

**T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**OKUL – ÖĞRETMEN – AİLE İŞBİRLİĞİNİN
SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Çiğdem Tuba DOĞRU

Zonguldak, 2005

**T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**OKUL – ÖĞRETMEN – AİLE İŞBİRLİĞİNİN
SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan: Çiğdem Tuba DOĞRU

Danışman: Yard. Doç. Dr. Faruk YAŞAROĞLU

Zonguldak, 2005

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Doç. Dr. Ali AZAR

Üye.....
Yrd. Doç. Dr. Faruk YAŞAROĞLU (Danışman)

Üye.....
Yrd. Doç. Dr. Mahir KALFA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18 / 10 / 20.05

.....
Doç. Dr. Turhan KORKMAZ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu tezin oluşumunda öncelikle desteğini her zaman yanımda hissettiğim emekli sınıf öğretmeni olan sevgili annem Ayten DOĞRU'ya, maddi ve manevi destekleri olan sevgili babam Selahattin DOĞRU'ya, kardeşim Tolga DOĞRU'ya ve Güldal ALPER'e, araştırmanın tüm süreçlerinde ilgi ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Ali AZAR'a, araştırma süresince önerileri ile bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Mahir KALFA'ya, uygulamalar sırasında yardımcı olan okul müdürlerine ve öğretmenlere, araştırma süresince hoşgörü imkanlarını benimle paylaşan okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana yol gösteren, hiçbir zaman yardımını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. FARUK YAŞAROĞLU'na teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
2. PROBLEM DURUMU.....	4
2.1. Yönetimin Tanımı.....	4
2.1.1. Eğitim Yönetimi.....	5
2.1.2. Sınıf Yönetimi.....	6
2.2. Sınıf Yönetiminde Uygulanan Sınıf Yönetimi Modelleri.....	7
2.2.1. Tepkisel Yönetim Modeli.....	7
2.2.2. Önlemsel Yönetim Modeli.....	8
2.2.3. Gelişimsel Yönetim Modeli.....	8
2.2.4. Bütünsel Yönetim Modeli.....	9
2.2.5. Toplam Kalite Yönetim Modeli.....	10
2.2.5.1. Kalite Kavramı ve Toplam Kalite Yönetimi.....	10
2.2.5.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	10
2.2.5.3. Toplam Kalite Yönetiminin Öğretmen Üzerindeki Etkileri.....	11
2.3. Sınıfın Fiziksel Düzeni.....	13
2.3.1. Sınıfta Işıklandırma Oranının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....	13
2.3.2. Sınıfın Isı ve Nem Oranının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....	14
2.3.3. Sınıfta Kullanılan Renklerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....	14
2.4. Sınıfta Zaman Yönetiminin Önemi.....	15
2.4.1. Zamanın Etkili Kullanımı.....	15
2.5. Sınıf Yönetimi ve Disiplin.....	17
2.5.1. Disiplin Çeşitleri.....	19

2.5.2. Disiplin Kuramları.....	21
2.5.3. Disiplin Modelleri.....	22
2.5.3.1. Canter Modeli.....	23
2.5.3.2. Glasser Modeli.....	23
2.5.3.3. Kounin Modeli.....	24
2.5.3.4. Davranışçı Model.....	24
2.5.3.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli.....	25
2.5.3.6. Mantıksal Sonuçlar Modeli.....	26
2.5.4. Sınıfta Disiplin.....	26
2.5.5. Sınıf Disiplinini Etkileyen Faktörler.....	27
2.5.5.1. Öğrencilerden Kaynaklanan Sınıf İçersindeki Disiplin Sorunları...	28
2.5.5.2. Öğretmenden Kaynaklanan Sınıf İçindeki Disiplin Sorunları.....	28
2.5.6. Disiplin Yöntemleri.....	30
2.5.6.1. Geleneksel Disiplin Yöntemleri.....	30
2.5.6.2. Demokratik Disiplin Yöntemi.....	32
2.5.7. Disiplin Sorunları Karşısında Öğretmenin Tutumu Nasıl Olmalıdır?...	33
2.6. Sınıf Kuralları.....	34
2.6.1. Sınıf Kurallarının Önemi.....	35
2.7. Sınıf Yönetiminde Öğretmen ve Görevleri.....	39
2.7.1. Öğretmen Yetiştirme ve Temel İlkeleri.....	45
2.7.2. Ülkemizde Öğretmen Yetiştiren Okulların Tarihsel Gelişmeleri.....	46
2.7.3. Öğretmen Yetiştiren Okullarda Pedagojik Formasyon Uygulamaları..	48
2.7.4. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim.....	49
2.7.4.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimden Geçirilmesinin Sebepleri....	50
2.7.4.2. Hizmet İçi Eğitimde Belirlenen Hedefler.....	50
2.8. Sınıf Yönetiminde Öğrencinin Konumu.....	51
2.8.1. Sınıf İçi Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Faktörler.....	52
2.8.1.1. Ailenin Öğrenciye Etkisi.....	52
2.9. Toplumsal Çevrenin Temel Birimi Olarak Aile.....	54
2.9.1. Aile Modelleri.....	54
2.9.2. Aile İle İlişkiler.....	56

2.9.3. Ailelerin Eğitim Sürecine Katılım İçin Yapılacak Uygulamalar.....	59
2.9.4. Etkili Aile Katılım Programlarının Özellikleri.....	61
2.9.5. Ailenin Okuldan Beklentileri.....	62
2.9.6. Okul ve Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri.....	63
2.9.7. Okul Aile Birliklerinin Amaçları.....	64
2.9.8. Okul Aile Birliğinin Görevleri.....	65
2.10. Sınıf Yönetiminde Okulun ve Yöneticinin Yeri.....	67
2.10.1. Okul Müdürünün Liderlik Alanları.....	68
2.10.2. Okulun Yönetim Yapısı ve Yöneticilerin Özellikleri.....	69
2.11. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	70
2.12. Problem Cümlesi.....	71
2.12.1. Alt Problemler.....	71
2.13. Tanımlar.....	75
2.14. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	75
2.15. Sayıtlılar.....	76
2.16. İlgili Araştırmalar.....	76
3.YÖNTEM.....	86
3.1. Araştırmanın Modeli.....	86
3.2. Evren ve Örneklem.....	87
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	87
3.4. Veri Analizi.....	88
4. BULGULARVE YORUM.....	89
4.1. Katılımcılarla İlgili Bulgular ve Yorum.....	89
4.1.1. Velilerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	89
4.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	93
4.2. Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	96
4.2.1. Velilerin Görüşleri.....	98
4.2.1.1. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri.....	98
4.2.1.2. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri.....	99

4.2.1.3. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri.....	99
4.2.1.4. Öğrenim Durumlarına Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri.....	100
4.2.1.5. Yaşa Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri.....	101
4.2.1.6. Gelir Durumuna Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri.....	101
4.2.1.7. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri.....	102
4.2.1.8. Mesleğe Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri...	103
4.2.1.9. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri.....	103
4.2.1.10. Öğrenim Durumlarına Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri.....	104
4.2.1.11. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri.	105
4.2.1.12. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri.....	105
4.2.1.13. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri.....	106
4.2.1.14. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri.....	107
4.2.1.15. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri.....	107
4.2.1.16. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri.....	108
4.2.1.17. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri.....	109
4.2.1.18. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri.....	110

4.2.1.19. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri.....	110
4.2.1.20. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri.....	111
4.2.1.21. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri.....	112
4.2.2. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	114
4.2.2.1. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri.....	114
4.2.2.2. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri.....	115
4.2.2.3. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri.....	116
4.2.2.4. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri.....	116
4.2.2.5. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri.....	117
4.2.2.6. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri.....	118
4.2.2.7. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri.....	118
4.2.2.8. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri.....	119
4.2.2.9. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri.....	120
4.2.2.10. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri.....	121
4.2.2.11. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri.....	121

4.2.2.12. Yaşı Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri.....	122
4.2.2.13. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri.....	123
4.2.2.14. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri.....	124
4.2.2.15. Yaşı Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri.....	124
4.2.2.16. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri.....	125
4.2.2.17. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri.....	126
4.2.2.18. Yaşı Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri.....	127
4.2.2.19. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri.....	127
4.2.2.20. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri.....	128
5. SONUÇ.....	130
KAYNAKÇA.....	135
EKLER.....	141
EK1- Yönetici ve Öğretmenlere Yönelik Anket.....	141
EK2- Velilere Yönelik Anket.....	143
EK3- Olur Yazısı.....	146
ÖZET	
ABSTRACT	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Karşılık Gelen Değişkenler.....	88
Tablo 3.2. Velilerin Görüşlerine Karşılık Gelen Değişkenler.....	88
Tablo 4.1. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Dağılımı.....	89
Tablo 4.2. Öğrenim Durumlarına Göre Velilerin Dağılımı.....	90
Tablo 4.3. Yaşlarına Göre Velilerin Dağılımı.....	90
Tablo 4.4. Aylık Ortalama Gelire Göre Velilerin Dağılımı.....	91
Tablo 4.5. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Dağılımı.....	92
Tablo 4.6. Mesleğe Göre Velilerin Dağılımı.....	92
Tablo 4.7. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Dağılımı.....	93
Tablo 4.8. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı.....	94
Tablo 4.9. Yaşlarına Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı.....	94
Tablo 4.10. Görev Sürelerine Göre Velilerin Dağılımı.....	95
Tablo 4.11. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı.....	95
Tablo 4.12. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.13. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.14. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.15. Öğrenim Durumlarına Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo 4.16. Yaşa Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101

Tablo 4.17. Gelir Durumuna Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Tablo 4.18. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Tablo 4.19. Mesleğe Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 4.20. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 4.21. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 4.22. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
Tablo 4.23. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 4.24. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Tablo 4.25. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 4.26. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108

Tablo 4.27. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Tablo 4.28. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Tablo 4.29. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110
Tablo 4.30. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Tablo 4.31. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Tablo 4.32. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112
Tablo 4.33. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.34. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.35. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.36. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları.....	116

Tablo 4.37. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.38. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 4.39. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
Tablo 4.40. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
Tablo 4.41. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
Tablo 4.42. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	121
Tablo 4.43. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Tablo 4.44. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Tablo 4.45. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	123

Tablo 4.46. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	124
Tablo 4.47. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	125
Tablo 4.48. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	125
Tablo 4.49. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	126
Tablo 4.50. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	127
Tablo 4.51. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	128
Tablo 4.52. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	128

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖİBÖ : Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği

VK : Varyansların Kaynağı

KT : Kareler Toplamı

Sd : Serbestlik Derecesi

KO : Kareler Ortalaması

1. GİRİŞ

Sınıf, eğitim-öğretimin oluşturulduğu yerdir. Bu nedenle sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin özellikleri, öğretmenin yeterliği önemlidir. Sınıfta öğretmen tarafından kurulan ve sürdürülen sınıf düzeninin öğrenciler üzerinde etkisi çok büyüktür. Öğretmenlik mesleği, kişiler arası yapılandırıcı bir role sahip olduğundan önem taşımaktadır. Kişiler için bilgi ve eğitim kaynağı olma özelliği gösteren öğretmenler, öğrencilerin başarısı ve gelişimi için gerek okulla gerekse aile ile uyumlu bir çalışma içinde olmalıdır. Okul, öğrencilerin orada bulunmasından memnun olacağı bir ortam olmalıdır. Ailelerin okul düzenini ve kurallarını bilip desteklemesi ve okulla iletişim içinde olması gerekir. Ayrıca okul çevresi, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı öğrencinin yapılanmasında büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, ilköğretim I. kademedeki okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak etkili sınıf yönetimini sağlayacak okul-öğretmen-aile işbirliği ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Eğitim yaygın bir biçimde istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanır. Bu süreçte öğretim ve öğrenme, davranışın kazandırılması amacıyla yapılan ön çalışmalardır. Bu çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için eğitim sürecinin gerektirdiği etmenlerin birbirini tamamlayacak ve birbiriyle tutarlılık gösterecek bir yapıyla planlanması gerekir. Eski dönemlere göre bireylere kazandırılması gereken davranış örüntülerinin daha zenginleştiği söylenebilir. Dolayısıyla, özellikle 20. yüzyılda hemen her alanda gözlenen gelişmeler, yetiştirilmek istenen insanların geçmiş dönemlere göre daha farklı yeterliliklerle donatılmasını gerekli kılmıştır. Günümüz ve geleceğin toplumları nasıl öğreneceğini bilen, gerçek bilgilere ulaşabilen, düşünerek yeni

bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri toplumun refahı için kullanabilen, sorun çözen insanları gereksemektedir. Bu gerçeğin farkına varılmasıyla eğitim öğretim etkinliklerinde davranışçı yaklaşımdan uzaklaşmış, oluşturmacı yaklaşımın temel unsur olduğu yeni eğitim öğretim programları hazırlanmıştır. Yeni programların amacı, bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını, değerlerini ve becerilerini de kapsayan kazanımlardır.

Öğrencilerin bir eğitim programının hedefleri doğrultusunda yetişmesinde sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminde en etkili öge öğretmendir. Öğretmenlerin, gelişmelere paralel olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıf ortamı oluşturmaları ve etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları beklenir. Bu da öğretmenin öğrenme öğretme süreciyle ilgili bilimsel değişimleri, teknolojik gelişimleri yakından takip etmeleri ile olanaklıdır.

Son yaklaşımlardan biri olan oluşturmacı yaklaşımla şekillendirilecek sınıf yönetiminde öğretmen, öğrencilerin bilgi alacağı kaynaklardan sadece biri olduğunu ve temel unsurun öğrenci olduğunu kabul eder. Öğretmen, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları için yardımcı ve rehber rolündedir. Bu rolde öğretmen, öğrencilerin anladıklarını rahatça iletebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı sağlar. Bu ortamın gelişmesinde bugün kabul ettiğimiz en temel ilkelerden biri, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve ailelerin bu süreçte hep birlikte yer alması ilkesidir. Öğrencilerin okul ortamında kazandıkları becerileri aile ortamında pekiştirilmesi ve geliştirilmesi, ailelerin okul ortamının etkili bir ögesi haline getirilmesi bugün eğitim sürecinin temel hedeflerinden biridir.

Aile katılımının eğitim sürecini arttırıcı özelliği olduğu ve çocukların çeşitli yönlerden gelişmelerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Çocukların benlik algılarının, akademik başarılarının, aile-çocuk ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu ve ailelerin okula daha yapıcı ve olumlu baktıkları bu konuda yapılan çalışmaların bulguları arasındadır. Ayrıca yapılan çalışmalar, çocukların aileleri okula katıldığında, ilgilendiğinde daha başarılı olduklarını, aynı şekilde öğretmenlerin de öğrencilerinin eğitim ihtiyaç ve sorumluluklarını paylaşmaktan çok

yarar sağladıklarını belirtmektedir. Ancak bu paylaşım süreci içerisinde öğretmen kadar yöneticilerin de önemli bir unsur olduğu göz ardı edilemez. Bu aşamada yöneticiler, düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve bu konuda sorumluluklarını bilen nitelikli kişilerdir.

Sonuç olarak; okul-öğretmen-aile işbirliğinin etkili bir şekilde uygulandığı sınıf yönetimiyle eğitim ve öğretim etkinliklerinde hem öğrencilerin ve hem de kendimiz için beklentilerimizi yükseltmemiz ve başarıya ulaşmamız kaçınılmazdır. Bunun yollarından birinin de, okul bağlamında yönetim ve sınıf yönetiminden geçtiği söylenebilir.

2. PROBLEM DURUMU

2.1. Yönetim

“Yönetim, bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirme, aralarındaki işbölümü, işbirliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının toplamıdır” (Eren, 1998:3). Bu çerçevede bir başka ifadeyle “Yönetim, bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Akçay, 2001:2).

Yönetim evrensel bir kavramdır. Önceden ne yapacağının kestirilmesi oldukça zor olan insanla uğraşır. İnsanın toplumsal yaşama gereği olan diğer kişilerle ilişkilerini, onların çeşitli etmenler altındaki davranışlarını inceler. Bu anlamda bütün herkes birer yönetici sayılır. Ustalığı, zamanı, faaliyetleri planlayıp, örgütler; onları yönlendirir ve kontrol eder (Can, 1994:21). Yönetme işi, çekip çevirme anlamında, idare etme; bu eylemi gerçekleştirene yönetici veya idareci, yönetilen için de, kurum veya okuldaki tüm personeldir. Teşkilatlanmış bir insan grubunun, bir takım amaçlarla belli işleri gerçekleştirme çabası gösterdiği her yerde, yönetim söz konusudur (MEB, 1990:19).

2.1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin, en uygun kişisel gelişmesinin sağlanması için; seçkin, kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Hesapçioğlu, 1994:29). Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir.

Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur (Fidan-Erden, 1998:12).

Eğitim, çağdaş insan görüşüne dayalı, içeriği ve yöntemleri bakımından bilimsel ve toplumsal değerlere dayalı bir süreçtir. Eğitim-öğretim olgusu, diğer bir deyişle öğrenme-öğretme süreci insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitim-öğretim olgusunun içeriği önceleri psiko-motor alandaki davranışlar ağırlıklı iken, giderek bilişsel ve duyuşsal alandaki davranışlara ağırlık veren bir gelişme izlemiştir. Bu gelişmenin üç temel değişkeni insan, bilim ve değerlerdir (Bilen, 1994:43).

Eğitimin özünde, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahale vardır. Eğitimin bu tür bir müdahale olmasından dolayı çok çeşitli eğitim anlayışları geliştirilmiştir. Bu eğitim anlayışları, zaman ve ülkelere göre son derece değişiklik göstermişlerdir. E. Durkheim ve diğer sosyologlar, bu eğitim anlayışları ile onlara uygun düşen toplum biçimleri arasında ilişkiler bulunduğunu ileri sürerler. Diğer yandan eğitim bilimi yazarları, yaşadıkları devirlerin eğitim görüşlerini az çok aksettirmişlerdir; ayrıca, bağlı kalınan bilimsel ve felsefî görüş de bu tür bir anlayış farklılığına neden olmuştur. İnsan ve onun özüne ilişkin yapılan felsefî, felsefî antropolojik ve bilimsel araştırmalar eğitim konusunda anlayış farklılığına götürmüşlerdir (Hesapçıoğlu, 1994:29). Bu anlamda eğitim yönetiminde de etkililiğe yönelik farklı anlayışların gündeme geldiği söylenebilir.

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerin en etkili ve verimli biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir dalıdır. Yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden, özel kavramlarını kendi alanındaki yönetim uygulamalarından alır. Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır (İlgar, 1996:14).

2.1.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999:13).

Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanakların ve öğrenme düzeninin sağlanması, sürdürülmesidir (Başar, 1999:13). Başar'ın, bir başka ifadeyle sınıf yönetimini “öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması”, şeklinde vurguladığı gözlenmektedir (Başar, 1999:13). Bu görüşü doğrulayan başka düşüncelerde bulunmaktadır. Ilgar'a göre ise sınıf yönetimi “Ayrıca eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın etkili ve verimli bir şekilde yöneltmesine sınıf yönetimi adı verilir” (Ilgar, 1996:162) şeklinde ele alınmaktadır.

Özel bir öğretim ortamı olan sınıf, eğitim sisteminin en alt birimidir. Sınıf, sistemin üretim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir. Sınıf çok özel bir ortamdır, çünkü toplumu 21.yüzyıla taşıyacak ulusal hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli özgün davranışlar sınıfta kazandırılacaktır. Sınıf, ulusal düzeyde, her sektörde gereksinim duyulan nitelikli insan kaynağı yetiştirilen bir yerdir. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren ilk kez sistemli kurallarla sınıfta tanışır. Bir başka ifade ile, bilgi-beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öge

sınıfta birlikte yer alır. Öğretmen bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak durumundadır. Bu nedenle öğretmen, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadır. Okulda öğretmenin görevi sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Okulun başarısı, etkin sınıf yönetiminden geçmektedir. Öğretmen, etkili bir öğretici olmanın yanında sınıfta etkili bir yönetici olmak zorundadır. Öğrencilerin başarılı olması bakımından öğretmenin alan bilgisi yanında, sınıf yönetiminde sergilediği performans da önemlidir. Eğitim öğretim etkinliklerinde başarıyı elde etmenin birincil koşulu etkili bir sınıf yönetimidir. O halde, sınıf yönetimi; eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Küçükahmet, 2000:48). Bu düzenin sağlanabilmesinde bireysel farklılıklar çerçevesinde bir takım yaklaşım ve modeller bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

2.2. Sınıf Yönetiminde Uygulanan Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumsal alandaki değişimler eğitim ve eğitim yönetimi dolayısıyla sınıf yönetimi anlayışlarına yansımaktadır. Bu bağlamda, eğitim ve sınıf yönetimi anlayış, geçmişten günümüze otoriter anlayıştan demokratik anlayışa, şekil yönelimliden amaç yönelimliye ve öğretmen merkezliiden öğrenci merkezliye yönelmiştir. Öğretmen, öğretim yılının bütünü içerisinde bir ders saatinden bir döneme kadar süren çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Her bir etkinliğin amaca uygun yürütülebilmesi, farklı sınıf yönetimi modelleri gerektirir (Küçükahmet, 2000:12). Sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önleyici, gelişimsel, bütünsel ve toplam kalite yönetimi olmak üzere gruplandırılabilir.

2.2.1. Tepkisel Yönetim Modeli

İstenmeyen bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (Ök, 2000:22). İstenmeyen davranışa uygun tepkiyi öngörür. Amacı, kabul edilemez davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında ödül ve cezanın

caydırıcı gücünden yaralanılır. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştireçlerle önlenmesi esastır. İstenmeyen sonuç mutlaka tepki görür. Model, “tepki karşı tepki doğurur” endişesi ile çok dikkatli kullanılmalıdır. Bu modelin daha çok sınıf yönetiminde bilgi, beceri ve deneyimi zayıf, diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir (Küçükahmet, 2000:53).

Bu modelin işleyişi, istenmeyen sonuca tepki şeklindedir. Düzen sağlama, ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. Genelde kalabalık sınıflarda grubu kontrol altına alamayan öğretmenler sükuneti sağlayabilmek için kullanır. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepkiyi doğuruyor olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 1999:13).

2.2.2. Önlemsel Yönetim Modeli

Plânlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önleme yönelimlidir. Bu model sınıf etkinliklerini bir kültürel sosyalleşme süreci olarak ele alır. Sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır (Ök, 2000:22). Etkinlikler daha çok gruba yöneliktir (Ünal ve Ada, 2000:32).

Bu modelin amacı, kestirilebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi yaratmaktır. Bunun için ortam ve işleştiren kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır (Küçükahmet, 2000:53). Sınıf yönetiminin klâsik modeli olduğu söylenebilir (Başar, 1999:15).

2.2.3. Gelişimsel Yönetim Modeli

Sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır (Ök, 2000:22). Bu modelin uygulanabilmesi için öğrencilerin hazır olması gerekir. Gelişimsel model dört basamaktan oluşur. Onuncu yaşa kadar süren birinci basamakta çocuklar, nasıl

öğrenci olunacağını öğrenirler. Öğrenci olmanın gereklerini kazanma sürecinde öğretmene çok iş ve önemli sorumluluklar düşer. Bu basamakta öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çaba harcamak zorundadır. On-on iki yaşlarını kapsayan ikinci basamakta öğrenciler, sınıf düzenine uymaya gayret eder, öğretmenini üzme istemezler. Bu açıdan sınıf yönetimine verilen ağırlık bir önceki basamağa göre azalır. Üçüncü basamak, ilköğretimin ikinci devresine denk düşen on iki, on beş yaşlarını kapsar. Bu dönemde öğrenciler karmaşık duygular yaşarlar. Sınıfın yönetim kurallarını sorgulamaya çalışırlar. Kendini gösterme eğilimleri artar. Birbirlerini koruyup, destekleyerek akranlarının beğenisini kazanma, öğretmeni zor durumda bırakma, bağımsız davranma, güç gösterisi eğilimi gösterebilirler. Dördüncü basamak lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişimi ve sosyalleşme süreci hızlıdır. Kimlikleri, davranışları şekillenmeye başlar, sınıfta nasıl davranmaları gerektiği konusunda kendilerini sorgularlar. Bu yüzden yönetim sorunları azalır (Küçükahmet, 2000:52).

2.2.4. Bütünsel Yönetim Modeli

Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür. Diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılmasını kabul etmekle birlikte, önleyici sınıf yönetimi modelini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir (Küçükahmet, 2000:54). Önleimsel sınıf yönetimine öncelik vermede gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma vardır (Ök, 2000:22).

Bu modelde istenmeyen davranışın nedenlerini bulmaya yönelinmektedir. Bütün önleimsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışır (Başar, 1999:16). Bu amaçla uygun ortamlar hazırlayarak istenen davranışa ulaşma çabaları vardır. Bu modele, sınıf yönetiminin sistem modeli de denilir. Sistem, iç ve dış çevreden girdiler alarak belirlenen hedefleri gerçekleştirecek şekilde işler, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara uygun bireyler geliştirmeye çalışır (Ünal ve Ada, 2000:33).

2.2.5. Toplam Kalite Yönetim Modeli

Toplam kalite yönetiminin (TKY) oluşmasıyla sınıf ortamında belirli oranda değişimler yaşanacaktır. Toplam kalite yönetiminin uygulanmasıyla, öğrenci ile öğretmen arasında resmi ilişki yerine, öğrencisi ile diyalog kurabilen, öğrenci üzerine odaklaşabilen, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenci ile koordineli, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içerisinde değil dış ortamlarda da arayan, bilim ve teknolojiye değişimleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen, başarısızlığı yargılayan değil, nedenini araştıracı bir öğretmen profili çizilir (Çetinkaya, 1999:144).

2.2.5.1. Kalite Kavramı ve Toplam Kalite Yönetimi

Kaliteyi, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı olarak ifade edebiliriz (Çetinkaya, 1999:139).

Her kademedeki personelin sürekli eğitimini, müşteri memnuniyetini önemseyen ve değişik sektörlerde uygulama alanı bulan “Toplam Kalite Yönetimi”, eğitim süreçlerinde de yeni anlayışlar getirmiştir (Özdemir, 1995:377).

TKY uzun vadede müşterilerin tatmin olması, başarıyı kendi personeli ve toplum için elde etmeyi amaçlayan, kalite üzerine yoğunlaşmış ve tüm personelin katılımına dayanan bir yönetim modelidir. TKY ifadesinde yer alan toplam kelimesi kalitenin sadece üründe değil, hizmette, iletişimde, fikir alanında geçerli bir kavram olduğunu sadece bunların birinde kaliteyi artırmanın ihtiyacı tam olarak karşılayamayacağını ifade etmektedir (Çetinkaya, 1999:141).

2.2.5.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Müşterilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayan bir ürün (hizmet) olarak tanımlanan kalite, son yıllarda, eğitim ve öğretim kuruluşlarında önemli bir kavram olarak yerini almıştır. Başlangıçta, ticarete yönelik endüstriler için geliştirilmiş olan

TS-EN-ISO 9000 standartlarının, günümüzde eğitim/öğretim alanlarında da uygulanabileceği ve bu standartların geliştirdiği yönetim ilkelerinin, ticaret ve/veya endüstride olduğu gibi eğitime de uyarlanabileceği bazı ülkelerde yapılan çalışmalarla ortaya konulmakta ve günümüzün gelişen kurumlarında kaliteye ulaşma çabaları, eğitim alanında da yerini almaktadır (Akşit, B., Mızıkacı ve Mızıkacı, 2000:9-19).

Toplam kalite yönetiminin eğitim örgütlerine ve yönetimine getireceği katkılar da tartışılmaktadır. Özünde, etkililik, verimlilik, katılım ve destekleyicilik olan bu anlayışın eğitim örgütlerinin yapı ve davranış boyutlarına ilişkin yeni düzenlemeler getireceği açıktır. Amaçların açık ve geliştirilebilir olması, planlama, uygulama ve denetleme eylemlerinin gerektiğince yapılması, eğitim yönetiminin etkililiğine hizmet eden süreçlerdendir (Can, 1998:59).

Değişimi sürekli kılma, amaçlara dönük liderlik rolünü oynama ve değerlendirmeyi sürekli bir eylem haline getirme etkili yönetimin gereklerindendir. Toplam kalite yönetimini gündeme getiren Deming de yönetici sorunlarının sistematik nedenlerini ortadan kaldırmak için on dört ilkeyi formüle etmiştir. Sürekli geliştirmeye dayanan yeni felsefe, üretim ve hizmet sistemini devamlılık anlayışı içinde geliştirme, önderlik yapma, korkuyu savuşturma, sayısal kotaları ve sanatkarlık grubunun karşısındaki engelleri ortadan kaldırma, eğitim ve kendini geliştirmeyi güçlü bir programa bağlam ve değişimi gerçekleştirmek için eylemde bulunma bu ilkelerdendir (Aksu, 1995:205).

Öğrenci (müşteri) merkezli eğitim ve yönetim, sürekli kontrol ve düzeltme, katkı ve katılım ile demokratik yönetim ilkeleri göz önüne alındığında toplam kalite yönetiminin eğitim yönetimine uygulanabilirliği söylemek mümkündür (Can, 1998:60).

2.2.5.3. Toplam Kalite Yönetiminin Öğretmen Üzerindeki Etkileri

Öğretmenin görevi, iyi öğrencileri ele alıp onları yetiştirmek değil, her öğrenciyi tek tek keşfetmeye çalışmaktır. Eğitim sistemini bilgi ve iletişim çağının

gereklerine göre düzenleyebilmek için insan kaynaklarının geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, başta öğretmen olmak üzere insan kaynaklarının eğitimine önem ve öncelik vermek gerekmektedir. Çünkü eğitimin başarısı öncelikle öğretmen olmak üzere eğitim örgütünde çalışan tüm personelin başarısına bağlıdır (Şahin, 1999:221-227). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimi önemlidir. Çünkü;

Hedef müşteri doyumu olduğu için iç ve dış müşterilerin hangi nitelikte öğretmen istediğinin bilinmesi öncelikli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun cevabı doğrultusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin gerçekçi bir biçimde tasarlanabileceği öne sürülebilir. Çünkü, okulda kalitenin belirleyicisi olarak; öğretmenin, eğitimde toplam kalite yönetiminin gerektirdiği ölçüde uyumlu, etkili, sorunların çözümü ve kaliteye yönelik olarak işbirliğine yakın, çevreyle sağlıklı iletişim kurabilme düzeyine ulaştırılabilmesi, onun hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesiyle mümkündür. Böylesi bir durum karşısında eğitimde toplam kalitenin yakalanması ve sürdürülmesinde hizmet içi eğitimin temel alınması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi ve eğitim ihtiyacına ilişkin nesnel veriler elde edilmesiyle mümkündür (Budak, 1998:36-37).

Eğitimde kalitenin yakalanması gerçek eğitim ihtiyacının belirlenerek giderilmesi anlamına geldiği söylenebilir. O halde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının sağlıklı bir şekilde giderilmesi toplam kalite açısından temel koşullardan birini oluşturur. Aşağıdaki görüş bu düşünciyi desteklemektedir.

Eğitimde kalitenin istenen düzeye çıkması ve sürdürülmesi, öğretmenlere kendilerini yenileme fırsatının sağlanmasıyla doğrudan ilişkili bir konu olarak ön plana çıkmaktadır. Toplam kalite felsefesine göre, temel eğitim düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun sürekli hizmet içi eğitimin göz ardı edilmesi halinde, hedeflenen kalite düzeyinin gerektirdiği nitelikler açısından personelin giderek yetersiz duruma düşmesi kaçınılmazdır. Nitekim eğitimde toplam kalite yönetimi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelerini, eğitim sürecinin bir parçası ve bu sürecin kalite belirleyicilerinden biri olarak ele almaktadır. Bu anlayış çerçevesinde

eğitimde kalitenin, hizmet içi eğitim programlarının bir ürünü olduğu gerçeği görmezden gelinemez (Budak, 1998:35).

2.3. Sınıfın Fiziksel Düzeni

Etkili sınıf yönetiminin koşullarında biri de sınıfın fiziksel ve düzensel yapılarıyla ilgili ön düzenlemelerdir. Sınıf düzeni, okul ikliminin belirleyici değişkenlerindendir (Başar, 1999:28).

Sınıfta ustaca düzenlenmiş bir çevre ortamının varlığı, davranışı değiştirmenin en etkili yoludur. Eğitimde yeni teknolojiler, öğrenme çevresine yenilikler getirir. Geleceğin yüksek teknolojili, bireysel, sosyal ve zihinsel gelişim için toplu öğrenme olanakları sağlayan öğrenme ortamları, şimdiden gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır (Başar, 1999:32).

2.3.1. Sınıfta Işıklandırma Oranının Öğrenciler Üzerine Etkisi

Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeninin, güneşe ve mevsimlere göre değişebilir olması işleri kolaylaştırır. Sınıf ışığının birden çok düğme ile değiştirilebilmesi, güneş ışığı değişmelerine uyarlanma olanağı verir. Pencerenin alanı, güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmalıdır (Başar, 1999:31).

Işıklandırmanın yeterli ya da yetersiz oluşu ve aydınlatma şekli, başarı üzerinde fazla etkili bulunmamış, daha çok kişilerin ruh sağlığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sınıfta görme ya da okumanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlatma olmalıdır. Gereğinden fazla aydınlatma ya da yetersiz aydınlatma gözü yorar, ilgiyi dağıtır. İyi bir ışıklandırma erken yorulmayı önler, öğrenciyi güdüleyerek başarıyı artırabilir. Genellikle gün ışığına yakın bir aydınlatma tercih edilmelidir. Sınıfın pencereleri gün ışığından yeterince yararlanmayı sağlayacak yönde ve büyüklükte olmalıdır (Ünal ve Ada, 2000:81).

2.3.2. Sınıfın Isı ve Nem Oranının Öğrenciler Üzerine Etkisi

Ortama uygun giyinen bir insan için gerekli oda ısısının yirmi derece dolayında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısısı, mevsimlere, neme olduğu kadar öğrencilere göre de değişir. Giyim ve sınıfın fiziksel koşulları, ısıнын etkisini değiştirir (Celep, 2002:28). Sınıf ısısının düzenlenmesi ısıtıcı ve soğutucularla yapılabileceği gibi öğrenciler de ısı değişimiyle tutarlı giysi seçimi yapabilmelidir. Isının ayarının yükselmesi fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlara yol açmaktadır. Düşük ısı öğrenci çabalarını ısınmaya yöneltmekte, zihnin öğretime odaklaşmasını güçleştirmektedir (Celep, 2002:28).

Havadaki nem oranı da sınıftaki etkinlikleri ve davranışları etkiler. Nem oranı yükseldikçe vücudun direnci düşer, gevşemeye başlar. Sınıfın sıcaklığı ve nem oranının ayarlanması, okulların yapılarında oluşturulacak havalandırma ve ısıtma sistemleri ile normal ölçülere getirilerek sınıflarda daha verimli çalışma ortamı sağlanır (Ünal ve Ada, 2000:81).

2.3.3. Sınıfta Kullanılan Renklerin Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Renkler öğrencinin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. Nefes alışımız, kan basıncı, nabız ve kas etkinliği renklerle değişebilmektedir. Renklerin dilinde açık mavi gevşetici ve rahatlatıcı, koyusu uyaran, kırmızı heyecan verici ve kışkırtıcı, gerilim yaratıcı, açık sarı ve portakal rengi uyaran olarak görülmektedir (Başar, 1999:31).

Sınıf için liseye kadar sıcak renklerden sarı, pembe, şeftali rengi, lise ve sonrasında ise mavi ve mavi yeşil tonları önerilmektedir. Renk yalnızca duvarlar için değil, eşyalar için de önemlidir. Renklerin hepsinin karışımı ile yapılan aydınlatma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açar. Renkler, öğrenciye ve mekanların, araçların kullanılış amaçlarına göre de değiştirilmelidir (Başar, 1999:31).

Sınıfta kullanılan renkler öğrenci psikolojisi üzerinde etkili olmaktadır. Genellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin sınıfları pembe ve tonlarına, daha büyük öğrencilerin bulunduğu sınıfların duvarlarının mavi ve tonlarına boyanması önerilmektedir (Ünal ve Ada, 2000:81). Renkler, mekanların, araçların kullanılış amaçlarına göre değiştirilmelidir. Renk seçiminde öğrenci psikolojisi dikkate alınmalıdır.

2.4. Sınıfta Zaman Yönetiminin Önemi

Zaman yönetimi, bireyin kendisini yönlendirerek olayları yönetmesidir (Özdemir, 2000:109). Sınıfta zamanın tümünün, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmasıdır. Bunu sağlamanın bir yolu sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanmasıdır (Başar, 1999:31).

Zaman ve zaman yönetimi, bireysel açıdan olduğu kadar özellikle 1990'lı yıllardan itibaren örgütler ve yönetim açısından da üzerinde çok durulan konulardan biri olmuştur. Bu konuda binlerce kitap ve makale yazılmıştır. Özellikle modern toplumlarda zamanın insanlar üzerindeki baskısı giderek artmakta, insanların artan iş yüküne ve giderek karmaşıklaşan yaşamına karşılık yaşanan günlük zamanda bir artış olmamaktadır. Bunun için de insanların gündelik yaşamlarını ve iş yaşamlarını nasıl düzenleyebileceklerine ilişkin çeşitli yayınlar yapılmaktadır. Sahip olunan zamanı artırmak mümkün olmadığına göre yapılması gereken, sahip olunan zaman bütçesini iyi planlamak ve kullanmaktan ibarettir (Karlı, 2004:143).

İyi yetişmiş ve liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, zamana hükmetme konusunda üst düzeyde yeterlilikleri olan kişilerdir. Zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak, zamanı yönetmek demektir. Zamanı yönetmek, olayları, olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir (Açıkalın, 1998:115).

2.4.1. Zamanın Etkili Kullanımı

Sınıfta zamanı etkin kullanmanın en önemli koşulu planlı olmaktır. Planlı çalışma alışkanlığı zamanı etkili kullanmada öğretmenlere de her zaman yardımcı olacaktır. Etkili bir öğretmen, öğretim etkinliklerinin tümünü önceden planlayan

kişidir. Sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleri yönünde kullanılması oldukça önemlidir (Demirel, 1999:196).

Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için, zamanın verimli kullanılması gereklidir. Zamanın verimli kullanılması, öğrencilerin dikkatini öğretim yaşantıları üzerine yoğunlaştırmaları ve öğrenme amaçlarına ulaşmak için yeterli düzeyde güdülenmelerini ifade etmektedir. Öğretmen, sınırlı zamanın etkili öğrenmeyi sağlama yönünde kullanılabilmesi için derse nasıl başlayacağını, hangi öğretim yöntem-teknik ve araç-gereçleri kullanacağını ve ne zaman kullanacağını, öğrencilerine hangi soruları soracağını, hangi örnekleri vereceğini, dönüt ve düzeltme işlemlerinde neler yapacağını planlamalıdır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen öğrencinin akademik anlamda öğrenme gerçekleştirmesini sağlayabilirse ders zamanını etkili kullanmış olur. Öğrenciye hitap etmeyen sınıf içi öğretim faaliyetleri öğrencinin istenmeyen davranışlar göstermesine ve ders süresinin verimsizce harcanmasına neden olur. Bu nedenle öğretmenin ders süresini etkili öğretim yönünde kullanabilmesi için bazı noktalara dikkat etmesi gerekmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Amaçlar net olarak ortaya konulmalı,
- Amaçların gerçekleştirilmesi yönünde ders süresinin nasıl kullanılacağını açıklayan detaylı bir plan hazırlanmalı,
- Öğrenci grubunun özellikleri çok iyi belirlenmeli ve derste yapılan öğretim faaliyetlerinin her aşamasında bu özellikler dikkate alınmalı,
- Derse başlamadan önce öğrenci niteliklerine ve konunun özelliğine göre uygun olarak seçilen materyaller hazır olmalı,
- Öğretmen derse zamanında, istekli ve neşeli girmeli,
- İlk derste belirtilmesi gereken sınıf içi kurallar her derste titizlikle uygulanmalı,

- Ders içi faaliyetler ve materyaller öğrencinin aktif öğrenmesini sağlayacak yönde düzenlenmeli,

- Zamanı kötü kullanmaya çalışan öğrencilere taviz verilmemelidir (Ekici, 2003:88).

Eğitim- öğretimde zaman kavramı ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı olmak üzere dört farklı seviyede tanımlanmaktadır. Bu seviyeler birbirinin kapsamına giren heliksi bir yapı gösterir. Ayrılmış zamandan akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre azalmaktadır. Ayrılmış zaman; öğretmenin, belli bir konu, içerik veya etkinlik için ayırdığı toplam zaman miktarıdır. Öğretim zamanı; günlük rutinlerle ilgili görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan zaman miktarıdır. Meşgul olunan zaman; öğrencinin gerçekten aktif olarak derse/öğrenme faaliyetlerine katıldığı ve dikkatini derse verdiği zamandır. Akademik öğrenme zamanı; öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle veya iş ile meşgul edildiği ve başarılı olduğu zamandır (Ekici, 2003:90).

2.5. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili problemlere çözüm aramada izlenen yaklaşım bu kavramların nasıl anlaşıldığına bağlıdır. Bu nedenle bu kavramların doğru tanımlanması ve anlaşılması gereklidir. Yönetim; öğretme rolünün, akademik ve toplumsal amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak için uygun koşulların ve ortamın düzenlenmesi-oluşturulması boyutu üzerinde odaklanır. Sınıf yönetimi; sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir. Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni-organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi biçiminde de düşünülebilir. Disiplin ise ortamın düzen ve güvenliğini ya da öğrenmeyi olumsuz etkileyen, engelleyen öğrenci davranışlarına öğretmenin gösterdiği tepki ve eylemleri içerir (Karip, 2003).

Sınıf yönetimi kapsamını; Turanlı (1995) öğretimi kolaylaştırma, öğrenme zamanını en üst düzeye çıkarma, olumlu atmosfer oluşturma, öğrencilerin yıkıcı davranışlarını önleme ve disiplin sorunlarıyla baş etme boyutlarında, Başar (1994) sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri (disiplin) olmak üzere beş boyutta, sınıfın ve materyallerin fiziksel düzeni, kural ve prosedürlerin seçimi, öğrenci çalışmasının yönetimi, iyi bir başlangıç yapma, öğretimi planlama ve uygulama, uygun öğrenci davranışlarını oluşturma, öğretim için iletişim becerileri, sorun davranışların yönetimi, özel grupların yönetimi boyutlarında ele almışlardır.

Disiplin konusunda farklı tanımlar yapılmaktadır. Ancak Borich (1996), bu yüzyılın ikinci yarısında sınıf disiplininin, istenmeyen öğrenci davranışlarına nasıl en iyi şekilde tepki gösterileceği sorununa odaklandığını ifade etmektedir. Disiplin tanımlarına baktığımızda aşağıdaki kavramlarla ilişkili olduğu söylenebilir (Aydın, 2002).

- İstenmeyen davranış
- Öğretmen tepkileri
- Öğrencinin kendini kontrolü
- Kuralların uygulanması
- Öğrenme ortamını oluşturma
- Uygun öğrenme etkinliklerine katılma
- Öğrenme zamanının artırılması
- Sorumluluğun öğretimi

Bu ifadeler doğrultusunda disiplin problemleri de çeşitlendirilerek ele alınmaktadır.

2.5.1. Disiplin Çeşitleri

1) Yapıcı Disiplin : Disiplin problemlerini problem çıktıktan sonra önlemek çıktıktan sonra önlemekten daha güçtür. Bu yöntem disiplin sorunlarının ortaya çıkmamasına yöneliktir; ortaya disiplin sorununun çıkmaması için alınabilecek önlemleri içerir. Bu tür disiplinde “öğretmenin kişiliğinin” büyük rolü vardır. Bu kuvvetli bir meslek bilgisi içerir.

Problemin çıkmadan önce önlenmesinde şu hususlara dikkat edilmelidir:

- a) Disiplin “yapma”lardan çok “yap”lar üzerinde durmalıdır.
- b) Sınıfta öğrencilerin boş kalmamasına dikkat edilmelidir.
- c) Derslerde değişik metot ve teknikler uygulanmalıdır.
- d) Öğrencilerin öğrenemediği ana konuların sebeplerine inilmelidir.
- e) Öğrenci bir işi başarmaktan doğan zevki tatmalıdır (Binbaşıoğlu, 1994:16).

2) Koruyucu Disiplin : Sınıf ortamının olası olumsuz etkinliklerinden arındırılmasını amaçlayan öğretmenin rolü, koruyucu disiplin anlayışını öngörür. Öğretmen öğrencilerin ve sorunlarının daha yakından tanınıp onlarla ilgilenilmesi, aralarındaki iletişim engellerinin ortadan kaldırılması, etkin bir danışmanlık ve önderlikle gruplar arasında uzlaşma yaratılması, öğrencilerin bireysel amaçlar yerine ortak amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi için vardır. Bu noktada öğretmenin sınıfa karşı kararlılık, yansızlık, içtenlik, ciddiyet göstermesi beklenir. Koruyucu disiplin, yapıcı disiplinin bir parçasıdır (Ünal ve Ada, 2000:48).

3) Engelleyici Disiplin : Buna “yasak edici” ya da “önleyici” disiplin yöntemi de denir. Bu yaklaşımda olası bir olumsuzluğu bireyde yaratılan bir tür korku ya da çekinme yoluyla karşılama ve onu eylemden caydırma söz konusudur. Böylece öğrenci dıştan konulan engel ve yasaklar yoluyla düzene uymaya

yöneltilmektedir. Bu yöntemin temeli kişiye önceden bilgi vermektir. Okulun disiplin yönetmeliğini okumak gibi (Ünal ve Ada, 2000:48; Binbaşioğlu, 1994:238).

Engelleyici disiplini sağlamak için öğretmen sınıfında şu tür davranışlara vermelidir:

- a) Öğrencilerin adlarını öğrenmek ve onları adlarıyla çağırmak,
- b) Birbirleriyle geçinebilecek öğrencileri birlikte oturtmak,
- c) Çocukların gözlerine bakarak konuşmak,
- d) Öğrencileri sürekli olarak gözlemek,
- e) Dikkatleri dağılan öğrencilerle zaman zaman ilgilenmek, fakat dikkatsizliklerini ortaya koyacak biçimde soru sormamak,
- f) Öğretim sırasında ciddi olmak ve öğrencileri bir iş üzerinde çalıştıracak bir sistem bulmak,
- g) Sınıfın önünde öfkelenme ve korkma gibi duygusal davranışlarda bulunmamak,
- h) Öğrencilerle bir büyük adam gibi ilgilenmek,
- i) İlişkilerde ciddi olmak,
- j) Küçük olayları büyütmemek,

Bu ve benzeri önlemler disiplin olaylarının ortaya çıkmasını büyük ölçüde önler (Binbaşioğlu, 1994: 238 ; Mutlu, 2000:16).

4) Düzeltici Disiplin : Bu yöntem bireyin toplum dışı eğilimleri düzeltilerek, düzen bozucu tepkilerin koruyucu tepkilerle yer değiştirmesi amaçlanmaktadır (Ünal ve Ada, 2000:48). Disiplin olayları ortaya çıktıktan sonra uygulanır. Öğrenciyi iyileştirmeye yöneliktir. Bu durumda çocuğu anlamaya ve tanımaya çalışmak önemlidir (Binbaşioğlu, 1994:238).

Önleyici tedbirler alındığı halde yine disiplin problemi ortaya çıkmışsa, bu problemin bir daha ortaya çıkmamasını sağlamaya yönelik tedbirler almak düzeltici disiplin olarak adlandırılır. Örneğin, arkadaşıyla kavga yapan bir öğrenciye bu davranışının yanlış olduğunu hatırlatmak, uyarmak, özür dilemesini sağlamak eğer tekrar yaparsa cezalandırmak, bu disiplin çeşidine örnek olarak gösterilebilir (İlgar, 1996:167). Disiplin çeşitleri, kuşkusuz, disiplin kuramlarıyla açıklanabilir. Bunlar kısaca aşağıda özetlenmiştir.

2.5.2. Disiplin Kuramları

1- İntikamcı Disiplin Kuramı : Temeli ilkel insanın felsefesine dayanır. Otorite ve kurallar kişisel amaç ve beklentilerle kullanılabilir. Disiplini sağlamak bir kişisel sorun olarak algılanmaktadır (Sarıtış, 2000:56). Okul için pek önemi yoktur. Fakat bazı öğretmenler disiplin sorunlarını şahsiyete döküp, bazı öğrencilerden intikam alırcasına hareket etmişlerdir (Ünal ve Ada, 2000:46).

2- Cezalandırıcı Disiplin Kuramı : İntikamcı kuramın bir derece esnetilmiş, geliştirilmiş biçimidir. Keyfi, şahsi intikam alma anlayışı almıştır. Disiplin, cezalandırma üzerine kurulmuştur. Yasaklar ve bunlara uyulmaması durumunda karşılaşılabilecek cezalar önceden belirlenmiştir (Sarıtış, 2000:56).

3- Korku Yoluyla Engelleyici Disiplin Kuramı : Birey, herhangi bir sosyal hatayı yaptığında ona verilecek cezanın korkusu, o bireyin o kusuru tekrarlamasını önlemelidir. Böylece dıştan konan engel ve yasaklar yoluyla kişiler baskı altında tutulmak istenmiştir (Ünal ve Ada, 2000:46).

4- İyileştirici Disiplin Kuramı : Bu kuram bireyde, kabul gören mevcut düzen ve kurallara direnme yerine onlara uymayı emreden bir düşüncenin yerleştirilmesi temeline dayanmaktadır. İstenmeyen davranışın yol açabileceği sonuçları öğrenciye anlatarak, bilgilendirerek, ondan caydırmayı amaçlar (Sarıtış, 2000:57).

5- Önleyici Disiplin Kuramı : Bu kuram çocuğun davranışlarını olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin kontrol altına alınması durumunda uygun davranış alışkanlıkları kazandırılabilceğini öngörmektedir. Önleyici disiplinin amacı, sınıfta akılcı düzenlemeler yaparak çocuğu kendisini yönetmeye hazırlamaktır.

Önleyici Disiplin Anlayışının Genel Özellikleri :

- a) Disiplinin amacı korkutmak, sindirmek, cezalandırmak değil, iyileştirmek, güven kazanmak, yardım etmek, desteklemektir.
- b) Her öğrencinin karakter ve kişiliği dikkate alınır.
- c) Yasaklamaktan çok, teşvik etmeye, özendirmeye dayanır.
- d) Öğrenci katılımına önem verilir.
- e) Objektif, tarafsız ve adildir.
- f) İş birliğine dayanır.
- g) Öncelikle öğrencilerdeki değişmelerle ilgilenir.
- h) Sınıf çalışmasında bir sosyal bilinç arar (Sarıtış, 2000:57-58).

2.5.3. Disiplin Modelleri

Öğretmenler sınıf ortamında disiplini sağlayabilmek için çeşitli disiplin modelleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Çünkü bu bilgiler öğretmenlerin kendilerine özgü bir model geliştirmelerinde etkili olacaktır. Hiçbir insan bir başkasının simetriği olamadığı gibi, hiçbir sınıf da bir başka sınıfın simetriği değildir. Çeşitli yönlerden her sınıf diğer sınıflardan farklıdır. Aynı şekilde öğretmenler arasında da disiplin anlayışı yönünden çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Disiplin ile ilgili modellerden bazıları şunlardır :

2.5.3.1. Canter Modeli

Bu modelin amacı, öğretmenlerin sınıfta görev almalarını ve öğrencilere karşı güçlü olmalarını sağlamaktır. Öğrencilerinde öğretime ilişkin sorumlu bir davranış kazanmasını istemektedir. Bu model öğretim yılının başlaması ile beraber öğretmenlerin öğrencilerin hatalı davranışlarına hoşgörü göstermesini reddeder. Öğrencilerin kalıtsal, duygusal, yetersiz aile ve çevre nedenleri gibi özel durumlardan kaynaklanan olumsuz davranışları dahi bu modelde hoş görülmez.

Bu modelde öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin uygun olan veya olmayan davranışlarına karşılık ödül ve cezaya yer verir. Kurallara uyan öğrencilere maddi ödül, izin veya öncelik tanıma gibi ödüller verilirken, kurallara uymayan öğrencilere teneffüse çıkmama gibi cezalar verilir. Öğrencilerin kurallara uyup uymama durumunda bunun olabilecek neticeleri öğretim yılının başında öğrencilere ve velilere açıklanır. Bu modele göre öğretmen öğrencilerinin sorumlu davranış göstermelerinde ısrarlıdır. Ancak kuralları zorla kabul ettirmeye çalışmaz, tehdit etmez. Bunun yerine tavsiyede bulunmayı tercih eder (Kaya, 2002).

2.5.3.2. Glasser Modeli

Bu model “gerçek terapiyi” iyi bir disiplin modeli olarak önermektedir. Öğretmen, öğrencilerine gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaları açısından sorumluluk kazanmaları için rehberlikte bulunmalıdır. Çünkü öğrencinin uygun tercihlerde bulunması için öğretmenin rehberliğine ihtiyacı bulunmaktadır. Glasser’a (1997) göre öğrenciler isterlerse davranışlarını kontrol edebilirler. Bunun için öğrencilerin iyi tercihlere yönelmeleri sık sık desteklenmelidir. Sınıfta kurallara uymaları sağlanmalıdır. Öğrencinin hatalı davranışı için hiçbir zaman özür kabul edilmemelidir. Yani öğrencinin önceki olumsuz yaşantıları ve yetersiz hazırbulunuşluğu hatalı davranışını kabul edilebilir hale getirmez. Öğrencinin sorumluluğu devamlı vurgulanmalı, davranışları ile ilgili olarak sürekli bilinçlendirilmeli ve değer yargıları oluşturmaları sağlanmalıdır. Bu modelde sınıfta sorunlar oluştuğunda öğrencilerle daire oturma düzeni ile soruna çözüm yolları aranır. Burada öğretmen arka planda kalmalı ve nadiren görüşlerini ortaya

koymalıdır. Sınıf kuralları ve ödüller sınıfta oluşacak yeni durumlara göre geliştirilmelidir. Bu kurallar esnek ve öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemelidir (Kaya, 2002).

2.5.3.3. Kounin Modeli

Bu model grup yönetimini ve dalga etkisini vurgular. Bu modelde öğretmen bir öğrencinin olumsuz davranışını düzelttiğinde, bu durumun diğer öğrencileri de etkilediği düşüncesini de kabul etmektedir. Buna da dalga etkisi adı verilir.

Sınıfta istenmeyen bir davranış meydana geldiğinde bu davranışının ileride tekrarının veya benzerinin oluşmasını engellemek için dalga etkisi yöntemi kullanılarak önlenabilir. Bunu için istenmedik davranışta bulunan öğrenciye neyi yanlış yaptığını ve ortaya konan bu istenmedik davranış yerine neyi yapması gerektiğini öğretmen çok iyi bilmelidir. Dalga etkisi kullanırken öğretmen açıklık ve kararlılığın önemli bir unsur olduğunu bilmelidir. Ayrıca öğretmen dalga etkisi yönteminde istenmedik davranışta bulunan öğrenciye sert fiziksel tehditlerde bulunmaktan, sınıfta bu durumun rahatsızlık ve korku oluşturacağı anlayışı ile kaçınmalıdır. Bunun için öğretmen sert tepkiden uzak olmalıdır.

Kounin'e (1996) göre öğretmen sınıfın her yerinde nelerin olup bittiğinden haberdar olmalı ve sınıf düzeninin bozulması halinde anında ve uygun tepki gösterme becerisine sahip olmalıdır. Öğretmen derslerde öğretime yönelik etkinliklerle ilgilenmeli ve öğrencilerin derse katılımına önem vermelidir (Kaya, 2002).

2.5.3.4. Davranışçı Model

Bu model davranışların öğrenilmiş olduğunu ve öğrenmenin çevrenin kontrolünde olduğunu, ödül ve pekiştireçler ile davranışların tekrarlandığını savunan Skinner'in felsefesi üzerine kurulmuştur.

Bu modelde pekiştireç, öğrencilerin davranışlarının bazı boyutlarını değiştirmek için kullanılabilir. Kurallara uyan, istenen performansı gösteren

öğrencilere övme, not ve hediye gibi pekiştireç veya ödüller verilebilir. İstenmedik davranışta bulunan öğrenciler ise ilgi ve ödüllerden yoksun bırakılır veya cezalandırılır. Bu model öğretmenin kontrol etme, öğrencilerinde itaat etme anlayışına dayanır. Ayrıca cezanın davranış üzerinde etkisinin geçici olduğunun dikkate alınarak ödül ve pekiştireçlere ağırlık verilmesini isterler (Kaya, 2002).

2.5.3.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli

Thomas Gordon tarafından öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin nasıl düzenlenebileceği anlayışı için etkili öğretmenlik eğitimi modeli düzenlenmiştir.

Bu modelde, önce sınıftaki problem kaynağının tespit edilmesi gerekir. Eğer problemin kaynağı öğrenci ise öğretmen öğrenciyi bir danışman ve yardım edici olarak aktif dinlemeyi (empatik dinlemeyi) önerir. Bu şekilde öğrencinin kendi problemine kendisinin çözüm bulmasına yardım edilmelidir. Eğer problem öğretmene ait ise öğretmen bu probleme öğrencileri ile çözüm bulmalıdır.

Bu modelde önemli olan problemin kaynağının kim olduğunun belirlenmesidir. Öğretmenin ders etkinliği sırasında bazı öğrenciler istenmedik davranışlarla amaçlara ulaşılmasını engelliyorsa bu problem öğretmene aittir. Örneğin; öğretmen dersi sürdürürken bazı öğrenciler konuşuyor ise bu problem öğretmenin problemidir. Buna karşılık bir öğrenci okuldan veya ailesinden nefret ettiğini söylüyorsa bu problem öğrenciye aittir.

Gordon, problem öğretmenlerin kendilerine ait olmasına karşılık, genellikle sen dilini kullanarak öğrencilere yöneldiklerini ortaya koymuştur. Bunun yerine öğretmen kendisine ait probleminden dolayı ben dilini kullanmalı ve doğru davranış olarak ne istediğini kesin olarak belirtmelidir. Öğretmen arzu edilen bir eğitim faaliyeti için önleyici sınıf yönetimi modelini kullanmalıdır. Bu modele göre ceza istenmeyen davranışlar için uygun bir çözüm değildir (Tertemiz, 2000:53).

2.5.3.6. Mantıksal Sonuçlar Modeli

Bu model Rudolf Dreikurs (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin amacı; öğrencide öz disiplini geliştirmektir. Öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesi modelin özünü oluşturur. Sınıfta kuralların ihlalinde öğrencinin karşılaşacağı sonuçlar demokratik olmalıdır. Örneğin; sınıfta yerlere çöp atanlar bunları tekrar toplarlar. Bu model öğrenciye durumları değerlendirmeyi, yaşayarak öğrenmeyi ve uygun tercihler yapmayı öğretir.

Dreikurs, öğrencilerin kabul edilme ve onaylanma isteğinde oldukları için davranışlarının da bu isteklerini gerçekleştirmeye yönelik olduğunu belirtir. Bazı öğrenciler istenmedik davranışta bulunarak onaylanacaklarını ve kabul edileceklerini zannederler. Bu model bunları hatalı veya isabetsiz amaç olarak görmektedir. Burada istenmeyen davranış düzeltmenin anahtarı, bu davranışta bulunan öğrenciye davranışının sonucunda karşılaşacağı mantıksal sonuçlar bildirmek ve iyi davranışlardır. Keyfi, şahar vermesini sağlamaktır (Tertemiz, 2000:54).

2.5.4. Sınıfta Disiplin

Sınıf, öğretmenler ve öğrencilerin, belli eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, sahip oldukları bilgi ve yaşantıları uygun bir düzenlenişle paylaştıkları, yapılandırılmış bir eğitim ortamıdır (Başar, 1997:67).

Sınıftaki öğrencilerin kişisel özellikleri, okula ve derse yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Erden, 1998:67).

Sınıfta disiplin, sınıf ortamında öğrencilerin amaçlar doğrultusunda hareket etmesini sağlayan güçtür. Disiplini tamamen ceza olarak anlamak yerine, sınıf ortamında öğrencileri amaçlara uygun olarak yönetmenin bir aracı olarak kabul etmek gerekir. Disiplin olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için

tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmaktır. Disiplin, sınıf ortamındaki faaliyetlerin belli bir düzen içinde yürütülmesidir (Durukan, 2005:48).

Eğitim sisteminin en son birimi olan sınıf (Saritaş, 2000:47) ta yerine göre toplu kümesel ve bireysel öğretim yapılarak eğitim hizmetleri üretilir. Sınıf ortamını; sınıfın içinde olan insanlar arası olan iletişim, etkileşim ve ilişkiler dokusudur. Bu doku sınıftan sınıfa farklılık gösterir (Başaran, 1998:201). Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar (Başar, 1993:13). Sınıf çocuğun her gün pek çok saatini harcadığı bir çevredir. Bu ortam öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler (Erden, 1998:67). Bilgi, beceri yanında toplumsal yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir (Saritaş, 2000:47).

Sınıftaki olumlu, sosyal, psikolojik havayı bozan en önemli neden, sınıfta öğrencilerin istenmedik olumsuz davranışlar göstererek öğretimi engellemeleri ve bunun sonucunda öğretmenin ortamı gerginleştirmesidir. Sınıf ortamında birçok olay birlikte ve hızlı gelişir. Bunlar genellikle önceden bilinmeyen ya da beklenmeyen olaylardır. Öğretmen bu gelişmeler karşısında kontrolü sağlayamazsa sınıfta hoş olmayan rahatsız edici bir hava esebilir. Sınıf ortamının olumlu olması sınıftaki olumsuz davranışların engellenmesiyle mümkün olur (Erden, 1998:74).

Sınıfta öğretmen tarafından kurulan ve sürdürülen sınıf düzeninin öğrenciler üzerinde etkisi çok büyüktür. Böylece öğrencilerin yetişmesi ve amaçlara ulaşılması kaçınılmazdır.

Etkili yönetilen sınıfta öğrencilerin görevle ilgili olma düzeyi yüksek, bozucu davranışların düzeyi düşük, öğretim zamanının amaçlar yönünde kullanılış düzeyi yüksektir (Başar, 1997:18).

2.5.5. Sınıf Disiplinini Etkileyen Faktörler

Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılama tarzı ve sınıfta anlamlı öğrenmeyi sağlayıp sağlayamama durumu öğretmenin sahip olduğu disiplin anlayışı ile doğru orantılıdır. Öğretmen sınıftaki öğrencilerini birer problemli varlık olarak

algıladığında sınıfta uygulayacağı disiplin yöntemi de bu anlayışın yansıması olacak ve sınıfta bu anlayışın ürünü olarak davranışta bulunan öğrencilere sahip olacaktır. Diğer yandan öğrencilerini mükemmel bireyler olarak gören öğretmenin sınıfındaki uygulamaları da böyle bir anlayışı yansıtacak ve öğrenciler zor olan etkinliklere dahi katılacak ve başarılı olacaklardır (Saban, 2002).

Sınıf disiplinini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar öğrenci, öğretmen, ortam ve eğitim programlarıdır (Durukan, 2005:53).

Öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sınıf içi disiplin sorunları şunlardır:

2.5.5.1. Öğrencilerden Kaynaklanan Sınıf İçerisindeki Disiplin Sorunları

1. Başkalarına bağırarak,
2. Otururken sıraya vurmak,
3. Komik olmaya çalışmak,
4. Derste çevresini rahatsız etmek,
5. Sınıfta söz almadan konuşmak,
6. Sınıfta izinsiz dolaşmak,
7. Başkalarının dikkatini dağıtmak,
8. Derslere geç kalmak,
9. Öğretmen veya öğrencileri tehdit etmek veya fiziksel saldırıda bulunmak,
10. Sorulara ilgisiz cevap verme,
11. Sıklıkla hayaller kurmak,
12. Çekingenlik,
13. Utangaçlık,
14. Yersiz kaygılar,

15. Mükemmel öğrenci olma arzusu,
16. Yardım talebinde bulunmama,
17. Öğretmene aşırı bağılılık,
18. Korku içinde olma,
19. Arkadaşları ile iletişim eksikliği,
20. Zayıf özgüven, çocuğun kendine ait olumlu duygularının olmayışı,
21. Zayıf öğrenme dürtüsü, yetersiz bilgi düzeyi,
22. Gelişim gecikmeleri, fiziksel ya da zihinsel özür,
23. Okuldan, öğretmenlerden, sınıfta konuşmaktan ve sınavlardan korkma,
24. Akranları tarafından reddedilmekten korktukları için öğrenmekten uzak durma, dersleri engelleme gibi davranışlarda bulunma etkili olmaktadır (Durukan, 2005:52-53).

2.5.5.2. Öğretmenden Kaynaklanan Sınıf İçerisindeki Disiplin Sorunları

1. Öğrencilere bağırarak,
2. Öğrencilere emretmek, hükmetmek ve kontrol etmek,
3. Alay etmek, eleştirmek ve azarlamak,
4. Öğrencileri fiziksel olarak tehdit etmek,
5. Yanlışları için özür dilememek,
6. Bir önceki konuyu öğrenmemiş öğrencilere aldırmadan bir sonraki konuya geçmek,
7. Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamak,
8. Bazı öğrencileri sevmemek, adil olmamak,
9. Derse hazırlıklı olmamak,
10. Dersleri monoton olarak yürütmek,
11. Kararsız olmak ve tutarsız tepkilerde bulunmak,

12. Öğretmen merkezli olarak etkinliklerin yürütülmesi,
13. Zayıf özgüven, başarısızlık korkusu, akademik başarıya veya onay almaya bağımlılık,
14. Mükemmeliyetçilik, katılık, değişime kapalı olma,
15. Mesleğini sevmeme, tükenmişlik,
16. Fiziksel sağlık bozukluğu ya da aile ortamından kaynaklanan problemleri,
17. Öğretmenlerin birbirlerine ve yöneticilerin öğretmenlere karşı onay ve takdir eksikliği,
18. Yargılayıcı yaklaşımlar, ulaşılamaz yönetici ve meslektaşlar (Durukan, 2005:53-54).

2.5.6. Disiplin Yöntemleri

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sınıfta disiplini sağlama konusunda kabul ettikleri çeşitli disiplin yöntemleri bulunmaktadır. Eğitim sisteminin her kademesinde kabul görmüş olan disiplin yöntemlerinden bazıları şunlardır :

2.5.6.1. Geleneksel Disiplin Yöntemleri

Öğretmenlerin öğrencilerin doğası hakkında geliştirdikleri negatif bir tutum geleneksel disiplin yöntemlerinin doğmasına neden olmuştur. Geleneksel yapıdaki disiplin yöntemleri kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır.

a) İtaat : Bu yöntemde öğretmenin öğrencilerini birer insan olarak değil, birer nesne olarak algılaması ve onlara bu anlayışla davranması söz konusudur. Bu yöntemde öğretmen öğrencisine belli bir davranışta bulunmasını veya bulunmamasını gerekirse zorla sağlama anlayışındadır. Çünkü öğretmen sınıfta öğrencilere ben güçlüyüm ve benim istediklerimi yapmak zorundasınız mesajını

devamlı olarak vermektedir. Öğretmen öğrenci için neyin doğru veya neyin yanlış olduğuna karar veren tek otorite kişidir. Bunun sonucu öğrenci doğru davranışın ne olması gerektiği ve niçin öyle olması gerektiği ile ilgili bir anlayış geliştirememiştir (Durukan, 2005:55).

b) Ödül : Bir öğrencinin öğretmenin istediği davranışta bulunmasının hemen ardından aldığı olumlu pekiştiricilerdir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenmenin esasını pekiştirme oluşturmaktadır. Pekiştirme yok olduğunda davranışta sönme meydana gelir.

Bu disiplin yöntemine göre öğrenci bir davranışın öğretmen tarafından ödüllendirildiğini algıladığında, bu ödülü elde etmek veya öğretmeni memnun etmek için istenen davranışı yapmaya istekli olacak ve davranışı gerçekleştirecektir. Ancak gerçek hayatta böyle bir ödülün olmadığını anlayan öğrenci kazanmış olduğu davranışı terk edecektir. Eğer öğrencinin bu anlayış içerisinde davranışta bulunması söz konusu olur ise eğitimin amacı gerçekleşmez. Çünkü öğrenci o davranışın faydasına inandırılmamıştır. Öğrencinin istenilen davranışı yapmakta istekli olmasını ve tekrar etmesini sağlamak için o davranışın faydasına ve gereğine inandırılması gerekir.

Bu disiplin yöntemi, öğrenciyi motive etmekte ve kendine güveni sağlamaktadır. Ancak ödülün de bazı zararları bulunmaktadır. Bunlar insanı bazı şeylere bağımlı yapacağından kişinin kendi kendini motive etmesi zorlaştıracaktır. Kısaca öğretmen bu disiplin yöntemini çok iyi kullanamaz ise ödül araç olmaktan çıkıp öğrenci için amaca dönüşmesi söz konusu olabilir (Durukan, 2005:56).

c) Ceza : Ceza, öğrencinin yapmaktan hoşlandığı bir davranıştan alıkonması veya yapmaktan hoşlanmadığı bir davranışı yapmasının istenmesidir.

Bir disiplin yöntemi olarak ceza, öğrencilerin kısa bir süre için öğretmenlerine itaat etmelerini sağlasa da, bu yöntem uzun vadede etkisizdir. Çünkü, cezayı veren öğretmen ortamdan ayrıldığında öğrencinin mevcut olumsuz

davranışını tekrarladığı görülmektedir. Öğrenciyi diğer öğrenciler yanında aşağılamak,azarlamak,sınıftan dışarı atmak,sınıfta tek ayak üzerinde bekletmek,çok zor ödevler vermek ve not ile tehdit etmek vb. yaklaşımlara birçok öğretmen disiplin yöntemi olarak eğitim etkinliklerinde sıkça başvurmaktadır. Öğrencilere verilen bu tür cezalar onların üzerinde yıkıcı ve kişiliğini tahrip edici özellikler taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarından,genellikle cezaları aynı öğrencilere verdiklerini görmekteyiz. Ancak ceza bir disiplin yöntemi olarak başarılı olmuş olsaydı,öğretmenlerin hep aynı çocukları cezalandırmamaları gerekirdi. Yani ceza alan öğrencinin başarılı olması gerekirdi. Aslında ceza öğrenci ile öğretmenin arasındaki olumlu ilişkileri de zedelemektedir (Durukan, 2005:56).

Bu disiplin yöntemlerine öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde sık sık yer verdiğini görmekteyiz (Durukan, 2005:56).

2.5.6.2. Demokratik Disiplin Yöntemi

Demokrasiyi öğrencilere öğretmenin en iyi yolu onun sınıfta uygulamalı olarak gerçekleştirilmesidir. Çünkü öğrenciyi en çok etkileyen öğretmenlerin söyledikleri değil, yaptıklarıdır. Öğrenciler öğrenmeye zihinsel,duygusal,sosyal ve fiziksel olarak katılmalı ve öğrendikleri kendileri için bir anlam ifade etmelidir. Bunun için geleneksel disiplin yöntemlerinin olumsuzluklarını telafi etmek ancak öğretmen ve öğrencilerin beraberce karar almaları ve derslerde beraberce etkinlikte bulunmaları ile mümkün olabilir. Öğretmen sınıfta ortamı oluşturma ve öğrencilere rehber olma gibi roller ile öğrencilerin etkinliklerde bulunmalarına destek olmalıdır (Saban, 2000:43).

2.5.7. Disiplin Sorunları Karşısında Öğretmenin Tutumu Nasıl Olmalıdır?

- Sınıf kurallarına uygun davranmayan öğrenciler için öğretmen, onların kurallara uyumunu sağlayacak bir gelişim planı hazırlamalıdır. Bu planda hangi davranışların sınıf kurallarına uygun olmadığı, sınıf kurallarına uyumun öğrenci

gelişimi açısından yararları, öncelikler ve kurallara uyulmaması durumunda öğrencilerin karşılaşacakları yaptırımlar ayrıntılı olara yer almalıdır.

- Sınıfta daha önceden oluşturulan ilke ve kurallara uygun olmayan davranışlar ortaya çıktığında öğretmen, hemen müdahale etmeli, sınıf kurallarının ve ilkelerinin çiğnenmesine izin vermemelidir.

- Öğretmen, davranış sorunları yaşayan öğrencilerin kendi kendilerini nasıl kontrol altına alabileceği konusunda kendilerine bilgi vermeli, başarılı olmaları için de onları sürekli desteklemelidir.

- Sorunlu öğrencilere, toplumun genel davranış kuralları, gelenek ve görenekleri, ahlaki değerleri öğretilmeli, toplum içerisinde işbirliği ve yardımlaşmanın önemi kavratılmalıdır.

- Öğretmen, sınıfta davranış sorunları yaratan öğrencilerin oturması gereken yeri dikkatle seçmeli, sürekli denetlemelidir. Öğrencinin bulunduğu fiziksel konumun ve çevresindeki arkadaşlarının, onun davranışlarını yakından etkilediği bilinmelidir.

- Öğretmenin, her durumda öğrencilerin sorunlu davranışlarının nedenlerini bilmesi ve tespit etmesi olanaksızdır. Nedeni bilinmeyen davranış sorunları için, varsa okuldaki rehberlik servisi ile sürekli ilişki kurmalı ve yardım istemelidir.

- Öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmek için öğretmen, öğrencilerle sürekli işbirliği yapmalı ve iyi davranışlar kazanma konusunda onları teşvik etmelidir.

- Öğretmen, öğrencinin ailesi ile iletişim ve işbirliği içinde olmalıdır (Yiğit, 2004:173).

2.6. Sınıf Kuralları

Eğitim, planlı ve programlı bir etkinliktir. Öğretmenler, eğitimsel amaçlarını, sağlıklı bir sınıf ortamı ve sınıfın kontrolünü sağlamaksızın

gerçekleştiremezler. Sınıf kontrolünün sağlanmasını için de sınıfın belirli kurallar çerçevesi içinde yönetilmesi gerekmektedir. Bu kuralların, öğretmenler ve öğrencilerin ortak katılımları ile hazırlanması, devam ettirme sorumluluğunun da her iki grubun üzerinde olması gerekmektedir. Taraflardan birinin kurallara uymaması veya kuralları kabul etmemesi, sınıf yönetiminde önemli sorunlara neden olmaktadır (Arslan, 2003:26).

Etkili bir sınıf yönetiminin varlığını sınıfta uygulamaya konulan kuralların özellikleri belirler. Sınıf kurallarının öğrenci üzerinde olumlu yönde etkili olması için bunların hazırlanmasında, kapsamında ve uygulanmasında bazı özellikler dikkate alınmalıdır (Durukan, 2005:58).

Toplu yaşamın yolu düzenden, düzeni oluşturma yolu ise davranışları kurala bağlamaktan geçer. Sınıf kuralları, öğrenci davranışlarına yön vermek amacıyla önceden belirlenmiş ilkelere dayanır. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve uygulamayı gerekli kılmaktadır (Sarıt, 2000:51).

Birçok öğrenci, okul ve sınıf kurallarının neler olduğuna dair çok az deneyimle okullara gelmektedir. Bazı durumlarda çevre tarafından okullar ve sınıflar, kuralların oluşturulduğu değil, itaat edilen yerler olarak gösterilmiştir. Birçok aile, tutarlı ve mantıklı kurallarla yönetilen bir ortama sahip olmayabilir. Böylece birçok öğrenci, ilk dönemlerde kuralları oluşturmada ve geliştirmede çekimser kalabilir veya zorlanabilir. Bazı öğrenciler, okula gelmeden önce otoriter bir baba ile veya kendisini rahatsız eden komşusu ile nasıl başa çıkabileceğini öğrenerek okula gelir. Bu durumda öğrencinin sahip olduğu deneyimi sınıfta aktarmasında bir takım istenmedik sonuçlar meydana gelebilir. Öğrenciler, aileden veya çevreden öğrendikleri doğru olmayan bir takım davranışları, sınıf ortamında uygulamaya çalışabilirler. Bu düşünce de sınıf kurallarıyla çelişebilir (Başar, 2001; Duke, 1980).

2.6.1. Sınıf Kurallarının Önemi

Kural:En genel anlamda kural “norm” demektir. Kurallar insanlar arsındaki ilişkilerin nasıl,nerede ve ne ölçüde yürütülmesini belirleyen ortak normlardır . Kural,toplum hayatında insanların ve grupların davranışlarını düzenleyen bir tür standarttır. Bunun için toplumsal kurallar insanların davranışlarının şekillendirilmesine ve sınırlandırılmasına kaynaklık eder. Kurallar bunun için toplum yaşantısında son derece önemlidir. Bir toplumun kültürü büyük ölçüde toplumsal kurallardan oluşur. Toplumsal kurallar karşımıza günlük yaşamdan kanunlar, örf-adet ve gelenekler gibi yazılı veya yazılı olmayan şekillerde çıkmaktadır (Durukan, 2005:57).

Toplum hayatında bireylerin ilişkilerini düzenleyen çeşitli kurallar geliştirilmiştir. Toplum hayatında tutarlı, düzenli, verimli ve başarılı olmamızda bizlere yön veren çok sayıda kural vardır. Kural, davranışlarımıza yön veren uyulması gereken ilke olarak dikkate aldığımızda bireyler bir davranışta bulunurken belirli kuralları dikkate alırlar. Örneğin, kamuya ait kapalı mekanlarda sigara içilmemesi kuralı bireyin nerede sigara içip içmeyeceğini belirlemiştir. Bununla toplum bireyden beklediği davranışları ortaya koymuştur. Bireyin davranışlarını bu ve benzeri kurallar belirlemekte ve şekillendirmektedir. Bunun için kurallar toplumun ortak bir davranış dilidir (Durukan, 2005:57).

Okul ve sınıf ortamında yöneticilerin, öğretmenlerin ve okuldaki diğer personel ile öğrencilerin davranışlarını yönlendiren belirli kurallar mevcuttur. Sınıf ortamında oluşturulan etkinliklerle amaçların gerçekleşmesi için bu ortamda üyelerin belirlenen kurallara uyması gerekir. Sınıf kuralları sınıfta düzenliliği sağlamada, zamanı verimli kullanmada, öğretim etkinliklerinden bütün öğrencilerin faydalanmasını sağlamada önem taşımaktadır. Sınıf içersinde öğrencilerin etkinliklerde bulunurken belirli kurallara uyarak davranışta bulunması ile başarıya ulaşabilmeleri ve öğretmenlerinin beklentilerine cevap vermeleri mümkün olacaktır. Öğrenciler öğretmenin beklentisine uygun olarak davranışta bulunduğu anda eğitimin amaçları gerçekleşebilir. Öğrencilerden beklenen davranışlar en iyi kurallar yolu ile belirtilir. Bundan dolayı sınıf kuralları sınıfta ilişkileri düzenlemek bakımından önem taşımaktadır. Sınıf kuralları, öğretmenin ve öğrencilerin haklarının karşılıklı

olarak korunmasını sağladığı için iki yönlü faydası bulunmaktadır. Çünkü öğrencinin ortaya koyduğu davranışının doğru yada yanlış olduğunu belirlemede ölçüt, sınıf kurallarıdır. Sınıf kuralları sınıftaki bütün öğrenciler içindir. Sınıf kurallarının kişiden kişiye değişmeme özelliğinden dolayı yansızlığı ve kişisel istekleri engellenmesi anlayışını öğrencilerde geliştirir. Bu da öğrencilerin kuralları benimsemelerini kolaylaştırır. Sınıf kuralları öğrencilerin kurallara uyma veya uymama durumunda muhatap olacağı ödül veya cezayı kabul edebilir hale getirir (Durukan, 2005:57).

Sınıf kuralları öğrencinin amaca ulaşmasını kolaylaştırmalıdır. Bu kuralların öğrenci tarafından bilinmesi, öğrencinin çevreye güvenini ve moralini yükseltecektir. Ancak kuralların kapsam ve uygulama yönü ile aşırıya kaçıldığı hallerde yani amaçlardan uzaklaşıldığı durumlarda bu kurallar derslerde monotonluk, motivasyonda azalma, ilişkilerde mekanikleşme gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir (Durukan, 2005 :57).

Etkili sınıf kurallarının özellikleri şunlardır :

1. Sınıf kurallarının oluşturulmasında öğrenci katılımını sağlamak :

Öğrenciler sınıfta kuralların oluşturulmasında sorumluluk aldıkları ölçüde bunları benimsemeleri mümkündür. Bundan dolayı öğretmen sınıf kurallarını belirleme sürecinde öğrencilerin katılımına önem vermelidir. Ancak bu şekilde sınıfta özgür ve demokratik bir ortam oluşturulabilir. Böylece öğrencilerin katılımı ile onların ihtiyaçlarına uygun sınıf kuralı geliştirildiğinden öğrenciler bu kuralları benimser ve onlara uygun davranırlar. Eğer öğretmen sınıfta geçerli olacak kuralları tek başına düzenlerse bu kuralları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme özellikleri tartışılır olabileceğinden öğrenciler bu kurallara karşı çıkar ve benimsemedikleri için de uyma konusunda gerekli titizliği göstermeyebilirler. Bunun için öğrencilerin gelişim özelliklerine göre kural oluşturmaya ve bu sürece onların da katılmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler kuralların nedeni ve niçini konusunda bilgilendirilmeli ve ikna edilmelidir.

2. Sınıf kuralları okul ve toplum kuralları ile uygun olmalıdır :

Bireylerin içinde yaşadığı toplumda ve okulda nasıl davranmaları gerektiğini gösteren çeşitli kurallar mevcuttur. Örneğin; İstiklal Marşı'nı söylerken saygı duruşunda bulunma bir toplumsal kuraldır. Yine okula geliş ve ayrılış zamanı yazılı olarak düzenlenmiş bir okul kuralıdır. Toplumda ve okulda mevcut olan kurallar ile sınıf kuralları çelişmemelidir. Eğer böyle bir çelişki olur ise bunun öğrenmeyi olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Ayrıca öğretmen, yetkisinin dışında kural koymamalıdır. Örneğin; hiçbir öğretmen ders bitmeden önce öğrenciyi eve göndermemelidir.

3. Kuralların ifade edilişi :

Kurallar yapılmaması gereken davranışlara yönelik olarak değil, uyulması gereken davranışları vurgulamalıdır. Yani kurallar pozitif olarak ifade edilmelidir. Örneğin; “Arkadaşlarınız ders anlatırken konuşmayınız” cümlesi yerine, “Arkadaşlarınız ders anlatırken dinleyiniz” gibi olumlu ifadeler yer verilmelidir. Ayrıca olumsuz olarak belirtilen ifadeler öğrencilere ne yapmaması konusunda bilgi verirken ne yapması gerektiği konusunda gerekli bilgi vermekten de uzaktır. Buna karşılık olumlu ifadeler öğrencinin ne yapması konusunda bilgilenmesini temin etmelidir.

4. Kural sayısı :

Sınıf ortamında öğrencilerin çok sayıda kural ile davranışlarının düzenlenmesi çeşitli güçlükleri beraberinde getirecektir. Bu durum öğrencinin kuralları unutmasına ve karıştırmasına neden olacaktır. Kurallardan beklenen faydanın sağlanması için kurallar sayı olarak az olmalıdır. Kuralları sayısı konusunda eğitimciler belirli bir sayıda hemfikir değildir. Bu mümkün de değildir. Ayrıca öğrencilerin yaşı küçüldükçe kural sayısı da azalmalıdır. Yani ana sınıflarındaki kural sayısı ile liselerdeki kural sayısının eşit olması beklenmemelidir. Genel olarak sınıflarda kural sayısı 5-6 veya 7 olabilir. Kurallar oluşturulur iken sınıf düzenini en çok bozan davranışlar dikkate alınmalıdır.

5. Kurallar temel davranışları kapsamalıdır :

Sınıfta oluşturulacak kurallar öğrencilerde nüans niteliğindeki veya yaygınlığı istisna olan davranışlara

yönelik olarak değil, sınıfta devamlı olarak öğrencilerden yoğun şekilde beklediğimiz davranışlara yönelik kapsamda olmasına önem verilmelidir.

6. Kurallar gözlenebilir özelliklerde olmalıdır : Sınıf kuralları olarak düzenlenecek kurallar gözlenebilir olmalıdır. Öğretmen genel ifadeler yerine somut ifadelere yer verilmesini sağlamalıdır. Örneğin; “Çocuklar uslu olun” ifadesiyle öğretmenin beklentisi açık değildir. Öğrencilerin bunu farklı yorumlaması mümkündür. Bunu yerine “Ders sırasında sıranızda oturun” ifadesinin anlaşılır ve gözlenebilir olması sonucu bu kural öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılır ve öğretmen tarafından daha kolay gözlenebilir ve izlenebilir.

7. Kuralların ödül ve yaptırımlarının belirlenmesi : Öğrencilerin belirlenen sınıf kurallarından hangisine uyması durumunda nelerle muhatap olacağı, nasıl bir ödül ve pekiştireç alacağı veya uymaması durumunda nasıl uyarılacağına açık ve net olarak belirlenmiş olması ve bunun belirlenmesinde de öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde eğitimde öğrencilere istedik davranışlar kazandırmada teşvik edici veya özellikle istenmeyen davranışların sergilenmesinde caydırıcı anlayışla sınıfta uygulanacak ödül ve ceza belirlenmiş olmalıdır.

8. Sınıf kuralları eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet etmelidir: Eğitimin her kademesinin ve her dersin amacı aynı olmadığı gibi, bu amaçlara ulaşmada ortaya konan etkinlikler arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Sınıfta uyulması için belirlenen kural eğitimin amacını gerçekleştirmeye hizmet etmelidir.

9. Kurallar öğrencilerin anlayabileceği bir şekilde ifade edilmelidir : Kural öğrenciye anlayabileceği bir dille açıklanmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin anlamadığı bir kurala uymasını beklemek yanlış olacaktır. Öğrencinin sadece kuralı anlaması ile yetinilmeyerek aynı zamanda kurala uymasının yararını kavrayabilmeli ve anlayabilmelidir.

Sınıf kurallarının sayısı fazla olmamalı ve herkes tarafından kolaylıkla anlaşılabilir nitelikte olmalıdır. Sınıf kurallarında öğrencilerin ailelerinin de haberdar olması, farklı beklentileri engellemekte ve kuralların daha iyi uygulanmasına katkıda bulunmaktadır. Sınıf kurallarının, öğrencilerin görebileceği asılması yararlıdır. Ama bunun tek başına yeterli olduğunu söylemek oldukça güçtür. Sınıf kurallarının çabuk uygulanabilir ve değişebilir bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Çevrede, okulda ve sınıfta bir takım değişimler, sınıf kurallarını etkiliyorsa, sınıf kurallarının da değiştirilmesi gerekmektedir. Değişime uyum sağlayamayan kuralların yürürlüklerini sürdürmeleri oldukça güçtür. Sınıf kuralları, aynı zamanda öğrencilere, toplumsal sistemin nasıl çalışması gerektiği bilincini de aktarmaktadır. Öğrencilerin işleyen bir sistem içinde hak ve sorumlulukları olduğu ve bu sistemin iyi bir şekilde işleyebilmesi için, kuralların oluşumuna katkıda bulunmaları gerektiği, kuralları ihlal edenlere bir takım yaptırımlar uygulanarak, bu bireylerin de sistemin içinde yer almaları gerektiği düşüncesi öğrencilere öğretilmelidir. Sınıf kuralları, yalnızca belirli sayıda olan ve öğrencilerin uyması gereken kurallar değildir. Sınıf kuralları, öğrencilerin akademik başarısını arttıran, öğretmene dersi daha etkili ve verimli olarak işleme olanağı sağlayan, öğrencilerin çevreleriyle ilişkilerinin daha olumlu olmasını düzenleyen, demokratik hak ve sorumlulukların daha iyi işletilmesi sonucunu getiren ve öğrencilerin ilerideki yaşamlarında da katkılarını devam ettirecek kurallardır (Arslan, 2004:41).

2.7. Sınıf Yönetiminde Öğretmen ve Görevleri

Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43). Öğretmen, sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır (Ünal ve Ada, 1999:45). Öğretmen okul ve sınıf ortamını canlandıran; öğretim için uygun, ilginç ve zevkli duruma getiren kişidir (Ünal ve Ada, 1999:45). Öğretmen okullarda öğrencilerin eğitimiyle görevli tüm kişiler olarak tanımlanabilir (Özdemir,2000:151).

Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme; öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantılar sonucu meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanıp kazanmadığını değerlendirmektir (Erden,1998:65).

Sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir lider olan öğretmen aynı zamanda sınıf ikliminin de yaratıcısıdır (Başar, 1997:62). Öğretmenin görevi, sınıf düzenini sağlamak ve böylece sınıfı hazır tutmaktır (Başar, 1997:63). Sınıfta öğretme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir. Böylece sınıf içi, daha sevimli, üretken ve yararlı olur. Sorumluluk alan, paylaştan, tartışan, eğlenen, öğrenen kısaca yaşayan öğrenci tipini oluşturmak için, canlı bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır (Aydın, 1998:19).

İyi bir öğretmen hem konu alanının uzmanı hem de bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmasına yardımcı olacak öğretmenlik bilgisine sahip olması gerekir. Öğretmende bulunması gereken başlıca temel özellikler, hoşgörölü ve sabırlı olma, açık fikirli, uyarlayıcı olma; sevecen, anlayışlı ve esprili olma; öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde olma; öğrenciyi destekleyici ve cesaretlendirici olma biçiminde sıralanabilir (Başaran, 1998:207).

Öğretmenin mesleki niteliği, genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarındaki bilgi ve becerilerine bağlıdır (Erden, 1998:42-50). Mesleki nitelik başlığı altında aşağıdaki özellikler de bulunmalıdır. Öğretmen;

- Çalışmalarını özenle planlar, derse plansız girmez.
- Öğretmenin her öğrencisinin yaratıcı çabalarıyla gerçekleşeceğini bilir.
- Gerçekleri öğrencilere sunmaktan çekinmez.
- Öğrencilerin anlamasına önem verir.

- İşlerini zamanında ve düzenli yapar.
- Öğrencilerine ayrı ayrı yardım eder.
- Öğrencilerinin düşüncelerini dersinde kullanır.
- Konularını öğrencilerin ilgilerine bağlar.
- Öğrencilerin düşüncelerini ortaya koymasına olanak hazırlar.
- Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini tanır.
- Disiplin için yapıcı önlemler alır.
- Yapıcı bir disiplin uygular.
- Kendini yetiştirmeye ilgili ve heveslidir.
- Toplumsal etkinliklere katılır.
- Akıcı konuşmaya çalışır.
- Çevre kaynaklarından yararlanır.
- Eğitim teknolojisini iyi kullanır (Başaran, 1998:207).

Etkili öğretmenler, profesyonel davranışlara sahiptirler. Ciddi, planlı, göreve dönük, fakat öğrencilerin başarısına yardımcı olmak için gerektiğinde esnek davranabilen öğretmenlerdir (Yalın, 1998:112).

Smith (1985) etkili öğretmenle ilgili araştırma bulgularını taramış ve etkili öğretmenlerin şu özellik ve davranışlarını ortaya koymuştur. Etkili öğretmen:

- İyi organize olmuştur.
- Sınıfın rutin işleri çok zaman gerektirdiğinden öğrencilere akademik görevlerde daha çok görev verir.
- Sınıfı bir bütün olarak büyük gruplar içinde eğitme eğilimindedir.

- Akademik başarıyı vurgular ve tüm öğrencilerin başarısını bekler.
- Sınıf etkinliklerini seçer ve yönetir.
- Öğrencilerin bir konuyu başardıklarından, öğrendiklerinden emin olmadan diğer konuya geçmez.
- Olabildiğince öğrencileri öğrenme etkinliklerine katar.
- Öğrencilere başarabilecekleri ödevleri verir.
- Konusuna- alanına hakimdir.
- Fevkalelde iyi sunma becerileri vardır.
- Öğrenci gelişimini sorular sorarak ve odanın etrafında daireler oluşturarak yönetir.
- Öğrencilere ne öğrendiklerini ve hala neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu bilmelerini sağlayıcı dönütler verir.
- Öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içinde çalışmalarını ve işlerinde sorumluluk almalarını sağlayıcı roller bulur.
- Gönüllülerden çok spesifik öğrencilere sorular yönetir.
- Çocuklar cevabı bilmediklerinde rehberlik eder ve eşleyici sorular sorar.
- Olumlu davranışları pekiştirir ve olumsuzları kontrol eder.

Sınıf etkinliklerinin kesintiye uğramasına ya da olumsuz davranışa izin vermez (Balcı, 1993:39-40).

Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik düzeyi, öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği düzey ve çeşitliliğiyle gözlemlenebilir. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu

ilişkiler farklı yer ve duruma bağlı olarak şekillenmektedir. Bu durumların boyutları ve olumlu-olumsuz etkileri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Celep, 2002:74).

Akademik: Yeni sunulan konunun öğrenci tarafından anlaşılmaması halinde; öğretmen, ona sabırla konuyu yeniden anlatabileceği gibi, kırıncı davranışta da bulunabilir.

Yönetmel: Dersini tamamlayıp sınıfı temiz bırakan öğrenciye öğretmen gülümseyeceği veya teşekkür edeceği gibi, dağınıklıktan dolayı ilgili olmayan öğrenciyi de suçlayabilir.

Toplumsal: Öğrencilerle hafta sonunda ne yaptıklarıyla ilgili sohbet edebileceği gibi, öğrencinin hobilerini ailesini veya kültürünü küçümseyebilir.

Beklentiler: Öğrenci ile ilgili olumlu nitelik ve başarı beklentisinde bulunacağı gibi, öğrenciden düşük başarı bekleyebilir, çalışmalarının veya davranışlarının sürekli olumsuz yönlerini göz önüne alabilir.

Ev/Okul/Toplum: Öğrencinin ait olduğu toplulukla ve ailesi ile olumlu ilişkiler kurabileceği gibi, öğrencinin değer ve inançlarına ilgisiz de kalabilir.

Bireysellik: Öğrenciyi eşsiz bir birey olarak görebileceği gibi, sınıftaki öğrencilerin hepsini, bireysel farklılıklarını göz önüne almadan, tek bir birey gibi kabul edebilir.

Öğrencilerle iletişim kurmayla ilgili öğretmenlerin aldıkları kararlar öğrencilerin yaşlarına göre değişkenlik göstermesine karşın, öğretmen-öğrenci ilişkileri her okul düzeyinde benzerlik gösterir (Noddings, 1984, Jones ve Jones, 1988, Celep, 2002:74). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzeyi, öğrencilerin gereksinimlerinin sınıfta karşılanıp karşılanamadığının açık göstergesidir.

Öğrenciler, 6-17 yaşları arasında en dinamik bulundukları günlük yaşamlarının yaklaşık dörtte birini öğretmenleri ile geçirirler. Öğretmenler,

öğrencilerin öğrenme yaşantılarını ve sınıf içindeki yaşantılarından sorumlu olduklarından, öğrencilerin yaşamında güçlü bir modeldirler (Celep, 2002:74).

Öğretmenlik;

- Öğretim programı ve kararları ile ilgili ilişkiler geliştirmeye öğrencileri cesaretlendirmeyi,
- Öğrenci ilgilerini dinlemeyi, her öğrencinin başarıyı elde etme fırsatı olduğunun öğrencilerce algılanmasını sağlamayı,
- Öğrenmenin eğlenceli ve ilginç bir yaşantı olduğu bilincinin öğrencilerce edinilmesiyle ilgili gönderme becerilerine sahip olmayı gerektirir.

Etkili öğretmenler, öğrenciler üzerindeki etkilerinin farkında olup, bu etkiyi olumlu yönde kullanırlar. Bu etkileri olumsuz yönde kullanmaları halinde; öğrenciler, küçümseyici anlayıştan dolayı sıklıkla olumsuz davranış göstermektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun tepkici davranışlarını öğretmenlerini sevmedikleri derslerde gösterdiklerini belirtmiştir (Celep, 2002:76).

Glasser (1990) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, iyi bir öğretmeni;

- Öğrencinin her şeyi ile ilgilenen,
- Öğretilen konu hakkında detaylı bilgi veren,
- Sıklıkla nutuk atma yerine sınıf tartışması ortamı sağlayan,
- Öğrencilerin seviyesine inebilen,
- Kendini öğrencilerden üstün görmeyen ve
- Öğrencilerle iletişime girmekten haz alan kişi olarak tanımlamışlardır.

Yine bu araştırma ile, öğrencilerin iyi bir öğretmeni baskı yapmaktan veya ceza vermekten kaçınan kişi olarak tanımladıkları; aksi takdirde, öğretmenlere çok az saygı duydukları ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde; öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz çok önemlidir (Celep, 2002:76).

2.7.1. Öğretmen Yetiştirme ve Temel İlkeleri

Öğretmenlerin belirlenen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir (Açıkgöz, 2001:66).

10-11. M.E. Şuralarının öğretmen yetiştirmeye yönelik kararları kısaltılarak aşağıda alınmıştır (Özyürek, 1995:9):

- a) Öğretmenlik, özel nitelikleri gerektiren bir meslektir,
- b) Öğretmen yetiştirme eğitimin diğer öğeleri ile bütünleşmeli ve tutarlı olmalıdır,
- c) Öğretmen yetiştirme ülke gerçeklerine uygun olmalıdır,
- ç) Öğretmen yetiştirme hizmet öncesinde ve hizmet içinde sürekli olmalıdır,
- d) Öğretmen, yüksek öğretimde yetiştirilmelidir,
- e) Eğitim uzmanları (yönetim, denetim, halk eğitimi, özel eğitim gibi alanlarda) öğretmenlik deneyimine dayalı ve özel olarak yetiştirilmelidir,
- f) Öğretmen yetiştirmede ilgili tüm kurumlar işbirliği yapmalıdır,
- g) Öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının kendilerini yetiştirmeleri kolaylaştırılmalı ve çekici kılınmalıdır,

h) Öğretmen adaylarının seçimi, geniş bir toplum tabanına dayandırılmalı, adaylar sistemle yoğun ve sürekli bir etkileşim içinde yetiştirilmelidir,

ı) Öğretmenlik toplum gözünde çekici kılınmalıdır,

i) Öğretmen yetiştirmede kredi ve dönem sistemi uygulanmalıdır,

j) Öğretmen yetiştirmede, öğretmenin alan değiştirmesinde yeniliklere açık programlar uygulanmalıdır,

k) Öğretmen yetiştirme, özerk ve demokratik bir ortamda gerçekleştirilmelidir,

l) Öğretmen adaylarının yetişmesi süresince deneyim ve uygulamaya ağırlık verilmelidir.

2.7.2. Ülkemizde Öğretmen Yetiştiren Okulların Tarihsel Gelişimi

1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan yenileşme çabaları, eğitim ve öğretimde olduğu kadar öğretmen yetiştirme konusunda da bazı adımlar atılmasını gerekli kılmıştır (Gürkan, 1993:11).

Ülkemizde bugünkü anlamda öğretmen okullarının kurulması, 19.yüzyılda eğitime başlayan batı tipindeki okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla açılmıştır. Bunlardan ilki rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul Fatih'te eğitime başlayan Darülmuallimini Rüşdi'dir. Bunu ilkokulların öğretmen gereksinimi için yine İstanbul'da Darülmuallimini Sıbyan'ın açılması izlemiştir. 1870'de kız ilkokulları ve kız rüştiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimat açıldı. Darülmuallimat Türkiye'de ilk kadın meslek okuludur. Bundan dört yıl sonra 1874'de idadilere öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimini İdadi açıldı. Daha sonra; ilk, orta ve lise öğretmenleri yetiştiren bu üç okul İstanbul Darülmuallimini adıyla birleştirildi. Diğer büyük şehirlerde de açılan öğretmen okulları uzun süre ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılayan kurumlar olarak kaldılar. 1920'li yıllara gelince öğretmen ihtiyacı, özellikle kırsal kesimlerde büyük boyutlara ulaştı (Önsoy, 1998:18).

Cumhuriyetin ilk yıllarında 45.000 civarındaki köyden sadece 4.000 tanesinde okul ve öğretmen bulunmaktaydı. Kırsal kesim başta olmak üzere ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 22 Mart 1926 tarihinde köy muallim mektepleri kuruldu. Kayseri ve Denizli’de denenen bu okullar başarılı olamadı. Köy muallim mektepleri 1933 yılında kapandı. 1940’lı yıllarda dönemin iktidarı “her köye bir okul” sloganıyla yola çıktığında büyük bir öğretmen açığı sorunuyla karşılaştı. İşte bu sorunu halledebilmek amacıyla köy muallim mekteplerinin devamı şeklinde 17 Nisan 1940 tarihinde TBMM’de cereyan eden uzun tartışmalar sonunda köy enstitülerinin kurulması kararlaştırıldı. İlkokula dayalı ve karma olan köy enstitülerinde genellikle ilkokul mezunu köy çocukları alındı. Okul on beş yıl kadar faaliyet gösterdikten sonra 1954 Şubatında ilköğretim okullarıyla birleştirildi. Bu esnada köy enstitülerinden toplam 15.000 kadar öğretmen 2.000 kadar sağlık personeli mezun oldu. Köy enstitüsü mezunlarından bu okullar ve bölge okullarına öğretmen ve müfettiş yetiştirmek amacıyla Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde Yüksek Köy Enstitüsü adıyla üç yıl süreli bir okul daha açılmıştır. İlköğretmen okulları kısa zamanda bütün ülkeye yayılarak uzun süre ilkokul öğretmenliğine kaynaklık ettiler. Orta öğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacı ise çeşitli tipteki yüksek öğretim kurumları ile bazı fakültelerin mezunlarından karşılanmıştır. Bunların başında iki ve üç yıllık eğitim enstitüleri gelmektedir. Bunlardan ilki Ankara’daki Gazi Eğitim Enstitüsü olup çeşitli branşlarda eğitim vermiş ve ülkeye değerli öğretmenler kazandırmıştır. Eğitim enstitüleri 1978-1979 öğretim yılından itibaren Yüksek Öğretmen Okulu adını almış, programları lise öğretmeni yetiştirecek şekilde değiştirilmiş ve süreleri dört yıla çıkarılmıştır. Ancak eğitim kurumları politize olmaya başlayınca 20 Temmuz 1982 tarihinde öğretmen yetiştiren ve o zamana kadar MEB’na bağlı olan bu okullar üniversiteler bünyesine alınarak eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 1990’lı yılların başında da süreleri dört yıla çıkarılarak bütün öğretmenler aynı eğitim seviyesine getirilmiştir. Böylece, ilk ve orta öğretim kurumlarına öğretmen üniversitelerden yetişecektir (Önsoy, 1998:19-20).

6 Kasım 1991 tarihi, ülkemiz eğitim tarihi için önemli bir tarihtir. Bu tarihte 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu yayımlanarak Yüksek Öğretim Kurulu

kurulmuştur. Yüksek Öğretim Kurulu'nun kuruluşunu takiben bütün yüksek öğretim kurumlarını, bu arada öğretmen yetiştiren kurumlarını da Yüksek Öğretim Kuruluna bağlayan Teşkilat Kanunu çıkmıştır (Küçükahmet, 1999:37).

2.7.3. Öğretmen Yetiştiren Okullarda Pedagojik Formasyon Uygulamaları

Sınıfta öğretmen ve öğrenci rolleri çerçevesinde kendine özgü bir etkileşim ortamı oluşturur. Öğretmenin sınıf içi rollerini algılama ve uygulama yaklaşımı aynı zamanda öğretmen-öğrenci etkileşiminin, eğitim sürecinin ve sınıf yönetiminin niteliğini de belirler. Çağdaş eğitim düşüncesi ilkelerine göre düzenlenen yapıcı önleyici disiplin anlayışı, öğretmeni ve öğrencileri ayrı taraflarda, birbirlerine alternatif güçler olarak değil, sınıf yönetimi ve eğitim etkinliklerinin yürütülmesinde sorumluluk içerisinde karşılıklı destek sağlayan, paylaştan, uzlaşan taraflar olarak görür. Bu anlayışta öğretmenin sınıftaki rolü, bilgi yüklemek değil, araştırma, ilgili kaynaklara ulaşma, öğretim ortamını hazırlama, uygulama, etkinliği sonuçlandırma faaliyetlerinde düşündürme, açıklama, rehberlik, yardım ve destek sağlamaktır. Öğrenme karşılıklı bir etkileşimdir. Çocuk doğal ve toplumsal bir ortam içinde gelişir. Öğrenciler birbirlerinden ve öğretmenlerden karşılıklı olarak yararlanır. Çevrenin çocuğun gelişmesi üzerinde etkisi olduğu gibi, gelişen çocuk da çevresine etkide bulunur (Vural, 1999:10).

Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler M.E.Bakanlığınca tespit olunur. Pedagojik formasyonu olmadan bakanlık kadrosuna atananlar, üniversitelerle yapılan bir protokol çerçevesinde formasyon eğitimine alınmışlardır (MEB:1993:112).

2.7.4. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitim faaliyetleri Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevlerini düzenleyen 3797 sayılı yasada Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın görevleri “bakanlık personelinin yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla

ve diğ er usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili büt ün görev ve hizmetleri yürütür” olarak belirlenmiştir (şahin, 1999:222).

Milli Eğitim Bakanlığında yıllık eğitim planı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca Bakanlık Merkez Teşkilatı birimleri ile işbirliği yapılarak hazırlanmaktadır. Her birim merkez ya da taşra teşkilatı personelinin eğitim ihtiyacının alanlarını, önceliklerini, gerekçelerini, eğitim faaliyetinin süresini, yerini, tarihini, öğretim programını ve faaliyette görev alacak öğretim elemanları ile faaliyete katılacak personelin seçimini yaparak Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığına teklif etmektedir. Bu teklifler, öncelik sırasına göre bütçeden ayrılan ödenek nispetinde yıllık eğitim planına alınmaktadır (MEB, 1992:11).

Öğretmenlerin mesleğe başlamaları ile, meslekteki yeterliliklerinin devamını sağlamaları için kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

Günümüz öğretmenlerinin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirmesi için hizmet öncesi eğitim gerekli, fakat asla yeterli değildir. Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmet içi eğitimle de desteklenmelerine ihtiyaç vardır. Öğretmen adaylarının hayat boyu eğitime muhtaç olduğu ve bu eğitimin onların öğretmenlik mesleği süresince sürüp gitmesi gerektiği bilinci ile yetiştirilmeleri gerekmektedir; fakat etkili ve verimli hizmet içi eğitim belirli zamanlarda bir araya toplanan belirli sayıdaki bir öğretmen grubuna belirli uzmanlar tarafında belirli bilgilerin aktarılması ile sınırlı tutulamaz. Bu konuda yeni yöntemlere ihtiyaç vardır (Saban, 2000:25).

2.7.4.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimden Geçirilmesinin Sebepleri

Hizmet içi eğitimde değişimsel yaklaşım çeşitli alanlarda meydana gelen değişme ve gelişmeleri esas alır. Bu bağlamda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesini gerekli kılan başlıca nedenleri beş madde altında toplamak mümkündür (Saban, 2000:25-26) :

a) Bilimdeki değişmeler (çocuk gelişimine ilişkin yeni araştırmalar) sonucunda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında edindiği bilgilerin büyük bir bölümü günümüz için güncelliğini yitirmektedir,

b) Toplumsal değişmeler öğretmenlerin rollerine yeni boyutlar kazandırmaktadır. (her iki ebeveynin de çalıştığı veya ebeveynleri boşanmış ailelerden gelen çocukların eğitimi gibi),

c) Okul sistemlerindeki değişmeler öğretmenlere yeni becerilerin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. (Öğretmenlerin okulu ilgilendiren kararların alınmasına katılımı için onların grup dinamiği konusunda eğitilmeleri gerekir.),

d) Öğretmenlerin kendi ilgi alanlarındaki değişmeler (özel eğitime muhtaç veya üstün zekalı çocukların öğretimi için) onların farklı bilgi ve beceriler ile donatılmasını gerekli kılar,

e) Öğretim yöntemleri ve teknolojisi alanındaki yeni gelişmelerin sınıfa transferi için öğretmenlere bu transferi başarı ile yapabilecek bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ihtiyaç vardır.

2.7.4.2. Hizmet İçi Eğitimde Belirlenen Hedefler

Hizmet İçi Eğitim, eğitim gibi dinamik bir yapıya sahiptir. Zamanın ihtiyaçlarına paralel olarak yeni amaçlara göre personelin yetiştirilmesi gerekir. Hizmet içi eğitimin hedefleri (MEB: 1993:113) .

a) Hizmete yeni giren personelin kuruma intibakını sağlamak,

b) Personele, Türk Milli Eğitiminin, okulun, derslerin ve çevrenin gayelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorum birliği kazandırmak,

c) Mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,

- d) Eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin icabı bilgi ve becerileri kazandırmak,
- e) İstekli ve yetenekli personelin üst görevlere geçişini sağlamak,
- f) Türk Milli Eğitim politikasını algılama ve uygulamada bütünlük kazandırmak,
- g) Zamanla bilgileri eskiyen personelin periyodik olarak bilgilerini tazelemek,
- h) Eğitim sisteminin gelişmesine destek olmak, şeklinde sıralanabilir.

2.8. Sınıf Yönetiminde Öğrencinin Konumu

Öğrenci eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak amacıyla eğitim kurumlarına devam eden bireydir (Fidan ve Erden, 1998:64).

Öğrenci, henüz hayata atılmamış, hayata toplum tarafından okul denilen sosyal kurum aracılığı ile yetiştirilen bireydir. Öğrencinin hayatın gerektirdiği davranışları kazanması kendisi ve içinde yaşadığı topluma faydalı niteliklere sahip olması için eğitim kurumlarında yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Durukan, 2005:32).

Öğrenci başarısının değişkenlerinden biri, belki başlıcası sınıf yönetimidir. Öğrencilerin gelişim evrelerine göre, sınıf yönetimi uygulamaları da değişir. İlk yıllarda çocuklar, sınıfta kural, işlem-dizin ve adetlere daha çok gereksinim duyarlar. Bir iki yıl içinde bunlar öğrenilmiş olabileceğinden ağırlıkları azalır. Kural ve işlem dizinler, eğitim için araç olarak kullanılmalıdır. Daha üst sınıflarda gençlik çağı başlar, düzene uyum sorunları artar. Öğrenciler, yetişkinlerden gelen yaptırımlara kızmaya, tavır almaya başlarlar (Başar, 1997:17).

2.8.1. Sınıf İçi Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Faktörler

Davranışların oluşumunu ve gelişimini anlama, ana-babaların çocuk yetiştirmelerine ve öğretmenlerinde öğretim için en olumlu koşulları hazırlamalarına rehberlik edebilir (Özyürek, 1995:4).

Öğrenciler devamlı olarak çevreleriyle etkileşim halindedirler. Çevrelerinden olumlu veya olumsuz bir şeyler alırlar ve verirler; kazanılan davranışların çoğunun farkına varmazlar. Onlar için iyi veya kötü kavramları, çevrelerinin takdir etmesi veya dışlaması ile yön bulur. Bu nedenle aile için iyi olan veya arkadaş grubu için iyi olan bir davranış çocuk için olumsuz olabilir. Bu etkileşimin farkına varılmalı ve bu yönde önlemler alınmalıdır.

Öğrenci davranışlarının kazanılmasında en etkili ortamlardan biri de arkadaş gruplarıdır. Öğrencinin yakın çevresi içindeki bu gruplara girişi ve gruptakilerin davranışı etkilenmeye çalışılarak, öğrencilerin istenen davranışları kazanıp göstermelerine yardımcı olunabilir. Öğrencinin, okuldan ayrıldıktan sonra eve gidene kadar, nerelerde, kimlerle neler yaptığı bilinmeye çalışılmalıdır. Bu konuda öğretmen, okul, aile işbirliği yapmalıdır. Arkadaş grupları, bunların etkinlik türleri, davranış biçimleri bilinmeli, çocuk, istenen davranışları gösteren gruplara yönlendirilmeli, gerektiğinde bu ilgi ve ilişki grupları ailelerin de yardımıyla okulca oluşturulmalı, onlara olanak sağlanmalıdır (Başar, 1997:20-21).

2.8.1.1. Ailenin Öğrenciye Etkisi

Sınıf atmosferinde ailenin etkisinin farklı bir boyutu da aile içindeki iletişimidir. Mutsuz, huzursuz aile ortamında sınıfa gelen çocuk bu mutsuzluğunu sınıfa da taşımaktadır. Çocuklarının sağlıklı iletişim kurmasını isteyen aile, önce kendi içinde bu iletişimi kumalıdır. Ayrıca evde öğretmenine ilişkin yapılan olumsuz değerlendirmeler çocuğun öğretmenini benimsemesini zorlaştırmaktadır. Ailesi tarafından sık sık öğretmeni hakkında eleştiri duyan çocuk öğretmenine güvenemez. Bu durumun diğer bir boyutu ise olumsuz eleştirildiğini bilen bir öğretmenin öğrenciye karşı sınıf içerisinde aldığı tavrıdır. Ailenin öğretmen ile doğru kanalları kullanmadan, kopuk ve düzensiz bir iletişim içerisinde olması öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bundan

dolayı bazen öğrencinin öğretmeni ile iletişime geçememesi öğretmen ve aile iletişimsizliğinden kaynaklanmaktadır (Özden, 2003:40).

Öğretmen aile iletişimsizliğini gidermek için öğretmenin yapması gerekenlerinden ilki, aileyi tanınmasıdır.

Burada ilk aşama öğretmen veli iletişimidir. Bu iletişim yüz yüze olabileceği gibi, yazı ve telefonla da olabilir. Öğretmen, öğrencinin defterine yazdığı veya velisine iletmesi için öğrenciye verdiği notlar aracılığı ile iletişim sağlayabilir. Ailelere haftalık, aylık okul-sınıf haberleri bülteni gönderilebilir. Öğrenciler aracılığıyla sözlü iletişimin yanlış anlamlara neden olabileceği için kullanılmaması yerinde olur (Başar, 1999).

Öğrenci davranışını belirleyen etmenlerden birisi de ailedeki birey sayısıdır.

Kalabalık aileler çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayırabilirler. Az çocuklu ailelerin çocukları bencil ve şımartılmış olabilir. Çocuk sayısının çokluğu, ailenin artan görevlerini yerine yeterince getirmesini güçleştireceği için, sınıfı da olumsuz etkileyecektir (Başar, 1999:21).

Ailedeki birey sayısını azaltmak yapması gereken bir iş değildir, ama en azından artmasının sakıncaları uygun bir dille anlatılabilir. Çok çocuklu ailelerden gelen öğrencilerin, bu değişikende kaynaklanan davranış sorunlarından bazıları daha anlayışla karşılanabilir, çözüm için ailenin bu özelliği kullanılabilir (Başar, 1999:23).

Gelir durumu, ailenin diğer yönlerini de etkileyen bir değişkendir. Öğrenme gereksinimlerini karşılayabilme ve bundan kaynaklanan davranış değişikliklerini belirleyebilme, gelire bağımlıdır (Başar, 1999:21).

Ailenin eğitim durumu da hem öğretme etkinliklerinde, hem de model alma yoluyla, öğrenci davranışlarını etkiler. Ailenin meslek özgeçmişi bu etkileşim sürecinde önemli bir aşamadır. Bazı aileler bu özelliklerinden yararlanarak çocuklarıyla etkili iletişim kurarken, bazıları da ilgisiz kalabilir.

2.9. Toplumsal Çevrenin Temel Birimi Olarak Aile

Aile, çocuğun fiziksel, akli ve ruhsal sağlığının temellerinin atıldığı yerdir. Aile, çocuğun doğal çevresi ve yaşamı boyunca hayatının odak noktası olmaya devam eder. Aile, çocuğun ilk ve en önemli eğitim yeridir. Aile çevresi, aynı sistem ve okulda eğitim alan çocuklarda bu eğitimden yararlanma oranını önemli ölçüde etkilemektedir. Pestalozzi aileyi “gerçek eğitimin anası” olarak tanımlamıştır. Aile çocuğun davranışlarının şekillenmeye başladığı yerdir (Saritaş, 2004:205).

Çocukların eğitiminde önemli rol oynayan ailelerle sıkı bir işbirliği oluşturmak ve onları da okulla işbirliği içinde olmaya isteklendirmek, okul açısından önemli bir kazanımdır. Eğitimde aile rolünün öneminin giderek daha çok fark edilmesiyle birlikte velilerin okulda daha aktif rol almaya isteklendirilmeleri ve yönlendirilmeleri eğilimi giderek artmaktadır. Okulun, eğitim-öğretim işini etkin biçimde yapabilmesi için çocuğun genel görünümünü şekillendiren aile ile birlikte çalışması gerekir. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayanır. Eğitim konusunda aile ve okulun bir araya gelmesi sağlanmalıdır (Saritaş, 2004:205).

2.9.1. Aile Modelleri

Aile modeli, çocuğun gelecekteki tutum ve davranışlarının, psiko-sosyal gelişiminin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ailevi özellikler öğrencinin okul başarısını etkiler. Hiçbir aile bütün yönleriyle bir diğerine benzemez. Her ailenin beklentileri, yaşayış şekli ve çocuğunu uyguladığı eğitim tarzı farklıdır. Her aile kendine özgü bir iç yapıya, özelliklere ve değerlere sahiptir. Aile modeli konusunda çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Yapılarına göre aileler şöyle sıralanabilir (Saritaş, 2004:205) :

- Bütün Aileler: Anne-baba ve çocukların sürekli birlikte yaşadığı aileler
- Eşlerin ayrı yaşadığı aileler

- Boşanmış aileler
- Yeniden bir araya gelmiş aileler
- Evlatlık almış aileler

Aile yapısı veli-öğretmen iletişimine de yansır. Öğretmen, aileyle iletişimi sağlamak bakımından öğrenci ailelerin yapısını tanımalı ve iyi analiz etmelidir. Aileler, çocuklarının eğitimine yaklaşımları ve onların okul hayatıyla ilgilenmeleri bakımından da farklılıklar gösterirler. Bu konuda aileler üç temel gruba ayrılabilir:

1- Yakından İlgilenen Aileler : Çocuğun eğitimi ile ilişkili her konuyla yakından ilgilenirler. Çocukların uygun davranış ve alışkanlıklar edinmesine önem verirler. Bu yönüyle öğretmene büyük destek verirler. Öğretmenden gelen mesajları doğru anlamaya ve buna uygun davranmaya özen gösterirler.

2- Sorun Çıkınca İlgilenen Aileler : Bu aileler çocuğun eğitimi konusunda tamamıyla ilgisiz olmamakla birlikte sorumluluğun daha çok öğretmen ve okulda olduğu görüşündedir. Sorun çıkmadıkça öğretmen ve okulla fazla görüşme gereği duymazlar. Öğretmen ve okul yönetimi bu tür ailelere okul etkinliklerinde aktif görevler vererek okulla bağlarını güçlendirebilir.

3- İlgisiz Aileler : Çocuğun okul hayatıyla hiç ilgilenmeyen ailelerdir. İletişim kurmak zordur. Bu tür aileler hakkında en sağlıklı bilgi yine öğrenci aracılığıyla alınabilir. Bu yüzden öğretmenin ailesiyle iletişim kurmakta zorlandığı çocukların kendisiyle iletişimi güçlendirmeye özen göstermelidir.

Bir diğer sınıflandırma da Türkiye'nin toplumsal yapısı ve koşulları dikkate alınarak aileler beş model adı altında sıralanmıştır (Çakmaklı, 1992) :

- Normal aile modeli
- İlgisiz, olumsuz aile modeli

- Titiz, baskıcı aile modeli
- Aşırı düşkün aile modeli
- Karmaşık tip aile modeli

2.9.2. Aile İle İlişkiler

Aileler öğrencilerin yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Çocukların toplumsal değerleri kazandığı ilk yer ailedir.

Çocuk ilk toplumsal davranışları aile üyeleri ile etkileşim kurarak ve onları taklit ederek öğrenir. Çocuk aile içinde okulda öğrenemediği pek çok bilgi, beceri, yetenek ve tutumu kazanabilir. Aile çocuğa özellikle ailenin bağlı olduğu değerleri, tutumları ve ailenin ait olduğu alt kültürün özelliklerini öğretir. Her aile çocuğuna aile üyeleri tarafından benimsenen değerleri, tutumları çoğunlukla bilinçli bir biçimde kazandırmaya çalışır. Bu nedenle aile içinde çocuğa verilen eğitim, yarı formal bir eğitim olarak kabul edilir. Çocuğun eğitiminde, eğitim kurumlarının yanı sıra aile de önemli rol oynadığı için aile ile eğitim kurumlarının sürekli işbirliği yapması gerekir. Çocuğun aile içinde geçirdiği yaşantılar sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler onun okuldaki başarısını etkiler. Çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler, okulda öğrendiklerini destekler nitelikteyse, çocuk okulda daha başarılı olur (Fidan ve Erden, 1998:87).

Bu nedenle okul öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapmak zorundadır. Ailenin okula yönelik tutumları öğrencinin duygu ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Çoğu aile çocuklarının gelişimi ve okul başarısı hakkında bilgi sahibi olmayı ister. Diğer taraftan okul da istenmeyen davranış gösteren öğrencinin bu davranışının önlenmesinde ve olumlu davranışların pekiştirilmesinde ailenin desteğine gereksinme duyar. Ülkemizdeki okul ve aile ilişkisinin istenilen düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Bunun en büyük nedenlerinden birisi, okulun yönetiminin genellikle istenmeyen durumlar söz konusu olduğunda aile ile ilişki kurmaya çalışmasıdır. Okul-aile toplantıları ya başarısız öğrencinin başarısızlığının

aileye bildirilmesi, ya da okulun bazı eksikliklerinin giderilmesi için aileden maddi destek istenmesine dayanmaktadır (Celep, 2002:93).

Ailelerin, çocuklarının başarı durumları konusunda öğretmenlerle hiç iletişim kurmamaları, çocukları okulda başarısız olmaya itmektir (Kaufman, Bradby, Owings, 1992, aktaran: Celep, 2002:93). Ailesinin öğretmeni ile yakın ilişki içinde olduğunu gören öğrenciler, daha yapıcı davranışta bulunma eğilimi göstermektedirler (Celep, 2002:93).

Okul-aile işbirliğini gerektiren nedenlerden bazıları şunlardır:

- Ailelerin okula bakışı, öğrencinin okula ilişkin tutumunu etkilemektedir (Soleman, 1966; Simpson, 1962; Celep, 2002:94). Aileler, çocuklarının öğretmenleri ve okul hakkında iyi şeyler hissettiğinde, çocuklar, kendilerinden beklenen okul davranışlarını göstermeye yönelmektedir.

- Her aile çocuğuna karşı kendilerini sorumlu hissettiğinden aileler, çocuklarının okul davranışları ve akademik başarıları konusunda bilgilendirilmelidir.

- Aileler, öğretmenler için değerli kaynaklar olabilirler. Aileler, gönüllü olarak öğrencilere danışmanlık yapabilirler. Materyaller geliştirebilirler, öğretmenlere yardım edebilirler veya öğrencilerle özel alanlarda deneyimlerini paylaşabilirler.

- Okuldaki cezalandırmaya da ödüllendirme, öğrencileri istenilen davranışları göstermeye yöneltmede yeterli değildir. Bu durum, ailelerin okula desteğini gerekli kılmaktadır (Celep, 2002:94).

Çocuğun okuldaki başarısı ve gelişimi, okul idaresi, öğretmen, veli ve öğrenci işbirliği ile çevre koşullarının uyumuna bağlıdır. Okul-aile işbirliği yönetici, öğretmen, veli ve öğrencileri okul kültürü çerçevesinde eğitimsel değerlere dayalı olarak bir araya getirip, ortak amaç ve hedefler etrafında birleşmelerini, bu konuda neler yapabileceklerini ve birbirlerine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda

ortak görüş ve eylem birliği sağlar. Okul ile aile arasında eğitim konusunda farklı anlayış, tutum ve değerlerin olması, okulun etkililiğini zayıflatır. Diğer taraftan, potansiyel eğitsel gücünü yerinde kullanamayan ve zamanında harekete geçiremeyen okul, çevresinde yabancılaşır, güç kaybına uğrar. Etkili bir veli-öğretmen-okul işbirliği, birçok olumsuzluğun ortaya çıkmasını önleyebilir.

Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler sıralamasında okul-aile işbirliği, okulların yapısı ve sosyo-ekonomik koşullardan daha önde yer almaktadır. Okul-aile işbirliği öğrencilerin haklarını ve sorumluluklarını kavrayıp kullanmada, bunların gerektirdiği davranışları sergilemede ve okul başarısının artırılmasında önemli rol oynar. Öğretmenler ve okul yöneticileri yalnız öğrencileri değil aynı zamanda velilerin de eğitim sürecinin bir parçası olduğunu görmelidirler. Okul, velileri başta bulunan, öğrencinin sadece başarı durumunu öğrenmek, ya da bir sorun olduğunda veya çağırıldığında okula gelen kişiler olarak değil, öğrencinin başarısında ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde rol oynayan ortaklar olarak görmelidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun, veliler için de öğrenilen ve öğretilen bir yer olduğunu bilmelidirler.

Okul-aile işbirliği taraflara yeni bir haz ve coşkuyla yeni eğitsel etkinliklere başlama cesareti verir. Diğer taraftan aileler de okulu, kendileri dışında sıradan kamu hizmeti veren bir kurum, okul toplantılarını ise her yıl düzenlenmesi gereken sıradan bürokratik işlemler olarak algılamak yerine, bireylerin hayati derecede önemli bireysel, ailesel ve toplumsal gereksinimi sağlamalıdır.

Veliler, okulu değerlendiren en etkili gruptur. Velilerin sorumluluklarını yerine getirmek için istek ve çaba gösterdiklerini gören okul yönetimi ve öğretmenler daha sorumlu davranmaya özen gösterirler. Aile eğitildiğinde çocuğun eğitimi kolaylaşır. Okul-aile işbirliği çerçevesinde okul, aileleri de eğiten bir toplum eğitim merkezi statüsüne kavuşturulabilir. Aileler, eğitim konusundaki eksikliklerini giderecek bu tamamlayıcı ve geliştirici iletişim sürecine açık ve isteklidir.

2.9.3. Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı İçin Yapılacak Uygulamalar

Aileleri okul merkezli katılım ve ev merkezli katılım programlarıyla etkin hale getirmek mümkün olabilir.

Okul merkezli katılım,

- Aile- öğretmen konferans ve toplantılarına katılma,
- Öğretmenle yazılı iletişim içinde olma,
- Kütüphane,sınıf vb, yer ve akademik etkinliklerde gönüllü olma,
- Ailelerin proje ve ödevlere gönüllü yardımı,
- Okul aile birliği ve benzeri organizasyonlara katılma

olarak özetlenebilir (Akkök, 2003:259).

Ev merkezli katılım,

- Ebeveynlerin çocukları ile evde yapabilecekleri etkinlikler,
- Öğretmenin ev ziyaretleri (bu daha seyrek bir uygulamadır),

olarak belirtilebilir (Akkök, 2003:259).

Ailelerle yapılan çalışmalar üç düzeyde düşünülmektedir:

1. Bu düzey çalışmalarda aileleri okula, sınıfa ilişkin genel bilgiler verilmesi, okul etkinliklerinin ailelere duyurulması akla gelmektedir ve bu etkinlikler ailelerin kendilerine ve okula güvenlerinin artmasına ve kendilerinin okulla ilgili ilişkilerinde daha rahat hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu düzey çalışmaları gerçekleştirmek için aşağıdaki etkinlikler planlanabilir:

- Haftalık bültenler,
- Açık sınıf (ailelerin belli aralıklarla sınıfa, okula davet edilerek programlar ve yapılanlara ilişkin bilgi verilmesi, karşılıklı etkileşim içerisine girilmesi),
- Okulun özel programlarına davet (tiyatro şöleni, sempozyum, seminer vb).

2. Bu düzey çalışmalar daha çok sınıf düzeyinde, öğretmen ve aile arasında yürütülen çalışmalardır. Eğitim programlarına ilişkin amaçların, planların, ailelerden beklentilerin paylaşıldığı çalışmalardır. Öğretmenlerin aileleri bilgilendirmesinin yanı sıra ailelerden de evdeki gözlemlerini, izlenimlerini çocuğun gelişimine ilişkin

değerlendirmelerini öğretmenlerle paylaşmaları istenir. Bu düzey çalışmalar için aşağıdaki etkinlikler planlanabilir:

- Aile-öğretmen toplantıları,
- Ev ziyaretleri,
- Sınıf gazeteleri,
- Panolar,
- Telefonla iletişim,
- İletişim defterleri,
- Aylık eğitim programlarının ana hatlarıyla ailelere ulaştırılması
- Belli aralıklarla çocukların ve ailelerin gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun bilgi ve broşürler hazırlama.

3. Bu düzey çalışmalar, ailelerin aktif katılımını ön plana çıkaran çalışmalardır. Aileler sınıf içinde çeşitli çalışmalara aktif olarak katılırlar ve öğretmene bu yönde destek ve yardım sağlarlar. Aileler bu destekleri aşağıdaki biçimlerde verebilirler:

- Sınıfta çeşitli etkinliklerde gönüllü olma,
- Panoların hazırlanmasında yardım sağlama (materyal ve bilgi düzeyinde),
- Mesleki gelişim etkinliklerinde yer alma,
- Çeşitli sınıf etkinlikleri ve gezilerinde yer alma, yardım sağlama.

Tüm bu çalışmalarda amaç, ailelerin okul ve sınıf ortamlarını tanımaları, bu konularda bilgilendirilmeleri ve kendi rolleri, neler yapabilecekleri konusunda ipuçları almalarıdır. Ailelerin evde ve okulda çocuklarıyla tutarlı biçimde etkileşim içinde olmaları ve ev-okul tutarlılığı açısından da bu çalışmalar önem kazanmaktadır. Ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerini attırabilmek ve öğretmen, idareci ve aile etkileşimine katkıda bulunmak da bu çalışmaların temel çıkış noktalarındandır (Akkök, 2003:259-260-261).

2.9.4. Etkili Aile Katılım Programlarının Özellikleri

Etkili aile katılım programlarının özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ebeveynlerin çocukların eğitimi, gelişimi ve eğitim yöntemleri ile ilgili olduğunu kabul etmek,
- Ebeveynlerin becerilerini ve özelliklerinin farklı olduğunu kabul etmek,
- Ailelerin ihtiyaçlarına esnek ve yaratıcı programlarla cevap vermek,
- Ailelerle beklentilerini, rollerini ve sorumluluklarını paylaşmak,
- Ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitim ortamına katkılarını vurgulamak,
- Ebeveynin çocuklarına ilişkin gözlemlerini, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenlerle paylaşmak,
- Ebeveyn-çocuk ilişkisinin çok özel, yakın ve uzun süreli, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ise daha az özel ve kısa süreli olduğunu hatırlayarak ve bu farkı dikkate alarak, programları buna göre planlamak,
- Aileleri karar verme sürecine katmak ve kararlardan onları haberdar etmek,
- Aile katılımının zaman, enerji ve çaba gerektirdiğini kabul etmek,
- Dikkati sorunlardan çok çözümlere vermek.

Bu programlara tüm ailelerin katıldığını söylemek ve beklemek de çok gerçekçi olmamaktadır. Aşağıdaki nedenler ailelerin bu programlara katılımında bazı güçlükler yaratabilmektedir:

- Ailelerin zaman azlığı,
- Kendilerinden kaynaklanan duygusal nedenler,
- Okul ortamına ve sistemine ilişkin olumsuz nedenler,
- Aile katılım programlarının önemini bilmemek,
- Kendilerine güvensizlik (Akkök, 2003:262).

2.9.5. Ailenin Okuldan Beklentileri

Yabancı bir ülkede yapılan bir araştırmaya göre aileler çocuklarının eğitimi konusunda okuldan şunları beklemektedir (Lemlech, 1991, Sarıtaş, 2003:206) :

- Hayata hazırlama
- Yaşamın gerektirdiği eğitim
- Daha fazla bilgi
- Daha iyi gelir getiren bir iş bulma
- İyi vatandaşlık eğitimi
- Başarılı bir yaşam
- Kişisel gelişim
- Topluma katkı sağlama
- Temel beceriler kazandırma
- Düşünce ve anlayış geliştirme
- Uzmanlık gerektiren bir meslek sahibi olma
- Ailesinden daha iyi bir yaşam
- İnsanlarla nasıl geçinebileceğini öğrenme
- Kendine yeterlik kazanma

Aileler öğretmenlerden şunları beklemektedir (Charles ve Santer, 1995, Sarıtaş, 2003:206) :

- Çocuklarına dikkat ve özen gösterilmesi

- Çocuklarda öğrenme ve eğitim konusunda heyecan yaratılması
- Aile, iş ve toplumsal yaşam için gerekli bilgi ve becerilerin öğretilmesi
- Girişim gücü ve cesaret kazandırılması
- İyi davranış ve alışkanlıklar kazandırılması ve kontrol edilmesi
- Çocukların gelişimi konusunda ailelerin düzenli olarak bilgilendirilmesi
- Öğretmenin kendini ve zamanını öğrencilere ve mesleğine adanması

2.9.6. Okul ve Öğretmenlerin Velilerden Beklentileri

Okul ve öğretmenlerin velilerden beklentileri ise şöyle sıralanabilir:

- Çocuğun yaş grubuna ilişkin gelişimsel özellikleri ve davranış biçimlerini öğrenmeli, uygun önlemler alınmalıdır.
- Çocuğun her türlü ihtiyacını, sorununu en kısa zamanda çözümlmeli, çocuğun gelişimi içerisinde yaşanan sorunlara duyarlı olmalı ve varsa sorunları çözüm yolları ve önerileri geliştirilmelidir.
- Öğrencinin evde ders çalışabilmesi ve ödevlerini zamanında yapabilmesi için uygun bir çalışma ortamı oluşturmalı ve öğrenciyi izleyerek yönlendirmelidir.
- Çocuğa ders dışı faaliyetler için örnek yetişkin modeli oluşturmalı ve destek olmalıdır. Çocuğun sosyo-kültürel yönünün ve ders dışı yeteneklerinin gelişimine yardımcı olacak önlemler almalıdır.
- Okul yönetimini destekleyen bir anlayış içerisinde olmalı, gerektiğinde uygun birim ve etkinliklerde görev almalı, sorunların aşılması için işbirliği yapmalıdır.
- Öğrencinin okul dışındaki sosyal çevresi yakından izlenmeli, çocuğu bu çevreden uzaklaştırmak, onu eve kapatmak yerine bu çevrenin oluşmasında yönlendirici olmalıdır.

- Ailede uyum ve sevgi ortamı yaratılmalıdır. Kendini aileye ait hisseden, huzur ve güven içinde gören çocuğun okuldaki başarısının yüksek olacağı unutulmamalıdır.

2.9.7. Okul-Aile Birliklerinin Amaçları

Türkiye’de okul-aile birlikleri, 1940’lı yıllarda zamanın milli eğitim bakanı Reşat Şemsettin Sirer’in okullara gönderdiği bir genelge ile kurulmaya başlanır. Okul- aile birliği, okul ile aile arasında köklü bağlantıların kurulması ve sürdürülmesinde en etkili rol oynayan birimdir. Okul- aile birlikleri eğitim sisteminin gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Okul –aile birliklerinin amacı, okul ile aile arasındaki ilişkileri güçlendirmek suretiyle anne-baba ve öğretmenleri öğrencileri yetiştirme konusunda işbirliğine götürmektir. Daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirilerek seçilmiş okul- aile işbirliklerinin amaçlarından bazıları şöyle sıralanabilir. Bu amaçlar çeşitli ülkelerin okul- aile birliği birimleri için aşağıda belirtilen şekilde benzerlikler taşıyabilir .

- Eğitim konusunda aile ile okul arasında benzer bir anlayış ve bakış açısı oluşturarak bu konudan kaynaklanabilecek okul-aile çatışmasını önlemek
- Çocuk ve gençlerin ev, okul ve toplum içinde bakım ve eğitimi ile ilgilenen okul dışı kuruluşlarla iletişim ve işbirliği sağlamak
- Çocuğun gelişmesi ve ihtiyaçları konusunda aileleri aydınlatmak
- Öğrencilerin başarısını yükseltecek etkinlikler hazırlamak
- Velilerin deneyim, birikim ve becerilerinden geniş ölçüde yararlanmak
- Etkin ve işbirliğine dayalı bir eğitim için okul-öğretmen-veli arasında kaynaşmayı sağlamak
- Evde ve okulda çocuğun eğitim ve sağlık düzeyini artırmak

- Çocukların ve gençlerin korunmasına yönelik yasaların çıkarılmasını sağlamak
- Okul ile aile arasında işbirliğini geliştirmek
- Her bir çocuğun fiziki, zihni, sosyal ve ruhi gereksinmelerini en iyi biçimde karşılamak
- Okuldaki eğitime uygun etkinlik, yöntem ve kaynaklarla katkıda bulunmak
- Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırma kaynakları için gerekli harcamalara katkıda bulunmak
- Öğrencilerin refahı için okulda olması gereken her türlü tesisin kurulmasına yardımcı olmak, bunların geliştirilmesi ve bakımına yardımcı olmak
- Okulun idari işlerinde ve diğer eğitim faaliyetlerinde gerekli olan yardımcı yapmak

2.9.8. Okul-Aile Birliğinin Görevleri

Okul-aile birlikleri, çevrenin imkanlarından okulu yararlandırmaya çalışır. Okul yöneticileri ve öğretmenler de ortak payda olan öğrenciler için ailelerini yönlendirme görevi üstlenmişlerdir. Okul- aile birlikleri sınırlı kişilerden oluşmaktadır. Bu okul-aile birlikleri vasıtasıyla diğer ailelere ulaşma imkanı araştırılmalı, çevreye yayılmalıdır. Birliğin görevleri şunlardır (Tekişik, 1988:173) :

- Her fırsattan faydalanarak öğrencilerin millet, vatan, bayrak ve insanlık sevgilerini; Atatürk ilke ve inkılaplarına, manevi değerlere bağlılıklarını; dayanışma duygularını pekiştirmeleri amacıyla veliler ve okul müdürlüğü ile işbirliği yapmak,
- Okulun amaç ve eğitim ilkeleriyle eğitim faaliyetleri hakkında ana-babaları aydınlatmak,

- Okulun programı, eğitimle ilgili yönetmelikleri konusunda öğrenci velilerini aydınlatmak,
- Öğrencilerin sorumluluk yüklenmelerine, dürüst, nazik, saygılı, başarılı ve düzenli olmalarına katkıda bulunmak üzere aile ile işbirliği yapmak; öğrencilerin başarılarını toplu şekilde ana ve babalarına göstermek için imkanlar hazırlamak,
- Çocukların başarılarının artırılması için ana-babalarla işbirliği yapmak,
- Öğrencilerin zamanında ve düzenli olarak okula devamlarının sağlanmasında veliler ve okul müdürlüğü ile işbirliği yapmak,
- Evde derslerine çalışmak için imkan bulamaya öğrencilere, okulda çalışma ortamı hazırlamak,
- Öğrencilerin disipline ve toplum düzenine uyum sağlamaları için okul müdürlüğü ve velilerle işbirliği yapmak,
- Öğrencilerin yapmaları uygun olmayan işleri, gitmeleri uygun olmayan yerleri okul müdürlüğü ile birlikte tespit etmek ve ana-babalarla işbirliği yapmak,
- Öğrencide bulunması istenilmeyen israf, gösteriş ve devlet malını hor kullanma gibi kötü davranışları önleyici tedbirleri almak,
- Özel yetiştirmeye ve teşvike muhtaç çocuklar hakkında gerekli çevrelere başvurmak,
- Resim-iş, müzik, yabancı dil ve beden eğitimi derslerine özel ilgi duyan çocuklara okulda ve çevrede uygun imkanlar hazırlamak,
- Öğrencilerin sağlıklı olmaları ve bulaşıcı hastalıklardan korunmaları, temizlik alışkanlıkları kazanmaları, düzenli beslenmeleri ve boş zamanlarını değerlendirmeleri konularında veliler ve okul müdürlüğü ile işbirliği yapmak,
- Çocukların trafik kazaları ile diğer kazalardan korunmaları ve bu konuda alınacak tedbirlerle ilgili olarak veliler ve okul müdürlüğü ile işbirliği yapmak,

- Okul çağındaki çocukların bakımı, gelişimi ve eğitimi konularında konferanslar düzenlenmesini sağlamak,
- Öğrencilerin okul içindeki davranış ve çalışmalarını takip etmek için, ana ve babaların okulu ziyaret etme alışkanlığını kazanmalarına yardımcı olmak,
- Sınıf öğretmenlerini öğrencilerin ana babalarını ziyaret etmeye teşvik etmek,
- Bakıma, yedirilmeye ve giydirilmeye muhtaç hasta ve fakir öğrencilere yardım sağlanması için okul koruma derneği ile işbirliği yapmak,
- İşitme, görme, konuşma, bedensel ve zihinsel yönden özürlü veya herhangi bir alanda yetenekli öğrencilerle, eğitimi zor, özel eğitime muhtaç çocuklar için tedbirler almak,
- Tatillerde veya derslerden sonra okulun kitaplık, bahçe, oyun ve spor tesislerinden öğrencilerin, velilerin, ana babaların faydalanmalarını sağlayacak tedbirleri almak,
- Ders yılı içinde ve ders yılı sonunda okulun yapacağı faaliyetlere gerekli katkıda bulunmaktır.

2.10. Sınıf Yönetiminde Okulun ve Yöneticinin Yeri

Okullar eğitim sisteminin en işlevsel parçası, eylemsel sınırlarını ve çevresini belirlemesi ve sistemin sınırında, uçta, ilk düzeyde ve üretim amaçlı somut örgütler olması nedeniyle büyük bir önem taşımaktadır. Okullar yakın bir gelecekte değişen dünya ve ülke koşullarında, şimdiden kestirilmesi, algılanması, kabulü zor yeni bir yapı ve işleyiş geçmek zorunda kalacaklardır. Okulları kaçınılmaz değişim olgusunun sarsıntılarından koruyacak, seçilmiş, yetiştirilmiş, eğitim misyonerlerinin, lider özellikleri olan okul yöneticilerinin iş başında olması gerekmektedir (Açıkalın, 1994:4).

Eğitim sisteminin yapı ve işleyişteki yetersizlikleri aşabilmesi için, yetkin okul yöneticilerinin varlığı zorunludur (Açıkalın, 1994:6). Son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin, okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymuştur (Karip ve Köksal, 1999:193). Okul müdürünün görevini başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982:26).

2.10.1. Okul Müdürünün Liderlik Alanları

Yönetim denildiği zaman genellikle akla ilk gelen kavramlardan birisi de liderliktir. Bununla birlikte yönetim literatüründe çok sık kullanılan bu iki kavramın kimi zaman eş anlamlı, kimi zaman da farklı anlamlarda kullanıldığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Halbuki işlevsel bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar yüklendikleri anlamlar bakımından farklıdır. Bunun için her yönetici aynı zamanda bir lider midir sorusuna olumlu cevap vermek güçtür. (Hameck 1970:132)'nin de belirttiği gibi, her lider az çok bir yönetici olabilir ama her yöneticinin aynı zamanda bir lider olması olanaklı değildir. Bu açıdan lideri örgüt ortamına atamayla gelen üst durumundaki yönetici ile eş anlamda görmemek gerekir. Üst'ün atama ile göreve gelmesine karşılık, geçek liderlik grup tarafından seçilen kimseye yine grupça verilen bir niteliktir. Yönetici güç olmakla birlikte ancak bazı koşulları yerine getirerek üstlük imajından liderlik imajına girebilir (Bursalıoğlu, 1994:208).

Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler (Balcı, 1993: 29).

2.10.2. Okulun Yönetim Yapısı ve Yöneticilerin Özellikleri

Okulun yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, eğitimin önemli bir değişkenidir. Etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır (Başar, 1999:25).

Yönetimin demokratik olması, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması, hem öğretmen moralini, hem de öğrenci başarısını etkilemektedir (Başar, 1999:25).

Okul bir toplum olmalı, öğrenciler ortak amaçlar için birlikte çalışma bilinci, deneyimi ile okuldan ayrılmalıdır. Okul, fiziksel özellikleri ve insan ilişkileri açısından açık ve rahat olmalı, öğrenciler ders saatleri dışında okuldan yararlanabilmeli, öğrenci için en çekici yer olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmeli, öğrencilere çocuk olarak değil, insan olarak da davranılacak ortamlar yaratılmalıdır (Başar, 1999:26).

McIntyre ve Kenneth (1978)'in yaptıkları araştırmanın etkili yöneticiye ilişkin tespitleri şunlardır (Balci, 1993:24); Etkili yöneticinin çalışkan olması, kendini işe adaması, insana dönük olması, öğrenci ve personelin desteğinden hoşlanması, öğretmenleri karara katması, onları desteklemesi ve açık iletişime girmesi, öğrencilerle de çoğu zaman informal ilişkilere girmesi ve problem çözebilmesi, amaca dönük olması, yeni fikirlerden korkmaması ve gerekli olan değişmelere engel oluşturan kural ve prosedürleri reddetmesi, iletişim yetenek ve becerilerine sahip olması, girişimci ve amaçlarının farkında olmasıdır.

Sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminin kalitesine bağlıdır. Çünkü, olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre değişir, bu kalite oranında sınıf yönetimine yansır (Başar, 1999:27).

2.11. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrenme ve öğretme sürecinin önemli boyutlarından birisi sınıf yönetimidir. Bu sürecin gerçekleşmesinde okul , öğretmen ve ailenin en önemli

öğeleri oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu üç öge birbirleriyle sürekli işbirliği içerisinde olmalıdır. Bu araştırmanın amacı, okul, öğretmen, ve aile işbirliğinin sınıf yönetimine olan etkilerini ortaya çıkarmaktır.

Sınıf yönetiminin önemi, sınıf içi süreçlerle ilgili olarak öğrencilerin akademik başarısı, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen ve öğrenci davranışını etkileyen sosyal değişkenler gibi konularda yapılan bir çok çalışmalarla daha iyi anlaşılmaya başlandığı gözlenmektedir. Pozitif bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında bir çok değişken rol oynamaktadır. Bunlar arasında öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ailelerin okula desteği, okulun eğitim politikaları, eğitim programları, öğrenme- öğretme sürecinde kullanılan yöntemler ve teknikler, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri gibi bir dizi faktörden söz edilebilir (Turan, 2003:2-3).

Sınıf yönetimi, okul yönetiminden, okul toplumunun paydaşlarından ve toplumdan bağımsız olarak düşünülemez. Toplumsal yapıdaki değişimler, okul toplumunu oluşturan paydaşların beklentileri, eğitim politikaları, hukuki düzenlemeler, okul ve sınıf yönetimini de etkilemekte ve şekillendirmektedir. Çocuğun sosyalleşmesinde rol oynayan aile, okul, arkadaş grupları ve kitle iletişim araçları ile çocuğun içinde bulunduğu koşullar, çocuğun sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını etkilemektedir. Başka bir ifade ile, toplum yapısındaki sosyal, ekonomik farklılıklar ve farklılıkların şekillendirdiği farklı aile çevrelerinden gelen çocuklar, ait oldukları çevrenin olumlu ve olumsuz bütün özelliklerini sınıfa taşımaktadırlar. Farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için önceden belirlenmiş ortak sınıf içi kurallar oluşturmak hem zor hem de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda her öğretmenin, içinde yaşadığı toplumun dinamiklerini bilmesi, okul yönetiminin temel ilke ve kavramları hakkında etraflı bilgiye sahip olması, sınıf yönetiminin etkililiği bakımından önem taşımaktadır (Turan, 2003:3).

Çocukların eğitiminde önemli rol oynayan ailelerle sıkı bir işbirliği oluşturmak ve onları da okulla işbirliği içinde olmaya isteklendirmek, okul açısından önemli bir kazanımdır. Eğitimde aile rolünün öneminin giderek daha çok fark

edilmesiyle birlikte velilerin okulda daha aktif rol almaya isteklendirilmeleri ve yönlendirilmeleri eğilimi giderek artmaktadır . Okulun, eğitim-öğretim işini etkin biçimde yapabilmesi için çocuğun genel görünümünü şekillendiren aile ile birlikte çalışması gerekir. Ortak amaca ulaşmada okul ile veli arasında görüş birliği, işbirliği ve eylem birliği gerekir. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayanır. Eğitim konusunda aile ve okulun bir araya gelmesi sağlanmalıdır (Sarıtış, 2003:205). Bu bağlamda, bu araştırmanın sınıf yönetiminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.12. Problem Cümlesi

Okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi nedir?

2.12.1. Alt Problemler

1. Cinsiyetlerine göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?
2. Cinsiyetlerine göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?
3. Cinsiyetlerine göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?
4. Öğrenim durumuna göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?
5. Yaşa göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?
6. Gelir durumuna göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?
7. Çocuk sayısına göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

8. Mesleğe göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

9. Eşlerin mesleğine göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

10. Öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

11. Yaşa göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

12. Gelir durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

13. Çocuk sayısına göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

14. Mesleğe göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

15. Eşlerin mesleğine göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

16. Öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

17. Yaşa göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

18. Gelir durumuna göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

19. Çocuk sayısına göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

20. Mesleğe göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

21. Eşlerin mesleğine göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

22. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

23. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

24. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

25. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

26. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

27. Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

28. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

29. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

30. Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

31. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

32. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

33. Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

34. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

35. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

36. Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

37. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

38. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

39. Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

40. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

41. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

2.13. Tanımlar

Eğitim: Bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 2000:64).

Okul: Eğitimin yapıldığı örgün kuruma denir (Sönmez, 2000:2).

Sınıf: İnsanın yaşamı içinde önemli bir zamanı geçirdiği okulun en küçük ancak en temel bölümü, öğretim amacı ile bir araya getirilmiş birbirine benzer özellikteki öğrencilerden oluşan özel olarak düzenlenmiş bir ortamdır (Ünal ve Ada, 2000:24).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde:43).

Disiplin: Eğitilene hangi davranışın yapılması gerektiğini öğretmek; eğitilenin bu davranışı yapıp yapmadığını denetlemek, beklenenden iyi yaptığında ödüllendirip, beklenenden kötü yaptığında cezalandırmaktır. Bu anlamda disiplin öğretmek demektir, öğrenme ile eş anlamlıdır (Başaran, 1991:216).

TKY: Uzun vadede müşterilerin tatmin olması, başarıyı kendi personeli ve toplum için elde etmeyi amaçlayan, kalite üzerine yoğunlaşmış ve tüm personelin katılımına dayanan bir yönetim modelidir (Çetinkaya, 1999:141).

2.14. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2004-2005 Eğitim-öğretim yılı, II.yarı yılında, Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçe merkezinde bulunan devlet ilköğretim okullarında çalışan I. kademe öğretmenleri, yöneticileri ve öğrenci velileri ile sınırlıdır.

2. Elde edilen bilgiler geliştirilen anket formundaki sorularla sınırlıdır.

2.15. Sayıtlar

1. Örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve veliler anket formuna samimi cevap vermişlerdir.

3. Ölçme aracının bu konuyu ölçmeye yeterli olduğu varsayılmıştır.

2.16. İlgili Araştırmalar

Yapılan kaynak taramasında araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında bir çok yayın ve araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmaların içerik özeti aşağıda verilmiştir.

Ülker (1984) tarafından yapılan “Ailenin İşgörüşü ve Okulla İlişkisi” konulu araştırmanın bulgu ve önerileri şu şekilde özetlenebilir:

1. Okulların hepsinde okul-aile birliği kurulmuştur.
2. Veliler okul-aile birliğinin gerekliliğine inanmaktadırlar, buna rağmen okul-aile birliklerinde görev almak istememektedirler.
3. Velilerin, okul-aile işbirliğine katılmama veya okul-aile birliklerinde görev almama nedenleri olarak fazla meşguliyet, ilgi duymama, başarısızlık korkusu vb. görülmektedir.
4. Veliler, okul-aile işbirliğinden öğrenim başarısını yükseltmeyi beklemektedir.

Ülker (1984), okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi konusunda da şu önerilerde bulunmaktadır:

1. İşbirliğinin demokratik bir ortamda gerçekleştirilmesi,
2. Okulun, çevrenin ve öncelikle velilerin güvenini kazanması,
3. İşbirliği gerektiren işlerin, bir plan ve program çerçevesinde yapılması, işlere öncelik ve önem sırası ile başlanması,
4. Velilere, yapılan çalışmalarla ilgili gerekli bilgilerin verilmesi,
5. Okul-aile işbirliğinde başarılı olan velilerin ödüllendirilmesi,
6. Okul-aile işbirliğine ilişkin yayınların artırılması.

Menteşe (1987) tarafından yapılan “İlkokullarda Velilerin Okul ve Çocuklarına İlişkin Olarak Bilgileri ve Bilgi Edinme Yolları” konulu araştırmaya göre; okulun işlevlerini yerine getirebilmesi için, çevre ile ilişkilerinde ailelerle işbirliğine gitmesi zorunlu görülmektedir.

Başar (1988) tarafından TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı’nın sınıf yönetimi özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, fiziksel ölçümler dışında katılmalı

gözlem yöntemi kullanılmış, her sınıfta her ders için üçer kez yapılan gözlemin sınıfın doğal ortamında oluşturabileceği değişikliği azaltabilmek amacıyla gözlem üç uzman tarafından gerçekleştirilmiş, bulguların karşılaştırılmasında .05 düzeyi esas alınmış ve sınıftaki öğretmen-öğrenci iletişimi düzeyi, Türkçe ve İngilizce derslerinde “iyi”, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde “orta” bulunmuştur. Ders grubu ayırımı olmadan yapılan değerlendirmede, okulun bu açıdan görünümü “iyi” olarak belirlenmiştir. Türkçe ve İngilizce derslerindeki iletişim düzeyinin diğer iki ders grubundakinden yüksek bulunmasının nedeni olarak Türkçe ve İngilizce derslerinde sözel dönüt alınması, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtıp incelettirme yaptırılması ve öğretmenlerin bireysel farklılıkları gösterilmiştir.

Pektaş (1988) tarafından Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yapılan Yüksek Lisans Tezi ile Ankara’da bulunan ortaöğretim kurumlarından, öğretimde uyguladıkları program tiplerine göre belirlenen 4 ortaöğretim kurumunda “Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Olan Etkilerini Değerlendirmek” amaçlanmış, ders veren 30 öğretmenden her biri 4’er saat gözlemlemek suretiyle toplam 120 saat süreli uygulama yapılmış, uygulamada kullanılan gözlem formları ve sözel olmayan öğretmen davranışları ölçeği ile elde edilen veriler, ilk aşamada tablolanmış, ikinci aşamada sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime olan etkilerini sinoptik bir görünüm içinde verebilmek için profilleri çizilmiş ve öğretmenin kıdemi arttıkça, öğretimi destekleyici yöndeki sözel olmayan davranışlarının aritmetik ortalamalarının da arttığı, öğretmenlerin yaş gruplarının yükselmesine paralel olarak, öğretimde kazandıkları deneyimleriyle, öğretim açısından öğrencileri olumlu yönde daha çok güdüledikleri, öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının öğretime olan etkilerinin mezun oldukları kuruma göre değiştiği, kadın öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının, erkek öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarına kıyasla öğretimde daha etkili olduğu, sınıflardaki öğrenci sayıları attıkça, sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime olan olumlu yöndeki etkilerinin azaldığı, öğrenci sayıları azaldıkça, sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime olan olumlu etkilerinin arttığı bulguları elde edilmiştir.

Koçak (1988) tarafından yapılan “Okul-Aile İletişiminin Engelleri” konulu araştırma bulguları ve önerileri şöyle sıralanmaktadır:

1. Saptanan iletişim engellerinin %80’inden fazlası yönetici-öğretmen grubu ile ana-baba grubunun birbirleriyle ilişkili farklı görüşlere sahip olduğu dikkati çekmektedir. Seminer ya da toplantılarla bu farklılığın irdelenmesi gerekmektedir.

2. Her iki grupça da en önemli engel olarak ana-babaların işlerinin çok olması ve yönetici ve öğretmenlerle ana-babaların birbirlerini tanımamaları görülmüştür. Bu engellerin giderilmesi için okul ve ailelerin birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlayacak toplantılar düzenlenmeli; ana-babalara çocukların yetiştirilmesi sorumluluklarının, onların önemli işlerinden biri olduğu benimseltilmelidir.

3. Bu araştırmaya benzer araştırmalar belli sürelerle tekrar edilerek, okul-aile iletişimini engelleyen etmenler sürekli olarak ilenmelidir.

Aslan’ın (1990) “Ankara Merkez İlçelerinde Temel Eğitim Birinci Kademe Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri” konulu araştırmasının da aile eğitiminin önemini ortaya çıkardığı görülmektedir. Araştırmacının bulgu ve önerileri şöyle sıralanmaktadır:

1. Yöneticiler ve öğretmenlerle veliler arasında planlı bir ilişkiden söz edilemez.

2. Okullarda öğretmen veli görüşmesi için uygun ortam hazırlanmamıştır.

3. Veliler çoğunlukla öğretmen ve yöneticilerle tanışmaktadırlar. Öğretmen ve yöneticileri tanımayan velilerin sayısı da ihmal edilmeyecek niteliktedir.

4. Velilerin çoğunluğunun okuldaki eğitimsel etkinliklerden haberleri yoktur. Bu durum, okul ile aile arasında sağlıklı bir iletişimin bulunmadığını yansıtmaktadır.

5. Velilerin çoğunluğu okul-aile birliklerine ilgi göstermemektedir. Yönetici ve öğretmenlerin ilgilerinin de içten olmadığı, benimseyerek ilgilenmedikleri anlaşılmaktadır.

6. Okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı açısından önemi konusunda taraflar görüş birliği içindedir.

7. Okul-aile ilişkilerinde etkin görev almaya isteklilik konusunda gruplar arası ve gruplar içi farklılıklar bulunmaktadır.

8. Taraflar birbirlerinin rollerini farklı algılamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerde velilere güven eksikliği vardır. Veliler ise yönetici ve öğretmenlere güvenir görünmektedir.

9. Kadınlar, okul-aile ilişkilerinde daha içten ve duyarlıdır.

Araştırmacının önerileri ise şöyle sıralanmaktadır:

- Okul-aile ilişkileri rastlantıdan kurtarılmalı,
- Veli, öğretmen ve yönetici ilişkileri kolaylaştırılmalı,
- Sosyal etkinlikler yapılmalı,
- Okul-aile ilişkilerindeki engellerin ortadan kaldırılması için mevzuat sadeleştirilmeli, yerel katılma sağlanmalı, veli, yönetici ve öğretmenlerin katılacağı koşullar yaratılmalıdır.

Bilgin'in (1990) "Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullardan Okul İle Ailenin İşbirliği ve Sorunları" konulu araştırmasında ise elde edilen bulgular ve geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Denek gruplarının tümünün görüşlerine göre yönetmelikte yer alan Okul-Aile Birliği görevleri gereklidir.

2. Okul-Aile Birliği görevleri, yönetmen, ana-baba gruplarının görüşlerine göre uygulanmakta, öğretmen grubunun görüşlerine göre uygulanmaktadır.

3. Okul-Aile Birliği görevlerinin gereklilik ve uygulama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

4. Ana-babalar, Okul-Aile Birliğinde kendilerine düşen görevlerde, yönetmen ve ana-baba gruplarının görüşlerine göre yeterli; öğretmen grubunun görüşlerine göre yetersizdir.

5. Okul aile işbirliği sorunları görev alanlarına göre saptanmış; ayrıca “ana-baba eğitimi”, “ev ziyaretleri”, “yönlendirme”, ve “yaşam boyu eğitim” kapsamı içerisinde tartışılmıştır. Ayrıca Okul-Aile Birliği görevleri, “ulusal ve evrensel değerle oluşturma”, “okul-aile işbirliğini geliştirme”, “bireysel gereksinimleri karşılama”, “toplumsal yardım ve hizmetler” olmak üzere dört görev alanına ayrılmıştır.

Bulgular ışığında araştırmacının geliştirdiği öneriler ise şöyle sıralanmaktadır:

1. Okul-Aile Birliği yönetmeliğinin uygulanması için, okul işgörenleri ve ana-babaların görüş birliğine vardıkları yıllık etkinlik programları hazırlanmalı ve uygulanma süreci dikkatle izlenmelidir.

2. Okul-Aile Birliğinin uygulanamayan maddeleri konusunda gerekli önlemler alınmalıdır.

3. Okul iş görenleri ile ana-babalar arasında daha açık bir iletişim sağlayabilmek için, duyarlılık eğitimi sürecinden yararlanılması düşünülmelidir.

4. Okul düzeyinde ya da bölgesel nitelikte “ana-baba eğitimi” programları düzenlenmelidir.

5. Öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın bir ilişki içinde olabilmeleri amacıyla öğrenci yoğunluğunun ve ders yükünün azaltılması için önlemler alınmalıdır.

6. Yönetmen ve öğretmenler, gerek hizmet öncesi eğitimleri süresince gerekse hizmet içinde ana-baba ile birlikte çalışma konusunda yetiştirilmelidir.

7. Okul ve aile her türlü fırsattan yararlanarak öğrencileri ilgi ve yetenek alanlarına yönlendirmeye çalışmalıdır. Bu durum, okulun dış verimliliğinin artmasının yanı sıra, öğrencilerin, geleceğin ana-babaları olarak bilinçlenmelerini sağlayabilir.

8. Okul aile işbirliğinin işlevsel kılınabilmesi için “yaşam boyu eğitim” kavramının benimsenmesi ve okullarda uygun koşulların yaratılmasına çalışılmalıdır.

9. Okul aile işbirliği, salt merkezci eğitim sisteminin yasal düzenlemeleri çerçevesinde gerçekleştirilemez. Bu nedenle, Avrupa ülkelerinin bir çoğunda görüldüğü gibi, Okul-Aile Birliğinin yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde örgütlenmesi için girişimlerde bulunulmalıdır.

Karayaşar (1992) tarafından 1991-1992 öğretim yılında, Ankara'nın Çankaya ilçesinde, 6 ilkokulda görev yapan ve 121 öğretmenin görüşüne başvurulmuş “Ankara İlkokulunda Görev Yapan Birinci Devre Öğretmenlerin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri ile İlgili Bilgileri ve Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları” adlı Yüksek Lisans tezi, ilkokul birinci devre öğretmenlerinin çocuğu tanıma konusundaki eksiklerini saptamak, buna paralel olarak bu alandaki hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirleyip, hizmet içi ve öğretmen yetiştiren kurumların programlarını geliştirmesi için öneriler hazırlamayı amaçlamış, araştırmanın verileri alt problemlere yanıt aramak amacıyla geliştirilen iki anket yoluyla toplanmış ve 1. alt problem, “İlkokul birinci devre öğretmenlerin ilkokul çocuklarının özellikleriyle ilgili bilgi düzeyleri, onların mesleki tecrübelerine göre farklılık göstermekte midir? sorusuna verilen yanıtlara göre, öğretmenler, mesleki tecrübeleri arttıkça, kendilerini birinci devre çocuğunun gelişim özellikleri konusunda yeterli bulmaktadırlar.

Gömlüksiz (1993) “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerinin demokratik sınıf ortamı ilkeleri açısından davranışlarının karşılıklı olarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma

sonuçlarına göre; öğretim elemanları ve öğrenciler demokrasi ilkelerine yüksek düzeyde katılmakta, ancak bu ilkeleri davranış düzeyinde sergilememektedirler. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında “insan kişiliğine değer vermek ve insan onuruna saygı duymak esastır” ilkesi ile ilgili olarak öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Doğan (1995) tarafından yapılan “Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri” konulu araştırmaya göre okul-aile iletişimde “çoğunlukla” karşılaşılan engeller şunlardır:

1. Okul ve öğrenci ile ilgili bilgilerin velilere öğrencilerle iletilmesi,
2. Okulla ilgili kararların alınmasına katılmama,
3. Öğretmenlerle rahat iletişim kuramama,
4. Velilerin okul ve öğrenciye yeterli zaman ayıramaması,
5. Sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması,
6. Velilerin her fırsatta öğretmen ve yöneticilerle görüşmeye çalışması.

Gözütok (1995) “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” adlı çalışmasında, öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenler, öğretmenlik yapanlara göre daha yüksek düzeyde demokratik tutum sergilemekte; kıdem, cinsiyet ve çalışılan sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre öğretmenlerin demokratik tutumları arasında fark bulunmamakta; ilköğretmen okulu mezunu öğretmenlerin diğer okul (eğitim fakültesi, lisans tamamlama, eğitim yüksekokulu vd.) mezunlarına göre ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre demokratik tutum açısından daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1995 yılında öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütleri belirlemek amacıyla bir araştırma

yapılmıştır. Araştırmada sabırlı ve hoşgörülü olma, samimi ve arkadaşça davranma, öğrenciye saygılı olma, tarafsız ve eleştiriye açık olma, akıcı ve düzgün konuşma, işbirliği yapma gibi özelliklerin öğretmenler tarafından çok önemli bulunduğu saptanmıştır.

Yağcı (1997) tarafından 1994-95 Öğretim Yılı Bahar Döneminde, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden ve Genel Öğretim Metodları Dersini alan öğrencilerle ilgili “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi” adlı Doktora Tezi ile, sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik kavramına etkisinin belirlenmesi amaçlanmış, araştırmanın verileri dört üniteye ilişkin bilgi, kavrama uygulama düzeylerindeki davranışları yoklayan çoktan seçmeli Akademik Benlik Kavramı Ölçeği aracılığıyla toplanmış, yapılan “t” testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının uygulama ve toplam düzeyi ön öğrenmeleri açısından denk olmadıkları saptandığından değişkenlerin ön öğrenmelerden arındırılmıştır etkilerini saptamak için kovaryans analizi yapılmış ve demokratik öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin demokratik öğretimin işe koşulmadan sürdürüldüğü kontrol grubundaki öğrencilere göre bilgi, kavrama ve toplam erişim düzeylerinde etkili olduğu, akademik benlik kavramının da öğrencilerin öğrenme düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği ve ortalamaların daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslantaş (1998) tarafından “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” üzerine Bolu il merkezinde, 1997-98 öğretim yılında, 6., 7., 8. sınıflarında öğrenci bulunan 10 ilköğretim okulu ve bu okullarda öğretim gören 4600 öğrenci ile 64 branş öğretmenin katıldığı Yüksek Lisans Tezi, sınıfın yöneticisi olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin kendileri ve öğrencileri tarafından nasıl algılandığı ve bağımsız değişkenlere göre bu algıların anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmeyi amaçlamış, bilgi toplama aracı olarak Çetinkanat Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği (Ö.İ.B.Ö.) kullanılmış, elde edilen bilgiler frekans, yüzde, “t” testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiş ve öğretmen iletişim becerilerine ilişkin

öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında .05 anlamlılık düzeyinde saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarda anlamlı fark bulunurken, empatik eşitlik ve yeterlilik boyutlarındaki davranışlarda anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerilerine ilişkin görüşleri, cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerin eğitim durumuna göre fark gösterirken, babaları eğitim durumu ve kimin yanında kaldığı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Evcimen (1998) tarafından Ankara ili ve sekiz merkez ilçesinde yapılan “Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öğrencilerle Sınıf İçi Düzeyi Arasındaki İlişkiler” başlıklı Doktora Tezi, lise müdürlerinin iletişim düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu ve öğrencilerle sınıf içi iletişimi arasındaki ilişkiler incelenmiş, üç tip anket uygulanmış, yanıtlar aritmetik ortalama ve “t” testi ile çözümlenmiş ve öğretmen-öğrenci iletişim düzeyleri “orta” düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç, iletişim ve iş doyumunun istenilen düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Demirbolat (1999) sınıf içi demokratik tutum ve davranışlar açısından sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ve kendileri tarafından nasıl algılandıklarını araştırmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini algılamalarına göre, öğrencinin değerlendirilmesinde notu önemli bir ölçek olarak kabul etmemeyi “iyi”; her öğrencinin birey olarak varlığına saygı duymayı, öğrenciden gelen eleştiriye olumlu tepki vermeyi, öğrenci ile ilişkilerinde nazık olmaya özen göstermeyi ve önyargılardan kurtulmayı “çok iyi” düzeyinde gerçekleştirmektedirler. Ayrıca, öğrenciler arası aşırı rekabeti önleme, öğrencinin kendisini disipline etmesini sağlama, bireysel ayrılıkları hoşgörü ile dikkate alma, fiziksel baskı ve cezaya başvurmama davranışlarını öğretmenlerin dörtte üçü “çok iyi” düzeyde gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine demokratik tutum ve davranış kazandırma açısından, öğrencileri açık fikirliliğe özendirme davranışını “çok iyi”, geleneklerin sınıf içi davranışları sınırlandırmasına izin vermeme, değerlendirmede öğrenci katılımından yararlanma, öğrencileri okul çalışmalarının planlanmasına özendirme davranışlarını “çok iyi” düzeyde

gerçekleştirmektedirler. Eğitimde demokratik süreçleri uygulama isteği duyma, öğrenci işbirliğine özendirme, öğrencilerle dostça ve işbirliği içinde çalışma, öğretmen ve öğrencilerin derse katılımında denge sağlama ve öğrencilere karşı açık fikirli olma davranışlarını “çok iyi” düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri “öğrencilerinin benlik bilincinin gelişimine olumlu katkı”, “öğrencilerine bağımsız düşünme alışkanlığı kazandırma” ve “demokratik bir iletişim ortamı yaratma” boyutunda kendilerini “çok iyi” düzeyde algılamakta; ilköğretim müfettişleri sınıf öğretmenlerini “orta” düzeyde algılamaktadırlar.

Küçükahmet (2000) ideal bir öğretmenin beş davranış boyutlarından biri olan “Demokratik Öğretmenin Bireysel Özellikleri” başlığı altında öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemiştir. Bu özellikler; giyimi ve konuşması ile örnek, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardımsever, dürüst, güler yüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli ve sevecen olarak sıralanmıştır.

Kaplan (1992) tarafından 156 stajyer öğretmenle ilgili yapılan araştırmada, öğretmenin sınıf yönetimi için seçtiği stajyerlerinin temelini kendi ailesinde yaşadığı disiplin yaşantılarının oluşturduğu ortaya çıkarılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın evreni, örnekleme, bilgi toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel modeldedir. Bu araştırmada; ilköğretim okullarındaki yöneticilerin, I. kademe öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre sınıf yönetiminin sağlanmasında, yönetici, öğretmen ve ailenin görüşleri belirlenmiştir. Bunun için yönetici ve öğretmenler ile öğrenci velilerine ayrı ayrı, “İlköğretimde Okul-Öğretmen-Aile İşbirliği Anketi” uygulanmıştır.

Araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesindeki temel yaklaşımlardan biri de tarama modelidir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir duruma var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1995: 76-77).

3.2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; 2004-2005 Eğitim-öğretim yılı, Zonguldak ili Ereğli ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler, I. kademe öğretmenleri ve velileri oluşturmaktadır. Bu evrende yer alan devlet okulundan 20'si tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir. 200 yönetici ve öğretmen, 396 veli araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yönetici ve öğretmenler birlikte ele alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Okullardaki öğrenci başarısını arttırmaları yönünde okul yönetimi, öğretmen ve velilerin mevcut uygulamalarını değerlendirmek amacıyla Mehmet Saraçoğlu'nun 2002 yılında "Etkin Sınıf Yönetimi ve Öğretmen-Öğrenci-Veli Üçgeninin Sınıf Yönetimine Etkisi"adlı araştırmasında geliştirdiği ve kullandığı anketler kullanılmıştır.

Anket maddelerine verilen yanıtlar derecelendirmeli olarak belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden, anket sorularına; "katılıyorum", "az katılıyorum" ve "katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri istenmiştir. Velilerden ise görüşlerini; "her zaman", "bazen" ve "hiç" şeklinde belirtmeleri istenmiştir.

Anket sorularının düşünsel boyutta olması nedeniyle analizde nicellik temel alınmış ve likert tipi ölçme yöntemi kullanılmıştır. Likert tipi ölçme yönteminde seçenekler önem derecesine göre 3, 2, 1 biçiminde derecelendirilmiştir.

Öğretmenlere yönelik olan ankette, "katılıyorum" için 3, "az katılıyorum" için 2, "katılmıyorum" için 1 değerlerini içeren puanlar verilmiştir. Velilere yönelik olan ankette ise "her zaman" için 3, "bazen" için 2, "hiç" için 1 değerini içeren puanlar verilmiştir. Anketlerde olumsuz yargı içeren soru bulunmadığından ters yönde puanlama yoluna başvurulmamıştır.

Öğretmenlere yönelik olan anketteki sorular genel hatlarıyla şu bölümlere ayrılmıştır: Katılımcılık, eğitim-öğretim faaliyetleri, hizmet içi eğitim, fiziki donanım, veliye yaklaşım şeklindedir. Bu bölümlere karşılık gelen değişkenler Tablo II-1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Karşılık Gelen Değişkenler

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri	Maddeler
Katılımcılık	1,2,3,4,5
Eğitim öğretim faaliyetleri	6,7,8,9,10,11,12,16,17,18,19,20,23,24
Hizmet içi eğitim	13,14,15
Fiziki donanım	21,22
Veliye yaklaşım	25,26,27,28,29

Velilere yönelik anketteki sorular genel hatlarıyla şu bölümlerden oluşmuştur: Öğrenci velisinin ilgisi, velinin rehberliği, okulla iletişim olarak belirlenmiştir. Bu bölümlere karşılık gelen değişkenler Tablo II-2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Velilerin Görüşlerine Karşılık Gelen Değişkenler

Velilerin görüşleri	Maddeler
Öğrenci velisinin ilgisi	1,2,3,4,9,10,11,12,13,18,23
Velinin rehberliği	5,6,7,8,14,15
Okulla iletişim	16,17,19,20,21,22,24,25,26

3.4. Veri Analizi

Bu araştırmada araştırmacı tarafından uygulanan anketler ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Velilere yönelik anketin alpha güvenirliği 0.85, yönetici ve öğretmenlere yönelik anketin alpha güvenirliği 0.78’dir. Araştırmacının incelemeyi amaçladığı, okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisine ilişkin algıları “t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi” yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcılar ve araştırmanın alt problemleriyle ilgili toplanan veriler uygun istatistik teknikleri kullanılarak çözümlenmiş, tablolar haline getirilerek açıklanmıştır.

4.1. Katılımcılar İlgili Bulgular Ve Yorum

Aşağıdaki tablolarda, araştırma kapsamına alınan öğrenci velilerinin cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, aylık ortalama geliri ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu son öğretim kurumu gibi bireysel durumuna ilişkin sıklık ve yüzdelere verilmiştir.

4.1.1. Velilerle İlgili Bulgular Ve Yorum

Velilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.1’de gözlenmektedir.

Tablo 4.1. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Dağılımı

Velilerin Cinsiyetleri	Veli	
	f	%
Kadın	194	49.0
Erkek	202	51.0
Toplam	396	100

Anketi yanıtlayan toplam 396 velinin 194’ünü % 49 oran ile kadın veliler, 202’sini de % 51 oran ile erkek veliler oluşturmaktadır. Bu sonuca göre erkek velilerin sayısı kadınlardan daha fazladır.

Eğitim durumlarına göre velilerin dağılımı aşağıda Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrenim Durumlarına Göre Velilerin Dağılımı

Velilerin Öğrenim Durumu	Veli	
	f	%
Okur-yazar değil	5	1.3
Okur-yazar	7	1.8
İlkokul	268	67.7
Ortaokul	50	12.6
Lise	56	14.1
Yüksekokul-Lisans	10	2.5
Toplam	396	100

Tablo III-2’de izlenen sonuçlara göre, velilerin % 1.3’ü okur yazar değil, % 1.8’i okur yazar, % 67.7’si ilkokul mezunu, % 12.6’sı ortaokul mezunu, %14.1’i lise mezunu, % 2.5’i yüksekokul veya lisans mezunudur. Tablo 4.2’de gözlenen sonuçlara göre velilerin çoğunluğu ilkokul mezunuyken okur yazar olmayanların da bulunduğu dikkat çekmektedir.

Yaş açısından velilerin dağılımı aşağıda Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Yaşlarına Göre Velilerin Dağılımı

Velilerin Yaşı	Veli	
	f	%
20-30	56	14.1
31-40	267	67.4
41-50	62	15.7
51-60	11	2.8
Toplam	396	100

Araştırmaya katılanların yaş dağılımına bakıldığında; 20-30 yaş grubunda olanlar grubun % 14.1’ini, 31-40 yaş grubunda olanlar % 67.4’ünü, 41-50 yaş grubunda olanlar % 15.7’sini, 51-60 yaş grubunda olanlar % 2.8’ini oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre en fazla veli 31-40 yaş diliminde bulunmaktadır. Öte yandan 51-60 yaş diliminde de velilerin bulunması ilginç görünmektedir. 31-40 yaş arasında

velilerin çoğunluğu oluşturması velilerin çoğunluğunun olduğuna ilişkin izlenim vermektedir.

Velilerin gelirine ilişkin veriler aşağıda Tablo 4.4'te gözlenmektedir.

Tablo 4.4. Aylık Ortalama Gelire Göre Velilerin Dağılımı

Velilerin Aylık Ortalama Geliri (milyon TL)	Veli	
	f	%
100-200	30	7.6
201-300	55	13.9
301-400	88	22.2
401-500	73	18.4
501-600	61	15.4
601-700	25	6.3
701-800	17	4.3
801-900	13	3.3
901 ve üzeri	34	8.6
Toplam	396	100

Velilerin aylık gelir durumu incelendiğinde % 7.6'sının 100-200 milyon, % 13.9'unun 201-300 milyon, % 22.2'sinin 301-400 milyon, % 18.4'ünün 401-500 milyon, % 15.4'ünün 501-600 milyon, % 6.3'ünün 601-700 milyon, % 4.3'ünün 701-800 milyon, %3.3'ünün 801-900 milyon ve % 8.6'sının 901 milyon ve üzerinde geliri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre üst gelir grubundan veli bulunmadığı söylenebilir. Çoğunluk 301-400 milyon arası gelire sahip olduğundan geçim zorluğu çektikleri söylenebilir.

Velilerin Çocuk Sayısına Göre Dağılımı aşağıda Tablo 4.5'te gözlenmektedir.

Tablo 4.5. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Dağılımı

Velilerin Çocuk Sayısı	Veli	
	f	%
1	19	4.8
2	178	44.9
3	124	31.3
4	54	13.6
5	11	2.8
6 ve üzeri	10	2.5
Toplam	396	100

Araştırmaya katılanların çocuk sayılarına göre dağılımı incelendiğinde % 4.8'inin bir çocuk, % 44.9'unun iki çocuk, % 31.3'ünün üç çocuk, % 13.6'sının dört çocuk, % 2.8'inin beş çocuk ve % 2.5'inin altı ve altının üzerinde çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre velilerin çoğunluğunun iki çocuk sahibi olduğu, bir çocuklu ve altıdan fazla çocuklu aile sayısının ise çok az olduğu söylenebilir.

Aşağıda Tablo 4.6'da velilerin mesleğe göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.6. Mesleğe Göre Velilerin Dağılımı

Velilerin Mesleği	Veli	
	f	%
İşçi	100	25.3
Memur	21	5.3
Öğretmen	3	.8
Polis	1	.3
Esnaf	30	7.6
Doktor	1	.3
Diğer	240	60.6
Toplam	396	100

Araştırmaya katılan velilerin meslek dağılımına bakıldığında % 25.3'ünün işçi, % 5.3'ünün memur, % 0.8'inin öğretmen, % 0.3'ünün polis, % 7.6'sının esnaf, % 0.3'ünün doktor ve meslek dağılımının en yüksek oranı % 60.6 ile yedinci sıradaki diğer meslek grubunun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre velilerin çoğunluğu

diğer gruba içinde yer alan mesleklere sahipler, ikinci sırada ise işçiler bulunmaktadır. Bu da gelir durumuna bakıldığında niteliksiz işçiyi çağrıştırmaktadır.

Tablo 4.7’de eş mesleğine göre velilerin dağılımı gözlenmektedir.

Tablo 4.7. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Dağılımı

Velilerin Eşlerinin Mesleği	Veli	
	f	%
İşçi	59	14.9
Memur	15	3.8
Öğretmen	1	.3
Polis	2	.5
Esnaf	27	6.8
Doktor	1	.3
Diğer	291	73.5
Toplam	396	100

Araştırmaya katılan veli eşlerinin meslek dağılımına bakıldığında % 14.9’unun işçi, % 3.8’inin memur, % 0.3’ünün öğretmen, % 0.5’inin polis, % 6.8’inin esnaf, % 0.3’ünün doktor ve meslek dağılımının en yüksek oranı % 73.5 ile yedinci sıradaki diğer meslek grubunun olduğu görülmektedir. Tablo 4.7’ye göre eşlerin çoğunluğu diğer grubunda yer alan mesleklerde yer almakta ve ikinci sırayı işçi olara çalışanlar almaktadır. Öğretmen ve doktor olanlar ise çok az bir kısmı oluşturmaktadır.

4.1.2. Yönetici Ve Öğretmenlerle İlgili Bulgular Ve Yorum

Örnekleme giren yönetici ve öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Bu bilgilerden cinsiyete ait olanlar aşağıda Tablo 4.8’de gözlenmektedir.

Tablo 4.8. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı

Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetleri	Yönetici ve Öğretmen	
	f	%
Kadın	78	39.0
Erkek	122	61.0
Toplam	200	100

Anketi yanıtlayan toplam 200 yönetici ve öğretmenin 78'ini % 39 oran ile kadın yönetici ve öğretmenler, 122'sini de % 61 oran ile erkek yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre yöneticilerin çoğunluğu erkeklerden oluşturmaktadır.

Yaş gruplarına öğretmen ve yöneticilerin dağılımı aşağıda Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Yaşlarına Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı

Yönetici ve Öğretmenlerin Yaşı	Yönetici ve Öğretmen	
	f	%
20-30	53	26.5
31-40	110	55.0
41-50	29	14.5
51-60	8	4.0
Toplam	200	100

Tablo 4.9'a göre, araştırmanın kapsadığı yönetici ve öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında; 20-30 yaş grubunda olanlar grubun % 26.5'ini, 31-40 yaş grubunda olanlar % 55.0'ını, 41-50 yaş grubunda olanlar % 14.5'ini, 51-60 yaş grubunda olanlar % 4.0'ını oluşturmaktadır. Buna göre yaş durumu dikkate alındığında yönetici ve öğretmenlerin çoğunun deneyimli olduğu söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin görev sürelerine ilişkin bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı

Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Süreleri	Yönetici ve Öğretmen	
	f	%
1-5 yıl	40	20.0
6-10 yıl	63	31.5
11-15 yıl	61	30.5
16-20 yıl	17	8.5
21-25 yıl	7	3.5
26 ve üzeri	12	6.0
Toplam	200	100

Görevdeki kıdemlerine göre yönetici ve öğretmenlerin dağılımı birinci grupta yer alan 1-5 yıl arasında olanlarda % 20.0, ikinci grupta yer alan 6-10 yıl olanlarda % 31.5, üçüncü grupta yer alan 11-15 yıl olanlarda % 30.5, dördüncü grupta yer alan 16-20 yıl arasında yer alanlarda % 8.5, beşinci grupta yer alan 21-25 yıl arasında olanlarda % 3.5, 26 ve daha fazla kıdeme sahip olanlar % 3'tür. Buna göre 6-15 aralığında bulunanlar % 62 gibi bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu da yukarıda Tablo 4.9'daki bilgilerle tutarlılık göstermektedir.

Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4.11'de gözlenmektedir.

Tablo 4.11. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı

Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumu	Yönetici ve Öğretmenler	
	f	%
Öğretmen okulu	6	3.0
İki yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul, ön lisans	17	8.5
Lisans	173	86.5
Yüksek lisans	3	1.5
Doktora	1	.5
Toplam	200	100

Ölçeği yanıtlayan yönetici ve öğretmenlerin % 86.5 gibi büyük bir oranı lisans mezunudur. Sırasıyla, iki yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya ön lisans mezunlarının oranı % 8.5, öğretmen okulu mezunlarının oranı % 3, yüksek lisans mezunu olanların oranı % 1.5 ve doktora mezunlarının oranı ise % 0.5'tir. Bu sonuçlara göre yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olarak göreve başladıklarını yani, öğretmen yetiştiren fakülte mezunlarının öğretmenlik ve yöneticilikte ağırlık kazandığı söylenebilir.

4.2. Problemle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın 41 alt problemi vardır. Bu alt problemlerle ilgili veriler toplanmış, istatistiksel analizleri yapılarak tablolar haline getirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Velilerin Görüşleri

Velilerin cinsiyetlerine, öğrenim durumuna, yaşa, gelir durumuna, çocuk sayısına, mesleğe, eşlerin mesleğine göre, okulla iletişim konusundaki görüşleri arasındaki farkları konu alan 21 alt problem aşağıda sunulmuştur.

1.Cinsiyetlerine göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

2.Cinsiyetlerine göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

3.Cinsiyetlerine göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

4.Öğrenim durumuna göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

5.Yaş a göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

6. Gelir durumuna göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

7. Çocuk sayısına göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

8. Mesleğe göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

9. Eşlerin mesleğine göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

10. Öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

11. Yaşa göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

12. Gelir durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

13. Çocuk sayısına göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

14. Mesleğe göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

15. Eşlerin mesleğine göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

16. Öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

17. Yaşa göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

18. Gelir durumuna göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

19. Çocuk sayısına göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

20. Mesleğe göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

21. Eşlerin mesleğine göre velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Bu alt problemlerin çözümü amacıyla toplanan veriler üzerinde yapılan istatistikler sonucu elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.2.1.1. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri

Velilerin cinsiyetlerine göre okulla iletişim konusundaki görüşlerine ilişkin elde edilen veriler t testiyle çözümlenmiş ve sonuç aşağıda Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	194	20.64	3.21	394	0.135	0.892
Erkek	202	20.69	3.89			

Tablo 4.12 de görüldüğü üzere, erkeklerin okulla iletişim konusundaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 20.69$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 20.64$) yüksektir. Ancak, bulunan bu puan fark 394 serbestlik derecesi ve (0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir.) Bu nedenle, kadın ve erkek velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı söylenebilir. Buna göre kadın ve erkek velilerin okulla iletişim konusunda benzer

düşüncelere sahip oldukları bir başka ifadeyle cinsiyet okulla iletişimde etkili değildir.

4.2.1.2. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri

Cinsiyetlerine göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşlerine ilişkin toplanan veriler üzerinde t testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	194	26.61	3.15	394	0.344	0.731
Erkek	202	26.71	2.87			

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, erkeklerin okulla iletişim konusundaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.71$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 26.61$) yüksektir. Ancak, bulunan bu puan fark 394 serbestlik derecesi ve (0.05 manidarlık düzeyinde) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle, kadın ve erkek velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ve benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, cinsiyetin çocuklara ilgide etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.1.3. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri

Cinsiyetlerine göre velilerin çocuklarına rehberliğine ilişkin veriler üzerinde yapılan t testi sonucu elde edilen veriler aşağıda Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Cinsiyetlerine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	194	15.64	1.64	394	2.199	0.028
Erkek	202	16.01	1.70			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, erkeklerin okulla iletişim konusundaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 16.01$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 15.64$) yüksektir. Ancak, bulunan bu puan farkı istatistiksel olarak önemli bir fark olarak düşünülmemelidir. Bu nedenle, kadın ve erkek velilerin çocuklarına rehberliği konusundaki görüşleri arasında önemli bir fark yoktur.

4.2.1.4. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri

Öğrenim Durumlarına göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşlerine ilişkin sonuçlar üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuç aşağıda Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğrenim Durumlarına Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	71.036	5	14.207	1.112	0.353
Grup İçi	4982.628	390	12.776		
Toplam	5053.664	395			

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrenim durumlarına açısından velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri

arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğrenim durumunun, okulla iletişimde etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.1.5. Yaşa Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yaş açısından velilerin okulla iletişim konusundaki görüşlerine ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Yaşa Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	3.119	3	1.040	0.081	0.970
Grup İçi	5050.545	392	12.884		
Toplam	5053.664	395			

Tablo III-16’da görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrenim yaş açısından velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaşı okulla iletişim konusunda etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.1.6. Gelir Durumuna Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri

Gelir durumuna göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4. 17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Gelir Durumuna Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	235.533	8	29.442	2.365	0.017
Grup İçi	4818.131	387	12.450		
Toplam	5053.664	395			

Tablo 4.17'ye göre ,yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu gelir durumu açısından velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre gelir durumunun okulla iletişim konusunda etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.1.7. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri

Çocuk sayısına göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4. 18'de verilmiştir.

Tablo 4.18.Çocuk Sayısına Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	80.615	5	16.123	1.264	0.279
Grup İçi	4973.050	390	12.751		
Toplam	5053.664	395			

Tablo 4.18'e göre ,yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu velilerin okulla iletişime ilişkin görüşleri arasında çocuk sayısına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre okulla iletişim konusunda çocuk sayısının etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.1.8. Mesleğe Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri

Mesleğe göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4. 19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Mesleğe Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	197.783	6	32.974	2.641	0.016
Grup İçi	4855.882	389	12.483		
Toplam	5053.664	395			

Tablo 4.19'da gözlenen verilere göre ,yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu velilerin okulla iletişime ilişkin görüşleri arasında mesleğe göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre okulla iletişim konusunda mesleğin etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.1.9. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri

Eşlerin mesleğine göre velilerin okulla iletişim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Okulla İletişim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	183.364	6	30.561	2.441	0.025
Grup İçi	4870.300	389	12.520		
Toplam	5053.664	395			

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi ,yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu velilerin, eşlerin mesleğine göre görüşleri arasında okulla iletişim konusunda 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre okulla iletişim konusunda eş mesleğinin etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.1.10. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri

Öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.21’de gözlenmektedir.

Tablo 4. 21. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	78.284	5	15.657	1.741	0.124
Grup İçi	3507.716	390	8.994		
Toplam	3586.000	395			

Tablo 4.21’de izlenen sonuçlara göre, tek yönlü varyans analizi sonucu öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre velilerin öğrenim durumu, onların çocuklarıyla ilgisinde etkili değildir.

4.2.1.11. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	87.359	3	29.120	3.263	0.021
Grup İçi	3498.641	392	8.925		
Toplam	3586.000	395			

Tablo 4.22’de gözlenen sonuçlara göre , tek yönlü varyans analizi sonucu yaşa göre velilerin çocuklarıyla ilgisine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre velilerin yaş durumu onların çocuklarıyla ilgisinde etkili değildir.

4.2.1.12. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri

Gelir durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	332.008	8	41.501	4.936	0.000
Grup İçi	3253.992	387	8.408		
Toplam	3586.000	395			

Tablo 4.23'te gözlenen sonuçlara göre, tek yönlü varyans analizi sonucu gelir durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre velilerin gelir durumu onların çocuklarıyla ilgisinde etkili değildir.

4.2.1.13. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri

Çocuk sayısına göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	152.734	5	30.547	3.470	0.004
Grup İçi	3433.266	390	8.803		
Toplam	3586.000	395			

Tablo 4.24’te gözlenen sonuçlara göre, tek yönlü varyans analizi sonucu çocuk sayısına göre velilerin çocuklarıyla ilgisine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre çocuk sayısı velilerin çocuklarıyla ilgisini etkilememektedir.

4.2.1.14. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri

Mesleğe göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	53.668	6	8.945	0.985	0.435
Grup İçi	3532.332	389	9.081		
Toplam	3586.000	395			

Tablo 4.25’e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu mesleğe göre velilerin çocuklarıyla ilgisine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre meslek türü velilerin çocuklarıyla ilgisini etkilememektedir.

4.2.1.15. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri

Eşlerin mesleğine göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarıyla İlgisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	134.662	6	22.444	2.530	0.021
Grup İçi	3451.338	389	8.872		
Toplam	3586.000	395			

Tablo 4.26’ya göre , tek yönlü varyans analizi sonucu eş mesleğine göre velilerin çocuklarıyla ilgisine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre eş mesleği velilerin çocuklarıyla ilgisini etkilememektedir.

4.2.1.16. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri

Öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğrenim Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	33.144	5	6.629	2.379	0.038
Grup İçi	1086.512	390	2.786		
Toplam	1119.657	395			

Tablo 4.27'ye göre , tek yönlü varyans analizi sonucu öğrenim durumuna göre velilerin çocuklarına rehberliğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre öğrenim durumu velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili değildir.

4.2.1.17. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.28 'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Yaşa Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	21.306	3	7.102	2.535	0.057
Grup İçi	1098.351	392	2.802		
Toplam	1119.657	395			

Tablo 4.28'e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu yaşa göre velilerin çocuklarına rehberliğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaş durumu velilerin çocuklarına rehberliğinde etkili değildir.

4.2.1.18. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri

Gelir durumuna göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Gelir Durumuna Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	54.657	8	6.832	2.483	0.012
Grup İçi	1064.999	387	2.752		
Toplam	1119.657	395			

Tablo 4.29'a göre, tek yönlü varyans analizi sonucu gelir durumuna göre velilerin çocuklarına rehberliğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre gelir durumu velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili değildir.

4.2.1.19. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri

Çocuk sayısına göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Çocuk Sayısına Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	40.851	5	8.170	2.954	0.012
Grup İçi	1078.805	390	2.766		
Toplam	1119.657	395			

Tablo 4.30’daki verilere göre, tek yönlü varyans analizi sonucu çocuk sayısına göre velilerin çocuklarına rehberliğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre çocuk sayısı velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili değildir.

4.2.1.20. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri

Mesleğe göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Mesleğe Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	19.645	6	3.274	1.158	0.328
Grup İçi	1100.012	389	2.828		
Toplam	1119.657	395			

Tablo 4.31'e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu mesleğe göre velilerin çocuklarına rehberliğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre meslek velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili değildir.

4.2.1.21. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri

Eşlerin mesleğine göre velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.32'de gözlenmektedir.

Tablo 4.32. Eşlerin Mesleğine Göre Velilerin Çocuklarına Rehberliği Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	28.450	6	4.742	1.690	0.122
Grup İçi	1091.206	389	2.805		
Toplam	1119.657	395			

Tablo 4.32'ye göre , tek yönlü varyans analizi sonucu eş mesleğine göre velilerin çocuklarına rehberliğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre eş mesleği velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili değildir.

4.2.2. Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle ilgili (22-41) 20 alt problem bulunmaktadır. Bu alt problemler ilgili bölümdeki sıra numarasına göre aşağıda verilmiştir:

22. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

23. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

24. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

25.Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

26. Cinsiyetlerine göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

27. Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

28.Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

29. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

30. Yaşı göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

31. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

32. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

33. Yaşı göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

34. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

35. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

36. Yaşı göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

37. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

38. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

39. Yaşı göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

40. Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

41. Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Bu alt problemlerin çözümü amacıyla toplanan veriler üzerinde yapılan istatistikler sonucu elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.2.1. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, katılımcılık konusundaki görüşleri arasındaki farklara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalamalar arasındaki farklara ilişkin t değeri Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	78	12.57	2.02	198	0.852	0.395
Erkek	122	12.34	1.78			

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere, kadınların katılımcılık konusundaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 12.57$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 12.34$) yüksektir. Ancak, 198 serbestlik derecesi ve 0.05 manidarlık düzeyinde fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle, kadın ve erkek yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasında önemli bir fark olmadığı, cinsiyetin katılımcılıkta etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.2.2. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasındaki farklara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalamalar arasındaki farklara ilişkin t değeri Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	78	28.83	3.66	198	2.742	0.007
Erkek	122	27.22	4.28			

Tablo 4.34'te gözlenen verileri göre, kadınların eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 28.83$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 27.22$) yüksektir. Ancak, ortaya çıkan bu fark 198 serbestlik derecesi ve 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olara anlamlı değildir. Bu nedenle, kadın ve erkek yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasında önemli bir fark yoktur. Her iki grubun da eğitim öğretim faaliyetleri hakkında benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

4.2.2.3. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasındaki farklara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalamalar arasındaki farklara ilişkin t değeri Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	78	8.71	1.04	198	-.561	0.575
Erkek	122	8.78	.69			

Tablo 4.35'te sunulan verilere göre, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyete açısından hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerine ilişkin puan erkeklerin ortalamaları ($\bar{X} = 8.78$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 8.71$) yüksektir. Ancak, ortaya çıkan bu fark 198 serbestlik derecesi ve 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olara anlamlı değildir. Bu nedenle, kadın ve erkek yönetici ve

öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasında önemli bir fark yoktur denebilir.

4.2.2.4. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, fiziki donanım konusundaki görüşleri arasındaki farklara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalamalar arasındaki farklara ilişkin t değeri Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	78	3.23	1.17	198	.695	0.488
Erkek	122	3.11	1.13			

Tablo 4.36’da görüldüğü üzere, kadınların fiziki donanım konusundaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.23$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.11$) yüksektir. Ancak, ortaya çıkan bu fark 198 serbestlik derecesi ve 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olara anlamlı değildir. Bu nedenle, kadın ve erkek yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasında önemli bir fark yoktur.

4.2.2.5. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasındaki farklara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalamalar arasındaki farklara ilişkin t değeri Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Cinsiyetlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	78	12.57	1.33	198	0.058	0.954
Erkek	122	12.56	1.37			

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere, kadınların veliye yaklaşım konusundaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X} = 12.57$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 12.56$) yüksektir. Ancak, ortaya çıkan bu fark 198 serbestlik derecesi ve 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olara anlamlı değildir. Bu nedenle, kadın ve erkek yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasında önemli bir fark yoktur. Her iki grubun veliye yaklaşım konusunda aynı görüşte oldukları söylenebilir.

4.2.2.6. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	8.875	3	2.958	0.833	0.477
Grup İçi	696.280	196	3.552		
Toplam	705.155	199			

Tablo 4.38’e göre , tek yönlü varyans analizi sonucu açısından yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılığa ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık

düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaş yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşlerinde etkili değildir.

4.2.2.7. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri

Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	42.647	5	8.529	2.498	0.032
Grup İçi	662.508	194	3.415		
Toplam	705.155	199			

Tablo 4.39’a göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılığa ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre görev süresi yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşlerinde etkili değildir.

4.2.2.8. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri

Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.40’da gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Katılımcılık Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	11.477	4	2.869	0.807	0.522
Grup İçi	693.678	195	3.557		
Toplam	705.155	199			

Tablo 4.40'a göre , tek yönlü varyans analizi sonucu açısından mezun olunan son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin katılımcılığa ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre mezun olunan son eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.9. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4. 41'de sunulmuştur .

Tablo 4.41. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	0.871	3	0.290	0.017	0.997
Grup İçi	3378.629	196	17.238		
Toplam	3379.500	199			

Tablo 4.41'e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaş yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.10. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri

Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.42'de gösterilmiştir.

Tablo 4.42. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	192.437	5	38.487	2.343	0.043
Grup İçi	3187.063	194	16.428		
Toplam	3379.500	199			

Tablo 4.42'ye göre , tek yönlü varyans analizi sonucu açısından görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre görev süreleri yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.11. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri

Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.43'te verilmiştir.

Tablo 4.43. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	55.262	4	13.816	0.810	0.520
Grup İçi	3324.238	195	17.047		
Toplam	3379.500	199			

Tablo 4.43'e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından mezun olunan son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre mezun olunan son eğitim kurumuna yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.12. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44. Yaş'a Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	2.267	3	0.756	1.056	0.369
Grup İçi	140.213	196	0.715		
Toplam	142.480	199			

Tablo 4.44'e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından yaş'a göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaş yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.13. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri

Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.45'te gösterilmiştir.

Tablo 4.45. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	6.038	5	1.208	1.717	0.132
Grup İçi	136.442	194	0.703		
Toplam	142.480	199			

Tablo 4.45'e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre görev sürelerine yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.14. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri

Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.46'da gösterilmiştir.

Tablo 4.46. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	7.886	4	1.971	2.856	0.025
Grup İçi	134.594	195	0.690		
Toplam	142.480	199			

Tablo 4.46'ya göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından mezun olunan son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre mezun olunan son eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.15. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	5.016	3	1.672	1.271	0.286
Grup İçi	257.864	196	1.316		
Toplam	262.880	199			

Tablo 4.47’ye göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanımına ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaş yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.16. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri

Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.48’de gösterilmiştir.

Tablo 4.48. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	16.137	5	3.227	2.537	0.030
Grup İçi	246.743	194	1.272		
Toplam	262.880	199			

Tablo 4.48'e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanıma ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre görev süreleri yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir

4.2.2.17. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri

Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.49'da gösterilmiştir.

Tablo 4.49. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Fiziki Donanım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	8.634	4	2.159	1.656	0.162
Grup İçi	254.246	195	1.304		
Toplam	262.880	199			

Tablo 4.49'a göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından mezun olunan son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanımına ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır . Bu sonuca göre mezun olunan son eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.18. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri

Yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.50'de gösterilmiştir.

Tablo 4.50. Yaşa Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	9.573	3	3.191	1.750	0.158
Grup İçi	357.447.	196	1.824		
Toplam	367.020	199			

Tablo 4.50'ye göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından yaşa göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşıma ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaş yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.19. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri

Görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51. Görev Sürelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	18.157	5	3.631	2.019	0.078
Grup İçi	348.863	194	1.798		
Toplam	367.020	199			

Tablo 4.51’e göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından görev sürelerine göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşıma ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre görev süreleri yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

4.2.2.20. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri

Mezun oldukları son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşleri arasındaki farka, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.52’de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Mezun Oldukları Son Eğitim Kurumuna Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Veliye Yaklaşım Konusundaki Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

VK	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	6.985	4	1.746	0.946	0.439
Grup İçi	360.035	195	1.846		
Toplam	367.020	199			

Tablo 4.52'ye göre, tek yönlü varyans analizi sonucu açısından mezun olunan son eğitim kurumuna göre yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşıma ilişkin görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre mezun olunan son eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşlerinde etkili değildir denebilir.

5. SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ile ilgili elde edilen veriler çerçevesinde ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Velilerin görüşleri ile ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Kadın ve erkek velilerin okulla iletişim konusunda benzer düşüncelere sahip oldukları bir başka ifadeyle cinsiyet okulla iletişimde etkili olmadığı,
2. Kadın ve erkek velilerin çocuklarıyla ilgisi konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ve benzer görüşlere sahip oldukları ve cinsiyetin çocuklara ilgide etkili olmadığı ,
3. Cinsiyetin velilerin çocuklarına rehberliğinde etkili olmadığı,
- 4.Öğrenim durumlarının velilerin okulla iletişim konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı ,
- 5.Yaşın velilerin okulla iletişim konusundaki okulla iletişim konusunda etkili olmadığı ,
- 6.Gelir durumu velilerin okulla iletişiminde etkili olmadığı,
- 7.Velilerin okulla iletişim kurmalarında konusunda çocuk sayısının etkili olmadığı ,
8. Mesleğin, velilerin okulla iletişiminde etkili olmadığı ,
9. Eşlerin mesleğinin velilerin okulla iletişim konusunda etkili olmadığı,

10. Velilerin öğrenim durumu , onların çocuklarıyla ilgi düzeyini etkilemediği,

11.Velilerin yaş durumunun onların çocuklarıyla ilgisinde etkili olmadığı,

12.Velilerin gelir durumunun onların çocuklarıyla ilgisinde etkili olmadığı,

13.Çocuk sayısının velilerin çocuklarıyla ilgi düzeyini etkilemediği,

14.Meslek türünün velilerin çocuklarıyla ilgisinde etkili olmadığı,

15.Eş mesleğinin velilerin çocuklarıyla ilgisini etkilemediği,

16.Öğrenim durumunun velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili olmadığı,

17.Yaş durumunun velilerin çocuklarına rehberliğinde etkili olmadığı,

18.Gelir durumunun velilerin çocuklarına rehberlik etmesini etkilemediği,

19.Çocuk sayısının velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili olmadığı,

20. Mesleğin velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde etkili olmadığı,

21.Eş mesleğinin velilerin çocuklarına rehberlik etmesinde önemli bir etkiye sahip olmadığı yapılan istatistik işlem sonuçlarından gözlenmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlar şunlardır:

1. Cinsiyetin yönetici ve öğretmenlerin katılımcılıkla ilgili görüşlerini etkilemediği ,

2.Cinsiyetin yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri hakkındaki görüşlerini etkilemediği ,

3.Cinsiyetin, yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerini etkilemediği ,

4. Cinsiyetin, yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşlerini etkilemediği ,

5. Cinsiyet açısından yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşımına ilişkin görüşlerinin aynı olduğu,

6. Yaşın, yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşlerini etkilemediği,

7.Görev süresinin, yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı,

8.Mezun olunan son eğitim kurumunun, yönetici ve öğretmenlerin katılımcılık konusundaki görüşlerini etkilemediği.

9.Yaşın, yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı,

10.Görev sürelerinin yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşlerini etkilemediği,

11.Mezun olunan eğitim kurumunun yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı,

12.Yaşın yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerini etkilemediği,

13.Görev sürelerinin yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı,

14.Mezun olunan son eğitim kurumunun yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerini etkilemediği,

15.Yaşın yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanıma konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı,

16.Görev sürelerinin yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşlerini etkilemediği,

17.Mezun olunan son eğitim kurumunun yönetici ve öğretmenlerin fiziki donanım konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı,

18.Yaşın yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşlerinde etkili olmadığı,

19.Görev sürelerinin yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşım konusundaki görüşlerini değiştirmedeği,

20.Mezun olunan son eğitim kurumunun yönetici ve öğretmenlerin veliye yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Veli görüşleriyle ilgili öneriler şu şekildedir:

1. Velilerin, sınıf yönetimi açısından ölme aracında yer alan çeşitli konulardaki görüşleri paylaştığı söylenebilir. O halde, hem okuldaki sorunların çözümü hem de sınıf yönetiminin sağlıklı yürütülmesi için okulla velinin mümkün mertebe sıkı işbirliği içinde bulunması ve bunun sürdürülmesi önerilir.

2. Velilerin sınıf yönetimi açısından benzer görüşlere sahip olmalarından esasen okul ve sınıf yönetimi konusunda, birlik sağlama açısından yararlanılabilir. Bu nedenle okul ve sınıf yönetimiyle ilgili konularda velilerin görüşlerinin alınması ve olası konularda onların da ortak gibi görülmesi için gerekli çabaların gösterilmesi yararlı olacaktır.

3. Velilerin de, ölçme aracında yer alan değişkenler eğitilmeleri ve ilgili konularda belli bir düzeyde kendilerini yeterli görmeleri sınıf yönetimine ilişkin sorunların giderilmesini kolaylaştırıcı rol oynayabilir. Bu nedenle, okulların kendi olanakları çerçevesinde velilerin eğitime katkı sağlamaları önerilir.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle ilgili öneriler şu şekildedir:

1. Araştırmada ele alınan değişkenler açısından yönetici ve öğretmenlerin aynı görüşte olmaları gerek okul gerekse sınıf yönetiminde, benimsenmiş bulunan merkeziyetçi yaklaşımdan kaynaklanabilir. Bu nedenle yönetici ve öğretmenlere belli ölçüde okul ve sınıf yönetiminde bağımsız karar alma ve davranma esnekliği sağlanmalıdır.

2. Öğretmen ve yöneticilerin farklı görüşlere sahip olmaları daha farklı ve daha uygun çözümlerin bulunmasını kolaylaştırabilir. Görüş farklılığı ve zenginliği bakış açına bağlıdır. Bu da gelişmeleri izleme ve kendini yenilemeyle olasıdır. Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin ,ölçme aracında yer alan değişkenler çerçevesinde, gerek hizmet içi eğitim ve gerekse diğer yollarla kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmacılara öneriler şu şekildedir:

İlgili tablolardan bu araştırmanın örneklemini oluşturan velilerin çoğunlukla hem düşük gelire sahip oldukları hem de çoğunluğunun yaş açısından orta yaş diliminde yığıldığı gözlenmektedir. Bu nedenle, ölçme aracında yer alan görüşleri arasında istatistiksel açıdan fark bulunmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada kullanılan ölçme aracının, bundan sonra yapılacak araştırmalarda gerek gelir, gerekse diğer yönlerden farklı veli dilimlerine uygulanması, sonucun değişip değişmediğini görme açısından yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün; 2003a, *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Kamile Ün; 2003b, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkalın, Aytaç; 1998, *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Açıkgöz, Abdullah; 2001, *Milli Eğitim Mevzuatı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçay, Cengiz; 2001, *Okul Yönetimi*, Çanakkale.
- Akkök, Füsün; 2003, *İlköğretimde Rehberlik*, Ed. Yıldız Kuzgun, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akşit, Belma; Emine Mızıkacı ve Fatma Mızıkacı; 2000, “Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 21: 9-19.
- Arslantaş, Yılmaz; 1998, “*Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Öğrenci Görüşleri*”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aslan, Battal; 1990, “*İlkokullarda Okul-Aile İlişkileri*” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), H.Ü.S.B.E. Doktora Tezi, Ankara.
- Ataklı, Aylanur; 1999, “Toplumsal Kalkınma Açısından İlköğretimde Çocuğu Olan Ailelerin Eğitim Gereksinimleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 18: 245-255.
- Atay, Kenan; 2001, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel ve İş Tutum ve Davranışları,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 28: 471-482.
- Atıcı, Meral; 2001, “Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 28: 483-499.
- Aydın, Bahri; 2004, “Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 39: 326-337.
- Aytekin, Halil; 2000, *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bakioğlu, Ayşen ve Yusuf İnandı; 2001, “Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 28: 513-529.
- Balcı, Ali; 1994, *Etkili Okul*, Ankara: Erek Ofset.
- Başar, Hüseyin; 1999, *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Önder Matbaacılık.
- Başaran, İbrahim Ethem; 1991, *Eğitime Giriş*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem; 1996a, *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem; 1996b, *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem; 1998, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bilen, Mürüvvet; 1999, *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, Mualla; 1990, “Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullardan Okul ile Ailenin İşbirliği ve Sorunları”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşioğlu, Cavit; 1995, “Okullarda Öğretim Sorunları,” *Eğitim Dergisi*, Sayı: 5.
- Binbaşioğlu, Cavit; 1992, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Brown, N. R. ; Oke, E. F; Brown, P.D.; 1982, *Curriculum and Instruction*, London: Mac Millian.
- Budak, Yusuf; 1998, “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ve Programlarına Bir Yaklaşım,” *Milli Eğitim*, S: 140.
- Bulach, Clete ve Fred C. Lunenberg; 1995, “The Influence of the Principal’s Leadership Style on School Climate and Student Achievement”, *People & Education*, Volume:3, Issue: 3, pp.333-351, September.
- Bull, Shirley L ve J.E. Solity; 1996, *Classroom Management*, Newyork: Principles To Practice Routledge.
- Bursalıoğlu, Ziya; 1994, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Personel Geliştirme Merkezi.
- Can, Halil; 1994, *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Yayınları.
- Can, Niyazi; 2003, *Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen*, Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, Cevat; 2002, *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cüceloğlu, Doğan; 1999, *İçimizdeki Biz*, İstanbul: Geliştiren Kitaplar Dizisi, Sistem Yayınları.
- Cüceloğlu, Doğan; 1999, *İçimizdeki Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 19. Basım.
- Çetinkaya, Ayşenur vd; 1999, *Müfredat Laboratuvar Okulları Modelleri*, Ankara: M. E. Basımevi.
- Demirbolat, Ayşe; 2000, *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirbolat, Ayşe; 1999, “Demokrasi ve Demokratik Eğitim”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 18: 229-244.
- Demirel, Özcan; 1999, *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Hasan; 1999, “*Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları*,” *Öğretmen Dünyası*, Sayı: 238: 32-35.
- Doğan, Elife; 1995, “*Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri*”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, Haydar & Öztürk, Halil İbrahim; 2005, *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Düzcan, İdris; 1997, *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, İstanbul: M. E. Basımevi.
- Erden, Münire; 1998, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eren, Erol, 1998, *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Evcimen, Hülya, 1998, “*Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler*”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, Nurettin, 1996, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Fidan, Nurettin; Erden, Münire; 1998, *Eğitime Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Geçer, Aynur; Deryakulu, Deniz; 2004, “Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 40: 518-543.
- Gordon, Thomas; 1997, *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev. Emel Aksoy), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Gömlüksiz, Müfit; 1993, “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi”, *Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi Bildiriler I*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Gözütok, F. Dilek; 1995, *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gümüşeli, Ali İlker; 2001, “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 28: 531-548.
- Gürkan, Tanju; 1993, *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, Muhsin; 1994, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Hildebrand, M., R.C. Wilson and E.R. Dienst; 1971, *Evaluating University Teaching*, Berkeley: University of California, Center for Research and Development in Higher Education.
- İlgar, Lütfü; 1996, *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Karagöz, Süleyman; 1973, *İlkokuma Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Karayaşar, Ayfer; 1992, “Ankara İlkokullarında Görev Yapan Birinci Devre Öğretmenlerinin Öğrencilerin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgileri ve Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karip, Emin; 2003, *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karip, Emin; Köksal, Kemal, 1999, “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 18: 193-207.
- Kaya, Zeki; 2002, *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koçak, Yasemin; 1988, “Okul Aile İletişiminin Engelleri”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, Leyla; 2000, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara.
- Küçükahmet, Leyla; 1999, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Bursa: Alkım Yayınları.
- Küçükahmet, Leyla; 1997, *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Laslett, R.ve C. Smith; 1996, *Effective Classroom Management: A Teacher's Guide*, New York: Nicholas Publishing Co.
- Mahiroğlu, Ahmet; 1993, “Sınıf Yönetimi,” *Eğitim Dergisi*, Sayı: 4: 71-80.

- Menteşe, Sabit; 1987, “*İlkokullarda Velilerin Okul ve Çocuklarına İlişkin Olarak Bilgileri Edinme Yolları*”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı; 1995, “*Öğretmen Değerlendirme*”, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınevi.
- Moore, Keneth D.; 1996, *Discipline In Class*. New York: Macmillan.
- Nas, Tahsin; 2001, “Toplam Kalite Yönetiminde Öğretmenlik,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S: 17.
- Ök, Muharrem; “Sınıf Yönetimi Modelleri,” *Milli Eğitim*, S: 145.
- Önsoy, Rıfat; 1998, “Üniversitelerimiz ve Öğretmen Yetiştirme,” *Milli Eğitim*, S: 139.
- Özdemir, Recep; 2001, “Toplam Kalite Yönetimi ve Yönetimde Anlayışlar,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S:18.
- Özdemir, Servet; 2000, *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, İbrahim Ethem; 1997, Eğitim Bilimine Giriş, Ed. L. Küçükahmet, Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Özden, Yüksel; 1999, *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara.
- Öztürk, Turgut; 1991, *Milli Eğitim Mevzuatı*, İstanbul.
- Özyürek, Leyla; 1983, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Eğilimler,” *Milli Eğitim*, S: 60.
- Özyürek, Mehmet; 1995, *Sınıfta Davranış Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pektaş, Suat; 1988, “*Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi*”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saban, Ahmet; 2000, “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar,” *Milli Eğitim*, S: 145.
- Sarıtaş, Mustafa; 2000, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ed. L. Küçükahmet, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıtaş, Mustafa; 2003, *Öğretmen – Veli Görüşmelerinin Yönetimi*, Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Smith, J. Colin; Laslett, Robert; 1996, *Effective Classroom Management*, London and New York: Routledge, Second Editon.
- Sönmez, Veysel; 2000, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin ,Mehmet; 1999, “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 18: 221-227.
- Şahin, Semra; 2004, “Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 39: 458-474.
- Tan, Hasan; 1992, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, İstanbul: MEB.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü; 1988, *İlkokul Yönetmeliği ve Mevzuatı*, Ankara: Tekışık Matbaası.
- Tertemiz, Neşe; 2000, *Sınıf Yönetimi*, Ed. L. Küçükahmet, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, Mahmut; 2000, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ed. Veysel Sönmez, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, Abbas; 2000, İlkokullarda Sınıf Yönetimi, University Of Leicester, www.yok.gov.tr/egfak/aturnuklu.htm, 22 Mayıs 2005.
- Türnüklü, Abbas; 2000, “Sınıf İçi Davranış Yönetimi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 21: 141-152.
- Türnüklü, Abbas; Şahin, İdris; Öztürk, Namık; 2002, “İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 32: 574-594.
- Ülker, Halil; 1984, “*Ailenin İşgörüşü ve Okulla İlişkisi*”, Anadolu Üniversitesi Aile Yapısı ve Çevresi Sempozyumuna Sunulan Bildiri, Eskişehir.
- Ünal, Semra ve Sefer Ada; 2000, *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Ünal, Semra ve Sefer Ada; 1999, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No: 646, T. E. Fak. Yayın No: 13.
- Vural, Mehmet; 1999, *İlköğretim Okulu Programı*, Erzurum: Yakutiye Yayınları.
- Wragg, E. C; 1995, *Class Management*, London and New York: Routledge.
- Yağcı, Esed; 1997, “*Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalın, İbrahim; Özdemir, Servet; 1998, *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

EK 1 – Yönetici ve Öğretmenlere Yönelik İlköğretimde Okul-Öğretmen-Aile İşbirliği Anketi

Değerli Yöneticiler ve Öğretmenler;

Bu anket, okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan bir araştırmaya veri toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecek, kişisel değerlendirme yapılmayacaktır.

Anket 2 bölümden ve toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız.

Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çiğdem Tuba DOĞRU

BÖLÜM 1

BİREYSEL DURUMUNUZA İLİŞKİN SORULAR

Bu bölümde bireysel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır.

1. Cinsiyetiniz

() Kadın

() Erkek

2. Yaşınız

() 20-30

() 31-40

() 41-50

() 51-60

() 61 ve üzeri

3. Görev süreniz

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16-20 yıl

() 21-25 yıl

() 26 ve üzeri

4. Mezun olduğunuz son eğitim kurumu

() Öğretmen okulu

() İki yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul, ön lisans

() Lisans

() Yüksek lisans

() Doktora

BÖLÜM 2			
	Katılıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum
1. Okul yöneticilerinin, katılımcılığın sağlanmasındaki payları büyüktür.			
2. Okullarda, öğrencilerin kendileri ile ilgili kararlara katılımı yüksektir.			
3. Okullarda, öğrenci velileri kendilerini ilgilendiren kararlara katılmaktadır.			
4. Okullarda, öğretmenler ve diğer personel, kendilerini ilgilendiren kararlara katılmaktadır.			
5. Okullarda yöneticiler, öğretmen ve veli; eğitim sürecinde verimi arttırmak için işbirliği yapmalıdır.			
6. Eğitim-öğretim programları öğrencinin ilgi ve isteklerine uygundur.			
7. Okullardaki eğitim-öğretim sistemi öğrenci merkezlidir.			
8. Programda belirtilen amaç ve hedeflere ulaşılmaktadır.			
9. Okullardaki eğitim-öğretim sistemi ezberciliğe dayalıdır.			
10. Eğitim teknolojisi, okullarda tam olarak uygulanabilir.			
11. Öğretmenler, eğitim teknolojisini yakından takip edebilmektedir.			
12. Okullarda, eğitim alanındaki araştırma sonuçlarından yeterli oranda faydalanılmaktadır.			
13. Okullardaki verimliliği artırabilmek için yöneticiler, öğretmenler, diğer personel ve öğrenci velileri sürekli eğitilmelidir.			
14. Öğretmenler, mesleki alanda gelişimlerini sürdürmek için hizmet içi eğitimlere katılmalıdır.			
15. Okul yöneticileri, mesleki alanda gelişimlerini sürdürmek için hizmet içi eğitimlere katılmalıdır.			
16. Öğrencilerin okul dışındaki etkinliklerine yönelik programlar yeterlidir.			
17. Öğretmenler derste etkili öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır.			
18. Ders konuları gerçek yaşama uygulanabilir şekilde anlatılmaktadır.			
19. Dersler ile ilgili bilimsel gelişmeler, öğretmenler tarafından takip edilmektedir.			
20. Öğretmenler, sınıfta öğrencilere liderlik edebilmektedir.			
21. Okulun fiziki donanımı, tesisleri yeterlidir.			
22. Okulumuzun ekonomik sorunları yoktur.			
23. Okulumuzda rehberlik çalışmaları başarı ile uygulanabilmektedir.			
24. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde belirlenen standartlara uyulmaktadır.			
25. Öğrenciler aileleri tarafından uygun biçimde eğitilmektedir.			
26. Okulun ekonomik sorunlarını gidermek için velilerden para toplamak, velileri okul ortamından soğutur.			
27. Öğretmen tarafından ,toplantılara gelmeyen velilerle telefonla iletişim kurulmalı veya ev ziyaretlerinde bulunulmalıdır.			
28. Velilerin, okulla ilişkilerinin geliştirilmesi için müsamerelere ve okul gezilerine katılımları sağlanmalıdır.			
29. Öğrenci velilerine öğretmen ve yöneticiler tarafından gerekli rehberlik yapılmalıdır.			

EK 2 – Velilere Yönelik İlköğretimde Okul-Öğretmen-Aile İşbirliği Anketi

Sayın Veliler;

Bu anket, okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan bir araştırmaya veri toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecek, kişisel değerlendirme yapılmayacaktır.

Anket 2 bölümden ve toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız.

Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çiğdem Tuba DOĞRU

BÖLÜM 1

BİREYSEL DURUMUNUZA İLİŞKİN SORULAR

Bu bölümde bireysel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır.

1. Cinsiyetiniz
 - () Erkek
 - () Kadın
2. Öğrenim Durumunuz
 - () Okur yazar değil
 - () Okur yazar
 - () İlkokul
 - () Ortaokul
 - () Lise
 - () Yüksekokul-Lisans
3. Yaşınız
 - () 20-30
 - () 31-40
 - () 41-50
 - () 51-60
4. Aylık Ortalama Geliriniz (milyon TL)
 - () 100-200
 - () 201-300

- () 301-400
 () 401-500
 () 501-600
 () 601-700
 () 701-800
 () 801-900
 () 901 ve üzeri

5. Çocuk sayınız

- () 1
 () 2
 () 3
 () 4
 () 5
 () 6 ve üzeri

6. Mesleğiniz (Lütfen belirtiniz)

.....

7. Eşinizin Mesleği (Lütfen belirtiniz)

.....

BÖLÜM 2

1. Çocuklarınıza zaman ayırıp, günü nasıl geçirdiğini ve sizinle konuşmak istediği konular hakkında onları dinleyebiliyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

2. Akşamları ödevlerine yardımcı oluyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

3. Çocuklarınızın dinlenmesinde ve düzenli uyumalarında onlara yardımcı olabiliyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

4. Çocuğunuzun hangi derslerde başarılı olduğunu biliyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

5. Çocuğunuzun okul devamına ve ders çalışmasına yönelik teşvik ediyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

6. Çocuklarınız derslerinde başarısız olduğunda, bu durumun çalışmakla düzeltilebileceği fikrini verebiliyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

7. Çocuğunuza yardımcı olmaya yönelik verimli ders çalışma yolları biliyor ve bunları uyguluyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

8. Çocuğunuza üst öğrenim kurumlarına ve meslek seçimine yönlendirilmesinde rehberlik yapıyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

9. Çocuğunuzun hangi alanda yetenekli olduğunu biliyor musunuz?

- () Her zaman () Bazen () Hiç

10. Çocuğunuzu okul dışı zamanlarında herhangi bir işte çalıştırıyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
11. Çocuğunuzun ders kitap ve defterlerinin tam ve düzenli olup olmadığını kontrol ediyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
12. Çocuklarınızdan başarı beklerken, onun çalışması için evde uygun fiziki ortamı sağlayabiliyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
13. Çocuklarınızla ilgili herhangi bir konuda onların da fikrini alıyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
14. Çocuklarınız için koyduğunuz kurallarda tutarlı olduğunuzu düşünüyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
15. Çocuklarınızı sevdiğinizi, onlara değer verdiğinizi ve onlara güvendiğinizi, duygularınızla ve davranışlarınızla gösterebiliyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
16. Okulda veli toplantılarına katılıyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
17. Toplantılar harici, ziyaret amacıyla çocuğunuzun öğretmeniyle görüşmeye gidiyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
18. Çocuğunuzun eğitim başarısını yükseltmede bir anne baba olarak yeterli katkınızın olduğunu düşünüyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
19. Çocuğunuzla ilgili sorunlar, okul ve öğretmen tarafından size iletiliyor mu?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
20. Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından, sınav sonuçları size iletiliyor mu?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
21. Okul-aile birliğinin ne gibi faaliyetlerde bulunduğunu biliyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
22. Okul-aile birliğinin toplantılarına katılıyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
23. Okulda beklentilerinize uygun bir eğitim sisteminin sağlanmasında bir güç olarak ana-babanın yeterince etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
24. Okul-aile birliğini, aile eğitimi gerçekleştirmede yeterli buluyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
25. Olumlu sınıf atmosferinin sağlanması için, okul yönetimi ve öğretmenlerin ana-babalarla iletişime açık olmaları gerektiğini kabul ediyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç
26. Çocuğunuzun öğretmeniyle hafta içi belirli saatlerde görüşebiliyor musunuz?
☐ Her zaman ☐ Bazen ☐ Hiç

Kurum : ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Başlığı : Okul-Öğretmen-Aile İşbirliğinin Sınıf Yönetimine Etkisi

Tez Yazarı : Çiğdem Tuba DOĞRU

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Faruk YAŞAROĞLU

Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2005

Sayfa Adedi : 148

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim I. kademede okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır.

Araştırma betimsel modeldedir. Veri toplama aracı olarak “İlköğretimde Okul-Öğretmen-Aile İşbirliği Anketi” kullanılmıştır. Bu anket üç seçenek içeren Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın verileri, 2004-2005 eğitim öğretim yılı, II. yarı yılında Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde görev yapan 200 yönetici ve öğretmen, 396 öğrenci velisinin ankete verdiği yanıtlar çerçevesinde toplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 10.0 paket programı kullanılarak “t Testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve velilerle yönetici ve öğretmen görüşleriyle ilgili elde edilen temel sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1.Velilerin okulla iletişim, çocuklarına ilgileri, çocuklarına rehberlik etmelerine ilişkin görüşleri, velilerin cinsiyetlerine , öğrenim durumlarına, yaşlarına, gelir durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısı, meslekleri ve eşlerinin sahip olduğu meslek açısından önemli bir farklılık göstermemektedir.

2.Yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, öğrenim durumları , görev süreleri, mezun oldukları son eğitim kurumları, açısından katılımcılık, eğitim öğretim faaliyetleri, hizmet içi eğitim, fiziki donanım, veliye yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler

Sınıf Yönetimi, Okul-Öğretmen-Aile İşbirliği.

Institution : ZKÜ Institute of Social Sciences, Primary School Teacher Department

Title : The Effect Of School-Teacher-Family Cooperation To The Classroom Management

Author : Çiğdem Tuba DOĞRU

Adviser : Asst. Prof. Dr. Faruk YAŞAROĞLU

Type of Thesis : MSc. Thesis, 2005.

Page Number : 148

ABSTRACT

This study was conducted to see the effects of the school-teacher-family cooperation, at the first level of primary school, on class administration.

The research is a descriptive model. “The Questionnaire on School-Teacher-Family Cooperation in Primary School” was used for data compilation. A Likert type questionnaire containing three choices was prepared. The data of the research was compiled from the answers given by 200 administrators and teachers, 396 parents of students residing at Karadeniz Ereğli of the province of Zonguldak during the second term of the 2004-2005 academic year. The statistical analysis of the data was made by using the SPSS 10.0 package program through “t-Test” and “unilateral variance analysis”, and the basic results obtained from the views of the administrators, teachers and parents are given below:

1. There were no significant differences in respect to the communications of the parents with the school, their concern over their children, their views on giving guidance to their children, according to the genders of the parents, their levels of education, their ages, levels of income, number of children they had, their professions and the profession of their spouses.

2. There were no significant differences in the views of the administrators and the teachers according to their genders, ages, seniorities, levels of education, tenure of duty, the latest education institutes they graduated from, in respect to participation, education-training activities, on the job training, physical teaching aids, their approach to the parents.

Keywords

Classroom Management, School- Teacher-Family Cooperation.