

PAPER DETAILS

TITLE: Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları

AUTHORS: Mehmet Fatih KAYA,Damla SUNGURTEKİN,Süleyman DENİZ

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/270329>

Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları¹

The Communication Problems Derive from Academicians at the Universities

Mehmet Fatih KAYA², Damla SUNGURTEKİN³, Süleyman DENİZ⁴

Öz: Bu çalışmada üniversite öğrencileri ile öğretim elemanları arasında yaşanan öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarının öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bir eğitim fakültesinde yer alan 6 lisans programının son sınıflarından seçilen toplam 12 gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler görüşme tekniği kullanılarak, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve toplanan veriler temalar altında toplanarak kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar; eleştiriye kapalı olma, sınıf içi ve sınıf dışı tutarsız davranışlar, etkili dinleme becerisindeki yetersizlik, araştırma görevlilerinin davranışları, egosantrik davranışlar ve dersi sunum becerilerindeki yetersizlik olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada yaşadıkları çekinceler; öğretim elemanlarının siyasî ve[ya] dinî görüşlerini belli etmesi, statü farkı ve akademik başarı notuyla ilgili yaşadıkları kaygılar olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: İletişim becerileri, iletişim sorunları, öğretim elemanları, yükseköğretim, öğretmen adayları.

Abstract: The purpose of this study is to determine the communication problems that derived from academicians regarding to students' views in the academician-student communication process. In the study, "phenomenology" was used from the qualitative research paradigm. For determining the participants, it was used the criterion sampling methods from purposeful sampling methods. The participants were totally 12 voluntary students from 6 undergraduate programs. One man and one woman were chosen from every program in a faculty of education of a public university. The data were collected with semi-structured interview form. The content analysis was applied on the data and they were coded under themes. According to findings, the problems derive from academicians are; being closed to be criticized, inconsistent behaviours inside and outside of the classroom, lack of effective listening skills, attitudes of Research Assistants, ego level and lack of course presentation skills. Besides the situations that the students hesitate communicating with academicians is; appearing political and/or religious opinions, the difference in status and anxieties about academic achievement grade. The findings were interpreted and some recommendations have been developed in the light of the results.

Keywords: Communication skills, communication problems, academicians, higher education, teacher candidates.

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın dinamikleri bireylerden çeşitli özelliklere sahip olmasını beklemektedir. 21. yüzyıl olarak adlandırılan bu dönem içerisinde birey, toplum, eğitim, politika, siyaset, teknoloji, telekomünikasyon, ekonomi, ticaret ve iş gibi sektörlerde bilgi, para, politika gibi kavramların içeriğinde çeşitli dönüşümler yaşanmaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle dünya küresel bir köy haline gelmiş, dünyanın bir yanında meydana gelen bir olay, kısa bir sürede diğer yanında yankı bulur olmuştur. Herhangi bir firma, bir ürününü artık rahatlıkla uluslararası pazarlara ulaştırabilmektedir. Burada iletişim bileşenlerinin ve süreçlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü iletişim, uzakları yakınlaştıran özelliği bünyesinde barındırmaktadır. Bunun yanında içinde bulunduğumuz yüzyıl, yalnızca iletişim kurmayı değil, iletişimin kaliteli ve etkili olmasını gerektirmektedir. Etkili ve kaliteli iletişim kuramayan bir siyasetçinin seçmenlerini etkileme derecesi, bir satıcı veya pazarlamacının da müşterisini etkileyebilme derecesiyle aynı çizgide görülmektedir.

Toplum içerisinde öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin sürdürüldüğü başta okullar ve üniversiteler olmak üzere her türlü öğretim ve öğrenme ortamında sürdürülecek etkinlikler iletişim üzerine kuruludur (Bolat, 1996). Buradan hareketle öğrenmenin, çeşitli iletişim süreçlerinin sonucunda meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği olduğu söylenebilir (Ergin & Birol, 2005). Dolayısıyla öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin kalitesinin, öğrenmenin de kalitesini belirlemede oynadığı ifade edilebilir (Çilenti, 1988). Ancak her iletişim sürecinin istendiği gibi sonuçlanmaması, her zaman karşılaşılabilecek bir

¹ Bu çalışma, II. İlköğretim Öğrencileri Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

² Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mfatihkaya11@gmail.com

³ Öğretmen, 15 Temmuz İlkokulu, Nazilli, Aydın, sungurtn@gmail.com

⁴ Öğretmen, Özel Çamlıca Doğa İlkokulu, İstanbul, suleymandeniz2@hotmail.com

durumdur. Öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların pek çoğunun altında yatan neden olarak yetersiz iletişim gösterilebilir. Bu konuda Bolat (1996), kişisel, toplumsal ve örgütsel birçok sorunun temelinde yetersiz ve yanlış iletişimin bulunduğu düşüncesindedir.

İletişim açısından engellerin ve sorunların artması, iletişimin etkililiğini azaltmaktadır (Şimşek, 2003). Bundan dolayı iletişim süreci sekteye uğradığından öğrenmenin gerçekleşmesi de zorlaşacaktır. Dolayısıyla karşılaşılabilecek muhtemel engelleri önceden bilmek ve öğretim sürecinde bu engelleri etkisiz hale getirmek gerekmektedir (Aydoğan & Kaşkaya, 2010). Bu bağlamda iletişim sürecinin sekteye uğramaması için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin temel iletişim becerilerine sahip olması önemlidir. Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması, öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için önemli bir faktördür (Dilekmen, Başçı & Bektaş, 2008). Kuzu (2003) da konuya ilişkin olarak, öğrencilerin derslere karşı tutumları ile dersin öğreticisine karşı tutumları arasında doğru bir orantı bulunduğuna, bu olgunun da öğreticiye önemli bir sorumluluk yüklediğine dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrenmenin kolaylaşması, öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilmesi ve dolayısıyla azamî verim elde etmenin, öğreticinin etkili iletişim becerilerine sahip olmasını beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Alan yazında öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında ideal bilim insanı ve öğretim elemanının profili, sahip olması gereken özellikler, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının birbirlerine yönelik algıları, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerindeki yeterlikleri, etkili öğretmen davranışları ve öğretim elemanlarında bulunma düzeyi, demokratik davranışları, araştırma görevliliğine yönelik algılar, öğretim elemanlarının iletişim becerilerine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Akbağ & Deniz, 2003; Bayar & Bayar, 2012; Bozdoğan, Şengül & Bozdoğan, 2013; Çermik, 2013; Ergün, Duman, Kıncal & Arıbaş, 1999; Kaya, Taşdan, Kop & Metin, 2012; Kaya, Afacan, Polat & Urtekin, 2013; Keçeci & Taşocak, 2009; Kumral, 2009; Özaydınlık, Kabaran, Göçen & Altıntaş, 2014; Özdemir & Üzel, 2010; Saylan & Uyangör, 1998; Şahin, 2011; Şenel & Aslan, 2014; Tortop, 2013; Tutkun & Gür Erdoğan, 2012). Çalışmaların çoğunda nicel araştırma prosedürleri takip edilmiştir.

Geleceğin öğretmenlerinin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunlarına yönelik derinlemesine yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda üniversite düzeyinde her türlü iletişim ortamlarının iyileşmesi ve daha etkili bir öğrenme ve öğretme alanlarına dönüştürülebilmesi için yaşanan iletişim sorunlarının neler olduğunun derinlemesine analiz edilmesi alan yazındaki boşluğun giderilmesinde faydalı olacaktır. Bunun yanında geleceğin öğretmenlerinin ve yetiştirecekleri nesillerin sosyal açıdan sağlıklı bir yaşam geçirebilmelerine imkân sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen adayı ile öğretim elemanı arasında yaşanan öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarını belirlemektir. Bu doğrultuda; “Öğretmen adayları ile öğretim elemanları arasındaki iletişimde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunları nelerdir?”, “Öğretmen adayları ile öğretim elemanları arasındaki iletişimde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim engelleri nelerdir?”, “Öğretmen adaylarının öğretim elemanları ile yaşadıkları iletişim sorunlarının giderilmesine yönelik önerileri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Üniversite öğrencileri ile öğretim elemanları arasında yaşanan öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarının öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni temel alınarak hazırlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bir fenomen ya da kavramla ilgili farklı bireyler tarafından yaşanmış tecrübelerin anlamı üzerinde durmaktadır (Creswell, 2007). Bu çalışmada dört yıl boyunca aynı lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları, bu süre zarfında öğretim elemanları ile yakından ilişkide bulunmalarından dolayı iletişim süreçleriyle ilgili farklı zaman ve süreçlerde tecrübelerine sahiptir. Bundan dolayı onların iletişimle ilgili tecrübelerini ortaya çıkarabilmek ve bu tecrübeler üzerinde derinlemesine analiz yapabilmek için olgubilim (fenomenoloji) deseni uygun görülmüştür.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin eğitim verdiği 6 lisans programının son sınıflarında öğrenim görmekte olan 12 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilerin

son sınıf olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çünkü son sınıf öğrencilerinin en az 3 yıl boyunca aynı fakültede ders almış, zaman geçirmiş, her unvandandan öğretim elemanlarıyla yakından iletişime geçmiş ve bu konuda belli düzeyde tecrübe edindikleri düşünülmüştür. Ölçüt örnekleme yapıldıktan sonra maksimum çeşitliliğe ulaşmak için, her bölümden 1 kadın ve 1 erkek olmak üzere 2 öğrenci seçilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde araştırmacılar tarafından, ilgili bölümlerde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinden yardım istenmiştir. Kendi bölümlerinin son sınıfında öğrenim gören, iyi gözlem yapabilen ve eleştirel yönü güçlü öğrencileri seçmeleri istenmiştir. Bu açıdan öğrencilerin seçiminde akademik başarı düzeyleri göz önüne alınmamıştır.

İyi gözlem yapabilme yeteneği ve eleştirebilme kapasitesi yüksek olanlar tercih edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin hiçbiri sınıf/dönem tekrarı yapmamış, öğretim elemanlarıyla ileri derecede sorun yaşamamış, kendi tanıdık ve 1.-2. derece akrabalarında akademisyen bulunmayan bireylerdir. Yani üniversiteye başlamadan önce akademisyenleri yakından gözleme veya iletişimde bulunma durumlarının olmadığı varsayıldığında, onlar hakkında üniversite dönemine kadar önyargı oluşturmadıkları düşünülebilir. Katılımcıların özellikleri tabloda özetlenmiştir:

Tablo 1. Katılımcılar

Katılımcılar	Cinsiyet	Lisans Programı
Ö1	K	Sınıf Öğretmenliği
Ö2	E	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	K	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ö4	E	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ö5	E	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
Ö6	E	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö7	K	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö8	E	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretmenliği
Ö9	K	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretmenliği
Ö10	E	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Ö11	K	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Ö12	K	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacıların takip ettikleri Sınıf Öğretmenliği son sınıf dersi olan “Etkili İletişim” dersinde edindikleri bilgi, beceri, gözlem ve tecrübelerden yola çıkılarak hazırlanan bir soru listesi yardımıyla hazırlanmıştır. Daha sonra bu liste Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından birer öğretim üyesine uzman görüşü olarak sunulmuş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların izniyle ses kaydı yapılmış ve bu ses kayıtları yazılı şekle dönüştürülmüştür. Bu yazılı kayıtlar üzerinde içerik analizi yapılmış ve toplanan veriler temalar altında toplanarak kodlanmıştır.

2.3 Araştırmacıların Konumu

Bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında araştırmacıların pozisyonu önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmacılarından biri akademisyendir. Sınıf Öğretmenliği son sınıfta verilen Etkili İletişim dersini asiste ederken kendi yaşantı ve gözlemleriyle ders sürecindeki kuramsal ve uygulamaya dönük etkinlikler neticesinde iletişim konusunda önemli derecede farkındalık geliştirmiştir. Kendi öğrencilik hayatında ve asiste ettiği derslerde edindiği tecrübe ve gözlemlere dayanarak öğretmenin/öğretim elemanının iletişim becerisi ve düzeyinin öğrencilerde değişikliği sağlayacağı kanaati geliştirmiştir. Çünkü öğrencilerin yaşları, yaşantıları ve hayat tecrübeleri gereği iletişim becerilerinde zayıflık ve olumsuzluklar görülebilir. Araştırmacı, öğrencinin model olarak alabileceği bir öğretmene ve öğreticiye sahip olmasıyla birlikte kendi davranışları hakkındaki farkındalığı artarak, olumlu yönde davranış değişikliklerinin gözlenebileceği yargısına sahiptir. Bu yüzden öğretmenin iletişim sürecindeki -farkında olsun veya olmasın- her türlü davranış ve tutumu, öğrencileri etkileyecektir. Kendisinin de akademisyen olmasından dolayı, akademik yaşantısının yoğunluğu ve yoruculuğunun farkındadır. Aynı zamanda kurumsal olarak üniversitelerde unvan, statü ve makama dayalı çeşitli güç ilişkileri ve mücadelelerinin de farkındadır.

Araştırmanın yapıldığı dönemde diğer iki araştırmacı da Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencisidir ve Etkili İletişim dersi almaktadır. Ders sürecindeki farkındalıkları, araştırmaya ve iletişime dair ilgi ve meraklarını artırmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık (doğruluk, tutarlılık, geçerlik); araştırma sürecinde verinin olduğu biçimiyle veya olabildiğince yansız bir şekilde gözlemlenmesi ve aktarılması anlamına gelmektedir (Kirk & Miller, 1986). Tekrar edilebilirlik (güvenirlik, aktarılabilirlik) ise; ulaşılan bulgu ve sonuçların başka durumlara genellenmesi değil, benzer durumların yaşanabileceğini belirtmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu konusunda alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve öneriler çerçevesinde forma son şekli verilmiştir. Öğrenciler araştırma süreciyle ilgili bilgilendirilmiş, görüşmede sorulacak soruları incelemeleri istenmiş ve ses kaydı yapılmasına da izin vererek katılımda gönüllü olmuşlardır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve bir araya gelinerek kategori ve temalara son şekli verilerek araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

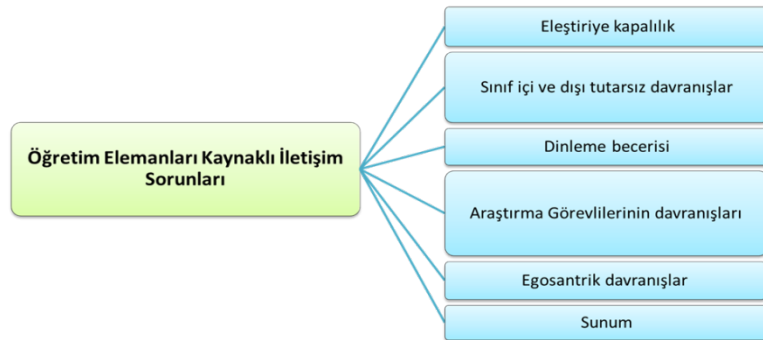
Çalışmanın aktarılabilirliği ile ilgili olarak, pilot bir görüşme yapılarak formdaki soruların işlerliği test edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanında yapılan alan yazın taramasında benzer araştırmaların yapıldığı ve ulaşılan verilerin aynı şartlara sahip devlet üniversitelerine ait fakültelerinde de benzer durum ve sorunların yaşanabileceği söylenebilir.

3. BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde toplanan verilere ışığında ulaşılan temalara ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

3.1. Öğretim Elemanları Kaynaklı İletişim Sorunları

Araştırmada elde edilen verilere göre ilk olarak “öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar” temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında veriler “öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumları”, “öğretim elemanlarının sınıf içi ve dışı tutarsız davranışlar”, “öğretim elemanlarının öğrencileri dinleme düzeyi”, “araştırma görevlilerinin öğrencilere karşı tavrı”, “öğretim elemanlarının egosantrik davranışlarının olması” ve “öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düzeyi” olarak kodlanmıştır.



3.1.1. Eleştiriye kapalılık

Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim elemanlarının eleştiriye açık olmadıklarını düşünmektedir. Bunun nedeni olarak öğrenciler, kendilerinin öğretim elemanları tarafından bir “rakip” veya “hakaret eden kişi” olarak görüldüğünü ifade ederken, aynı zamanda öğretim elemanlarının tutarsız davranışlarından bahsetmektedir:

“Hocalarımız eleştiriye açık değiller. Dersin işleyişiyle veya ödevlerle ilgili olsun bir öneride bulunduğumuz zaman uygun bir şekilde anlatması gerekiyorken, bize daha sert tepkiler gösteriyor, intikam alma çabası içine giriyorlar. Bizi çoğu hoca sınavla tehdit ediyor... Yeni fikirlere de açık değiller. Kendilerinin bir düzeni var, o düzende gitmek istiyorlar. Kendi yaptıkları şeyin sorgulanmasına katlanamıyorlar” Ö4

“Hocalar, tartışma yaparken, “öğrenciye karşı nasıl davranması gerektiğini bilmiyor” diyemem de bizi öğrencisi gibi değil, sanki savaştığı bir rakibiymiş gibi görüyor. Hâlbuki bana istediğinizi sorabilirsiniz, her türlü yardımcı olmaya çalışırım, anlamadıysanız sorun gibi şeyler söylüyorlar” Ö2

Bu ifadeler ışığında öğretim elemanlarının söylediklerinin ve yaptıklarının eleştirilmesine katlanamadıkları tavırlarında çelişkiler göze çarpmaktadır. Bir yandan sevecen bir şekilde öğrencilerin kendileriyle rahatça iletişim kurması için teşvik ederken diğer yandan iletişim ortamını bir savaş alanıymış gibi algılayarak “karşıdakinin görüşüne saygı duyma”nın aksine onlara karşı bir sert bir üslupla güç gösterisi, güç mücadelesi, üstünlük kurma ve çabasına giriştikleri söylenebilir. Hatta öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine karşı “akademik başarı notu” ve/veya “sınav”ı bir silah gibi kullanarak öğrenciler üzerinde egemen bir güç olmaya ve otorite kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının, sınıf içinde hâkimiyet kurmak, kontrolü kaybetmemek veya kendi sözlerini dinletmek gibi sebeplerden dolayı öğrencilere yönelik böyle bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Bu durum, çatışmacı kuramın ortaya koyduğu fikirlerle de paralellik göstermektedir. Buna göre gücü elinde bulunduranlar sürecin tek hâkimidir ve gücünü kullanarak kendi düşüncelerini karşısındakilere empoze etme eğilimi gösterir (Şişman, 2011b; Tezcan, 1999; Wallace & Wolf, 2012). Öğretim elemanlarının; yalnızca kendi doğrularını önemli görmesi, bu doğruları öğrencilerine aktarmaya çalışmak istemesi, öğrencilerin düşüncelerine değer ve önem vermemesi, sınıf içinde otoritenin kendisine ait olduğunu göstermesi ve öğrenciye değer verildiğinde öğrencinin bunu suiistimal etmesi ile ilgili daha önce yaşamış oldukları olumsuz tecrübeler, böyle bir tutumun nedenleri olabilir. Ortaya çıkan çelişkinin iletişim sürecindeki güven duygusuna büyük zarar vereceği ve öğrencilerin daha sonraki süreçlerde öğretim elemanlarıyla muhatap olmamalarına ve iletişime geçmek istememelerine yol açabileceği söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilerin zihinlerinde; öğretim elemanlarının “öğrencileriyle nasıl iletişim kurmaları gerektiğini bilmedikleri”, “yeni fikirlere açık olmadıkları” ve “bildiklerini okudukları” gibi olumsuz algılar oluşmuştur.

Ö9, öğretim elemanlarının unvan derecesine göre iletişim becerilerinde farklılık olduğunu öne sürmektedir:

“Hocalarımızın çoğu eleştiriye açık değiller. Bunu daha çok Doçent ve Yardımcı Doçent hocalarımızda gördüm. Profesör hocalarımızda bu yok pek. Yardımcı doçentler daha kötüler, özellikle onlar daha artistler. Profesörlerden daha havalılar. Eleştiriye gelemiyorlar” Ö9

Buna göre öğretim elemanlarının akademik unvanlarının, onların iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, unvanı “Yardımcı Doçent” olan öğretim elemanlarının eleştiriye en çok kapalı, “Doçent” olan öğretim elemanlarının daha az kapalı ve “Profesör” olan öğretim elemanlarının nazaran en açık kişiler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yani akademik unvan derecesi ile eleştiriye açık olma davranışı arasında ters bir orantı bulunmaktadır. Bireyin akademik unvan olarak yetkinliğe ulaşması, yaşının ilerlemesi ve dolayısıyla elde ettiği yaşam tecrübesi, iletişime açık olma durumunun göstergelerinden olabilir.

3.1.2. Sınıf içi ve dışı tutarsız davranışlar

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine göre, öğretim elemanlarının sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarının farklı olduğu ve öğrencilerin bu durumu genel olarak “tutarsızlık” olarak yorumladığı görülmektedir:

“Hocaların çoğu tutarsız. Derste ayrı bir insan moduna bürünüyor, dışarı çıkınca ayrı bir insan oluyor” Ö2

“Hocalar sınıf dışında daha güler yüzlü daha samimi oluyorlar. Sınıfta korkuyorum bir şey demeye. Acaba diyorum bu hoca o hoca mı? Çoğunda bu durum görülüyor, tutarsızlık var” Ö4

“Ben hocanın otorite kurma edasını sınıfta hissediyorum. Ders dışında bu otoriteyi hissetmiyorum. Ders dışında bir öneriyi rahatça sunabiliyoruz. Ders dışında hocanın yanında kendimizi daha rahat hissedebiliyoruz” Ö3

Alıntılarda görüldüğü üzere öğretim elemanlarının sınıf içinde daha çok öğretmen, dışında da daha çok arkadaş rolüne ilişkin davranışlarının iletişimlerinde ön plana çıktığı söylenebilir. Sınıf içinde daha otoriter, sert ve öğrencilerin çekindiği bir kişi olan öğretim elemanlarının sınıf dışında öğrencisini dinleyen, daha sıcak, sevecen, samimi ve güler yüzlü davranışlar sergilemeleri, öğrenciler

tarafından tutarsızlık olarak yorumlanabilir. Bu durum Öğretim elemanlarının sınıf yönetimini kaybedeceği kaygısı, onları öğrenciler üzerinde egemenlik kurma düşüncesi ile açıklanabilir.

Bu konuda ulaşılan sonuçlar Taş (2009) ve Özgan ve Aslan (2008)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Açıklan ve Turan (2011)'in ifade ettiği öğreticinin kendini üstün görmesi ve otoriter davranmasının önemli bir iletişim sorunu olduğu görüşü de bu noktada desteklenmektedir.

Bazı öğrenciler ise öğretim elemanlarıyla aralarındaki iletişim sorunlarının yaşanmaması üzerine öneriler getirmiştir.

“Ortak sosyal paylaşım alanları oluşturmak lazım. Bence kesinlikle iletişimimizi kolaylaştırır. Daha samimi iletişim kurabiliriz. Sınıf ortamında o hocadır, sen öğrencisindir. Yani iletişimi kolaylaştıran hiçbir etmen yok bana göre. Mesela yemekhanemizde hocalarımızla birlikte hep birlikte yemek yiyelim” Ö1

“Sosyal medyada da her şeyi paylaşabiliyor öğretmen veya öğrenci. Ama dışarıda yine öğretmen, öğretmen; öğrenci, öğrencidir. Sosyal medyada bu duvar yıkılıyor, daha samimi konuşulabiliyor. Öğretmen-öğrenci arasındaki duvar bir gün yıkılırsa bunun kaynağı sosyal medya olacaktır diyebiliriz” Ö8

Öğrencilerin üzerinde durduğu öneriler daha çok öğretim elemanlarıyla daha fazla yakınlaşmalarını sağlayabilecek “ortak paylaşım alanları”nın artırılmasına yöneliktir. Yani sınıf içindeki ders ortamının aksine öğrencilerle geçirilen ortak yaşantıların ve etkin paylaşımların artmasıyla iletişim sorunlarının önüne geçileceği düşünülmektedir. Bu alanların içerisinde yemekhane, kantin, kafe gibi fizikî mekânların yanı sıra sosyal ağlar gibi sanal ortamlar da bulunmaktadır. Öğrenciler bu tür alanlarda öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretmen-öğrenci rollerinden sıyrılarak daha samimi ve arkadaşça iletişimde bulunacaklarına inanmaktadır. Bu çerçevede sınıf dışı ortamlarda bireylerin daha sosyal ve özgür bir hayat sürdüğü göz önüne alındığında, sıcak ve samimi iletişim süreçlerinin oluşması normal görülebilir. Çünkü sosyal alanlarda ortak paylaşım ortamlarının oluşturulması; tarafların birbirini tanımamasını, yakınlaşmasını ve statü, güç gibi duvarların yıkılmasını beraberinde getirmektedir. Nitekim Martin Luther King'in, insanların birbirini tanımamalarını iletişimsizliğe bağladığı sözü burada zikredilmeye değerdir: *“İnsanlar genellikle birbirlerinden nefret ederler, çünkü birbirlerinden korkarlar; birbirlerinden korkarlar, çünkü birbirlerini tanımazlar; birbirlerini tanımazlar, çünkü iletişim kurmazlar; iletişim kurmazlar, çünkü sınıflara ayrılmışlardır”.*

3.1.3. Dinleme becerisi

Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının dinleme becerileriyle ilgili görüşler belirtmişlerdir.

“Bizi dinliyorlar ama lafa başladığımdan itibaren kendi düşüncesinden başka doğru yokmuş hissini mimikleriyle veriyor. İçimden lafımı bitirdiğimde o bana mutlaka dediklerimin yanlış olduğunu söyleyecek daha sonra kendi düşüncesini empoze etmeye başlayacak diyorum. O belli bir kere. Sen düşünceni bitiriyorsun, senin düşüncen hakkında hiçbir yorum yapmadan, hiçbir doğru tarafı, yanlış tarafı var mı bunu belirtmeden konuşuyor. Tamam, düşüncem yanlış olabilir. Ama bunun yanlışlığı nerede, neden kaynaklanıyor, hatası nerede onu belirttikten sonra doğru düşünceyi veya öyle olduğuna inandığı düşünceyi açıklamaya başlasa daha iyi olur. Ama direkt konuşmaya başlaması veya “sen böyle düşünüyorsun ama” diye başlayan cümleler, genelde önyargılı cümlelerdir. Bu da bana göre iletişimin en büyük hatasıdır” Ö2

Öğretim elemanlarının öğrencileri etkin dinlemiyor ve geri bildirim vermiyor olmaları sorunun başında gelmektedir. Yani dinliyor görünüp etkin ve empatik bir şekilde dinlemedikleri, öğrencilerinin düşüncelerine yeterince değer ve önem vermedikleri, önyargılı ve eleştiriye açık bir tutuma sahip olmadan dinledikleri görülmektedir. Burada iletişim esnasında dinleyip dinlemediğini çeşitli şekillerde (örn. beden dili, jest, mimik, kafa sallama, yüz buruşturma) yansıtmadıkları ve beden dillerini etkili kullanamadıkları düşünülebilir. Öğretim elemanlarının, yalnızca kendi doğrularını önemli görmesi, bu doğruları öğrencilerine aktarmaya ve kabul ettirmeye çalışmak istemesi bu davranışların sebeplerinden olabilir.

Bunun yanında iletişimin sürekliliğini ve öğrencinin kendini geliştirmesini sağlayacak olan geri bildirimlerde bulunmadıkları göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öz eleştiri ve öz değerlendirme ihtiyaçlarının giderilmesi için uygun ortam sağlanmadığı için bu ihtiyaçlarının karşılanmadığı, yani yaptıklarının veya söylediklerinin doğru olup olmadığı konusundaki tereddütlerinin öğretim elemanları tarafından giderilemediği söylenebilir. Bu noktada öğrencilerin öğretim elemanlarının bu davranışlarından dolayı rahatsız oldukları göze çarpmaktadır. Çünkü onlar,

öğretim elemanlarının kendilerini önyargılarla yargıladıklarını düşünmekte ve düşüncelerinin doğruluğu veya yanlışlığı konusunda öğretim elemanlarından dönüt beklemektedir.

“Bazı hocalarımız soru soruyor, cevap veriyoruz, cevap verirken ben cevabın ilk 3-4 kelimesini söyledikten sonra o kendisi devam ediyor. Ama buna iletişim sorunu diyemem. İşime geliyor aslında biraz. Hata yapmamı engelliyor” Ö5

Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ne söylemek istediklerini anlamaya çalışmadan kendi söyleyecekleriyle meşgul oldukları, onların görüşlerine yeterince ilgi göstermeden ve kendi görüşlerini aktarma davranışında bulundukları dikkat çekmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının bilgi, tecrübe ve yorumlarını karşı tarafa bir an önce aktarma isteğinin, sadece onları dinlemelerinin değil, öğrencilerin de tecrübe edinecekleri ve kendilerini geliştirecekleri bir sürecin de önüne geçmiş olduğunu görmekteyiz. Bu durum her ne kadar öğrencileri işten kaçmaya ve tembelliğe itse de onlar, bunun olumsuz bir durum olduğunun da farkındadır. Dolayısıyla öğretim elemanının iletişim ve dinleme sürecinde daha sabırlı davranması gerekmekte ve bu durumun öğrenci için bir kendini geliştirme ve özgüven kazanma süreci olduğu unutulmamalıdır. Bu bulgu, Cihangir-Çankaya (2011a), Cihangir-Çankaya (2011b), Şimşek ve Altınkurt (2009), Yazıcı ve Gündüz (2010), Eren (2001), Ergin (2010), Ergin ve Birol (2005), Gökdağ (2010), Özbay (2010), Solmuş (2004) ve Şahin (2011)’in çalışma ve görüşleriyle paralellik göstermektedir.

3.1.4. Araştırma görevlilerinin davranışları

Öğrencilerin araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarıyla bir yandan iyi olduğu, diğer yandan da yaşadıkları iletişim sorunlarının güce dayalı otoriter davranışlar etrafında şekillendiği görülmektedir.

“Asistan hocalarımız iletişim açısından gayet iyiler, hocalarla aramızda köprü oluyorlar” Ö4

Burada araştırma görevlilerinin iki farklı iletişim durumu üzerinde durmak gerekir. Araştırma görevlileri öğrenciler ile ders sorumlusu öğretim üyeleri arasında bir iletişim köprüsü konumundadır. Yani öğrencilerle iletişimleri iyi ve tatmin edicidir. Ancak yukarıda değinilen yardımcı doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının “eleştiriye en çok kapalı davranışlar” sergilemesiyle ilgili bulgularla ilişkilendirildiğinde, ne oluyor da araştırma görevlisi iken öğrencilerle iletişimleri iyi, yardımcı doçent olunca olumsuzlaşıyor? sorusunu akıllara getirmektedir. Burada yardımcı doçent unvanına yükselen öğretim elemanlarının bir güç sahibi olduğu ve öğrencilerle artık öğretim süreçleri bağlamında ders, not, otorite kurma gibi yaptırım silahlarını elinde bulundurmalarından dolayı kendilerini güçlü hissetmelerıyla ilişkilendirilebilir.

“Araştırma görevlisi hocalarımız dersimize giren hocalardan daha otoriter davranmaya çalışıyorlar” Ö1

“Araştırma görevlisi hocaların profesör gibi havası var, profesör hocalar bile o kadar değil” Ö2

Burada araştırma görevlilerinin ikinci bir yönüyle karşılaşmaktayız. Buna göre derste öğretim üyelerinden daha otoriter davranmaya çalıştıkları, öğrencilere karşı daha soğuk davrandıkları ve iletişime daha kapalı davranışlar sergiledikleri göze çarpmaktadır. Araştırma Görevlilerinin akademik kaygılarının çok yüksek olması, öğrencilerle oldukça yakın yaşlarda olması, sınıf kontrolünü kaybetme ve kendini ispat etme gibi kaygılardan dolayı otoriter davranışlar sergilemelerine neden olabilir. Bunun yanında dersin sahibi öğretim üyesinin boşluğunu doldurabilme kaygısı da bu davranışta rol oynayabilir.

Ancak akademik yaşantının ilk basamağında olan araştırma görevlilerinin yaş olarak da yakın oldukları öğretmen adaylarıyla iletişimlerinde genel olarak sorun yaşanması beklenmeyebilir. Araştırma görevlileri ile öğrenciler arasındaki iletişim genel olarak ders kaydı, ders öğretim elemanı köprü kurma, sınav gözetmenliği, öğretim yardımcılığı ve kısa süreli danışma gibi noktalarda gerçekleştiği, yani aralarındaki neredeyse tek ortak yaşantının ders bağlamında olduğu görülmektedir. Ancak yaşanan sorunların daha çok akademik ve öğretim süreçleri bağlamında ortaya çıktığını görmekteyiz. Bu durum öğrencilerle aralarında hem öğretim üyesi gibi ders bağlamında ortak bir yaşantılarının olmaması, hem de kısa süreli danışma haricinde ortak yaşantılarının olmamasıyla açıklanabilir. Ayrıca burada ulaşılan sonuçlar Şimşek ve Altınkurt (2009) ve Özgan ve Aslan (2008)’in çalışmalarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

3.1.5. Egosantrik davranışlar

Araştırmaya katılan öğrenciler öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları içerisinde egosantrik davranışların yüksek olmasını da belirtmiştir.

“Klasik bir cevap olacak ama hocalar sınıf içinde daha bir bilmiş havalara giriyorlar” Ö6

Bu görüşe göre öğretim elemanlarının bilgi ve beceri düzeylerinin öğrencilerden daha yüksek olması doğal olarak karşılanabilir. Ancak sınıf içerisinde bu bilgi, beceri ve yorumların sunuş şekli, öğrencilerin gözünde “mütevazı” değil, “bilmişlik taslayan” veya “bilmediğini gizleyen” kişiler oldukları şeklinde yorumlandığı görülmektedir.

“Ego problemi var hocalarda. Unvan olarak yukarıdan aşağı doğru geldikçe sert tepkiler artıyor bence” Ö5

Buna göre öğretim elemanlarının sahip oldukları akademik unvanlarının iletişim kurma düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Daha önce elde edilen “eleştiriye açık olma davranışının unvan azaldıkça azaldığı” şeklindeki bulguyla uyum göstermektedir. Bu bağlamda sadece derse giren öğretim elemanlarının mı, yoksa yalnızca akademik bağlamda muhatap oldukları araştırma görevlilerinin dâhil olup olmadıkları bilinmemektedir. Ancak bir önceki temadaki bulgularla paralel olduğu söylenebilir.

Bir diğer nokta, öğretim elemanlarının unvanları yükseldikçe daha güçlü olmalarına rağmen egosantrik davranışlarının, unvanla ters orantı göstermesi dikkati çekmektedir. Bu durum Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına (1943) göre yorumlanabilir. Bireyin akademik unvanı yükseldikçe kendini gerçekleştirdiği düşünülürse, ulaşılan bulguya göre egosantrik davranışların artmaması normal olarak karşılanabilir.

Bu bulgu aynı zamanda Bourdieu’nün alan, habitus, akademik alan gibi kavramlarıyla yorumlanabilir. Eğitim süreçlerinde meşrulaştırılmış üniversite ve eğitimsel ideoloji yapısının yeniden üretimini sağlayan Homo Academicus rolündeki öğretim elemanlarının, bu yapıları sürdürebilmek ve yeniden üretimini sağlamak amacıyla iletişim süreçlerini de kullandıkları görülebilir. İçinde bulundukları habitusta kendilerine sunulan davranış kalıplarıyla, üniversite “alan”ındaki değerlerin devamını sağlayan Homo Academicus öğretim elemanları, kendilerinden daha güçsüz olan öğrencileriyle olan iletişimlerinde sahip oldukları gücü yansıtmakta oldukları söylenebilir. Aynı zamanda bu durum, akademik ortamda edinilen kültürel sermaye ve simgesel sermayenin verdiği bu güçle birlikte gelen özgüvenden dolayı egosantrik davranışlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.6. Sunum ve ifade becerisi

Öğretim elemanlarının derste sunum becerileri, öğrenciler tarafından iletişim sorunu olarak belirtilmiştir.

“Hep aynı ses tonunu kullanıyorlar. Hep aynı yerde durup, yerinden kıvıldamıyorlar. Bir süre sonra uyumaya başlıyoruz... Bir kere hoca 10 dakikada 80 kere ‘uuu’ dedi. Böyle olunca dikkatimiz dağılıyor. Ona takılınca ders gidiyor. Ben dinleyemiyorum. Bu konuda kendilerini geliştirebilirler diye düşünüyorum.” Ö3

Buna ilişkin olarak öğretim elemanlarının; ses tonunu ayarlama, anlatmaya çalıştığını etkili bir şekilde ifade edememe ve sözlü anlatım becerisi konusundaki yetersizliklerin, derste öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve uyku haline soktuğu görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda kendilerini geliştirme önerileri de göze çarpmaktadır. Bu sorunların sebebi olarak öğretim elemanlarının etkili sunum beceri ve tekniklerine sahip olmamaları, konuşma ve beden dilini etkili kullanamamaları ve girdikleri bazı derslerin alanını yeterince iyi bilmedikleri veya alanı olmayan derslere giriyor olması gösterilebilir.

“Dersin %80’inde sadece slayttan okuma yapıyorlar.” Ö2

Burada öğrenciler öğretim elemanlarının ders sürecinde öğrencilerin başka kaynaklardan edinebileceği bilgilerden farklı olarak kendi yorumunu katmadığı, dersi ilgi çekici hale getirmediği dikkati çekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının derse yeterince hazırlanmadıkları, sunum becerisi ve alan bilgisi konusundaki eksiklikleri olduğu söylenebilir. Öğretim elemanı eksikliğinden dolayı öğretim elemanlarının doktora ve uzmanlık alanları dışındaki pek çok derse girmek zorunda kalmalarının da bu duruma etkisi bulunmaktadır.

“Hocaların iletişim becerileri, sunum açısından vasat kalıyorlar. Elektrikler kesildi, pat hoca da kesiliyor. Elektrikle mi çalışıyor hocalar. Hoca perdeleri kapatıyor, bilgisayarı açıyor, ışıkları

kapatıyor, sonra iletişim sıfır. Arkaya geçiyor ve bilgisayarda yazılanları okuyor. Bununla ilgili bir derste küçük bir şiir yazmıştım:

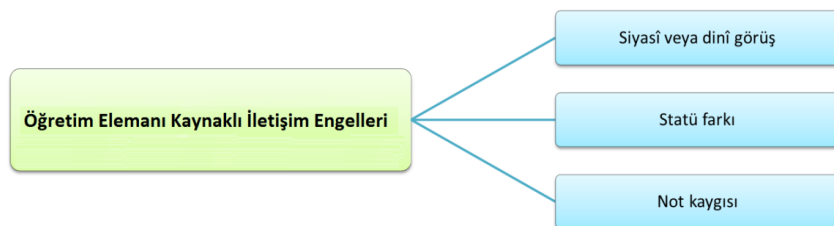
*Ah be hoca, yapılandırmacı olun dersin,
Kendin sorar kendin cevap verirsin.
Öğretmek istediğinizi, önce kendiniz yaşayın dersin,
Yaptıkların, anlattıklarının yakınından bile geçmez,
Eğitim programcısıyım dersin derse girersin.
40 dakika 1 saati geçer, projeksiyonu da çok seversin
Karanlığı sevdiğin gibi duvara bir şey yansıtırsın
Dinlendiğini sanırsın, sınıf uyur, sen gidersin” Ö8*

Bu görüş ışığında öğretim elemanlarının pek çok açıdan değerlendirilmesi mümkündür. Sunum ve ifade becerilerinin eksikliği, derse hazırlıklı gelmeme, alan bilgisinde eksiklik veya alanı olmayan derse girme gibi sorunlar, bilgisayar ve projeksiyon cihazı gibi öğretim teknolojilerini ve materyallerini etkili kullanmama, sınıf yönetimi becerisinde gözlenen eksiklik, derisi ilgi ve dikkat çekici hale getirmeme, zaman yönetimi, öneri veya telkinleri ile kendi akademik yaşantısı arasındaki tutarsızlık gibi sorunlarla karşılaşmaktayız. Bu sorunlar öğrencilerin derisi dinlemesine, dikkat kesilmesine, ilgiyle katılmasına, zevk almasına ve uyum sağlamasına engel olacak ve dolayısıyla öğrenmeye, okula ve derslere yönelik istek ve tutumlarını zedeleyeceği söylenebilir. Taş (2009), Gökdağ (2010), Ergin (2010), Şahin (2011) ve Güleriyüz (1998)’ün çalışmaları da bu bulguyla paralellik göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin bireyin zihninde kendi çabası ve etkin katılımıyla yapılandırıldığını savunmaktadır. Öğretmenin rehber role sahip olmasını gerektiren yapılandırmacılık, öğrencinin duyu organlarını, ön bilgilerini, ilgilerini, dikkatini ve motivasyonunun ön plana koyarak öğretme-öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir (Akpınar, 2010). Dolayısıyla elde edilen bulgulara göre derslerde yapılandırmacı yaklaşımın yeterince kullanılmadığı ifade edilebilir. Bu çerçevede üniversite düzeyinde konu alanıyla ilgili uzmanlık eğitimi verilen yerler olarak düşünüldüğünden, dersler sürekli olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütülmeyebilir. Ancak öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde kullanılması telkin edilen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulama ve etkin katılıma yönelik etkinliklerin artırılması gerektiği söylenebilir.

3.2. Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Engelleri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ulaşılan temalardan ikincisi, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmaktan çekinme sebepleriyle ilgilidir. Bu tema altında veriler “siyasî ve dinî görüş”, “statü farkı” ve “not kaygısı” olarak kodlanmıştır.



3.2.1. Siyasî ve dinî görüş

Öğrenciler, öğretim elemanlarının siyasî veya dinî görüşlerini ortaya koymalarından ve kendileriyle olan iletişimlerinde yanlı tavır alacaklarını düşündüklerinden dolayı, iletişime girmekten çekindiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak;

“Derste siyasî konulardan bahseden hocalarımız oluyor. Dersle alakası olmamasına rağmen siyasî şeylerden bahsediyor. Birkaç hocamızda dersin %70’i siyasetle geçiyor. Hoca kendi fikrini empoze etmeye çalışıyor. Sınıfta hocaların düşündüğü gibi düşünmeyen arkadaşlar olduğu halde cevap veremiyorlar, korkuyorlar. Kendi görüşümle ilgili bir şeyler söyleyemiyorum. O dersle ilgili bir şey bilmiyorum.” Ö4

“Karşılaşacağınız tepkiyi bilemiyorum. Siyasî görüş etkili bu konuda. Benim görüşüm bu ama onu söylesem acaba hoca kendi siyasî görüşüyle bana karşılık verir mi veya hoca bu siyasî görüşte değilse ben onun söylediğine ters bir şey söylesem beni aforoz eder mi diye düşünüyorum. Ters

düşerse hoca bize takar mı, bırakır mı açısından düşünüyoruz. Hocanın dinî görüşü farklı, sen kendi inandığın, savunduğun, bildiğin şeyi söylemeye çekiniyorsun, söyleyemiyorsun.” Ö2

Buna göre öğretim elemanlarının ders sürecinde ders dışı konulardan fazlasıyla bahsettiği görülmektedir. Bu davranışın altında daha önce de değinilen “öğretim elemanlarının kendi doğrularını şiddetle savundukları ve öğrencilere empoze etmeye çalıştıkları” bulgusuyla örtüşmektedir. Özellikle insan ilişkilerinde hassas olan siyasî konulardan bahsedip öğrencilerin görüşlerini dışlayan bir tutum, öğrenciler üzerinde korku kültürü oluşmasına yol açarak demokratik sınıf ortamından uzaklaşmış olduğu ve herkesin fikirlerini özgürce ifade edebilmesinin önüne geçildiği söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin rezil olma, akranlarının önünde küçük düşme, düşük not ve dersten kalma kaygıları, iletişim kurmalarının ve kendini ifade etmelerinin önüne geçmektedir. Ayrıca dersle ilgili konular konuşulmadığından dolayı, ders içeriği ve müfredatına yönelik yapılması ve işlenmesi gerekenler yapılamamakta ve öğrenciler derse yönelik hiçbir şey öğrenmeden sadece derse girip çıkmış durumda olduğu ifade edilebilir.

“Hocalar kesinlikle siyasî görüşünü yansıtmamalılar bence. Kesinlikle hocaların siyasî görüşlerini öğrenci bilmemeli. Öğrencilere bu düşünceleri aşırı şekilde yansıttıkları için, öğrenciler belli bir not kaygısı güderek ikiyüzlü davranmaya başlıyorlar. Örneğin, öğrenci sınavda inansa da inanmasa da hocanın istediği cevabı verebiliyor. Hocanın huyuna gitmek bir nebze. Bu yüzden mezun olunca kişiliği tam oturmamış, adamına göre davranan insanlar ortaya çıkıyor. Hocaların öğrencilerden objektif dönüt alabilmeleri için onları etkilememeleri gerekiyor.” Ö2

Öğretim elemanlarının bu davranışlarından rahatsız olan öğrencilerin, onlarla aynı siyasî görüşü paylaşıp paylaşmadığı net değildir. Ancak öğrenciler aynı görüşte olsa da olmasa da bu durumdan rahatsız olabilir. Çünkü öğrenciler, bir yandan bu konuların konuşulma yerinin ders içinde olmadığını farkında, diğer yandan da mezun oldukları zaman girecekleri sınavlardaki soruların geldiği konuların derste işlenmesini düşünmektedir.

Bu davranış şu açılardan da yorumlanabilir: Birincisi; öğrencilerin özellikle aynı görüşe sahip olmadığı öğretim elemanlarıyla iletişim kurmaktan çekindikleri söylenebilir. Bu çerçevede öğretim elemanlarının sınıf içinde eğitim harici konular hakkında yanlı yorumlara yer vermeleri, öğrencileri tarafından kendi görüşünde olmayanları ayırttığı şeklinde yorumlanarak öğrencilerin de kendi aralarında ayrışmalarına neden olabilir. Demokratik sınıf ortamında herkesin özgürce ve çekinmeden görüşlerini ifade edebilirken, öğretim elemanlarının bu tür davranışları demokratik sınıf ortamının oluşmasını engelleyerek kutuplaşmaya ve öğrencilerin içe kapanmasına neden olabilir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamını bozacak davranış, hitap ve yorumlardan kaçınmaları ve öğrencileri tarafından tarafsız bir şekilde dönüt alabilmeleri için her tür görüşe sahip öğrenciye saygı duyan ve onları kucaklayıcı ifade ve davranışlar sergilemesi gerekmektedir.

İkincisi; öğretim elemanlarının siyasî görüşünü bilen öğrenciler tarafından bu durum, çıkarıcı bir şekilde kullanılabilir. Öğrencinin başta yüksek not ve öğretim elemanlarının gözüne girme düşüncesi burada etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler ders içinde veya sınavda sorulara verdikleri cevaplarında veya bir konuyla ilgili düşüncelerini aktarırken, öğretim elemanının düşüncesine paralel olarak süslü ve taraflı ifadelerle yer verebilmektedir. Bu durum öğrenciler tarafından ikiyüzlülük olarak da yorumlanmaktadır.

Ayrıca üniversite öğrencileri, yaş ve tecrübe gereği büyük ölçüde kimlik oluşturma sorunu yaşamaktadır. Siyasete, dine, ideolojiye vs. bağımlı veya bağımsız kimlik yapıları bu dönemde şekillenir. Burada öğretim elemanlarının hassas davranmaları gerektiği söylenebilir. Öğretim elemanları çeşitli görüşlerini öne sürerken, tam oturmamış kimlik ve düşünce yapılarına sahip öğrenciler çeşitli olumsuz tutum, fikir ve algılar oluşturarak, iletişim süreçleri zedelenebilir. Bu da öğrencinin hem öğretim elemanından hem de eğitim süreçlerinden uzaklaşmasına sebebiyet verebilir (Ergün, vd., 1999; Oskay, 1997).

Sonuç olarak düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında insanların fikrini özgürce ifade etmesi gerekirken, sınıf içinde olması gerekenin dışında bu tür davranışların sergilenmesinin öğrenciler tarafından rahatsız edici bulunduğu ve öğretim elemanlarıyla hem aynı hem de farklı görüşe sahip olan öğrencilerden rahatça iletişim kurabileceken, öğretim elemanlarının demokratik tutumlarının sınıf ortamına yeterince yansıtmamasından dolayı, onlarla aynı görüşe sahip olmayan öğrenciler tepki görecekları düşüncesiyle çekingen kalacağı söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu tür davranışlarının meslek etiği açısından sorun teşkil edebilir.

3.2.2. Statü farkı

Öğrenciler öğretim elemanlarıyla aralarındaki statü farkından, onlarla iletişim kurmaktan çekindiklerini belirtmiştir.

“Statü farklılığı en çekindiğim konu aslında. Bu yüzden her istediğimi söyleyemiyorum” Ö1

Öğretim elemanlarının yaş ve kariyer açısından öğrencilerden daha farklı bir statüde olması, öğrencilerin iletişim kurmaktan çekindikleri bir durum olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının statülerini davranışlarına ve iletişim süreçlerine yansıtıyor olması da bu durumun sebeplerinden olabilir.

“Unvan aşağıya indikçe odasında daha rahat soru sorabiliyorum gibi geliyor bana. İletişim daha rahat oluyor” Ö5

Öğretim elemanlarının unvanı yukarı doğru gittikçe yaşları da yükselmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi yaşlarına yakın olan araştırma görevlisi, yardımcı doçent gibi unvanlara sahip öğretim elemanlarıyla kendilerini daha rahat hissederek iletişim kurabildikleri görülmektedir. Bu çerçevede daha önceki bir bulguda, yardımcı doçentlerin daha sert olduğu, profesörlerle daha rahat ilişki kurulabildiği belirlenmiştir. Ancak burada ise tersi ifade edilmektedir. Bu durumda bazı öğrencilerin statüden dolayı iletişime giremedikleri, bazı öğrencilerin de profesörlerin egosantrik davranışlar sergilememeleri sebebiyle kendileriyle rahat iletişim kurabildiği söylenebilir.

Genel olarak hiyerarşik düzenin ve dolayısıyla statü farkının belirgin bir şekilde hissedildiği ortamlarda, insanların hiyerarşik olarak kendilerinden daha yukarıdaki kişilerle iletişim kurmaktan çekinmeleri muhtemel görünmektedir. Bu bağlamda statü farkının bireyler arasında bir sosyal mesafe oluşturacağı söylenebilir. Şişman (2011a)’a göre bireyler arasındaki sosyal mesafenin düzeyi, iletişimin açık veya kapalı olmasını belirlemede ve dolayısıyla bireyin karşısındakine neyi, nasıl ifade edeceğini belirlemesini gerektirir. Bu çerçevede öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki sosyal mesafeye uygun şekilde her iki tarafın da yapıcı, olumlu ve uygun bir dil ve üslup geliştirmesi iletişim açısından önemlidir. Ayrıca sosyal mesafenin gittikçe azalması iletişim süreçlerinin daha arkadaşça bir seviyeye gelmesi bakımından da önemli olduğu düşünülebilir. Burada geleceğin öğretmenlerinin model aldığı öğretim elemanlarıyla iletişimlerinden dolayı özgüveni yüksek kişiler olarak yetiştirilmeleri, meslek hayatında yetiştirecekleri öğrencileri de etkilemesi söz konusu olduğundan, öğretim elemanlarının öğrencileriyle kurdukları iletişim ortamlarında daha samimi ve arkadaşça davranmaları gerekmektedir. Aynı zamanda bu sonucun Bursalıoğlu (1991), Bolat (1996), Demir (2003), Mosley, Megginson ve Pietri (2001), Solmuş (2004), Elgünler ve Fener (2011), Yazıcı ve Gündüz (2010) ve Şimşek ve Altinkurt (2009)’un çalışmalarındaki sonuç ve görüşlerle aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

3.3.3 Not kaygısı

Öğrenciler, öğretim elemanlarıyla not kaygısından dolayı iletişim kurmaktan çekindiği görülmektedir.

“Not korkusu var. Çünkü not bizim için çok önemli, aynı şekilde tepki vermesi sınıfın ortasında kızması, beğenmemesi, ters tepki vermesi iletişim kurmamızı engelliyor” Ö3

Öğrenciler, öğretim elemanlarının elinde bulunan not verme yetkisiyle ilgili yaşadıkları kaygı ve korkudan dolayı onlarla iletişim kurarken çok dikkatli davrandıklarından bahsetmektedir. Bunun yanında öğretim elemanının istemediği veya sevmediği ifade ve davranışlara karşı sert tepki vermeleri veya kızmaları, öğrenciler açısından küçük düşürücü, onur kırıcı ve aşağılayıcı olabilmekte, daha ileriki süreçte kendilerine iyi davranmayacakları izlenimi vermektedir. Hatta daha da ileri giderek akademik başarı notuyla kıyaslamaları öğrenciler açısından sorunun boyutunu artırmaktadır. Öğrenciler de bu duruma düşmemek için öğretim elemanlarıyla iletişimlerinde mesafeli yaklaşımı tercih etmektedir.

Burada demokratik sınıf ortamı ve tartışma kültürünün oluşmamasından bahsedilebilir. Herkesin düşüncelerini özgürce ve hiçbir korku veya kaygı taşımadan ifade edebilmeleri, demokratik sınıf ortamının ve getirdiği tartışma kültürünün bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuca bakıldığında bilginin ön planda olduğu bilim ve öğretme-öğrenme ortamları olarak görülen üniversitelerde “not” kaygısının oluşması istenen bir durum değildir. Dolayısıyla böyle bir kaygının oluşmasının önüne geçilmesi için öğretim elemanlarının önlemler alması gerektiği söylenebilir. Bunun yanında demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak, bazı öğrencilerden dolayı da zor olabilmektedir. Ders sorumlusunun demokratik sınıf ortamı oluşturma çabası ve niyeti, bazı

öğrenciler tarafından suiistimal edilebilmektedir. Bu bağlamda demokratik ortamın gerektirdiği erdem ve faziletli davranışların yeterince sergilenmemesi, öğretim elemanlarının antidemokratik davranmasında da etkisi bulunabilmektedir.

“Hocalar kesinlikle siyasî görüşünü yansıtmamalıdır bence. Kesinlikle hocaların siyasî görüşlerini öğrenci bilmemeli. Öğrencilere bu düşünceleri aşırı şekilde yansıttıkları için, öğrenciler belli bir not kaygısı güderek ikiyeüzüzlü davranmaya başlıyorlar. Örneğin, öğrenci sınavda hocanın istediği cevabı inansa da inanmasa da verebiliyor. Hocanın huyuna gitmek bir nebze. Bu yüzden mezun olunca kişiliği tam oturmamış, adamına göre davranan insanlar ortaya çıkıyor. Hocaların öğrencilerden objektif dönüt alabilmeleri için onları etkilememeleri gerekiyor.” Ö2

Bu görüş çerçevesinde öğrencinin not kaygısından dolayı çeşitli olumsuz davranışlara yöneldiği görülmektedir. Bu durum not kaygısı odak noktası haline geldiğinde öğretim elemanlarına karşı öğrencilerin, kendi demokratik hak ve tutumlardan uzak, çıkara dayalı ve samimi olmayan bir iletişim sürecine girdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak görüşe göre bu durumun sebebi de öğretim elemanlarının görüşlerinin açıkça belli etmesi olduğu söylenebilir. Sonuçta iletişim süreçleri bir bağlam oluşturmakta, karşı tarafa gönderilen (sözlü ve sözlü olmayan) her ifade, belli bir anlam çerçevesi çizmektedir. Dolayısıyla bu iletişim bağlamındaki anlam alışverişinde her iki tarafın düşüncesi ve tutumu hakkında ipucu vermektedir. Öğrenciler de öğretim elemanlarının verdikleri bu ipuçlarına göre iletişim sürecine girdikleri ifade edilebilir.

“Öğrenci için şu var; dersi geçeyim, iyi bir not alayım veya iyi bir not almaya da gerek yok geçeyim yeterli. Kendine bir şeyler katmak açısından, sadece yüksek lisans yapacak olanlar dersi gerçekten anlayayım diye uğraşıyorlar. Diğer öğrenci profillerinde zaten not kaygısı, geçeyim kaygısı olduğundan dolayı her şey nota bağlı” Ö6

Burada öğrencilerin derse giren öğretim elemanlarıyla iletişim bile kurmak istemeyip, yalnızca dersi geçmek gibi bir kaygılarının olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesine gelen öğrencilerin temel amacı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri ve yeterlikleri kazanmaktır. Bu da ancak eğitim fakültesindeki derslerin takip edilmesiyle mümkündür. Öğrencilerin sadece dersten geçme amacı bulunuyor ve öğretmen yeterliklerine sahip olmak için gerekli çabayı göstermiyorsa, zaten öğretim elemanlarıyla iletişime geçmesi için bir nedeni bulunmamaktadır. Bu durum öğrencinin özgür tercihi olarak algılanabilir. Fakat geleceğin nesillerini yetiştirecek öğretmen adaylarının daha hassas ve duyarlı davranması gerekir. Öğretim elemanlarının iletişim kurma biçimleri de bu tercih üzerinde etkili olabilir. Onların herkesi kucaklayıcı, güler yüzlü, sevecen, samimi vb. şekilde yaklaşımı, öğrencilerin derse ve/veya okula karşı tutumları, hisleri ve düşünceleri gelişerek dersleri takip ve derse katılım açısından olumlu gelişmeleri sağlayacağı ve öğretmen olduklarında kendi öğrencilerine karşı olumlu davranarak, içinde bulundukları öğretim-öğrenme ortamını iyileştireceği söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Üniversitelerde öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada sonuçlar; öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar ve öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla iletişim kurmadaki çekinceleri olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. İlk kategoride ortaya çıkan sorunlar; “öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumları”, “öğretim elemanlarının sınıf içi ve dışı davranış tutarsızlığı”, “öğretim elemanlarının öğrencileri dinleme düzeyi”, “araştırma görevlilerinin öğrencilere karşı tavır”, “öğretim elemanlarının egosantrik davranışlarının olması” ve “öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düzeyi” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer kategoride ise öğrenciler, öğretim elemanlarıyla iletişim kurmadaki çekinceleri, “öğretim elemanlarının siyasî ve dinî görüşünü belli etmesi”, “aralarındaki statü farkı” ve “not kaygısı” şeklindedir.

Bursalıoğlu (1991), iletişim engellerini şöyle sınıflandırmaktadır: Psikolojik; yani verici ve alıcının görüş çerçeveleri, duygu ve heyecanlar, saplantılar. Semantik; konuşma ve yazı dilindeki karşılık veya inceliklerin neden olduğu farklar ve anlaşmazlıklar. Statü; verici ve alıcının sosyal statüleri, akademik ve meslekî gelişme farkları. Buna göre çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında neredeyse tüm sorunların ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. Ayrıca bu araştırma bulguları ile Ergün ve diğerlerinin (1999) ideal bir öğretim elemanının özelliklerini belirledikleri araştırma karşılaştırıldığında, ideal öğretim elemanı özelliklerine zıt davranış ve tutumların ortaya çıktığı görülmektedir.

Her iki kategoride de ulaşılan sonuçlara bakıldığında iletişim açısından soruna yol açan önemli durumun “güç kullanımı” ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının eleştiriye kapalı olması, öğrencilerini dinlememesi, araştırma görevlilerinin davranışları, egosantrik davranışlar, statü farkı, öğretim elemanlarının dinî ve siyasî görüşü ve not kaygısı gibi bulguların bu bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının eleştiriye kapalı olmasının altında öğrencilere karşı sahip oldukları gücü ve bu güce dayalı konumu kaybetme endişesinin olduğu söylenebilir. Çünkü öğretim elemanı öğrencilerine göre (özellikle geleneksel anlamda); statülerinden dolayı, uzmanlık alanı ve hayat tecrübesi açısından sahip oldukları bilgi ve beceriler, otorite olma, öğretme-öğrenme ortamlarını planlama ve düzenleme yetkisi, öğrenciler hakkında karar verme yetkisi, öğrencilerini not üzerinden değerlendirme yetkisi ve yaşça büyük olmaları gibi açılardan güçlü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bulgulara göre öğretim elemanlarının, öğrencilerine karşı sahip olduğu gücü kaybetmeme adına çeşitli iletişim sorunlarına sebep olduğu görülebilir. Öğretim elemanlarının bu tür bir güce sahip olduğu kabul görmektedir. Ancak sorun, bu gücün kişiler arası ilişkilere zarar verecek şekilde kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktaya çatışmacı kuram açısından yaklaşıldığında güçlü olan, sürecin yegâne hâkimidir ve haklıdır. Gücünü kullanarak kendi düşüncelerini karşındakilere dayatma eğilimi gösterir. Onun bildikleri ve söyledikleri sorgulanamaz (Şişman, 2011b; Tezcan, 1999; Wallace & Wolf, 2012). Bulgulara bakıldığında bireyler, bu gücün “dikey (ast-üst ilişkisi, daha uzak ve mesafeli yaklaşım)” olarak kullanılmasından öte “yatay (arkadaşlık ilişkisi, daha yakın ve samimî)” olarak kullanılması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretim elemanlarının iletişim açısından olumsuz ağırlıklı algı ve düşüncelere sebebiyet vermiş olması, öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaparak, onların bu süreçte motivasyonlarının ve özgüvenlerinin kırılmasına, bireysel yaşamında olumsuzluklara ve gelecekte yetiştirecekleri öğrencilere, “gördükleri” şekilde davranmalarına yol açacağı düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin gelişimlerini, davranışlarını, duygularını, tutumlarını ve kendilerini algılama biçimlerini etkiler (Memişoğlu, 2011). Çünkü öğretmenin güç uğraşına girmesi, öğrenciyi tehdit edip savunmaya zorlaması gibi davranışlar sadece bireyi etkilemekten çıkıp tüm sınıfın da havasını bozar (Başar, 1999). Öğretmen gücünü öğrencilerle açık, içten, dürüst, yanılabilirliğini kabul eden, iyi ilişkiler kurarak ve sınıfın havasını sosyal açıdan iyi yapılandırarak kullanmalıdır (Clark & Peterson, 1986). Otoriter ve savunmacı olmadan, öğrencileri ilgiyle dinlemeli, kazanan-kaybeden çatışmasına girmemeli, öğrencilere karşı saygılı olmalı, yeri geldiğinde lider veya üye rollerine girebilmelidir (Clark & Peterson, 1986; Jacobsen & et al., 1985). Etkili bir iletişim kurmak uygun araçların, doğru bir dilin kullanımı ve bağlamda yer alan diğer tüm açılardan göz önüne alınmasını gerektirmektedir (OECD, 2009). Sonuçta öğrenciler sınıfta bulunmaktan zevk duymalı, keyif almalı ve öğrenme ihtiyacını hiçbir zaman kaybetmemelidir.. Birey yaşamındaki başarı ve başarısızlıkların yalnızca onun bilişsel kapasitesi ve altyapısıyla değil, aynı zamanda dikkat, moral, motivasyon, ilgi, sevgi gibi değişkenleriyle de ilgili olduğu söylenebilir. Böylece öğretme-öğrenme süreci zevkli, etkili, anlamlı ve anlaşılabilir iletişim ortamı oluşturulması, ders sorumlusu öğretim elemanının öncelikli olarak dikkat etmesi gereken noktalardan biridir.

Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğu ve güç dengesine dikkat edilmelidir. Çünkü geleneksel eğitimde sınıf içinde otorite öğretmen, öğrenci pasif alıcı iken, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinde öğrenci otorite konumunda ve öğretmen rehber konumdadır (O’Neill & McMahon, 2005). Buna göre güç dengesi, öğrenme süreçlerindeki kontrol ve öğretmen otoritesinde öğrencinin motivasyonunu düşürmekte, derslerde pasif olmasına, derse katılımlarının düşmesine ve sonuçta isteksiz ve kendi öğrenme sorumluluğunu almayan bağımlı öğrencilere neden olmaktadır. Bundan dolayı güç, öğretmen ve öğrenci arasında paylaşılarak, öğrencilerin motivasyon ve başarıları olumlu yönde etkilenecektir. Dolayısıyla güç dengesinin kurulması, iletişim süreçlerindeki olumlu yönde gelişmesini de etkileyecektir. Çünkü güç dengesinin olmadığı bir öğretme-öğrenme ortamında motivasyonu düşük olan öğrencilerin, öğretmeniyle olumlu iletişim kurması mümkün görünmemektedir. Bu konuda öğretmenin öğrencileriyle olan iletişiminin bire bir ve yüz yüze etkileşimde gerçekleşmesi önemlidir (Çam & Ünal Oruç, 2014; Weimer, 2002).

Öğretmen otoritesinin yüksek olduğu öğretme-öğrenme ortamının etkileşimli olabilmesi, doğası gereği mümkün gözükmemektedir. Bu açıdan öğretmen otoriter olmaktan öte, kontrolcü ve kolaylaştırıcı bir role bürünmesi gerekmektedir. Araştırmalara göre öğretmenlerin bu tür davranışları, öğrencilerin derse katılımlarını etkileyerek, esnek öğretme-öğrenme ortamları sağlamaktadır (Choudhury, 2005; Kumpulainen & Wray, 2002).

Demokratik öğretme-öğrenme ortamı, eğitim sürecindeki en önemli değişkenlerden biridir. Demokrasi, grubun kendisince yönetilmesidir. Grubu yönetecek olanları seçip serbest bırakmayı değil, seçilenlerin kararlarını grubun etkilemesini de içerir. Demokrasilerde yönetilenler, yönetimin kararları önceden haber alabilir, tartışır, görüş ve isteklerini yönetenlere iletir, bunlar yönetilenlerce gözetilir (Başar, 1999). Aynı zamanda demokratik eğitim, sınıf içerisinde gücü paylaşmayı gerektirir. Mattern (1997)'a göre göre basitçe öğrencilere görüşlerinin sorulması gibi etkinlikler, güç paylaşımını yansıtmaz. Aksine güç paylaşımı, ders içeriği ve planıyla ilgili öğrencilere gerçek seçimler sunmayı belirtir. Demokratik eğitim, kısmen veya tamamen, hiyerarşik, otoriter ve seçkin (elitist) öğelerden öteye geçmeyi anlatır. Demokratik öğretme-öğrenme ortamı, öğretmenin cezalandırıcı tepkisine yönelik bir korku taşımadan, düşünce ve ifade özgürlüğünün olduğu, öğrencilerin kendi öğrenmelerini, isteği ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak doğrultusunda kontrol edebildiği, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabildiği, başkalarının haklarının korunduğu, saygının olduğu, grup ve işbirliğine dayalı yaşamın desteklendiği ve bu yaşamın barındırdığı iletişime imkân tanıyan bir ortamdır (Ocak, 2012; Holmes, 1991). Kınal ve Işık (2003)'ın çalışmasına göre demokratik öğretme-öğrenme ortamında ortaya çıkan eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik ve etkililik, demokratik değerler olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin ağırlıkta olduğu bir öğretme-öğrenme ortamında demokratik yaşantılar ön plana çıkacak ve böyle bir ortamdaki iletişim süreçlerinin de bir o kadar olumlu ve verimli bir hale geleceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretim elemanları -ve öğretmenler-, öğrencilerin kendi kendilerini yönetebileceklerini ve kontrol edebileceklerini kabul etmeli, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmada onları cesaretlendirmeli, öğrencilerin yetkilendirilmesi ve özerkliği, sınıfta aktif olma, soru sorma, kendi öğrenme stratejilerini geliştirme, öz denetim, öz düzenleme ve öz değerlendirmenin uygulanması gibi açılardan öğrencileri desteklemelidir (Bay, Kaya & Gündoğdu, 2010; Korkmaz & Erden, 2013).

Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlardan bir tanesi de öğretim elemanlarının, öğrencilerini dinleme düzeylerinin düşük olduğu yönündedir. Araştırmalar öğrencilerin kendilerini dinleyecek birilerini bulma istek ve ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir (Şişman, 2011b). Çünkü başkalarının söylemek istediklerini dinlemek, önemli etkili becerilerden biri olduğu söylenebilir. Karşımızdaki kişiyi dinlemek, o kişiye saygı duyulduğunu belirtmesinin yanında, kendini daha iyi ifade edebilmesine, kendini daha değerli, rahat ve huzurlu hissetmesine, kişisel ve sosyal yönden gelişmesine, kendine güvenmesine ve benlik saygısının gelişmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Memişoğlu, 2011; Navora, 1999; Reobuck, 2000; Voltan Acar, 2010;). Ayrıca Kuzu (2003), etkin dinlemenin savunmayı azaltan, özgüveni zedelemeyen bir iletişim tekniği olduğunu ve etkili dinleyici olmak için dikkati vermek, önyargısız olmak, az konuşmak, ilgi ve sabır ile dinlemek ve anlamak için dinlemek gerektiğini; Doğan (2011) ise dinleyicinin konuşanın mesajını tam ve doğru alması için çaba sarf etmesi, dikkatini konuşmaya yoğunlaştırması, aktif bir zihni süreç yaşadığını fark edip ona göre davranması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla aralarındaki iletişimi kuvvetlendirmeleri için etkin dinleme davranışını edinmeleri ve/veya geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi de öğretim elemanlarının derse hazırlıksız gelmesi üzerinedir. Öğrenciler, bazı öğretim elemanlarının derse hazırlıksız geldiği izlenimine sahiptir. Buna göre öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düşük olduğunu, sıkıcı bir ders süreci geçirdiklerini ve sadece PowerPoint sunuları üzerindeki yazıları okuduklarını gözlemlediklerini belirterek bu izlenime ulaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen yeterlilikleri konusunda yetersizlik ve derse hazırlıksız veya alanı olmayan derse girme (Memişoğlu, 2011) alan bilgisi ve onu aktarabilme becerisi gibi etmenlerin öğretme-öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışma sonunda öğretim elemanlarının akademik başarı notunu öğrencilere karşı bir güç ve baskı unsuru olarak kullandıkları ve bundan dolayı da öğrencilerin not kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarından bazılarının öğrencilerle olan iletişimlerinde not odaklı davranışları, onların öğrenme ve iletişimde bulunma isteklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda Sinclair (1987) aşırı kaygının insan davranışlarını olumsuz etkileyen özelliklerden biri olduğunu ifade ederken, Başar (1999) da aşırı kaygının insanı beceriksizleştirerek, sinirli ve huysuz yapacağını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanı-öğrenci iletişimde, her iki taraf da elindeki güç unsurlarını iletişim süreçlerine dâhil etmemesi gerektiği söylenebilir. Bireylerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyen unsurların mümkün olduğunca ortadan kaldırmaya yönelik bir çaba içine

girilmesi gerekmektedir. Bu konuda karşılıklı güvenin sağlanması önemli görülebilir. Çünkü karşılıklı güvenin sağlanması, davranışlarda açıklık sağlar, güvensizliğin yarattığı "acaba" kaygısını önleyerek zaman kazandırır, öğrenci katılımını artırır, öğretmeni daha rahat davranmaya yöneltir. Meslekî davranışlar güveni artırır. Güven artırıcı olan tutarlı davranış, örnek olma yanında, öğrencinin sınıf kurallarına uyumunu da artırır (Smith, 1990).

Küreselleşen dünyada ülkeler artık birbirinden kopuk ilişkilerle değil, gittikçe etkinliği artan yapıda ilişki ve iletişim içerisinde bulunmak istemektedir. Teknolojinin de gelişmesiyle neredeyse mesafelerin tükendiği bu küreselleşme sürecinde başta eğitim ve diplomasi olmak üzere aile, toplum, ekonomi, bürokrasi gibi alanlarda iyi iletişimci olma, bilgiye ulaşabilme, teknolojiyi iyi kullanabilme, işbirliği içinde başkalarıyla çalışabilme gibi beceriler oldukça önemli hale gelmiştir. Bu çerçevede 21. yy yeterlikleri ve becerileri ortaya çıkmıştır. Bu yeterlikler “bilgi (information)”, “iletişim (communication)” ve “etik ve toplumsal etki (ethic and social impact)” olmak üzere 3 boyutta incelenir (OECD, 2009). Araştırma sonuçları bu çerçevede değerlendirildiğinde; bazı öğretim elemanlarının dersler konusunda yetersiz ve hazırlıksız olması, dersi sunabilme ve ifade edebilme becerisi, alanı olmayan derse girmesi, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarından dolayı onlarla iletişim kurmaktan çekinmesi, bilgiden çok “dersi geçme” ve “not” gibi kıstasların daha önemli olması gibi sorunların devam etmesinden dolayı bilgi boyutunda yetersiz kalındığı söylenebilir. Bu durum bilgi (veya sanayi ötesi) toplumu ve girdisi bilgi olan bilgi ekonomisinin oluşması ve sürdürülebilmesi için aslı gerekliliklerden olan bilgi okuryazarlığı becerisi ile bireylerin hayat boyu öğrenen, bilginin peşinden giden, onu bulabilen ve kullanabilen kimseler olmasının (OECD, 2009) öğretmen yetiştirme sürecinde –istemli veya istemsiz olarak- engellendiği şeklinde yorumlanabilir. İkinci olarak eleştiriye kapalılık, sınıf içi ve dışı davranış tutarsızlığı, dinleme becerisi, egosantrik davranışlar, statü, siyasî ve dinî görüşün empoze edilmeye çalışılması gibi durumların, iletişim boyutunda çeşitli olumsuzluklara yol açtığı ve iletişimi engellediği görülmektedir. Buna göre iletişim boyutunda da yetersiz kalındığı söylenebilir. Bilen (1995), öğretmen ve öğretim elemanlarının, öğrencileriyle sağlıklı pedagojik ilişki kurduğu ve bu tür bir ilişkinin de, öğretmenin meslekî başarısının hem ürünü hem de temeli olduğu kabul edilmektedir (Bilen, 1995). Bununla birlikte öğrencilerin geleceğe yalnızca hayat boyu öğrenen bireyler olarak hazırlanması değil, aynı zamanda başkalarına karşı sorumluluk bilinci olan daha büyük bir topluluğun üyesi olarak da hazırlanması açısından ayrıca önem taşımaktadır (OECD, 2009). Dolayısıyla iletişim süreçlerindeki engellerin en aza indirilmesi, özelde birey genelde toplum ve gelecek nesil adına önemli gelişmeler sağlayacaktır. Son olarak etik ve toplumsal etki boyutuna göre; öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı iletişim sürecindeki olumsuz davranışları, etik açıdan sorunlu olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu davranışların; öğrencilerin duyuşsal açıdan mutlu, ders konusunda istekli ve meraklı olmasını ve bilişsel açıdan derslerde işlenen konulara odaklanamayarak öğrenmelerini engellediği düşünülebilir. Bu tür davranışların sürekliliği, iletişim sorunlarının yeniden üretimine neden olacak ve toplumsal açıdan olumsuz etkilere sebebiyet verebilir. Dolayısıyla üçüncü boyutta da yetersizlik söz konusudur.

Araştırma sonuçları genel olarak Bourdieu’nün alan kuramı, akademik alan, habitus ve sermaye gibi kavramlarıyla da yorumlanabilir. “Alan” kavramı, Bourdieu’nün bireylerin sermayelerine göre güç ağırlığına sahip olduğu ve bu gücün dağılımının sermaye dağılımına göre belirlendiği bir çatışma, rekabet ve sosyal etkileşim ortamını ifade etmektedir. Eğitim, ekonomi, siyaset vs. gibi bu alanlar sınıflar arası çatışmaların olduğu, mevki/statüler arasındaki farkların bir sonucu olarak meydana gelmekte ve güce göre şekillenmektedir. “Alan”lar içerisinde bireylerin, bulundukları ortama ayak uydurabilmesi, uyum sağlayabilmesi ve/ya karşılaştıkları sorunlara uygun tepkiler geliştirebilmesi ise, o güne kadar bilinçli/bilinçsiz bir şekilde edindikleri “habitus” sayesinde olabilmektedir.

Habitus, temel olarak kişi ile çevre arasındaki ilişkileri belirtmekte ve sadece davranış yapılarını değil, düşünme tarzı ve duygular üzerinde de etkilidir. Bu bağlamda habitusun çeşitli pratikleri (davranış yapılarını) ürettiği söylenebilir. Fakat kişisel kararlar ile genel değerler arasında keskin bir ayrımı değil, ikisi arasındaki belirsiz (flu) bir kesişme alanını işaret etmektedir. Yani habitusun özgür irade üzerinde bir kısıtlama getirdiği düşünülebilir, ancak birey de habitus içindeki milyonlarca davranış yapılarından birini ya da kendi geliştirdiği yeni davranış yapısını kullanma özgürlüğüne sahiptir. Hatta belki de o kişisel karar, habitus içindeki pek çok yapıyı etkileyebilecek, habitusu değiştirebilecek bir süreci de beraberinde getirebilir. Yani birey-toplum-habitus üçlüsünde keskin ayrımlar değil, ortaklaşa oluşturulan etkileşim alanları ve süreç içerisinde karşılıklı bir

etkileşim süreci bulunduğu ifade edilebilir. Kısacası habitus, güce ve çatışmaya dayalı pratikler ve dinamiklerle şekillenen sistemin yeniden üretimini sağlayan en büyük etmenlerden biridir. Çünkü alan, varlığını sürdürmek için habitusu şekillendirerek onu sürdürecektir eyleyicilere ihtiyaç duyar. Habitus da yeniden üretimi sağlayarak alanın var olmasını ve ürettiği değerleri korumasında önemli rol oynar (Bourdieu & Wacquant, 2003; Calhoun, 2010; Meder & Çeğin, 2011; Özsöz, 2007;Yel, 2003). Örneğin akademi “alan”ındaki bir akademisyen, o üniversitede uzun yıllardır oluşan habitusa (kültür ve o kültür içerisinde üretilmiş değerler) göre davranarak, o alanın ve habitusun yeniden üretimini sağladığı söylenebilir.

Ayrıca Bourdieu toplum içerisindeki güç dengelerinin devam ettiren dinamikler üzerinde durmuştur. İktidarın esasını sermayeye bağlar. Sermaye; ekonomik kaynakları belirten ekonomik sermaye, toplum içerisindeki ilişkiler bütünü belirten toplumsal sermaye ve her sermayenin içerisinde görülebilecek, sahip olunan ve algılanan simgesel değerler bütünü belirten simgesel sermaye olmak üzere 3’e ayrılmaktadır. Sermayeye sahip olma oranı, kişi veya topluma o derece güç sağlar (Özsöz, 2007). İktidar sahibi iktidarını devam ettirebilmek için gücünü simgesel sermayeye dönüştürür. Örneğin ilkökul öğrencilerinin beslenme çantalarında “muz”un olması, bir lüksü yani gücü çağrıştırmaktadır. Muz alamayacak ekonomik güce sahip olmayan ailelerin çocukları bilinçaltında bu durumun farkındadır. Aynı zamanda “muz” a dayalı bir simgesel sermayeyi belirten bu güç, aynı zamanda içten içe bir simgesel şiddeti de getirmektedir. Muzu alabilen öğrenci diğerlerinin karşısında tadını çıkararak yemesi, onlarla paylaşmaması gibi davranışlar bu şiddetin somutlaşmış örnekleri arasında sayılabilir.

Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar yorumlanacak olursa; akademik ortam, öğretim elemanları ve öğrencilerin yer aldığı bir etkileşim, çatışma ve rekabet “alanı”dır. Her iki taraf da birlikte yeni bir habitus oluşturmaktadır. Burada öğretim elemanları akademik kimlikleriyle, yani bir alanda uzman, bilgili, toplum içerisinde farklı bir statüsü olan, çeşitli açılardan diğer insanlardan üstün bir kişilikle, bulunmaktadır. Öğrenciler ise daha genç, yeni bir öğrenme ortamına uyum sağlamaya çalışan, daha az bilgili, bir alanda profesyonel gelişim için bilgi ve beceri edinmeye gelen bir kimliğe sahiptir. Bu habitus içerisinde öğretim elemanı belli bir akademik kariyere, ders ve not verme gibi silahlara ve yaptırım gücüne sahip olmasından dolayı simgesel sermaye sahibi bir otorite ve daha güçlü olan taraf iken; öğrenciler de bu güce boyun eğmek zorunda kalan taraf olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bu güç ilişkisinin öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki iletişim süreçlerine de yansıdığı ve öğretim elemanlarının otoriter duruşlarının sözlü ve sözsüz iletişimlerinde hissedildiği görülmektedir. Homo academicus (Bourdieu, 1988) kimliğindeki öğretim elemanlarının, eğitimsel ideolojiyi ve kurumsal yapıyı yeniden üreten konumunda; simgesel sermayelerini (ders verme, not verme, statü vb.) öğrencilere karşı kullandıkları birer simgesel şiddet aracı haline getirdikleri görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların her biri ayrı ayrı simgesel şiddet aracı olarak tanımlanabilir. Çünkü her biri, öğrenci üzerinde öğretim elemanının otoritesini devam ettiren ve yeniden üreten dinamikleri bünyelerinde barındırmaktadır. Kısacası bu araştırma bağlamında sözlü veya sözsüz iletişim ortamlarında dil kullanımının (nazik-sert vb.), ifade etme şekillerinin (beden dili, jest-mimik vb.) ve yakınlık-uzaklık belirten davranışların (samimi-mesafeli, sıcak-soğuk vb.), öğretim elemanının gücünü ve otoritesini sürdüren ve yeniden üretimine katkı sağlayan şekillerde kullanılabildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu olumsuz durumun, öğretim elemanının yapıcı iletişimci bir kimliği üstlenmesi ve daha olumlu, hoşgörülü, demokratik, samimi, sevecen vb. iletişim ortamları oluşturmalarıyla aşılabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak iletişim, insanın anne karnında anneyle ve çevreyle başlayarak, doğumdan ölüme kadar her yerde ve her anında, yaptığı işte, eğitimde, mesleğinde vs. sürekli kullandığı bir araç olarak karşımızda durmaktadır. Açıkalın (1994) iletişimin insan vücudunu saran deri gibi olduğunu ifade eder. İletişim öyle bir araçtır ki, o olmadan insanın yaşamını sürdürebilmesi mümkün görünmemektedir. Buna göre her bir bireyin etkili iletişim becerilerine sahip kişiler olarak yetiştirilmelidir. Ülkemizde eğitim sürecinden geçen mesleği, yaşı ve cinsiyeti ne olursa olsun, kişilerin genel olarak bir iletişimci kişilik kazanmamış olmaları, iletişim sorunlarının başlıca sebeplerinden olduğu söylenebilir. Burada iletişimci kişiliği kısaca, ileti almaya ve verici olmaya duyarlı, istekli, yeterli olmak, biçiminde tanımlanabilir. Bu tür bir iletişim yetersizliğini, çevremizdekilerin iletişim ortamındaki eylem, tutum ve davranışlarda bulmak, gözlemek olasıdır (Açıkalın, 1994). Dolayısıyla iletişim süreçlerindeki iyileşmeyle birlikte bireysel ve toplumsal yaşantıdaki pek çok sorunun önüne geçileceğinden, eğitim süreçlerinde etkili iletişim becerilerine

sahip olunması ve öğrencilerin de bu yönde yetiştirilmesi gerekmektedir. Araştırma sonunda uygulayıcı ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir;

- Öğretim elemanları, araştırmada ortaya çıkan sorun ve önerilerle ilgili önlemler alabilir,
- Öğretim elemanları, ders verme konusundaki yeterliliklerinin (sunum, ifade ve iletişim) öğretim üzerindeki etkisinin farkında olmalı ve yetersiz olduğu alanları belirleyerek kendini geliştirmeli,
- Öğretim elemanları, yeni öğretme-öğrenme yaklaşım ve modellerini birer uygulayıcı olarak sınıf içi süreçlere yansıtmalıdır.
- Etkili iletişim becerileri dersi, uygulamaya dayalı bir müfredat bağlamında okul öncesi eğitimden itibaren tüm eğitim kademelerinde zorunlu/seçmeli ders olarak konabilir,
- Bu araştırmanın bir benzeri, öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yapılabilir,
- Akademik yapılardaki iletişim süreçleri, güce dayalı süreçler, unvan, statü ve bir makama sahip olma gibi değişkenler göz önüne alınarak farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Açıkalın, A. & Turan, S. (2011). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Akbağ, M. & Deniz, L. (2003). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: Transaksiyonel analiz açısından bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 263-293.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Aydoğan, İ. & Kaşkaya A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-16.
- Baltaş, Z. & Baltaş, A. (2009). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bay, E., Kaya, İ. K. & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 646-664.
- Bayar, S. A. & Bayar, V. (2012). Akademisyen ve öğrencilerin araştırma görevliliğine ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 26-48.
- Bilen, M. (1995). *Plândan uygulamaya öğretim*. Ankara: Ankara Bas. San.
- Bolat, S. (1996). Eğitim öğretimde iletişim: Hacettepe Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-78.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2003) *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar* (çev: N. Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. (çev: P. Collier, İngilizce). Stanford University Press, Stanford ve California.
- Bozdoğan, B., Şengül, Ü. & Bozdoğan A. E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 227-242.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Calhoun, C. (2010). Bourdieu sosyolojisinin hna hatları. Güney Çeğin ve diğerleri (der.), *Ocak ve Zanaat. Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 77-129). İstanbul: İletişim.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Choudhury, S. (2005). Interaction in second language classrooms. *BRAC University Journal*. 2(1), 77-82.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2011a). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2011b). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde dinleme*. A. Kaya, (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (s. 93-108). Ankara: Pegem.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çam, Ş. S. ve Ünal Oruç, E. (2014). Learning responsibility and balance of power. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 139-153.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu.
- Demir, K. (2003). Örgütlerde iletişim yönetimi. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar* içinde (s. 135-161). Ankara: Anı.
- Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2): 223-231.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.

- Elgünler, T. Ç. & Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication – TOJDAC*, 1(1), 35-39.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı.
- Ergin, A. Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R. Y. & Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.
- Gökdağ, D. (2010). Etkili iletişimin engelleri. U. Demiray, (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (109-131). Ankara: Pegem.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Holmes, E. E., (1991). Democracy in elementary school classrooms. *Social Education*, 55, 176-178.
- Hull, J. (1990). *Classroom skills. A teacher guide*. London: Davis Fulton Pub.
- Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D., & Dulaney, C. (1985). *Methods for teaching: A skill approach*. Columbus: C. E. Merrill Pub. Comp.
- Kaya, H. İ., Taşdan, M., Kop, Y., & Metin, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik davranışlarına ilişkin algıları (Kars İli Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 39-50.
- Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. & Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 305-325.
- Keçeci, A. & Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 131-136.
- Kıncal, R. & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 54-58.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Korkmaz, E., & Erden, M. (2013). Demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özellikleri. *NWSA: Education Sciences*, 8(2), 209-224.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2002). *Classroom interaction and social learning*. London: Routledge Falmer.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Kuzu, T. S., (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 14-24.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mattern, M. (1997). Teaching democratic theory democratically. *Political Science and Politics*, 30(3), 510-515.
- Meder, M. & Çeğin, G. (2011). Bourdieu'yü okumak: Post-pozitivist bir sosyolojinin imkânı üzerine. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 10(1), 233-256.
- Memişoğlu, S. P. (2011). Sınıfta iletişim süreci. M. Şişman ve S. Turan (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 133-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Mosley, D. C., Megginson, L. C. & Pietri, P. H. (2001). *Supervisory management-the art of empowering and developing people*. Ohio: South Western Cincinnati College.
- Navora, L. (1999). *Gerçekten beni duyuyor musun?* İstanbul: Sistem.
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005) Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers?. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds.) In *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- OECD (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD publishing, doi:10.1787/218525261154
- Oskay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin kimlik gelişim düzeylerinin bulundukları fakülte ve anabilim dallarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-73.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G. & Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 697-710.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, E. & Üzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 122-152.
- Özgan, H. & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özsöz, C. (2007) Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları*, 1, 15-21.
- Reobuck, C. (2000). *Etkili iletişim* (çev: A. C. Akkoyunlu). İstanbul: Doğan.
- Saylan, N. & Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- Sinclair, K. E. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness and student anxiety. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 249-257.
- Smith, R. (1990). *The effective school*. Lancaster: Educational Pub. Ltd.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler*. İstanbul: Beta.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, H. (2011). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (s. 274-293). Ankara: Pegem.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, Y. & Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 136-151. <http://akademikbakis.org/17/9meslek.pdf>
- Şişman, M. (2011a). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2011b). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. M. Şişman ve S. Turan (ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, S. (2009). Öğretim elemanlarının sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının öğretim elemanı-öğrenci iletişimine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 171-192.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Şafak.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Turan, S. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö. F. & Gür Erdoğan, D. (2012). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterlikleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Voltan Acar, N. (2010). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Nobel.
- Wallace, R. A. & Wolf, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları: Klasik geleneğin genişletilmesi* (çev. L. Elburuz ve M. R. Ayas). Ankara: Doğubatı.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yazıcı, Ö. & Gündüz, Y. (2010). Etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 37-52.
- Yel, A. M. (2003). Pierre Bourdieu (1930-2002). *Journal of Academic Studies*, 5(17), 49-53.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In literature, there are some studies point that ideal scientists and academicians' profile, features must-have, perceptions of each other against teachers and academicians, competencies of lecturers in teaching-learning process, the level of having "effective teacher behaviours" and democratic behaviours, perceptions about Research Assistants and communication skills of the academicians from the perspectives of pre-service teachers (Akbağ & Deniz, 2003; Bayar & Bayar, 2012; Bozdoğan, Şengül & Bozdoğan, 2013; Çermik, 2013; Ergün, Duman, Kıncal & Arıbaş, 1999; Kaya, Taşdan, Kop & Metin, 2012; Kaya, Afacan, Polat & Urtekin, 2013; Keçeci & Taşocak, 2009; Kumral, 2009; Özaydınlık, Kabaran, Göçen & Altıntaş, 2014; Özdemir & Üzel, 2010; Saylan & Uyangör, 1998; Şahin, 2011; Şenel & Aslan, 2014; Tortop, 2013; Tutkun & Gür Erdoğan, 2012). In addition that there was no study about deeply communication problems derive from academicians in Faculties of Education that educate teachers of the future. The purpose of this study is to determine the communication problems that derived from academicians regarding to students' views in the academician-student communication process.

Method

In the study, "phenomenology" was used from the qualitative research paradigm. For determining the participants, it was used the criterion sampling methods from purposeful sampling methods. The participants were totally 12 voluntary students from 6 undergraduate programs. One man and one woman were chosen from every program in a faculty of education of a public university. The data were collected with semi-structured interview form. The content analysis was applied on the data and they were coded under themes.

Findings

According to findings, the problems derive from academicians are; being closed to be criticized, inconsistent behaviours inside and outside of the classroom, lack of effective listening skills, attitudes of Research Assistants, high ego level and lack of course presentation skills. Besides the situations that the students hesitate communicating with academicians are; appearing political and/or religious opinions, the difference in status and anxieties about academic achievement grade.

Conclusion and Discussion

In this perspective of the findings both category, “the communication problems derive from academicians and “situations that the students hesitate communicating with academicians” it can be said that the most important situation is about “using power”. These finding are supporting this point “being closed to be criticized, lack of effective listening skills, high ego level, appearing political and/or religious opinions, the difference in status and anxieties about academic achievement grade”.

The students consider that the power should be used “horizontally” (friendly and closer relationship), not “vertically” (hierarchical, superior-subordinate and distanced relationship). Communicating effectively requires considering on using appropriate language, instruments, and angles in communication contexts (OECD, 2009). Finally, the students should enjoy and pleasure being in classroom, and do not lose their need to learn. Accordingly, communication can be thought as base of teaching-learning process. Then the successfulness and unsuccessfulness in individuals’ life are about not only their cognitive capacities or backgrounds, but also the variables like attention, morale, motivation, interest, love, etc. Thus academicians and lecturers should be careful providing an enjoyable, meaningful, understandable and effective teaching-learning process.

Democratic teaching-learning environment is one of the most important variables in educational processes. Because, democracy means self-management of a group or society. So democratic environment enforces the teacher sharing power with the students. Besides democratic educational environments consist of that taking responsibility self-learning process, no fear about punitive responses of the teacher, having freedom of thought and expression, supporting group and cooperative life, protecting other’s rights, respecting each other, and communicating freely and positively (Ocak, 2012; Holmes, 1991).

In Global World the countries do not want to be in disconnected relationships. They want to be a part of global world and inside of effective communications and relationships. That’s why people in this globalizing age must have 21th century skills that are being effective communicator, reaching information, using technology effectively, working cooperatively etc. So it can be seen how communicating effectively so important.

This research can be interpreted in the light of the Bourdieu’s Field Theory and Homo Academicus (1988) perspective. Academic field is a conflict, competition and interaction environment. According to the results of study, this power-based relationship reflects on academician-student communication process. Besides the academicians those are in Homo Academicus identity (Bourdieu, 1988) reproduce educational ideology and organizational structure, and use their symbolic capital (lecture, grading, status, etc.) as symbolic violence instrument against their students. All the findings in this study may be described separately as symbolic violence instrument. Because of each hosts the dynamics which continue and reproduce authority of academicians. Consequently, it can be said that these negative situations can be overcomes by academicians undertaking constructive communicator identity and creating positive, tolerant, democratic, friendly, sincere communication environments.

Finally, Açıkalın (1994) said that communication was like the skin covering the human body. Communication is being used in every moment, job, education, etc. processes as an instrument starting from prenatal period with mother and then close environment to dying, so humankind should be educated as good communicators. In context of this research according to the findings, academicians’ and lecturers’ communication skills are inadequate. As a consequence, minimizing communication barriers will start new improvements for individuals, societies and next generations.