemeyi ve bu kararlarla ilişkilendirilebilecek adayların aile ve kişisel özelliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 1991 ilkbahar döneminde büyük bir orta batı üniversitesinin öğretmen hazırlık programına başlayan 377 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Adaylar, öğretmen olma kararlarına yol açtığını düşündükleri 16 etken arasından seçim yapmışlar ve kişisel ile aile özellikleri hakkında çeşitli bilgiler vermişlerdir. Araştırma sonuçları; öğretmen olma nedenleri arasında en sık belirtilen sekiz nedenin altısının, çocukları sevmek, eski öğretmenler, çocuklarla önceden yaşanmış deneyimler, ebeveynler, uygun çalışma saatleri ve bir konuya olan sevgi gibi insanlarla veya insan deneyimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ailede öğretmen olması, ailenin doğum sırası, ebeveynlerin eğitimi ve geliri, adayın cinsiyeti, gençlerle etkileşim, öğrenme zevki ve eski öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme kararını etkileyen faktörler arasında olduğu bulunmuştur.

Barnett ve Sinisi (1990), Kansas'ta 93 lisans öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada bireylerin çocuk sevgisi tutumlarının cinsiyet, cinsiyet rolleri ve çocukların davranışlarına bağlı olarak nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Araştırma, öntest-sontest modeli kullanılarak ve gelişim psikolojisi alanında uzman bir grup tarafından geliştirilen 14 maddelik bir ölçekle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları; bireylerin çocuk sevgisi düzeylerinin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve çocukların davranışlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bir öğretmenin çocuk sevgisi tutumu, onun öğretim yaklaşımını ve çocuklarla olan etkileşimini etkileyebilmektedir. Çalışma, çocuklara karşı

genel tutumların yanı sıra bu tutumların etkileşim şekilleri üzerindeki önemini de vurgulamaktadır.

2.11.2. İletişim ve Değerle İlgili Araştırmalar

Yaşaroğlu ve Atmaca (2023) tarafından yürütülen bu çalışma, eğitim süreçlerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde değer temelli iletişim becerilerini değerlendirebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırma öncelikle literatür taraması yaparak madde havuzu oluşturma, uzman görüşleri ile kapsam geçerliliğini sağlama, pilot uygulama ile maddelerin anlaşılabilirliğini test etme ve psikometrik değerlendirme olmak üzere dört aşamalı bir süreç izlemiştir. Çalışmanın örneklemini açımlayıcı faktör analizi için 252, doğrulayıcı faktör analizi için ise 400 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %69.57'sini açıklayan tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini test etmek için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .95, split half testi sonuçları ise .90 ve .94 olarak belirlenmiş, bu sonuçlar ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Neticede eğitim süreçlerinde değer temelli iletişim becerilerini ölçebilecek 27 maddeden oluşan tek faktörlü “Değer Temelli İletişim Ölçeği” geliştirilmiştir.

Sunko (2022) Moskova’da gerçekleştirilen araştırma, 17 ile 21 yaş aralığındaki defektoloji birinci sınıf üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve empati düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birleştirildiği karma bir ampirik tasarım kullanılmıştır. Araştırma için çevrimiçi anket yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma, öğrencilerin eğitim sürecinde gösterdikleri yüksek düzeyde empati ve etkili iletişim becerilerinin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişimlerinde bireysel farklılıkların varlığını da ortaya koymaktadır. Bulgular, iletişimsel aktivite yaklaşımı ışığında öğrencilerin empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.

Clucas ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışma, İngiltere'deki bir kamu hastanesinde yürütülmüştür. Araştırmada on iki hemşirenin hastalara saygı iletişimi kurma deneyimleri, Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz yöntemi kullanılarak yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı hemşire-hasta etkileşimlerinde saygı iletişiminin içsel etkilerini belirlemek ve bu sayede hemşirelere saygılı ve etik bakım sunmaları için destek sağlamaktır. Bulgular; saygı iletişiminde kişisel tutumlar, dışa vurum becerileri ve profesyonel itibarın önemli etkileri

olduğunu göstermektedir. Saygının karmaşık bir iletişim süreci olduğu ve hemşirelerin hastalara saygı gösterirken karşılaştıkları zorlukların sağlık hizmetlerinde saygı kavramının daha iyi anlaşılması ve profesyonel eğitimin önemini vurguladığı sonucuna varılmıştır.

Topçu ve Dilci (2019) tarafından yürütülen araştırma, okul örgütlerinde değer temelli paylaşımların önemli bir unsuru olan sevgi ve beş sevgi dilinin (onay sözleri, nitelikli zaman, hediye alıp verme) öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl kullanıldığını incelemeyi amaçlamaktadır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 28 öğretmen ve sekiz yöneticiyle yapılan nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verileri içerik analizi ile değerlendirerek frekans ve tablolar aracılığıyla bulguları sunar. Elde edilen sonuçlar, okullarda sevgi dilinin kullanımının kısmen mevcut olduğunu ve en yaygın kullanılan sevgi dilinin onay sözleri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, sevgi dilinin kullanılmasının yetersiz olmasına rağmen öğrenciler üzerinde önemli pozitif etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın temel amacı, eğitim ortamlarında sevgi dilinin kullanımını teşvik ederek, bu uygulamanın öğrencilere ve okul personeline yansması yoluyla okul genelinde olumlu bir kültürün oluşturulmasına katkıda bulunmaktır.

Kurt (2019) tarafından yürütülen çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. “Toronto Empatik Eğilim Ölçeği” ve “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” araçlarıyla toplanan veriler öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezuniyet lisesi türü, aile eğitim durumu, kardeş sayısı ve meslek seçim sebepleri açısından analiz edilmiştir. Bulgular, bu değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ancak öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Akgün ve Çetin (2018) tarafından yürütülen araştırma, üniversite öğrencilerinin iletişim yetenekleri ve empati seviyelerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 bahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde Hemşirelik, Sağlık Yönetimi, Çocuk Gelişimi ve Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümlerinde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar eğitim gören ve çalışmaya katılmayı onaylayan 755 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin iletişim yeteneklerini değerlendirmek

amacıyla “İletişim Becerileri Ölçeği” ve empati seviyelerini belirlemek için “Temel Empati Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin temel empati düzeylerinde, empati ve iletişim eğitimi alımı, kişilerarası ilişkilerde yaşanan zorluklar, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, doğum yeri ve ikamet edilen yer gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Charles (2017) tarafından yapılan çalışmada, iletişim süreçlerinde saygı ve empatinin merkezi öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Kant ve Mill’in felsefi yaklaşımlarını birleştiren bu çalışma, iletişim engellerini aşma ve olumlu ilişkileri destekleme amacıyla saygı temelli bir iletişim modeli önerir. Bu model; saygı, empati, önyargıları aşma, karşılıklı anlayış ve yardımseverlik gibi beş temel unsuru temel alır. Bu unsurlar, etkili iletişim için hayati öneme sahip olup bireyler arası ilişkilerin güçlendirilmesinde kilit bir rol oynar. Çalışma, bu teorik çerçevenin pratikte nasıl uygulanabileceğine dair yol gösterici bilgiler sunarak gerçek dünya ortamlarında sağlıklı iletişim kurma çabalarına katkıda bulunmayı hedefler.

Ceylan’ın (2017) yürüttüğü araştırma, Aksaray’da görevli 304 okul öncesi öğretmenini üzerinden öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Öğretmen-Çocuk İletişim Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin 89 puan ile yüksek olduğunu göstermiş ve çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmeye düzeyleri arttıkça iletişim becerilerinin de geliştiğini ortaya koymaktadır.

Shamami ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen bu araştırma, ilköğretim kız öğrencilerinin uyum ve empati becerileri üzerine grup iletişim becerisi eğitiminin etkisini incelemiştir. Guilan eyaletinin Roudbar şehrindeki dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilen 126 öğrenci arasından rastgele belirlenen 30 öğrenci üzerinde yarı deneysel bir yöntemle gerçekleştirilen çalışmada; analiz sonuçları, iletişim becerisi eğitiminin öğrencilerin sosyal, duygusal ve okul uyumunda ve empati yeteneğinde anlamlı iyileşmelere yol açtığını göstermiştir. Bu bulgular, eğitim ortamlarında akranlarla ve çevreyle kurulan iletişimin kalitesine odaklanan ve gerçek hayat bağlamlarında bu becerilerin kullanımını teşvik eden iletişim becerisi programlarının önemini vurgulamaktadır.

Karaman ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Programlarına devam eden 308 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada, öğrencilerin iletişim derslerinin empatik eğilimleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, iletişim dersleri alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek empatik eğilim ve prososyal davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet, gönüllü kuruluş üyeliği, kardeş sayısı ve anne-baba eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin de bu eğilimler üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.

Pan'ın (2014) yürüttüğü araştırma, yabancı dil sınıflarında, özellikle Çince öğreniminde sözsüz iletişimin etkisini incelemiştir. Çalışma, Finlandiya'daki bir kolejın beşinci sınıfında eğitim gören 11-12 yaşındaki 25 erkek öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, 80 dakikalık Çince dersleri sınıf içi gözlem yöntemiyle takip edilmiş; öğretmen ve öğrenciler arasındaki sözsüz iletişim türleri ve bunların eğitim üzerindeki etkileri detaylıca analiz edilmiştir. Sonuçlar, Çince öğretiminde sözsüz iletişim tekniklerinin kullanımının eğitim sürecine güçlü bir katkı sağladığını ve bu tekniklerin etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Kılıç'ın (2013) araştırması; Malatya'daki ilköğretim okullarında görev yapan 135 sosyal bilgiler öğretmeninin iletişim becerilerini incelemeyi ve bu becerilerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet branşı gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek için Fidan Korkut tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ise kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Uğurlu (2013) tarafından yürütülen araştırma, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilimlerinin çocukları sevme düzeylerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sivas'ta 81 okulda çalışan 2076 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen bu çalışma, “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın

bulguları, öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilimlerinin çocukları sevmeye düzeylerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Arifoğlu ve Razi (2011) tarafından yürütülen çalışma; hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin empatik yönelimleri ile empati ve iletişim yetkinliklerinin, Kendini Tanıma ve İletişim Yönetimi dersindeki akademik performanslarıyla olan ilişkisini araştırmak üzere tasarlanmıştır. Araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'ndeki 2006-2007 akademik yılında söz konusu dersi alan öğrenciler arasından çalışma sırasında dersi alan 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği-B Formu gibi araçlar kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin empati yetenekleri ile Kendini Tanıma ve İletişim Yönetimi dersindeki akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Durukan ve Maden (2010) tarafından yürütülen araştırma; Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini cinsiyet, kıdem ve mezuniyet gibi değişkenlere göre analiz etmeyi hedeflemiştir. Çalışma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Giresun, Ordu, Trabzon, Sivas ve Erzurum illerinde görev yapan 140 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. İletişim becerilerinin değerlendirilmesi için İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin saygı, ifade becerisi, değer, engeller, motivasyon ve demokratik tutum boyutları dahil olmak üzere düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve mezuniyet gibi değişkenlerin öğretmenlerin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) tarafından yürütülen bir çalışma, Adnan Menderes Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını değerlendirir. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Anketi ile 10 soruluk Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın uygulandığı grup toplam 184 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu gösterirken okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. İletişim becerileri üzerine yapılan detaylı inceleme, üniversite ve cinsiyet farklılıklarının bu beceriler üzerinde

anlamalı bir etkiye sahip olmadığını ancak sınıf düzeyi ve yaş grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemiştir. Bu farklılıklar, özellikle birinci sınıf öğrencileri ve 17-20 yaş arası grup lehine olup bu grupların iletişim becerilerinin 21 yaş üstü öğrencilere ve üst sınıflarda okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Olgun'un 2005 yılındaki çalışması, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf içinde etkili iletişim ve fırsat eşitliği sağlama becerilerini öğretmen ve gözlemci perspektiflerinden değerlendirmiştir. Sivas merkez ilçede bulunan 30 ilköğretim okulundan 303 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan bu araştırma; becerilerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet ve öğretim sınıfı değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin kendileri tarafından doldurulan 40 maddelik bir anket ile toplanan verilere göre öğretmenlerin etkili iletişim ve fırsat eşitliği konularında genellikle yeterli oldukları sonucuna varılmıştır. Gözlemci tarafından doldurulan 20 maddelik sistemik gözlem formu sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Ancak cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet okulu açısından anlamlı farklar bulunamazken farklı sınıflarda öğretim yapan öğretmenler arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir.

Yüksel Şahin ve Şahin (1999) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, üniversite öğrencilerine yönelik düzenlenen bir iletişim becerileri eğitimi programının katılımcıların iletişim yetenekleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışma, 1995-1996 akademik yılı içerisinde Kocaeli Üniversitesi'nde eğitim gören ve bu programa gönüllü olarak katılmayı seçen 32 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma metodolojisi olarak deney ve kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grup kullanılarak öntest-sontest deseni benimsenmiştir. Deney grubuna yönelik 12 haftalık bir iletişim becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizi için bağımsız gruplar arası t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, iletişim becerileri eğitimi programına katılan öğrencilerin programa katılmayanlara göre iletişim yeteneklerinde belirgin bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin özellikle “kendini açma”, “sosyal maskelerin arkasına saklanmama”, “etkili dinleme”, “empati”, “saygı”, “somutluk” ve “ben-dili” gibi konularda yoğun bir ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çocuk sevgisi düzeyleri ile değer temelli iletişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırması modellerinden ilişkisel tarama yöntemiyle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Tarama araştırması modeli, geçmişte bulunan veya halihazırda olan bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu kabul edilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları dahilinde olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Onları farklı gösterme veya müdahale etme çabası gösterilmez, bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Asıl olan, amaca uygun bir şekilde gözden geçirip belirlemektir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama ise iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Bingöl ilindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Başka bir deyişle herkesin seçilme olasılığı aynıdır ve bir kişinin seçimi diğer kişilerin seçimini etkilememektedir. Temsil edici örnekleme için en uygun seçenek basit seçkisiz örneklemedir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsilliği sağlamada diğer örnekleme yöntemlerinden daha güçlü olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmeni sayısı, Balcı'nın (2021) çalışmasında belirttiği gibi 356'dır. Uygulama aşamasında, 381 sınıf öğretmenine ölçekler ulaştırılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Katılan 381 katılımcının ölçekleri incelenmiş ve eksik ya da okunmadan doldurulduğu tespit edilen 20

ölçek (ölçeklerin %5,2'si) değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini 361 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli kabul edilen sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri

<i>Kişisel Bilgiler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	200	55.4
Kadın	161	44.6
<i>Yaş</i>		
25-35	184	51.0
36-45	141	39.1
46 ve üzeri	36	10.0
<i>Mesleki Kıdem</i>		
1-5	55	15.24
6-10	118	32.7
11-15	79	21.9
16-20	69	19.11
21 ve üzeri	40	11.1
<i>Medeni Durum</i>		
Evli	269	74.52
Bekar	92	25.5
<i>Çocuk Sahibi Olma Durumu</i>		
Çocuğum yok	113	31.3
1 Çocuk	94	26.04
2 Çocuk	105	29.1
3 Çocuk ve Üzeri	49	13.6

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların kişisel bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların yarısından fazlasının genç nesli temsil eden bir yaş aralığında olduğu, kalan kısmının ise daha olgun yaş gruplarını oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki kıdem açısından, öğretmenlerin büyük bir kısmının kariyerlerinin orta seviyelerinde olduğu yani ne çok yeni başlamış ne de uzun yıllar deneyime sahip oldukları gözlemlenmektedir. Medeni durum incelendiğinde evli öğretmenlerin oranının bekar olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuk sahibi olma durumlarına gelince öğretmenler arasında çocuk sahibi olmayanlarla birlikte bir veya daha fazla çocuğa sahip olanların bir arada bulunduğu bir dağılım söz konusudur.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin çocuklara duydukları sevgi ile değer temelli iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin çocuk sevgi düzeylerini ölçmek için “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılırken değer temelli iletişim düzeylerinin tespiti “Değer Temelli İletişim Ölçeği” ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” da ölçme araçlarına eklenmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, katılımcılar hakkında değişkenlere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, mesleki deneyimleri (kıdem), medeni durumları, çocuk sahibi olup olmama durumları ve çocuk sayıları gibi bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği, başlangıçta Barnett ve Sinisi (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Gelbal ve Duyan (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte toplam 14 madde bulunmaktadır. Bu maddelerde bireylerden görüşlerini belirtmeleri istenmektedir. Dört madde olumsuz (3, 6, 10, 13) diğer on madde olumlu ifadeler içermektedir.

Ölçeğin maddelerinde 7’li likert bir değerlendirme aralığı kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri arasındaki toplam puan korelasyonları 0.44 ile 0.78 arasında değişmektedir. Olumlu maddelerde “Tamamen katılıyorum” yanıtı 7 puan, “Hiç katılmıyorum” yanıtı ise 1 puan olarak değerlendirilirken olumsuz maddelerde bu puanlama tersine çevrilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 14 ile 98 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliği

Cronbach Alpha değeri 0.92, test-tekrar test güvenilirliği ise 0.85 olarak bulunmuştur. Ayrıca, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte bulunan 14 maddenin tamamının birinci boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu ve birinci faktöre ait toplam değişkenliğin %51.83 olduğu tespit edilmiştir.

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'nin Türk toplumu için geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir (Duyan ve Gelbal, 2008). Ölçek, çocukları sevme düzeyini ölçmek için kullanılmakta olup yüksek puanlar çocukları daha çok sevildiği şeklinde yorumlanırken düşük puanlar ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Türkçe'ye çevrilip uyarlanması sürecinde güvenirlik için test-tekrar test ve iç tutarlılık yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon 0.854 olarak hesaplanmış ve bu sonuç ölçeğin farklı zaman dilimlerinde uygulanmasına rağmen elde edilen puanların yüksek bir tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ölçeğin madde iç tutarlılık katsayısı da 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir.

Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Bu yöntem ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle uyum düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla iç tutarlığın belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Seçer, 2015).

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği 'ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak $\alpha = .79$ bulunmuştur. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2019). Bu açıdan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.3. Değer Temelli İletişim Ölçeği

Eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Yaşaroğlu ve Atmaca (2023) tarafından geliştirilen Değer Temelli İletişim Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 2023 yılında tamamlanmıştır. Ölçek, 27 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir ve beş dereceli puanlama sistemi kullanılmıştır. Ölçekte “kesinlikle katılmıyorum” 1, ile “Kesinlikle katılıyorum” 5, aralığında değerlendirilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi için 252 sınıf öğretmeni, doğrulayıcı faktör analizi için ise 400 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Değer Temelli İletişim Ölçeği, açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %69.57'sini

açıklayan tek faktörlü bir ölçektir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum değerleri CMIN=1069.484; DF=434; $p<0.00$; CMIN/DF= 3.332; RMSEA=.076; CFI= .902 olarak elde edilmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Yaşaroğlu ve Atmaca, 2023). Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için yapılan analizde Cronbach Alpha katsayısı .95; yarı yarıya bölünerek yapılan split half testinde .90 ve .94 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, DTİÖ'nin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin yük değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Maddelerin Yük Değerleri

Madde	Yük değeri	Madde	Yük değeri	Madde	Yük değeri	Madde	Yük değeri
1.	.68	9.	.85	17.	.93	25.	.85
2.	.84	10.	.89	18.	.92	26.	.89
3.	.78	11.	.88	19.	.89	27.	.89
4.	.80	12.	.92	20.	.89		
5.	.86	13.	.78	21.	.88		
6.	.78	14.	.78	22.	.70		
7.	.78	15.	.87	23.	.90		
8	.60	16.	.92	24.	.85		

Bu araştırmada kullanılan Değer Temelli İletişim Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = .97$ hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin çocuklara duydukları sevgi ile değer temelli iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılarak betimsel ve çıkarımsal istatistiklere başvurulmuştur. Çıkarımsal istatistikler için verilerinin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) katsayılarının standart hataya bölümü ve Q-Q grafiği ile belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değer Temelli İletişim Ölçeği için çarpıklık değerinin standart hataya bölünmesi sonucu çarpıklık standart hatası $-1.08 / 0.12 \approx -8.45$ olarak bulunmuştur. Yine basıklık değerinin standart hataya bölünmesi sonucu değer temelli iletişim ölçeği için basıklık standart hatası: $0.04 / 0.25 \approx 0.16$ olarak bulunmuştur. Barnett Çocuk Sevme ölçeği için çarpıklık değerinin standart hataya bölünmesi sonucu $-0.46 / 0.12 \approx -3.61$ bulunmuştur. Yine basıklık değerinin standart hataya bölünmesi sonucu $-0.50 / 0.25$

≈ -1.96 sonucuna ulaşılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi sonucu değerlerin -1.96 ve $+1.96$ arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada veriler normal dağılım göstermediği için iki değişken arasındaki karşılaştırmalarda non-parametrik testlerden Mann Whitney-U test, iki ve daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda Kruskal Wallis-H test ve gruplar arasında fark olması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için ikili gruplar arasında ayrıca Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Ayrıca çocuk sevme düzeyleri ile değer temelli iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Sperman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır.

Değer Temelli İletişim Ölçeğinin Betimsel olan analizinde aritmetik ortalamanın değerlendirilmesi için 5’li likert değerlendirme aralıkları kullanılmıştır. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır.

$$\begin{aligned} \text{Puan Aralığı} &= (\text{En Yüksek Değer} - \text{En Düşük Değer}) / 5 \\ &= (5 - 4) / 5 = 4/5 = 0.80). \end{aligned}$$

Bu durumda ortalamaların değerlendirme aralığı;

1-1.80: “Kesinlikle Katılmıyorum”

1.81-2.60: “Katılmıyorum”

2.61-3.40: “Kısmen Katılıyorum”

3.41-4.20: “Katılıyorum”

4.21-5.00: “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir.

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği için ise her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 7 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0.86 olarak hesaplanmıştır.

$$\begin{aligned} \text{Puan Aralığı} &= (\text{En Yüksek Değer} - \text{En Düşük Değer}) / 7 \\ &= (7 - 6) / 7 = 6/7 = 0.86. \end{aligned}$$

Bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı

1.00-1.86 Kesinlikle Katılmıyorum

1.87-2.71 Çoğunlukla Katılmıyorum

2.72-3.57 Kısmen Katılmıyorum

3.58-4.43 Kararsızım

4.44-5.29 Kısmen Katılıyorum

5.30-6.14 Çoğunlukla Katılıyorum

6.15-7.00 Kesinlikle Katılıyorum



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan problem ve alt problemlerin nicel verilerle yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları sunulmuştur. Bulgular ve yorumların sunumunda öncelikle betimleyici istatistik sonuçlarına daha sonra ise alt problemlere ilişkin görüşler doğrultusunda bir yol izlenmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Değer Temelli İletişim Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta; sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve sahip olunan çocuk sayısı gibi değişkenlere göre değer temelli iletişim durumlarındaki anlamlı farklılaşmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Değer Temelli İletişim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin değer temelli iletişim düzeylerine ilişkin Değer Temelli İletişim Ölçeği'nde yer alan maddelerin frekans analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda verilerek (Tablo 3) değerlendirilmiştir.

Tablo 3.
DTİÖ'ndeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum			Kısmen Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum			Ortalama $\bar{X}$
	f	%		f	%		f	%		
1.Farklı sosyo ekonomik durumdaki öğrencilere eşit davranmalıdır.	12	3.3		13	3.6		20	5.5		4.5
2.Öğrencileri olumsuz etiketlemeye yönelik dilden kaçınılmalıdır.	0	0		0	0		4	1.1		4.8
3.Öğrencilerin, değerleri yansıtan davranışlarını takdir etmelidir.	1	.3		0	0		2	.6		4.7
4.Öğrencilere, değer odaklı hedefler belirlemelidir.	0	0		0	0		18	5.0		4.6
5.Öğrencilere karşı açık ve anlaşılır bir dil kullanmalıdır.	1	.3		0	0		1	.3		4.8
6.Öğrencileri, eleştirmeden dinlemelidir.	0	0		2	.6		15	4.2		4.7
7.Olumsuzlukları çağrıştıracak konuşmalardan sakınmalıdır.	0	0		5	1.4		12	3.3		4.6
8.Etkili iletişim için değer ihlallerini görmezden gelmemelidir.	7	1.9		10	2.8		22	6.1		4.4
9.Öğrencileri, değerlere yönlendirecek iletişim türünü kullanmalıdır.	0	0		0	0		12	3.3		4.6
10.Öğrencilere karşı samimi ve içten bir dil kullanmalıdır.	0	0		1	.3		10	2.8		4.7
11.Yapmacık değil doğal davranmalıdır	1	.3		2	.6		7	1.9		4.7
12.Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalıdır.	0	0		0	0		0	0		4.8
13.Öğrencilerin anlatıklarından anlادıklarını, öğrencilere iletmelidir.	1	.3		5	1.4		22	6.1		4.5
14.Yapıcı dil kullanmalıdır.	5	1.4		7	1.9		5	1.4		4.6
15.Öğretmenin vücut duruşu, öğrencilere doğru olmalıdır.	0	0		1	.3		8	2.2		4.7
16.Öğrencilerin değerli olduklarını hissettirmelidir.	0	0		0	0		0	0		4.8
17.Öğrencileri dinlediğini gösteren tepkiler vermemelidir.	0	0		1	.3		1	.3		4.8
18.Güven hissi vermemelidir.	0	0		0	0		1	.3		4.8
19.Göz teması kurmalıdır.	0	0		0	0		4	1.1		4.8
20.Yargılamaya yönelik dil kullanmamalıdır.	0	0		2	.6		14	3.9		4.7
21.Öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etmelidir.	0	0		0	0		4	1.1		4.8
22.Öğrencilerin olumsuz davranışlarını yapıcı olarak eleştirmelidir.	3	.8		1	.3		14	3.9		4.5
23.Davranışlarında tutarlı olmalıdır.	0	0		0	0		1	.3		4.8

Tablo 3’te sunulan analiz sonuçları göz önüne alındığında ölçek genelinde elde edilen ortalama puanın 4.72 olduğu görülmektedir. Bu değer, katılımcıların değer temelli iletişim konusunda “Kesinlikle Katılıyorum” seviyesinde olduklarını göstermekte ve sınıf öğretmenlerinin bu alandaki becerilerinin yüksek düzeyde yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir iletişim kurarken değer temelli yaklaşımları etkin bir şekilde benimsediklerini ve uyguladıklarını şeklinde yorumlanabilir.

Detaylı analize bakıldığında en yüksek puan alan öğeler arasında öğrencilere karşı açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerinin sağlanması, güven hissi verilmesi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışılması, öğrencileri dinlediğini gösteren tepkiler verilmesi ve göz teması kurulması yer almaktadır. Bu öğeler için belirlenen ortalama puanlar 4.8 olarak kaydedilmiştir. Bu sonuçlar; öğretmenlerin iletişimde açıklık, değer verme, güven inşası, empati, aktif dinleme ve göz teması kurma gibi unsurları önceliklendirerek öğrencilerle etkili bir iletişim kurduklarını göstermektedir.

Diğer yandan farklı sosyo-ekonomik durumdaki öğrencilere eşit davranılması, öğrencilerin anlattıklarından anladıklarını öğrencilere iletmeleri ve “sen” dili yerine “ben” dili kullanılması gibi öğeler nispeten daha düşük puan almıştır. Bu öğelerin ortalama puanları 4.5 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, eşitlik ve anlayış gibi iletişimde önemli kabul edilen unsurların diğer alanlara kıyasla daha az vurgulandığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu alanlarda daha fazla farkındalık ve gelişim gereksinimi olduğunu işaret eder. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişimde yüksek bir beceri seviyesine sahip olduğunu göstermekle birlikte eşitlik, empati ve geri bildirim gibi belirli alanlarda gelişim imkanları olduğunu da vurgulamaktadır.

4.1.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Değer Temelli İletişim Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin değer temelli iletişim puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi ile incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Değer Temelli İletişim	Kadın	161	204.64	32946.50	12294.5	.00*
	Erkek	200	161.97	32394.50		

* $p < .05$

Cinsiyete göre değer temelli iletişim puanlarındaki anlamlı farklılığa ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre kadınların değer temelli iletişim puanları erkeklere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($U=12294.5$, $p < .05$). Bu farklılaşmada kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin değer temelli iletişim puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Değer Temelli İletişim	1-5	55	180.15	.31	3.10	.54
	6-10	118	189.34			
	11-15	79	188.08			
	16-20	69	168.75			
	21 ve üzeri	40	164.73			

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin Değer Temelli İletişim puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre [$\chi^2(sd=.31 \text{ } n=361)=3,10$; $p > .05$] değer temelli iletişim puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin değer temelli iletişim puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6.

Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Değer Temelli İletişim	Evli	269	181.72	48882.50	12180,50	.82
	Bekar	92	178.90	16458.50		

Tablo 6’da Sınıf öğretmenlerinin Değer Temelli İletişim puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre değer temelli iletişim puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($U= 12180.50$, $p>.05$). Medeni durum faktörünün değer temelli iletişim becerisinde etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin değer temelli iletişim puanlarının sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7.

Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Değer Temelli İletişim Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Değer Temelli İletişim	Yok	113	175.23	.31	.53	.82
	1	94	178.73			
	2	105	185.50			
	3+	49	189.04			

Tablo 7’de Sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim puanlarının sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sahip olunan çocuk sayısına göre değer temelli iletişim puanları [$X^2(sd=.31 \text{ } n=361)=.53; p>.05$] arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Öğretmenlerin belirli bir sayıda çocuğa sahip olmaları veya olmamalarının değer temelli iletişime etkisi olmadığı ifade edilebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta; sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ve bu düzeyin cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve sahip olunan çocuk sayısı gibi değişkenlerle olan ilişkilerine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerine ilişkin Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinde yer alan maddelerin frekans analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda verilerek (Tablo 8) değerlendirilmiştir.



Tablo 8.
BCSÖ 'ndeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X
1.Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.	2	.6	0	0	3	.8	16	4.4	69	19	70	19.4	201	55.7	6.22
2.Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyuyum.	1	.3	0	0	1	.3	4	1.1	44	12.2	72	19.9	239	66.2	6.49
3.Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.	281	77.8	30	8.3	10	2.8	7	1.9	8	2.2	7	1.9	18	5.0	1.68
4.Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyuyum.	13	3.6	7	1.9	20	5.5	36	10	50	13.9	56	15.5	179	49.6	5.73
5.Bir çocuğu gültümsettiğim zaman mutlu olurum.	0	0	0	0	1	.3	2	.6	7	1.9	42	11.6	309	85.6	6.81
6.Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.	3	.8	7	1.9	9	2.5	23	6.4	33	9.1	274	75.9	12	3.3	5.62
7.Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.	6	1.7	6	1.7	14	3.9	42	11.6	63	17.5	67	18.6	163	45.2	5.77
8.Çocuklarla birlikte zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.	3	.8	2	.6	7	1.9	48	13.3	80	22.2	68	18.8	153	42.4	5.81
9.Çocukların birbiriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.	3	.8	2	.6	6	1.7	33	9.1	58	16.1	58	16.1	201	55.7	6.10
10.Çocuklar rahatsızlık vericidir.	4	1.1	3	.8	7	1.9	6	1.7	30	8.3	306	84.8	5	1.4	5.75

Tablo 8’de sunulan Barnett Çocuk Sevme Ölçeği analiz sonuçları, katılımcıların çocuklara yönelik tutumlarını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Analizlere göre ölçeğin genel ortalama puanı 5.67 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, katılımcıların çocuklara yönelik olumlu tutumlarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenler, çocuklara karşı olumlu bir yaklaşım sergilemektedir.

Ölçekte en yüksek puan alan maddeler arasında, “Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.” maddesi $\bar{X} = 6.22$, “Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.” maddesi $\bar{X} = 6.49$ ve “Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.” maddesi $\bar{X} = 6.81$ olarak öne çıkmıştır. Bu sonuçlar; öğretmenlerin çocukların mutluluğuna ve refahına katkıda bulunmaktan büyük memnuniyet duyduklarını, özellikle çocukların doğal davranışlarını gözlemlemekten ve onlarla etkileşime geçmekten keyif aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan, “Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.” maddesi $\bar{X} = 1.68$ ve “Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.” maddesi $\bar{X} = 5.62$ gibi daha düşük puan alan maddeler, ters kodlanan maddeler oldukları için bu maddelerin düşük çıkması da öğretmenlerin sevgi düzeylerinin yüksek olduğunu gösterir.

Tablo 8’deki bulgular, öğretmenlerin çocuk sevgisi ve çocuklarla olan ilişkilerinde pozitif bir düzeyde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu olumlu tutum, eğitim ortamlarında çocukların iyi oluşunu ve öğrenme motivasyonunu destekleyen önemli bir faktör olarak kabul edilir.

4.2.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Sevme Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin U-Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Çocuk Sevmeye	Kadın	161	192.99	31071.50	14169.50	.05
	Erkek	200	171.35	34269.50		

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çocuk sevmeye puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U= 14169.50, p>.05$). Cinsiyet faktörünün çocuk sevmeye puanında etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 9).

Tablo 10.

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Çocuk Sevmeye	1-5	55	176.88	.63	.49	.97
	6-10	118	178.21			
	11-15	79	184.22			
	16-20	69	180.62			
	21 ve üzeri	40	189.20			

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre [$X^2(sd=.63, n=361)=.49; p>.05$] çocuk sevmeye puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin meslekte belli bir kıdeme sahip olmalarının çocuk sevmeye puanlarını etkileyen bir unsur olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11.

Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin U-Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Çocuk Sevmeye	Evli	269	183.98	49491.00	11572.00	.35
	Bekar	92	172.28	15850.00		

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanlarının medeni durum değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre çocuk sevmeye puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($U= 11572.00, p>.05$). Medeni durum faktörünün çocuk sevmeye puanlarında etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12.

Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Çocuk Sevmeye Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Fark
Barnett	Yok (1)	113	153.03	.63	20.89	.00	4-1
Çocuk	1 (2)	94	182.78				4-2
Sevmeye	2 (3)	105	184.89				4-3
Ölçeği	3+(4)	49	233.76				

Katılımcıların çocuk sayısı durumlarına göre Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeğinden alınan puanlar açısından aralarındaki farklara ait Kruskal-Wallis H testi sonucu anlamlı bulunmuştur [$X^2(sd=.63 \ n=361)=20.89; p<.05$]. Bu bulgular, çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sevmeye puanlarının arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Mann Whitney-U testi sonucu 3 ve üzeri çocuk sahibi olan katılımcıların çocuk sevmeye puanlarının; çocuğu olmayan (4-1, $U=1541.5, p<.05$.), 1 çocuğu olan (4-2, $U=1635.0, p<.05$.) ve 2 çocuğu olan (4-3 $U=1882.5, p<.05$.) katılımcıların çocuk sevmeye puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre 3 ve üzeri çocuk sahibi olanların çocuk sevmeye puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile Değer Temelli İletişim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Katılımcıların değer temelli iletişim düzeyleri ile çocuk sevme düzeylerine ilişkin Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizin sonuçları aşağıda verilerek (Tablo 13) değerlendirilmiştir.

Tablo 13.

Çocuk Sevme ve Değer Temelli İletişim Düzeyine İlişkin Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	n
1. Çocuk Sevme	-	.33**	361
2. Değer Temelli İletişim	.33**	-	361

** $p < .01$

Katılımcıların çocuk sevme düzeyleri ile değer temelli iletişim düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile değer temelli iletişim düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .330$ $p < 0.01$) anlamlı bir ilişki vardır.

Korelasyona ilişkin determinasyon katsayısı (R^2) incelendiğinde çocuk sevme puanlarındaki değişimin değer temelli iletişim puanlarındaki değişimin %11 açıkladığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; yapılan araştırmadan elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlara, ilgili literatürdeki önceki çalışmaların sonuçlarıyla ile yapılan karşılaştırmalara ve araştırmanın sonuçlarına dayanarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Değer Temelli İletişim Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda Değer Temelli İletişim Ölçeği üzerinden elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde değer temelli iletişim kurma yetenekleri, onların “Kesinlikle Katılıyorum” seviyesindeki ortalama puanlarıyla belirginleşmektedir. Bu bulgu, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerinde değer temelli yaklaşımları etkin bir şekilde benimsediklerini ve uyguladıklarını gösterir.

İlgili çalışmalara bakıldığında, mevcut araştırma sonuçları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Olgun (2005) tarafından yürütülen araştırma; sınıf öğretmenlerinin empati, sevgi ve saygı gibi temel değerleri kapsayan anket maddeleri kullanılarak etkili iletişim becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin sınıf içi iletişimde “yeterli” düzeyde olduğunu ve bu temel değerleri etkileşimlerine başarıyla entegre ettiklerini belirlemiştir. Saracaloğlu, Yenice ve Karacakaloğlu (2009) tarafından yürütülen bir çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme yetenekleri üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmada empati, saygı ve eşitlik gibi değerleri içeren boyutlarla birlikte etkililik ve yeterlilik de incelenmiş ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin “yeterli” seviyede olduğu tespit edilmiştir. Kılıç’ın (2013) çalışması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım” ve “İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm” gibi değerleri vurgulayan ifadelerle iletişim becerilerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin bu becerilerde yüksek düzeyde olduğunu ve iletişimlerinde değer odaklı yaklaşımları benimsediklerini göstermiştir. Pehlivan’ın (2005) yürüttüğü araştırma, sınıf öğretmenliği alanında eğitim gören öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarını

değerlendirmiştir ve bu çalışma, araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Bu araştırmanın bulguları, söz konusu öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmen adaylarının iletişim yeteneklerine yönelik güçlü bir algıya sahip olduklarını ve bu becerinin eğitim süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Etkili iletişim becerileri, özellikle eğitim alanında, öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı ve etkin bir öğrenme ortamı kurmaları için kritik öneme sahiptir. Bağcı ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iletişim becerileri değerlendirilmiş ve bu öğretmenlerin iletişim becerilerinin genellikle “her zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçekteki ifadeler iletişimdeki değerlere dolaylı olarak dikkat çekmiştir.

Yüksel (2001) çalışmasında nitelikli öğretmenlerin en önemli özelliklerinin etkili iletişim becerisi olduğunu belirtir. Yıldız ve arkadaşları (2022) çalışmasında öğretmenlerin duygu düşünce, fikir ve bilgilerini öğrencilere aktarabilmesi için iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Taşdemir ve Taşdemir’in (2020) çalışması, öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmasının öğretme potansiyellerini en üst düzeye çıkardığını ve sınıf içi etkileşimin kalitesini artırdığını vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayarak eğitim sürecinin genel etkinliğini artırır. Dolayısıyla her meslek grubunda önemli olan iletişim becerileri, öğretmenler için özellikle vazgeçilmez bir nitelik olarak ön plana çıkmaktadır. Aktepe ve Aktepe (2009) eğitimde iletişim becerilerinin önemini vurgulayarak öğretmenlerin öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda değerler ve tutumlar konusunda da rehberlik etmeleri gerektiğini belirtir. Yeşiltaş ve Menteş (2016) de araştırmalarında değerleri kazandırmada aileden sonra okulun geldiğine inandıklarını ve değer kazandırma noktasında öğretmenlerin rehber ve yetiştirici olmaları gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değer temelli iletişim düzeyleri daha yüksektir.

Yapılan benzer çalışmalarda kadın öğretmenlerin daha güçlü iletişim becerilerine sahip oldukları ifade edilmektedir. Literatürdeki bazı araştırmalar, (Aspegren, 1999; Durukan ve Maden, 2010; Korkut, 2005; Milli ve Yağcı, 2017) kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha gelişmiş iletişim becerilerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Nacar ve Tümkeya’nın (2011) araştırmasının empati, eşitlik, etkililik ve

yeterlilik alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha güçlü olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra cinsiyet ve iletişim arasında anlamlı ilişki olmadığını belirten çalışmalar da vardır. Kurt'un (2019) araştırması buna örnek gösterilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada iletişim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Küpeli (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi ve Taşkaya'nın (2010) yürüttüğü çalışmada da cinsiyete dayalı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kadın öğretmenlerin değer temelli iletişim becerilerinin yüksek olmasının nedenleri, genellikle kadınların daha duyarlı ve empatik iletişim tarzlarına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Johnston, McKeown ve McEwen (1999) tarafından belirtildiği gibi kadınlar başkalarının sorunlarına karşı daha duyarlı, iyi ilişkiler kurma yeteneğine sahip ve çocuklarla çalışmaya daha istekli olabilirler. Bu yetenekler Myers'in (2015) de işaret ettiği gibi bireyci kültürlerde kadınların kendilerini daha ilişkisel tanımlamaları, başkalarına karşı açık ve duyarlı olmalarıyla uyumlu bir şekilde kadın öğretmenlerin eğitim ortamlarında etkili ve pozitif bir atmosfer oluşturmalarını sağlar. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenler arasında iletişim becerilerinde farklılaşmaya yol açabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre değer temelli iletişim düzeylerinin analizi sonucunda mesleki kıdem ile değer temelli iletişim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin değer temelli iletişim düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde Şahin Tezel ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri (zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlar açısından) incelenmiş ve mesleki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olgun'un (2005) çalışması sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde etkili bir iletişim ortamı oluşturma ve iletişimde fırsat eşitliğini sağlama becerilerini incelemiştir. Çalışma mesleki kıdem açısından bu becerilerde anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Küpeli (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği tespit

edilmiştir. Avanoğlu (2018) tarafından yürütülen çalışma, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine odaklanmış ve mesleki deneyime göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin farklılaşmadığına dair benzer sonuçlar tespit etmiştir. Bedur (2007) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak öğrencilerle olan iletişim biçimlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Literatürde farklı araştırma bulguları da yer almaktadır. Örneğin Nacar ve Tümkaya'nın (2011) çalışması sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerini değerlendirmiştir. Bu çalışma, iletişim becerileri yönünden 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Benzer şekilde Yılmaz (2011), öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile duygusal iletişim becerileri arasında önemli bir bağlantı olduğunu bulmuş fakat bu bağlamda okul öncesi öğretmenliğinde 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin duygusal iletişim becerilerinin mesleğe yeni başlayanlara kıyasla daha az gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Durukan ve Maden'in (2010) çalışması 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur.

Medeni durum değişkenine ilişkin yapılan analiz, sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim becerileri üzerinde medeni durumun anlamlı bir farklılaşma sağlamadığını göstermiştir. Araştırma, öğretmenlerin evli veya bekar olmalarının değer temelli iletişim düzeylerinde önemli bir fark oluşturmadığını ortaya koyarak medeni durumun değer temelli iletişim düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iletişim yetkinliklerinin medeni durumdan bağımsız olarak mesleki gelişim ve eğitimle ilişkili faktörlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Literatür incelendiğinde Bulut (2004) tarafından sınıf öğretmenleri arasında yürütülen çalışma, öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin iletişim becerilerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar da önceki çalışmalarla uyum içerisindedir (Arslan ve Afat, 2019; Baydar Posluoğlu, 2014; Ceylan ve Mocan Kılıç, 2017). İletişim becerilerinin önemli bir yönü olan empati (Kılıç, 2005) tarafından vurgulandığı üzere insanları anlama, beklentilerini karşılayabilme ve onlarla empati kurma yeteneği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda Çelik ve Çağdaş'ın (2010) tarafından yürütülen araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik

eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çocuk sahibi olma durumuna ilişkin yapılan analiz, sınıf öğretmenlerinin değer temelli iletişim düzeyleri arasında çocuk sahibi olup olmamalarına bağlı olarak herhangi bir anlamlı farklılaşma olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin değer temelli iletişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin küçük yaş grubundaki çocuklarla çalışma deneyimi ve aldıkları eğitim ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin, çocuklarla etkili iletişim kurma yeteneği sahip oldukları çocuk sayısından bağımsız olarak profesyonel deneyimlerinden ve eğitimlerinden kaynaklanmaktadır denilebilir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen benzer sonuçlara rastlanmıştır. Ceylan ve Mocan Kılıç'ın (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısının onların iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumunun onların iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Literatürde bu çalışmanın sonuçlarına benzer bulgulara rastlanırken bazı çalışmalar farklı sonuçlar da sunmaktadır. Örneğin, Sarı ve arkadaşlarının (2023) çalışması iki veya daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin aile iletişimi konusunda daha olumlu deneyimler yaşadığını göstermiştir. Bu öğretmenler, aile katılımı ve iş birliğinde de daha iyimserdir. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin kendi çocuklarıyla ve sınıftaki çocuklarla benzer şekilde iletişim kurduğunu fakat bazılarının tutarsız davrandığını da ortaya koymuştur.

İncelenen bu çalışmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Zira bu çalışmalarda iletişim sürecinde saygı, eşitlik ve empati gibi temel değerlere dolaylı da olsa yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde bu değerleri başarılı bir şekilde entegre etmeleri, eğitim ve öğretim süreçlerinde değer temelli iletişimin önemini ve etkisini vurgulayan önemli bir gösterge olarak öne çıkmaktadır. İlgili literatürde kullanılan ölçekler ve değerlendirme boyutları aracılığıyla öğretmenlerin iletişim becerilerinde bu değerlerin etkisinin altı çizilmektedir.

5.1.2. Çocuk Sevme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda Barnett Çocuk Sevme Ölçeği üzerinden elde edilen veriler, öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sınıf öğretmenlerinin çocuklara yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları ve çocuk sevgisi konusunda pozitif bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Ölçekten elde edilen ortalama puanın “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olması, öğretmenlerin çocuk sevgisi ve ilişkilerinin olumlu bir düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Marso ve Pigge (1994) tarafından yapılan çalışmada öğretmen olmaya karar vermede en önemli değişkenin çocuklarla çalışmayı sevmek olduğu belirlenmiştir. Çünkü eğitimin temeli sevgidir ve sevgiyle yoğurulmamış eğitimde insan yetiştirme mesleği olan öğretmenlerin öğrencilerinin kalbine ulaşması mümkün değildir (Çelikkaya, 1996). Bu bağlamda literatürdeki bazı araştırmalar, öğretmenlerin çocuklara yönelik yüksek sevgi düzeyine sahip olduğunu desteklemektedir (Aslan, 2023; Duranay, 2022; Türk vd., 2017). Ayrıca Özkal (2020) tarafından yapılan çalışma, öğretmen adaylarının da çocuklara karşı yüksek düzeyde sevgi beslediklerini ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini seçmede en belirgin faktörlerden birinin çocukları sevmek olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin çocukları sevmeyen bireyler için uygun olmadığını işaret etmektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013; Ergün ve Özdaş, 1999; Gelbal ve Duyan, 2010; Yoleri, 2014). Gelbal ve Duyan (2010) tarafından da ifade edildiği üzere, “çocuk sevgisi” öğretmen özellikleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Ercan (2014) tarafından belirtildiği üzere çocuk sevgisi, çocuklukla ilgili anlayışın ve bilincin hem bir gerekliliği hem de bir ifadesidir. Bu nedenle yapılan araştırmanın elde ettiği sonuçların literatürle uyumlu olduğu gözlemlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre çocuk sevme düzeyinin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin çocukları sevme kapasitelerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda genel bir tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmalar (Çay, 2015; Gelbal ve Duyan, 2010; İlğan vd., 2018) ile uyumludur. Benzer şekilde, Akça’nın (2019) araştırması, ortaokul öğretmenlerinin çocukları sevme düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumlarını; Kapucu’nun (2019) çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi ve İci ve Öksüz’ün (2014) çalışması, öğretmen adaylarının otoriter kişilik özellikleri ile çocukları sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu

çalışmaların tümünde, öğretmenler ve öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Buna karşı Aslan'ın (2023) araştırmasında, çocuk sevmeye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre analizinde kadın öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duranay'ın (2022) çalışmasının cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından literatürde yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde Turan ve Yılmaz'ın (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışma, Aslan'ın (2018) sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma, Sarıkaya ve Özdemir'in (2017) otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerle ilgili yaptıkları çalışma, Ercan'ın (2014) okul öncesi ve diğer kademelerdeki tüm branş öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışma, Dereli'nin (2014) iki farklı üniversitede okul öncesi öğretmenliği öğrencileriyle yaptığı araştırma ve Yazıcı'nın (2013) okul öncesi öğretmen adaylarıyla ilgili araştırması bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu sonuçlar vermemektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre çocuk sevmeye düzeylerinin analizi sonucunda mesleki kıdeme bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yapılan bazı çalışmalar mesleki kıdemin çocuk sevmeye düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır (Aslan, 2023; Duranay, 2022; Kömbeci, 2021; Kapucu, 2019; İlğan vd., 2018; Sarı, 2016; Özbey, 2018). Ancak bu konuda tam tersi sonuçlar elde edilen çalışmalar da mevcuttur. Türk ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekteki deneyimleri ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, 0-5 yıl ile 11-15 yıl ve 0-5 ile 16 yıl üstü hizmet süreleri arasında gözlemlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasıyla birlikte çocuk sevmeye düzeylerinin de arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, katılımcıların çocuk sevmeye düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin medeni durumu ne olursa olsun çocuk sevmeye düzeylerinde herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Kömbeci (2021) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çocuk sevmeye davranışlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Özbey (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn olan ve olmayan öğretmenlerin empatik eğilimleri ile çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre medeni durum değişkeninin empatik eğilim ve çocuk sevmeye düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Durualp ve Kaytez'in (2016) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye düzeyleri ile medeni durum, yaş ve diğer değişkenler açısından incelediği araştırmasında da öğretmenlerin iş doyumunu ve çocuk sevmeye düzeylerinde medeni durum değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Çimen (2015) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumları, çocuk sevmeye düzeyleri üzerinde belirgin bir anlamlı farklılaşma göstermemiştir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre çocuk sevmeye düzeylerinde farklılaşma olan çalışmalar da görülmüştür. Türk ve arkadaşları (2017) tarafından yürütülen çalışmada evli ve çocuk sahibi öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek çocuk sevmeye puanlarına sahip olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerinin incelenmesi sonucunda sınıf öğretmenlerinin çocuklara duydukları sevginin bu değişkenlerden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin duygusal bağlarının evrensel niteliğinin ve incelenen değişkenlerin etkisinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin çocuk sayısına göre çocuk sevgisi düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Üç ve üzeri çocuğa sahip öğretmenlerin, çocuğu olmayanlara veya daha az çocuğa sahip olanlara kıyasla çocukları daha fazla sevdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, çocuk sahibi olmanın ve çocuk sayısının öğretmenlerin çocuk sevgileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çocuk sahibi olma deneyimi, öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu ve sevgi dolu ilişkiler kurmalarını sağlayan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin çocuklarla ilgili deneyimleri ve anlayışları da çoğalır. Bu da onların öğrencilere karşı daha duyarlı ve sevgi dolu yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenlerin kendi

çocuklarıyla kurdukları ilişkilerden elde ettikleri deneyimler öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu perspektiften bakıldığında çocuk sahibi olmanın ve özellikle birden fazla çocuğa sahip olmanın öğretmenlerin çocuklara olan sevgi ve empati düzeylerini artırıcı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar, Aslan (2023) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterir niteliktedir. Arslan'ın çalışması bir çocuğu olan öğretmenlerin çocuk sevgisi düzeylerinin çocuğu olmayan öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Türk ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırmada evli ve çocuk sahibi öğretmenlerin bekar ve çocuksuz öğretmenlere göre çocuk sevmeye dair daha yüksek puanlar aldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Gelbal ve Duyan'ın (2010) çalışması da bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen paralellik göstermektedir. Gelbal'ın bulguları, çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin çocuklara karşı sevgi ve empati düzeylerini artırdığını ancak çocuk sayısının bu sevgi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Literatürdeki bazı çalışmalar farklı sonuçlar elde etmiştir. Örneğin, Ercan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma öğretmenlerin çocuk sayısı ile çocuk sevgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Duranay (2022) tarafından yapılan bir başka çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuk sevgisi düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin çocuk sayısının çocuk sevgisi düzeylerine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Çocuk Sevme Düzeyleri ile Değer Temelli İletişim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Analizlerin sonucu katılımcıların çocuk sevme ve değer temelli iletişim düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, katılımcıların sevgi düzeylerinin artışının değer temelli iletişim düzeylerinde de bir artışa işaret ettiğini göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri arttıkça değer temelli iletişim düzeyleri de artmıştır.

İletişim, eğitim sürecinin temelini oluşturur ve öğretmenlerin mesleki başarısı iletişim becerileriyle yakından ilişkilidir (Genç, 2008; Küçükahmet, 1999). Öğretmenlik sevgi, empati ve iletişim gibi değerler üzerine inşa edilmiş bir meslektir (Uğurlu, 2016). Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve çalışma alışkanlıklarını pozitif yönde etkilerken öğretmenlerin çocuklara olan sevgisi bu etkileşimi daha da

güçlendirir (Dereli, 2014; Güçlü, 2001; Yoleri, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere olan sevgisi ve değer temelli iletişim becerileri arasındaki ilişki, eğitim sürecinin başarısını etkileyen kritik faktörlerdendir. Yapılan analizler, bu ilişkiyi destekler yönde sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çocuklara duydukları sevginin derinleşmesi ile değer temelli iletişim becerilerinin de gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Değer temelli iletişim, literatürde yeni bir kavram olmakla birlikte bu alandaki doğrudan çalışmalar sınırlıdır. Bununla birlikte çocuk sevgisi ve iletişim becerileri üzerine yapılan mevcut araştırmanın bulguları, bu çalışmanın elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Özellikle, Ceylan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgisi düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocuklara olan sevgi düzeyleri ile iletişim becerileri arasında orta seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kapucu (2019) öğretmenlerin mesleki doyum ve çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almak için bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı, söz konusu öğretmenlerin mesleki doyum ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler ışığında incelemektir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tümekaya (2011) tarafından yürütülen araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Durunay (2022) çalışmasında, öğretmenlerin çocukları sevmeye derecesi ve öğretmeye yönelik içsel motivasyon arasında pozitif ve önemli bir ilişki bulunmuştur. İlğan vd. (2018) tarafından yapılan araştırma ise öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasında doğrusal, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Çiftçi ve Taşkaya'nın (2010) yürüttüğü araştırma, eğitim fakültelerinin dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik ve iletişim becerileri seviyelerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenliği programındaki öğrencilerin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Nacar ve Tümekaya'nın (2011) yaptığı araştırma, sınıf öğretmenlerinin iletişim yetenekleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında önemli bir bağlantı olduğunu göstermiştir.

Bütün bu çalışmalar, eğitim sürecinde öğretmenlerin iletişim ve çocuk sevgisi arasındaki bağı kuvvetlenmesinin önemini vurgulamaktadır.

5.2. Öneriler

- Cinsiyetin değer temelli iletişimle ilişkisini daha detaylı incelemek için geniş bir coğrafyadan farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerini kapsayan bir çalışma yapılabilir. Bu çalışma, özellikle kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim stilleri ve stratejileri arasındaki farklılıkları belirlemeye odaklanabilir.
- Bu çalışma, belirli değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak öğretmen ve öğretmen adaylarının değer temelli iletişim becerilerini etkileyebilecek daha geniş bir değişken yelpazesi bulunmaktadır. Gelecek çalışmalar; kültürel, sosyo-ekonomik ve eğitim teknolojileri gibi değişkenlerin bu beceriler üzerindeki etkilerini inceleyebilir.
- Değer temelli iletişim becerilerinin gelişimi; psikoloji, sosyoloji, eğitim ve iletişim bilimleri gibi alanların entegrasyonunu gerektirir. Bu çok disiplinli yaklaşım, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının becerilerini artırmak için yeni stratejilerin ve programların oluşturulmasına olanak tanır. Gelecek araştırmalar, bu disiplinler arası iş birliğini destekleyerek alana katkıda bulunabilir.
- Çocukları sevme ve değer temelli iletişim kurma yetkinliği arasındaki ilişki, sınıf öğretmeni adaylarına ya da diğer branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir.
- Öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısının onların öğrencilere yönelik sevgi düzeyleriyle ilişkisini daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek üzere geniş bir coğrafi yelpazedeki farklı yaş kategorilerinden öğretmenleri içeren karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirilebilir.
- Öğretmen-çocuk ilişkilerinin daha da iyileştirilmesine yönelik olarak öğretmenlerin çocuk literatürünü (çocuk kitapları ve dergileri) aktif bir şekilde takip etmeleri tavsiye edilmektedir. Bu pratik, öğretmenlere çocukların dünyasına dair derinlemesine bir anlayış kazandırarak onlarla daha empatik ve anlayışlı bir iletişim kurmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A., ve Turan, S. (2015). *Okullarda etkili iletişim* (5.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ada, Ş. (2002). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 195-213). Pegem A Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaşlı, S. (2019). Sınıf içi etkileşim ve iletişim. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (7. bs). Anı Yayıncılık.
- Akbulut, E. (Ed.). (2017). *İletişime giriş*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Akça, I. Ç. (2019). *Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akgün, R., ve Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 103-117.
- Aktepe, V., ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 10(1), 69-80.
- Aktepe, V., ve Gündüz, M. (2021). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. İçinde V. Aktepe, M. Gündüz, F. Fidan Kurtdere, ve E. Yalçinkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 210-231). Pegem Akademi.
- Aktepe, V., ve Yalçinkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değer öğretimi ve uygulama örnekleri. İçinde S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* (ss. 133-177). Pegem Akademi.

- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. *Annals of the International Communication Association*, 3(1), 543-559.
- Arifoğlu, B., ve Razi, G. S. (2011). Birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin empati ve iletişim becerileriyle iletişim yönetimi dersi akademik başarı puanı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(1), 7-11.
- Arslan, N., ve Afat, N. (2019). Öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 218-249.
- Aslan, E. A. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı ili örneği)* [Yüksek Lisan Tezi]. İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Aslan, H. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çocuk sevmeye ile mesleki etkililik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Aspegren, K. (1999). Teaching and learning communication skills in medicine-a review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21(6), 565-570.
- Avanoğlu, E. (2018). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisan Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. bs). Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 16-19.
- Aydın, M. Ş. (2010). *Bir din eğitimi kurumu olarak Kur'an kursu* (2. bs). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Aziz, A. (2010). *İletişime giriş* (Genişl. 3. bs). Hiperlink.
- Bağcı Aslan, Ö., ve Elfiti, E. (2019). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi. *TurkishStudies*, 14(3), 335-349.

- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler* (15. bs). Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2018). *Sınıf yönetimi*. Efe Akademi Yayınları.
- Barnett, M., & Sinisi, C. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal Of Personality Assessment*, 55(1-2), Article 1-2.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi* (20. baskı). Anı yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş*. Yargıcı Matbası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetmel davranış* (3. bs). Nobel Yayın Dağıtım.
- Baydar Posluoğlu, F. D. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri ile empati kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)* [Yüksek lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bedur, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimleri* [Yüksek Lisan Tezi]. Süleyman Demirel.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., ve Nalçacı, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 317-328.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi* (7. bs). Kadıoğlu Matbaası.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi* (5. bs). Beta.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü. Eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Borggreffe, C., ve Cachay, K. (2016). Moral communication in elite sport – forms, functions and effects. *Sport in Society*, 19(7), 990-1019.

- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (25. bs). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Ş., ve Akgün, Ö. E. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs). Pegem Akademi.
- Cabrera Cuevas, J. D. (2003). Educational discourse in the classroom. *Estudios Pedagógicos*, 29(7-26).
- Celkan, H. Y. (2019). *Eğitim sosyolojisi* (2. bs). Assos Yayınları.
- Ceran, D. (2018). Edebi metinlerde değer öğretimi. İçinde M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, ve M. Küçük (Ed.), *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (ss. 217-232). Anı Yayıncılık.
- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisan Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Ceylan, E. A., ve Mocan Kılıç, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 111-127.
- Chamberlin, L. J., & Chambers, N. S. (1994). Developing responsibility in today's students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(4), 204-206.
- Charles, M. (2017). Toward a theory of respect-based communication. *University of Virginia School of Continuing and Professional Studies Paper*.
- Clucas, C., Chapman, H., & Lovell, A. (2019). Nurses' experiences of communicating respect to patients: Influences and challenges: *Nursing Ethics*, 26, 2085-2097.

- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan insana* (41. bs). Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmenim bir bakar mısın? Öğretmen'in gücü üzerine* (6. bs). Finak Kültür Sanat Yayınları.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. İçinde M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 304-311). Morpa Yayınları.
- Çağlar, İ., ve Kılıç, S. (2012). *Genel iletişim* (5.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş* (N. Subaşı, Y. Aktay, & B. Tatar, Ed.). Dem Yayınları.
- Çamdibi, H. M. (2018). *Eğitim ilkeleri ve rehberlik* (5. bs). Çamlıca Yayınları.
- Çankırlı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. Zafer Yayınları.
- Çay, Y. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Çelik, E., ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23-38.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 67-72.
- Çiftçi, S., ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 921-928.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Kadioğlu Matbası.
- Çimen, L. K. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevmeye eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 10(11), 811-830.
- Deniz, M. E. (2018). Önsöz. İçinde M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (11. bs). Pegem Akademi.

- Dereli, E. İ. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-505.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Dökmen, Üstün. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (40. bs). Remzi Kitabevi.
- Duranay, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dicle Üniversitesi.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Durualp, E., ve Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112.
- Durukan, E., ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.*, 1, 59-74.
- Eflâkî, A. (1995). *Eflaki, A. (1995). Ariflerin menkıbeleri II. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*. (T. Yazıcı, Çev.). Hürriyet Yayınları.
- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. Kayıhan.
- Elçiçek, Z. (2019). Sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim. İçinde M. Baş, O. Sarıgöz, & R. Tösten (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), 435-444.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. bs). Arkadaş.

- Ergen, G. (2017). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi: Eğitimi değerler ekseninde tekrar düşünmek. İçinde S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Ergin, A., ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim* (3. bs). Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1993). *İnsan ve eğitimi-Mevlâna üzerine bir deneme (Mevlana'nın Eğitim Görüşleri)*. Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2018). Toplumsal değerler hiyerarşisi. İçinde M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, ve M. Küçük (Ed.), *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (ss. 91-110). Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., ve Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Filiz, S. B. (2017). İletişim ve etkileşim. İçinde M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fromm, E. (2004). *Sevme sanatı* (Ö. Saatçi-Karadana, Çev.). İlyas.
- Frye, M., Lee, A. R., LeeGette, H., Mitchell, M., Turner, G., & Vincent, P. F. (2002). *North Carolina character education: Informational handbook & guide for support and implementation of the Student Citizen Act of 2001 (character and civic education)*. North Carolina Character Education, Dept. of Public Instruction Raleigh, N.C.
- Gamble, T. K., & Gamble, M. (1900). *Communication works* (Eleventh Edition). McGraw-Hill Publishing Company.
- Gardner, H. (2006). *Eğitimli akıl*. Morpa Kültür Yayınları.
- Gelbal, S., ve Duyan, V. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.

- Gelbal, S., ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 127-137.
- Genç, A. (2008). *Meslek liselerinde sınıf içi öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrencilere göre algılanması* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Goleman, D. (2018). *İşbaşında duygusal zekâ* (H. Balkara, Çev.; 18. basım). Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (1995). *Teacher effectiveness training*. Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2006). *İletişim bilimi insan ilişkilerinin anatomisi*. Siyasal Kitabevi.
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta etkili öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması. *Gazi Üniversitesi GEF Dergisi*, 18(2), 61-64.
- Güçlü, N. (2001). *İletişim*. Nobel Yayınları.
- Güçlü, N. (2017). Sınıf içi etkileşim ve iletişim. İçinde G. Yüksel & S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, A. (2020). Öğretmen tutumları ve etkili iletişim. İçinde A. Güneş (Ed.), *Geçmişten geleceğe öğretmen ve öğretmenlik* (ss. 231-256). Otto.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. Ötügen.
- Güngör, N. (2012). *İletişim: Kuramlar ve yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Güngör, N. (2015). *İletişime giriş* (3.baskı). Siyasal Kitabevi.
- Gürüz, D., ve Eğinli, A. T. (2014). *İletişim becerileri: Anlamak-anlatmak-anlaşmak* (6. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürüz, D., ve Eğinli, A. T. (2015). *Kişilerarası iletişim: Bilgiler-etkiler-engeller* (5. baskı). Nobel.

- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an early childhood strength-spotting intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 531-547.
- Hassel, B. C., & Hassel, E. A. (2011). *Teachers in the Age of Digital Instruction*.
- Haykin, S., & Moher, M. (2015). *İletişim sistemleri* (5. baskıdan çeviri). Palme Yayıncılık.
- Hoşgörür, V. (2019). İletişim. İçinde Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (17. bs). Pegem Akademi.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. Dem Yayınları.
- Işık, M., Balcı, Ş., Bekiroğlu, O., Tayfur, G., Kangal, E., ve Selvi, Ö. (2014). *İletişim ve etik* (2.baskı). Eğitim Kitabevi.
- İci, A., ve Öksüz, Y. (2014). The Relationship between authoritarian personality and liking of children levels of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3203-3207.
- İçel, K. (2015). *Kitle iletişim hukuku: Basın, radyo, televizyon, sinema, video, internet* (10. bs). Beta.
- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., ve Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 979-1003.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Mili Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Jenkins, D. R. (1994). An eight-step plan for teaching responsibilities. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(5), 269-270.

- Johnston, J. E., McKeown, A., & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Kuşdil, E. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karababa, Ü. A. (2019). Kuramsal temelde değer. İçinde B. Dilmaç & H. H. Bircan (Ed.), *Değerler ve Değerler Psikolojisi* (3. bs, ss. 1-18). Pegem Akademi.
- Karakaş, H. (2015, Nisan 16). *Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma*. Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Bartın, Türkiye.
- Karaman, N. N., Tatlı, S., ve Yavuzekinci, M. (2017). İletişim derslerinin empatik eğilim ve prososyal davranışlar üzerine etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 91-104.
- Karasar, N. (2015). *Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Basım). Ankara: (28. bs). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd Şti.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmen yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1), 1-14.
- Kaya, A. (2017). İletişime giriş temel kavramlar ve süreçler. İçinde A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (10. bs, ss. 2-28). Pegem Akademi.
- Keskin, Y. (2016). Değerler eğitimi. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 311-331). Pegem Akademi.
- Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi*. Akademisyen Kitabevi.

- Kılıç, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisan Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kısaç, İ. (2019). Öğretmen öğrenci iletişimi. İçinde E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (15.baskı). Pegem A yayınları.
- Kiriş, M. (2020). Geçmişten bugüne bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde A. Güneş (Ed.), *Geçmişten geleceğe öğretmen ve öğretmenlik* (ss. 15-42). Otto.
- Koçoğlu, B. (2019). *Aliya İzzetbegoviç'in eğitim, din eğitim ve öğretimi görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7, 2698-2720.
- Kömbeci, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kreitner, R., Kinicki, A., & Buelens, M. (1999). *Organizational behaviour*. McGraw-Hill.
- Kurt, S. G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kurtulmuş, M., Tösten, R., ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Kuşdil, E. M., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76.
- Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H., ve Orhon, N. (2012). *İletişim bilgisi*. Anadolu Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (1999). İdeal bir öğretmen nasıl davranır. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 15-20). Alkım Yayınevi.
- Küpeli, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2023). *Sınıf yönetimi ilkeleri James Levin, James F.nolan* (N. Cemaloğlu & N. İhtiyaroğlu, Çev.; 8.baskıdan çeviri). Palme Yayıncılık.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1994). Personal and family characteristics associated with reasons given by teacher candidates for becoming teachers in the 1990's: Implications for the recruitment of teachers. *A paper presented at the annual conference of the Midwestern Education Research Association, Chicago*.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). Gençlik, değerler ve din. İçinde A. U. Mehmedoğlu ve Y. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme ahlak ve değerler* (ss. 251-359). Litera Yayıncılık.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).

- Milli, M. S., ve Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
- Mutlu, E. (2008). *İletişim sözlüğü*. Ayraç Kitapevi.
- Myers, D. G. (2015). *Sosyal psikoloji* (S. Akfırat, Çev.; 10. basımdan çeviri). Nobel.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining Associations Between Effortful Control and Teacher–Child Relationships in Relation to Head Start Children’s Socioemotional Adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774. <https://doi.org/10.1080/10409280802571244>
- Nacar, F. S., ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Nagel, G. (2001). *Çocuk yetiştirmenin taosu* (N. Arıca, Çev.). Dharma Yayınları.
- Nartgün, Ş. S. (2021). Sınıfta iletişim. İçinde T. Argon ve Ş. S. Nartgün (Ed.), *Sınıfyönetimi* (6. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Odabaşı, Y., ve Oyman, M. (2003). *Pazarlama iletişimi yönetimi* (G. Canan, Ed.; 2. bs).
- Olgun, F. B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama becerilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisan Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oskay, Ü. (1982). *XIX. yüzyıldan günümüze kitle iletişimin kültürel işlevleri: Kurumsal bir yaklaşım*. A.Ü.S.B.F.
- Oskay, Ü. (1992). *İletişimin abc’si*. Simavı Yayınları.
- Öncü, E. Ç. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 21, 14-17.
- Özbey, T. (2018). *Ebeveyn olan öğretmenler ile ebeveyn olmayan öğretmenlerin empatik eğilimleri ve çocuk sevmeye düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

- Özen, F., ve Çakır, Ü. R. (2022). İlkokulda öğretmenlerin sorumlulukları. İçinde İ. Korkmaz (Ed.), *İlkokulda öğretim: Öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler* (12. bs). Nobel Yayınları.
- Özkal, N. (2020). Öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeylerinin öğretme motivasyonlarının yordama gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 885-898.
- Özmen, M. (2020). Sevgi. İçinde C. Yaşaroğlu ve H. F. Ergül (Ed.), *Etik ve insani değerler* (ss. 207-220). Nobel.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Karetepe yayınları.
- Pan, Q. (2014). Nonverbal teacher-student communication in the foreign language classroom. *Academy Publisher in Finland*, 4(12), 2627-2632.
- Parlatır, İ., Gözaydın, N., Zülfiyar, H., Aksu, B. T., Türkmen, S., ve Yılmaz, Y. (1998). *Türkçe sözlük* (8. bs). Türk Tarih Kurumu.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. Nobel.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarı, D., Altınyurtlu, R., Şahin, F., Metin, K., ve Çam, İ. (2023). Okul öncesi eğitimde öğretmen-aile iletişim ve işbirliğinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 22, 49-70.
- Sarı, K. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Sarıkaya, B. B., ve Özdemir, S. (2017). Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevmeye ve empati eğilimleri arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-48.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology*, 48(1), 23-47.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma* (Genişletilmiş 2.baskı). Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Shamami, L. Y., Khosrojauid, M., & Hosein Khanzadeh, A. A. (2015). The effectiveness of group communication skill training on the adjustment and empathy of students. *International Journal of Behavioral Sciences*, 9(2), 129-138.
- Sönmez, V. (1996). *Sevgi eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. bs). Anı Yayıncılık.
- Sunko, T. (2022). *Communication skills and empathy of first-year students*. 19(2), 81-89. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190208>
- Sünbül, A. M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4. bs, ss. 243-277). Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, H. (2013). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. İçinde A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve etkili iletişim* (5. bs).
- Şahin Tezel, F., Kandır, A., Yaşar, M. C., ve Yazıcı, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 95-108.
- Şakar, Ö., ve Küçükarslan, N. (2003). *Büro yönetimi ve iletişim teknikleri*. Ekin Kitapevi.

- Şen, H. Ş., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs). Pearson Education.
- Tarhan, N. (2019). *Değerler psikolojisi ve insan: Güzel insan modeli* (15. bs). Timaş.
- Taşdemir, İ., ve Taşdemir, H. (2020). Öğretmenlerin sınıf içi iletişim algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 110-131.
- Tayfun, R. (2014). *Etkili iletişim ve beden dili* (5. bs). Nobel Yayınları.
- TDK. (2024). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ogretmen>
- Telman, N., ve Uzunkoca, Ü. (1998). *İletişimin temel alanlarına psikolojik bakış*. Nobel Yayınları.
- Telman, N., ve Ünsal, P. (2009). *İnsan ilişkilerimde iletişim*. Epsilon.
- Topçu, Ü. İ., ve Dilci, M. A. (2019). Eğitimde sevgi dili kullanımının önemine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(43), 1-16.
- Troyat, H. (2001). *Tolstoy*. Grove Press.
- Turan, İ., ve Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında çocuk sevgisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 269-281.
- Tutar, H. (2022). *Büro yönetimi ve iletişim teknikleri* (8. bs). Seçkin Yayınları.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K., ve Eroğlu, Ö. (2017). *Genel ve teknik iletişim kavram – türler – teknolojik gelişmeler* (7. bs). Seçkin Yayınları.
- Tümkiye, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 49-62.

- Türk, R., Özdemir, F. K., ve Yıldız, G. K. (2017). Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Belirlenmesi: Kars Örneği. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 45-52.
- Uğurlu, C. T. (2016). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Ulusoy, K., ve Arslan, K. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss. 1-16). Pegem Akademi.
- Unicef. (t.y.). *Çocuk Hakları Sözleşmesi*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Usluata, A. (1991). *İletişim yeni yüzyıl kitaplığı*. İletişim Yayınları Cep Üniversitesi.
- Ünal, F. (2016). Öğretmen yeterlikleri. İçinde A. Uzunöz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vakkasoğlu, V. (2017). *Sevgi merkezli çocuk eğitimi* (27. bs). Nesil.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Veugelers, W., & De Kat, E. (2003). Moral task of the teacher according to students, parents and teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 75-91.
- Williams, R. (1979). Genel iletişim kavram ve modelleri (A. Ergüden, Çev.). *Kurgu Dergisi* *EİTİA*, 2(1), 280-304.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: Eğitimde yeni ufuklar* (2. bs). Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2018). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. İçinde M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* (ss. 181-196). Anadolu Üniversitesi.

- Yaşaroğlu, C. (2015). Examining the values in life science curriculum in terms of “consistency”. *Participatory Educational Research. Participatory Educational Research*, 2(1), 91-96.
- Yaşaroğlu, C. (2020). Değerler eğitiminde ailenin önemi üzerine. *Meyve Dergisi*.
- Yaşaroğlu, C. (2022). *Değerli hissettiren eğitim*. Aktif Yayınevi.
- Yaşaroğlu, C. (2024). *Kuram ve eğitimde uygulama boyutlarıyla karakter ve değer*. Vizetek.
- Yaşaroğlu, C., ve Atmaca, G. (2023). Değer temelli iletişim ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 19(98), 1-10.
- Yaşaroğlu, C., ve Biçer, R. (2020). İlkokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(52), 996-1005. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1850>
- Yazar, Ü. T. (2018). Öğretmenlik mesleğinin değeri. İçinde M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, ve M. Küçük (Ed.), *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (ss. 159-178). Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279-286.
- Yeşiltaş, P. D., ve Mentiş, Taş. A. (2016). Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, IX (2), 1125-1146.
- Yıldız, D., Bakırcı, Ş., ve Karaca, Ş. (2022). Öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 1-17.

- Yıldız, D., Kılıç, M. Y., ve Yavuz, M. (2017). Öğretmenlerin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(1), 48-67.
- Yıldız, Ş. (2005). *Dil kültür iletişim ve medya*. Sinemis Yayınları.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Yoleri, S. (2014, 26/4). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyine etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Ejer Congress, İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk ruh sağlığı* (37. bs). Özgür Yayınları.
- Yüksel, A. H. (2019). İletişiminin tanımı ve temel bileşenleri. İçinde U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (9. bs, ss. 2-42).
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 34-45.
- Yüksel, H., ve Demiray, U. (1988). *Basının toplumsal iletişimdeki işlevleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel Şahin, F., ve Şahin, F. Y. (1999). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. 22(110), 12-19.
- Zılhoğlu, M. (2018). *İletişim nedir?* (6. bs). Cem Yayınevi.

EK-2: Değer Temelli İletişim Ölçeği

Maddeler
1. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere eşit davranmalıdır.
2. Öğrencileri olumsuz etiketlemeye yönelik dilden kaçınmalıdır.
3. Öğrencilerin, değerleri yansıtan davranışlarını takdir etmelidir.
4. Öğrencilere, değer odaklı hedefler belirlemelidir.
5. Öğrencilere karşı açık ve anlaşılır bir dil kullanmalıdır.
6. Öğrencileri, eleştirmeden dinlemelidir.
7. Olumsuzlukları çağrıştıracak konuşmalardan sakınmalıdır.
8. Etkili iletişim için değer ihlallerini görmezden gelmemelidir.
9. Öğrencileri, değerlere yönlendirecek iletişim türünü kullanmalıdır.
10. Öğrencilere karşı samimi ve içten bir dil kullanmalıdır.
11. Yapmacık değil doğal davranmalıdır.
12. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalıdır.
13. Öğrencilerin anlattıklarından anladıklarını, öğrencilere iletmelidir.
14. Yapıcı dil kullanmalıdır.
15. Öğretmenin vücut duruşu, öğrencilere doğru olmalıdır.
16. Öğrencilerin değerli olduklarını hissettirmelidir.
17. Öğrencileri dinlediğini gösteren tepkiler vermelidir.
18. Güven hissi vermelidir.
19. Göz teması kurmalıdır.
20. Yargılamaya yönelik dil kullanmamalıdır.
21. Öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etmelidir.
22. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını yapıcı olarak eleştirmelidir.
23. Davranışlarında tutarlı olmalıdır.
24. Sorunların çözümünde değerlere uygun iletişim süreci kullanmalıdır.
25. Öğrencilerin güçlü yönlerini ön plana çıkaran iletişim türünü kullanmalıdır.
26. Öğrencilerin iletişim için gösterdikleri çabaya saygı duymalıdır.
27. Sen dili yerine ben dili kullanmalıdır.

EK-3: Kişisel Bilgi Formu**1)Cinsiyet**

Kadın ()

Erkek ()

2)Yaşınız

25-35 ()

36-45 ()

46 ve üzeri ()

3) Mesleki deneyiminiz (Kıdem)

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16-20 yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

4)Medeni durumunuz

Evli ()

Bekâr ()

5) Çocuk Sahibi Olma Durumunuz

1()

2 ()

3 ve üzeri ()

Çocuğum yok ()

EK-4: Etik Kurul Onayı

Etik Kurul Kararı: 14/12/2023-E: 383597		Etik Kurul Olması İçin	
T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 14-12-2023	Oturum Sayısı : 16	Karar Sayısı : 7	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARA DUYDUKLARI SEVGİNİN DEĞER TEMELLİ İLETİŞİME ETKİSİ		
Araştırmacılar	Yüksek lisans Öğrencisi GÜLDANE ATMACA (Yürütücü) Prof.Dr. Cihat Yaşaroğlu (Danışman)		
Başkan			
Prof.Dr. Hakan ÖZDEMİR			
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı: Mehmet YILMAZ		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

