



# SINIF YÖNETİMİ

Hasan GÜNEŞ

ISBN: 978-975-2490-15-4

# **SINIF YÖNETİMİ**

**(E-Kitap)**

**Yazar: Hasan GÜNEŞ**

**Yayınevi: EYUDER Yayınları**

---

**ISBN: 978-605-64247-**

---

**Baskı Sayısı: 1.Baskı**

---

**Basım Tarihi: 30.11.2016**

---

**Baskı Yeri: Ankara**

---

**Sayfa Sayısı: 636**

---

# SINIF YÖNETİMİ

HASAN GÜNEŞ

## ÖNSÖZ

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili işleyişinde sınıf yönetimi etkin bir rol oynamaktadır. Sınıf yönetimi etkili öğretim ve öğrenme süreci için gerekli koşulların ve ortamın sağlanmasıdır. Bu süreci önemli ölçüde öğretmenin tutum ve davranışları etkilemektedir. Öğretmenin bu nedenle sınıf yönetimi alanında yeterliliği önem taşımaktadır.

Öğretmen, öğretim-öğrenme sürecinin etkililiğinden sorumludur. Bu anlamda, öğretmen bu süreci etkileyen değişkenleri bilmek durumundadır.

Bu etkenlerin belli başlıcalarını açıklayan bu sınıf yönetimi kitabı öğretmen adayları için hazırlanmıştır. Bu nedenle öğrencilere hazırlanan “sınıf yönetimi” kitabının yararlı olacağı düşünülmektedir.

HASAN GÜNEŞ

## **İÇİNDEKİLER**

### **BİRİNCİ BÖLÜM**

#### **SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ OLGULAR**

**Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi**

**Sınıf Yönetimi:**

**Sınıf Yönetimi Modelleri**

#### **SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER**

### **İKİNCİ BÖLÜM**

#### **SINIFTA İLETİŞİM**

**Örgütsel İletişim**

**Okullarda İletişim**

**Okullarda İletişim**

### **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

#### **SINIFTA DİSİPLİN**

***Disiplin Modeller***

### **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

#### **SINIF YÖNETİMİNDE GÜDÜLENME (MOTİVASYON)**

#### **GÜDÜLENME**

#### **GÜDÜLENME KURAMLARI**

**Psikanalitik kuram ve güdülenme**

**Davranışçı kuram ve Güdülenme**

**İhtiyaç Kuramı ve Güdülenme**

**Beklenti- Değer Kuramı**

**Beklenti kuramı ve Güdülenme**

**Amaç Kuramı ve güdülenme**

**Başarı Güdüsü Kuramı**

**ÖĞRENCİLER İÇİN BAZI GÜDÜLEME YOLARI**

**GÜDÜLEME KURAMLARININ EĞİTİM AÇISINDAN SONUÇLARI**

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SINIFTA ÇATIŞMA YÖNETİMİ**

**Örgütsel Çatışmaya Genel Bakış**

**Örgütsel Çatışma ve Nedenleri**

**Okullarda Örgütsel Çatışmanın Yönetimi**

**Okullarda Kaynak Dağılımına Bağlı Çatışma**

**Okul Yöneticilerinin Tutum ve Davranışlarının Neden Olduğu**

**Çatışma:**

**Öğretmenler Arasında Görülen Değer Farklılıklarından Doğan**

**Çatışma:**

**Çatışmayı Çözme ve Çatışma Yönetimi:**

## **ALTINCI BÖLÜM**

### **LİDERLİK**

**Davranışsal Liderlik Teorileri**

**DURUMSAL LİDERLİK KURAMLARI**

**MODERN LİDERLİK KURAMLARI**

**YEDİNCİ BÖLÜM**

**SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ**

**SEKİZİNCİ BÖLÜM**

**OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİ**

**OKUL VE AİLE İŞBİRLİĞİ**

**ÖRGÜT ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN BOYUTLARI**

**OKUL ÇEVRE İLİŞKİSİNDE SORUNLAR**

## BİRİNCİ BÖLÜM

### SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ OLGULAR

Örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar, insanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesi, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşamın olamayacağı artık anlaşılmıştır. Örgütler uygarlık ile eş anlamlıdır. Örgüt olmaksızın uygarlık olmaz(Aydın,2005:13).

Topraki insan ve para gibi örgütte bir üretim etkenidir. O da değer yaratır. Örgüt, bireylere birçok şeyi başarma yeteneği kazandırır, örgüt, örgütlenmiş etkinlikleri zorunlu kılan amaçların gerçekleştirmesini olanaklı kılar. Örgütler, bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanır. Bireyler, farklı ve sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığı ile bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler. Örgüt, bireysel yetenekleri artıran bir araçtır. Bireysel amaçların gerçekleştirilme aracıdır. Örgüt, bireysel amaçların gerçekleştirilme aracı olduğu gibi, birey de örgütsel amaçları gerçekleştirme aracıdır. Örgütler, farklı ve sınırlı bireysel yeteneklerin birbirini tamamlamalarını sağlamanın yanı sıra, belli amaçların kısa bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmesini de olanaklı kılar. Formal örgütlerle ilgili,alan uzmanları tarafından yapılmış çeşitli tanımlamalar literatürde yer almaktadır. Tanımlarda farklı ifadeler kullanılmış, farklı noktalar vurgulanmış olsa da özde birleştikleri görülmektedir.Chester 1. Barnard'ın tanımında örgüt, “ iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri kapsamıdır.

En öz anlatımla yönetim, insanlar aracılığıyla işleri yaptırmak olarak tanımlanır. Bu tanım biraz daha genişletildiğinde, yönetim



terimi, diğer insanlar aracılığıyla işlerin etkin ve verimli bir şekilde yaptırılması sürecini ifade eder. Bir başka tanımla yönetim, ortak amaçların etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için, bir insan grubunda işbirliği ve eşgüdüm sağlamaya yönelik faaliyetler bütünüdür. Örgütsel açıdan yönetim ise, örgütsel amaçlara etkili ve verimli bir biçimde ulaşabilmek için, kaynakların planlanması, örgütlenmesi, yönetilmesi, eşgüdümlendirilmesi ve denetlenmesi sürecidir. Yönetim aşağıdaki şekilde ayrı ayrı değerlendirilebilir(Bolat ve diğerleri,2016:3-4):

*1-Yönetim bir süreçtir:* Yönetim işi, birbiri ile ilişkili işlevlerin- planlama, örgütleme,yönelme, eşgüdümlendirme ve denetim- oluşturduğu bir süreçtir. Bu işlevler ardışık bir sıra izler ve her biri, bütün işlevlerin birleştiği büyük resmin içinde birleştirici rol oynayan dinamik bir özelliğe sahiptir. Ancak bu ardışıklık, eşgüdümlendirme işlevi dışındaki işlevler için geçerlidir. Daha sonra da açıklanacağı gibi eşgüdümlendirme işlevi, yönetim sürecinin her adımında yer alan bir işlevdir.

*2.Yönetim bir grubu/kademeyi anlatır:* Bir yönüyle yönetim, örneğin bir fabrikada genel müdür yardımcısı , pazarlama müdürü ve ustabaşı gibi yönetenler ile usta, muhasebe elemanı gibi yönetilenlerden oluşan grup üyelerinden ve üst kademe ve alt kademe yönetim gibi yönetim kademelerinden oluşur.

*3. Yönetim bir bilim dalıdır.*Yönetim bilimi gerçeğin tanınması bilimidir. Bu kapsamda, yönetim olgusunun nasıl işlediği, karşılaştığı belli başlı sorunlarının neler olduğu ve niçin bu sorunlarla karşılaşıldığı sorularına yanıt aranır. Öte yandan yönetim bilimi, yönetimin iyi işlemesi için gerekli kuralları ortaya çıkarmaya çalışır.

*3.Yönetim bir sanattır:* Yönetim sanatı, yönetsel bilgi ve becerilerin sistemli bir şekilde uygulanması ile ilgilidir. Bu kapsamda somut

örgütsel amaçları başarmak, sonuçları etkilemek, farklılıklar yaratmak, yönetimin sanatsal yönünü oluşturur.

*4.Yönetim bir meslektir:* Yönetim süreci hakkındaki çok geniş ve sistemli bilgi topluluğunun oluşması, örgüt yönetimi ile ilgili okulların ve örgütlerin kurulup gelişmesi, sayıları gittikçe artan yönetim danışmanları, yönetsel davranışta ahlaki unsurlara verilen önemin artması vb., yönetimin bir meslek olarak geliştiğini gösteren en kuvvetli kanıtlardır. Öte yandan yöneticiliğin, henüz, doktorluk, mühendislik, avukatlık, kimyagerlik gibi belli bir öğrenimi, belli bir diploma derecesini ve belli bir eğitimin ardı sıra mesleki kuruluşça yapılan bir sınavda başarı sağlamayı, bu meslek kuruluşlarınca verilen ve devletçe onaylanan bir belgeyi gerektiren bir meslek karakterini tam olarak kazanmadığı, ancak o yönde gelişim gösterdiği söylenebilir.

### **Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi**

Yönetim bilimi ve eğitim bilimlerinde gözlenen gelişmelere koşut olarak eğitim örgütlerinin amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmeleri için madde ve insan kaynaklarının etkili bir biçimde gerekli görülmesi ile eğitim yönetimi alanı ortaya çıkmıştır. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamak olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetiminin bir uğraş dalı olarak ortaya çıkmasının nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmalarıdır. Eğitim yönetiminin bir uğraş dalı olarak ortaya çıkmasının nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerinden farklı özelliklere sahip olmalarıdır. Bu özellikler şunlardır(Ağaoğlu,2014:7-8):

- 1- Eğitim, insanlarla doğrudan ve yakından ilgilenen bir hizmettir.
- 2- Okulun temel amacı, bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.
- 3- Okulun temel amacı, bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.
- 4- Eğitim kurumlarında süreci ve ürünü değerlendirme süreci.
- 5- Eğitim kurumlarında öğretm-öğrenme sürecinin düzenlenmesi, kılavuzlanması için gerekli araç, gereç ve yöntemler çeşitlidir.
- 6- Toplumsal, ekonomik ve politik bir girişim olan eğitimi, özellikle yarar grupları etkilemek isterler.
- 7- Okulun öğretim kadrosu, mesleki eğitim görmüş, kendilerini alanlarının uzmanı olarak algılayan öğretmenlerden oluşur.
- 8- Eğitim örgütleri içinde aynı işlevi yerine pek çok alt kurum vardır.

Diğer taraftan (Ağaoğlu,2014: 9) toplumsal açık bir sistem olarak kabul edilen okulun özellikleri şunlardır:

- 1- Okulun bağımlı olduğu bir çevresi vardır.
- 2- Okul girdiler alarak yaşamını sürdürür.
- 3- Okul, milli eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerini eğitim sürecinden geçirir.
- 4- Okulun çıktısı, yetiştirdiği öğrencilerde oluşturduğu davranışlardır.
- 5- Çıktılar toplumca beğenildiğinde, elde edilen değer yeniden okulun girdisi olur.
- 6- Okul geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek ve yetiştirdiği öğrencilerin toplumca istenen özelliklere sahip olup olmadığını anlamak için bilgi toplamalıdır.

7- Okul, çevresi ile sürekli etkileşim halindedir.

8- Her sistemde olduğu gibi, okulun da alt sistemleri bulunur.

### **Sınıf Yönetimi:**

Sınıf yönetiminin farklı tanımlarını yapmak olasıdır. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestre gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve sürelerin, öğrenme düzeninin, ortamının kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. 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(Sartaş,2000'den Alıntılardan Demirtaş,2005:10).

Diğer taraftan sınıf yönetiminin içeriği şu şekilde belirtilmektedir(Jones ve Jones,2001'den Alıntılardan Demirtaş,2005:11):

1. Sınıf yönetimi, tamamen öğrencilerin o anki kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayanmalıdır. Öğretmenler önc öğrencilerin gereksinimlerini ve bu gereksinimlerin ilişkili olduğu davranışları anlamalı, daha sonra sınıfta adım adım öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi oluşturulmalıdır.
2. Sınıf yönetimi, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf ortamını destekleyici koşulların varlığına bağlıdır. İstendik öğrenci davranışlarının oluşması, bireylerin öğrenmelerini temel alan ve psikolojik sınıf ortamının varlığına bağlıdır.
3. Sınıf yönetimi, tek tek öğrencilerin bireysel ve grup olarak sınıfın akademik gereksinimlerini karşılayacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir.

4- Sınıf yönetimi, güvenli bir sınıf ortamının oluşturulmasına yardım eden davranış standartları oluşturmaya ve geliştirmeye açık sınıf örgütünün oluşmasına olanak sağlayan öğretimsel yöntemlerini ve örgütlenmelerini içerir. Öğretmenlerin öğretim ve örgütlenme becerileri ile öğrenci başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. İyi örgütlenen ve etkili öğretim yöntemlerinin biçimlendirdiği olumlu sınıf ortamı, davranış sorunlarını azaltma ve öğrenci başarısını arttırmayı getirecektir.

5- Sınıf yönetimi, büyük ölçüde danışma ve öğrencilerin uygun olmayan ve davranışlarını inceleme ve düzeltmeye öğrencilerin katılımını sağlayan davranışsal yöntemleri kullanma yeterliliğini içerir.

Sınıf yönetimi, çok boyutlu ilişkilerin yönetimine dayanmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci davranışları ve öğrenci velileriyle ilişkiler, öğretmenin çok yönlü bir ilişki sistemi kurmasını gerektirir. Sınıf yönetimi beş temel boyuttan oluşmaktadır (Başar, 1999; Çelik, 2005; Taşdan ve diğerleri'den alıntılıyan Akan, 2014:8):

1. *Sınıfın fiziksel ortamının yönetimi*: Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi, sınıfın temizliği ve öğrencilerin oturma düzeni gibi etkinlikler sınıf yönetiminin fiziksel boyutlarını oluşturur. Sınıf ortamının genişliği, sınıf düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler öğrencilerin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıf ortamının çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları ile yapılır.

2. *Öğretimin yönetimi*: Öğrenciyi tanıma, öğretim planlarını hazırlama, materyal sağlama, yöntem seçme, öğrencinin dikkatini derse çekme ve derse katılımını sağlama, gelişimlerini izleme ve

değerlendirme gibi etkinlikler bu boyutta yer alır. Bu etkinliklerin mahiyetini, geçmişini ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görmek gerekir.

*3.Zaman Yönetimi:* Sınıf yönetiminin etkiliği, zamanın etkili yönetimine bağlıdır. Öğretimsel sürecin iyi planlanması ve yönetilmesi gerekir. Yeni bir konuya geçerken öğrencinin dikkatinin derse çekilmesi, ders konuları arasındaki geçişlerin pürüzsüz bir şekilde yapılması, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmesi, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyut içinde düşünülebilir.

*4.Sınıfta ilişki yönetimi:* Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte ele alınıp onlara benimsetilmesi ve uygulanması, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, Öğrenci-öğretmen iletişimin ve etkileşiminin yönetimi, sınıf içi davranışların şekillendirmesi bu boyutta yer alan etkinliklerdir.

*5.Öğrenci davranışlarının yönetimi:* Sınıfla ilgili etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önceden tahmin edilerek önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, ortaya çıkan istenmeyen davranışların değiştirilmesi ve sınıf liderliği bu boyutta yer almaktadır.

### **Sınıf Yönetimi Modelleri**

Başar(2012) sınıf yönetimi modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört kategoride ele almıştır.

**Tepkisel Model:** Sınıf içerisinde istenen veya istenmeyen bir davranışın oluşmasından sonra ona tepki olarak karşı durum, davranış

ve tavır oluşturma şeklinde ifade edilen bir modeldir. Modelin amacı istenmeyen davranışın değiştirilmesidir. Ödül verme, engelleme, değiştirme gibi etkinlikleri içermektedir. Gruptan çok bireye yöneliktir. Öğretmenin, çabası olumlu sonuçlanan bir öğrenciyeye “ Başardın, güzel demesi, grup çalışmasında etkisiz olan bir öğrenciyeye başka bir gruba yönlendirmesi ya da ödevini yapmayan bir öğrenciyeye tenefüse çıkarmaması tepkisel modeli benimseyen öğretmen davranışlarına verilebilecek örneklerdendir.

Sınıf yönetiminin klasik modeli olarak da nitelendirilen bu modelin çok sık kullanılmaması gerektiği söylenebilir. Çünkü istenmeyen davranışlara tepki olarak kullanılan ceza, engelleme...vb tepkiler öğrencilerde farklı davranışsal sonuçlara da sebep olur.

**Önlemsel Model:** Geleceği şimdiden istediğimize göre biçimlendirmek, olumsuz durumlarla karşılaşmamak ve sorunu daha meydana gelmeden önlemek için geleceği tahmin ederek sistem için gerekli yapılandırmaları önceden hazırlamayı gerektirir. Bu model eğitim sürecinde karşılaşılabilecek durumların önceden göz önüne alınması, bunlarla ilgili olası problemlerin oluşmaması için önceden gerekli girişimlerin yapılması, geleceğin şimdiden görülüp planlanması, yönlendirilmesi gibi çalışmalarını içermektedir. Örneğin bir öğretmenin ertesi gün için verdiği ödevi internet bağlantılı bilgisayar bulamayacağı için yapamayacağı belli olan bir öğrenciyeye o gün okulun bilgisayarını kullanma olanağını sağlaması önlemsel modeli kullandığını gösterir. Böylece öğretmen o öğrencinin ertesi gün okula ödev yapmadan gelme, arkadaşının ödevini kopya etme, okula gelmeme,.. vb gibi istenemeyen olayları önlemiş olmaktadır. Ders yılının başında belirlenen sınıf kuralalları da sınıfta istenmeyen davranışları önleme amacı taşıdığından bu model kapsamında yapılan bir faaliyet olarak değerlendirilebilir.

**Gelişimsel Model:** Eğitsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin gelişim evrelerinin ve özelliklerinin gözetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerinin fizyolojik yönlerini bilmenin yanında gelişim sosyolojisi ve psikolojisi hakkında bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. Model öğrencinin çok iyi tanınmasını da gerektirmektedir. Öğretmenin öğrencinin amaçlarını, isteklerini, ailesini yaşam koşullarını, beklentilerini, güçlü ve zayıf yönlerini, engellerini, fırsatlarını bilmediği bir öğrenciye yardım etmesi çok güçtür. Çünkü tanımadığı bir öğrenciden ne bekleyeceğini veya neye ne kadar gereksinimi olduğunu bilemez. Bu durum yapılan eğitsel çabaların boşa gitmesine de sebep olur.

**Bütünsel Model:** Sınıf yönetiminde önlemsel modele öncelik ve ağırlık verme, gelişimsel modelden yararlanma tepkisel modeli olabildiğince az kullanma özelliklerini içeren, diğer modellerin, duruma göre en uygun biçimde bütünleştirilmesi ile oluşmaktadır. Sınıf yönetiminin sistem modeli olarak da adlandırılan bu model diğer modellerin hepsinin yararlı yanlarını kullanan, problemleri yanlarını dışlayan arınmış bir araç olarak görülmekte ve sınıf ortamında bu modelin sürekli kullanılması önerilmektedir.

## **SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER**

### **Öğrenci**

**Çağlar(2000:58)** Good ve Power(1986)'in sınıf ortamında beş tip öğrencinin bulunduğunu belirtmektedir.

*Başarılı Öğrenciler,* okulu, dersleri seven, çalışkan, başarılı ve sevilen öğrencilerdir.

*Sosyal Öğrenciler,* sosyal ilişkilere derslerden daha çok önem veren, dışa dönük, kişi yönelimli öğrencilerdir.



*Bağımlı öğrenciler*, genelde düşük başarılı, sıklıkla yetersizlik mesajları veren, ek açıklama ve destek isteyen öğrencilerdir.

*Yabancılaşmış öğrenciler*, okulu ve dersleri gözden çıkarmış görünen, isyankar, öfkeli tavırda öğrencilerdir.

*Gölge Öğrenciler*, kendilerini ortaya koymaktan kaçınan gözden uzak durmaya çalışan, sessiz öğrencilerdir.

Maslow'a göre, bireyleri doyum sağlamak üzere davranışta bulunmaya iten gereksinimler ya da güdüler beş basamaklı bir hiyerarşik yapı içinde örgütlenmiştir. Bu gereksinimler aşağıdan yukarıya doğru; fizyolojik, güvenlik, toplumsal kabul edilme, saygı görme ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri olarak sıralanmaktadır. İnsan sürekli olarak isteyen bir varlık olduğundan gereksinimler hiçbir zaman tamamen karşılanamamaktadır. Doyum düzeyinde karşılanan bir gereksinim, davranışı güdüleme işlevini yitirmektedir. Karşılanan gereksinimin yerini alan gereksinim, davranışı güdüleme işlevini yitirmektedir. Karşılanan gereksinimin yerini alan gereksinim bireyi güdülemeye başlar. Ancak yeni gereksinimin yüzde yüz giderilemesine olanak yoktur. Gereksinimler arası bağımlılık ve binişiklik olduğundan bir gereksinim doğduğunda diğer gereksinim tamamen kaybolmaz, davranışı etkilemeye devam eder. ... Etkili bir sınıf yönetimi oluşturmak isteyen öğretmen, öğrenciyi davranışta bulunmaya iten gereksinimlerin giderilmesinin etkili bir öğrenme ortamının sağlanması için zorunluluk olduğunun bilincinde olmalıdır.

## **Öğretmen**

Bütün eğitim-öğretim faaliyetleri öğrenci için düzenlenir ve bunu gerçekleştirmede en büyük pay kuşkusuz öğretmene düşer. Çünkü öğretmen öğrenci ile sınıfta baş başadır. Çağdaş literatüre göre bir

öğretmenede bulunması gereken üç genel özellik vardır.  
Bunlar(Çetin2001'den alıntılıyan : Taşkaya,2014:12):

1- Alan bilgisi,

2- Genel kültür,

3- Meslek bilgisi,ve bu özelliklere sahip olan öğretmen, idealize edilmiş öğretmen davranış gruplandırılmalarının birçoğunda ortak olan öğretmen, idealize edilmiş öğretmen davranış gruplandırmanın birçoğunda ortak olan sevgi,saygı,-hoşgörü, iş birliği gibi özelliklere sahip olduğu zaman öğrencileri ile daha etkin bir iletişime geçebilir.

Öğretmen niteliği üzerine ülkemizde de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan en kapsamlılardan biri, MEB tarafından yapılan öğretmen yeterliklerini belirleme çalışmalarıdır. MEB tarafından belirlenen ve öğretmenlerde aranacak yeterlik alanları şunlardır(MEB ÖYGM;2001):

a. Kişisel ve mesleki değerler.

b. Mesleki gelişim.

c. Öğrenciyi tanıma.

d. Öğretmen ve öğrenme süreci.

e. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme.

f-Okul, aile ve toplum ilişkileri

g.Program ve içerik bilgisi.

## **Okul**

Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlerini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullar formal eğitim veren kurumlardır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden

hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istenilen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır. Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler. Okul ve sınıfın birbirlerinden ayrı olarak düşünülmesi de söz konusu değildir. Okulun özellikleri ve iklimi, sınıfı ve sınıf yönetimini etkilemektedir. Okul yönetimi, bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevlerinden doğmaktadır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır(Çalık,2015:7).

Okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi, okulun eğitim yönetimini meydana getiren bir kuruluş oluşu, sistemin en önemli parçası bulunuşu ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelişidir. Bir toplumda sosyal ve ekonomik çevrenin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en temel unsuru olarak görülür. Bu nedenle, bir topluma göre iyi olan bir sistem, sosyo-ekonomik yapısı farklı olan diğer bir toplum için iyi olmayabilir. Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmak ve bunun için gerekli biçimde düzenlemektir. Toplumda meydana gelen değişimler okuldaki yönetici ve öğretmenlerin de düşünüş ve davranışlarında değişimleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretmenler bu gelişmelerin öncüsü ve gerekli yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadır(Çalık,2015:7-8).

Okul yönetiminin birçok unsuru vardır. Bunlar, okul yönetimini ve dolayısıyla sınıf yönetimini etkilemektedir. Okulun öğrenci sayısı, fiziki yapısı, parasal kaynakları, yönetim anlayışı üzerinde etkili olmaktadır.

Öğrenci sayısı, fiziki yapısı, parasal kaynakları, yönetim anlayışı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenci sayısının çok olduğu okullarda sınıflar kalabalık olacak ve sınıf yönetimi konusunda geleneksel anlayış hakim olacaktır. Dersler öğretmen merkezli yürütölmek zorunda kalacaktır. Ayrıca parasal kaynaklar açısından sıkıntılı olmayan okullarda, öğretmen ders araç ve gereçleri konusunda sorun yaşamayacak ve bu durum öğretimin etkin olmasını sağlayacaktır. Yine fiziki ortam iyi düzenleneceği için öğrenciler daha verimli çalışacaklardır. Kısaca, sınıf yönetiminin başarısı okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Sınıfların fiziki düzeni, kapasitesi, kullanılacak araç ve gereçler nihayetinde okul yönetiminin kontrolü ve denetimi altındadır. Bunun yanında, sınıf yönetimini etkileyecek kararlar da okul yönetimi tarafından alınır.

Diğer taraftan, sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden çevre, aileye son bölümde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### SINIFTA İLETİŞİM

#### Örgütsel İletişim

Örgüt yönetiminde iletişim, bir kişiden diğerine bilgi, duygu ve anlayışın aktarılmasıdır. İletişim, insanların birbiriyle ilişki kurma aracıdır(Taşkın,2013:204). İletişim sayesinde örgütler ve kişiler her türlü bilginin aktarılması, faaliyetlerin koordine edilmesi, nüfus kullanmak, inanç değer ve sembolleri yetiştirmek gibi faaliyetleri gerçekleştirebilir. Örgütlerin birbiriyle ve dış çevre ile olan bütün ilişkiler sayesinde mümkün olur. Örgüt yönetimi altında iletişim, insan davranışını etkilemek için tasarlanan mesajlar, bu mesajları ileten kanallar ve mesajları olan alıcı veya dinleyici üzerinde odaklanır. Örgüt yönetiminde hedef, varsa kopuk ve dağınık ilişkileri bir düzen içine sokmak ve amaç birliği sağlamaktır. Örgüt amaçları, bölüm hedefleri ve mevcut politika konusunda çalışanları bilinçlendirmek, değişikliklerin anında eğitim çabaları ile çalışanlara aktarmak, yenilik ve yaratıcılığı özendirmek, çalışmalar arasında bilgi akışını düzenlemek ve düzenli geribildirimini sağlamak için örgüt yönetiminde iletişim mutlaka gereklidir. Örgüt yöneticisi bütün çalışanlara beceri kazandırmak ve onların çalışma azmini yükseltmeye yardımcı olabilmek için iletişim kurar. Yönetici örgüt içinde neler olduğunu sistemin işleyişini iletişim aracı ile öğrenir. Bu yöneticinin etkinliği ve başarısı, astlarının başarısına bağlıdır. Başarı ihtiyacı yöneticinin astlarıyla eksiksiz ve sorunsuz bir iletişim içinde olmasını gerektirir(Taşkın,2013:195).

Örgüt içinde iletişimin işlevleri bilgi sağlama, ikna etme ve etkileme, emredici ve öğretici ve birleştirme olmak üzere dört grupta toplanabilir( Gürgen;1997'den aktaran Demir;2000:137-138).

**Bilgi sağlama İşlevi :** Bilgi toplanılması ya da çevresiyle uyumlu bir ilişki kurması için gereklidir. Diğer yandan, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için birtakım faaliyetlerin gerçekleştirmek için işgörenlerin neyi, nasıl ve neden yapacaklarını bilmeleri için de bilgiye gereksinimleri vardır. Örgütlerde üst yönetimin, işgörelere örgüt politikası ve hedefleri, üretilen mal ya da hizmet, üretim yöntemleri gerçekleştirmesi beklenemez. Yeterli ve doğru bilgi ulaşmadan bir sorunun çözümü bulunamayacağı gibi kişiler karar verirken, fikirlerini, düşüncelerini ve değerlendirmelerini birbiriyle iletişim aracılığıyla paylaşmalıdır.

**İkna Etme ve Etkileme İşlevi:** İkna etmeye yönelik iletişim, amacını açıkça ortaya ortaya koymasına karşın, etkileme stratejisi izler. Örgütlerde çeşitli biçimlerde gerçekleşen iletişimin önemli bir bölümü özdeşleşmelerine bağlıdır. Bu benimseme ya da özdeşleşmenin gerçekleştirilmesi ise ikna ve etkilemeye yönelik iletişim sürecinin işletilmesine bağlıdır. Bu özdeşleşme ve benimsemenin gerçekleşmesi ise ikna ve etkilemeye yönelik iletişim sürecinin işletilmesini gerektirir.

**Emredici ve Öğretici İşlevi :** Örgütlerde yöneticiler, astlarıyla yalnızca bilgi vermek değil, neyi, nasıl yapacaklarını söylemek ve onlara yön vermek veya davranışlarını değiştirmek amacıyla da iletişimi kullanır. Eğitimin başarılı olması için, eğitici ve eğitimciler arasında olumlu bir iletişim kullanılmalıdır.

**Birleştirme İşlevi:** Kültürel olarak birbirlerine bağlı bir toplumsal sistem içinde yer alan kişilerin, karşılıklı ilişki ve bağlılığını sürdürebilmeleri iletişim ile mümkündür. Bireylerin örgütsel amaçlar etrafında toplanmalarını sağlayan iletişim, aynı zamanda bireylerin psikolojik bütünlüğü ve dengesini korumada önemli bir işlevi yüklenir.

Demir(2000:138); örgütlerde iletişimin görevleri şu şekilde belirmektedir:

**Kontrol** : İletişim, görev, yetki ve sorumlukları açıklığa kavuşturarak kontrole olanak verir. Belirsizlik içeren sorunlarda, problemin kaynağını bulma ve önlemler almak mümkündür.

**Güdüleme**: İletişim, örgütsel amaçlara bağlılığı, dolayısıyla güdülemeyi arttırır.

**Duyguların İfade Edilmesi**: İletişim duyguların ifade edilmesini ve sosyal ihtiyaçların doyurulmasını sağlar.

**Bilgi İletme** : Etkili kararların alınabilmesi için alternatifler , gelecekteki durum e kararların olası sonuçlarına ilişkin bilgiye ihtiyaç vardır. Bunu sağlayan iletişimdir.

Örgütlerde kurulan iletişim önceden belirlemiş resmi kurallar çerçevesinde gerçekleşiyorsa buna biçimsel iletişim; örgüt çalışanlarının kendilerinin biçimsel olmayan grup ilişkisine bağlı olarak gerçekleşiyorsa buna biçimsel olmayan iletişim denmektedir(Tutar,2016 :186).

Tutar ( 2016:191): Mesajın Akış Yönü Bakımından İletişimi şu şekilde belirmektedir: Örgütlerde iletişim üç yönde akar. Bunlar dikey, yatay ve diyagonal (çapraz) akış yönüdür. Bir de açık ve çok yönlü iletişim vardır. Dikey iletişim, çalışanların yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya kurdukları iletişimdir. Örgütlerde iletişim, normal koşullarda yukarıdan aşağıya akar. Bu genellikle, yazılı iletişim yoluyla gerçekleşir. Örgütlerde yatay iletişim ise, eşit veya benzer statüye sahip olanlar arasında kurulur. Yatay iletişim ise, eşit ve benzer statüye sahip olanlar arasında kurulur. Yatay iletişim, fonksiyonel ilişkilerden kaynaklanır. Örgütsel hiyerarşinin farklı kademeleri arasında kurulan iletişim ise diyagonal iletişimdir. Ayrıca örgütlerde

bölümler, gruplar veya kişiler arasında herhangi bir iletişimin kanalı kullanmadan ve resmi kurallara bağlı kalmadan kurulan açık ve çok yönlü iletişimden söz edilir. Biçimsel kanaldaki iletişimin akış yönü, iletişimin aynı zamanda şeklini ortaya koyar. İletişim örgütte üç yönde akar. Bu yönler; dikey, yatay ve çapraz iletişimdir. Dikey iletişim, örgütteki farklı hiyerarşik düzeydeki kişiler ve farklı departmanlar arasında gerçekleşen iletişimdir. Yöneticiler ve çalışanlar arasında gerçekleşen iletişimdir. Yöneticiler ve çalışanlar arasında yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya akar. Yatay iletişim ise; örgütte aralarında fonksiyonel ilişki içinde olanlar arasında gerçekleşen iletişimdir. Çapraz iletişim, farklı çalışma birimlerindeki çalışanların oluşturduğu çalışma ekipleri arasında kurulan iletişimdir. Çapraz iletişim kişiler birbirinin astı ya da üstü değil, projeyi veya belli bir amacı gerçekleştirmek için kurulan yapılar içinde görev yapan kişiler arasında kurulan iletişim.

(Mısırlı,2003'den alıntılan (Bolat Ve Dğerleri2016:54-258) iletişim araçlarını şu şekilde belirtmektedir:

### **1-Yazılı İletişim Araçları**

**..Raporlar.** raporlar, örgüt faaliyetlerinin planlaması ve denetimi amacıyla kullanılan ve oldukça uzun süreler saklanan değerli belgelerdir. İş hayatında raporlar, örgütün vazgeçemeyecekleri önemli bir karar alan ve değerlendirme araçları haline gelmiştir. Bu yüzden bir yönetici, yönetim işlevlerini etkin bir biçimde yerine getirebilmek amacıyla rapor ismi verilen yazılı haberleşme araçlarından yararlanmak ve etkin rapor hazırlama yöntemlerini öğrenmek zorundadır. Raporlar, sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözümleri yazılı hale getirerek, bu bilgilerin daha sonraki uygulamalar için, yöneticilere yol gösterici bir kılavuz olmasını sağlar. Raporlar, farklı uzunlukta, ayrıntı da ve karmaşıklıkta olabilir ve sadece örgüt



içinde kullanılan bir iletişim aracı olarak değil, örgüt dışındaki hedef gruplara (kamuoyu, hükümet, hissedarlar, müşteriler) yönelik olarak da hazırlanabilir. Örgütler büyüdükçe ve gerçekleştirilen işlemler karmaşıklaştıkça raporların önemi artar.

**...Örgüt İçi Süreli Yayınlar:** Bunlar genellikle örgüt gazetesi ve dergilerdir. Bu tür yayınların temel amacı, çalışanlarını ya da kuruluşun ilişkide olduğu diğer bireyleri ve grupları örgütün etkinliklerinden haberdar etmektir. Bu yayın organlarında örgütün ekonomik, sosyal, teknik yapısı, yatırımları ve son gelişmeler konusunda bilgi aktarılır, ayrıca çalışma koşulları ve doğum, ölüm, işe yeni giren ve çıkanlar gibi kişisel haberler verilebilir.

**...Bültenler:** Bültenler, örgüte ilişkin haberleri çalışanlara ve örgüt dışında ilgili kişilere ulaştıran, onların dikkatlerine sunulan çalışmalardır. Ayrıca basınla ilişkiler çerçevesinde de örgüte ilişkin çalışmaları ve gelişmeleri içeren basın bültenleri hazırlanabilir.

**...Broşür:** Hedef grupların kurumu ya da kuruluşu tanıması için basılan az sayfalı, az yazılı, bol resimli bir iletişim aracıdır. Broşürlerin içeriği tümüyle ilgili kurum ve kuruluş tarafından belirlenir ve kuruluşu tanıtıcı özlü bilgileri içerir.

**...El Kitapları:** El kitapları genellikle örgüte yeni terleştiren personele kurumu ya da kuruluşu çok yönlü tanıtan, yeni elemanın hak ve sorumluluklarını gösteren bir araçtır.

**...Mektuplar:** Özellikle ilgili kişi ya da kuruluşa bir bilgiyi acil olarak ulaştırabilmek için yararlanılan iletişim aracıdır.

**...Afişler:** Kuruluşu, hedef birimlerle genel ortamlarda buluşturmak için yararlanılan iletişim aracıdır.

**...Yıllıklar:** Yıllık, kuruluşun ya da kurumun bir yıl içinde gerçekleştirdiği çalışmaları kapsayan kuruluş içinden ya da dışından kişilere yönelik hazırlanan bir iletişim aracıdır.

## **2-Sözlü İletişim Araçları:**

**...Genel Kurul:** Dernek veya şirket gibi kuruluşların yasal olarak belirli aralıklarla düzenledikleri toplantılardır. Bir genel kurulun toplanması için kanunen veya sözleşmelerde belirlenmiş bazı yeterlik sayıları gerekmektedir. Katılacak kişi sayısında herhangi bir sınırlandırmaya gidilmez. Üye olan herkes katılabilir. Üye sayısı çok fazla değilse her üye konuşma hakkına sahiptir. Ancak üye sayısı fazla olan genel kurullarda bu mümkün olmadığı için önceden kabul edilen kararlar çerçevesinde kısıtlamalara gidilebilir. Genel kurulların sonunda genellikle gündemde olan maddeler hususunda üyelerin oyları ile kararlar alınır.

**...Konferanslar:** Belirli bir birikime sahip dinleyici kitlesi karşısında, alanında uzman bir kişinin seçilmiş bir konu hakkında bilgi, düşünce ve tespitlerini aktarmak ve dinleyenlere bu konuyu öğretmek amacıyla yapılan sözlü iletişim biçimine konferans denir. Örgüt yönetimi, konferanslar yoluyla örgütün değerlerini ve görüşlerini gruplara etkin biçimde ve düşük maliyetlerle aktarabilmektedir.

**...Seminerler:** Seminerler, kişi ve grupların ilgi ve güvenini kazanmak için düzenlenen, konferanslara göre daha uzun süreli ve çoğu kez eğitim amaçlı iletişim araçlarıdır. Seminerlerde, konusunda uzman bir kişinin önderliğinde, kişisel araştırma, inceleme yapılmasına ve bulgularını gruba sunulmasına olanak sağladığından, karşılıklı etkileşim etkin bir biçimde gerçekleştirilir. Bu konuda, örgüt yönetimleri kişileri isteklendirmek, örgütlerini ve onun amaçlarını toplumdaki gruplara duyurmak amacıyla, güncel konuları işlemek,

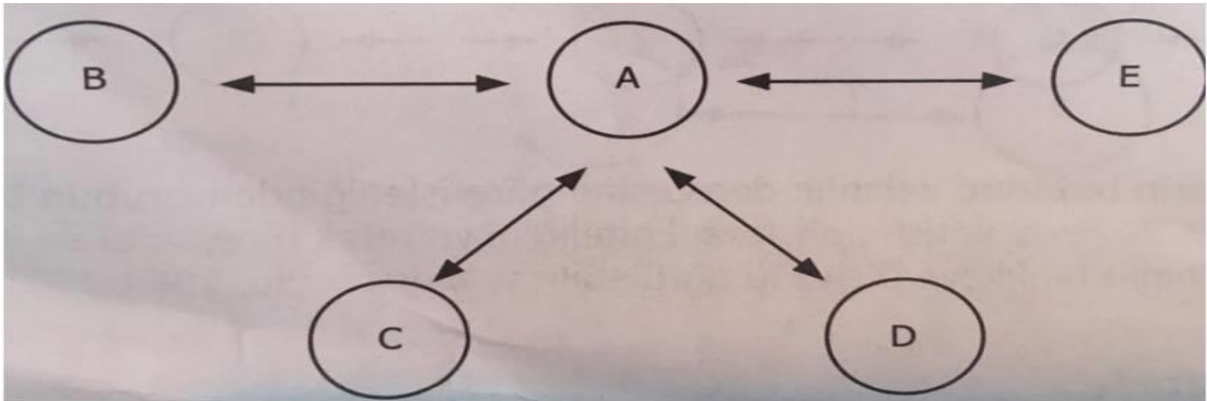
yeni görüş ve örnekleri sunmak ve bilgi alışverişini sağlamak amacıyla bu tür toplantılara duyarlı olmalıdırlar.

...**Görsel-İşitsel İletişim Araçları:** İletişim alanında kullanılan her türlü ses, görüntü, görsel malzeme ve bilgisayarlarla yapılan iletişim türüdür. Bu araçlar kullanılarak kurum ve kuruluşa ilişkin olumlu mesajların iletilmesi amaçlanır.

...**Sanal İletişim Araçları:** Sanal nitelikteki bu araçlar internet ve web siteleridir. Ancak bu yeni araçlar, örgütler için hem bir fırsat hem de tehdit niteliği taşımaktadır.

Budak ve Budak(2016:299-301) Bavelas ve daha sonra Leavitt, iletişim ağı ile ilgili bir seri deneysel yaptığı çalışmaya atıfta bulunmuştur. Deneylerde genellikle 5'er kişilik gruplar ele alınmış ve her üyenin en az bir kişi ile iletişimde bulunduğu varsaymıştır. Buna bağlı olarak Leavitt bir grup içinde görülebilecek iletişim modellerini; salkım, Y, zincir ve çember olarak belirlemiştir.

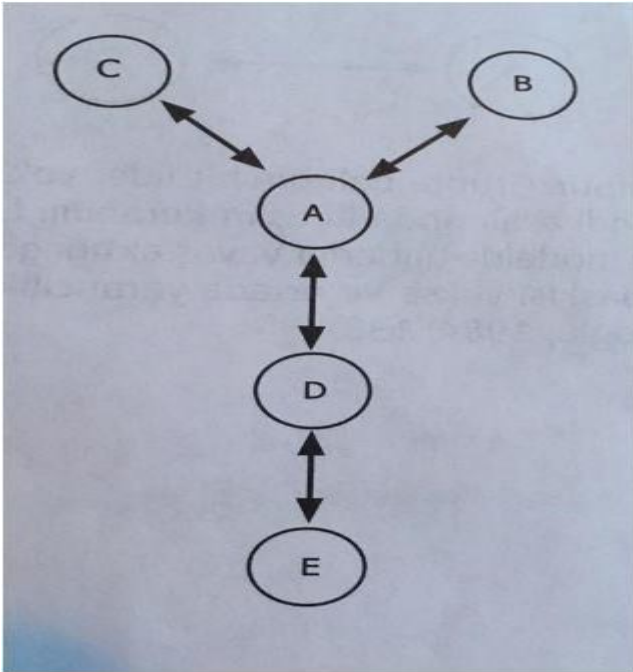
### Salkım (Merkezi) Modeli



Salkım modelinde, ortada (A bireyi) bütün astlarda iletişimde bulunan bir lider vardır. Astlar, birbiriyle iletişim kurma olanağından yoksundur. Tüm yetkiler tek elde (Abireyi) toplandığından otoriter bir özellik taşır. A bireyi, bütün iletişimi denetler. Karmaşık sorunların çözümünde grup üyelerinin katılımına olanak vermediği için

başarısızdır. Modelin yararı, bilginin çabuk aktarılması ve doğruluk derecesinin yüksek olmasıdır. Örgütlenmenin ilk evrelerinde, birtakım yapı sorunlarının aşılması için kullanılması yararlı olacak bir modeldir.( Sabuncuoğlu1984,Can1997dan alıntılan Budak ve Budak,2016:299).

### “Y” Modeli

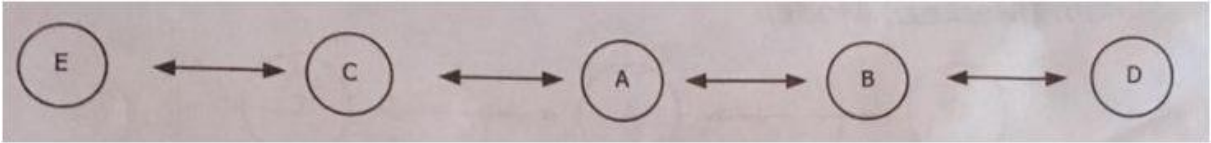


Salkım modelinde olduğu gibi “A” bireyi iletişimin merkezidir, yöneticisidir. Başlangıçta açık ve demokratik bir görünüme sahip olan, daha sonra kapanarak otokratik grup yapısına dönüşen iletişimi

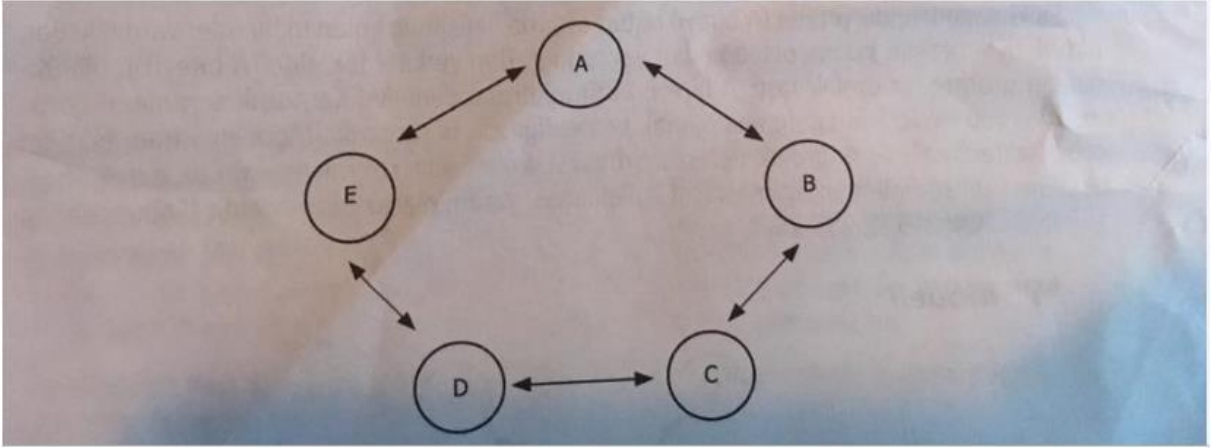
özgünleştirmektedir. Bilgi, “A” ya kademe kademe gelir. İşin yerine getirilmesinde hız, yüksek mesajın iletilmesindeki doğruluk derecesi iyi ve lider belirgindir. Ancak moral ve iş doyumunu zayıftır(Sabuncuoğlu,1984 Ve Can1997’den alıntılan Budak Ve Budak, 2016:300).

### Zincir Modeli

Lider “A” yumuşak, herhangi bir sorumluluk üstlenmeyen önemli rolü olmayan bir kişidir ve “Bırakınız yapsınlar” türünde bir otoritenin varlığı dikkati çaecker. İletişim, üyelerin birbirne yakınlık derecesine göre işler.

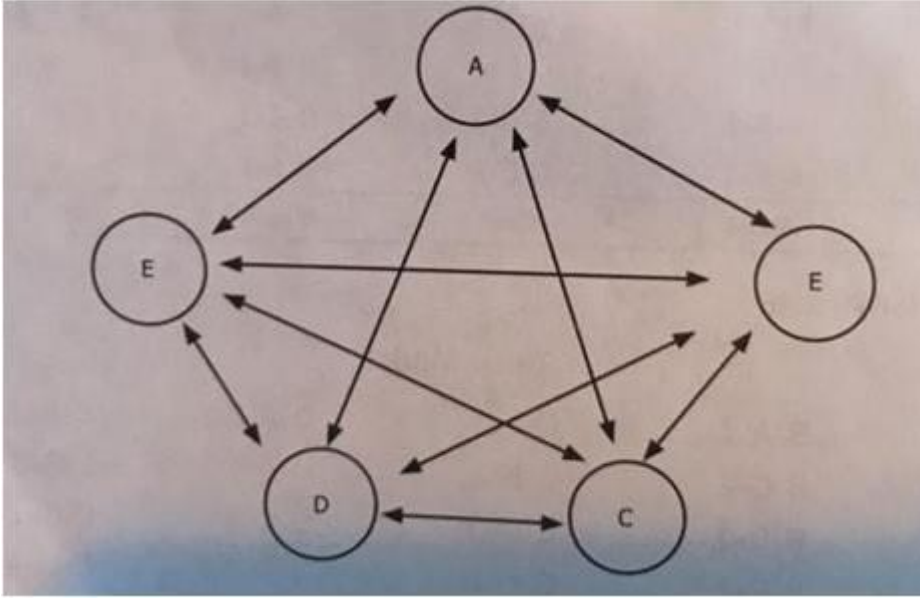


### Çember Modeli



Demokratik bir yapıya sahiptir. Grupta belirgin bir lider yoktur. Grup üyelerinden herhangi biri iletişimi başlatabilir ve kendi aralarında iletişim kurabilir. Lider, katalizör rolü oynar. Grup üyelerinin morali yüksektir. Bu modelde haberler yavaş aktığı gibi karar verme sürati de düşüktür. Bu model, eğer zamanın baskısı yoksa ve ortada yaratıcılık gerektiren karmaşık bir sorun varsa yeğlenmelidir(Sabuncuoğlu,1984'den aktaran Budak ve Budak;2016:300).

## Serbest Model



Tüm iletişim kanallarının her zaman ve herkese açık olduğu, herkesin herkesle hiçbir kısıtlama olamazsınız iletişimde bulunduğu bu model, en demokratik iletişim modelidir. Daha çok üniversiteler ve benzeri araştırma kurumlarına uygun düşen bu modelin, çok düşük merkezileşme derecesine karşılık çok fazla iletişim kanalına sahip olduğu ve kişisel tatmine karşılık yüksek grup tatmini sağladığı söylenebilir(Şimşek1996'den alıntılan Budak Ve Budak2016:301).

İletişim Sürecinin temel Unsurları kaynak(gönderici) mesaj(ileti), kanal, hedef(alıcı), geri bildirim, algılama-değerlendirme ve gürültü oluşturur(Sökmen,2014:223-226).

**Kaynak(Gönderici)** iletişim literatüründe yerleşmiş ve yaygın olan gönderici terimi de kullanılmaktadır. Mesajı oluşturan kişi, örgüt veya araç birer kaynaktır. Bu nedenle kaynak, iletişim sürecini başlatan, mesajlarını alıcıya gönderen kişi, grup veya örgüt olarak tanımlanabilir.

**Mesaj(ileti)** Mesaj (ileti), kaynak ile hedef arasındaki iletişimin oluşmasını sağlayacak olan sözlü, sözsüz ve görsel işaretleri içermektedir.

**Kanal**, alıcı ile kaynak arasındaki bağıdır ve gönderici ile alıcı arasındaki yolu ifade eder. Konuşma sırasında seslerin ulaşmasını sağlayan hava gibi bedenimiz, mektup, bilgisayar, telsiz, gazete, dergi, kitap vb. birer kanaldır.

**Hedef(Alıcı)** kaynağın mesajı iletmek istediği hedef, diğer bir ifadeyle alıcı, kaynaktan sonra gelen, iletişim sürecinde etkin ve belirleyici olan ikinci önemli unsurdur.

**Geri Bildirim, gönderilen** mesaja hedefin verdiği tepkinin kaynak tarafından alınması ve mesajın amacına ulaşp ulaşmadığının doğru anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesidir.

Taşkın(2013:194) iletişimin yönetici tarafından çok kullanılmasına ve basit görünmesine karşılık içinde pek çok alt unsur taşıyan karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. İletişim örgütlerin sinir sistemine benzemektedir. İletişim insanlığın başlangıcından bu yana her zaman karmaşık bir sorun olmuştur. Yönetimde iletişimin önemi ise çok daha yeni anlaşılmıştır. İletişimin bu önemi nedeni ile yönetici, hangi düzeyde bulunursa bulunsun iş çevresi ile sürekli adli, dürüst, olumlu ve etkili iletişim kurmalıdır. Yöneticilikte dürüstlük, sözünü tutmak, kendini bilmek, sorumlu olmak ve açık iletişimi kurmak demektir. Yönetici karşısındaki kişilere kendisini etkili bir şekilde anlatılmalıdır. Örgüt yönetiminde iletişim, ikna etmek, sonuç almak, verimlilik sağlamak çok önemlidir. Yöneticinin örgütteki bütün faaliyetleri ile kişiler arası ilişkileri iletişim ile yakından ilişkilidir.

Yönetici için verimli ve bilinçli iletişim, örgütteki görev ve politikalarını daha iyi anlatmak, emirlere hemen cevap almak, yönetici ve astları arasında iyi ilişkiler geliştirmek, çalışanların moralini



yükseltmek ve iş verimini arttırmak için zorunludur. Zayıf iletişim ise emirleri yerine getirmede isteksizlik, sinirlilik ve hayal kırıklığı, dedikodu, yanlış anlama ve şüphe, gerçekleri çarpıtma, zaman kaybı, düşük moral, yeni gelişmelere ve farklı politikalara direnç gösterme gibi önemli zararlara yol açmaktadır. Yöneticinin örgüt içindeki konumundaki olağan uzaklık ve uzmanlaşma iletişimi engeller. Oysa, eşitliğin hakim olduğu bir sistem, hiyerarşinin hakim olduğu başka bir sisteme göre daha iyi sonuç verebilir. Sanıldığıının aksine açık kapı politikası uygulanacak yöneticiye zaman kazandırabilir. Örgüt yönetiminde kötü iletişim gereksiz zıtlasmaya, sürtüşmelere, çatışmalara , verimsizliğe ve zarara yol açar.

Günümüzde bir örgütün iletişim çalışmalarının etik olması bilhassa önemlidir. Etik iletişim, her anlamda doğru olan ve hiçbir manada yanıltıcı olmayan ilgili bütün enformasyonu içerir. Diğer yandan, etik olmayan iletişim, genelde gerçeği çarpıtır ve dinleyicileri manipüle eder. Etik olmayan iletişim yolları nelerdir? Temel enformasyonun atlanması bunlardan biridir. Örneğin, tamamlanmak üzere birleşmenin, bazı çalışanların işlerini kaybedeceği anlamına geldiğinin gizlenmesi etik değildir. Birinin sözünün bir kısmını yanlış aktarmak, hatalı rakam sunmak, görselleri bozmak ve gizliliğe veya enformasyon güvenliği gereklerine uymamak da etik olmayan iletişimin örneklerindedir.(Robbins Ve Diğerleri;2013:342).

## **Okullarda İletişim**

**Okullar**, siyasi, toplumsal ekonomik ve bireyselleşme amaçlarını gerçekleştirmek için kurulurlar ve bu amaçlara ulaşmak için çaba gösterirler. Bu nedenle, okullar amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir iletişim ağını oluşturmaları gerekir. Başka bir ifadeyle, okullar etkili olabilmek için etkin bir iletişim politikasına sahip olmak

durumundadır. Diğer yandan, okulun etkililiği büyük ölçüde sağlıklı bir iletişim politikasına bağlıdır.

Okullar açısından; büyük ölçüde okul yönetimi ve öğretmenler arasında bir ilişkinin kurulması son derece önemlidir. Çünkü, iletişim okul yönetimi ve öğretmenler birbirlerine bağlayan ve onların sosyal grup olarak ve uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağıdır. Okulun etkili olması bekleniyorsa, okul yönetimi ve öğretmenler arasında bilgi, fikir ve duyguların karşılıklı olarak aksatılmadan iletilmesi gereklidir.

Diğer yandan, okul yöneticilerinin amaçların gerçekleştirilmesinde üstüne düşeni getirmesi, her şeyden önce birlikte çalıştığı öğretmenlere amaçların ne olduğunu iletebilmesine bağlıdır.

Okullar iletişim olmaksızın var olamaz. Öğretmenlerin koordinasyonu ancak iletişim gerçekleşebilir. Öğretmenler ve okul yönetimi birbirinin ihtiyaçları ve duygularından haberdar olmadığında işbirliği de mümkün olmaz. İletişim; okullarda planlama, örgütlenme ve kontrol gibi temel fonksiyonların başarılmasına yardımcı olur.

Okullarda iletişim, örgütün işleyişini sağlamak ve hedeflerine ulaştırmak amacıyla, gerek okul yöneticisi- öğrenci; veya çevre –okul arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişine dayalı bir süreçtir.

Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bir takım faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için de bilgiye ihtiyaçlar vardır. Okul yöneticileri öğretmenlere örgüt politikası ve hedefleri, amaçlar, amaçların gerçekleştirilmesine dair yeniliklere ilişkin bilgi iletmeyen etkili olamaz.

İletişim süreci okul için yeterli ve doğru bilgiye ulaşmada ve öğretmenlerin kendi arasında ve okul yöneticileriyle veya okul

yöneticileri karar verirken, fikirlerini ve değerlerini iletişim aracılığıyla paylaşırlar.

Okullarca çeşitli biçimlerde gerçekleşen iletişimin önemli bir bölümü öğretmenlerin, velilerin öğrencilerin düşünce, tutum ve davranışlarını değiştirilmesi amaçlanır. Öğretmenlerin, okulun amaçları doğrultusunda düşünce, tutum ve davranışını değiştirmesi amaçlanır. Öğretmenlerin, okulun amaçları yönünde etkin ve verimli çalışabilmesi için yine okulun amaçlarını benimsemelerine, okullarla özdeşleşmelerine bağlıdır. Bu benimseme ya da özdeşleşme iletişim sürecinin işletilmesini gerektirir.

Yine, iletişim öğretmenler arasında karşılıklı ilişki ve bağlılığın sürdürülmelerine katkı sunmaktadır. Okullarda iletişim görev, yetki, ve sorumlulukları açıklığa kavuşturabilir. Yine öğretmenleri ve okul yöneticileri ve okul yöneticileri güdüler. Diğer Yandan, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının doyurulmasını sağlar.

İletişimsizlikten ya da iletişim sürecinin etkili bir biçimde işlememesinden kaynaklanan yapısal ve bireysel düzeyde önlemler almalıdırlar. Okulda, hiyerarşik basamaklar mümkün olduğunca azaltılmalıdır, gerektiğinde sorun ve isteklerin kolayca yukarıya iletebileceği bir çift yönlü iletişim sistemi oluşturulmalıdır. Bireysel düzeyde ise okul yöneticileri için iletişimin her boyutuyla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirebilecek çeşitli eğitsel çalışmalar düzenlenmelidir.

Robbins vd (2013:328) iletişim sürecini şu şekilde açıklamaktadır:

İletişim bir süreç veya bir akış olarak düşünülebilir. Bu akışı durduran bir engel varsa veya bir sapma söz konusu ise iletişim problemi ortaya çıkar. İletişimin olabilmesi için öncelikle bir amaca, yani aktarılacak

istenen mesajın ifade edilmesine ihtiyaç vardır. Bu ifade, kaynaktan (göndericiden alıcıya geçer. Mesaj kodlanmıştır (sembolik biçime dönüştürülmüştür) ve herhangi bir araç (kanal) vasıtasıyla şifreyi çözecek (kodu açacak) olan alıcıya ulaştırılmıştır. Sürecin çıktısı, her kişiden bir başka kişiye bir anlam veya anlayışın transferi yani iletişimdir. Şekilde görüldüğü gibi iletişim süreci yedi unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; iletişim kaynağı veya gönderici, (2) kodlama, (3) mesaj, (4) kanal, (5) Kod çözme, (6) alıcı ve (7)geri bildirimdir. Kaynak bir düşünceyi kodlayıp mesaj haline getirerek süreci başlatır. Kodlanan mesajı dört unsur etkiler. Beceri, tutum, bilgi ve sosyo kültürel sistem. Bir insanın toplam iletişim başarısının konuşma, okuma, dinleme ve akıl yürütme becerilerini içerdiğini akılda tutmak gerekir. Kaynağın konu hakkında sahip olduğu bilgi miktarı, aktarmak istediği mesajı etkilemektedir. Ve son olarak, tavırlarımızın davranışlarımızı etkilediği gibi içinde bulunduğumuz sosyokültürel sistemdeki pozisyonumuz da davranışlarımızı etkilemektedir. Kültürünüzün bir parçası olan inançlarınız ve değerleriniz sizi bir iletişim kaynağı olarak etkiler.

**Mesaj** kaynaktan belli amaçla aktarılan gerçek fiziki üründür. Konuşurken seslendirdiğimiz kelimeler bir mesajdır. Yazı yazarken yazdığımız kelimeler bir mesajdır. Resim yaparken çizdiğimiz resim bir mesajdır. Hareket ederken elimizin kolumuzun hareketi, yüzümüzdeki ifadeler bir mesajdır. Mesajımız anlamı aktarırken kullandığımız sembollerden ve koddan, mesajın içeriğinden, kodları ve içeriği seçip düzenlerken verdiğimiz kararlardan etkiler.

**Kanal** mesajın içinde hareket ettiği bir araçtır. Biçimsel ya da biçimsel olmayan kanallardan hangisinin kullanılacağına kaynak tarafından karar verilir. Biçimsel kanallar örgüt tarafından kurulur ve üyelerin işle ilgili faaliyetlerine ait mesajları içerir. Bu mesajlar geleneksel olarak örgüt içindeki otorite ağını takip eder. Kişisel ve sosyal tip mesajlar

örgüt içindeki biçimsel olmayan kanalları takip eder. Alıcı, mesajın yöneltildiği kişidir. Bununla birlikte, mesaj alınmadan önce, semboller, alıcının anlayabileceği şekilde tercüme gerektirir(Mesajı çözme).

Kodlayan kişi becerileri, tutumları, bilgisi ve sosyokültürel sistemi tarafından sınırlandırıldığı gibi, alıcı da aynı derecede sınırlanmıştır. Dolayısıyla, kaynak yazma veya konuşmada, alıcı okuma veya dinlemede becerikli olmalıdır ve her ikisi de anlaşabilmelidir. Bir insanın bilgisi, tavırları ve kültürel geçmişi insanın mesaj gönderme becerisini etkilediği gibi mesaj alma becerisini de etkiler.

İletişim sürecindeki son halka da geri bildirim döngüsüdür. “ Bir iletişim kaynağı kodladığı mesajın kodunu açarsa, mesaj sistemdeki eski yerine dönerse geri bildirimimiz vardır” **Geri bildirim** mesajı başta niyetlendiğimiz gibi aktarmada ne kadar başarılı olduğumuzu denetlemektir. Geri bildirim iletişimdeki amaca ulaşıp ulaşılmadığını belirler. Günümüzde iş gücündeki kültürel çeşitliliği düşünürsek düzgün iletişim için etkili geri bildirim önemi göz ardı edilemez.

İletişim yeterliliği, iletişim kuran kişinin sahip olduğu bir takım beceri ve kaynaklardan oluşur. Bireysel kaynaklar hem iletişim kuralları ve normları gibi yetenekler olan iletişim kapasitelerini içermektedir.(Vayne ve Miskel,2010:347-348) Bireysel iletişim yeterliliğini şu şekilde belirtmektedirler:

**Gönderme becerileri**, bireyin kendisini anlaşılır hale getirme becerileridir. Etkili iletişimin bir anahtarı olduğu için, eğitimcilerin gönderme becerileri aşağıdaki beş yöntemle geliştirilebilir. Birinci, eğitimciler uygun ve doğrudan bir dil kullanmalıdırlar ve daha basit ifadeler işe yarıyorsa eğitimle ilgili terimlerden ve karmaşık kavramlardan kaçınmalıdırlar. Ancak, güvenilirliği sağlamak için, kullanılan dil gönderenin eğitim konularından bilgili olduğunu

göstermelidir. İkincisi, eğitimciler dinleyiciye açık, net ve tam bilgi sağlamalıdır; bu, dinleyicinin bilişsel şemasını oluşturması ve bilgiyi tekrar düzenleyebilmesi için gereklidir. Üçüncüsü, eğitimciler fiziksel ve psikolojik ortamlarda gürültüyü en aza indirmelidir. .. Dördüncüsü, çoklu ve uygun iletişim kanallarını kullanmalıdırlar... Beşinci ise, eğitimciler karmaşık ya da belirsiz konularda iletişim kurarken yüz yüze iletişimi kullanabilmelidirler. Zenginlik, tekrar ve geribildirim, mesaj için ortak bir anlam oluşturmada istenen etkiyi yaratma olasılığını arttıracaktır.

**Dinleme becerileri** bireylerin diğerlerini anlamaları için sahip oldukları yeteneklerdir. Dinleme, diğerleri onlarla kelimeleri ve hareketleri kullanarak iletişim kurarken bireylerin, onları anlamaya çalıştıkları bir davranış biçimidir. Aktif dinleme esnasında, dinleyici konuşmacıya durduğu içerik, duygu ve anlam ile ilgili geribildirim verir. Dinleme becerileri anlaşılır ve çift yönlü iletişim için gereklidir. Bir insanı dinlemek, iletişimde bulunduğu kişiye saygı duyduğunu, o kişiyle ilgilendiğini ve onunla alakadar olduğunu gösterir. Aktif bir çaba olduğunda ise, dinleme diğerlerini kendi düşüncelerini geliştirmeye ve ifade etmeye teşvik eder. Etkili dinleme becerileriyle ilgili birkaç pratik unsur yol önerilmektedir: Katılmak, soru sormak, teşvik etmek, açıklama yapmak, duygularını yansıtmak ve özetlemek.

**Geribildirim becerileri**, sonuç bilgisini veya daha önceki iletişim ve davranışın etkilerini gösteren gönderme ve alma becerileridir. Soru sormak, davranışı tanımlamak ve konuşmacının söylediğini yorumlayıp sözlü geribildirimde bulunmak hem sözlü hem de sözlü olmayan mesajlardan oluşur ve bu mesajlar bazen istem dışı olarak gerçekleşir. Geri bildirim vermeyi planlarken, bilgi, alıcıya yardımcı olmalıdır, genel olmasındansa özel olmalıdır, eski olmasındansa güncel olmalıdır, kişinin değiştirebileceği davranışa yönelmelidir ve zamanında olmalıdır- anında yapılan geribildirim daha iyidir.

Bu kurallarla bile, nötr veya olumlu geribildirimde bulunmak olumsuz değerlendirmeden daha kolaydır; insanlar olumsuz geribildirimi almakta veya vermekte isteksizdirler. Çoğumuz, bizim asıl tepkimizi göstermeyen mesajlar veririz. Bazı insanlar bu tarzda davranışları insan ilişkilerinin gereği kibarlık ve hayatta kalma olarak değerlendirirler. Sonuç olarak, hem kişisel becerileri geliştirmek hem de hazırlanmak için geribildirim almak ve vermek önemlidir. Hem olumlu hem de olumsuz geribildirimi kabullenme; yararını belirterek, değerlendirmeci bir bilgidense tanımlayıcı bilgi vererek, zamanlamayı doğru yaparak. Sık sık yapılan görüşmelerle ve grup içindeki güveni oluşturarak arttırılabilir.

Robbins ve Judge(2015:359-3609 Etkili iletişimi engelleyen faktörleri şu şekilde belirtmektedir:

**Filtreleme:** Filtreleme, göndericinin alıcının isteğine uygun olacak şekilde bilgiyi isteyerek kullanmasıdır. Bir yöneticinin patronuna duymak isteyeceği şekilde mesaj aktarması bilgi filtrelemesi olarak tanımlanmaktadır.

Örgüt içerisinde dikey kademeler arttıkça, filtreleme fırsatı da artmaktadır. Fakat bazı filtrelemeler konum farklılığı olduğunda gerçekleşecektir. Kötü haberleri iletme korkusu ve patronlarını memnun edebilme isteği gibi faktörler çalışanları üstlerine duymak isteyeceklerini anlatmalarına sebep olur. Böylece yukarıya doğru iletişim çarpıtılır.

**Algıda Seçicilik:** Alıcılar iletişim süreci içerisinde ihtiyaçlarına, motivasyonlarına, deneyimlerine, alt yapılarına ve diğer kişisel özelliklerine göre görürler ve duyarlar.

**Aşırı Bilgi Yükleme:** Bireylerin bilgi işleyebilmek için kapasiteleri sınırlıdır. İletişim sırasında maruz kaldığımız bilgi seviyesi, işleme kapasitesini geçerse, sonuç aşırı bilgi yüklemesi olur.

**Duygular:** Aynı mesajı sinirli ve endişeli olduğunuzda mutlu olduğunuz ana göre farklı yorumlayabilirsiniz. Coşku ve depresyon gibi aşırı duygular etkili iletişimi büyük olasılıkla engelleyecektir. Bazı durumlarda, bizler mantıklı ve amaçsal düşünce süreçlerini göz ardı ederek duygusal düşünmeye eğilimli oluruz.

**Dil:** Aynı dilde iletişim gerçekleştirilse bile, kelimeler farklı insanlara farklı anlamlar vermektedir. Yaş ve bağlam, farklılıkları etkileyen en büyük faktörlerden iki tanesidir.

**Sessizlik:** Sessizlik veya iletişim eksikliğinin göz ardı edilmesi kolaydır, kesin bir ifadeyle bilgi eksikliği olarak tanımlanır. Bunun yanında, araştırma önerilerine göre sessizlik ve bilgi saklanması ikisi de yaygın ve tartışmaya açıktır. Bir araştırma,%85'in üstündeki, yöneticilerin, önemli endişelerinden en az birisinin sessizlik olduğunu belirtmiştir. Çalışan sessizliği yöneticilere devam eden faaliyetler hakkında bilgi eksikliği anlamına gelebilir. Ve ayrımcılığa, tacize, yolsuzluğa ve görevi kötüye kullanmaya ilişkin sessizlik üst düzey yöneticilerin bu davranışı engellemek için harekete geçmedikleri anlamını verir. Sonuç olarak önemli konularda sessiz kalan çalışanlar psikolojik stres deneyimini de yaşarlar.

Azınlığın görüşlerine saygı duyulduğu, çalışma gruplarının tanımlanmasının yüksek olduğu ve yüksek işlemsel üstünlük olduğu yerlerde sessizlik olma ihtimali daha az olasıdır. Pratikte, bu durumda çalışanlar farklı görüşleri dile getirdiğinde veya endişelerini vurguladıklarında yöneticiler onları destekleyici davranış sergilemelidir ve bu endişelere karşı tedbirli olmalıdır. Çalışanın endişelerini vurgulamasının bir kere küçümsenmesi veya dikkate alınmaması çalışanı gelecekteki iletişimden alıkoyar.

**İletişim Korkusu:** Çalışmalar, öğretim gibi sözlü iletişimin baskın olduğu durumlarda sözlü iletişim korkusunun eylemi



gerçekleştirmekten kaçınıldığını göstermiştir. Fakat hemen bütün işler, biraz sözlü iletişim gerektirmektedir. Fazlaca sözlü iletişim korkusu iletişim ihtiyacını minimize edebilmek için işlerinin gerektirdiği iletişimi çarpıtır. Böylece bazıları sözlü iletişim kullanmayı fazlasıyla sınırlandırılır ve işlerinin etkili olabilmesi için bu eylemin gerekli olmadığına inanırlar.

**Cinsiyet Farklılığı:** Deborah Tannen'in araştırması erkeklerin statülerini belirtmek amacıyla, kadınların ise bağlantı yaratabilmek için konuşmayı kullandıklarını göstermiştir. Bu eğilimler elbetti ki tüm erkeklere veya kadınlara genellenemez. Tannen'in ortaya koyduğu gibi, kadınların veya erkeklerin büyük bölümü belirli bir şekilde grup konuşması yapar veya bireysel olarak erkek veya kadınlar diğerleriyle tek yönlü konuşur. Kadınlar bağlantı ve samimiyeti konuşur ve duyar; erkekler bağımsızlığı, gücü ve statüleri konuşur ve duyarlar. Böylece, birçok erkek için, sohbetler bağımsızlığı koruma ve hiyerarşik sosyal düzen içinde statülerini sürdürme anlamına gelmektedir. Birçok kadın için ise sohbetler destek verilecek kişilerle kurulacak olan yakınlık için yapılan görüşmedir.

Erkekler kadınların sürekli problemleri hakkında konuşmalarından yakınmakta, kadınlar ise erkeklerin dinlememe özelliğine sahip olduklarını eleştirmektedirler. Kısacası, erkekler problem duyduğunda, çözümler önererek kontrol ve bağımsızlıklarını göstermek isterler. Birçok kadının problemlerini anlatmalarındaki amacı tavsiye almaktan öte, yakınlığı arttırabilmek, bağlantı ve desteği kazanabilmektir. Karşılıklı anlayış simetrikidir. Fakat tavsiye verilmesi asimetriktir. Tavsiye verilmesi tavsiye veren kişinin daha bilgili, daha makul görünmesini ve daha kontrole sahip olmasını sağlar. Bu durum, erkeklerin ve kadınların iletişimdeki çabaları arasındaki uzaklığın artmasına sebep olmuştur.

**“ Politik Olarak Doğru” İletişim :** Etkili iletişime son engel ise incitici olmak istemeyen, özgür ifadenin engellendiği veya basitliğin ve anlamın kaybolduğu “ politik olarak doğru” iletişimidir.

Birçok kelime ve ifade ne ırkçı hecemelere ne de politik olarak doğru dile denk gelmektedir. Fakat bizim amacımız kendi söylemek istemediğimiz ve iletişimi de engelleyecek incitici durumdan kaçınmaktır. Karşıdaki kişiyi incitmemeye çalışmak iletişimin anlaşılmasını zorlaştırır.

Çetindağ82013.211-2129 Sınıfta etkili iletişimin yönetimini şu şekilde belirtmektedir:

a-Sınıf içinde bulunanların bilgi ve yaşantılarını paylaştıkları bir ortamdır.İletişim çok yönlüdür, tek yönlü olan iletimdir. İletim iletişime dönüşmezse anlaşılıp anlaşılmadığı, onunla ilgili olarak ne düşünüldüğü belli olmaz, yeni bir iletim için dönüt alınamaz. Kişi, söylediklerinin, yaptıklarının karşı tarafça nasıl anlaşıldığını bilmeli, ondan dönüt almalıdır.

b- Öğretmen ana dilini çok iyi kullanmalı ve düzgün Türkçeye sahip olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin yanlış dil kullanımını düzeltecek düzeyde Türkçe bilgisi olmalıdır.Öğrenciler, öğretmenlerin dediklerini kolayca anlamalı, yanlış ya da eksik anlamamalıdır.

c- Öğretmen sözlü iletişimin tek kaynağı olan sesini düzgün kullanmalıdır.

d- Öğretmen sınıfta emir dilini değil istek dilini kullanmalıdır. Emir veren kişi de kendine üstün göreceğinde toplumda da hoş karşılanmaz. Ayrıca emir alan kişi de bu eylemden hoşnut kalmaz.

e- Yargılayıcı dil yerine betimleyici kullanılmalıdır. Yargılayıcı dil öğrenciyi yargılamak, cezalandırmaktan öteye geçemez. Öğrencinin kişiliğinde içe kapanıklığa yol açan yargılayıcı dili kullanmak eğitimde yarardan çok zarar taşımaktadır.

f- Ayrıca sınıf içinde sen dili yerine ben dili kullanmak iletişim için önemlidir. Ben dilinde olay, kişi üzerinde etkisi ve kişi üzerinde uyandırdığı duygu sırasıyla söylenir.

g- Sözsüz iletişimin kaynakları beden dili sınıfta bazen sözlü iletişimden çok daha fazla etkili olabilir: Zira öğretmen konuşmadan ya da başka öğrencilerle konuşurken diğer öğrencilere de mesaj verebilir. Öğretmenin heyecanlı oluşu, sıkıntılı ya da mutlu oluşu vücut hareketleriyle öğrencilere iletilir. Öğretmen sınıfta güler yüzlü olmalı, her duruş ve davranışın bilincinde olarak hareketlerini iletişimde kullanmalıdır. Sözlü iletişim sırasında da göz teması beden dilinin bir parçası sayıldığından öğrencilerle konuşurken kesinlikle göz teması kurmalı ve onları dikkatlice dinlemelidir.

h- Sınıf içinde iletişimi sağlamak öğretmenin görevidir. Öğretmen öğrencilerin sınıfta iletişime gönülden katılmaları için önce kendini geliştirmeli(Türkçeyi düzgün kullanmalı, sözsüz iletişimde anlamak ve anlatmak için beden dilini kullanmayı bilmeli), sınıf düzenini ortama uygun olarak hazırlamalı, sınıfta kullanacağı araç ve gereçlerin birçok duyu organına hitap etmesine dikkat etmelidir.

Çetindağ(2017:'13) Sınıfta İletişimi Etkileyen Faktörleri Şu şekilde belirtmektedir:

1- Alıcı ya da vericinin iletişim amacının tam olarak algılanmaması, fizyolojik ya da psikolojik bir özürlü olması, barınma ya da beslenme ihtiyaçlarının var olması, alıcının ve vericinin birbirine güvenmemesi, ortamın güvenli olmaması, paylaşılan alanların az olması, sevgi ve saygıdan yoksun olmak ortak olumsuz faktörlerindedir.

2- Verici durumundaki öğretmenin görevleri olumsuz faktörleri önlemek açısından çok daha önemlidir. Öğretmenin öğrencilerini iyi tanımaması, alanında yetişmemesi, öğrenciler tarafından güvenilir olmaması, derse hazırlıksız gelip bilgisizliğini ortaya koyması, sürekli tek taraflı iletme geçmesi, ana dilini düzgün kullanmaması, öğrencilerin dikkatini çekecek yöntem ve teknikleri kullanmaması, kendini geliştirmemesi sınıfta öğretmenin yarattığı olumsuz faktörlerdir.

3- Alıcı durumundaki öğrencinin, sınıfta bulunma amacını bilmemesi, dikkatini sınıf ortamına vermeyip kendi dünyasına yaşaması, yapılan faaliyetlere katılmaması, çalışmalarını ilgi çekici bulmayıp bunlara ilgisiz kalması, öğretmenin mesajlarına tepki vermemesi olumsuzluğu tetikleyen faktörlerdendir.

4- Öğrenme ya da öğrenme ortamı dediğimiz sınıfın oturma yerlerinin rahatsız olması, öğrencilerin bedensel ölçülerine uymaması, havasız, ışıksız, soğuk ya da aşırı sıcak, gürültülü olması olumsuz faktörlerinden bazılarıdır.

5- Sınıfta kullanılan araç ve gereçlerin öğrenci düzeyinde olmaması, yaş ya da konuyla ilgili olmaması, yeterli sayıda olmaması, sağlıklı görüntüye ya da sese sahip olmaması, kullanılmayacak şekilde bozuk olması sınıfta iletişimi engelleyen faktörlerdendir.

Güneş(2014:93) dinleme türlerinin öğrencilerin sınıfta anlatılanları dinleme biçimlerini kapsadığını belirttiğini ifade etmektedir.

Öğrenciler sınıfta öğretmenlerini çeşitli şekillerde dinlemektedirler. Bunlar aşağıda belirtilmektedir:

a- **Görünüşte dinleme:** Öğrenci sınıfta dinler görünür ancak dinlemez. Öğrenci başka işlerle ilgilenmektedir. Ancak Öğrenci baş, jest ve mimikleriyle dinler görünür.

**b- Seçici dinleme:** Öğrenci öğretmenin anlattıklarını genelde dinlemez. Ancak konuşmalarda ilgisini çeken yerleri dinler. Örneğin fıkralar, öyküler, günlük örnek olaylar vb. gibi.

**c- Saplanmış dinleme:** Öğrencinin dersi dinlerken öğretmenin anlatımındaki bir konuya takılması veya bir duygunun hayaline dalmasıdır.

**d- Savunucu dinleme:** Öğretmenin konuştuklarını öğrencinin kendine dönük saldırı olarak algılaması ve savunmaya geçmesidir. Bu düşünce içindeki bir öğrenci savunması içsel ve dışsal olarak da yapabilir.

**e- Tuzak kurucu dinleme:** Öğrencinin öğretmeni dinleyerek sürekli açık yönlerini saptamaya çalışmasıdır. Böyle durumdaki bir öğrenci öğretmeni sürekli izler, onu zor durumda bırakacak sorular sorar.

**f- Yüzeysel dinleme:** Öğrencinin öğretmenin anlattıklarını anlamaması ve anlamış gibi davranmasıdır. Bu durumdaki bir öğrenci konuyla ilişkisi olmayan sorular sorar veya yanıtlar verebilir

**İletişim Engelleri:** İletişim Engelleri Gordon tarafından on iki başlık altında toplanmıştır.

1. Emir vermek, yönlendirmek:

“ o kağıdı buruşturma, “ Kapat o telefonu.”

Size sorununu anlatan bir kişiye bu tarz mesajlarla yaklaşmak, “ duygularının, ihtiyaçlarının ve sorunlarının önemsiz olduğu” mesajını verir. Öğretmenin gücü, korkuya dönüşür. Karşılık verme, inatlaşma, düşmanca duygular geliştirme, direnme vb. davranışlara yol açar.

2. Uyararak, gözdağı vermek.

Kendine çeki düzen vermezsen, neler yapabileceğimi görürsün.” “ Bu dersten iyi not almak istiyorsan biraz kıpırdan”

Karşıımızdaki kişiye ” senden daha güçlüyüm ve sana istediğimi yaptırırım” mesajını verir. Düşmanlık duyguları uyanabilir. Söylenen uyarının yapılip yapılmayacağını görmek, sizi denemek isteyebilirler.

### 3. *Ahlak Dersi Vermek:*

“Dürüst bir insan olarak doğruları söylemelisin”, Bu dersten iyi not almak istiyorsan biraz kıpırdan”

Gençler “ meli, mali” içeren, dış otorite ve zorunluluğu temsil eden bu yaklaşımlar karşısında genellikle daha büyük bir şiddetle kendilerini savunurlar. Gence, onun yargısına güvenilmediği, başkalarınca doğru kabul edilen genel ahlak anlayışına uygun davranmasının daha iyi olacağı mesajı verilir. Yaş dönem özelliği ile bireyselleşme çabasında olan gençlerde bu tarz yaklaşımlar tam tersi etki uyandırır.

4. *Öğüt vermek, çözüm önermek:* “ Şimdi senin yapacağın şey vaktini iyi planlamak. Ondan sonra bütün ödevlerini yapabilirsin.”

Bu tarz mesajlar karşıdaki kişiye, sorunlarına çözüm bulma yeterliliğine inanılmadığı-güvenilmediğine yönelik mesaj verir. Öneri, üstünlük tavrı olarak algılanır. Karşı tarafın bağımlı kişilik geliştirmesine sebep olur. Öneriyi sunan kişinin kendisini anlamadığını düşündürür.

### 5. *Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek:*

“ Şimdiki öğrencilerin bunu anlaması mümkün değil.” “ Biz öğrenciyken öğretmenlerimizin odasına elimizi kolumuzu sallayarak giremezdik. Size ne kadar şanslısınız ama farkında değilsiniz.”

Sorun olmadığı zamanlarda genlerin yetişkinlerden öğrenmesi kaçınılmazdır. Ancak sorun varken bu yaklaşım sergilendiğinde genellikle içe kapanıklık, anlaşılmamışlık, küskünlük uyandırır. Kendi

düşüncelerine daha çok sarılırlar. Dinliyormuş, gibi görünüp, dinlemeyebilirler. Bunu güç gösterisi olarak algılayabilirler.

Bundan sonraki üç küme, yargılamak, değerlendirmek ve bastırmak düşüncelerini iletir. Pek çok öğretmen öğrencilerin yanlışlarının, yetersizliklerin ve aptalca davranışlarının yüzlerine vurulmasının, onlara yardımcı olacağına inanır ve bu amaçla üç iletiyi kullanır.

### *6.Yargılamak,eleştirmek, suçlamak.*

“Sen durumu bana önceden anlatsaydın, bunlar olmayacaktı.” “ Ne zaman verdiğiniz sözde durdunuz ki.” “ Bunu yapmış olduğunuza inanamıyorum.”

Bu iletişim engelleri içinde kişinin benlik kavramını en olumsuz yönde etkileyenlerdendir. Karşı tarafı savunmaya iter. Yoğun kızgınlık, öfke duygusu açığa çıkarır. Benzer bir zorlukta kendisini eleştirmeyecek ve yargılamayacak bir kişi ile sorununu paylaşmayı tercih eder.

### *7. Ad takmak, alay etmek.*

“ İlkokul öğrencisi gibi davranıyorsun, lise öğrencisi değilsin.”

Bu yaklaşım da gencin benlik algısını olumsuz etkiler. Hayal kırıklığı yaratır. İlişki ciddi anlamda zarar görür.

*8.Yorumlamak, tanı koymak:* “ Ben senin neden böyle davrandığını çok iyi biliyorum. Sen açıkça bu ödevi yapmaktan kaçınıyorsun.”

Bu mesajlar, karşı tarafa “ ben tüm davranışların nedenlerini anlıyorum, çünkü güçlüyüm” mesajını verir. Sorun anlatan kişi kendisinin yetersiz olduğunu düşünür. Konuşma isteğini ortadan kaldırır. Yapılan yorum doğru olduğunda bu duygular daha şiddetli yaşanabilir. Öğretmen öğrenciye iletmeye çalıştığı diğer iki tip ileti ise, sorunu ortadan kaldırmak, öğrencinin kendini daha iyi hissetmesini

sağlamak ve hatta onun gerçek bir sorunu olduğunu bile yadsımaktadır.

*9. Örnek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirmek:*

“ Sen gerçekten çok yetenekli bir gençsin, eminim bunu yapmanın bir yolunu bulursun.”

Olumlu da olsa bu da bir yargılama biçimidir. Kişi sürekli övülme beklentisi geliştirebilir. Kendisinin düşüncesi de farklı ise anlaşılmadığını düşünür. Unutulmaması gereken, gencin size anlaşılmak üzere bir sorunla geldiğidir. Bu yaklaşımla “ anlaşılmıyorum” düşüncesi uyanır.

*10- Güven vermek:*

“ Bunların hepsi geçecek.” “ Korkma gerek yok, başaracaksın.”

Başlangıçta sorun anlatan gencin yararına görünür. Ancak, anlaşılmadığı izlenimini uyandırabilir. “ Abartıyorsun” biçiminde anlaşılabilir. Kızgınlık, anlaşılmamışlık duygusunu hissettirebilir.

Öğretmenler, sorunların kişiyi savunmaya ittiğini bilmelerine karşın, aşağıdaki engeli sık sık kullanırlar. Çocuğa tardım edip, sorunu kendisine çözdürmek yerine, sorunu daha iyi anlamak ve kendi bulacakları en iyi çözümü öğrenciye kabul ettirme isteğiyle, soru sorma yöntemine başvururlar. Oysa, öğrenciler sorunlarını kendileri çözmelidir.

*11- Soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak:*

“ Ne zaman oldu, sen ne dedin?” “ o ne yapıyordu? Konuşabildin mi?”

Sorun anlatan kişiye yöneltilen sorular, onun anlatım düzenini, sorunu algılayışını bozar. Sorgulanıyormuş, duygusu uyandırır,



anlatmaktan vazgeçtirir. Sorun anlatan kişiye sorulan her soru onun konuşmasını sınırlar. Açık iletişimi engeller.

Son bölümdeki engel ise öğretmenin konuyu değiştirmek, öğrenciyi başka yöne yönlendirmek ya da öğrenci ile ilgilenmemek için kullandıkları iletilerdir.

*12-Şaka Yapmak, konuyu değiştirmek, oyalamak:*

“ Sizin gibi gençleri okullarda görmek isteriz” “ Çocuğun boş ver daha zevkli şeylerden konuşalım.”

Bu iletiler karşı tarafa, anlattığının ve kendisinin önemli olmadığını düşündürür. Sıkıntılarını anlatmaktan vazgeçer, erteler ya da kendilerini anlayacaklarına inandıkları başkalarına yönelirler.

Öğrencilerle iletişim kurarken yapılması gerekenler vardır. Bunları Çetindağ(2013: 210) şu şekilde ifade etmektedir:

- a- Yumuşak bir sesle konuşun.
- b- Göz teması kurun.
- c- Öğrenciyle yüz yüze konuşun.
- d- Açık uçlu sorular sorun.
- e- Basit ve anlaşılır bir dil kullanın.
- f- Geri bildirim verin.
- g- Empatik sabırlı ve kabul edici olun.
- h- Etkileşime önem verin, gerektiğinde beden dilini kullanın...
- ı- Dikkatli bir şekilde dinleyin.
- i- Daha iyi anlamak için ona sorular sorun.
- j- Somut ve belirli önerilerde bulunun.

Yine Çetindağ(2013.210) öğrencilerle iletişim kurarken yapılmaması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir:

- 1- Konuşmayı yarıda kesmeyin.
- 2- Yargılayıcı ve eleştirici olun.
- 3- Çok fazla konuşmayın.
- 4- Anlatılanlara gülmeyin ve çocuğu utandırmayın.
- 5- Saldırgan olmayın.
- 6- Duygularınızı gizlemeye çalışmayın.
- 7- Zıtlaşmayın, tartışmayın.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### SINIFTA DİSİPLİN

Disiplin, sosyal bilimlerin tüm alanlarını ilgilendiren önemli konulardan biri olmakla birlikte eğitim bilimlerinin de okul ve sınıf bağlamında incelediği temel konulardan biridir. Disiplin konusunun pek çok bilim dalını ilgilendirmesi onun tanımlanma ve içeriğinin biçimlendirilmesini de farklı şekillerde etkilemektedir. Bunun yanında disiplin, sınıf yönetimi alanının tüm konularıyla doğrudan ilişkilidir. Onun sınıf yönetimiyle olan bu ilişkisi sınıfın iklimini, eğitim öğretim ortamını, eğitim –öğretim yaklaşım ve biçimini, iletişim ve ilişkileri etkileyen temel konu olmasından ve bunlarla ilgili belirleyici niteliğe sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Disiplinin sınıf yönetimiyle olan bu bağı dışsal, belirlenimci olmasının yanında içsel ve birlikte değişen özelliğiyle de önemlidir. Bu açılarından bakıldığında disiplin sınıf yönetiminin omurgasını oluşturmaktadır(Güngör,2014:129).

Toplu yaşamın yolu düzenden, düzeni oluşturmanın yolu ise davranışları kurala bağlamaktan geçer. Sınıf kuralları, öğrenci davranışlarına yön vermek amacıyla önceden belirlenmiş ilkelere oluşur. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve uygulamayı gerekli kılmaktadır. Öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzak tutma, sergilemeye devam edilen kabul edilemez davranışlardan vazgeçirme girişimlerinde ve öğrencilere yönelik beklentilerin gerçekleşmesinde ve öğretmenin en büyük destekçisi sınıf kurallarıdır. Kendisinden beklenenleri ve beklenmeyenleri önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranmaya gayret edecektir.(Sarıtaş,2005:47).

Sınıf kuralları, öğretmeni defalarca yeni ve yeniden karar alma sıkıntısından kurtarır, tarafsız davranmayı sağlar, yetkiyi meşrulaştırır, emir, istek ve beklentilerin benimsenmesini sağlar, ödül ve cezayı

kişisellikten kurtararak, kabul edilmesini sağlar, değerlendirmede standartları oluşturur. Buna karşın kuralların amacı, ölçüsü, uygulama biçimi iyi belirlenmediği zaman yarar yerine zarar verir. Sınıf kurallarının olumsuz yönlerini azaltıp olumlu yönlerini güçlendirebilmek için, üzerinde çok yönlü ve detaylı düşünerek, öğrencilerle birlikte alınmalı, sayıca az olmalıdır. Az sayıdaki kural daha önemli görülür ve kolay hatırlanır. Kurallar işlevini yitirip, yararlı olmaktan çıktığında değiştirilmelidir. Kurallar, amaca yönelik olmalı, keyfilik içermemeli, istenen davranışları çağrıştırmalı, sınıf ortamının güvenliğini sağlamalı, istenen davranışların standartlarını göstermeli, okulun eğitim siyasasına uygun olmalıdır. Amaçsız kurallar, amaçlı kuralların işleyişini engelleyebilir, gereksiz olabileceğini düşündürebilir, sonuçta kuralsızlığı tercih etmeye yol açabilir. Amaçsız kurallara uymamaktan ceza alan öğrenciler sınıftan, eğitimden uzaklaşabilir. Kurallar okulun ilk günlerinde alınıp, derhal uygulamaya konulursa, öğrencilerin kabul edilemez davranışlar öğrenip, alışkanlık haline getirmeleri önlenmiş olur(Sarıtaş,2005:47-48).

Öğretmenin sınıf ortamına girmeden önce yapmış olduğu hazırlığı sınıfta baştan sona izlemesi oldukça zordur. Çünkü sınıf ortamı sosyal bir etkileşim yeridir. Önceden her olayın kontrol altına alınması olanaklı görünmemektedir. Özellikle her olayın kontrol altına görünmemektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en büyük kaygı ve korkuları, sınıf içinde karşılaştıkları sorunları çözmede kullanacakları bilgi ve becerilerinin yeterli olup olmadığı ile ilgilidir. Sınıf yönetimi becerisi öğretmenin deneyimiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenin yeterliliği ve öğretme ortamını düzenleme becerisi ne kadar yüksek olursa olsun, sınıf ortamında öğrenciler istenemeyen davranış göstererek öğrenme etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebilirler. Derste bazı öğrenciler dikkatlerini ferse veremez ya da öğrenme etkinliklerine katılmazlar. Diğer yandan, bazı öğrenciler ise

planlanmış etkinlikleri engellemek için fırsat kollayabilirler. Yine aynı sınıfta bir başka öğrenci grubu ise, dersten olabildiğince daha fazla şey öğrenme çabası içinde olabilir. Bu örnekler gibi pek çok ve farklı öğrenci davranışlarının bir anda sınıfta olması, okulun en sabırlı ve deneyimli öğretmenine bile sınıf yönetimi ile ilgili güçlükler yaşatabilir(Korkmaz,2014:289).

İstenmeyen davranış, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir. O halde, herkesin üzerinde anlaştığı istenmeyen davranışları listelemek ve tanımlamak oldukça zordur. Ancak, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçütümüz vardır.

Bunlar(Korkmaz,2014:289-290):

... davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,

... davranışın, öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,

... davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,

... ve davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyallaşmasını engellemesidir.

Sınıfta disiplin problemi oluşturan istenmeyen davranışlar ve nedenlerine ilişkin olarak ortaya konan görüşler şöyle belirtilmektedir(Özden,2003'den alıntılan Helvacı,2014:147-148):

1- Sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta

karışıklık yaratan geçici ilgisizlikler: Etrafa bakmak, ıslık çalmak, hayallere dalmak, sırayı dizleriyle kaldırmak gibi.

2- Aşırı ders dışı davranışlar. Yüksek sesle konuşmak, kandırmak, aldatmak, kopya çekmek, birbirine not yollamak, dersle sürekli ilgilenmemek gibi.

3- öğretmenin dersi anlatmasını ve öğrencilerin çalışmalarını engelleyen durumlar: Sınıf kurallarına veya öğretmenin isteklerine uymamak, vurmak, sürekli gürültü yapmak, diğer öğrencilerle çatışmak, dikkat dağıtıcı sözler söylemek, fiziki saldırıda bulunmak, diğer öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmalarına engel olmak, sınıf malına zarar vermek vb. davranışlardır.

Korkmaz(2014:290-292) sınıfta istenmeyen davranışlar başlıca davranışlar başlıca şu nedenlerden dolayı oluştuğunu belirtmektedir:

**Sınıfın Fiziksel Düzenlenmesi:** Sınıfın fiziksel ortamı istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sınıftaki ısı ve ışık durumu öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Sınıfta kullanılan araç ve gereçlerin, kaynak kitapların ve araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılırken birbirlerini rahatsız etmeyecek şekilde düzenlenmesi sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına karşı bir önlemdir.

**Öğrencilere Sorumluluk Verme Biçimi:** Sınıf içi kuralların oluşturulma sürecinde, öğretmenin öğrencilerle tartışması ve onların katılımıyla kurallar belirlemesi, öğrencilerin kuralları sahiplenerek uyma isteklerini arttırır. Çünkü, öğrenciler sınıf içi disiplin kurallarında neleri yapacaklarını ya da yapamayacaklarını öğrenirken bunların gerekçelerini de kavramış olurlar. Böylece kurallara uymanın gerekliliğinin farkına vararak kuralların sosyal yaşam için vazgeçilmezliğini anlarlar. Diğer yandan, öğretmen öğrencilere sorumluluk vererek sınıfta olabilecek kargaşayı önlerken sınıfın

düzeninin sağlanmasını kolaylaştırabilir. Öğrencilerin sorumluluk alanı her hafta değiştirilerek, bir tür yer değiştirme yolu ile bütün öğrencilerin aynı sorumluluğu alması da sağlanabilir.

**Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerisi:** Öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi ve becerisi, sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ile olumlu ilişkilidir. Öğretmenin sınıfa girmeden önce ve sınıftaki davranışlarıyla ilgili olarak üç önemli noktaya dikkat çekilmektedir. Bunlar; öğretmenin hazırlığı, sınıfın her yerinde olma ve öğrencileri meşgul etmedir.

**Öğrencilerin Birbiriyle İlişkisi:** Genel olarak öğretme-öğrenme ortamı, birlikte öğrenme, yarışmacı öğrenme ve bireysel öğrenme olmak üzere üç biçimde düzenlenmektedir. Öğrenciler ya birbirleriyle yardımlaşarak birlikte, ya yarışmacı olarak ya da bireysel olarak öğrenirler. Eğer öğretmen sınıftaki öğrenme-öğretme ortamını birlikte öğrenmeye göre düzenlediyse öğrenciler başarıyı ortak, grup başarısı olarak algılayıp aynı zamanda kendilerinin başarabilecekleri hakkında olumlu bir düşünceye sahip olacaklardır. Öğrenciler birlikte başarılı olmayı öğrendiklerinde birbirleriyle ilişkilerinde olumlu ve istendik davranışı göstermeye daha istekli olacaklardır.

Öğretmen ve yöneticiler, şu durumlarda disiplin sorunlarına ortam hazırlamış olurlar (Edwards;1997'den alıntılanan Celep,2014: 253):

**1. Yaşantıya yönelik olmayan öğretim:** Okulların çocuklara öğrettikleri bilgiler, okul dışı yaşantı ile ilgili olmadığına, öğrenci okul dışındaki gerçek yaşamda bir sorunla karşı karşıya kaldığında yetersiz kalmaktadır.

**2. Düşünme becerilerini öğretmede yetersizlik:** Öğrenciler üzerinde yoğun kontrol kurmak ve çocukların özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevrenin sağlanmaması, öğrencide özgür düşünmeyi engelleyebilir.

Çocuklar sürekli olarak sorun çözmede yetersiz kaldıklarında; alkol, uyuşturucu ve diğer kötü alışkanlıklara sık sık başvurabilmektedir. Öğretmenlerin geleneksel olarak kullandıkları yöntemler, öğrencileri edilgen olmaya yöneltmektedir.

**3. Kabul etmeme:** Öğretmenler bazı öğrencilerin gösterdikleri başarı derecesini kabul etmezler. Öğretmen, öğrenciyi dersini yapması için zorladığında öğrencinin kendine olan güveni azalır. Öğrencinin iyi bir başarı göstermesine karşın, öğretmenin “ Bundan daha iyisini yapabileceğin halde bu kadarını yaptın” demesi, öğrenciyi başarısızlığa itebilir.

**4. Yarışmacı not alma:** Öğrenciler arasındaki birbirlerini karşılaştırmaya dayalı yarışmacı anlayış okulun bulunduğu aile çevresinden de kaynaklanabilir. Aile okul üzerinde baskı kurabilir.

Sınıf kurallarının belirlenme biçimi, sayısı ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilirliği, sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenlerin kişiliği (otoriter/baskıcı, demokratik, destekleyici, rehber) ile sınıf kuralları ve uygulama biçimleri arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Sınıf kurallarını belirleme ve uygulama davranış biçimleri öğretmenden öğretmene değişebilir. Eğer öğretmenin eğitim felsefesi ve anlayışı, ilerlemecilik ve daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım sergileyecektir. Fakat esasicilik eğitim felsefesi akımını benimsemiş ise daha çok belirlediği kurallara uyulmasını ve disiplini ön plana alarak davranışçı bir yaklaşım sergileyecektir. Özellikle sınıf kurallarında katı, sert, denetim altına alıcı ve yasaklayıcı ifadeler kullanılması öğrencilerin dıştan denetimli ve özgür düşünemeyen bireyler olmasına neden olabilir(Aytaç,2016:50).

Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde sınıf kurallarının uygulanmasına yönelik olarak bazı engellerle karşılaşabilmektedir. Bu engeller önyargılar ve olumsuz tutumlar şeklinde kendini gösterebilir.



Öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitli önyargıları ve olumsuz görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir(Aytaç,2016:51):

- 1- Sınıf kuralları demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmasını engeller.
- 2- Sınıf kurallarını geliştirmek, öğretmek ve uygulanabilirliğini sağlamak zaman almaktadır.
- 3- Çoğu öğretmenler öğrencilerin olumlu davranışlarından çok istenmeyen davranışlarına daha fazla duyarlı olmaktadır. Bu algı, “ Eleştiri Tuzağı” olarak adlandırılan etkili olmayan bir yoldur.
- 4- Kurallar sadece yazılı metinlerde kalmakta, öğrencilerin davranışlarına yansımamaktadır.
- 5- Öğrenciler “ sınıf kuralları” ifadesine sıcak bakmamakta, kendilerini sınırladığını düşünmektedirler.
- 6- Öğretmenler model olma rolünü hayata geçirememektedirler.
- 7- öğrenciler sınıfta serbest olmalı, özgür bir sınıf ortamı olmalıdır.
- 8- Kural koyan öğretmeni öğrenciler sevmez ya da hoşlanmazlar.

Öğretmenlerin cezasız disiplin uygulamalarında şunlara dikkat etmeleri gerekmektedir(Kayabaşı,2015: 71-72):

- 1- Öğrenci zorlanmamalı sorumluluk bilinci geliştirilmelidir. Öğrenciye okulun, sınıfın ve sınıftaki arkadaşlarının amaçları anlatılır. Bunların gerçekleştirilmesinde her bir öğrencinin ardımı istenir.” Bunları yapmazsan seni kapının önünde bekletirim” diye gözdağı vermek yerine, kazançları öne çıkartılmaya çalışılır. Aşırıya kaçmamak koşuluyla suçluluk duygusu uyandırılarak sorumluluk bilinci geliştirilebilir.

2- Öğrenci istenen davranışa inandırılmalıdır. İnsanları inandırmak oldukça güçtür. Öğrencinin inanması öğretmene güven duymasıyla ilişkilidir. Öğrenciden yapmasını istediğimiz davranışın ona ne yarar getireceği belirtilebilir. İstenen davranışı yaptığında mutlu olabileceği, ödül kazanabileceği başkalarının ona saygı duyabileceği, başarılı olabileceği söylenebilir.

3- Öğrenci yargılamadan kabul edilmelidir. Sınıfta bir disiplin sorunu ortaya çıktığında hemen yargılama yapılmamalıdır. Sorunu kimin çıkarttığıyla değil, sorunun nasıl çözüleceğiyle ilgilenilmelidir. Sınıfça olayların nedenlerine inilmeli, birlikte çözüm getirilmelidir.

4- Öğrenci çocuk değil bir yetişkin olarak görülmelidir. Disiplin sorunlarıyla karşılaşıldığında öğrenciyi azarlama, hakaret etme “ anlamlı” beden dili kullanma yerine, onlara yetişkin gibi davranmalıdır. İnsanların hata yapabileceklerini, ancak bu hatalardan ders çıkarmaları gerektiği vurgulanmalıdır.

5- İstenen davranışı sergileyen öğrenci mutlaka görülmelidir. Geleneksel bakış açılarında istenen davranışı sergileyen öğrenciler, “ şımartılmaması için” görmezlikten gelinir. Öğretmenin amacı davranışlara pekiştireç verilmeli ve bu duruma sınıftaki arkadaşlarının ilgisi çekilmelidir.

6- Uygunsuz davranışta bulunan öğrenciye kısa bir bakışla kızgınlık ifadesi verilmeli ancak “ bu bakış çok kısa sürmeli” ve arkadaşlarının dikkatini çekmemelidir.

7- Öğrencinin sorunu anlaşılmalıdır, sınıf içerisinde çözümlenmeyeceği kestirilen (esneme, yorgunluk) sorunları dışarıda çözülmelidir.

8- Beden dili kullanılabilir, olumlu yönde konuşmaya yöreklendirilebilir.

9- Olumsuz davranışın devam etmesi halinde davranışı kesmesi yönünde uyarılabilir.

10- öğrencinin yeri değiştirilebilir.

Helvacı(2014: 149) istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engellemede öğretmenin uygulayacağı kuralları şu şekilde belirtmektedir:

1- Sınıfı etkin bir şekilde izleme ve bunu öğrenciye hissettirme,

2- Sınıfta bulunduğu yeri iyi belirleme,

3- konulan kuralları etkin bir biçimde uygulama,

4- Problemleri öğrencileri ve problemin kaynaklarını belirleme,

5- bütün öğrencilere eşit davranma,

6- Sıcak bir sınıf ortamı yaratma,

7- İstenilir, davranışları vurgulayan olumlu dil kullanma,

8- istenilen davranış belirleme ve ödüllendirme olarak belirlenmektedir.

Disiplini sağlamada dikkat edilecek hususlar şöyle belirtilmektedir(Özden,1997: 97):

... Sınıfta göz iletişimini etkili biçimde sağlayabilme,

... Dikkati dağınık öğrencileri canlı tutmayı bilme,

... Sınıfın oturma düzeninin iyi ayarlanmaması,

... Öğrencileri ismen tanıyabilme,

... Sınıf karşısında tenkitten kaçınma ve kendine hakimiyet,

... Sınıfın normlarını bilme ve bunlardan yararlanabilme,

- ... Öğrencilerle yakından ilgilenme, bunu onlara hissettirebilmelidir.
- ... Nadir olarak tekrar eden bazı davranışları hoş karşılayabilme,
- ... Olayları daha başlangıcında büyümeden çözebilme,
- ... Tarafsızlık ve objektiflik,
- ... Mizahi ve güler yüzlü bir kişilik,
- ... Kendini beğenmişlikten ve sık sık kendini anlatmaktan uzak kalmak,
- ... Öğrenmeyi güç bir duruma getirmeme,
- ... Öğrencilerin düzeylerini uygun olarak hitap edebilme,
- ... Olayları değişmez gerçeklere göre değil, olumlu taraflarını da göz önüne alarak çözümlenebilme.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında öğrencilerin ödüllendirilmesi, davranışlarının izlenmesi, değerlendirilmesi, davranışlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik faaliyetler; öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici iş birliğinde yürütülür. Öğrenci davranışlarının kaynağının belirlenmesi için gerektiğinde rehberlik araştırma merkezi ve ilgili diğer kurumlarla işbirliği yapılır. Öğrencilerde şu davranışları göstermeleri beklenir(Özdemir,2014: 253-254):

- a- Okula ve derslere düzenli devam etmeleri ve başarılı olmaları,
- b- Bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyetinin bir bireyi olduklarını unutmamaları, onur ve haklarına saygı göstermeleri,
- c- Öğretmenlerine, okul yöneticilerine, görevlilere, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları,
- d- Doğru dürüst, dürüst olmaları, yalan söylememeleri,

e- İyî ve nazîk tavîrlî olmaları, kaba söz ve davranîşlardan kaçınmaları,

f- Okulda yapılacak sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları, n

g- Kitapları sevmeleri, korumaları, okuma alışkanlığı kazanmaları,

h- Çevrenin doğal ve tarihi güzelliklerini, sanat eserlerini korumaları ve onları geliştirmek için katkıda bulunmaları,

l- İyî işler başarmak için çok çalışmaya ve zamana muhtaç olduklarını unutmamaları, geçen zamanın geri gelmeyeceğinin bilincinde olmaları,

i- Millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları,

k- Sigara, ,içki ve diğêr bağımlılık yapan maddeleri kullanmamaları ve bu maddelerin kullanıldığı ortamlardan uzak durmaları,

L- Ülkenin birliğini ve bütünlüğünü bozan bölücü, yıkıcı, siyasi amaçlı etkinliklere katılmamaları, siyasi amaçlı sembol kullanmamaları, bunlarla ilgili amblem, afiş, rozet ve benzerlerini taşımamaları, bulundurmamaları ve dağıtmamaları, siyasi amaçlı davranîşlarla okulun huzurunu bozmamaları ve dağıtmamaları,

m- Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini millet, yur ve insanlık için yararlı bir şekilde kullanmaları,

n- Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağılı kalmaları, bunun aksi davranîşlarda bulunmamaları,

o- Yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, milli, manevi ve kültürel değerlere uymaları.

Özdemir(2014:256-258) yaptırım gerektiren davranîşları şu şekilde belirtmektedir:

a) Uyarma yaptırımını gerektiren davranîşlar:

1. Derse ve diğer etkinliklere vaktinde gelmemek ve geçerli bir neden olmaksızın bu davranışı tekrar etmek.

2-. Okula özürsüz devamsızlığını, özür bildirim formu ya da raporla belgelendirmemek, bunu alışkanlık haline getirmek, oklu yönetimi tarafından verilen izin süresini özürsüz uzatmak.

3- Yatılı bölge ortaokullarında öğrenci dolaplarını farklı amaçlarla kullanmak, yasaklanmış malzemeyi dolapta bulundurmak ve yönetime bilgi vermeden dolabını bir başkasına devretmek.

4- Okula, yönetimce yasaklanmış malzeme getirmek ve bunları kullanmak.

5- yalan söylemeyi alışkanlık haline getirmek.

6- Duvarları, sıraları ve okul çevresini kirletmek.,

7- Görgü kurallarına uymamak.

8- Okul kütüphanesinden veya laboratuvarlarından aldığı kitap, araç-gereç ve malzemeyi zamanında teslim etmemek veya geri vermemek.

b) Kınama yaptırımını gerektiren davranışlar:

1- Yöneticilere, öğretmenlere, görevlilere ve arkadaşlarına kaba ve saygısız davranmak.

2- Okulun kurallarını dikkate almayarak, kuralları ve ders ortamını bozmak, ders ve ders dışı etkinliklerin yapılmasını engellemek.

3- Okul yönetimini yanlış bilgilendirmek, yalan söylemeyi alışkanlık haline getirmek, kopya çekmek, resmi evrakta değişiklik yapmak.

4- Okulda bulunduğu halde törenlere özürsüz olarak katılmamak ve törenlerde uygun olmayan davranışlarda bulunmak.

5- Kılık ve kıyafet kurallarına uymamak.

6- Okulda ya da okul dışında sigara içmek.

7 - Okulda kavga etmek.

8- Okulun araç gerecine zarar vermek.

9- Başkasının malını haberi olmadan almak.

10- Öğrencilerin eşya ve araç-gerecine kasıtlı olarak zarar vermek.

11- Dersin veya ders dışı faaliyetlerin akışını ve düzenini bozacak davranışlarda bulunmak.

12- Okul ile ilgili mekan ve malzemeyi izinsiz ve eğitimin amaçları dışında kullanmak.

13- Yatılı bölge ortaokullarında gece izinsiz olarak dışarıda kalmak.

c) Okul Değiştirme Yaptırımı Gerektiren Davranışlar:

1- Anayasanın başlangıcında belirtilen temel ilkelere dayalı milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti niteliklerine aykırı davranışlarda bulunmak veya başkalarını da bu tür davranışlara zorlamak.

2- Sarkıntılık, hakaret, iftira, tehdit ve taciz etmek veya başkalarını bu gibi davranışlara kışkırtmak.

3- Okula yaralayıcı, öldürücü aletler getirmek ve bunları bulundurmak.

4- Okul ve çevresinde kasıtlı olarak yangın çıkarmak.

5- Okul ile ilgili mekan ve malzemeyi izinsiz ve eğitim amaçları dışında kullanmayı alışkanlık haline getirmek.

6- Okul içinde ve dışında; siyasi parti ve sendikaların propagandasını yapmak ve bunlarla ilgili eylemlere katılmak.

7- Herhangi bir kurum ve örgüt adına yardım ve para toplamak.

8- Kişi veya grupları dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce ve inançlarına göre ayırmak.

9- Başkasının malına zarar vermek, haberi olmadan almayı alışkanlık haline getirmek.

10- Okulun bina, eklenti ve donanımlarını, taşınır ve taşınmaz mallarını kasıtlı olarak tahrip etmek.

11- Okula, derslere, sınavlara girilmesine ve bunların sağlıklı yapılmasına engel olmak.

12- Okul içinde ve dışında okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer personeller karşı saldırıda bulunmak, bu gibi hareketleri düzenlemem ve kışkırtmak.

13- Yatılı bölge ortaokullarında gece izinsiz olarak dışarıda kalmayı alışkanlık haline getirmek.

14- Okul ile ilişkisi olmayan kişileri okulda veya okula ait yerlerde barındırmak.

15- Kendi yerine başkalarını sınava katmak, başkasının yerine sınava girmek.

16- Başkalarını, alkol veya bağımlılık yapan maddeleri kullanmaya teşvik etmek.



17- Kılık ve kıyafet yönetmeliğine uymamakta ısrar etmek.

### **Disiplin Modelleri:**

Disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arası farklılıklar vardır. Bir öğretmene göre disiplinsizlik olarak tanımlanan bir davranış diğer bir öğretmene göre disiplinsizlik sayılmamaktadır. Her öğretmen disipline ilişkin olarak kendi tolerans düzeyini belirler., kendi tarzını geliştirir. Öğretmenlerin disiplin sağlamada disiplin modellerinden haberdar olmaları, kendilerine özgü tarz geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Burada ana hatlarıyla ele alınan disiplin modelleri konuyla ilgili olarak oldukça geniş önermeler sınımlanmaktadır(Çelik,2006:250).

**Davranış Değiştirme Modeli:** Skinner tarafından geliştirilen bu modelde temel amaç çocukların ödül ve ceza aracılığıyla uygun davranışları benimsemesini sağlamaktır. Çocukların istenilen davranışı gerçekleştirmesi durumunda, duruma çocukların istenilen davranışın kalıcı hale gelmesi sağlanabilir(Öncü,2013:129). Davranışçı modelin temel varsayımı, davranışların sonuçlarını ve getirilerini ya da davranışı izleyen ödüllendirilmeleri değiştirerek davranışların kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir. Kurallara uyan ve istenen performansı gösteren öğrencilere pekiştiriciler ve ödüller verilir. Öğretmenler öğrencilere uyumlu davranışlarından dolayı yiyecek, şeker gibi ödüller ya da simgesel ödüller (puan, para puan vb.) verirler. Öğrenciler periyodik olarak kendilerine verilen puanlar karşılığında ödüller kazanabilirler veya istedikleri bir etkinliği düzenleyebilirler. Uygunsuz davranan ya da istenen performansı gösteremeyen öğrenciler ilgiden ve ödüllerden yoksun bırakılır veya cezalandırılır(Çelik,2006:253)

Davranış değiştirme modelinin üstün ve zayıf yanlarını (Edwards,2000'den alıntılıyan Babaoğlan,2008:264-265) şu şekilde belirtmektedir:

- 1- Uygulanması çok basittir.
- 2- Sonuçlar hemen alınmaktadır.
- 3- bSınıfta öğrencilerin kontrolünün sağlanması, çoğu öğretmenin isteğine uygun düşmektedir.
- 4- Öğrenciler ödöl elde ettiklerinde kendilerini başarılı hissedebilirler.
- 5- Sınıf kurallarını tartışmak ve öğrencilerin kontrolünü sağlamak için harcanan zaman kaybını önler.
- 6- Standart davranışlar bütün öğrenciler tekdir, süreklidir ve açıktır.
- 7- Yaş sınırı yoktur, her yaş grubundaki öğrenciler için kullanılabilir.
- 8- Modelin uygulanabilirliği iyice araştırılmış ve sürekli kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

***Bu modelin zayıf yönleri ise şunlardır:***

- 1- Modelin uygulanması ile elde edilen sonuçlar kalıcı olamayabilir.
- 2- Ödöl kaldırıldığında, öğrenciler istenilen performansı göstermeyebilir.
- 3- Öğrenciler kendi davranışlarını nasıl yöneteceğini öğrenmeyebilir.
- 4- Bu yaklaşım bazı öğretmenler tarafından çok rüşvetçi görölmektedir.
- 5- Ev, okul ve toplumdan kaynaklanan önemli sorunları göz ardı eder.
- 6- Sınıf denetimine öncelik vermek demokratik bir toplumda ahlaki karşılanmayabilir.

7- Öğrenciler duygularını açığa vurma, seçenekleri değerlendirme ve çözümler üzerinde karar verme yeteneklerini geliştirme fırsatı belde edemez.

8- Ödüller, içsel güdülenmeyi etkisiz kılar.

9- Ödüller, öğrenmeye olan ilgiyi yok edebilir.

10- Ödüller çocuğun okulda yaptığı çalışmanın niteliğini düşürebilir.

### **Canter ve Canter modeli : Güvengen Davranış Modeli, Etkin Disiplin Modeli:**

Canter ve canter Modeli'nin özellikleri şu şekilde sıralanabilir( Güngör,2014: 145-146):

1- Canter ve canter modeli, müdahaleci disiplin yaklaşımları içerisinde değerlendirilmektedir.

2- Müdahaleci disiplin anlayışını benimseyenler, öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünün ve gücünün üst düzeyde olması gerektiğini savunmaktadır.

3- Öğretmen kuralları ve gösterilmesi gereken davranışları açıkça belirler ve ödül-ceza aracılığıyla öğrencinin istenen davranışı sergilemesini sağlar.

4- Bu yaklaşımın temel varsayımları şunlardır: 1. Çocuklar kendilerini kontrol edemezler. Bunun için dış yardıma ihtiyaç duyarlar.2. Öğretmenler gözlenebilir davranışlarla ilgilenirler.3. Öğretmenler istenmeyen davranışlar ve bunların nasıl değiştirilebileceği üzerinde odaklanır.4. Davranışlar çevresel etkilerle şekillenir.5. Davranışları sonuçları belirler.

5- B u disiplin modeli öğrencilerin olumsuz davranışların cezalandırması gerektiği üzerine inşa edilmiştir. Bu modele göre

öğrenciler, öğretmenin cezalandırılması gerektiğini, kötü davranışı önlemek olarak anlarlar ve öğretmen yanlış yapan öğrenciyi cezalandırdığında bunu olumlu karşılarlar. Bu nedenle de öğretmen kurallara uyan öğrencileri ödüllendirmeli uymayanları ise cezalandırmalıdır.

### **Etkin Disiplin Modelinin Güçlü ve Zayıf Yanları**

*Etkin disiplin modelinin güçlü yanları şunlardır(Edwards,2000'den alıntılan, Babaoğlu, 2008:266):*

1. Kullanımı çok basittir.
2. Öğretmenin kişisel istekleri yerine getirilebilir.
3. Disiplin süreci yönetici ve ailenin katılımını da içerir.

*Etkin disiplin modelinin zayıf yönleri şunlardır*

1. İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin adını tahtaya yazarak o öğrencileri uyarma biçimindeki buygulama, istenmeyen davranış göstermeyen diğer bazı öğrencileri de istenmeyen davranışlarda bulunmaya itebilir.
2. Öğrencilerin adlarının tahtaya yazılması öğrencilerin utanmasına yol açabilir.
3. Bu yaklaşım öğrencilerde otokontrolü geliştirmede zayıf kalır.
4. Disiplin sorunlarının duygusal, hastalık, boşanma, yoksulluk, ırkçılıkla ilgili kaynaklarını ele almada yetersiz kalır.
- 5- olumsuz sonuçlara vurgu yaparken Canter olumlu pekiştireç kullanmayı önermektedir; buna rağmen uygulamada olumlu pekiştireç yer verilmemektedir.

6- Olumsuz sonuçlar ve ceza isyana yol açar ve ortadan kaldırılmaya çalışılan birçok davranışı teşvik eder.

**Öğretmen etkililiği Modeli:** İnsancıl kuramdan yola çıkarak Thomas Gordon (1993) tarafından geliştirilmiş bir modeldir: modelde çocukların sorun çözme ve karar verme konusunda öz güven geliştirmeleri ön plandadır: Öğretmenin etkin dinleme aracılığıyla çocukla içten ve açık iletişim kurması şle uzmanlığa dayalı otorite geliştirerek sınıf içindeki disiplini sağlaması amaçlanmaktadır. Modelde etkili bir disiplin sağlayabilmek için öğretmenlere düşen bir takım görevler bulunmaktadır(Öncü,2013:

... Öğretmenler, çocukların kendi sorunlarını çözebileceklerine içtenlikle inanarak onlara güvendiğini hissettirmelidir. Bir çocuğun çözüme ulaşması çok uzun süre olsa bile sabırlarını yitirmemelidir.

... Öğretmenler duyguların anlık ve geçici olduğunu bilmeli ve etkin dinleme ile çocukların duygularını ifade etmelerine ve duygusal rahatlama yaşamalarına destek olmalıdır.

... Öğretmenler öğrencilerinin sorunlarını çözümüne isteki olmalı ve bunun için zaman ayırmalıdır.

... Öğretmenler, öğretmen kimliklerini korumayı unutmadan sorunu olan her çocuğun yanında olmalıdır.

... Öğretmenler, çocukların sorunlarını paylaşmak için zorlanabileceklerini bilmelidir.

... Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarının gizliliğine de saygı duymalıdır.

### **Glasser Modeli**

Glasser Modeli “ gerçekçi terapi”yi iyi bir disiplin yöntemi olarak önermektedir. Gerçekçi terapi, bireyi gerçek hayat koşullarında

ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sorumluluk sahibi olma yönünde destekleyerek, gerçeğe yönlendiren bir rehberlik etkinliğidir. Gerçekçi terapi öğretmenin, öğrenci davranışı ve sonuçları arasında açık ilişki kurarak, öğrencinin olumlu seçimler yapmasına yardım edebileceği görüşünü benimser. Modelin başlıca ilkeleri şunlardır(Erdem,,2014.91):

- 1) Okul ve sınıf etkinlikleri temelde öğrencinin sevme, kabul görme, özgürlük ve eğlence gereksinmelerini doyumaya yönelik olmalıdır.
- 2) öğrenciler mantıklı varlıklar olup isterlerse davranışlarını kontrol edebilirler.
- 3) Öğrenciler kötü seçenekler yerine, iyi seçeneklere yönelmede sık sık desteklenmelidir.
- 4) Öğrencilere gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaları açısından sorumluluk taşımaları için rehberlik edilmesi gerekir.
- 5) Öğrencinin uygun tercihler yapmasında rehberlik, öğretmenin görevidir.
- 6) Kurallar gereklidir ve uygulanmalıdır.
- 7- Hatalı davranış için hiçbir özür kabul edilmemelidir.
- 8- Önceki yaşantılar ve yetersiz hazır bulunuşluk, yetersiz davranışı kabul edilebilir hale getirmez.

Gerçeklik teorisi seçim teorisinin ilkeleri üzerine kurulmuş ve geliştirilmiştir. Bu terapi modeli temelde eğitimde profesyonelliği, ruh sağlığını, toplumsal hizmetleri ve her tür ebeveyni kucaklayan bir yapıdadır. Davranışı geliştirmeye devam etme ve böylece akademik başarıyı yakalama için kendi öz değerlerini sağlama ihtiyacına dayanmaktadır. Gerçeklik Terapisinin temeli ise hayatımızda ne olursa olsun fikri, gelecekte ihtiyaçlarımızı daha etkili şekilde karşılamamıza

yardımcı olacak daha uygun davranışları seçme yeteneğidir. Gerçeklik Terapisi Modeli beş temel ihtiyaç üzerine kurgulanmaktadır(Kılıç,2016.179-180):

1- Güç kazanmak. Güce ulaşma duygusu ya da kendine değer verilmesi anlayışına sahip olma.

2- Sevgi ve ait olma duygusu: Bir aile, bir topluluk veya diğer sevdikleri ile birlikte olma.

3-Özgürlük: bağımsız hareket edebilme, kendi kişisel alanını oluşturma ve koruyabilme özerkliğini koruyabilme.

4-Memnuniyet: Yaptıklarından ya da yaşadığı ortamdan keyif alabilme ve zevk hissi elde edebilme.

5- Hayatta kalma: Barınma, besleme ve hayatta kalma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **SINIF YÖNETİMİNDE GÜDÜLENME (MOTİVASYON)**

Güdülenmenin ele alınması, öğrencilerin etkili öğretim-öğrenme yaşantılarına katkıları açısından önem taşımaktadır. Böyle bir bakış açısı, sınıf içi etkinliklere bir algı dayanağı olarak kabul edilmelidir.

Bu bölümde öncelikle; güdülenme, güdülenme kuramlarına yer verilmektedir. Psikanalitik, davranışçı, ihtiyaç, beklenti-değer, yükleme, amaç, başarı güdülleri ele alınmaktadır.

Ayrıca; öğrenciler için bazı güdüleme yolları ve güdüleme kuramlarının sınıf yönetimi açısından sonuçlarına değinilecektir.

### **GÜDÜLENME**

Güdülenme ünitesi özellikle, öğrencilerin daha çok ilgilerini arttırma, başarılarını arttırma, dersi daha ilginç hale getirme, yine öğretmenlik yaşamınızda özellikle öğrencilerde çok istek uyandırmak için ele alınmaktadır.

Bazı davranışlarımız evrenseldir. Bu davranışlar şunlardır

.. Yemek yeme

..Su içme

..Cinsellik

Bu üç öge bütün olarak dürtüleri oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 1994:229). Bireyi harekete geçiren güçler bu dürtülerle sınırlanmaktadır. Sevecenlik ve birlikte olmak isteği, başarı, bilişsel çelişki de sosyal güdüler arasında yer almaktadır.



*Akşam saat onu geçmiş durumda, yarınki sınava hazırlanmak amacıyla ders çalışıyorsunuz. Okuduğunuzu anlamaya başlıyor ve acıktığınızı fark ediyorsunuz. Canınız işkembe çorbası istiyor. İşkembeci on dakikalık uzaklıkta, sizinle aynı yurttaki arkadaşınız Selim'e gidiyorsunuz ve "Haydi gel, köşedeki işkembecide birer işkembe çorbası içelim" diyorsunuz. İşkembecide çorbayı zevkle içerken içinizden "İyi ki aklıma çorba içmek geldi, tam da yerini buldu" diye düşünüyorsunuz. Selim'le beraber olmak da hoşunuza gidiyor. Tekrar odanıza dönüp çalışmaya başladığınızda, okuduğunuzu bir öncesine göre daha iyi anlamaya başladığınızı görüyorsunuz (Cüceloğlu, 2012:229)*

**Güdülenme**, insanları bir eylemi yapmaya düşündürme hakkındadır (Weiner, 1992:1). Diğer bir ifadeyle, işinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtünün etkisiyle eyleme geçmesidir (Bakırcıoğlu, 2012:117). Diğer ifadeyle, işinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtünün etkisiyle eyleme geçmesidir. (Bakırcıoğlu, 2012:117).

**Güdülenme Türleri:** Güdülenme türleri içten ve dıştan güdülenme olmak üzere ikiye ayrılır.

**İçten Güdülenme:** Bireyin içten duyduğu gereksinimler ve istekler onu içten güdülemektedir. Bu güçler, bireyin davranışlarını yönlendiren düşünceleri belirleyerek bireyi etkilerler. İçten güdülenme konusunda bilinmesi gereken önemli bir nokta, bir bireyin gereksinimlerinin ve isteklerinin kendine özgü olduğudur. Diğer bireyler onu etkileme girişimlerinde bulunabilirler, ancak ne istediği ve neye gereksinim duyduğu konusunda karar verme noktasına gelindiğinde, son söz kendisindedir. Bireyin gereksinim ve istekleri, kendi kişiliğini oluşturan biyolojik ve psikolojik yapısı ile

öğrenme deneyimlerini etkileyen etkenler tarafından belirlenir (Aydın, 2005:85).

**Dışsal GÜDÜLENME:** Bireyin bir görevi/işi o görevi yapmanın getireceği ödül için veya cezadan kurtulmak amacıyla yapması durumunu ifade eder. Eğer bir öğrenci matematik sorularını öğretmenden sözel övgü almak veya yıldız almak veya cezadan sakınmak için yapıyorsa, bu öğrencinin dışsal olarak güdülendiğini söylemek mümkündür (Duy;2014:610).

## **GÜDÜLENME KURAMLARI**

İnsanın güdülerinin ve güdülenmesini anlamak için pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar ve uğraşlar sonucunda bir takım kuramlar oluşmuştur. Bu kuramlar, sınıfta, bir öğrenci olarak öğretmene katkıda bulunacak kuramlardır.

### **Psikanalitik kuram ve güdülenme**

S.Freud doğrudan güdülenme bir kuramı geliştirmemiştir. Ancak, güdünün yerine geçebilecek onun işlevlerine sahip içgüdü kavramını kullanmıştır. (Duy; 2014:589). İçgüdü kavramı zaman içinde değişikliğe uğramışsa da en sık kullanılan biçimiyle içgüdü, beden ve zihin arasındaki sınır üzerine yerleştirilebilecek bir kavram olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, organizmanın içinden kaynaklanan uyarıların oluşturduğu psikolojik etki sonucu zihin, kendisine bağlı bazı organları harekete geçirir. Bir başka deyişle, içgüdüler fizyolojik ihtiyaçları içeren içsel uyarmaların psikolojik görünümlü temsilcileridir. Freud içgüdülerin tümünü iki ana bölümde toplamıştır. Yaşam içgüdü (açlık, susuzluk ve cinsellik) ve ölüm içgüdüdür (Geçtan, 2014:27).

### **Davranışçı kuram ve Güdülenme**

Davranışçılara göre güdüler, koşullanma ve modelden öğrenme yoluyla öğrenilmektedir. Güdülenmede davranışsal yaklaşımın etkilediği büyük ölçüde pekiştirenlerle bağlıdır (Öncü, 2005).

Geleneksel davranışçılar, davranışın nedenlerini öğrenme deneyimleri ya da koşullanma ile açıklar. Kalıtımın etkisini inkar etmezler. Ancak, koşullanmanın etkisiyle karşılaştırıldıklarında önemsiz bulurlar. Davranışçılara göre, eğer kişiliklerimizi şekillendiren süreçleri anlamak ve sorunlu davranışları değiştirmek için yöntemler geliştirmek isteniyorsa, temel koşullama ilkelerinin incelenmesi gerekmektedir. Bunlar; klasik ve edimsel koşullanmadır. (Burger, 2006:526).

Davranışçı kurama göre iki türlü öğrenme (davranışçıların deyimiyle koşullanma nötr bir uyarının koşulsuz bir uyarıcı ile eşleştirilmesidir. Pavlov'un deneyinde köpek zil sesine salya tepkisi vermeyi zil etin sinyali haline geldiği için vermektedir (Bacanlı, 2015:134).

Edimsel davranış gözlemlenebilen herhangi dış uyarıcı olmaksızın ortaya çıkabilmektedir. Görünüşe göre, organizmanın tepkisi doğaldır. Bu yaklaşım, dışsal güdülemeye dayalı yaklaşımdır. Yaklaşımına göre, öğrenci kendi amaçlarının bir kenara bırakıp kendine ödüle götüren amaçlara yönelmektedir. Davranışsal yaklaşımın ilkelerinin okullarda kullanılmasına rağmen, öğrencilerin güdüleme konusunda tartışarak konuşulduğu görülmektedir (Öncü, 2005:171).

Davranışçı yaklaşımın güdülenmeye ilişkin en önemli özelliği güdülemeyi dışsal olarak ele almasıdır. Öğrencinin öğreneceği davranışa ilişkin içsel güdülenme veya yaptığı işten haz alması yerine tamamen dışsal amaçlara yönelmesidir. Bu konuda yapılan çalışmalar dışsal güdülenmenin süre ve etkinlik açısından içsel

güdülemeye oranla daha zayıf olduğu ortaya konmuştur (Schultz and Schultz, 2001: 433).

Davranışçılar arasında çok dikkati çeken B.R:Skinner, yalnız tepkilerin değil, edimlerin de koşullandırılabilceğini ileri sürmüştür. Tepkilerin belirli çevresel uyarıcılara karşılık yapılan davranışlardır. Edimler ise gözlenebilir çevresel uyarıcılardan bağımsız içten gelerek kendiliğinde yapılan hareketlerdir (Baymür, 1984: 162).

Edimsel koşullanma kavramını geliştiren Skinner, daha çok geliştirme süreci ve ödül ceza kavramlarıyla açıklar.

### **İhtiyaç Kuramı ve Güdülenme**

Çevrenizdeki insanları bir an düşünün! Hangileri daha çok ihtiyaçları duyumsamaktadır?

.. Kimisi için açlık susuzluk

..Kimisi için ailesi, arkadaş grubu, iş arkadaşları tarafından sevilme.

..Kimileri için kendisinde ve çevresinde olup bitenleri öğrenebilme, onlar hakkında bilgi edinme, merak etme, açılama.

..Kişiler için yeteneklerini, kapasitelerini, potansiyellerini tam kullanma veya harekete geçirilmesi.

Çevremizde hemen bu ihtiyaçlara sahip bireylerin olduğunu görmekteyiz.

*“Bir gemi kazası sonucunda kendinizi bir adada buluyorsunuz. Açsınız, susuzsunuz. Elbiselerimiz yırtılmış ve hava soğuk. Bu durumda “elime kâğıt kalem alıp, şu adaya gelişimin ve ilk günlerimin romanını yazayım” diye düşünmez, büyük bir ihtimalle açlıkla, susuzlukla, soğuktan korunmayla ilgili temel ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışırsınız. Bu ihtiyaçlarınızı karşıladıktan sonra,*

*kendinize bir kulübe yapıp, adada olması muhtemel yırtıcı hayvanlardan kendinizi korumaya kalkışabilirsiniz. Daha sonra, "Acaba etrafta başka kimse var mı? diye düşünmeye başalar ve diğer insanlarla ilişki kurmanın yollarını aramaya koyulursunuz. Ancak diğer insanlarla ilişki kurduktan sonra ve toplumun bir parçası olduktan sonra, bir toplumun ben gözde bireylerinden biri olmayı amaçlar ve yaşamınızın deneyimlerini yaşantılarını gerçekleştirmeye yönelirsiniz ."(Cüceloğlu, 2012:236).*

Yukarıdaki gemi kazasında, piramit çizildiğinde ( öncelikli güdüler aşağıdan yukarıya doğru olmak koşuluyla ) şöyle bir sıra izlemektedir:

...Açlık, susuzluk ve cinsiyet

...Emniyet, güven, düzen ve değişmezlik

... Ait olma ve sevgi

...Değer, başarı, kendine saygı

... Kendini gerçekleştirme

...Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmadığı sınıflarda etkili öğretme-öğrenme yaşantıları gerçekleştirmek mümkün değil.

...Okullarda gerek öğretmen gerekse velileri tarafından psikolojik ve fiili şiddetle karşılaşılan öğrencilere etkili öğrenme yaşantıları sunmak mümkün değil.

...Sınıfına aidiyet duygusu beslemeyen ve arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevgi ihtiyacının karşılanmaması öğrencilerin başarılı olması mümkün değil.

Ayrıca, Maslow'un güdülenme kuramının ilkeleri şunlardır (Sardoğan, 2002: 99):

... İnsanı harekete geçiren ya da davranışını etkileyen ihtiyaçlar, doyurulmayan ihtiyaçlardır.

...Bu ihtiyaçlar aşağıdan yukarıya doğru sıralı sınıflama biçimindedir.

... İnsanın her basamaktaki ihtiyacı, ancak daha alt basamaktaki ihtiyaçlarının belli bir dereceye kadar doyurulmasıyla ortaya çıkar.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre en alt basamakta yemek, su ve hava gibi fizyolojik gereksinmelerin yol açtığı güdüler yer alır. İkinci basamakta, kısaca güvenlik gereksinmesi diyebileceğimiz tehlike ve tehditlerden korunma gereksinmesinde kaynaklanan güdüler bulunur. Üçüncü basamakta bağlanma, sevmeye, sevilme gereksinmeleri ile ilgili güdüler vardır. Dördüncü basamakta kendine güven, başarı, itibar, statü, şöhret ihtiyaçları ile ilgili güdüler yer almaktadır. En üst basamakta ise Maslow'un kendini gerçekleştirme olarak adlandırdığı, bireyin var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilme gereksinmesinin yarattığı güdüler bulunmaktadır. Maslow'a göre, bireyler önce en alt basamakta bulunan fizyolojik gereksinmelerinin tatmin etmek için güdülenirler. Bireyin bir basamaktakini tatmin etmek üzere güdülenmesi için daha alt basamaktaki ihtiyaçların tatmin edilmiş olması gerekmektedir. ( Aydın; 2002: 204). Bu kurama göre, insanın içinde onu, özünü gerçekleştirmeye üstünlüğe iten güç vardır. Bu güç ihtiyaçtır. İnsanın özünü gerçekleştirmeye ulaşabilmesi için sırasıyla birçok ihtiyacı doyurması zorunludur. İnsan bu gereksinmelerini doyurmak için zorlu bir çabaya, uğraşıya girişmektedir. İnsanın çalışmasının amacı bu ihtiyaçlarını doyurmaktır ( Başaran, 1991:151).

Maslow'un araştırmalarının büyük bölümü kendini gerçekleştirme ihtiyacını tatmin etmiş ve bu nedenle psikolojik açıdan sağlıklı olarak nitelendirilen insanların üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu niteliklere

insanların şu niteliklere sahip olduğu belirtilmektedir ( Schultz ve Schultz, 2001)

- 1- Nesnel bir gerçeklik algısı
- 2- Kendini bir tür işe adama
- 3-Davranışlarında sadelik ve değerlilik
- 4- Bağımsızlık, özerklik ihtiyacı
- 5- Yoğun mistik veya doğa üstü ihtiyaçlar
- 6- İnsanlığa yönelik empati ve sevgi
- 7- Komformist bir yaşam biçimine direnç
- 8- Demokratik karakter yapısı
- 9-Yaratıcılık tutumu
- 10- Yüksek derecede sosyal ilgi

Kendini gerçekleştirmiş insanlar nefretlerden uzaktır ve hemen hemen hepsi olgun artan yaşta veya daha yaşlıdır. Maslow bu insanların nüfusun %1'den daha azını oluşturduğunu belirtmektedir (Schultz ve Schultz, 2002:603).

### **Beklenti- Değer Kuramı**

Bu kurama göre, iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur. Vroom'a göre güdülenme, kişinin aradığı değerle, belirli bir hareketin bu değerlere yol açma olasılığına ilişkin tahmininin çarpımıdır( Davis 1982, Eren 1991, Armstrong 1993'den aktaran Günbayı, 2000.38) bu ilişkiyi şöyle formüle etmektedir: arzu derecesi xbeklenti: Güdülenme.

Beklenti kuramının temel varsayımı, edim içingüdeleyicigücün, bireyin geleceğe ilişkin sonuçlara verdiği önem ve değer bir işlevi

olduğudur. Beklenti, belli bir eylem sonunda belli bir sonucun elde edilme olasılığına ilişkin anlık bir inanç olarak tanımlanabilir. Buna göre, “çok çalışma çabuk yükselmeyi sağlar” ya da “ işe erken gelen patronun sempatisini kazandırır”, birer beklentidir. Görüldüğü gibi, beklentiler yol göstericiler olarak işlev görev görebilirler, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için plan yapmada beklentilerden etkileri, planlarının beklentileri doğrultusunda yapar ( Aydın, 2000:99).

Güdülenme konusundaki en kapsamlı açıklama beklenti kuramıdır. Hakkında eleştiriler bulunmasına rağmen, araştırma kanıtlarının çoğu kuramı desteklemektedir. Beklenti kuramına göre; belirli biçimde davranma eğiliminin derecesi belirli bir sonucun bu davranışı izleme beklentisinin derecesine ve bu sonucun kişi için çekiciliğine bağlıdır. Dolayısıyla, bu kuram üç değişken içermektedir ( Robins, 1994:58):

1- Çekicilik: İnsanın işinde ulaşabileceği potansiyel çıktıya veya ödülle verdiği önemdir. Bu, bireyin tatmin edilmeyen gereksinimlerini dikkate almaktadır.

2-Performans-Ödül Bağı: Belirli bir performans düzeyini kendisini arzuladığı sonuca ulaştırıp ulaştıramayacağı hakkında kişinin inancının derecesi.

3- Çaba-Performans Bağı: Belirli bir performans düzeyinin kendisini arzuladığı sonuca ulaştırıp ulaştıramayacağı hakkında kişinin inancının derecesi.

4-Çaba – Performans Bağı: Belirli bir miktarda çaba harcamanın, performansa yol açıp açmayacağı hakkında kişinin algıladığı olasılık.

Beklenti değer kuramı, iş ortamları için geliştirilmiş bir kuramdır. Kurama göre insan rasyonel seçimler yapabilen bir yaratık olarak içinde bulunduğu koşulları değerlendirmektedir. İnsan, kendini



değer ve önem verdiği bir sonuca ulaştıracak davranışlara ulaşmak için çaba göstermeyi kabul etmektedir. Bu görevin çekiciliği, kişinin bu görevi tamamladığı durumda kendine önemli ve değerli çıkarın sağlanıp sağlanamayacağına bağlıdır. Yine bu kurama göre bir bireyin bir davranışa karar verebilmesi için şu soruları sorması gereklidir( Ergül, 2006:144):

...Sonuç ne?

...Sonuçta elde edilecek şey ne kadar cazip?

...Bu sonuca ulaşabilecek yeteneğim var mı?

...Bu çaba, istenilen sonuca ulaştırır mı ya da çaba ile sonuç alakalı mı?

### **Beklenti kuramı ve Güdülenme**

Yüklemine kuramına göre, insanlar bir başarı veya başarısızlık durumunda temel soru sorar. “Neden?” çok iyi geçtiğini düşündüğü bir sınav sonrasında çok kötü bir not alan öğrenci bunu açıklamaya çalışır ya da çok zor olan bir dersi başarıyla tamamlayan bir öğrenci de bunun nedenini açıklamaya çalışır. Öğrenciler ve genel olarak insanlar, başarı ve başarısızlıklarını beceri, ilgi, çaba, şans, ruh hali, görevin güçlüğü, öğretmenin tutum ve tavrı, görevin çekiciliği gibi birçok neden yüklerler ( Duy, 2014:596).

Başkaları ile ilgili bir eğilim de vardır; başkalarının başarılarını dışsal nedenlere (örneğin yeteneksizlik) yükleriz. Öğrenciler de öyledir. Başka öğrencilerin başarısızlıklarına, onların yeteneksiz oluşuna, başarılarının öğretmenin onlara torpil geçtiğine bağlarlar. Eğer bu son durum ortaya çıkarsa, yani başkaları iyi not alır ve bunu “öğretmenin ona torpil geçtiğine yüklerse, öğretmene ve derse karşı olumsuz duygular beslemeye başlarlar ve bu da öğrenci başarısını engellemektedir.” ( Bacanlı, 2015:163):

Weiner, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklama biçimini güdülerine nasıl etkilediklerini incelemiştir. Weiner'e göre öğrenci başarısını etkileyen dört önemli değişken vardır. Bunlar; "yetenek", "çaba", "görevin güçlüğü", "iyi şans ve kötü şans"tır. (Eliot ve diğerlerinden aktaran Ulusoy, 2014: 501). Bu değişkenler üç boyutludur. Bu boyutlardan biri; içsel ya da dışsal olabilen denetim odağı, zaman içinde değişip değişmemeyi ifade eden durağanlık ve öğrencilerin durumu kontrol edilebilir hissedip hissetmediklerini içeren denetlene bilirliktir (Ulusoy,2014:501).

Başarı merkezli öğrenciler (yüksek düzey başarılılar) başarısızlıkların, yetenek ve çabaya atfederken, başarısızlıklarını az çalışmaya atfederler. Bu nedenle, başarısızlık başarı beklentisini, yeterlilik duygularını ve ödül çekiciliğini bu öğrencilerde azaltmaz. Daha fazla çalışmakla başarının geleceği inancını taşırlar. Bu nedenle, düşük düzey başarıya ihtiyacı olanlar da ödül güdüleyici etken olarak çalışmaz; çünkü başarıya atfettikleri etkenler durağan ve onların kontrollerinin dışındadır. Bu değerlendirmeler, güdülenme ve başarıyı arttırmak için öğretim programlarının düzenlenmesinde performansın algılanan nedenlerini değiştirme yöntemlerini göz önünde bulundurmasını gerekli kılmaktadır. Birçokdurumda, zayıf öğrencinin benlik saygısını yükseltmekle, çaba ve yetenek yönünden yapılacak olumlu atıflarla:

Vize veya final sınavları açıklandığında düşük not aldığını gören öğrenciler çalışmaya kararverebilir veya test sorularında yanıltmalar olduğunu düşünebilir; ya da kendilerini sınav esnasında kötü hissettiğini düşünebilir.

Yine, bazı öğrenciler iyi not aldığında o dersin kendileri için çok önemli o nedenle her zaman bu dersten iyi not aldığını düşünebilir.

### **Amaç Kuramı ve güdülenme**

Bu kuram daha çok iş ortamlarını ele alan Locke amaç kuramının insanın amaçları, ülküleri uğruna, bilinçli eylemlerde bulunacağı savı üzerinde durulmuştur. Bu sava göre işveren işinde, kendine uygun amaçlar koymaktan; bu amaçlara ulaşmak için çaba harcamaktan ve amaca ulaşmaktan haz duyar. Bu haz, işverenin kendi koyduğu amacı gerçekleştirmeye güdüler. İş gören örgütsel amaçlarını gerçekleştirdiği zaman yönetimce ödüllendirildiğinde ve iş görene yönetimlerce liderlik yapıldığında, iş görenin amaç koyma ve amaca ulaşma çabaları özendirilmiş ve pekiştirilmiş olur Başaran, 1991:161).

Kendilerine gerçekleştirilmesi daha zor amaçlar saptayan ya da kabul eden iş görenler, gerçekleştirilmesi daha kolay amaçlar saptayanlardan daha üst düzeyde bir edim göstermektedir. Locke, iş görenlerin kendileri için amaç belirlediklerini kabul etmektedir. Kendilerine direktif olarak verilsin ya da verilmesin iş görenler kendileri için, yöneticinin astlar için amaç saptamada etkin rol oynamasının önemini göstermektedir. Hedeflerle yönetim programı amaç göstermek ast-üst katılımını sağlamaktadır ( Aydın, 2000:100).

### **Başarı Güdüsü Kuramı**

Mc Clelland'a göre insanlar üç grup ihtiyacın etkisi altında davranışta bulunur.

Bunlar; başarıma, güç kazanma ve bağlanma ( ilişki kurma ) ihtiyaçlarıdır ( Durukan ve Öztürk, 2004:136):

**1. Başarı ihtiyacı:** Bir şeyi daha önce yapıldığından daha iyi yapma ihtiyacı.

**2. Güç kazanma ihtiyacı:** Başka insanlardan sorumlu olma, onları etkileme ve kontrol etme ihtiyacıdır. Bu insanların çevrelerine egemen olma isteklerinin bir sonucudur. Bunun için insanlar

çevresel ilişkilerinde etkinliklerini artıracak ve seslerini duyuracak her türlü araca başvurabilirler. Güçlü olmak duygusu insanları başkaları ile çekişmeye ve çatışmaya itebilir. Bu nedenle bu ihtiyacın şiddeti bireyden bireye farklı olarak ortaya çıkabilir.

**3.Bağlama (ilişki kurma ) ihtiyacı:** Arkadaşça ilişkileri sürdürme ihtiyacı, insanların toplumsal özelliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sosyal ihtiyaç bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu kurama göre;

Bazı bireyler sadece başarı için çalışırlar. Çünkü onlar başarıdan zevk alır iyisini yapmak için yüksek güdeleme içerisine girerler ve onun en iyisini yapmaya çalışırlar. Başarılı bireylerin özellikleri arasında yüksek hırs, yüksek kişisel standartlar, bir önceki başarıyı aşmaktan zevk almak ve sonuçta büyük oranda zevkle birlikte yüksek başarı düzeyine tekrar ulaşmaktır (Kesici, 2000'den aktaran Erdem, 2014:224).

Bir işi başarmadan dolayı zevk ve doyum ileriye yönelik başarılar için o bireyde yeni istekler, yeni beklentiler doğurur. Bu güdüye başarı güdüsü –başarı güdülenmesi denir. Ancak başarı güdülenmesini geliştirmez, doğuştan getirilen zekâ kapasitesinin izin verebileceği sınırlar içinde gelişir. Aynı zekâ seviyesine sahip aynı çevrede yetişen çocukların başarı güdülenmesi seviyesi de eşit olur diye düşünülmelidir. Beklentiler ile yaşanan olaylar arasında çok büyük farklılıkların görülmesi, duyumsanması başarı güdülenmesinin gelişmesine ne den olacaktır ( Kazancı, 1989).

### **ÖĞRENCİLER İÇİN BAZI GÜDÜLEME YOLARI**

Öğretmenler, öğrencileri sınıf etkinliklerine istekli kılmalıdır. Eğer, öğrenciler, sınıf içi etkinliklere katılmıyorlarsa nedenlerini belirlemelidirler. Bu durumdaki öğrencilerin amaçlarını gerekirse yeniden gözden geçirmelidirler.

İletişimin yönü öğretmenden- öğrenciye, öğrenciden-öğretmene ve öğrenciden-öğrenciye olmalıdır.

Konuya, zaman ve öğrenciye uygun öğretim stratejileri, yöntemleri ve araç gereçleri kullanılmalıdır.

Öğretmenler öğrenci için model olma sorumluluğunu taşıdıkları için tutum ve davranışları güdüleyici öğeler taşımalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede zorluklarla karşılaşması veya başarısız oldukları durumunda böyle bir olgunun doğasını anlama yoluna gitmelidirler.

Okul yöneticisinin amaçları, politikaları ve uyguladıkları süreçler, öğrenciye etkili öğrenme yaşantıları sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin ilgisinin dağılmasına yol açmayacak şekilde düzenlenmelidir. Sıra, tahta, öğretmen kürsüsü vb. fiziksel düzenlemeler bu çerçevede ele alınmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin değerli ve sınıfın bir parçası olarak kabul edilmeli ve kararlardan etkileneceği durumlarda onlara söz hakkı verilmelidir.

## **GÜDÜLEME KURAMLARININ EĞİTİM AÇISINDAN SONUÇLARI**

**Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi:** Çocuklarımız gerek aileleri içinde gerekse okulda şiddetle karşı karşıya geldiği araştırmalarca desteklenmektedir. Kendisini güven ortamı içinde hissedemeyen öğrencilerimizin sınıf içi etkinliklere etkin bir biçimde katılamayacakları ve bunun da sınıf yönetimini olumsuz etkileyeceği kaçınılmazdır. Öğrencilerimize ve çocuklarımıza uygulanan şiddetin önlenmesi demokrasi kültürünün vaz geçilmez ögesi olarak kabul edilmelidir. Ancak, çocuklarımızın böyle bir kültürü benimsemesi bir

fiil yaşamasından geçmektedir. Demokrasi yaşamı, ilk sosyalleşme kurumu olan aile ortamında çocuklara kazandırılabilir. Politika, ekonomi ve diğer toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar bu süreçte etkin bir rol oynamaktadır. Kuşkusuz, öğretmenin de demokrasi kültürünü sınıf iklimine taşıması, katılımcı bir anlayışla mümkündür.

Sevme ve sevilme, saygı duyulma veya duyma öğrencinin sınıf içinde değer verildiğinin göstergesidir. Özellikle, öğretmenin böyle bir sınıf iklimini yaratması, önemli ölçüde öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmesi ve sorunlarına ilgi duymasına bağlıdır. Yine, öğrencilerin arkadaşlarıyla kuracakları ilişki düzeni öğrenme yaşantılarını etkilemektedir. İlişki düzeni öğrencilerin kendi arasında işbirliğini temel almalıdır.

Her öğrencinin potansiyellerini maksimum düzeyde açığa çıkarılmasına olanak sağlanmalıdır. Kuşkusuz, böyle bir iklimin oluşmasında farklı etkenler söz konusudur. Öğretmen adalet, eşitlik ve özgür bir ortam yaratarak öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarabilir.

Davranışçı kuramın eğitim açısından en önemli sonucu; ödül gibi bazı pekiştirecek kullanma yoluna gidilmelidir. Öğretmenin yaklaşım biçimi, öğrencinin olumlu davranışına vurgu; diğer yandan eksiklikleri karşısında destek yoluna gidilmelidir.

Yükleme kuramı: Olumsuz yüklenen psikolojik durumlarda bunların geçerli olmadığı kanıtlanmalıdır. Böylece, bir sonraki sınıf içi etkinlikleri yerine getirmede onlara katkıda bulunacaktır.

Öğrencinin kendi başarısına yükleme yaptığı durumlarda; Öğretmen tarafından desteklenmelidir.

Beklenti \_Değer Kuramı: Öğrenciler tutum ve kişiliği veya diğer bireysel değişkenler açısından farklıdırlar. Örneğin, içten

denetimliliğe sahip öğrencilerin beklenti tahminleri daha doğrudur. Çünkü bu öğrenciler kendisiyle doğrudan ilgili öğrenme yaşantılarını etkilediklerine inanırlar.

Amaç Kuramı Ve GÜdülenme: Öğretmenler, öğrencilerin daha zor ve özel amaçlara sahip olmalarını ve bu amaçlara ulaşmada ne denli başarılı oldukları yönünde dönüt almalarını sağlamaktadırlar.

## **SONUÇ**

Sınıf yönetimine ilişkin bilgiler öğretmen adaylarına etkili öğretmenlik yaşantıları sağlamada bir çerçeve sunmaktadır.

Güdü, insanı harekete geçiren güç olarak ele alınmaktadır. Bireyi eyleme geçiren etkenlere güdülenme; içten ve dıştan güdülenme olarak ikiye ayrılır.

İnsan güdülenmesinin anlaşılmasına katkıda bulunan ilk kuram psikanalitik kuramdır. Yine güdülenmeyi dışsal olarak ele alan davranışçı kuram önemli kuramlar arasında yer almaktadır.

İnsan güdülenmesinin anlaşılmasına en önemli katkılardan birini sağlayan kuram “ihtiyaçlar hiyerarşisi” kuramıdır. İhtiyaçlarhiyerarşisi kuramının güdülenmeye ilişkin katkılar, insan güdülerinin bir aşama gösterdiği ve öncelikli güdülerinin karşılanması durumunda diğer güdülerin anlam bulacağı yönündedir.

Bireyin gelecekte varacağı sonuçlara verdiği önem ve bu sonuçlara yönelmeyi temel alan beklenti-değer kuramının anlam bulacağı yönündedir.

Bireyin gelecekte varacağı sonuçlara verdiği önem ve sonuçlara yönlendirmeyi temel alan beklenti-değer kuramının, geçerliğini birçok araştırmacılarca desteklenmektedir. Ayrıca, bireyin başarı ve

başarısızlıklarını genel anlamda psikolojik durumlara bağlayan yükleme kuramından etkili öğrenme yaşantıları için yararlanılmaktadır.

İnsanın belirlediği amaçlar uğruna güdülenebildiklerini araştırma bulgularına göstermektedir. Literatürde bu kuramın adı amaç kuramı olarak geçmektedir.

Güdülenme kuramları içerisinde başarı güdüsü kuramı bir işi başarmadan dolayı duyulan haz ve doyum vurgulanmaktadır. Kişinin bu haz ve doyumunu vurgulanmaktadır. Kişinin bu haz ve doyum uğruna güdülendiğine vurgu yapmaktadır.

Psikoloji biliminden eğitim alanına transfer edilen güdülenme konusunun bulgularından etkili öğretme-öğrenme yaşantıları için kullanılmaktadır. Bunların başında pekiştirecek kullanma gelmektedir.

Öğrencilerin belirli ihtiyaçlarının karşılanması öğrenciyi güdüleyecektir. Yine öğrencilerin beklenti düzeylerinin yükseltilmesi bu sürece olumlu katkıda bulunması kaçınılmazdır.

Öğrencilerin, olumsuz sonuçları özellikle psikolojik durumlara bağlanmasının yerinde olamayacağı ve yüklenen durumlarla olamayacağı kanıtlanma yoluna gidilmelidir. Ayrıca, amaç veya amaçların belirlenmesinde öğrencilere destek sağlanması uygun öğrenmelerin sağlanmasında etkili olacaktır. Öğrencilerin, başarı ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretmenlerin sağlayacağı rehberlik ve destek uygulamalarının etkili sınıf yönetiminde yeri ve önemi tartışılmaz.

Etkili sınıf yönetiminde, öğretmenlerin başlı başına öğretme-öğrenme sürecine güdülenmiş olmaları da önem taşımaktadır. Ancak; (Çağlar;1998:122) iş güvencesi, ücret gibi dış desteklerin



öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecine katkılarını sınırladığını belirtmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SINIFTA ÇATIŞMA YÖNETİMİ

#### Örgütsel Çatışmaya Genel Bakış

**Birey gereksinmelerini karşılamak**, istediği zaman bir engelle karşılaştığında ayrı veya karşıt iki durumdan birini seçmek zorunda kaldığında kararsızlık, sıkıntı ve gerginlik hissetmeye başlar ve çatışma doğar(Bayrak,1996).

**Örgütlerde** çatışma kaçınılmazdır. Herhangi bir örgütte bazı bireyler arası çatışmalar kaçınılmazdır. Çünkü bireylerin deneyim, bilgi, ilgi alanları ve yetenekleri birbirlerinden oldukça farklıdır. Örgütlerin verimliliğini etkileyen, ayrıca yöneticilerin enerjilerini ve zamanlarının önemli ölçüde alan konulardan biridir. Bireylerin ve grupların birlikte çatışma sorunlarından kaynaklanan normal etkinliklerin donmasına neden olan olaylar olarak tanımlanmaktadır(Eren,2004:553).

Çatışma süreci ve yönetim bütün örgütler için ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü toplumsal sistem içerisinde bir yer teşkil eden

eğitim örgütleri hem bireysel hem de toplumsal açıdan toplumdaki diğer bütün sistemleri doğrudan ya da dolaylı etkilemektedir. İçinde bulunduğu toplumun yönetsel yapısı, kültürü değerlerine göre amaçlarını şekillendirerek kurulan eğitim sistemleri için en önemli ve en geniş parçaların başında okullar gelmektedir. Okul örgütünün yapısı ve işlevleri göz önüne alındığında örgütsel değerşkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır(Açıkalin,1994:108).

Okul ortamında güçler ve gruplar daha akıcı olduğundan önemsiz olduğundan sürtünmeler bile beklenmeyen çatışma durumlarına dönüşebilmektedir(Bursalıoğlu,2008:157).

Eğitim örgütleri gibi insanların bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmazdır. Dolayısıyla örgütlerde ortaya çıkan çatışmalar ve yönetilmesi hem yöneticilerin ve hem de diğer üyelerin temel sorumluluğu kabul edilmelidir. Bu çatışmalar iyi yönetildiği zaman faydalı, iyi yönetilmediği durumlarda zararlı sonuçlara sahip olabilmektedir. Böyle bir sonucunda öğretime-öğrenme ortamını, öğretilenlerin ve öğrencilerin performansını, moral ve güdülenmelerini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Örgütlerde çatışmanın zararları bilinmektedir. Çatışmalar örgütlerde denetimsiz olarak ortaya çıkan muhalefet, hoşnutsuzluk doğurur. Ortak bağları yok eder ve sonuçta grubun etkinliğini azaltabilir. İletişim geciktirilebilir, grubun çatışma sürecini aksatabilir. Çatışmanın olması bireylerin streslerini arttırabilir. Örgütte kapalı bir iklimin oluşmasına yol açar(Robbins,1994:235).

Çatışmanın yararları da bulunmaktadır. Çatışma bireylerin ilgi ve merakını uyandırmaktadır; farklı ve hatta karşıt düşüncelerin karşılaşması sonucu genellikle daha üst düzeydeki düşüncelerin üretildiğini, öğrenmeyi özendirildiğini ve eleştiriyi hoşgörüyle kabul etmeyi sağlamaktadır(Ertekin,1982).

### **Örgütsel Çatışma ve Nedenleri**

Çatışma; iki ya da daha fazla insanın ya da grubun aynı anda aynı yeri ya da kaynağı kullanmaya, teşebbüs etmesi sonucu, ihtiyaçların, çıkarların veya isteklerin birbiriyle çelişmesi ile ortaya çıkan anlaşmazlık, savaş, duygusal gerilim içinde algıladıkları bir etkileşim biçimidir(Tutar,2014:267).

Örgütlerde farklı gruplar arasında yaşanan anlaşmazlık durumu olduğu gibi, birey veya grup ile örgüt yönetimi arasında yaşanan anlaşmazlık durumdur. Anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme çatışmanın temel unsurlarındadır. Anlaşmazlığın olduğu bir örgütte taraflar kendi çıkarlarını ya da görüşlerini gerçekleştirmek peşindedir. Örgütlerde çatışma, örgütsel faaliyetler sırasında sık rastlanan bir durumdur. İşgörenler her biri farklı ortamlarda ve farklı kültürlerde yetişmiş, farklı kişilik yapısına farklı amaç ve çıkara sahip insanlardır. Bu yüzden insanlar tek tip değildir; her biri ayrı kişiliktir. Kimi uysaldır, olumlu ve ılımlıdır, kimi problemlili, dertli, geçimsiz ve aksidir. Bütün bu karakter farklılıkları örgütlerde çatışmanın kaynağı olabilmektedir. Çatışma iş için harcanacak enerjiyi başka yönler çekerek. Yine, birey ve grupları kutuplaştırır; farklılıkları derinleştirir, işbirliğini engeller ve kuşku ve güvensizlik yaratır, verimliliği düşürür(Tutar,2014:27-269).

Çatışmanın en önemli nedenlerden biri kaynak yetersizliğidir. Çalışanlar bireysel isteklerini ve örgütsel birimler de amaçlarını gerçekleştirmek için örgütün kısıtlı kaynaklarıyla çalışırlar. Kısıtlı kaynaklardan yararlanmaya çalışırlar. Kısıtlı kaynakların yönetimle hemen tedarik edilmemesi durumunda taraflar arasında çatışma kaçınılmaz olur(Güney,2012:303). Özellikle okullarda derslerin dağıtımını bir çatışma nedeni olarak değerlendirilebilir. Yine; özellikle ilköğretim birinci kademedeki sınıf paylaşımını çatışma nedeni olarak değerlendirilebilir.

Kaynakların sınırlı olması, örgüt üyeleri arasında çatışmaya neden olur. Kıt kaynaklar için yarışmayı gizli bir çalışma biçimi olarak alan Pondy'e göre yarışma, örgütteki tarafların kaynaklara ilişkin istemler toplumun, örgütün sahip olduğu kaynaklar toplamını aşması halinde çatışmaya neden olmaktadır(Aydın,2005:347). Özellikle, okullarda kıt olan teknolojik araç ve gereçlerden yararlanması çatışma nedeni olabilmektedir.

Örgütsel çatışma nedenlerinden biri de işbölümüdür. Örgütler, üstlendikleri görevleri becerebilmek için işleri rasyonel bir şekilde bölmekte ve çalışanlar arasında işbölümü oluşmaktadır.

İşbölümüne göre her grup veya bölüm, kendi işini diğer grup ve bölümlerin işlerine kıyasla daha öncelikli ve önemli olarak görebilir. Bu algılama, örgüt içinde çatışmalara neden olabilir.

İşbölümü, ayrıca sürekli aynı görevi tekrar eden çalışan üzerinde monotonluk ve bıkkınlığa da neden olabilir(Güney,2012:305).

Özellikle, monotonluğu azaltmak için öğretmenlere farklı sınıfların okutulması fırsatı verilmelidir.

Yönetim kademelerindeki belirsizlikler de bir çatışma nedenidir.

Örgütlerde kimin hangi yöneticiye karşı sorumlu olduğu konularında ne kadar ve hangi yöneticiye karşı sorumlu olduğu konusunda belirsizlikler söz konusu ise hem yatay hem de dikey seviyelerde çatışmalara neden olabilir(Güney,2012:304). Okullarda görülen aksaklıkların başında bu durum gelmektedir. Zaman zaman gerek öğretmenler gerekse idari personel hangi yöneticinin yetki ve sorumluluğu altında olması belirsiz olduğundan çatışmalar yaşanabilmektedir. Yine, belli yöneticilerin yetki ve sorumluluğu altında olan öğretmenlere diğer yöneticilerin müdahale etmesi de çatışma nedenidir.

Ödüllendirme sisteminin yanlış olması çatışma nedenidir.

Ödüllendirme sistemi çalışmalarını tatlı bir rekabete değil, yarışma havasına sokuyor ise bireyleri düşmanca bir tutum içine sokabilir.

Bu da kıskançlıklara örgüt içindeki güç birliği yerine adeta birbirinin gücünü azaltan, kişi ve grupların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu tür çatışmalar çözüme kavuşturulmadığında örgütsel işbirliği sistemini zayıflatabilir(Tutar,2014:279).Özellikle ücret vb. ödüllerin kullanımında adil olmayan yönetici tutum ve davranışları çatışma nedeni olarak değerlendirilebilir. Kuşkusuz bu ödüllerin başında yine öğretmenin tanınması gelmektedir.

Örgütlerde, toplu bir çabayı gerektiren bir işin, farklı bireylerce yürütebilecek şekilde düzenlemesi, diğer bir anlatımla iş bölümüne gidebilmesi gerekir. Ancak; örgütlerde işbölümünün sonunda her birim kendi özel normlarını, değer yapılarını ve davranış biçimlerini geliştireceğinden, değişik işleri yapan birey ya da birimler arasında farklılaşma ortaya çıkar. Bu farklılaşma ise örgütsel çatışmaya neden olur(Aydın,2005:368). Hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde öğretmenlerin yaptığı işlevler birbirine bağlıdır. Bu yönde görülebilecek aksama çatışmaya neden olabilir.

Kişiler ve gruplar arasında ulaşılabilecek amaç konusunda farklı görüş söz konusuysa veya amaçlar farklı yorumlanıyorsa, bu durum çatışmaya neden olabilir. Özellikle, açık ve objektif amaçların belirlendiği örgütlerde çatışmaların ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir(Sökmen,2013:216). Kuşkusuz, okulların temel amaçları sosyal, ekonomik ve siyasi. Özellikle, okulların siyasi amaçları konusunda öğretmenler hemfikir olamayabiliyorlar. Bu da çatışmaya neden olmaktadır.

Kişilerin, grupların ve bölümlerin örgütsel sorun, olay ve durumları algılaması, yorumlayıp değerlendirmesi aynı değildir. Bu farklılıklar iş yaşamında istesiniz de istemesiniz de çatışmalara neden olmaktadır. Ayrıca gönderilen bilgilerin algılanması, yorumlanması ve değerlendirilmesindeki farklılıklardan dolayı kişiler, gruplar ve birimler birbirini yanlış anlayabilir(Güney,2012:304).Kuşkusuz, her işgören gibi

öğretmenlerin de sosyalleştiği ortamlar farklı olabilir. Bu durumda örgütsel sorunların değerlendirilmesi ve bilgilerin yanlış anlaşılmasına, çatışmalara neden olabilir.

Örgütlerde işgörenler arasındaki farklılıklar da çatışmaya neden olabilmektedir. Örneğin, geçici kadroda çalıştırılan işgörenler, devamlı kadroda çalıştırılan işgörelere oranla daha çok daha yıkıcı çatışmaya yol açmaktadır. Öte yandan, örgütlerde devamlı işgören değiştirme de çatışmayı arttırmaktadır. Araştırmalar, örgütlerde sık sık işgören değiştirmenin çatışmayı arttırıcı bir etkide olduğunu göstermektedir. Yine; örgütlerde işgören yaşı ile çatışma oranı arasında ters yönde bir ilişki söz konusudur(Aydın,2005:349).Özellikle; okullarda ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının uygulandığı bilinen bir gerçektir. Yine, bu öğretmenlerin özlük hakları maalesef, istenen ölçüde değildir. Bu durumda çatışma nedeni olabilmektedir.

Örgütsel değişim çatışmanın önemli bir kaynağıdır. Yeni bir üretim teknolojisinin örgüte girmesi, çalışanların değişme direnç göstermeleri ve dolayısıyla çatışmaya neden olabilir. İki örgütün birleşmesi veya bir örgütün diğerinin bünyesine katılması şeklindeki örgütsel değişmeler üyeler arası güç çatışması ortaya çıkarabilir(Tutar,2014:277). Zaman zaman bazı okulların birleşmesi gibi bir örgütsel değişmeye gidildiği bilinen bir gerçektir. Özellikle bu durum yeni öğretmenlerle önceden çalışan öğretmenler arasında güç mücadelesine neden olduğundan çatışma doğabilmektedir.

Çalışma yaşamında kişilerin, grupların ve bölümlerin amaçlarında farklılıklar olması çatışmaya neden olabilmektedir. Satın alma, pazarlama, finans, üretim ve insan kaynakları bölümlerinin amaçlarını gerçekleştirmek ister. Bu nedenle, karşı karşıya gelebilirler. Bu durumda da çatışmaya neden olur(Güney,2012:303).

Sökmen(2013:213) iletişimle ilgili şu etkenlerin çatışmaya neden olduğunu belirtmektedir: anlam güçlükleri, yetersiz bilgi alışverişi, dinlememe sorunları, algılamadaki farklılıklar. Özellikle örgütsel ve yönetsel sorunlar konusunda öğretmenlerin yetersiz değerlendirmeleri anlam güçlüklerini o da çatışmaya neden olabilmektedir. Yine; okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendi aralarında yetersiz bilgi alış verişleri çatışmayı doğurabilmektedir. Öğretmenlerin sosyalleşmenin vb. nedenlerin sonucu olarak farklı algılara sahip olması çatışmalara neden olabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre örgütlerde, işgörenlerin kişilik yapıları, rol doygunlukları, statüleri ve sosyal etkileşimleri ile çatışma arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin; otoriter kişiliğe sahip, rol gereklerine ilişkin doyumsuzluk çeken ve algıladığı statü ile bulunduğu statü arasında fark olan işgörenlerin bulunduğu örgütlerde çatışma artmaktadır(Aydın,2005:350).

Okullarda, maalesef yöneticilik bilgisi zayıf olan okul yöneticileri otoriter bir tutum ve davranışı benimseyebilmektedir. Bu durum da öğretmenler ile okul yöneticileri arasında çatışmaya neden olabilmektedir. Oysa, okulun informal yanı ağır basmaktadır. Bu da okul yöneticilerinin değil otoriter demokratik bir tutumu benimsemeleri gerektiği anlamına gelmektedir.

Örgütlerde istenmeyen çatışmalara rıza gösteren ve bunları körükleyen bir örgütsel iklimin varlığı, örgütsel çatışmaların en önemli kaynağıdır. Eğer, bir yönetici, örgütünde aşırı yumuşak ya da sert bir örgüt iklimi oluşturursa, her iki yönetim anlayışı çatışmaya neden olabilir. Yönetim tarzının otoriter ve baskıcı olması örgütsel iklimi dayanılmaz kılarak çatışmalara neden olur(Tutar,2014:277).

Özellikle başıboş yönetim anlayışının hakim olduğu örgütlerde sorunların çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle, okullarda baş gösteren çatışmaların çözülmesine rıza gösterilemez. Çünkü

okullarda çıkan çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürmektedir. O yüzden okul yöneticileri uygun liderlik davranışı göstererek çatışmaların üstesinde gelmelidir. Göstereceği liderlik davranışında da çatışmanın doğası belirleyici olmalıdır.

Yakın bire bir kontrol yaklaşımının genel denetime oranla çatışmayı daha çok artırdığı düşünülmektedir. Yakından denetim kişinin yaratıcı yönünü ortaya koymasına ve çalışma yöntem ve kullanımını bağımsız olarak belirlemesine izin vermemekte ve bu negatif etki çatışmaya neden olmaktadır(Sökmen,2013:217).

Öğretmenler eğitimli işgörenler olup mesleğinin uzmanı olan kişilerdir. Bu nedenle, yakın denetime gerek yoktur. Aksi halde çatışmanın olabileceği gibi yaratıcılıkları körelebilir.Oysa, öğretmenler kendini gerçekleştirme yolunda gelişmenin ön koşulu olan yaratıcı tutum ve davranışa sahip olmak durumundadır. Bu da öğretmenlerin özgür olması ile mümkündür. Yoksa, özgürlüklerini kısıtlayan yakından kontrol ile değil.

Yöneticilik görüş ve uygulamalarındaki farklılıklar çatışmaya neden olmaktadır. Her yönetici karar verme, planlama, zaman yönetimi ve uygulaması ve bakımından, astlarını harekete geçirme, motive etme ve kontrol etme yönünden diğer yöntemlerden farklı yol ve yöntemlere sahiptir. Yöneticinin görüşme uygulamaları, örgüt politikalarıyla da uyuşmayabilir. Bu alanda yönetici hem örgütüyle, hem diğer yöneticilerle, hem de astlarıyla çatışmaya sebep olabilir. Örneğin örgüt içinde bir yöneticinin demokratik bir tarzı benimsemesi, buna karşılık diğerinin otokratik bir tarza sahip olması daha alt seviyelerdeki çalışanlara doğrudan emir vermesi de, başka bir çatışma nedeni olarak ortaya çıkmaktadır(Sökmen,2013:217-218).

Kuşkusuz; okul yönetim uygulamalarında aynı yöneme başvurma, öğretmenlerden beklentilerin neler olacağı konusunda bir fikir vermektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin benzer



yönetimsel uygulamalar kendilerinden beklentilerin neler olacağı konusunda fikir verdiğinde çatışmalar doğmayabilir. Ancak farklı yönetsel uygulamalar beklentilerin neler olacağı konusunda belirsizlikleri de beraberinde getireceği için okul yönetimi ve öğretmenler arasında çatışma doğabilir.

Örgütsel yapı büyüyüp genişledikçe işlevlerde resmiyet ağırlık kazanır. Yeni ilişkiler birimi olmaktan çıkar ikincil (kişisel olmayan) noktaya gelir. Faaliyetlerin koordinasyonu azalır. Her amir ya da uzman kendi alanını korumaya çalışırken çatışmalara da neden olur. Bu birimden başka birime bilgiler aktarılırken değişime uğraması nedeniyle taraflar birbirini yanlış anlayabilir ve sonuçta çatışmalar gündeme gelir(Güney,2012:305).

Yine okul üyelerinin otoriter kişilikleri, dogmatizm ve düşük öz saygınlık gibi kişilik özellikleri çatışmaların temel nedeni olabilir. Diğer yandan, yeniliklere ve değişimlere direnme de çatışmalara neden olabilir. Yine, okul üyesinin abartılı saygısı bireylerle arasında çatışmaya neden olabilir.

Diğer taraftan; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karakterleri, mizaçları ve yetenekleri birbirinden farklıdır ve bu farklılıklardan dolayı değişik tutum ve davranışlara sahip olabilirler. Bu farklılık karşdakini algılama farklılığına neden olabilir. Sonuçta çatışma doğabilir. Kuşkusuz asıl neden, okul üyelerinin farklı kültürlere sahip olmasıdır.

Yine, Alfred Adler'in ifadesiyle bazı insanlar güç elde etmek isterler. Okullarda bu güç mücadelesi de örgüt üyelerini çatışma içine sokabilir.

### **Okullarda Örgütsel Çatışmanın Yönetimi**

Örgütsel çatışmayı gidermede en eski ve en az etkili yöntem yetkinin kullanılmasıdır.İki görevli arasında meydana gelen çatışmaların giderilmesinde, yasal yetki kullanılır. İlgililere emir verilerek savaşımanın durdurulması, kişiliklerini konunun dışında

tutmaları ve algılara bağılı kılmaları istenir yetki, özellikle çatışma içinde olan tarafların bir görüş birliğine ulaşmaları durumlarda karar verme olanağı sağlar(Aydın,2005:370).

Yetki kısa süreli bir çatışma çözme yöntemi olabilir. Yine, okulun çalışanları öğretmenler açısından düşünüldüğünde etkili bir yöntem olarak düşünülmemelidir. Çünkü, öğretmenler eğitimli ve mesleğinin uzmanı kişilerdir. Bu durum da öğretmene karşı yetkinin kullanılmasını yerinde ve etkili bir yöntem olmadığını göstermektedir.

Yine ödün verme örgütsel çatışmayı önlemede örgütsel çatışmayı önlemede önemli bir yer tutmaktadır. Çatışmaya taraf olanlar, ortak noktada buluşurlar. Böylece çatışmanın ya da anlaşmanın bir galibi olmaz. Her iki taraf da taviz vererek anlaşma olur. Ancak, kimin daha taviz vererek anlaşma olur. Ancak, kimin daha fazla özveride bulunduğu gücüne ve etkileşimine bağlıdır(Tutar,2014:290).

Kuşkusuz, okullarda görülen çatışmalarda ödün verme etkili bir yol olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü çatışmayı geçici olarak çözebilir. Yani söz konusu çatışma yine su yüzüne çıkabilir.

Kurgun (2013:183:184) çatışma çözümüne yönelik temel yetenekleri şu şekilde sıralamaktadır:

a- Oryantasyon Yetenekleri

- Dürüstlük
- Empati
- Güven
- Adalet
- Öz saygı
- Diğerlerine saygı
- Farklılıklara saygı
- Anlaşmazlıklardan yararlanma

### b-Algılama Yetenekleri

- Durum diğerleri açısından çevreye yönelik empati duymak
- Diğerlerinin katkılarını almak için kendilerini değerlendirmek
- Yargılama ve suçlamaları askıya alarak görüşlerin rahatça değişimini kolaylaştırmak

### c- Duygusal Yetenekler

- Etkin duygusal iletişim dilimini kullanabilmek
- Duygularını saldırgan olmayan biçimde ifade edebilmek
- Diğerlerinin duygularını incitmemek için kendini kontrol edebilmek

### d- İletişim yetenekleri

- Etkin dinleme yöntemlerini kullanarak anlamak için kullanmak
- Anlaşılır biçimde ifade etmek
- Duygusal durumları daha az duygusal kavramlar kullanarak dengelemek

### e- Yaratıcı Düşünme Yetenekleri

- Sorunu farklı açılardan ele alabilmek
- Sorun çözümüne karşılıklı bir arayış olarak yaklaşmak
- Farklı seçenekleri değerlendirebilmek için beyin fırtınası yapmak

### f- Eleştirel Düşünme Yetenekleri

- Var olan kriterlerin farkında olmak ve onları açıklığa kavuşturmak

g- Gelecek için davranışları planlamak .

Örgütsel çatışma çözümünde işbirliği önen taşımaktadır. Problem çözmeye istekli olmak, farklılıklarla yüz yüze gelmek ve görüş alış verişinde bulunmak, bütünleştirici çözümler aramak, herkesin kazançlı çıkacağı yol bulmak, çatışmalara meydan okumak istediği yapmanın yollarıdır(Tutar,2014:289). Kuşkusuz, herkesin kazançlı çıkabileceği yöntemi bulmak zor. Bu nedenle bu yolu etkili olarak kabul etmemek gerekir. Yine, örgütsel çatışmayı önlemede duyarlılık eğitiminin önemli bir yer tuttuğu söylenmektedir. Bazı çatışmaların, grupların birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlamak, gruplar artası çatışmayı belirli bir düzeyde tutmak ve düşmanca davranışlarını azaltmak için, bir danışman gözetiminde yapılan eğitim çalışmalarıdır.Bu eğitimin başarılı olabilmesi için, tarafların istekli ve anlayışlı olması gerekmektedir(Sökmen,2013:234-235).

Yine, çatışmaya taraf olan kişilerin örgüt içinde başka bölümlere nakledilerek çatışma çözümlenebilir. Yine, örgütsel ilişkilerin çatışmaları veya çatışma kaynaklarını azaltıcı yönde değiştirilmesi ile ilgilidir. Bu değiştirme iş tatminleri ile ilgili olabilir(Budak ve Budak,2016:313). Ancak, kişilikle ilgili sorunları bulunan çalışanlar başka yere nakledile bilse çatışmalar devam edebilir.

Diğer taraftan, örgütsel çatışmayı önlemede uzlaştırma yöntemi kullanılmaktadır. Çatışma içinde olan tarafların dışında, üçüncü tarafında araya girmesinin yanı sıra, bu yöntemle de tarafların tümü ya da temsilcileri pazarlığa ve oylamaya katılarak çözmeye çalışırlar. Uzlaşmaya dayalı bir karar, kaçınma yöntemine benzer. Kesin kazanç ya da kayıp biçiminde somut bir sonuç vermez(Aydın,2005:369-370). Eğer çatışma uzlaştırma yönteminde temsilciler aracılığıyla çözülmeye çalışılırsa tamamen etkili bir çözüm olduğu düşünülemez. Çünkü, temsilciler yetenek açısından eşit değildir.Yine, örgütsel çatışmayı

önlemede yatıştırma diğer bir yoldur. Bu yol, çatışmaya taraf olanlar arasındaki farklılıkların ve ortak çıkarların ön plana çıkarılması suretiyle çatışmanın azaltılmasıdır. Yönetici böylece, çatışan tarafları yumuşatmaya, duyarsızlaştırmaya ve uzlaşmaya sevk eder. Yöneticinin çatışan taraflara “biz bir aileyiz” yaklaşımı, tarafları yumuşatabilir. Ancak, çatışma kısmen azaltılabilir, tamamen ortadan kalkmaz.

Problem çözme yöntemi de çatışma çözme yöntemlerinden biridir. Bu yöntemin amacı sorunu çözmedir. Gruplararası çatışmaların çözümünde en etkili yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemde amaç, haklı ya da haksız tarafın belirlenmesi değil, taraflar arasındaki temel görüş ayrılıklarının saptanmasıdır. Bu nedenle, yöntem çatışma içinde olan tarafların temeldeki nedenlerle yüz yüze gelmelerini gerektirir. Problem çözme yöntemi ile sonucun alınması, büyük ölçüde tarafların birbirleriyle işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır. Sürekli bir etkileşimle taraflarca paylaşılan ortak noktalar vurgulanır ve çatışmanın temelindeki nedenlerin, kuşku ve yanlış anlama gibi açıklık kazanması sağlanır(Aydın,2005:366).

Örgütsel çatışmayı önlemede söndürme kullanılan yöntemlerden biridir. Bu strateji, sanki sigortanın çıkarılarak enerjinin kesilmesi gibi çatışmaya neden olabilecek enerjinin ortadan kaldırılmasına yöneliktir. Bu durumda ya her iki taraf birden, ya da taraflardan biri taviz vermektedir. Grubun sahip olduğu düşmanlığın azaltılması ve olumsuz duyguların yatışmasına kadar, diğer bir ifadeyle sular duruluncaya kadar, beklemeyi içerir. Bu durumda ya gruplar arasındaki farklılıklar azaltılarak benlik içinde oldukları vurgulanır (yansıtma) veya üst düzey amaçlar belirlenerek bir amaçlar etrafında tarafların birleşerek yardımlaşmaları sağlanır. Geçici çözümlere ihtiyaç duyulduğundan veya grupların karşılıklı önemli bulduğu amaçlar olduğunda uygulanabilecek bir stratejidir. Yine, sınırlandırma

örgütsel çatışmayı önlemede önem taşımaktadır. Bu strateji kapsamında, çatışmaların nedenlerinin ayrıntılı olarak tartışılabilmesi ve çözümlenebilmesi konusunda neler yapılabileceğinin belirlenmesi için, ortaya çıkmalarına izin verilir. Çatışma konusu tanımlanır ve çizilen çerçeve dışına çıkılmadan yönetimin kontrolü veya gözetimi altında tartışılır. Çatışan tarafların işbirliği yapılmasının gerektirdiği durumlara uygun bir stratejidir. Tarafların çok farklı değer yapılarına sahip oldukları durumlarda etkili olmayabilir(Sökmen,2013:234). Bilindiği gibi okullarda öğretmenler kazandıkları kültür değerleri ile geliyor; ve bunu da davranışlarına yansıtıyorlar. Bu nedenle, bazı durumlarda bu yöntemin etkili olamayacağını söyleyebiliriz.

### **Okullarda Kaynak Dağılımına Bağlı Çatışma:**

Kaynak paylaşımıyla yıkıcı rekabet, örgütlerde çatışmanın önemli nedenlerinden biridir. Çoğu çatışmanın nedeni örgütsel kaynakların paylaşımındaki anlaşmazlıklardır.

Kuşkusuz; okullarda en önemli kaynaklardan biri, derslerdir. Okul yönetimi tarafından dağıtılan dersler eşit bir biçimde dağıtılmadığı zaman çatışma nedeni olabilmektedir. Yine; ders dağılım çizelgesindeki görülen olumsuzluklar örgütsel çatışma nedeni olarak değerlendirilebilir.

Kaynak dağılımının nedeni olan örgütsel çatışmanın yönetilmesi gerekmektedir. Bunun için okul yöneticisi ikna yöntemini kullanabilir. Eğer okul yöneticisi bu anlayışa sahip değilse birçok sorunlar doğabilir.

Kaynakların kıt olması ve bu nedenden dolayı doğan çatışmaların çözülmemesi bir çok sorunun doğmasına neden olabilir. En başta öğretmenin performansı olumsuz etkilenebilir ve örgütsel etkililik sağlanamaz.

## **Okul Yöneticilerinin Tutum ve Davranışlarının Neden Olduğu Çatışma:**

Okul yönetiminde yer alanların öğretmenleri küçük görmeleri bağırıp çağırmaları çatışmalara neden olabilir. Kısaca, yöneticilerin insani değerlerle öğretmenlere yaklaşmamaları; aynı öğretmenlerle yöneticiler arasında çatışmalara neden olabilir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere insani değerlerle donanmış tutum ve davranış içinde olması insan haklarının gereğidir. Aksi halde okul yöneticileri ve öğretmenler arasında çatışmaya neden olabilir. Çünkü, öğretmenler mesleğinin uzmanı kişilerdir. Yine öğretmenin tutum ve davranışı öğretmenin performansını olumlu ve olumsuz etkileyebilmektedir.

Bu nedenle, okul yöneticileri öğretmenlerle ilişkilerinde şuna dikkat etmek durumundadır.

...Öğretmene içten davranmalıdır.

...Gerektiğinde öğretmeni dinlemeli ve sözünü kesmemelidir.

...Açık kapı politikası uygulamalıdır

...Öğretmenin hakları olduğunu bilmelidir.

## **Öğretmenler Arasında Görülen Değer Farklılıklarından Doğan Çatışma:**

Öğretmenler farklı ortamlarda sosyalleşmektedirler. Bu durumda onların farklı değer ve tutum göstermelerine neden olmaktadır. Bu farklı değer ve tutum çatışma nedeni olabilmektedir. Yine, bu farklı değerlere sahip öğretmenler kutuplaşabilmektedir.

Kuşkusuz burada okul yöneticisinin ne gibi stratejiler uygulamasını gerektirdiği gündeme getiriyor.

En başta; okul yöneticisi farklı değerler etrafında bulunan öğretmenler arasında informal etkinliklere ağırlık verebilir.

Yine, Okul yöneticisi, farklı değerler etrafında yer alan öğretmenler arasında ortak ve genel amaçlar belirleyebilir

Argon(2016:193-200) Sınıfta çatışmanın nedenlerini şu şekilde belirtmektedir:

**1.Öğrencilerin bireysel farklılıkları:** Gelişim dönemleri ve özellikleri dikkate alındığında bilişsel, duygusal, devinimsel, sosyal ve ahlaki gelişim özellikleri doğrultusunda farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin ihtiyaçları, ihtiyaçları karşılama şekilleri ve bunlara yönelik davranışları da birbirinden farklı olacaktır. Yapılan çalışmalarda da bireylerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özelliklerde olmasının, kurumlarda çatışma nedeni olarak görüldüğü belirtilmektedir.

**2.Öğrenci amaçlarının ve ihtiyaçlarının farklılığı:** Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bu farklılıklardan kaynaklanan ihtiyaçların öğretmen tarafından fark edilip karşılanması, eğitim öğretimin başarısı açısından son derece önemlidir. Çünkü ihtiyaçları karşılanan öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ve enerji harçayabilmekte, böylece akademik başarılarını arttırmaktadır. İhtiyaçları karşılanmayan ya da karşılanmakta sınırlanan öğrenciler sinirlilik, saldırganlı, öç alma ve güç kullanma gibi istenmeyen davranışlara yönelebilmektedirler. Ayrıca, sınıfta sevgi ve saygı görmeyerek kendini güvende hissetmeyip değersiz ve dışlanmış hisseden, uykusuz, aç ve yorgun olan, görme, işitme, konuşma gibi bir takım sağlık sorunları yaşayan, takdir ve övgü görmeyen, teşvik edilmeyen, akademik anlamda yüksek başarı gösteremeyen, sosyal becerileri arkadaşlarına göre karşılanmayan öğrenciler öğrenciler



belirtilen özelliklerine yönelik ihtiyaçları karşılanmadığında istenmeyen davranışlara daha fazla yönelebilmektedirler. Bu öğrenciler, kendilerini sınıftan soyutluyarak içine kapanabildikleri gibi olayları ve sözleri daha kolay yanlış anlayabilmekte, iletişim kurmakta zorluk yaşamaktadır.

**3.İletişim türü ve sürecine yönelik sorunlar:** İlişkilerin açık ve tam olarak kurulmadığı, duygu ve düşüncülerin paylaşılmadığı, sadece akademik başarının hedeflendiği, öğrencilerin kendileriyle değil birbirleriyle sürekli olarak yarışırılıp rakip duruma getirildikleri, sınav kazanmaya ve test çözmeye alıştırdıkları bir sınıf ortamında ne öğrencilerin kendi aralarında, ne de öğretmenle sağlıklı iletişim kurmalarını beklemek akılcı bir davranış değildir. Bir de iletişim sürecindeki bu tür olumsuzluklara, Türkiye'nin gerçeklerinden biri olan sınıfların kalabalıklığı sorunu eklendiğinde sınıflarda iletişim kaynaklı çatışmaların sık sık ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır.

**4.Öğretmen ve Öğrenci arasındaki statü farklılığı:** Sınıfta yaş ve eğitim açısından statüsü yüksek olan kişi öğretmendir. Bazı öğretmenler bu durumlarını güç unsuru olarak kullanabilmekte ve öğrencilere olumsuz olarak hissettirmektedirler. Bu da çatışmaya neden olmaktadır.

**5. Öğretmen niteliği ve özelliği:**Öğretmenin uygun olmayan davranış ve tepkileri ile birtakım özellikleri ne yazık ki öğrencileri zaman zaman istemeden çatışma durumuna itebilmektedir.

**6. Öğretmen ödül, teşvik ve ceza uygulamaları:** Öğretmenin sınıf içinde ödül, teşvik ve ceza uygulamalarında, öğretmenin tutarlı olmayıp eşit, yansız ve adil şekilde dağıtım yapmaması, uygulamanın davranışa değil öğrenciye yönelik olması, verilen ödül ve cezaların öğrencileri birbirleriyle yarış ve rekabet ortamına itmesi gibi sınıf içi

uygulamalar, bir süre sonra öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle çatışma yaşamalarına neden olacaktır.

### **7.Öğretmenin öğrencileri değerlendirme ve kontrol biçimi:**

Öğretmenler değerlendirmeyi ne zaman ve nasıl yapacağını, ölçütlerinin neler olduğunu açık ve net bir şekilde ortaya koyması hem değerlendirmenin geçerlilik-güvenirliliği hem de öğrencilerin değerlendirme sürecini tam olarak bilmeklerini sağlayacaktır. Öğretmenler değerlendirmeyi eşit, adil ve objektif yapmak durumundadırlar. Değerlendirme işlemlerinde eşit ve adi davranmaz taraf tutarsa, öğrenciler karşısında tutarlı davranmaz ise çatışma doğabilir.

8.Okul ve sınıftaki kaynakların sınırlılığı: kaynakların sınırlı ya da hiç olmaması, öğrencilerin ve okul çalışanlarının çatışma yaşamasına neden olabilir.Sınıftaki öğrencilerin faaliyetleri ile ilgili olarak kaynakları paylaşmaları ortaya çıkma ihtimalini arttırabilir.

### **Çatışmayı Çözme ve Çatışma Yönetimi:**

Çatışmaların çözümünde, sorun çözme yaklaşımı kullanılabilir. Sorun çözme yaklaşımı, olumlu bir görüşme ilişkisine dayanır. Sorun çözme tartışmalarının evreleri şunlardır(Çelik,2013:169-170):

1- Ne istediğinizi belirleyin. Ne istediğiniz, iyi bilerseniz etkili bir iletişim kurabilirsiniz ve sorunun çözümünü karşılıklı olarak tartışabilirsiniz.

2- Duygularınızı belirleyiniz. Tartışmalar, duyguları ifade ederek daha açık bir iletişim kurulmasına yardımcı olabilirler.

3- İstek ve duygularınız için nedenlerinizi belirleyiniz. İstek ve duygular açıkça belirlendiği zaman, ortak niyet belirlenir, çatışan taraflar birbirini dikkatlice dinler, farklılıklar görülür ve çıkarların çatıştığı konular birbirinden ayırt edilir.

4- Diğer kişinin bakış açısıyla bakabilmeek, diğer kişinin duygu ve isteklerini anlamak ve her iki tarafın nedenlerinin önemini belirlemek. Bu evrede, tartışmada zıt görüşler ,ileri süren kişinin, soruna her iki kişinin bakış açısından bakabilmesi sağlanır.

5- ortak çıkarları en st düzeye çıkarmak için, üç seçenekli çatışma çözme planı geliştirmek. Plan A, Plan B Ve Plan C gibi... Bu aşamada, sorunun zm için etkili seçeneklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

6- Bir tercihi belirleme ve anlaşmayı resmileştirme konusunda el sıkışmak. Örneğin, B planının uygulanması konusunda el sıkışmak. Örneğin, B planın uygulanması konusunda her iki tarafın anlaşması. Bu evrede, çatışan taraflar ortak ilkeler etrafında birleşirler.

Bakioğlu(2014:166) atışmaları zmek için şunları önermektedir:

a. Öğrencilerin isimlerini bilmelidirler. Bazı ğrenciler bütün günü isimlerini hiç duymadan geçirirler. Öğrencileri isimleriyle çağırmak, öğrencilerin okul ortamına bağlanmasına yardımcı olur.

b. Öğrencilerin birbirleriyle ortak çalışmalarına imkan vererek işbirlikçi öğrenme stratejileri kullanılmalıdır. Bu, ğrencilerin birbirleriyle, küçük gruplarla olumlu, desekleyici ilişkiler içine girmelerini ve olumlu, destekleyici ilişkiler içine girmelerini ve olumlu ikili ilişkiler kurmalarını sağlar.

c. Kulüpler kurulmalıdır. Kulüpler ğrencilerin öğretmenlerle geleneksel ve korkutucu olmayan bir şekilde ilişkiler kurmasına olanak tanır. Bu aynı zamanda birbirlerini birer insan olarak (sadece bir ğretmen ya da ğrenci olarak değil) tanımalarına imkan sağlar.

d. Sınıf dışında ğrenci ile resmi konuşulmamalıdır. ğle yemeği zamanında ya da tenefslerde öğrencilerle bir bağ ve iyi ilişkiler kurmak için zaman ayırmak gerekir. Bu etkileşim, öğretmenin

öğrencileri bir karşılık beklemeden koşulsuz (sınıf içi başarıya ve sınıf kurallarına uyma durumuna bakmaksızın sadece insan olarak) kabul etmesini sağlayacaktır.

Gordon(1996), sınıftaki çatışmaların çözümünde üç temel yöntemin kullanılabilirliğini savunmaktadır. Bu yöntemler, kazan-kaybet, kaybet-kazan ve kazan-kazan yöntemleridir.

**Kazan-Kaybet Yöntemi:** Bu yöntemde, öğretmen kazanır, öğrenci kaybeder. Çatışma sürecinde öğrenci, öğretmenin sunduğu seçeneği kabul etmek zorundadır. Kazan- kaybet yöntemine ilişkin karşılıklı konuşmaya dayalı bir örnek olay fizik dersinde geçmektedir.

Öğretmen: sınıfa geç gelince, dersin başında anlattıklarımı kaçıyorsun. Senin için tekrarlamak ve yapacaklarını açıklamak zamanımı alıyor. Bundan biiktim.

Mehmet: Yıllık kolunda çalışıyorum. Basımevinin verdiği tarihe yetişebilmek için çok çalışmam gerekiyor. Bunun için geçikiyorum.

Öğretmen: Yayın başkanı olduğunu biliyorum. Bu büyük bir iş, am fizik dersi de önemli. Fizikten geçemezsen okulu bitiremezsin.

Mehmet: Tüm sınavlarım iyi değil değil mi? Sırf bana bunları anlatıp yoruluyorsunuz diye koşarak gelmemin ne gereği var? Bir kez daha anlatsanız ne olur sanki?

Öğretmen: Arada bir olsa önemsemiyeceğim. Ama başka yerde işin var diye sana oyuncu gibi davranmak canımı sıkıyor. Bundan sonra ya zamanında gelirsın ya da hiç gelmezsin.

**Kaybet-kazan Yöntemi:** Çatışma yönetimi yöntemlerinden kaybet-kazan yönteminde öğrenci kazanmakta, öğretmen kaybetmektedir. Üretilen çözüm öğrencinin savunduğu çözümü kabul eder.

Kaybet-kazan yönteminin Fizik dersine diğer yöntemlerden farklı olarak nasıl uygulandığını değerlendirmeye çalışalım:

Öğretmen: Sınıfa geç gelince dersin başında anlattıklarımı kaçıırıyorsun. Senin için tekrar etmek ve senin yapacaklarını açıklamak zamanımı alıyor. Bunu yapmaktan bıktım.

Mehmet: Yıllık kolunda çalışıyorum. Basımevinin verdiği güne yetiştirebilmek için çok çalışıyoruz.

Öğretmen: Yayın başkanı olduğunu biliyorum. Bu büyük bir iş, ama fizik dersi de önemli, Fizikten geçemezsen okulu bitirmezsin.

Mehmet: Sizin dersinizi almak zorunda değilim. Ali Bey'in dersini alabilirim.

Öğretmen: Onun sınıfı dolu.

Mehmet: O beni kabul edecek. Önemli bir şey üzerinde çalıştığımı biliyor, birkaç dakika geç kaldığım için benimle uğraşmayacak. Uğraşmak istiyorsanız benimle değil, gidip tuvalette içenlerle uğraşın.

Öğretmen: Bak Mehmet, ben kimseyle uğraşmak istemiyorum. Senin başka sınıfa geçmeni de istemiyorum.

Mehmet: Birkaç dakika geç gelmem sizi bu kadar rahatsız ediyorsa, bir şeyler yapmam gerekecek. Hem her gün geç kalmıyorum ki...

Öğretmen: Tamam tamam, geç kalman gerekiyorsa geç kalırsın. Umarım her gün olmaz.

Kazan-Kaybet ve Kaybet-kazan yönteminde, çatışmadan bir taraf başarıyla ayrılmaktadır. Çatışmada ya öğrenci ya da öğretmen kaybetmektedir. Sonuçta bu savaşın galibi yoktur. Hem kazan-kaybet hem de kaybet-kazan yönteminde kaybeden taraf vardır. Her iki yöntemde de çatışma çözüme ulaştırılamamıştır.

**Kazan-Kazan Yöntemi:** Sınıftaki çatışmaların çözümünde kullanılabilecek en etkili çatışma yöntemi, kazan kazan yöntemidir. Kazan-kazan yönteminde hem öğretmen hem de öğrenci kazanmaktadır. Kazan-kazan yönteminin daha önce açıklanan fizik dersine uygulanış biçimini inceleyelim:

Öğretmen: Sınfa geç gelinece dersin başında anlattıklarımı kaçıırıyorsun. Senin için tekrar etmek ve senin yapacaklarını açıklamak zamanımı alıyor. Bunu yapmaktan bıktım.

Mehmet: Yıllık kolunda çalışıyorum. Basımevinin verdiği güne yetiştirebilmek için çok çalışıyorum. Bunun için geçikiyorum.

Öğretmen: Yıllık kolundaki görevin nedeniyle çok sıkışksın . Bu yüzden geç kalıyorsun(Etkin dinleme)

Mehmet: Evet... Pek de öyle değil. Size dersinize önem vermiyormuşum gibi gelebilir, ama bütün yıl sizin dersinize geldim, yıllık çalışmalarım iki haftadan beri devam ediyor.

Öğretmen: Yani sınıfa geç gelişlerinin geçici olduğunu söylüyorsun. Aslında son haftaya kadar zamanında geliyordun. (Etkin dinleme).

Mehmet: Önümüzdeki haftanın sonuna kadar baskı provalarını bitirmemiz gerekiyor. Ondan sonra geç kalma sorunum olmayacak.

Öğretmen: Sorunun kısa bir süre sonra kendiliğinden çözüleceğini söylüyorsun. (Etkin dinleme):

Mehmet: Evet.

Öğretmen: Şimdi neden geç kaldığını anladım, ama beni rahatsız eden şey geç kalışın değil, sen gelmeden önce anlattıklarımı, senin için bir kez daha tektar etmek canımı sıkıyor. Birkaç hafta bile sürse, böyle devam etmek istemiyorum. Bu sorunu çözmek için bir önerin var mı?

Mehmet: (Düşünür) Geç kaldığım günler arkadaşlarım benim teybime sizin anlattıklarınızı kaydetse nasıl olur? Ben gelince sessizce dinleyip arkadaşlarıma yetişirim.

Öğretmen: Neden olmasın? Uygulanabilirse iyi bir çözüm.

**Mehmet:** Öyleyse teybimi yarın getireyim.

**Öğretmen:** Peki anlaştık iyi günler.

## ALTINCI BÖLÜM

### LİDERLİK

Lider bir amacı gerçekleştirmek için başkalarını etkileyebilen, ikna edebilen ve yönlendirebilen, kişidir. Liderlik ise bir etkileme süreci, insanları etkileme ve yönlendirmedir. İnsanları yönlendirebilmek için bulunması gereken yönetsel yetenek demektir. Liderlik toplumda yer alan insan grubunu, belirli hedeflere yönlendirme ve eyleme geçirme yeteneğidir. Belirli hedeflere ulaşmak için bir takım değerleri izleyicilerine benimsetmek suretiyle onların davranışlarını etkileme sanatıdır. Bir otorite veya statü olmaktan ziyade, bir işi başkalarına isteği haline getirme becerisidir. Liderlik yönlendirme, enerji verme, isteklendirme ve çalışanları bir misyona ve vizyona gönüllü olarak bağlama sürecidir. Diğer bir tanımla liderlik hedeflenen amaçlara ulaşmak için çalışanları etkileme, motive etme ve yönlendirme, insanları etkileme gücü ve yeteneğidir. Burada yetenek liderin karizmasıyla ilgilidir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderlik bir süreci, lider ise bu süreçte insanları etkileyebilen kişiyi ifade etmektedir. Liderlik güdülenmesi, cesaretlendirilmesi, yönlendirilmesi ve onların yaratıcılığının ortaya çıkartılması ve harekete geçirilmesidir(Tutar,2016:71).

Liderlik ile ilgili tanımların bir kısmına aşağıda yer verilmiştir(Sökmen,2014:126):

1- Liderlik, hedef belirleme ve başarı yönünde grubun faaliyetlerini etkileme sürecidir(Stogdill,1974).

2- Liderlik grup, örgüt veya toplum olarak belirli ortak amaçlara ulaşmayı hedeflemiş karşılıklı etkileme sürecidir(Hollander,1978).



3- Liderlik, belirli ortamlarda izleyenleri belirli amaçlara doğru birleştiren ve harekete geçiren rol davranışıdır(Davis,1984).

4- Liderlik, bir hedef veya faaliyet yönünde kişi ve grupların gönüllü işbirliğini sağlama sürecidir(O'Donovan,1978).

5- Liderlik, belirli bir durum, an ve koşul altında bir grup üzerindeki, insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan bir etkileme sürecidir(Werner,1993).

6- Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır(Eren,2000).

7- Liderlik, belirli şartlar altında, kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir(Koçel,2011).

Diğer taraftan Sökmen (2014:127-128) liderin güç kaynaklarını şu şekilde belirtmektedir:

**Yasal Güç:** Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayanan güçtür. Merlock ve Nathanson ile Beach yasal gücün örgütsel hiyerarşi ile sağlandığını ve tanımlanmış bir makamın işgal edilmesi sonucu elde edilebileceğini belirtmişlerdir. Bir yönetici astlarından iş ister ve astları da bunu kabul etmez ise, onları uyarır ve hatta cezalandırma yoluna gidebilir. Bununla birlikte yasal güce sahip olmak, yöneticiyi lider yapmaz.

**Ödüllendirme Gücü:** Liderler, kimi zaman örgüt içindeki ödül gücünden yararlanarak astlarından faydalanırlar. Ödül verme veya ödülleri elde tutuma gücüdür, astlar liderin isteklerini ödül alma,

gruplandırma, tanınma veya kazanç elde etme beklentisiyle yerine getirirler.

**Cezalandırma Gücü(Zorlayıcı Güç):** Ödüllendirme gücünün tam karşıtı kabul edilen güçtür.Liderin emirlerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtır. Cezalar, uyarı, resmi kınama, ücret kesintisi, rütbe indirimi ve işe son verme şeklinde olabilir. Bir yönetici cezalandırma öğelerini ne kadar önemliyse, yöneticinin cezalandırma gücü de o kadar fazladır.

**Beğeni Gücü:** Liderin kişilik ve tutumlarını beğenen astlar, çeşitli şekillerde liderle kendilerini özdeşleştirirler ve liderin yönetim felsefesini örnek almaya çalışırlar. Beğeni gücünün etkililiği, lider ve çalışanlar arasındaki etkileşimin başarısına bağlıdır. Lider çalışanlara karşı anlayışlı davrandığında, onların istek ve arzularına karşı ilgi gösterdiğinde, onlara karşı adil davrandığında ve gerektiğinde başkalarına karşı savunduğunda artar.

**Uzmanlık Gücü:** Bu güç grubun gereksinmelerini karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek, bilgi, uzmanlık ve tecrübeden doğar. Bilgi ne kadar önemliyse ve ne kadar az kişi bu bilgiye sahipse, uzmanlık gücü o ölçüde artar. Lider gerçek bir uzman olduğu zaman çalışanlar, kendilerini onun tavsiyelerine uyma zorunluluğu içinde hissederler. Uzmanlık gücü, çalışanların liderin bilgisi ve duruma göre en iyi tepki verebilme konusundaki algılarına bağlıdır.

## **1.Davranışsal Liderlik Teorileri:**

### **1.1. Ohio Üniversitesi liderlik çalışmaları:**

Liderlik konusunda Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalar liderler davranışının iki boyutlu olduğunu göstermiştir. Bunlardan ilki kişiyi dikkate alma, ikincisi girişimcilik ruhu veya yapıyı harekete

geçirmedi. Girişimcilik ruhu fazla olan lider, işi iyi yönetir, grup üyeleri arasında ilişki ve iletişimde başarılıdır. İlişkiyi dikkate alma veya anlayış, lider ve astlar arasında güven, saygı ve iyi ilişkileri ifade eder. Anlayış düzeyi yüksek olan lider astların tatminine önem verir ve onların duygu ve düşüncelerini dikkate alır. Kişiyi dikkate alan liderler, üyelerle arkadaşça ilişki kurma, onlara samimi ve dostça yaklaşma konusunda özel yeteneklere sahiptirler. Yapıyı harekete geçirme. Lider tarafından sergilenen her tür örgütsel davranış konusunda gösterilen yetenek, yapıyı harekete geçirme davranışı olarak ifade edilmektedir(Sökmen,2014:71).

1.2. Michigan Üniversitesi çalışmaları: Araştırmalar dört faktöre dayandırılmıştır.

a- *Destek*. Grup üyelerinin kişisel duygularına verilen önemi ve değeri artırıcı davranışlar.

b- *Karşılıklı ilişkileri kolaylaştırma*. Grup üyeleri arasında karşılıklı tatminini sağlayan ilişkilerin gelişmesini destekleyen davranışlar.

c- *Amacın vurgulanması*. Grup amaçlarına ulaşmak ve yüksek performans sağlamak için motive edici davranışlar.

d- *İş kolaylaştırma*. Araç-gereç ve teknik bilgi gibi kaynakları sağlayarak amaçlara ulaşmada kolaylık sağlayıcı davranışlar.

Yine çalışmalar sonunda, liderlerin davranışlarının iki faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Bunlar, çalışan merkezli liderlik tarzı ile iş merkezli liderlik tarzıdır( Sökmen,2014:143).

**1-Çalışan merkezli liderlik** tarzında, insanlar arası ilişkilere önem veren, astların ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderlere vurgu yapılmıştır.

**2-İş merkezli liderlik**, tarzında ise tam tersi olarak,işin teknik veya görev yönüne ağırlık verilmektedir. İş merkezli liderlere göre grup üyeleri, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görülmektedir.

Bu araştırmalar sonucunda, çalışanların verimli olmalarının ve memnuniyetlerinin nasıl sağlanabileceğinin teorik modeli geliştirilmiştir. Likert'e göre liderlik, liderin etkileşimde bulunduğu kişilerin beklentilerini, değerlerini ve kişiler arası becerilerini dikkate alması gereken bir süreçtir. Yapılan araştırmalar sonucunda yukarıda ifade edildiği gibi iki temel liderlik tanımlamıştır. İş merkezli liderlikte, lider performansı yakından izleyip değerlendirmekte, yasal güçlerine dayanarak işe yakın ilgi göstermekte ve astlarına ne yapılacağını açık bir biçimde anlatmaktadır. Çalışan merkezli liderlik davranışı gösteren lider ise, astlarının mutluluğuna özen göstermektedir. Bu kurama göre lider, grup dayanışmasını kuran, astların kararlara katılmalarını sağlayarak onları motive eden ve bu sayede verimliliği arttıran kişidir. Likert, yaptığı çalışmalardan sonra, çalışan merkezli liderlik tarzının, iş merkezli liderliğe kıyasla daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır.Likert, Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği modelde, liderlik davranışlarını dört grup altında sınıflandırmıştır(Sökmen,2014:144):

**1. Sistem 1- Sömürücü, Otoriter Liderlik:** Bu grupta lider, astlarına güvenmeyip tüm kararları kendisi aldığından, yukarıdan aşağıya iletişimi, benimsemekte ve otokratik bir liderlik uygulamaktadır. Astlar, iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler. İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır.

**2. Sistem 2-Koruyucu, otoriter Liderlik.** Bu tarzda lider, astlarına az da olsa güven duymakta, aşağıdan yukarıya iletişime biraz olanak

tanımakta, ceza ve korkutmanın yanında ödüllendirme yoluyla da astlarını motive etmektedir. Liderin yönelimi amaçları gerçekleştirmektir. Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler ve lider bazen astlarının fikirlerini sorar.

**3. Sistem 3 -Katılımcı Liderlik.** Bu tarzda lider, astlarına tam olmasa da büyük ölçüde güvenmekte ve kararlara katılma olanağı sağlamaktadır. Aşağıdan yukarıya iletişim tercih edilmekte ve motivasyon aracı olarak ödüllendirme tercih edilmektedir. Astlar kendilerini oldukça derbest hissederler ve lider, genel olarak astlarının fikirlerini alarak onları kullanmaya çalışır.

**4. Sistem 4- Demokratik Liderlik.** Kararlar ortaklaşa alınmaktadır. Liderin izleyicilere güveni tamdır. Amaçlara ulaşılması takım çalışması ile gerçekleştirilir. Astlar kendilerini tamamı ile serbest hissederler. Lider ile astları arasında çok yönlü iletişim vardır. İzleyenlerin motive edilmesi amacıyla her türlü olumlu araç kullanılır. Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tarzı bir yönetim altında olduklarını; verimliliği düşük grupların ise, Sistem 1 ve Sistem 2 tarzı bir yönetim altında olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, özellikle Sistem 4 uygulamasının, her yerde geçerli olamayacağına yönelik çeşitli eleştiriler gelmiştir.

**Robert Blake ve Jeane Mouton'ın Yönetim Tarzı Ölçeği:** Bir başka iki boyutlu yaklaşım; Texas Üniversitesi'nden Blake ve Mouton tarafından geliştirilen "Yönetim Tarzı ölçeği"dir. Yazarlar, kendi araştırmalarını gerçekleştirdikten sonra Ohio State Üniversitesi'nin dört kare örneğini reddedip, kendi ölçeklerini geliştirmişlerdir. Blake ve Mouton, ölçeklerinde, "insana ilgi" ve "üretime ilgi" terimlerini kullanmışlardır. Ayrıca ilginin derecesini ölçmek için, her iki eksen üzerinde, 1'den 9'a kadar bir ölçek oluşturmuşlardır. Şekilde

görüldüğü gibi yazarlar, beş farklı liderlik tarzı tanımlamışlardır(Bolat ve diğerleri,2016:190):

**1- Cılız Liderlik: (1.1).** İş başarımı ve astların örgüt içi doyum açısından en az gayret gösteren liderliktir. Bu liderin, gerek sorumluluğunu taşıdığı işleri başarmak ve gerekse yönettiği grubun istek ve gereksinmelerini dikkate almak bakımından çok yetersiz olduğu, sadece örgütte kalabilmek için asgari çaba gösterdiği söylenebilir. Bu tür liderlerin yönetimindeki gruplarda, üst düzeyde üretim sağlanamaz, çatışmaların önüne geçilemez. Cılız liderler sorunları görmezlikten gelir veya bu sorunların çözümünü erteler.

**2-Görev liderliği (9.1):** Lider, örgütsel hedeflere ulaşmak için işyeri koşullarını maksimum verimlilik sağlayacak şekilde düzenler. Görev liderliğinin temel sorumluluğu, kendine bağlı üyelerin işlerini planlamak, yönlendirmek ve kontrol etmektir. İnsanları birer üretim aracı olarak görürler ve çalışanların istekleri ile onları mutlu kılacak hiçbir önleme gerek görmezler. Çalışanlar arasında çatışma çıktığında lider yetkisini kullanarak bu çatışmayı bastırır. Fikir geliştirmek genellikle lidere aittir, astların fikirleri reddedilir.

**3-Şehir Kulübü Liderliği(1.9):** Lider, insanlar arası iyi ilişkilere önem verir. Çalışanların isteklerinin karşılanması ve işyerinde insan mutluluğunun sağlanmasına önem verilir. Bu liderler, eğer insanlar mutlu kılınırsa ve aralarında uyum sağlanırsa verimliliklerinde artış sağlanacağına inanırlar. Liderler, bütün fikirleri eleştirmekten kabul ederek, yeniliği cesaretlendirirler. Üretim, çalışanlar arasındaki sıkı dostluğa ve çatışmaların olmamasına bağlıdır. Bu tarz liderlik biçiminin örgütsel başarı sağlaması zayıf olasılıktır.

**4-Orta Yolcu Liderlik(5.5):** Hem üretime hem de kişilere ortalama ölçüde ağırlık veren liderlik biçimidir. Lider,, çalışanların istekleri ile buna bağlı moral düzeylerini düşürmeyecek bir etkinlik ve verimliliği

göz önünde tutar. Bu tipte üretim arttırılmaya çalışılır, fakat maksimum düzeye de çıkarılamaz.

**5- Ekip Liderliği(9.9):** Hem göreve hem de kişiye en fazla önem veren liderlik biçimidir. Ekip liderleri, ortak örgüt amacı etrafında sosyal ilişkileri maksimum düzeyde tutarken, iş başarımının da maksimum düzeyde olmasını ister. Bu tarz lider, kendini işine vererek başarıya ulaşmayı isteyen bireyleri işe alarak, örgütsel amaçlar etrafında toplar ve işgörenlerin arzu ve hırsları sayesinde hem etkin ve verimli biçimde örgütsel başarılar elde etmeyi hem de insan arzu ve gereksinmelerini etkili biçimde karşılayarak, karşılıklı güven, saygı ve dayanışma olanağı sağlamayı arzu eder..

### **DURUMSAL LİDERLİK KURAMLARI**

Durumsal Liderlik modellerine göre, her durum ve koşula uygun her durum ve koşula uygun her durum ve koşulda başarılı olabilecek evrensel bir liderlik modeli yoktur. Liderlik, izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri, ortam koşullarının bir fonksiyonudur(Eren,2000'den alıntılan Budak ve Budak,2016: 233).

**İzleyicilerin liderlik üzerindeki etkileri:** Genellikle liderlik davranışı, liderin hitap ettiği grubun yapısına ve amaçlarına bağlıdır. İzleyicilerin farklı yapıda ve özellikte olması, onların isteklerinin ve arzularının farklılaşmasına yol açar. İzleyicilerin, kültür seviyesi, yaş, deneyim, hiyerarşik seviye, ekonomik ve sosyal ihtiyaçların doyum düzeyi gibi birtakım faktörler, izleyicilerin amaçlarını, davranışlarını ve liderlik beklentilerini etkiler. Lider, örgüt amaçları ile çalışanların amaçlarını bağdaştırmak zorundadır. Bu nedenle, izleyicilerinin beklentilerini de dikkate almalıdır(Budak ve Budak,2016: 234).

**Gerçekçi amaçlar belirlemenin liderlikteki rolü:** Bir liderin rol davranışını belirleyen özelliklerden diğeri, grubu harekete geçirecek, içinde yaşanılan koşullara uygun amaçlar belirlemektir. Lider, gruba

amaçları açıklamak ve bu amaçların ulaşılabilir olduğunu kanıtlamak zorundadır. Amaçların gerçekçi ve anlamlı olması için hem izleyicilerin arzu ve ihtiyaçları ile ekonomik ve sosyal durumlarının hem de örgütün içinde bulunduğu ortam koşullarının iyi değerlendirilmesi gerekir.(Budak ve Budak,2016:233).

**Ortam koşullarının liderlik üzerindeki etkileri:** örgütün kendi iç ilişkilerini ilgilendiren yapısal, teknik ve sosyal ortam koşulları; örgütün ilişkide bulunduğu çıkar gruplarından oluşan yakın çevre koşulları ile ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik, siyasal, hukuksal değişmeler ve gelişmeleri kapsayan genel çevre koşulları dikkate alınmalıdır. Bu koşullar, liderlik biçimini ve liderin rol ve davranışlarını etkiler(Budak ve Budak,2016: 234).

**Fiedlerin Duruma Bağımlılık Kuramı:** Fiedlere göre, liderler sözel olan ve olmayan davranışları ile grup performansını etkilerler. Bunun için, bir çok liderlik kuramı lider davranışını doğrudan grup performansına ilişkilendirme girişiminde bulunmuştur. Belli davranışların etkili grup performansı için uygun diğer davranışların uygun olmadığını göstermeye çalışmışlardır. Bu çabanın, liderlere etkili bir grup performansını gerçekleştireci davranışın öğretilbileceği varsayımına dayandığı görülmektedir. Aydın(2005: 298-300) bu kuramın özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

**1-** Etkili liderlik davranışının insan ilişkilerine ya da yapıya (örgütün yapı boyutunu) ağırlık verilerek gerçekleştirileceğini savunan görüşleri irdeleyen Fiedler, ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olamayacağını ileri sürmektedir. Katılcı yönetimin bazı durumlarda etkisiz olabileceği görüşündedir. Görüldüğü gibi, Fiedler, lider davranışını gerçekleştirdiği ortamın benzersiz özellikleri ile birlikte ele almaktadır. Benzersiz her durum ve ortamda farklı bir davranışın etkili olabileceğine inanmaktadır. O'na



göre, davranış kişilik (gereksinmeler, güdüler, dürtüler) ile durum (çevre) arasındaki etkileşimin sonucudur. Bu nedenle, lider davranışının anlaşılması için

a- liderin güdüsel yapısının (örneğin, lider için hangi amaçların çok önemli olduğunun bilinmesi gibi) ve

b- Lider için önemli olan amaçların gerçekleştirilmesi için durumun uygunluk derecesinin değerlendirilmesi gerekir.

**2-** Fiedler, liderin güdülenme derecesini ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekle bireylerin “ En Az Yeğlenen İş Arkadaşlarını betimlemelerine bakarak onların birlikte çalışamayacakları insanlara karşı gösterecekleri tepkilerin niteliğini belirlemeye çalışmıştır. Buna göre, “ en az yeğlenen iş arkadaşını çok olumsuz biçimde betimleyen bir birey, çalışamayacağı insanlara karşı olumsuz güçlü bir coşkusal tepki göstermektedir. Kişi açısından birlikte çalışamayacağına inandığı birey iyi değildir. Halbuki,” en az yeğlenen iş arkadaşını bile olumlu olarak betimleyen bir kişi, etrafındaki insanlarla olan yakın ilişkiyi görevin tamamlanması açısından bir koşul olarak görmektedir. Bireyler Büyük bir çoğunlukla bu iki uç arasında bulunmaktadır. “ En az yeğlenen iş arkadaşı”nı bile olumlu olarak betimleyen bir lider, kavrama açısından daha karmaşık, daha az otoriter, toplumsal olayla fazla ilgilenmeyen, daha eleştirici ve görev yönelimli olarak belirlenmektedir. Bu tür liderler, “ en az yeğlenen iş arkadaşı”nı çok olumlu olarak ve çok olumsuz olarak betimleyici liderlerden daha çok görev yönelimlidirler. Bireysel yeterlikle daha çok ilgilenirler. İş arkadaşını seçmede bireysel yeterliğe daha çok ağırlık verirler. Bireysel yakınlığa daha az önem verirler. Bireysel yakınlığa daha az önem verirler. Ekip çalışmasına yatkın değildirler.

**3-**Fiedler’in liderlik modelinde diğer bir öge Liderliğin denendiği ortamın kritik öğeleridir. Bazı liderlerin belli durumlarda en iyi

performans sergilemelerine karşılık, diğerlerinin daha farklı durumlarda daha iyi performans göstermeleri olgusundan hareket eden liderler, lidere uygunluk açısından durumları sınıflandırmıştır. Buna göre, bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması, üç anahtar etkenle ilişkili görülmektedir. Bu etkenler,

- 1- Liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliği,
- 2- Görevin iyi yapılandırılma derecesi,
- 3-Liderin konumsal gücüdür.

Liderle-izleyenler arasında ilişkiler iyi olduğunda, lider sevildiğinde, güvenildiğinde ve saygı gösterildiğinde, lider, otoriteyi daha iyi kullanır, daha kolay etkiler. İlişkilerin niteliği, bir durumun lidere uygunluğunun saptanmasında en önemli tek boyuttur. Görevin iyi yapılandırılma derecesi diğer bir uygunluk ögesidir. Bazı durumlarda amaçlar bellidir, atılacak adımlar net ve kesindir. Devam etmek için uygun yol teknik bilgi sorunudur. Bir çok durumda ise amaçlar ya da görevler belirsizdir. İşin örgütlenmesi konusunda tereddütler vardır, uygun prosedür problematiktir. Liderin konumsal gücü üçüncü öğeyi oluşturmaktadır. Lidere tanınan yasal gücün kapsamı söz konusudur. İşe alma, işine son verme, yükseltme, yeniden atama hakkı gibi, yasal gücü ifade etmektedir.

Hem uygun hem de uygun olmayan durum için “ görev yönelimli” lider istenmektedir. Yönlendirici ve düşük LPC’li lider istenmektedir. Bu genelleme şu mantığa dayanmaktadır. “ Lider grupla iyi ilişkiler içinde bulunduğu, kapsamlı bir yasal güce sahip bir konumda olduğu ve görevin net bir biçimde yapılandığı zaman, liderin katılımcı bir liderlik biçimi kullanması konumunu sarsma ve gücünü zayıflatma riskine girmesine yol açar. Söz konusu durumda, lider, grubun güvenine ve desteğine sahiptir. Gerekli olanı yapmak için yeterli konumsal güce sahiptir. Öte yanda, görev de açıkça belirlenmiştir,

yapılandırılmıştır. Böyle bir durumda, izleyenler görevin başarılmasını beklerler. Lider, insan ilişkilerine ayrıca bir ağırlık vermeden, göreve dönük bir davranış göstermek durumundadır. Diğer yandan, durumun lider için çok elverişsiz olmasına karşın yine görev-yönelimli bir yaklaşım gerekmektedir. Konumsal (Yasal) gücü yetersiz, gruptan çok az bir destek, iyice yapılandırılmamış bir görev söz konusu olduğunda sadece yönlendirici, görev yönelimli bir davranışın grubu harekete geçirebileceği ileri sürülmektedir. Sonucun başarılı olması, daha iyi ilişkiler için daha sağlam bir temel olarak düşünülmektedir. Ayrıca, durumun orta düzeyde uygun olduğu koşullarda, özellikle iyi insan ilişkilerinin liderin etkinliğini güçlendirebileceği durum ve zamanda, ilişki yönelimli liderlik biçimi etkili olmaktadır. Buna göre, liderlik performansı liderlik özelliklerine bağlı ya da dayalı olduğu kadar, örgüte de dayalıdır. Olağanüstü durumlar dışında, etkili ya da etkisiz liderden söz etmek bir anlam taşımamaktadır. Sadece, belli bir durumda başarılı ya da etkili, diğer bir durumda etkisiz liderden söz edilebilir. Eğer örgütsel etkililiği arttırmak istiyorsak, sadece liderleri nasıl daha etkili biçimde eğitebileceğimizi değil, liderin iyi bir performans gösterebileceği örgütsel bir ortamı nasıl oluşturabileceğimizi öğrenmemiz gerekmektedir.

**Vroom- Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı:** Bu kuram Victor vroom ve philip Yetton tarafından geliştirilmiştir. Kuramda liderin karar verme süreci üzerinde durulmuştur. Liderlikte yapılması gereken en önemli şeyin karar vermek olduğu açıklanmıştır. Tabii karar vermenin yanında takipçilerin bu kararlara katılımının sağlanması da önemlidir. Takipçilerin kararlara katılımının sağlanması da önemlidir. Takipçilerin kararlara katılımının sağlanması belirlenen amaç ve hedefler ulaşmayı kolaylaştırır. Aynı zamanda liderin grup üzerinde etkinliğini de sağlar. Burada önemli olan takipçilerin ne zaman ve nerede kararlara katılımlarının sağlanmasıdır. Yani yine kara

verme gündeme gelmektedir. Kuramda içinde bağılı olarak kaç astın kararların verilmesine katılacağı belirlenmektedir. Burada lidere düşen görev, alternatif kararları dikkate alarak değerlendirmeler yapmalı ve kararların alınmasında mümkün olduğunca çok sayıda astın katılımını sağlamalıdır.(Güney,2012.380-381) bu kuramın özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

1- Bu modele göre içinde bulunan duruma göre farklı liderlik biçimleri oluşabilmektedir. Tüm durumlar için en ideal bir kararın olmadığını modelin savunucuları ileri sürmüşlerdir.Durum ve karar biçimine bağılı olarak liderlik tarzlarının olabileceğini ve liderin de bu değişen karar ve durumlara göre liderlik biçimini değiştirme düşüncesine sahip olması gerekmektedir.

2- Modelin saunacıları, karar verme ve şartlara göre oluşabilecek beş liderlik biçimi ve yedi durumsallık şeklinin mevcut olabileceğini ileri sürmüşlerdir.Bunlar şöyle sıralanabilir.

**1-Otokratik -1(AI):** Lider, elindeki mevcut bilgiler ışığında sorunu kendi kendine çözümler veya kararı kendi kendine çözümler veya kararı kendi başına verir.

**2- Otokratik 2 (AII):** Lider, takipçilerinden ek bilgi ister ve sorunu yine kendisi çözümler. Takipçilerin görevi çözüm üretmek değil gerekli bilgiyi sağlamaktır.

**3- Danışmacı 1 (C1):** Lider,sorunla ilgili olarak karar vermeden önce takipçilerle sorunu paylaşır, düşüncelerini sorar tekliflerini alır, daha sonra kararı yine kendisi verir.

**4- Danışmacı 2 (CII):** lider, karar vermeden önce, sorunla ilgili grup üyeleri ile tartışır. Ancak kararı yine kendisi verir. Lider, takipçilerinin tekliflerini kararlara isterse yansıtır istemezse yansıtımayabilir.

**5.Grup-2 (GI):** Lider, takipçileriyle sorunu bir grup üyesi gibi bireysel olarak tartışır. Alternatif çözümleri belirler ve ortak bir karar belirlerler.

**6. Grup(GII):** Lider, bütün takipçilerini bir araya toplar. Kendi düşüncelerini onlara kabul ettirmeden demokratik bir şekilde sorunun çözümü ile ilgili karar alırlar.

**7.Grup (DI):** Lider, sorunun çözümü konusunu takipçilerine bırakır. Ancak çözüm için var olan ortak kararı kendisine bildirilmesini ister.

### **Amaç- Yol Yaklaşımı**

Amaç –Yol Yaklaşımı, 1970’li yıllarda Evans ve House tarafından büyük ölçüde Beklenti Kuramından hareketle geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, liderin astlarının bireysel güçleri ile iş başarma gücünü nasıl etkileyeceğini veya bu iki amaç seti arasında nasıl bir yol bulunacağını araştırmaktadır(Erdoğan’dan 1991’den alıntılan Budak ve Budak,2016: 237).

Amaç-Yol yaklaşımına göre, bir insanın davranışlarını etkileyen iki faktör vardır(Koçel,2001’den alıntılan Budak ve Budak,2016: 237):

1- Kişinin, belli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı(bekleyiş)

2- Bu sonuçlara kişinin verdiği değer (Valens/arzulama derecesi)

Liderin en önemli işi, izleyiciler için önemli sayılacak amaçlar belirlemek ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir. Ayrıca, bir liderin davranışı, başarılı bir görev yapıldığı, bir gereksinim tatmin edildiği, başarılı bir iş için gerekli olan faaliyetler desteklendiği ölçüde motive edici olmaktadır(Eren,2000’den alıntılan, Budak ve Budak,2016:237).

Amaç- Yol yaklaşımının liderlik konusuna getirdiği katkılar aşağıdaki gibi özetlenebilir(Eren,2000'den alıntılan Budak ve Budak,2016:237-238):

1- Lider,izleyicilere ilginç ödülleri vererek motivasyonlarını arttırıp, verimliliklerini yükseltebilir. Liderin bu tutumu, amaca ulaşmanın değerini arttırmaktadır.

2- İzleyicilerin işlerinin belirsiz olduğu veya zayıf ölçüde belirlendiği zamanlarda lider amaçları açıklığa kavuşturmak, astları eğitimek, onlara destek ve yardım sağlamak suretiyle, örgütsel belirsizliği ortadan kaldırmakta ve motivasyonu arttırmaktadır. Örgütsel belirsizlik ve sıkıntıları ortadan kalkan izleyicilerin amaca ulaşma beklentileri yükselmektedir. Böylece çalışanın motivasyonu artacak ve liderin etkinliği de yükselecektir.

3- İzleyicilerin işleri halihazırda iyi belirlenmiş ve yapılandırılmışsa, diğer bir deyişle, örgütsel belirsizlikler yoksa, bu durum izleyiciler tarafından direktif olarak algılanabilecektir. Bu nedenle, monotonluk ve psikolojik yorgunluk artacak ve izleyiciler tatminsizliğe uğrayabilecektir. Bu durumda, bireyin sosyo psikolojik gereksinmelerine eğilmek, onları övmek ve monotonluğu ortadan kaldıracı ve motivasyonu arttırıcı destekler sağlamak **gerekecektir.**

**Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı:** Ohio modelinin ve yönetsel ölçeğin göreve ve ilişkilere yönelik boyutlarını temel alan Reddin, bu iki boyut arasında öncelikle dört temel yaklaşım belirler. Bu boyutların hiçbirinin her zaman ve her yerde etkili olamayacağını varsayan Reddin, bu iki boyuta üçüncü bir boyut olan etkinliği eklemiştir. Reddin *ilişkiye yönelim*, liderin izleyicilerle karşılıklı güvene, saygıya, düşünce ve duygularla ilgilenmeye dayalı ilişki içinde olmasıdır. *Göreve yönelim*, liderin izleyicileri grup amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirmesidir. *Etkinlik ise*, liderin grup

amaçlarını yönlendirmedeki başarısı olarak ele alınabilir(Sökmen, 2014: 158-159) Reddin'in Üç boyutlu Liderlik Modelinin özelliklerini şu şekilde şu şekilde belirtmektedir:

1- Genel olarak düşünüldüğünde yönetici, yönetir, sürdürür, organize eder ve planlar. Reddin'e göreyse, yöneticinin kuralları uygulamaktan ziyade sonuçlara ulaşan kişi olması gerekir. Buna göre, yönetici rapor verir, yetki verir, koordine eder ve onaylar. Bu noktada Reddin, her işin belirli, bilinen standartları olduğunu ve yöneticilerin performanslarının bu standartları olduğunu ve yöneticilerin performanslarının bu standartlara göre değerlendirildiğini vurgulamıştır. Aslında etkili olup olmamak da, amaçlara ulaşma derecesine göre ölçüldüğünden, yönetsel etkinlik de, çıktıya göre saptanmalıdır.

2- Bu yaklaşımda önemli olan, yöneticinin ne yaptığı ve sonuç olarak ne ortaya koyduğudur. Etkinlik, kişisel bir yetenek değil, yönetilen durumun doğru kavranması ve bu durumun yöneticiyi etkilemesidir. Duruma liderin etkinlik derecesi davranıştan değil, durumdan doğmaktadır ve dört temel liderlik tarzı söz konusudur:

. . . **Kopuk Liderlik:** Düşük insan ilişkileri ve düşük görev boyutlarında yer alan bu yöneticiler, genellikle kural ve prosedürler içinde yaşar ve sürekli olarak hataları düzeltmeye yönelik bir etkileşim tarzı sergilerler. Astları kurallara uyup uymamalarına göre değerlendirirken; üstlerine de, zeka ve akıl ölçülerine göre değer verir. Anlaşmazlıklardan kaçınırlar.

. . . **İlgili Liderlik.** Yüksek insan ilişkileri ve düşük görev boyutlarında yer alan bu yöneticiler, insanları oldukları gibi kabul ederler ve tanımaya çalışırlar. Üstlerini ise, çalışanlara gösterdikleri ilgi ve yakınlığa göre değerlendirirler. Uzlaştırıcı ve yol göstericidirler.

. . . **Adanmış Liderlik.** Düşük insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan adanmış liderlik tarzını benimseyen yöneticiler, çalışanları otorite altına alma ve hükmetme eğilimindedirler. Çalışanlara genellikle sözlü emir verirler ve onları üretkenliklerine göre, üstlerini ise güç ve otoriteyi ne şekilde kullandıklarına göre değerlendirirler. Hatayı cezalandırma ve anlaşmazlıkları bastırma yoluna giderler.

. . . **Bütünleşmiş Liderlik..** Yüksek insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan bu yöneticiler, olayların bir parçası olmayı isterler ve katılımcı bir liderlik tarzı sergilerler. İletişim kurmaya ve ekip çalışmalarına önem verirler. Hatalardan ders çıkarmaya ve sorunların kaynağına inmeye çalışırlar.

### **Paul Hersey ve Kennety H. Blinhard'ın Durumsal Liderlik Kuramı**

- Bu kuram, Ohio State Liderlik çalışmaları ile Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Ölçeği'nden büyük ölçüde yararlanılarak geliştirilmiştir. Hersey ve Balanchard kuramlarında, liderlerin, liderlik tarzlarını, grup üyelerinin hazır olma durumuna göre ayarlamaları gerektiğini öne sürmüştür. Model ile ilgili temel kavramları Bolat ve diğerleri(2016:210-211):

... *Görev Davranışı:* Lider, üyelerin rollerini tanımlar ve organize eder, her bireye görevlerini açıklar. Başka bir deyişle lider, üyelere, neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılması gerektiğini söyler.

. . . *İlişki Davranışı:* Lider, üyelerle yakın bir bireysel ilişki içindedir. Liderin davranışları genellikle dinleme, teşvik etme, düşüncelere açıklık kazandırma ve sosyal-duygusal destek verme biçimindedir.



Hersey ve Blanchard, bu iki temel davranış boyutunda hareketle dört temel liderlik tarzı üzerinde durmuştur(Bolat ve diğerleri,2016:210-211):

**Tarz 1(T1):** Bu liderlik tarzı, ortalamanın üzerinde bir düzeyde görev davranışı ve ortalamanın altında ilişki davranışı ile karakterize edilir. Bu tarzdaki lider yönlenircidir. İzleyicilere neyin, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılması gerektiğini söyler. Bu tarzda tek yönlü iletişim söz konusudur. Lider, işlerin yapılması ve amaçlara ulaşmak için üyeleri yönlendirmektedir.

**Tarz 2(T2):** Bu liderlik tarzı, ortalamanın üzerinde hem görev hem de ilişki davranışı ile karakterize edilir. Bu tarzdaki lider, izleyicilerine rehberlik yapmaktadır. Liderin davranışı ve ifadeleri ılımlıdır. Söylediklerinin açıklığa kavuşması için, izleyicilere soru sorma fırsatı vermektedir.

**Tarz 3 (T3):** Bu liderlik tarzı, ortalamanın üzerinde bir ilişki davranışı ve ortalamanın altında görev davranışı ile karakterize edilir. Bu tarzda, liderin, belli konularda tartışma oluşturma ve üyelerin katkılarını almak için üyeleri cesaretlendirmekte, teşvik etmektedir.

**Tarz 3 (T4):** Bu liderlik tarzı, ortalamanın altında her düzeyde görev ve ilişki davranışı ile karakterize edilir. Bu tarzda, çok az yönlendirme vardır. Liderin sergilediği iletişim ve destekleyici davranış düzeyi oldukça düşüktür.

Ayrıca yazarlar modele, liderlikte çevresel etkenlerden biri olan üyelerin olgunluk düzeylerini eklemiştir. Hazır olan (olgunluk) kavramı “ kişilerin kendilerinden istenilen bir görevi yerine getirme konusundaki yeteneklerini, istekliliklerini ve kendilerine olan güvenlerine (kişilerin davranışlarını yönlendirmede sorumluluk alam, istek ve yetenekleri) ifade etmektedir. Olgunluk, iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olarak düşünülmelidir. İş olgunluğu, bireylerin işle

ilgili bilgi ve beceri düzeyini ifade ederken; psikolojik olgunluk, her şeyi yapmaya istekli olmayı veya güdülenmiş olmayı ifade eder. Yetenek ve isteklilik düzeyleri çok yüksek ile çok düşük arasında değişebilir. Buna göre, temelde dört tür olgunluk düzeyinden söz edilebilir(Bolat ve diğerleri,216:211-212):

**Olgunluk Düzeyi 1 (OD1):** Üyelerin bilgi ve becerilerinin çok az ve motivasyonlarının da düşük olduğu bir durumu ifade eder.

**Olgunluk Düzeyi 2(OD2):** Üyelerin yeteneğinin düşük; ancak motivasyonlarının yüksek olduğu ve çaba harcamaya hazır oldukları düzeyi ifade eder.

**Olgunluk Düzeyi 3 (OD3):** Bu düzeyde, üyelerin bir işi yapmak için yetenekleri mevcuttur. Ancak üyeler bu yeteneklerini kullanma konusunda isteksizdirler. Başka bir ifadeyle, üyeler yetenekli olmalarına rağmen, o işi yapmaktan onlar için sıkıcıdır.

**Olgunluk Düzeyi 4(OD4):** Üyeler hem yetenekli, hem de isteklidirler. Birey yaptığı işle bilgili ve becerili olduğu kadar istekli ve heveslidir de.

Yukarıda açıklanan dört olgunluk düzeyi, lidere hangi liderlik tarzının kendisi için uygun olacağı konusunda

Yukarıda açıklanan dört olgunluk düzeyi, lidere hangi liderlik tarzının kendisi için uygun olacağı konusunda yardımcı olmaktadır. Model ile ilgili kavramsal boyuttaki bu açıklamalardan sonra, Hersey ve Blanchard'ın dört olgunluk düzeyi ile dört temel liderlik tarzını bir araya getirdiği modelin ayrıntıları inceleyeceğiz. Model farklı dört

olgunluk düzeyi ile dört temel liderlik tarzı üzerine kurulmuştur(Tekaslan vd.2000):

... (1)**nolu liderlik tarzı**, grup üyelerinin olgunluk düzeyinin düşük olduğu durumlar için uygun olan liderlik tarzıdır. Bu tarzda lider yönlendiricidir ve astlarına neyin, nasıl, ne zaman, kim tarafından yapılacağını söyler.

... (2)**nolu liderlik tarzı**, grup üyelerinin olgunluk düzeyinin düşük ile orta düzey arasında olduğu durumlar için uygun olan liderlik tarzıdır. Bu tarzda, lider grup üyelerini hem yönlendirir hem de destekler. Lider, grup üyelerine açıklamalarda bulunur ve kendi girişimlerini aktarır. Bu tarzda, grup üyeleri, liderin düşüncelerini kendi düşünceleri gibi görmeye beşler ve benimser.

... (3)**nolu liderlik tarzı**, grup üyelerinin olgunluk düzeyinin orta ile yüksek arasında olduğu durumlar için uygun olan liderlik tarzıdır. Burada, lider ve grup üyeleri yön verme ve rehberlik sürecini paylaşırlar. Bu tarzda liderin görevi, grup üyelerini cesaretlendirmek ve çalışmalara dahil etmektir.

...(4) **nolu liderlik tarzı**, grup üyelerinin olgunluk düzeyinin yüksek düzeyde olduğu durumlar için uygun olan liderlik tarzıdır. Bu tarzda lider, karar alma ve uygulama sorumluluğunu grup üyelerine bırakır. Liderin yönlendirme ve desteği çok azdır.

## **MODERN LİDERLİK KURAMLARI**

### **Dönüşümcü Liderlik**

Dönüşümcü liderlik görüşü, James MacGregor Burns tarafından kavramlaştırılmıştır. Burns'ın ödül kazanan çalışması, kendinden sonra gelenleri etkilemiştir. Dönüşümcü liderlik süreci, hem liderin

hem de izleyenlerin dönüşümlerini olanaklı kılmaktadır. Bu süreç, liderin ve izleyenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirmelerini ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmalarını sağlamaktır. İzleyenlere liderlik yeteneği kazandırırken, lidere daha üst düzeyde bir liderlik yeteneği kazandırmaktadır. Bunu, izleyenleri bireyler olarak bir bütünlük içinde düşünerek, dikkate alarak ve onların gizil güdülerini harekete geçirerek başarmaktadır. Süreçte yer alan herkesin, liderin ve izleyenlerin doğal güçlerini geliştirmelerini olanaklı kılıcı bir ortam oluşturarak dönüşümü gerçekleştirmektedir(Aydın,2005:309).

Öte yandan dönüşümsel liderlik insan kaynağını geliştirerek, dönüştürerek, ondan daha üst düzeyde yararlanmaya ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmalarını sağlamaya odaklandığını ileri sürebiliriz. Dönüşümcü liderlik, karşılıklı özendirici, harekete geçirici, güdeleyici ve yükseltici, yüksek düzeyli gereksinimleri karşılayıcı özellikleri ile dönüşümü gerçekleştirmekte ve daha üst düzeyde bir liderlik olarak düşünülen moral ya da ahlaksal liderliğin oluşmasına katkıda bulunmaktadır(Aydın,2005: 309).

Benzer görüşleri paylaşan Taşkın(2013: 210-211) dönüşümcü liderlik hakkında şu bilgileri paylaşmaktadır:

1-Kaba kuvvetin tersine hizmet eden lider, kendisini izleyenlerin ihtiyaç ve amaçlarından ayrılmaz. Bunun için güçlü lider dönüştürücü olmalıdır. Dönüştürücü liderlik; *Liderler ve onları izleyenlerin, birbirlerini yüksek motivasyon ve maneviyat düzeylerine ulaştıracak bir biçimde ilişki kurdukları zaman oluşur.* Böylesi dönüştürücü liderlik, ortak bir hedefe ulaşmak için insanları çalıştırır, canlandırır, harekete geçirir, ilham verir, yükseltir, özendirir ve ruh verir.

2- Etkili bir lider, öğretici, kolaylaştırıcı ve yol gösterici olmalıdır. Günümüzdeki liderliğin en zor yanı, çok daha iyi eğitilmiş durumdaki yeni iş gücünü, daha girişimci, kendi kendini yönetebilen ve ömrü

boyunca kendini geliştirmeyi düşünen bir kitleye dönüştürmek olacaktır.

3- Başarılı bir liderin tutarlı, fedakar ve alçakgönüllü olması gibi liderlik ve bütünleşmiş birçok özelliği arka arkaya sıralanabilir.

4- Bir lider olmak ve başarıya ulaşmak isteyen bir yönetici ise bulunduğu düzeyin görevlerini yerine getirecek yetenek ve bilgiyi geliştirmek için öğrenmeye ve dinlemeye hevesli olmalıdır. Genellikle bu başka işlerden özveride bulunmadan ve büyük bir çaba göstermeden gerçekleştirilemez.

5- Yönetici, ayrıca bir lider olmanın ötesinde bir danışman da olmalıdır. Danışmanlık ise bir çeşit antrenörlük şeklinde tanımlanır. Danışmanlık, kendilerini geliştirmeleri için çalışanların cesaretlendirilmesi ve onlara rehberlik yapılmasıdır.

6- Motivasyonlu öğrenmede, çalışanın gelişmesinde antrenörlük yapmak için kişilerin güçlü yönlerinin, kendi yarattığı engellerin, koşullandırılmış sınırlamalarının, gelişme alanı ile gelişmeler zamanının belirlenmesi gerekir.

### **Etkileşimsel liderlik**

Literatürde etkileşimsel liderlik olarak geçen bu liderlik, bir kişinin inisayitif olarak, değerli şeylerin değiş tokuşu ile birlikte ortaya çıkar. Bu değiş tokuşun konusu ekonomik, politik veya psikolojik olabilir. Örgüt çalışanları kişisel beklentilerini gerçekleştirmesine yardım eden çalışanlar, bu yolla kendi kişisel amaçlarını da gerçekleştirmiş olurlar. İşte bu bir değiş-tokuş işlemidir. Bireyin maddi ve manevi ihtiyaçları vardır ve bunları karşılamak ister. Liderler bu çalışanların amaçları ile örgütün amaçları arasında bir bağımlılık ilişkisinin olduğunun farkına varırlar. Etkileşimsel liderler, daha çok çaba göstermeleri için çalışanlarını ödüllendirmeyi önemli bir motivasyon aracı olarak

görürler. Etkileşimci liderliğin temel anlayışı lider ve izleyenler arasındaki ilişkileri karşılıklı alış verişe dayandırmasıdır. İzleyenler ödülle motive edilir., lider ve izleyiciler arasında ilişki karşılıklı bağımlılık ve çıkar ilişkisidir. Etkileşimci liderler geçmişteki olumlu ve yararlı alışkanlıkları sürdürme eğilimindedir. Etkişelimsel liderler, rol ve görev ihtiyaçlarını açıklayarak, astlarını belirlenen amaçlara ulaşmaları için motive eder ve onlara yol gösterir. Yapıyı harekete geçirir, astlarını ödüllendirir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çalışır. Etkileşimsel liderlik, organizasyonda, bürokratik otorite ve biçimselliğe dayalıdır. Burns'a göre, etkileşimsel liderlikte lider ve izleyenler arasında bir değiş –tokuş ilişkisi vardır. Astlar liderin arzu ve isteklerine uygun davrandıkları takdirde ücret ve saygınlık elde eder(Tutar,2016:81-82).

## **KARİZMATİK LİDERLİK**

Budak ve Budak (2016:238-239):karizmatik liderliğin özelliklerine şu şekilde belirtmektedir:

1- Karizmatik liderler, yönetimin kahramanları olarak kabul edilirler ve gelecekle ilgili vizyonu güçlü bir biçimde ifade ederek, vizyonlarına güçlü bir biçimde inanarak, kendi inançlarını sınırsız bir enerjiyle kuvvetlendirerek, yaratıcı fikirler ortaya koyarak ve yüksek standartlara ulaşmada astlarının yeteneklerine güven duyduklarını ifade ederek başarıya ulaşırlar. Karizmatik liderler, astlarına üstün performans için ilham veren, astlarında güven, sadakat ve inanç duygusu yaratan etkili liderler olarak kabul edilmektedirler.

2- Güven, liderlikte çok önemli bir olgudur. Güvenin oluşturulması son derece güçtür ama sarsılması çok kolaydır. “ Güven olmadığında, işletme topluluğu hoşnutsuz ücretli kölelerden ve muhteris olmasa bile savunmacı konumdaki yöneticilerden oluşan bir güruha dönüşür. Güven bir seçenek, bir tercihtir. Güven daha baştan itaberen var olan

veya garanti gözüyle bakılabilecek bir şey değil, yaşamımızın aktif bir parçasıdır. Basit bir şekilde ifade etmek gerekirse, güven, talihin veya karşılıklı anlayışın bir ürünü değil, beceri ve taahhüt gerektiren bir şeydir. Güven; takdir edilmeyi, özenli olmayı, dikkati ve bilinçli bir eylemi gerektirir.

3- Karizmatik liderler: Kişisel gücü yüksek olan kişilerdir. Bu kişiler dirayet ve yanılmazlıkları ile izleyicileri tarafından özel bir kişi olarak nitelenirler. İzleyiciler, liderlerini başarının sembolü olarak algılayıp onlarla kendilerini özdeşleştirirler.

4- Karizmatik liderler, astları üzerinde çok önemli bir duygusal güce sahiptirler; özellikle kriz zamanlarında, güçlü emirler vermenin gerekli olduğu durumlarda izleyicilerini bir araya getiren kişilerdir ve bu ilişki, yüksek derecede duygusal bir ilişkidir. Karizmatik lider, bu gücün izleyicilerinin hareketlerini etkilediğini bilmektedir. Bu güç liderler tarafından iyi veya kötü yönde kullanılabilir

##### **5- Karizmatik liderlerin temel özellikleri:**

*Zorunlu yetenekler:* İzleyiciler, içinde buldukları durumdan kaynaklanan gereksinmelerini karşılayacak karizmaya sahip olan bir liderleri olsa da tam olarak kendilerini liderlerine adamayabilirler. İzleyicilerin kendilerini adayacakları kişinin (liderin) içinde bulunulan durumla ilgili birtakım yeteneklere sahip olması gerekir. Böylece tarihçiler tarafından karizmatik olmayan başkanlarla karşılaştırılan karizmatiklerin, yönetimde daha fazla başarılı olabildikleri, akranlarına göre daha fazla saygı gören kişiler olarak kabul edildikleri ortaya konmuştur. Bir araştırmada, 306 ast tarafından 54 yönetici değerlendirilmiştir ve daha karizmatik olarak algılanan yöneticilerin, muhakeme yapma, karar verme kalitesi, finanssal yönetim, iletişim, ikna etme ve risk üstlenme konularında yüksek puana sahip oldukları görülmüştür.

### *Kişilik Özellikleri:*

1- Karizmatik öğretmenler, diğerlerine göre daha hevesli, kendini gerçekleştiren, belirsizliğe toleranslı ve daha az savunmacı olarak belirlenmiştir.

2-Karizmatik liderler, izleyicilerin gereksinmelerine duyarlı, birleştiricilik yeteneği yüksek, risk üstlenmeye gönüllü, radikal değişimin temsilcisi, gelecekle ilgili vizyonlarında idealisttirler.

3- karizmatik liderlerin, geleceğin mevcut durumdan daha iyi olacağını ifade eden ideal amaçları yani vizyonları vardır. Bu ideal amaç ile mevcut durum arasındaki fark ne kadar fazla olursa, izleyenlerin lidere olağan üstü bir vizyon atfetme düzeyleri de o ölçüde fazla olacaktır. Ayrıca karizmatik liderler, vizyonu iyi bir şekilde ifade etme yeteneğine de sahip olmalıdır. Bunun dışında karizmatik liderler, vizyonlarına güçlü bir biçimde bağlıdır ve bu vizyona ulaşabilmek için yüksek düzeyde risk almaya, yüksek maliyetlerle karşılaşmaya ve fedakarlık yapmaya isteklidir.

**Etkileyici (Dokunaklı) Davranışlar:** Friedman ve meslektaşları, karizmatik liderliğin sözlü olmayan duygusal etkileycilik içinde kendini açıkça gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Etkileyici insanlar, diğer insanları cezp etmek veya ilham vermek, onları harekete geçirmek için sözlü olmayan bir başlatıcı işareti kullanabilirler. Çünkü liderlik, sadece bir mekanik görevler dizisi değil, aynı zamanda bir insani etkileşimler kümesidir. Bir lider izleyicilerinin yapmaları gerektiğine inandığı şeyleri, davranışları aracılığıyla göstermelidir. Karizmatik liderler, güçlü, güvenli, dinamik bir görüntü sergiler. Karizmatik liderlerin ses tonu bağlayıcıdır ve büyüleyicidir; yüz ifadeleri şevklendiricidir; onlar, diğer insanlarla sadece göz teması kurmazlar;

**Kendine Güven:** Karizmatik liderler, kendi yargı ve yeteneklerine tam anlamıyla güven duyarlar. Karizmatik liderler, gerek buldukları



pozisyon ve gerekse de sahip oldukları yetenekler ile kendilerine tam anlamıyla güven sergilerler ve bu güvenlikleri ile aleni imaj yaratırlar. Fırsatlar da engeller de insanın kendi içindedir. Bundan dolayı lider, düşünce yapısı içindeki engelleri aşarak kendine güvenmeli, zaman başarısızlıklarla karşılaşsa da yılmamalı, yoluna devam edebilecek gücü kendisinde bulmalıdır. Böylesi gelişmiş bir kendine güveni birbirleriyle karşılıklı olarak çatışan durumlarda savunmacılıktan kaçınmak için karizmatik liderlere yardım eder ve bu şekilde, onlar astlarının kendilerine duydukları güveni devam ettirir. Öyleyse lider, kendine destek olarak başkalarına da ilham kaynağı olur.

**Azimli Olma:** Weber'e göre karizma, amaçları, güçleri ve kendilerini sıradan olağanüstü azimleri olan bazı liderlerin kişisel özelliklerinden ilkidir. Friedrich Nietzsche'nin süper adamı bazı niteliklere sahiptir: öz yönetim, orinallik, azim, görev duygusu ve eşsiz sorumluluk duygusu. Ona göre sıradan insanlar, diğer insanların beklentilerine boyun eğler. Süper adam ise kendisini beklenenlerden soyutlayabilir. O yeni değerler ve amaçları yaratan gelecekle ilişki kurma noktasında olan kişidir ve yüksek derecede narsisttir. Bazı insanlar, islediklerini gerçekleştirmelerine yetecek istek ve yeteneklerle doğacak kadar şanslıdır.

**Hitabet yeteneği:** Karizmatik liderler, deyimler ve cümleler arasında etken filer, kısa duraksamalar ve konuşmalarında tekrarlamalar kullanır. Onların mesajları sadedir, konuşmacı ile dinleyicinin ortak özdeşliğine odaklanmıştır ve dinleyicilerden gelen yanıtı duyarlıdır. Karizmatik liderler konuşmalarında duygusal motiflere yer verirler, ikna güçlerini kullanarak ve diğer insanları derinden etkilerler ve astlarında katılım, uyanış ve heyecan yaratırlar.

Buraya kadar yapılan açıklamalar çerçevesinde karizmatik liderlikle ilgili olarak şunlar söylenebilir(Özkalp ve Kirel,1996:300):

... İzleyiciler liderin görüş ve inançlarına güvenirlir.

... İzleyicilerin inançları, liderin inançlarıyla benzerlik gösterir.

... İzleyenler, lideri şüphe etmeksizin kabul ederler.ü

... İzleyiciler, lideri etkileyici bulurlar.

... İzleyiciler, liderden gelen isteklere gönüllü olarak uyum sağlarlar.

... İzleyiciler örgütteki görevlerine duygusal olarak bağlanırlar.

... İzleyiciler, başarı göstererek yükselmeyi amaçlarılar.

... İzleyiciler, grubun başarısına katkıda bulduklarına inanırlar.

## YEDİNCİ BÖLÜM

### SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ

Zaman konusu ile ilgili olarak 1712 -1778 yılları arasında yaşayan Rousseau (1966) “ Şu dünyadan ne çabuk gelip geçiyoruz. Hayatın ilk dörtte biri, kullanılması bilinmeden, sonuncu dörtte biri de kullanmak kudretimiz tükendikten sonra geçiyor... Hayatımızın bu iki ucu arasında sıkışıp kalan kısmı da uyku, ıstırap, korku ve her cins zahmetler içinde yok olup gidiyor. Hayat kısadır; fakat bu kısalık, ömrün az devam edişinden fazla, ondan gerektiği gibi yararlanmamamızdan ileri geliyor” demektedir(Rousseau1966’dan Aktaran Çermik,2006:45).

Günlük olarak herkes, eşit miktarda zamana sahiptir. Ancak herkesin sahip bu zamanı etkili kullandığını söyleyemeyiz. Etkili kullanmayan zaman ise bir sonraki güne devredilemez. Yani zaman, asla geri getiremeyeceğimiz , biriktirip daha sonra kullanamayacağımız bir kaynaktır. Kaybettiğimiz tek bir saniyeyi geri almamıza olanak tanıyan bir kaynaktır. Kaybettiğimiz tek bir saniyeyi geri almamıza olanak tanıyan bir değer yokluğu ise, zamanın etkin kullanımını son derece önem taşıyan bir konudur(Çermik,2006.45).

Budak ve Budak sayfa 272 -273 tam sayfa şekli geç

Budak ve Budak (2016:365) bu zamanın tanımını şu şekilde belirtmektedir: kişinin zamanın akışı içinde kendisini yönetmesidir. Çünkü insanın akan zamanı kontrol etmesi mümkün değildir.

Zaman farklı ortam, kullanım ve varlıklara göre farklı isimlendirilip, farklı şekillerde sınıflandırılabilir(Sökmen,2013.307):

a-*Objektif zaman*, saatle ölçülebilen gerçek zamandır.

b-*Sübjektif zaman*, hissedilen veya algılanan zamandır (kişinin saate bakmadan süreyi kısa veya uzun hissetmesi gibi).

c- *Yönetsel zaman*, yöneticilerin operasyonel işler dışında yönetsel çalışmalara ayırdıkları zamandır.

d- *Örgütsel zaman*, örgütün mal ve hizmet üretebilmesi için belirli bir süre içinde yerine getirmesi gereken işlevlere , personel ve makineler tarafından harcanan sürelerin toplamıdır.

e-*var olma zamanı*, insanın biyolojik ihtiyaçları (uyumak, yemek gibi) için ayırdığı zamandır.

f- *çalışma zamanı*, insan yaşamı için gerekli maddi imkanları kazanmak için fiilen yapılan çalışma, iş görme zamandır.

g-*Boş- Serbest Zaman*, bireyin hem kendisi, hem de başkaları için bütün zorunluluklardan veya bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir faaliyetle uğraşacağı zamandır.

Zaman la ilgili bazı belirlemeler(Karslı,2015,148-149):

a- *Zaman tasarruf edilemez*. Bugünkü zamanı yarın kullanmak için ayıramayız veya bugünden üç saati alıp bir hafta sonra kullanmak üzere saklayamayız ya da yirmili yıllarımızdan birkaç yıl alıp altmışlı yaşlarımızda kullanmak üzere bir kenara koyamayız.

b- *Zaman kiralanmaz, satın ve ödünç alınamaz*. Hiçbir insan, ömrüne bir gün dahi katamaz. Ne kadar zengin olursa olsun, zamanı satın alması söz konusu değildir. Dünyanın en önemli işini dahi yapıyor olsanız, kendi zamanımızdan başka bir zaman kiralama veya bir başkasının zamanını ödünç alma şansına sahip değilsiniz. En değerli varlıklarınız olarak gözünüzü, kalbinizi, böbreklerinizi, hatta canınızı

bile sevdiğiniz birine verebilirsiniz, ama zamanınızı ödünç olarak veremezsiniz.

*c- Zaman çoğaltılamaz:* yaptığınız iş ne kadar önemli ve acil olursa olsun, kullanmak için bir günde sadece yirmi dört saatiniz vardır; bunu asla yirmi be saatte çıkaramazsınız. Günümüzde bilim, bitkileri, hayvanları ve insanları kopyalama yoluyla çoğaltabilecek güce sahip olmuştur. Ancak henüz zamanı çoğaltabilmek, bilim-kurgu filmlerinde bile söz konusu edilememiştir.

*d- Zaman geri döndürülemez.* Eğer bir insan makineniz yoksa geçmişe dönme şansınız da yoktur. İnsanın gençliğine, çocukluğuna veya birkaç yıl geri dönüp de yapamadıklarını yapma şansı, ancak zamanda yolculuğu konu olan çocuk filmlerinde söz konusu edilebilir.

*e-Zaman yalnızca kullanılır.* Zaman, sadece kullanılabilen, bir daha asla ele geçmeyen, hızla tükenen ve tüketilen bir özelliğe sahiptir. İnsanın gündelik 24 saatten oluşan bir zaman bütçesi vardır ve bu zaman dilimi o gün kullanılmak durumundadır.

Öğretmenlerden sıklıkla “ İşlerimi yetiştiremiyorum”, “ Dersimin konularını tamamlayamıyorum” şeklinde yakınmalar duyabiliriz. Elbette bu sorun, öğretmenlerin zaman yönetimi konusundaki eksikliğinden kaynaklanır. Çözüm ise, öğretmenlerin zaman yönetimi konusundaki bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Çünkü zaman yönetimi konusunda eksikliğinden kaynaklanır. Çözüm ise, öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Çünkü zamanı boş yere harcamak, insanın yaşamını tüketmesi demektir. Zaman yönetimi konusunda yeterli öğretmen, yaşamını daha kaliteli bir şekilde sürdürecektir. Aslında zamanı etkili kullanmak belli ölçüde bir alışkanlıktır. Günlük yaşamında sürekli telaşlı olan ve her türlü işlerini yetiştiremeyen bir öğretmenin, sınıf içinde zamanı etkili kullanacağını söylemek güçtür. Bu da öğretmenin

zaman yönetimi konusunda eğitim alamsı gerçeğini ortaya koymaktadır(Çermik,2006:47).

Eğitim-öğretim süreci içerisinde zaman kavramı temelde aşağıdaki şekliyle dört farklı boyutta ele alınmaktadır(Anderson,1989 ve Ekici,2002'de Aktaran Çermik,2006:50):

**1- Ayrılmış Zaman:** Belli bir konu, içerik ya da etkinlik için ayrılan toplam zaman.

**2-Öğretim Zamanı:** Sınıfta yoklama yapılması, sınıf defterinin doldurulması, sınıf içerisinde disiplin sağlanması uğraşı gibi rutin işler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan süredir.

**3- Meşgul olunan zaman:** Öğrencilerin dikkatini en üst düzeyde olduğu ve derse en üst düzeyde katıldıkları süredir.

**4- Akademik Öğrenme Zamanı:** Öğrencilerin yapılan çalışmayı tamamıyla odaklandığı, başarılı oldukları yani öğrenmelerin olduğu süredir.

Sınıfta Etkili Zaman yönetimi şu şekilde ifade edilmektedir(Erkılıç,2005:133):

1- Derse planlı ve hazırlıklı gidiniz.

2- Planın anahatlarını kurgulayıp not alınız.

3 – Planın anahatlarını kurgulayıp not alınız. Böylece planın unutulması ve kimi konuların atlanması olasılığı zayıflatılır. Dersin akışını belirleyici olursunuz.

4- Derse zamanında giriniz, erken çıkmayınız.

5- Derste zamanında ağırlıklı bir bölümü akademik öğrenme zamanı olarak kullanmaya özen gösteriniz.

- 6- Sınıf kurallarını öğrencilerin katılımıyla belirleyiniz.
- 7- Sınıf kurallarına uyulmasını sağlamaya çalışınız.
- 8- Sınıfta olumlu bir havanın oluşmasına çalışınız. Olumlu hava sınıfta Sınıfta öğrenmeyi destekleyerek zaman yitilmesini azaltır.
- 9- Kullanıcığınız araç, gereç ve kaynakları önceden kullanıma hazır hale getiriniz.
10. Dersin amaç ve içeriğine uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçiniz.
- 11- Zaman zaman farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulayınız. Böylece dersin can sıkıcı olmasını önler ve istenmeyen davranışları göreceli de olsa engellersiniz.
- 12- öğrencileri kısa sürede tanıyınız. Eğer olanaklı ise, belirli bir oturma düzenine göre oturtup tanıma süresini kısaltınız. Böylece dersin can sıkıcı olmasını önler ve istenmeyen davranışları göreceli de olsa engellersiniz.
- 13- Öğrencileri kısa sürede tanıyınız. Eğer olanaklı ise, belirli bir oturma düzenine göre oturtup tanıma süresini kısaltınız. Böylece yoklamanın kısa sürede bitilme olanağı bulunabilir.
- 14- Duyuru, eğitsel kol çalışmaları için seçim vb. işleri dersin sonuna bırakınız.
- 15- Deney gibi çalışmalar için öğrencilere fırsat veriniz. Böylece hem zaman kazanılmış hem de öğrencilerin gelişmesine olanak verilmiş olunur.
- 16- Sınıfta zaman tuzaklarını belirleyerek önlem geliştiriniz.

17- Dersi olumlu iletilerle bitiriniz. Bu davranışın daha sonraki dersleri etkileyeceğini unutmayınız.

Zamanın amaçsızca kullanılmasına neden olan etmenler, zaman tuzakları olarak ifade edilmektedir. Zaman tuzakları temel olarak planlamanın, örgütlenmenin, eşgüdümün ve denetimin yanında öğretmenin bireysel yetersizliklerinden de kaynaklanmaktadır. Genel olarak öğretim zamanının, istenilen düzeyde kullanımını olumsuz yönde etkileyen zaman tuzaklarından bazıları şunlardır(Ekici,2004 ve Karslı'dan aktaran Bayrakçı,2012:160):

- 1- Sınıf dışı ortamlardaki (sokak, diğer sınıflar, koridor) gürültüler,
- 2- Sınıfa ve derse geç gelen öğrenciler,
- 3- Ders başladıktan sonra sınıftan dışarıya çıkmak isteyen öğrenciler,
- 4- Ders başladıktan sonra sınıftan dışarıya çağrılan öğrenciler,
- 5- Sınıflarda okul yönetimi tarafından okutulan duyular,
- 6- Ses düzeni olan okullarda ders sırasında yapılan duyurular,
- 7- Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının meydana gelmesi,
- 8- Derslerin zamanında başlayıp bitirilmemesi,
- 9- Öğretmenden kaynaklanan bazı durumlar,
- 10- Ders saatleri içinde okul yönetimince yapılan bazı işler,
- 11- Amaçların belirsiz olması,
- 12- Araç gereçlerin, malzemelerin eksik olması, yokluğu veya düzensiz yerleştirilmiş olması,
- 13- Okulun/sınıfın fiziki koşullarının yetersizliği /uygunsuzluğu.



Karlı(2015: 160) Etkili okullarda zaman kullanımını şu şekilde ifade edilmektedir:

- 1- Dersin içeriği ve sınıf içi süreçler iyi bir biçimde yapılandırılmıştır.
- 2- Sınıfta geçen zamanın büyük kısmı öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır.
- 3- Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına büyük zaman ayrılmaktadır. Akademik olmayan konulara daha az zaman ayrılmaktadır.
- 4- Öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir zaman kullanma anlayışı vardır.
- 5- Öğrencilerin sınıf içi süreçlere katılmalarına fırsat verilmektedir.
- 6- Öğretmenler, geç öğrenen öğrencilere zaman ayırmaktadır.

Döş(2016:300) Sınıfta zaman kullanımını olumsuz etkileyen faktörleri aşağıda sıralamıştır:

- a- Derse zamanında girip çıkmamak,
- b- Ders programına sadık kalmamak
- c- Ders esnasında idareden gelen duyuruların açıklanması,
- d- Ders sunu sırasında anılara gereğinden fazla yer verilmesi,
- e- Öğrencilerin “ dersi kaynatma çabaları,
- f- Velilerin ders esnasında sınıf ziyaretleri,
- g- Öğrencilerin çok sık sınıf dışına çıkıp-girmeleri,
- h- Cep telefonu ile görüşme yapılması,
- l- Ders araç gereçlerini dersten önce kontrol edilmemesi ve derse girdikten sonra teknik cihazları hazırlamakla uğraşılması.,

i- Öğrencilerin ders için gerekli materyalleri derse girmeden önce hazırlamamaları,

j- Sınıfın aydınlatma sisteminin ve ses geçirgenliğinin vb. yapısının eksik olması,

k- Öğretmenin sağlık problemleri,

l- Öğretmenin ve öğrencilerin idareden çağrılması.

## SEKİZİNCİ BÖLÜM

### OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİ

Bizim örgütlü bir toplumda yaşadığımız artık klişeleşmiş bir sözdür. Örgütler bizi çevrelemiştir. Onlar içinde doğar ve onlar içinde ölürüz. Onlardan kaçış ve onlarsız yaşamak hemen hemen olanaksızdır(Hall,1982:1). Örgüt insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirebilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşayışın olamayacağı artık anlaşılmıştır. Örgütle uygarlık eş anlamlıdır. Örgüt olmaksızın uygarlık olamaz(Aydın,2005:13).

Örgüt, toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere önceden belirlenmiş, amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir(Başaran,1984:54).

### OKUL VE AİLE İŞBİRLİĞİ

Bilindiği gibi aile, çocuğun okula başlamadan önceki yaşantısında ilk ve en önemli sosyal ilişkiler sistemini oluşturmaktadır. Aile, çocuğun kimliğinin kazandığı, sosyal ve kültürel değerleri öğrendiği bir ortamdır. Çocuk, yetişkin bir insan olduğunda kendi kuracağı ailede ve toplumda rol alabilmeyi, okulla ilişkiler kurabilmeyi sağlıklı bir aile ortamında yaşayarak öğrenir. Çocukların gerek aile içindeki bireylerle iyi ilişkiler kurabilmeleri için fırsat sağlanması ve bunların geliştirilmesi gerekmektedir. Çocuk başkalarına karşı nasıl

davranacağını, toplumda karşılaştığı çeşitli durumlarda başa çıkabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu alanda uygun bir örnek oluşturmanın ve çocuğun toplumsal davranışa biçim verebilmenin sorumluluğu aileye düşer(Yolcu,2014:389).

Aile ve okul çocuğun eğitimini işbirliği içerisinde yürütmektedir. Çocuk okul başladığı zaman kendisine ya yeni bilgiler beceriler kazandırmakta ya da önceden edindiği bilgi ve becerilere ilaveler yapılarak zenginleştirilmektedir. Burada okul eğitiminin eksikliklerini tamamlandığını ve onu desteklediğini söylemek mümkündür. Yalnız bu, okul eğitiminin her zaman aile eğitimi desteklediği anlamına gelmemektedir. Bazen bu iki eğitim anlayışının birbiriyle çatıştığı da gözlemlenmektedir. Ailede de kazandırılan bilgilerin yanlış olması durumunda bu bilgilerin yanlış olması durumunda bu bilgiler tarafından değiştirilmekte ve yerine doğru bilgiler konmaktadır. Bu çatışmaya ailenin eğitim düzeyi düşük olduğu durumlarda rastlanmaktadır(Kızılloluk,2013:72).

Okul –aile işbirliğinde aileye birtakım sorumluluklar düşmektedir. Okul-aile işbirliği anlayışı, velileri öğrencinin okul başarısını etkileyen bir takım rollerin gereklerine uygun davranmaya sevk etmektedir. Bu rollerden biri, velinin okulla ilgili bazı yükümlülükler (toplantılara katılmak, bazı belgeleri imzalamak) kapsamaktadır. Okul-aile işbirliği aynı zamanda veliye evde çocuğa ev ödevlerine yardım etme, öğrenme sürecine katkıda bulunma ve doğru çalışma alışkanlığı geliştirme konularında alışkanlıkları veren sorumluluğu yüklemektedir. Sağlıklı ilkelere dayanan bir okul-aile işbirliği anlayışında öğretmen öğrenciyi veliye, veli ise öğretmeni öğrenciye, öğrenci ise öğretmene şikâyet eden bir yer olarak görmez. Öğrencinin olumsuz davranışları varsa giderme konusunda birlikte çözüm üretirler, okul çevre işbirliği öğretmeni, okul programlarını ve etkinliklerini desteklemeyi öngörür(Sarıtaş,2015:210-211).

Okul, veli ve öğrencinin işbirliğinden yararlanılabilir. Okul ve öğretmenleriyle işbirliği içinde davranan öğrenciler, istenmeyen davranışlar sergilemekten kaçınırlar. Öğrencilerin okulda uyulması beklenen kurallara uygun davranması ve başarılı bir performans sergilemesi durumunda okul yöneticileri daha az uyumsuzluk ve disiplin sorunlarıyla uğraşırlar. Öğretmen, toplantılarda hazır bulunan velilere eğitimle ilgili görüş ve düşüncelerini, öğrencilere yönelik beklentilerini isteklerini, öğretmen yöntemini açıklama ve tanıtma fırsatı bulur. Böylece öğretmen, bilgilenmiş ve aydınlanmış velilerin desteğini sağlayarak kendininse güçlü bir payda kazanmış olur. Bu yolla öğretmen, sınıftaki başarılı eğitim etkinliklerini aileye ve çevreye tanıtma imkânı bulur. Diğer taraftan, öğretmen sınıfta gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin evde yapılacak ek çalışmalarda zenginleştirmesini sağlayacak desteği alır. Sınıf içinde sorun yaratan durumlarla tek başına uğraşmak yerine okul ve ailenin yardım ve desteğini sağlamış olur. Aynı zamanda öğretmen, velinin bilgisinden de yararlanarak öğrenciyi çok yönlü tanır. (Sarıtaş,2015:211).

Okul aile işbirliğinde veliler her şeyden önce 10 yıldan fazla bir süre çocuklarına uygulanacak olan örgün eğitim sistemini detaylı biçimde tanıma imkânı bulurlar. Diğer taraftan, toplantı ve görüşmelerde öğretmenler diğer velilerle tanışma ve geniş alış-verişinde bulunma fırsatı bulurlar. Daha da önemlisi ulusal ve yerel düzeyde eğitsel yasa, karar ve politikalara yön veren kişi ya da birimler üzerinde etkileme gücüne sahip olup, ulusal eğitim politikalarının belirlenmesinde rol oynayabilirler. Okul-aile işbirliği aynı zamanda aileye iki önemli yarar sağlar. Okulun aile ve öğrenciye gösterdiği ilgi öğrenciyi motivasyonunu artırır. Diğer taraftan, okulun yapısı, değerleri standartlarını, beklentilerini iyi tanıyan veli çocuğunu daha iyi yönlendirir.(Sarıtaş,2015:211).

Çelenk(2003)” Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması” adlı çalışmasında öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü üzerinde yapılan çalışmada şu sonuçlara

ulaşmıştır: 1- Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir. 2- Aile bakımı, şefkat ve korumasının okul başarısının yüklenmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. 3- Koruyucu aile yanında kalan çocukların, eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. 4- okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çelenk(2003)” Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki” Konulu araştırmada ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamak amaçlanmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; aile üyelerinden gelen eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Dam(2008)” Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü” adlı çalışmasının amacı, öğrencinin, okul başarısı üzerinde ailenin oynadığı rolü araştırmaktır. Araştırmanın sonucunda ailenin çocuğun okul başarısını etkilediği, ailevi sorunları olan öğrencilerin okul başarılarının, ailevi bir sorunu olmayan ve ailesinden destek gören öğrencilerin okul başarılarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Ceylan ve Akar(2010)” Ortaöğretimde Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve veli Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre hem öğretmenlerin hem de velilerin mevcut okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi ile ilgili olarak görüş birliği içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Velilerden ekonomik ve ulaşım sorunlar, çalışma saatlerinin uygun olmaması, öğrencilerin

okuldaki haber ve istekleri velilere iletmemesi, öğretmen-veli görüşmelerinin düzenli bir şekilde planlanması, velilerin okula sağlayabilecekleri yardımlar konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları öğretmen ve veliler tarafından okul-aile işbirliğini engelleyen etkenler olarak belirtilmiştir.

Genç()” İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşmeleri” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim 1. Kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerini incelemektir. Sonuçta, öğretmen ve veli görüşlerine göre, “öğretmen-veli görüşmelerinin” sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü, yılda en az iki defa “veli toplantısı” yapıldığı ve velilerin buna katılımlarının yüksek olduğu, “okul aile birliği” ile ilgili olarak da yılda en az bir defa “okul-aile birliği” toplantısının yapıldığı ve velilerin katılımlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Uğurlu()” Ailelerin Okul İklimine Etkisi” başlıklı çalışmasında su sonuca ulaşmıştır: Araştırmalar öğrenci başarısının okul aile ilişkilerine bağlı olarak etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ailelerin ilgisi ve bekletirleri öğrencilerin beklenti düzeylerini yükselterek daha başarılı bir öğrenci olmalarını sağlamaktadır. Okul genel havasının olumlu oluşu, öğrencilerin okulda kendilerini ifade etmelerine imkân sağlayabilir. Öğrenciler, okulu, evlerinin bir uzantısı olarak görebildikleri zaman, okul zorunlu olarak gidilmesi gereken bir yer olmaktan çıkabilir. Okul, ailelerin ilgisini çekip, işbirliği yollarını çoğaltarak onlarla daha çok birlikte olmanın yollarını ararsa olumlu bir iklim yaratabilir. Okul aile ilişkilerini güçlendiren yasal düzenlemeler, ailelerin okul çalışmalarına aktif katılımını arttırabilir. Öğrencilerin okuldaki başarılarını takip eden, öğretmenleri ve okul yönetimi ile sürekli bir ilişki düzeni kuran ailelerin öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Başarı sadece öğrencilerin zihinsel kapasitelerine indirgenmez. Öğrenciye daha çok bilgi yüklemek ve daha çok sınavla öğrencinin zihinsel kapasitesini yükseltmeye çalışmak bıkkınlık ve öğrenme davranışlarına karşı duyarsızlık

oluşturabileceği düşünülerek, ailelerin öğrenci, öğretmen, yönetici ve okulun diğer çalışanlarıyla ortak çalışma içerisinde bulunmaları önemsenmelidir. Her aile okulda öğrencisinin arkadaşından okul kantin görevlisine kadar okulun bütün çalışanları ile tanışık olmalıdır. Aileler, kendilerini okul yönetiminde, öğretmenlerinden, öğrencilerinin arkadaşlarından hesap sorabilir olarak görebilmelidir. Daha da önemlisi aileler yönetime, öğretmenlerine ve okulun diğer çalışanlarına karşı kendilerini hesap verebilir olarak görebilmelidir.

Kolay(2004)'' Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin eğitim Sitemindeki Yeri ve Önemi'' adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Türk eğitim sisteminde özellikle okul-aile-çevre arasında yeterince işbirliği sağlanamamıştır. Bunda hem okulların hem de aile ve çevrenin etkisi büyüktür. Bu da özellikle öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrenci başarısının düşmesi, çocukların zararlı alışkanlıkları daha küçük yaşlarda edinmeye başlaması, okullardaki birçok sıkıntılar bu durumun en önemli sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gökçe()'' İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi'' adlı çalışmasının amacı, ilköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerinin beklenti ve önerilerini belirlemektir. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Hem okul yöneticileri, hem de velilerin tamamına yakını sürekli etkileşim ve işbirliğinin sağlanması gerektiği konusunda görüş birliği içerisindeyler. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenci velilerin öncelikle okula ve kendilerine yardımcı olmalarını isterlerken, öğrenci velileri ise, okul yönetimine aktif olarak katılmayı ve eğitimin niteliğinin arttırılmasını istemektedir. Yine okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrenci velisinin okul etkinliklerine ve toplantılarına katılarak sorumluluklarını yerine getirmesini beklerken, öğrenci velileri ise, talep ve isteklerinin okul yönetimi tarafından dikkate alınmasını, sosyal faaliyetlerin arttırılmasını ve okul-aile birliğinin işlevsel hale getirilmesini istemektedir.



Bütün bunlarla birlikte velilerin okula yönelik ilgisizliklerinin sebepleri bulunmaktadır(Aslanargun,2007):

- 1- Öğretmenlerin olumsuz tavırları.
- 2- Çocuğun başarısızlığı.
- 3- Herhangi bir sonuç alınamaması.
- 4- Para istenmesi.
- 5- Kendi öğrenciliğini hatırlaması.
- 6- Öğretmenlerin sürekli öğüt vermesi.
- 7- Okullarda resmi bir havanın hâkim olması.

Diğer taraftan ve bir başka şekliyle ailelerin okul etkinliklerine katılımı ve iş birliği sürecini engelleyen başlıca nedenler şu şekilde belirtilmektedir:

- 1- Okuldaki uzman personelin velilerle ilişki konusunda olumsuz tutumları, isteksizliği veya çekingenliği: Bu engellerin ortadan kaldırılması için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de ailelerde ilişkileri konusunda daha bilgili ve istekli olmaları gerekmektedir. Ailelerin okulla ilişkilerini arttırmak için yapılması gereken en öncelikli işlerden biri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin veli katılımını değerli olarak görmeleridir.
- 2- Okul yönetimi ve öğretmenler ve veliler arasında ilişkilerin planlı ve programlı olmaması. Okul ve aile ilişkilerinin sadece veli toplantıları ve kişisel görüşmelerle sınırlı olmaması gerekir.
- 3- Ana-babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu: Birçok ana babanın olumsuz okul yaşantılarına sahip olmaları, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır.
- 4- Velilerin okul sağlayabilecekleri yardım konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları: Okullar velilerin okul faaliyetlerine katılımın

desteklenmesini sağlayan politikalar ve uygulamalar geliştirmelidir. Buna ilave olarak veliler evde çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirmelidir.

5- Ailelerin ekonomik sorunlar. Çoğu zaman ailelerin okula çağrılma nedenleri, kendilerinden ekonomik katkılar istenmesidir. Bu yanlış yaklaşım, ekonomik sıkıntı içinde olan ailelerin okula sağlayabilecekleri diğer katkılarını da ortadan kaldırmaktadır.

6- Ailelerin Okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması. Ana-babaların çalışan bireyler olmaları, mesleki sorumlulukları ve etkinliklerin genellikle çatışma saatleri içinde düzenlenmesi nedeniyle, aileler okula katılım için yeterince zaman ayıramamaktadır.

7- Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması. Okula karşı olumlu yaklaşıma sahip olsalar da ana-babalar, eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle okul etkinliklerine nasıl bir görev alabilecekleri konusunda güvensiz davranabilirler.

8- Ev ve okul kültürünün farklılığı: Aileler ve öğretmenlerin birbirinden farklı kültürel yapılarla sahip olmaları, sağlıklı okul-aile iş birliğinin önemli engellerinden biridir.

9- Mevcut okul işbirliği çalışmalarının ve veli toplantılarının verimsizliği. Veliler eğitim süreci ile ilgili kararlarda kendilerinin görüşünün alınmadığını, kendilerine toplantılarda yeterince söz hakkı verilmediğini, verirse de bunun belirli velilerle sınırlı kaldığını, alınan görüş ve önerilerin daha sonra kullanılmadığını belirtmişlerdir.

Ailedeki birey sayısı, ğrenci davranışının etkenlerinden biridir. Kalabalık aileler çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayırabilirler. Bu çocuklar üzerinde ailenin etkisini azaltır. Az çocuklu ailelerin çocukları bencil ve şımartılmış olabilir. ocuk satısının çokluğu, ailenin artan görevleri yerine yeterince getirmesini yeterince güçleştirdiği için, sınıfı da olumsuz etkileyebilir.(Başar,2014:19).

Türkiye’de yapılan bir araştırmaya göre geç yaşta anne baba olanların çocuklarının, yaşıtlarına göre daha zeki olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmada anne yaşı 40-49 yaş arasında olan çocukların zekâ düzeyinin anne yaşı 18-29 ve 30-39 yaş arasında olan çocukların zeka düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ailenin eğitimi aile içinde kullanılan iletişim türü de etkilemektedir. Demokratik ailelerde daha yaygın olarak “ yatay iletişim” türü kullanılmaktadır. Yatay iletişim karşılıklı diyaloga dayanan karşılıklı mesaj alı verişinin söz konusu bulduğu bir iletişim türüdür. Bu iletişim türünde anne ve baba ile çocukların aile içindeki emir ve itaat ilişkisi yoktur. Çocuk vermiş olduğu mesajların karşılığı dönüt olarak alabilir. Çocuk tıpkı bir yetişkin gibi algılanır. Düşüncelerine önem verilir, eleştirileri dikkate alınır ve değerlendirilir. Aile içinde demokratik bir ortam vardır. Böyle bir ortamda çocuk, konuşabilme, akıl yürütmeler, yapabilme, düşüncelerini özgürce ifade edebilme, sorgulayabilme, eleştirebilme, tartışabilme gibi yeteneklerini geliştirme imkânını bulmaktadır. Bu nitelikler çocuğun gerek aile eğitiminde gerek okul eğitiminde, gerekse sosyal hayatta daha başarılı olmasında etkili olmaktadır(Kızılloluk,2013.73).

Geniş ailelerde büyükanne-anneanne, büyükbaba-dede gibi büyük ebeveynler varken, çocuklar hiçbir zaman onların kendi gerçek ebeveynlerinin çocukları olamaz. Bu durum, çocuğu yönelik tutarlı bir etkili ana-baba tutumu sergilemesinin önüne geçer. Böylesi durumlarda yetişen çocuklar genellikle, aşırı şımarık kurallara uymayan çocuklar olmaktadır. Bunun dışında, çekirdek ailelerde konuyla ilgili olarak görülen sorunlarda biri de ebeveynler tarafından çocuğun aynı davranışa karşı farklı zamanlarda farklı tutumların sergilenmesidir. Böyle bir tutum çocuğun davranışlarına rehberlik edecek dengeli değer yargılarının oluşumunu engeller(Yolcu,2014:44).

Ailenin sahip olduğu toplumsal değerler ve normlar okul etkilemektedir. Okullar içinde buldukları yakın çevrenin bir yansımasıdır. Bu da yakın çevrede baskın olan toplumsal değerlerin ve normların sınıf denilen fiziki mekânlarına öğrenciler aracılığıyla taşınması anlamına gelmektedir. Örneğin, aile içinde kadına ve kız çocuğuna değer verilmediğine, sürekli horlandığıının ve aşığılandığıını kültürlenme yoluyla öğrenen bir erkek çocuğunun, evde kız kardeşlerine, okula geldiğinde de kız arkadaşlarına aynı biçimde davranması olasıdır. Daha da ötesi bayan ğretmeni bir otorite olarak algılamayabilir. Belirtilen bu duruma kırsal ve kentlerin varoluşlarında çok sıkça rastlanır. (Yolcu,2014:46).

Ailede kullanılan dilin konuşma ve yazı dili olması eğitim etkilemektedir. Eğitim düzeyi düşük ailelerde genellikle konuşma dili, kullanılmaktadırlar. Konuşma dili, kullanılan sözcük sayısının çok sınırlı olduğu, basit, somut ve kısa cümlelerin kullanıldığı bir dildir. Konuşma yöreden yöreye farklılıklar gösterir. Cümlelerin kurallı olup olmadığına, sözcüklerin doğru sıralanıp sırlanmadığına ve doğru söylenip söylenmediğine pek dikkat edilmez. Konuşma dilinin kullanım alanı çok dardır. Konuşma dili bilim dili olmadığı için, bu dil aracılığıyla her alanın her türlü bilginin kazandırmak mümkün değildir. Eğiti düzeyi yüksek olan ailelerde ise yazı dili daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Yazı dili, kelime dağarcığıının zengin olduğu; karmaşık, soyut, uzun cümlelerin kullanıldığı bir dildir. Yazı dilinin kullanım alanı çok geniştir. Bu dil ile her alanın her türlü bilginin kazandırmak mümkündür. Yazı dili aynı zamanda eğitim konularında okuma yazma, yazma dilidir. Konuşma dilinin yaygın olarak kullanıldığı bir aile ortamında yetişen ve konuşma dilini bir alışkanlık haline getirmiş olan çocukların okul hayatında öğrenme güçlüğü ile karşılaşmalarına karşın, yazı dilini alışkanlık haline getirmiş çocukların böyle bir güçlükle karşılaşmaları daha düşük bir ihtimaldir(Kızılıoluk,2013:72).

Aile ile öğretmen arasındaki anlaşmazlık nedenlerinden biri, her iki tarafın çevreden olan beklentilerinin farklılığıdır. Bazen bunlardan birinin çocuğu kazandırmak istediği davranışı diğeri değiştirmek ister. Böyle anlaşmazlık durumlarında çocuk, ne yapacağını bilemez ve sorunlu duruma gelir. Aile ile öğretmen arasındaki ilişkileri olumluya dönüştürecek önlemlerin başında, karşılıklı özveri yoluyla kurulacak işbirliği gelir. Böyle, bir işbirliği sonucu her iki tarafta, doyum, statü ve yakınlık kazanır(Çalık,2015:9).

Herhangi bir dönemdeki, akran ilişkileri o dönemdeki sosyal ilişkileri, deneyimleri şekillendirmekle birlikte, bireyin ileriki yaşlarda sosyal-duygusal uyumunu etkilemektedir. Okuldaki arkadaşlık ve akran ilişkileri bireyin ileri yaşantıları da birçok açıdan şekillendirmektedir. Akran ilişkileri sayesinde bireyler sosyal becerilerini geliştirir; sosyalleşir, benlik duygusu kazanır, yaşamlarını anlamlandırarak birbirlerince sosyal ve duygusal açıdan destek alırlar. Sağlıklı kurulan akran ilişkileri çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkı sağlayabilir. Ancak akran zorbalığı aksi yönde etkilere sahiptir.(Altun,2016:322).

Okulun kültürel ve fiziksel özellikleri ile öğrenci başarısı arasında ilişkiler ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur. Okul mekanlarının düzenlenmesi, sınıfların büyüklüğü, spor ve oyun alanları, temizlik ve hijyen koşulları duvar boyaları, tuvalet sayısı vb. Öğrenci sayısı gibi değişkenler ile okul ve sınıf içi öğrenci davranışları ve akademik başarıları arasında ilişki olduğu bilinen gerçektir(Altun,2016:336-337).

## **ÖRGÜT ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN BOYUTLARI**

### **3.1.Eğitim Sistemi**

Eğitim sistemi, çocuk ve gençlere temel becerileri kazandıramıyor. OECD tarafından gerçekleştirilen PISA 2009 testine Türkiye'den

katılan 15 yaşındaki öğrencilerin %42 'sinin basit matematiksel problemleri çözebilecek düzeyde olmadığı, %25'nin okuduğunu anlayamadığı, %30'unun da günlük hayatta karşılaşılabileceği fen ve teknolojiyle ilgili problemleri çözemediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, OECD ülkeleri arasındaki en kötü sonuçlardan biridir. Ayrıca Türkiye'de 15 yaşındakilerin çok büyük bir kısmı (yaklaşık %35) öğrenci olmadığından temel becerileri edinememiş bireylerin oranının çok daha yüksek olduğu söylenebilir. Temel beceriler edinememiş bireyler, toplumsal ve ekonomik yaşama katılımında büyük zorluklar çekerler. Bu haliyle eğitim sistemi, Türkiye toplumunun ve ekonomisinin geleceğine katkı sağlamaktan uzaktır. Eğitim sistemi içinde "temel becerileri edinme"yi ve "öğrenme"yi sağlayacak ve en önemli unsur olan öğretmenler, gerektiği biçimde eğitilmiyor ve desteklenmiyor. Öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki kritik rolü, eğitim üzerinde araştırmalar gerçekleştiren uluslararası kuruluşlar tarafından sık sık vurgulanmaktadır. Ancak, Türkiye'de öğretmen politikaları, öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sürecinde meslek içi gelişime kadar tüm süreçleri kapsayıcı ve ihtiyaçlara yanıt verir nitelikte olmaktan uzaktır. Hem öğretmen olarak yetiştirilecek hem de öğretmen olarak atanacaklar, çoktan seçmeli testler sonucu seçilmektedir. Öğretmenlik eğitimleri, genel teorik bilgiyi önceliklendirmekte, okul içinde deneyim kazanılmasını ikinci planda bırakmaktadır. Öğretmenler için geliştirilen hizmet içi eğitimler de son derece merkezîyetçi biçimde gerçekleştirilmekte ve yenilikçi yöntemler içermemektedir. Tüm bunlar sonucunda, Türkiye'de öğretmen kalitesi günden güne değiştirilmekte ve eğitim sisteminin ilerlemesini engellemektedir(erg.sabanicuniv.edu).

Ortaöğretim sistemi, gençleri kaybediyor. Türkiye'de 2008-2009 yılında 360.000, 2009-2010 yılında 295.000 ortaöğretim öğrencisi, eğitim sistemini diplomasız terk etmiştir. Bu, okulların açık olduğu her gün 2000'e yakın ortaöğretim öğrencisinin okulu terk ettiği anlamına gelir. Ayrıca, bu gösterge, diğer tüm göstergelerin aksine

bölgeler arasında farklılık göstermemektedir. Okula kayıt olarak ortaöğretime katılma iradesini göstermiş bu kadar çok sayıda öğrencinin sistem içinde tutulamaması, ortaöğretim sisteminde öğrencilerin güncel ve gelişen gereksinmelerinin yeterince karşılanmadığını düşündürmektedir. Yine, merkezi sınavların pekiştirdiği rekabetçi yapı, okulun ve öğrenme olgusunun sistem içindeki önemini kaybetmesine neden oluyor. İlköğretim ve ortaöğretim sonunda gerçekleştirilen merkezi sınavlar, Türkiye eğitim sisteminde hem en önemli sorunlardan biridir hem de bir diğer önemli sorun olan okullar arası kalite farklılığının en açık belirtisidir. Diğer taraftan, eğitim yönetimi yapı ve süreçleri, gereksinimlere yanıt verecek nitelikte değil. Kamu eğitim sistemi gibi büyük bir idare içinde eşgüdümü sağlayacak mekanizmalar çalıştırılmamaktadır. Sorunlara çözümler merkez tarafından üretilmeye çalışılmakta, okullar arası işbirliğini sağlayabilecek birim olarak “ilçe” ve öğrencilerin gereksinmelerine yanıt verebilecek kurum olarak “okul” güçlendirilememektedir(erg.sabanicuniv.edu).

Eğitim hizmetlerine yeterince kamu kaynağı ayrılmıyor. Türkiye’de eğitim hizmetlerine ayrılan kamu kaynakları GSYH’nin % 3.5-4’ü arasında değişmekte olup OECD ortalaması olan %5.7’nin oldukça altındadır. Hükümet ve Maliye Bakanlığı, eğitime ayrılan kamu kaynakları miktar olarak artsa da, bu kaynakların GSYH’ YE oranını arttıracak şekilde planlama yapmakta oldukça isteksiz davranmaktadır. Ayrıca, ülkede eğitim hizmetlerine ayrılan özel kaynaklar da (tahmini olarak GSYH’nin %2.5’i) gelişmiş ülkelere göre çok yüksektir. Eğitim hizmetleri için harcanan özel kaynakların yüksek olması hem kamu kaynaklarının yetersizliğini gösterir hem de toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olur. Yine, eğitim ortam ve süreçlerinde çocuk hakları mevzuat düzeyinde güvence altına alınmıyor ve uygulama süreci de çok çeşitli sorunlara ev sahipliği yapıyor. Uluslararası insan hakları belgeleri, çocukların insan hak ve özgürlüklerini açıkça ortaya koyar ve bunların eğitim yaşamı boyunca

geçerli olması gerektiğini vurgular. Çocukların eğitim ortam ve süreçlerine ilişkin hakları yalnızca eğitime erişimi değil, kaliteli eğitimi ve öğrenme ortamlarında saygı görmeyi de içerir. Ayrıca, uluslararası insan hakları belgeleri, Türkiye’de sıklıkla tartışılan eğitim dilleri ile din ve eğitim konularında da yol gösterici olmalıdır. Ancak, ülkemizde eğitime ilişkin mevzuatta, bu hakların çoğunu güvence altına alacak önemli düzenlemeler eksiktir. Dahası, eğitim ortam ve süreçlerinde çocuk haklarının ne ölçüde hayata geçtiğini ulusal düzeyde ortaya koyabilecek ve farklı özellik ve konumları nedeniyle dezavantajlı durumda olan çocukların eğitim deneyimlerini açıkça gösterecek veri toplama girişimleri de bulunmaktadır. Bu durum, eğitim ortam ve süreçlerinde çocuk haklarının hayata geçirilmesi alanında iyileştirme yağılmasının önünde temel bir engelidir(erg.sabaicuniv.edu).

Atatürk tarafından çağdaş, bilimsel ve laik niteliklerle kurulan Türk ulusal eğitim sistemi geçen zaman içinde çağa ayak uyduramayan, bireyi ihmal eden bir niteliğe bürünmüştür. Sistemin bu geleneksel özelliği çağın gerektirdiği insanı yetiştirmekten uzaktır. Bireyin bağımsız, girişimci, yaratıcı, eleştirici olmasını isteyen çağdaş yaşam biçimi ile eğitim sistemimizin değişime direnen, baskıcı, ezberci niteliği birbiriyle çelişmektedir. Okulun verdiği eski bilgiler ile iletişim araçlarının taşıdığı taze bilgiler arasındaki farklılık da bu çelişkiyi arttırmaktadır. Okul içindeki ilişkilerin demokratikleşmemesi de bir başka önemli çelişkidir. Kısacası, Türk eğitim dünyasında sistem ile çağ, okul ile toplum, birey ile okul arasındaki aşılması güç bir uçurum oluşmuş görünmektedir. Son otuz yılın sistemi daha da gelenekselleştirme sorunun çözümünü kat kat güçleştirdiği söylenebilir. Bugün bulunduğumuz noktada atmamız gereken adım, eğitim felsefemizi, politikaları mızı, uygulamalarımızı çağdaşlaştırmak ve yenileşme çabalarını sistemin yutmasına izin vermemek olmalıdır(Onur,1994:16).



Türk eğitim sistemi kalabalık öğrenciye sahiptir. Bu sistemin geliştirilmesi, eksikliklerin giderilmesi, eksikliklerin yanlışların düzeltilmesi için birçok düzenleme yapılsa da eğitim sisteminin bazı sorunları hala devam etmektedir. Bu sorunlar arasında özellikle sistemin aşırı merkeziyetçi yapısı, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmemesi, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikler, mesleki teknik eğitim gibi sorunlarda herhangi bir iyileşme görülmemektedir. Sistemin merkeziyetçi yapısı devam etmektedir. Çünkü hâlâ eğitim yöneticisi olmak için herhangi bir eğitime ihtiyaç duyulmamaktadır. Meslekte asıl olan öğretmenliktir ilkesi geçerliğini korumaktadır. Öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerine bırakılamamıştır. Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmen yapılmaya çalışılması “ bilen öğretir” düşüncesinin hâlâ değişmediğini göstermektedir. Bu sorun temelde çok önemli bir insan gücü planlaması sorunudur. Türkiye’deki bütün üniversitelere fen edebiyat fakültesi açılmış ve belli süre sonra bu fakültelerin mezunlarının istihdam sorunu yaşaması fakültenin işlevini sorgulanır hale getirmiştir. Bu anlamda sorun devam etmektedir. Eğitime erişimde sorunlar vardır. Çünkü Türkiye’de doğu-batı, kırsal-kent, kız-erkek gibi konularda erişim sorunları devam etmektedir(Yılmazve Altinkurt,2011:944).

Yılmaz ve Altinkurt (2001) yaptığı bir çalışmaya göre (öğretmen adaylarının görüşlerine göre) Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları sırasıyla şöyledir: Merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayırım ve kayırmalar), öğretmen atama sistemi, özel dersaneler, finansman ve mesleki teknik eğitim sorunları olarak belirlenmiştir.

Durmuşçelebi ve Bilgili (2014:603-604) sistem ile ilgili sorunları şu şekilde belirtmektedir:

1- Yeterli bilgilendirmenin yapılmaması.

2- Aynı binada farklı okulların olmasından kaynaklanan yönetim sorunları.

3- Belirsizlikten dolayı öğretmen ve veli desteğinin alınamaması.

4- Eğitim bölgesi ve okul değişikliği problemleri.

Alt yapı sorunları ise şu şekilde belirtilmektedir.:

1- Aynı sınıfta farklı yaş gruplarının olması, alt yapının buna uygun donatılmaması

2- Sınıf yetersizliği

Eğitim-öğretim sorunları ise şu şekilde belirtilmektedir:

1- Alt yapıyla eğitim-öğretim çalışmalarının uyumsuzluğu.

2- Programın uygulanışı sırasında karşılaşılan güçlükler.

3- Giriş-çıkış saatlerine bağlı sorunlar.

4-Materyallerle ilgili sorunlar.

Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bir çalışmaya göre elde edilen sonuçlar şöyle özetlenmiştir(Adıgüzel,2009:78):

1- Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde programın dört ögesine genel olarak bakıldığında, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin nadiren sorunlarla karşılaşılması, öğretme-öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyip, öğrenci öğrenmelerinde engel oluşturabilir. Bu nedenle, okul olanaklarının programın sorunsuz olarak uygulamasını sağlayacak yeterlikte olması sağlanmalıdır.

Bununla birlikte, program paydaşları, programda meydana gelen yeni değişim ve gelişmeler konusunda çeşitli hizmet içi eğitim programları ile sürekli olarak bilgilendirilmelidir.

2-Yenilenen ilköğretim programında ailelere, çocuklarına destek olma noktasında daha fazla görev ve sorumluluğun verilmemesi ailelerin şikayetlerine neden olmuştur. Bu sorunun giderilmesi için ailelere, çocuklarına katkılarının ne ve nasıl olacağı, buna ilişkin sınırların nasıl belirleneceğine yönelik okullarda aile bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.

3- Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri, sınıflarda öğrencilere tanınan aşırı özgürlüğün sınıf yönetimini ve kontrolünü zorlaştırdığını belirtmektedir. Öğrenci özgürlüğünün bilgiyi yapılandırma ve öğrenme etkinliklerine etkin katılımı ile ilgili olduğu bu süreci olumsuz etkileyecek öğrenci davranışlarının kontrol altına alınması gereği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

4- Sınıf mevcutları, yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak düzeyde olmalıdır. Bunun için okullarda yeterli sayıda derslik ve öğretmen olmalıdır.

5- Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri, öğrencinin bilgiyi yapılandırmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirememesi durumunun öğrencinin özgüvenini yitirmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Bilginin yapılandırılması aşamasında öğretmenin öğrenciye nasıl bir katkı sağlayacağı ve nasıl rehberlik edeceği öğretmen tarafından çok iyi bilinmelidir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin bilginin yapılandırılması konusunda öğrenciye nasıl rehberlik yapacağı konusunda çeşitli etkinliklerle bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Gedikoğlu(2005:74-75) Eğitimin genel sorunlarını şu şekilde belirtmektedir:

1- Ülkemizde hiçbir zaman partiler üstü bir eğitim politikası oluşturulamamıştır. Hükümetten hükümete değişen politikalar yüzünden sistem bir türlü oturmamış, eğitim politikalarında süreklilik sağlanamamıştır. Bu uygulamalar, ayrıca büyük kaynak israfına da

sebepler olmuştur. Değişen iktidarlar sistemi bir yaz-boz tahtası haine getirmişlerdir.

2- Stratejik bir öneme sahip olduğu halde eğitim hiçbir zaman devlet bütçesinden hak ettiği payı alamamış, çoğu zaman olanaksızlıklar içerisinde mücadelesini sürdürmüştür.

3- Yüksek nüfus artış hızı ve kırsal kesimden kentlere doğru göç eğitim sistemimizi ciddi bir biçimde zorlamaktadır ve sistemin altyapısındaki bölgesel farklılıklar eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini ortadan kaldırdığı gibi, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizdeki feodal yapı kız çocuklarının eğitimini geniş ölçüde engellemektedir. Türkiye’de okur-yazar oranı 2000 yılında erkeklerde %93.9 iken kadınlarda %80.6’dır (Genel Nüfus Sayımı 2000:33).

4- Genel olarak eğitim sistemimizde ezbercilik hâkimdir. Geçer not alma kaygısı ile ezberlenen bilgi kalıcı olmamakta, kısa bir süre sonra hafızadan silinmektedir. Sistem öğrencilere çok sayıda bilgiyi ezberletmek yerine az fakat işlevsel bilgiyi özümsetmelidir. Amaç bilgi yükletmek değil, bilgiye ulaşmanın yollarını ve kazanılan bilginin yaratıcı bir biçimde nasıl kullanılacağını öğretmek olmalıdır.

5- Ülkemizde öğretmen yetiştirmede çok ciddi sorunlar yaşanmış, öğretmenlerimize gerekli olan yaşam standardı ve mesleki gelişme olanakları hiçbir zaman sağlanamamıştır.

6- Yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde öğretim konularında toplumun bazı kesimlerinde tereddütler oluşmuştur. Bu uygulamaların Türkçeyi olumsuz yönde etkileyebileceği, Türkçeyi bilim, kültür, sanat ve ticaret dili olmaktan alıkoyacağı endişeleri vardır.

### **3.6. Aile Katılımı**

Aile katılımı, eğitimlerine katkıda bulunmaları için düzenlemiş etkinliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bir insanın hayatında en önemli şekillendirici etkiler tarafından yapılan etkilerdir. Bu

nedenle, içinde doğup büyüdüğü ailenin değerleri, çocukların gelecekteki eğitim dönüşmelerinde, değişmesi çok zor olan tutumları içerir. Aile katılımı öğrencilerin tutumları, okula devam eden ve akademik başarıları üzerine olumlu etkiler bıraktığını doğrulamaktadır. Örneğin, ailenin yapısı, sosyo-ekonomik özellikleri, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi ailenin birçok özelliği çocuğun davranışlarının şekillenmesinde ve sınıf içindeki davranış ve tutumlarında dolaylı ya da doğrudan etki bırakmaktadır. Bundan, dolaydır ki eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde okul ve ailenin işbirliğine dayalı çalışmalar yürütmesi kaçınılmazdır(Taner,2016: 313).

Okul-veli ilişkilerinin gelişmesi, velinin okula olan güveni artırır. Veli katılımını ve desteğini sağlayan okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirebilir. Veli, okulu anlayabildiği oranda okula yardımcı olur, katkıda bulunur. Okul-aile işbirliği her düzeydeki öğrencinin okul başarısının artırılması anahtar rol oynar. Veli katılımına bağlı olarak öğrencilerde; katılım, özgüven, öğretmene güven, sorumluluk, yardımlaşma, işbirliği, okul ve öğretmenlere karşı olumlu tutumlar sergileme gibi olumlu gelişmeler görülebilir. Okula katılımı sağlanan veli, öğrenciyle ilgili kararların alınmasında ve uygulanmasında bilgi sahibi olduğu için sorumluluğu paylaşır. Veli desteğini sağlamada ilk adımı okul atmaktadır. Velilerin okula katılımını sağlamanın yolları şunlardır(Sarıtaş,20015:13):

- 1- Veliler okul etkinliklerine katılmaya teşvik edilebilir.
- 2- Özel eğitime muhtaç çocuklar için özel çalışmalar yapılabilir.
- 3- Okulun mekânlarının düzenlenmesine katkıda bulunabilirler.
- 4- Özel beceri sahibi velilerden okul için özel çalışmalar yapılabilir.
- 5- Okul etkenlerinin hazırlanmasında ve uygulanmasında görev alabilirler.

6- Okul yararına yardım toplama kampanyalarında görev alabilirler.

7- Yardıma muhtaç çocuklara yardımcı olunabilir.

Aile katılım uygulamaları tüm dünyada çok önemsenmektedir. Ülkemizde de bu tip uygulamaların artması, ülke çapına yayılması açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim sürecine ailelerin katılımı ülkemizde yaygın bir şekilde uygulanır konuma henüz ulaşamamış, çağdaş eğitim sistemimiz içinde hak ettiği yeri alamamıştır. Bu süreci hızlandırmak ve aile katılım programlarının eğitim sistemimizde gerektiği yeri almasını sağlamak için bu alanda yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Literatürde, genellikle niteliksel ve betimleyici çalışmalar ağırlık kazanmakta ve bu alanda deneysel çalışmaların gerekliliği vurgulanmaktadır. Uygulanan değişik aile katılım programlarının deneysel çalışmalar kapsamında uygulanması, ülkemizde uygun programlar geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Dünyadaki ve ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında aile katılım programlarının sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Okullarda, anne babaların ihtiyaç analizi yapılarak okula uygun programlar geliştirilmesi, bunların etkinliğinin sınanması ve sonuçların paylaşılması bu tür programlarının sistemli ve yaygın şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Aile katılım programlarının yaygınlaşmasının, gerek çocukların akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine, gerekse anne-babaların gelişimlerine, faydalı olacağı düşünülmektedir. Okul-aile etkileşimine katkıda bulunan aile katılım programları ile çocuk ve yetişkinlerin okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirmesi de sağlanabilir. Bunun yanı sıra aile katılım programlarının babaların katılımını arttırmaya yönelik etnikliklerle zenginleştirilmesi önerilebilir(Kocabaş,..).

Özbaş(2013)” İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerinin Okul Yaşamına Katılım Eğitimi Konusundaki Görevlerine İlişkin Veli Algıları” adlı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerin çocuklarının okul yaşamına

katılımı konusundaki eğitimine ilişkin olarak okul yöneticilerinin görevlerinin neler olduğunun veli algılarına göre ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçları, velilerin aile eğitimine ihtiyaç duyduklarını ve aile eğitiminin çocuk-aile iletişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretim yılı başlamadan önce ilköğretim yılı başlamadan önce ilköğretim birinci sınıf öğrenci velilerinin “aile eğitimi alması”, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrenci velilerine aile eğitiminde öncelik verilmesi önerilmiştir.

Aile katılımı, öğrencinin gerek akademik gerekse bireysel gelişimini sağlamak/desteklemek için ihtiyaç duyulan konularda bilgilendirme/ona beceri kazandırmayı, öğretmen ve okul yönetimi ile sürekli ve aktif iletişim kurmayı, okul ve sınıf içerisinde yapılan etkinliklere gönüllü katılımı, sadece okul ve ailenin değil, toplumsal kaynakların da kullanımını sağlamaya yönelik ortaklıkların kurulmasını içeren etkinliklerden oluşan, sürekli ve sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı farklı modeller yoluyla ayrıntılı ve farklı modeller yoluyla ayrıntılı ve farklı yönleri ile tanımlanmaya çalışılmaktadır. Ancak Epstein’in ortaya koyduğu model alan yazında aile katılımını tüm yönleri ile ele alan ve en fazla ilgi gören model olarak dikkat çekmektedir. Epstein’e göre aileler, daha iyi ve gelişmiş bir eğitimin dört anahtar bileşeninden biridir: öğretim, eğitim programı, ortam ve aileler. Epstein’in modelinde ev ile okul arasındaki ortaklığı ve paylaşılan sorumlulukları açıklayan teorik kavram olarak “çakışan küreler” kavramından bahsedilir. Bu kavram, öğrencinin geliştiği en önemli çevreler olarak evin, okulun ve toplumun önemine dikkat çekmekle birlikte, öğretim, yönetim ve öğrenme ,ile ilgili tüm etkenlerin birbiri ile ilişkilendirmesini de mümkün kılmaktadır. Model temelde, çocukların öğrenmesini destekleyecek ve bunun yanında okulun bütün olarak gelişmesini sağlayacak çevrelerin yaratılması fikrine dayanmaktadır. Model, aynı zamanda, aile yapıları ne olursa olsun; tüm ailelere ulaşabilmeyi

hedefleyen ve onların çocuklarının gelişiminde ve eğitiminde daha aktif bir rol üstlenmelerini sağlayacak bir aile katılımı anlayışı da sunmaktadır.(Lindberg,2014).

Lindberg(2014)'' Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri'' adlı çalışmasında eğitim fakültelerinin farklı öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Öğretmen adayları, aile katılımının öğretmen eğitimi sürecinde yer verilemesi gereken bir konu olduğunu ve ayrıca gerek öğretmen gerekse aile ile ilgili nedenlere bağlı olarak aile katılımının okullarda yeterli düzeyde desteklenemediğini belirtmişlerdir.

Aile katılımı, gerek okul ve öğretmenler gerekse öğrenci ve aileler için sağladığı yararlar nedeniyle eğitimdeki temel değişkenlerden bir olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte kavram, günümüzde ailelerin, sadece eğitsel temelli anne-babalık rollerini değil, aynı zamanda okulda ve sınıfta yürütülen çalışmalarla ilgili destekleyici ve katılımcı rollerini vurgulamak için de kullanılmaktadır. Ayrıca aile katılımı, sadece öğretmen, okul ve anne-babalar arasındaki ilişkileri değil, öğrenci ve toplumla ilişkileri de kapsayan daha geniş bir düzlemde ele alınmaktadır. Böylelikle kavram yoluyla, öğrencinin hem bireysel gelişimini hem de toplumsallaşmasını sağlama amacı olan eğitim sürecinde, doğrudan kaynaklar yanında, dolaylı kaynakların da ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ailelerin eğitim sürecine katılımı, içeriği, amaçları ve katılımcıların süreçteki görevlerini açıklayan farklı modeller yoluyla ayrıntılı farklı yönleri ile tanımlanmaya çalışılmaktadır. Kimi modellerde anne-babanın ya da öğretmenlerin katılımı ile ilgili yeterlilik algısı gibi psikolojik değişkenler üzerinde durulurken kimilerinde aile katılımını etkileyen bağlamsal etmenler üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte Epstein, Connors ve Salinas tarafından ortaya konan modelde olduğu gibi, okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğrenci gelişimini desteklemek için



yeniden düzenlemesi gerektiği üzerinde de durulmaktadır( Deutscher ve Ibe'den aktaran Lindberg ve Demircan,2013).

Kotaman(2008)' Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri" adlı çalışmasında okur-yazar Türk ana-babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ana babaların yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip olduklarını ana-babaların üniversite mezunu olmayan ana-babalara göre çocuklarının eğitim-öğretimlerine ve istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Ana- babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Aile katılımı, özellikle 1960 ve 1970'li yıllardan itibaren ilgi çeken ve çok çalışılan bir konu olmuştur. Bu süreçte de hem kavramsal doğasının hem de okullarda nasıl işlerlik kazanacağını belirlemeye yönelik farklı modeller yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte günümüz alan yazınında en fazla atıf yapılan ve yaygın kullanılan model, Epstein, Connors ve Salinas tarafından geliştirmiş olan modeldir. Modelde birbiriyle bağlantılı altı farklı katılım türü tanımlanmaktadır(Epstein1995; Epstein ve Sheldon'dan Aktaran Lindberg ve Demircan):

- 1- Anne- babalık: Sağlık, beslemem, güvenlik ve çocuk ya da ergen gelişimi gibi konularda anne-babalara yönelik kurs ve eğitimler, bilgilendirici seminerler,
- 2- İletişim: Okuldan eve ve evden okula dönük her türlü iletişim; not kâğıtları, telefon mesajları, e-posta gibi yollarla öğrencinin gelişim süreci hakkında bilgi verme.
3. Gönüllülük: Okul ya da sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak aile yardımını ya da desteğini almaya yönelik çalışmalara gönüllü olma,

- 4- Evde **Ö**ğrenme: evdeki öğrenme etkinliklerine katılım; ev ödevlerinin kontrolü, yardımı,
- 5- Karar **V**erme. Ailelerin okul kararlarında söz sahibi olması, yönetim faaliyetlerinde görev alması,
- 6- Toplumla İşbirliği: Okul, öğrenci ve aileleri güçlendirmek için kaynak ve hizmetleri bütünleştirme.

Erdoğan(2010)” Ailelerin eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” adlı araştırmanın amacı, öğretmen ve yöneticilerin, ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduğu, ancak çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediği anlaşılmaktadır. Ailelerin çoğunun eğitim katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu görülmektedir. Katılım ise çoğunlukla ailenin okula gelip **b**ilgi aliverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlıdır. Ailelerin sürece katılımının engelleri arasında ilk başta ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırları yer almaktadır. Okullarda aile katılımını engelleyen etkenlerin giderilmesine veya katılımı arttırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Kaysılı(2008)aile katılımını arttıracak düşünülen önerileri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

... Sosyal risk grubundaki çocukların ailelerinin, okulların karar verme gruplarının bir parçası olmaları desteklenmelidir.

... Öğretmenler, ailelerle sıkça iletişim kurarak, çocuklarının ihtiyaçları ve gelişimleri konusunda onları bilgilendirerek, programın amaçlarını anlamaları için onlara yardımcı olarak ve ailelerin üstlendikleri rollerin önemini kavramalarını sağlayarak katılımı teşvik edici önemli bir rol üstlenebilirler.

... Çalıştaylar ve eğitim seminerleri, ailelerin ihtiyaçları ve kültürel özelliklerine duyarlı olmalıdır.

... Farklı yollar denenerek (telefonla iletişim ağının kurulması, eve gönderilen mektuplar vb. ailelerle iletişim kurulmalıdır. Ailelerin anlayacağı bir dil seçilmelidir.

... Okuldaki sırasında çocuklarını bırakacak yerleri olmayan aileler için ocuk bakımı hizmetleri ve ulaşımda güçlük yaşayan aileler için ulaşım hizmetleri eğim programlarına aile katılımını arttıracaktır.

... Etkinlikler, alışan ailelerin katılımını arttıracak olan akşam saatlerinde düzenlenmelidir.

... Aileler çocuklarına akademik olarak yardımcı olamadıklarında katılımlarının yararlı olmadığını dşunmektedirler. Bunun sonucunda çocuklarının eğitim sorumluluğunu okula bırakmaktadırlar. Bu nedenle çalıştaylarda ve eğitim seminerlerinde belirlenen konu başlıkları ailelerin ihtiyaçlarını karşılamalı ve anında uygulamaya olana sağlamlıdır.

... Aile katılımı okul tarafından başlatılmalıdır. Çünkü pek çok aile, katılımda bulunmak istese d bunu başlatmakta yetersiz kalabilmekte ve bu konudaki haklarını bilmemektedir.

... Okul personeli, ailelerin farklı şekillerde katılımda bulunabileceklerini göz önünde bulundurarak katılım tipini ailelere göre belirlemelidir.

... Öğretmenler, ocukların ilgi alanları, yetenekleri, yeterli oldukları akademik beceriler ve diğer alanlar konusunda aileleri bilgilendirerek, ailelerin çocuklarından başarılı olmaları konusundaki beklentilerini yükseltmelerini sağlamalıdır.

... Ailelere, evde çocuklarına nasıl yardımcı olacakları gösterilmelidir. Böylece aile katılımının artacağı düşünülmektedir.

Argon ve Kıyıcı(2012)’’ İlköğretim Kurumlarında Ailelerin eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri’’ adlı çalışmanın amacı, ilköğrenim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Ailenin eğitime katılımı öğrencinin gelişimi ve akademik başarısını artırırken, katılım düzeyi istenen düzeyde değildir. Bu durum öğretmenin performansını ve motivasyonunu olumsuz etkileyip öğrencilerde davranış bozuklukları, disiplin sorunları, akademik başarısızlık, isteksizlik, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Ailelerin eğitim sürecine katılımını engelleyen unsurlar eğitim, kültür, ekonomik düzeylerinin düşük olması, yoğun iş temposu, aile içi sorunlar vb. nedenlerdir. Ailelerin eğitim sürecine katılımlarına arttırmak için toplantı, konferans vb. etkinlikler ile ev ziyaretleri ve aileyi içine alan eğitsel-sosyal faaliyetler düzenlenmelidir.

İpek(2011)’’ Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri İle Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları(SBS) Üzerindeki Etkisi’’ adlı çalışmasının temel amacı, ilköğretim puanlarının babanın eğitim durumu ve öğrencilerinin seviye belirleme sınavlarında (SBS) almış oldukları puanlar ile velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Veri analizi sonucunda, velilerin okul tutumu ve eğitime katılım puanlarının öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin SBS puanlarının babanın eğitim durumu ve mesleğine bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşırken, anne eğitim durumu, kardeş sayısı ve öğrencinin eğitimi ile kimin ilgilendiğine bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşmadığı görülmüştür.

Kuşkusuz, okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programlarının amaçlarına ulaşılabilmesi ve eğitim faaliyetlerinin en verimli şekilde

sürdürülebilmesi ailelerin eğitim sürecine etkin katılımlarıyla mümkün görülmektedir. Ailelerin bu sürece etkin ve sürekli katılımının ancak planlı ve programlı aile katılımı çalışmalarıyla gerçekleşebileceği hem okul öncesi eğitim programında hem de araştırmacılarca vurgulanmaktadır. Ev ile okul arasındaki koordinasyonu sağlayarak çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde birlikte hareket etmenin ve bu sayede bu süreci desteklemenin amaçlandığı aile katılımı çalışmalarının çocuğunun eğitimsel ve gelişimsel anlamda desteklenmesine, ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli ve etkin olabilmelerine, öğretmenlerin mesleki doyum ve verimlilik anlamında gelişimlerine ve ayrıca programın daha etkili uygulanmasına önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla çok boyutlu katkılar sağlayan aile katılımı çalışmalarının okul öncesi dönemde zengin etkinliklerle hem okulda hem de evde eğitimin devamlılığının sağlanması için çok önemlidir(Çakmak,2010).

## **OKUL ÇEVRE İLİŞKİSİNDE SORUNLAR**

### **Ekonomik Engeller**

#### **Ailenin Gelir Düzeyi**

Ciddi finansal sıkıntıyla karşı karşıya olan nüfusun oranı olarak tanımlanan ve beklenmedik harcamalar, evden uzakta bir haftalık tatil, ödeme zorluğu, iki günde bir et, tavuk, balık içeren yemek, evin ısınma ihtiyacı, çamaşır makinesi, renkli televizyon, telefon, otomobil sahipliği olarak belirlenen dokuz maddeden en az dördünü karşılayamayanların oranı olarak tanımlanmaktadır.

Maddi yoksunluk oranı Eurostat'ın bu konudaki düzenlemeleri dikkate alınarak 2006-2014 yılları için yeniden hesaplandı.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Maddi yoksunluk oranı (%)	60,4	58,8	57,7	56,7	59,4	57,9	55,0	43,8	29,4

## **Maddi yoksunluk oranı, 2006-2014**

Maddi yoksunluk yaşayanların oranı %29,4 oldu

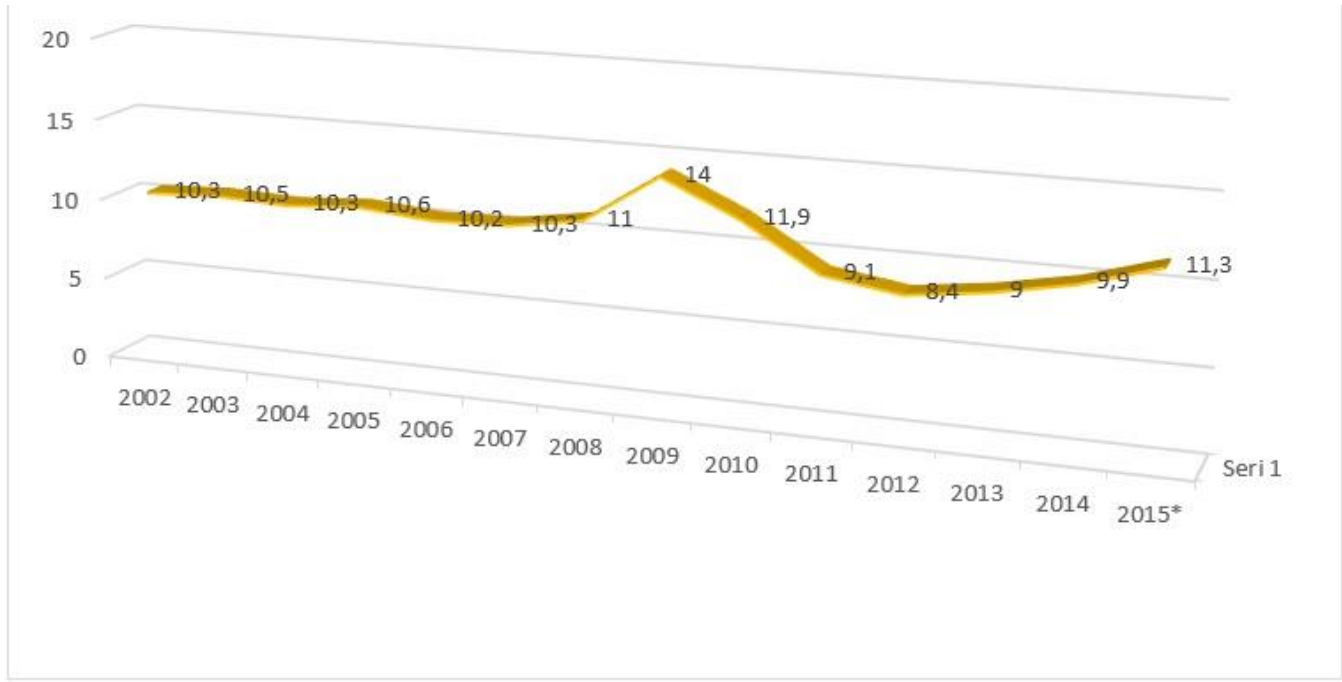
Ekonomik nedenlerden dolayı yukarıda belirtilen maddelerin en az dördünü karşılayamayanların oranı 2013’de %43,8 iken, 2014 yılında bu oran %29,4’e düştü.

Görüldüğü gibi ailelerin gelir düzeyleri istenen ölçüde değildir. Kuşkusuz; gelir düzeyinin düşüklüğü kendisini insan yaşamının bütün boyutlarında hissettirdiği gibi eğitim alanında da hissettirmektedir. Özellikle öğrencinin okulu sevmeme, okulu terk etmesi, devamsızlığıyla sonuçlanmaktadır.

Gelir düzeylerinin düşüklüğü, öğrencinin okul seçiminde de yeterli olmadığı anlamına gelmektedir. Bu durumda daha başta öğrencinin rekabetçi eğitimden kopmasına neden olmaktadır. Kuşkusuz, bu durum öğrencinin okuluna yabancılaşmasıyla sonuçlanmaktadır.

Diğer taraftan, gelir düzeyinin düşüklüğü bazı öğrencilerin aşağılık duygusuna o da özgüven ve öz saygı düşüklüğüne yol açabilmektedir. Kuşkusuz, bu öğrencilerin toplumsal bütünleşmeye katkıları da sınırlı olacaktır. Hatta bu öğrenciler toplumsal çözülmeye de etki edebilirler. Bu nedenle toplumun gelir düzeyinin önem taşımaktadır. Kuşkusuz, böyle bir uygulama eğitim boyutuna katkısı olduğu gibi yaşamın diğer boyutlarını da olumlu etkileyecektir.

### **4.1.1.2. İşsizlik**



### Türkiye’ de İşsizlik Oranları 2002-2015

Kuşkusuz, istenmeyen bu veriler her alanı etkilediği gibi eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu veriler ışığında söylenecek husus; işsiz ailelerin çocukları eğitim olanaklarından yararlanamamaktadır. Böyle bir sonuç toplumu kutuplara ayırır ki bu da bu grubun kendini yalıtılmış hissetmesine yol açabilir.

Diğer taraftan; eşit imkânlarla sahip olmayan bu öğrenciler, rekabetçi eğitimin gereği yarıştan koptuğu için meslek seçiminde yetersizlikler yaşamaktadır. Bu da onlar için mutsuzluk anlamına gelmektedir.

Umutsuz olan bu işsiz ailelerin çocukları olumlu benlik geliştirmeleri mümkün olmamaktadır. Olumlu benlik geliştiremeyen bu yoksul öğrenciler çevresiyle uyum sorunu yaşamaktadır.

Uyumsuzluk beraberinde bu çocukların çevreleriyle bütünleşememelerine yol açabilir. Çevreyle bütünleşememe, bu öğrencilerin duygusal, sosyal, vb. ihtiyaçlarını gerçekleştirilememeye

anlamına gelmektedir. İhtiyaçları karşılanamayan bu işsiz ailelerin çocukları toplumun etkin bir üyesi olması da mümkün değil.

### 4.1.1.3.Yoksulluk

**Tablo 1. Yoksulluk Sınırı Yöntemlerine Göre Fert Yoksulluk Oranları, 2002-2011**

Yöntemler	Fert yoksulluk oranı (%)									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Gıda yoksulluğu (açlık)	1,35	1,29	1,29	0,87	0,74	0,48	0,54	0,48	-	-
Yoksulluk (gıda+gıda dışı)	26,96	28,12	25,60	20,50	17,81	17,79	17,11	18,08	-	-
Kişi başı günlük 1 S'in altı	0,20	0,01	0,02	0,01	0	0	0	0	-	-
Kişi başı günlük 2.15 S'in altı	3,04	2,39	2,49	1,55	1,41	0,52	0,47	0,22	0,21	0,14
Kişi başı günlük 4.3 S'in altı	30,30	23,75	20,89	16,36	13,33	8,41	6,83	4,35	3,66	2,79
Harcama esası göreli yoksulluk	14,74	15,51	14,18	16,16	14,50	14,70	15,06	15,12	-	-

*Kaynak: 2011 Yoksulluk Çalışması Sonuçları, TÜİK, 2011A)*

Bu istatistikî veriler yoksul öğrencilerin daha başta eğitim olanaklarından koptuğu anlamına gelebilir. Kuşkusuz, yoksul öğrencilerin nasıl etkilendiğinin sorgulanması gelmektedir.

Elbette, söylenmesi gereken çok konu var. Sorgulanması gerekenlerin başında yoksul olan öğrencilerin kültürel vb. olanaklardan yeterince yararlanamamalarıdır.



Kültürel etkinliklerden yararlanamayan bu yoksul öğrenciler duygusal gelişmeleri ve dolayısıyla bilişsel gelişimleri tamamlanamamaktadır. Bu da çocuğun eğitim yaşamını olumsuz etkilemektedir.

Diğer taraftan, yeterli olanaklardan yararlanamayan öğrenciler aşağılık kompleksi yaşayabilmektedir. Bu durumda yoksul öğrencilerin öz saygı ve özgüven düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

#### **4.1.2. Sosyal Engeller**

##### **4.1.2.1. Ailelerin Okulun Değerlerini Benimsememesi**

Gerçekten, okulun etkililiği açısından ailenin değerleri ile okulun değerlerinin örtüşmesi gerekmektedir. Bu durum gerçekleşmez ise okulun amaçlarını gerçekleştirme mümkün değildir. Çünkü ailenin okulun değerlerini desteklemesi gerekmektedir. Bu destek sağlanamazsa tekrara söylemek gerekirse okulun amaçlarını gerçekleştirme düzeyi düşük olacaktır.

Bütün bunlar bazen ailenin okulun değerlerini neden desteklemediği sorusunu gündeme getirmektedir. En başta söylenmesi gereken husus; ebeveynlerin sosyalleştiği ortamların farklılığı öne sürülebilir.

Diğer taraftan, ebeveynlerin okulun değerlerini konusunda da bilinçli olmaması da sorun kaynağı olabilir. Bu nedenle, okul amaçlarını ve değerlerini velilere tanıtmak için gerekli teknikleri kullanılmalıdır.

##### **4.1.2.2. Öğretmenlerin Uzman Olarak Görülmemesi**

Kuşkusuz, öğretmenler mesleğinin uzmanı kimselerdir. Ancak öğretmen, alan ve sınıf yönetimi konusunda yetersiz olabilir. Bu durumda birçok sorun doğabilir. Bu sorunların başında hem öğrencinin hem de velilerin öğretmene güven duymamaları gelebilir.

Öğrencinin öğretmene güvensizliği beraberinde, yine öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine duyarsızlığı beraberinde getirebilir. Dolayısıyla bu durum da, okulun amaçlarının gerçekleştirilmemesi anlamına gelebilir.

Yine, öğretmene güvensizlik okul yöneticileri ve diğer öğretmenlere güvensizlik demektir.

Diğer taraftan, velilerin ve öğrencilerin öğretmene güvenmemesi okula yabancılaşmayla sonuçlanabilir. Yine, öğrencinin öğretmene güvensizliği, yine öğrencilerde duygusal çöküntü ve akademik başarısızlık anlamına da gelebilir.

#### **4.1.2.3. Ailenin Kendisini Yetersiz Hissetmesi**

Kuşkusuz, ailelerin öğretme-öğrenme süreci hususunda kendilerini yetersiz hissetmeleri öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğretmeden sonra öğrenciye yardım edecek ailesidir. Ancak, ailenin kendisini yetersiz hissetmesi hem ailenin hem de öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine duyarsızlıkla sonuçlanabilir. Bu durumda öğrenci başarısını olumsuz etkileyen bir etken olacaktır.

Diğer taraftan, ailenin kendini yetersiz hissetmesi aşağılık kompleksine yol açabilir. Bu durumdaki aileler okul çevresine kendilerini soyutlayabilir.

Yine, ailenin kendisini yetersiz hissetmesi öğrenciye yardımı başka grup/gruplarda arayabilir. Ancak, bu durumun yerindeliği tartışılır bir durumdur. Çünkü söz konusu grup/grubun niteliği tam olarak bilinmeyebilir. Ailelerin kendilerini yetersiz hissetmesi, öğretme-öğrenme sürecine; dolayısıyla okulun değerlerine yabancılaşmayı da beraberinde getirebilir.

#### **4.1.2.4. Çocuğun Dil Sorunu**

Çocuğun dil sorunu, öğrencinin muhakeme ve düşünme gücünü olumsuz etkilemektedir. Bu durum da çocuğun problem çözme, karar

verme, analiz, sentez, değerlendirme, yorumlama ve yaratıcılık gibi bilişsel alanlarının olumsuz etkilenmesi anlamına gelmektedir.

Problem çözme, öğrenciyi rahatsız eden olayların açıklığı kavuşturulması demektir. Çocuğun sorunlarını çözmemesi, uyumsuzluk vb. olumsuz etkenlere sahip olmak demektir.

Diğer taraftan, karar verme olası seçeneklerden en uygununun seçilmesi anlamına gelir Ancak dil sorunu olan çocuklar bu önemli işlevi yerine getiremediği için yine uyum vb. sorunları yaşayabilir.

Yine, değerlendir yapmak için bir öğrenci için önem taşımaktadır. Ancak dil sorunu ve dolayısıyla değerlendirme gücü zayıf olan öğrencilerin olay ve olguları sağlıklı değerlendirme şansı düşüktür.

#### KAYNAKLAR

Açıkalın, Aytaç(1994).**Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Açıkalın, Aytaç(1994).**Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Adıgüzel, Abdulkadir.” Yenilenen İlköğretim Programının Uygulaması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,Yıl 9,Sayı 17, Haziran 2009,77-94.

Adıgüzel, Abdulkadir.” Yenilenen İlköğretim Programının Uygulaması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,Yıl 9,Sayı 17, Haziran 2009,77-94.

Ağaoğlu,Esmahan(2014).” Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular” Sınıf Yönetimi(Editör:Zeki Kaya).Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ağaoğlu,Esmahan(2014).” Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular” Sınıf Yönetimi(Editör:Zeki Kaya).Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akan,Durdağı(2014).”Temel Kavramlar” Sınıf Yönetimi(Editör: Celal Gülşen). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akan,Durdağı(2014).”Temel Kavramlar” Sınıf Yönetimi(Editör: Celal Gülşen). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altun,Taner(2016).” Öğretmen-Veli ve Çevre İlişkileri” **Sınıf Yönetimi**(Editörler:Türkan Argon-ŞenayNartgün Sezgin). Ankara:Maya.

Altun,Taner(2016).” Öğretmen-Veli ve Çevre İlişkileri” **Sınıf Yönetimi**(Editörler:Türkan Argon-ŞenayNartgün Sezgin). Ankara:Maya.

Argon, Türkan ve Cemile Kıyıcı.” İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19 (2012) 80-95.

Argon, Türkan ve Cemile Kıyıcı.” İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19 (2012) 80-95.

Argon,Türkan(2106).Öğrenciler Arasında Yaşanılan Çatışma”**Sınıf Yönetimi**(Editör:Türkan Argon ve Sezgin Nargün). Ankara:Maya Akademi.

Argon,Türkan(2106).Öğrenciler Arasında Yaşanılan Çatışma”**Sınıf Yönetimi**(Editör:Türkan Argon ve Sezgin Nargün). Ankara:Maya Akademi.

Aslanargun, Engin.” Okul-aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması” **Sosyal Bilimler Dergisi** sayı 8 Journals manas.edu.kg

Aslanargun, Engin.” Okul-aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması” **Sosyal Bilimler Dergisi** sayı 8 Journals manas.edu.kg

Aydın, Mustafa (2000). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Hatipoğlu yayınları

Aydın, Mustafa (2000). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Hatipoğlu yayınları

Aydın, Orhan (2002). Güdüler ve Duygular. **Davranış Bilimlerine Giriş**. Anadolu Üniversitesi Yayınları

Aydın, Orhan (2002). Güdüler ve Duygular. **Davranış Bilimlerine Giriş**. Anadolu Üniversitesi Yayınları

Aydın, Mustafa (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Aydın, Mustafa (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Aytaç, Tufan (2016)” Sınıf Kuralları” Sınıf Yönetimi (Editörler: Türkan Argon ve Şenay ve Sezgin Nartgün). Ankara: Maya Yayıncılık.

Aytaç, Tufan (2016)” Sınıf Kuralları” Sınıf Yönetimi (Editörler: Türkan Argon ve Şenay ve Sezgin Nartgün). Ankara: Maya Yayıncılık.

Babaoğlu, Emine (2008). Sınıfta Disiplin Disiplin Modelleri. Sınıf Yönetimi (Editör: Mustafa Çalikten). Ankara: Anı Yayıncılık.

Babaoğlu, Emine (2008). Sınıfta Disiplin Disiplin Modelleri. Sınıf Yönetimi (Editör: Mustafa Çalikten). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bacanlı, Hasan (2015). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınları

Bacanlı, Hasan(2015). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınları

Bakırcıoğlu, Rasim(2012). **Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: AnıYayıncılık.

Bakırcıoğlu, Rasim(2012). **Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: AnıYayıncılık.

Başar, Hüseyin(2014). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, Hüseyin(2014). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar,Hüseyin(2012). Sınıf Yönetim. Ankara:Anı Yayıncılık.

Başar,Hüseyin(2012). Sınıf Yönetim. Ankara:Anı Yayıncılık.

Başaran, Ethem. İ (2008).**Örgütsel Davranış**. Ankara: Siyasal Kitapevi

Başaran, Ethem. İ (2008).**Örgütsel Davranış**. Ankara: Siyasal Kitapevi

Başaran, İbrahim Ethem (1993).**Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara. Gül yayınevi.

Başaran, İbrahim Ethem (1993).**Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara. Gül yayınevi.

Baymür, Feriha (1984). **Genel psikoloji**. İstanbul: İnkılap Yayınevi

Baymür, Feriha (1984). **Genel psikoloji**. İstanbul: İnkılap Yayınevi

Bayrak, C.(1996) “Örgütsel Çatışma Üzerine Düşünceler”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:6,sayı:1,ss17-27.

Bayrak, C.(1996) “Örgütsel Çatışma Üzerine Düşünceler”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:6,sayı:1,ss17-27.

Bolat ve Diğerleri(2016). Yönetim ve Organizasyon.Ankara:Detay Yayıncılık.

Bolat ve Diğlerleri(2016). Yönetim ve Organizasyon.Ankara:Detay Yayıncılık.

Budak ve Budak(2016).İşletme Yönetimi.Ankara: Nobel Yayıncılık.

Budak ve Budak(2016).İşletme Yönetimi.Ankara: Nobel Yayıncılık.

Burger, Jerry.M(2006). **Kişilik**. İstanbul: KaknüsYayıncılık.

Burger, Jerry.M(2006). **Kişilik**. İstanbul: KaknüsYayıncılık.

Celep,Cevat(). Sınıf Yönetiminde Kuram Ve Uygulama.Ankara:Nobel Yayıncılık.

Celep,Cevat(). Sınıf Yönetiminde Kuram Ve Uygulama.Ankara:Nobel Yayıncılık.

Cüceloğlu, Doğan(2012). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Cüceloğlu, Doğan(2012). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Çağlar, Çağlar “Güdüleme Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları “. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ); Malatya: İnönüÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağlar, Çağlar “Güdüleme Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları “. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ); Malatya: İnönüÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağlar,Çağlar(2008).”Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler”. Sınıf Yönetimi(Editör:Mustafa Çelikten). Ankara:Anı Yayıncılık.

Çağlar,Çağlar(2008).”Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler”. Sınıf Yönetimi(Editör:Mustafa Çelikten). Ankara:Anı Yayıncılık.

Çalık,Temel(2015).” Sınıf Yönetimi İle İlgili Kavramlar”.Sınıf Yönetimi(Editör:Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çalık,Temel(2015).” Sınıf Yönetimi İle İlgili Kavramlar”.Sınıf Yönetimi(Editör:Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelenk, Süleyman.” Okul –Aile İşbirliği İle okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 24, 33-39 (20 03).

Çelenk, Süleyman.” Okul –Aile İşbirliği İle okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 24, 33-39 (20 03).

Çelik, Kazım(2008).” Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme”EtkiliSınıf Yönetimi(Editör: Hüseyin Kıran). Ankara:Anı yayıncılık.

Çelik, Kazım(2008).” Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme”EtkiliSınıf Yönetimi(Editör: Hüseyin Kıran). Ankara:Anı yayıncılık.

Çelik,Vehbi(2012). Sınıf Yönetimi.Ankara:Nobel Yayıncılık.

Çelik,Vehbi(2012). Sınıf Yönetimi.Ankara:Nobel Yayıncılık.

Çelik,Vehbi(2013). **Sınıf Yönetimi**: Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik,Vehbi(2013). **Sınıf Yönetimi**: Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çermik,Hülya(2006).” Sınıfta Zaman Yönetimi”. Sınıf Yönetimi(Editör: Mustafa Yılman). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Çermik,Hülya(2006).” Sınıfta Zaman Yönetimi”. Sınıf Yönetimi(Editör: Mustafa Yılman). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Çevre kaynaklar

Dam, Hasan.” Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü” **Hitit Üniversitesi İla hiyat Fakültesi Dergisi/ Sayı 14, SS75-79.**



Dam, Hasan.” Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü” **Hitit Üniversitesi İla hiyat Fakültesi Dergisi/** Sayı 14, SS75-79.

Demir,Kamile(2000).” **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar.**(Editör: Cevat Elma ve Kamile Demir).Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir,Kamile(2000).” **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar.**(Editör: Cevat Elma ve Kamile Demir).Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş,Hasan(2006). “ Sınıf Yönetiminin Temelleri” .Sınıf Yönetimi(Editör:Hüseyin Kıran).Ankara: Anı Yayıncılık

Demirtaş,Hasan(2006). “ Sınıf Yönetiminin Temelleri” .Sınıf Yönetimi(Editör:Hüseyin Kıran).Ankara: Anı Yayıncılık

Döş,İzzet(2016).” Sınıfta Zaman Yönetimi” Sınıf Yönetimi(Editörler: Türkan Argon ve Şenay Sezgin Nartgün). Ankara: Maya Yayıncılık.

Döş,İzzet(2016).” Sınıfta Zaman Yönetimi” Sınıf Yönetimi(Editörler: Türkan Argon ve Şenay Sezgin Nartgün). Ankara: Maya Yayıncılık.

Durmuşçelebi, Mustafa ve Abdulkadir Bilgili “Yeni (12 yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının incelenmesi” International Periodical For The Langusges, Literature and History of Turkish or Turk Volume 9/2 winter 2014, P.603-604.

Durmuşçelebi, Mustafa ve Abdulkadir Bilgili “Yeni (12 yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının incelenmesi” International Periodical For The Langusges, Literature and History of Turkish or Turk Volume 9/2 winter 2014, P.603-604.

Durukan, Haydar ve Halil İbrahim Öztürk (2004). **Sınıf Yönetimi.** Ankara.

Durukan, Haydar ve Halil İbrahim Öztürk (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara.

Duy, Baki (2014). Güdülenme be bireysel Farklılıklar. **Eğitim Psikolojisi** (Editör: Alim Kaya). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Duy, Baki (2014). Güdülenme be bireysel Farklılıklar. **Eğitim Psikolojisi** (Editör: Alim Kaya). Ankara: Pegem A yayıncılık.

E Bursalıoğlu, Ziya(2008).**Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

E Bursalıoğlu, Ziya(2008).**Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erdamar, Koç(Gürcü ) (2014).Yapılandırmaca Öğrenme Kuramı. **Eğitim Psikolojisi** (Editör: Ayten Ulusoy). Ankara. Anı Yayıncılık

Erdamar, Koç(Gürcü ) (2014).Yapılandırmaca Öğrenme Kuramı. **Eğitim Psikolojisi** (Editör: Ayten Ulusoy). Ankara. Anı Yayıncılık

Erdem, Ali Rıza(2014). Sınıfta Güdülenme. **Etkili sınıf Yönetimi** (Editör: Hüseyin Kıran) Ankara: AnıYayıncılık

Erdem, Ali Rıza(2014). Sınıfta Güdülenme. **Etkili sınıf Yönetimi** (Editör: Hüseyin Kıran) Ankara: AnıYayıncılık

Erdem, Ali Rıza(2012).Sınıf Disiplini Ve Kuraları. Sınıf Yönetimi(Editör:Ruhi Sarpkaya). Ankara: Anı yayıncılık.

Erdem, Ali Rıza(2012).Sınıf Disiplini Ve Kuraları. Sınıf Yönetimi(Editör:Ruhi Sarpkaya). Ankara: Anı yayıncılık.

Erdoğan Taşkın (2013). **İşletme Yönetimi İlkeleri**.Ankara:Nobel Yayın.

Erdoğan Taşkın (2013). **İşletme Yönetimi İlkeleri**.Ankara:Nobel Yayın.

Eren, E.(2004).**Örgütsel Davranış ve Yönetim** .Ankara:Beta Yayıncılık.

Eren, E.(2004).**Örgütsel Davranış ve Yönetim** .Ankara:Beta Yayıncılık.

Ergül, Hüseyin Fazlı (2006). Öğrencinin Öğrenmeye Olan Motivasyonunu Artırma. Sınıf Yönetimi (Editör: Münevver Yalçinkaya ve İlhan Günbayı). İstanbul: Lisansyayıncılık

Ergül, Hüseyin Fazlı (2006). Öğrencinin Öğrenmeye Olan Motivasyonunu Artırma. Sınıf Yönetimi (Editör: Münevver Yalçinkaya ve İlhan Günbayı). İstanbul: Lisansyayıncılık

Erkılıç,Turan Akman(2005).” Zaman Yönetimi” Etkili zaman Yönetimi(Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkılıç,Turan Akman(2005).” Zaman Yönetimi” Etkili zaman Yönetimi(Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertekin, Yücel(1982). **Örgütsel Çatışma, Örgüt psikolojisi II**. Ankara: Today.

Ertekin, Yücel(1982). **Örgütsel Çatışma, Örgüt psikolojisi II**. Ankara: Today.

Ertekin, Yücel(1982). **Örgütsel Çatışma, Örgüt psikolojisi II**. Ankara: Today.

Ertekin, Yücel(1982). **Örgütsel Çatışma, Örgüt psikolojisi II**. Ankara: Today.

Ertekin, Yücel(1982). **Örgütsel Çatışma, Örgüt psikolojisi II**. Ankara: Today.

Ertekin, Yücel(1982). **Örgütsel Çatışma, Örgüt psikolojisi II**. Ankara: Today.

Geçtan, Engin (2014).**Psikanaliz ve Sonrası**. İstanbul Metis Yayıncılık

Geçtan, Engin (2014).**Psikanaliz ve Sonrası**. İstanbul Metis Yayıncılık

Gedikoğlu, Tokay.” Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi. Sorunlar ve Çözümler” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, Ss. 66-80.

Gedikoğlu, Tokay.” Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi. Sorunlar ve Çözümler” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, Ss. 66-80.

Genç, Salih Zeki.” İlköğretim 1. Kademedeki Okul- Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri” www. tebd. ga gazi.edu.tr//index.php/tebd/article/download/32/303.

Genç, Salih Zeki.” İlköğretim 1. Kademedeki Okul- Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri” www. tebd. ga gazi.edu.tr//index.php/tebd/article/download/32/303.

Gordon,T.(1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**(Çeviren:Emel Aksoy). İstanbul Sistem Yayıncılık.

Gordon,T.(1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**(Çeviren:Emel Aksoy). İstanbul Sistem Yayıncılık.

Gökçe, Ertan. “ İlköğretim okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi” pauegitimdergi.pau.edu.tr/Dergi/pdfDetay.aspx?/D=532.

Gökçe, Ertan. “ İlköğretim okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi” pauegitimdergi.pau.edu.tr/Dergi/pdfDetay.aspx?/D=532.

Güneş, Firdevs(2014). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Pegem.

Güneş, Firdevs(2014). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Pegem.

Güney, Salih(2012). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güney, Salih(2012). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güney, Salih(2012). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güney, Salih(2012). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güney, Salih(2012). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güney, Salih(2012). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güngör,Sabri(2014).” Sınıfta Disiplin”Sınıf Yönetimi(Editör:İkram Çınar). Ankara:Pegem yayıncılık

Güngör,Sabri(2014).” Sınıfta Disiplin”Sınıf Yönetimi(Editör:İkram Çınar). Ankara:Pegem yayıncılık

Helvacı,Mehmet Akif(2014).”Sınıfta İletişim ve Disiplin Oluşturma” Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi(Celal Gülşen). Ankara: Anı Yayıncılık.

Helvacı,Mehmet Akif(2014).”Sınıfta İletişim ve Disiplin Oluşturma” Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi(Celal Gülşen). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hoy,Wayne ve Cecil G.Miskel(2010). Eğitim Yönetimi(Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara:Anı Yayıncılık.

Hoy,Wayne ve Cecil G.Miskel(2010). Eğitim Yönetimi(Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara:Anı Yayıncılık.

İ.Ü:İşletme Fakültesi.

İpek, Cemalettin.” Velilerin okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri İle Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi” **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi** 2011 cilt 1, Sayı 2.

İpek, Cemalettin.” Velilerin okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri İle Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi” **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi** 2011 cilt 1, Sayı 2.

Karslı, Mehmet D.(2015).” Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi”Sınıf Yönetimi(Editörler. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem yayıncılık.

Karslı, Mehmet D.(2015).” Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi”Sınıf Yönetimi(Editörler. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem yayıncılık.

Kaysılı, Bahar Keçeli.” Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi** 2008, 9(1) 69-8.

Kaysılı, Bahar Keçeli.” Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi** 2008, 9(1) 69-8.

Kazancı, Osman(1989). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara.

Kazancı, Osman(1989). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara.

Kocabaş Ezgi Özeke” Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki çalışmalar. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, Cilt 3 Sayı 26.

Kocabaş Ezgi Özeke” Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki çalışmalar. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, Cilt 3 Sayı 26.

Kolay, Yakup.” Okul-Aile Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri Ve Önemi” **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 164 Güz 2004.

Kolay, Yakup.” Okul-Aile Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri Ve Önemi” **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 164 Güz 2004.

Kotaman, Hüseyin.” Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri” <http://kutuphane.uludag.edu.tr>

Kotaman, Hüseyin.” Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri” <http://kutuphane.uludag.edu.tr>

Kurgun, Osman Avşar(2013). **Örgütsel Davranış**. Ankara:Detay

Kurgun, Osman Avşar(2013). **Örgütsel Davranış**. Ankara:Detay Yayıncılık.

Lindberg, E. Nihal (Ahioğlu).” Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Katılımı İle İlgili Görüşleri” **Kuram Ve uygulamada Eğitim Bilimleri** 1414,1339-1361.

Lindberg, E. Nihal (Ahioğlu).” Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Katılımı İle İlgili Görüşleri” **Kuram Ve uygulamada Eğitim Bilimleri** 1414,1339-1361.

Lindberg, Nihal ve Ayşe Nur Demir Can.” Ortaöğretim Kurumlarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Türkçeye Uyarlanması. **Cumhuriyet Üniversitesi International Journal Of Education** Vol 2 (3), July 2013 2013,pp64-78.

Lindberg, Nihal ve Ayşe Nur Demir Can.” Ortaöğretim Kurumlarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Türkçeye Uyarlanması. **Cumhuriyet Üniversitesi International Journal Of Education** Vol 2 (3), July 2013 2013,pp64-78.

Lindberg, E. Nihal Ahioğlu ve Ayşe Nur Demircan.” Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Görüşlerine Göre Aile katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması” **Anadolu Journal Educational Sciences International** January, 2013, 3(1).

Lindberg, E. Nihal Ahioğlu ve Ayşe Nur Demircan.” Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Görüşlerine Göre Aile katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması” **Anadolu Journal Educational Sciences International** January, 2013, 3(1).

Morgan, Clifford T(2009).**Psikoloji Tarihi** (Çev: Sirel Karataş).Eğitim Kitapevi

Morgan, Clifford T(2009).**Psikoloji Tarihi** (Çev: Sirel Karataş).Eğitim Kitapevi

Onur, Bekir 16-24 Nisan 1994’de Antalya’da yapılan “Göç ve Kültür Dönüşümünün Psikolojisi ve Patolojisi” konulu Türk Alman Psikiyatri kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Onur, Bekir 16-24 Nisan 1994’de Antalya’da yapılan “Göç ve Kültür Dönüşümünün Psikolojisi ve Patolojisi” konulu Türk Alman Psikiyatri kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Öncü, Hüseyin (2005). **Sınıf Yönetimi** (Editör: LeylaKüçük Ahmet). Ankara: Nobel Yayın

Öncü, Hüseyin (2005). **Sınıf Yönetimi** (Editör: LeylaKüçük Ahmet). Ankara: Nobel Yayın

Öncü,Elif Çelebi(2016). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi(Editör:Gül den Uyanık ve Hülya Bilgin). Ankara:Eğiten.

Öncü,Elif Çelebi(2016). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi(Editör:Gül den Uyanık ve Hülya Bilgin). Ankara:Eğiten.

Özbaş, Mehmet.” İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerinin Okul Yaşamına Katılım Eğitim Konusundaki Görevlerine İlişkin Veli Algıları” **Eğitim ve Bilim** 2013, cilt 38, Sayı 70.

Özbaş, Mehmet.” İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerinin Okul Yaşamına Katılım Eğitim Konusundaki Görevlerine İlişkin Veli Algıları” **Eğitim ve Bilim** 2013, cilt 38, Sayı 70.



Özbyay, Yaşar(2004)**Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Özbyay, Yaşar(2004)**Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Özdemir, Asım(2014).” Öğrenci Displin İşleri ve Uygulamaları” Sınıf Yönetimi”. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Özdemir, Asım(2014).” Öğrenci Displin İşleri ve Uygulamaları” Sınıf Yönetimi”. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Özdemir,İbrahim Ehem(2011).”Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar” Sınıf Yönetimi(Editör:M. Çağatay Özdemir).Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir,İbrahim Ehem(2011).”Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar” Sınıf Yönetimi(Editör:M. Çağatay Özdemir).Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özkalp, Enver ve Çiğdem Kirel(1996). **Örgütsel Davranış**. TC Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları NO:111 Eskişehir.

Özkalp, Enver ve Çiğdem Kirel(1996). **Örgütsel Davranış**. TC Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları NO:111 Eskişehir.

Özkalp, Enver ve Çiğdem Kirel(1996). **Örgütsel Davranış**. TC Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları NO:111 Eskişehir.

Robbins, S.P(1994).**Örgütsel Davranışın Temelleri**(çeviren: Ayşe Öztürk). Eskişehir: Etam Yayıncılık.

Robbins, S.P(1994).**Örgütsel Davranışın Temelleri**(çeviren: Ayşe Öztürk). Eskişehir: Etam Yayıncılık.

Robbins, S.P(1994).**Örgütsel Davranışın Temelleri**(çeviren: Ayşe Öztürk). Eskişehir: Etam Yayıncılık.

Robbins, S.P(1994).**Örgütsel Davranışın Temelleri**(çeviren: Ayşe Öztürk). Eskişehir: Etam Yayıncılık.

Robbins, Stephen (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri** (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Robbins, Stephen (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri** (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Robbins, Stephen; David A. Decenzo ve Mary Coulter(20139).**Yönetimin Esasları**(Çeviri Editörü: Adem Öğüt). Ankara:Nobel Yayın.

Robbins, Stephen; David A. Decenzo ve Mary Coulter(20139).**Yönetimin Esasları**(Çeviri Editörü: Adem Öğüt). Ankara:Nobel Yayın.

Robbins,Stephen P. Ve Timmoty A.Judge. Örgütsel Davranış(Çeviri Editörü: İnci Erdem): Ankara:Nobel Yayıncılık.ü

Robbins,Stephen P. Ve Timmoty A.Judge. Örgütsel Davranış(Çeviri Editörü: İnci Erdem): Ankara:Nobel Yayıncılık.ü

Saban, Ahmet (2004). **Öğretme ve Öğrenme Süreci**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Saban, Ahmet (2004). **Öğretme ve Öğrenme Süreci**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sardoğan, Mehmet(2002). **Sınıf Yönetimi**(editör: Zeki Kaya).Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sardoğan, Mehmet(2002). **Sınıf Yönetimi**(editör: Zeki Kaya).Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sarıtaş, Mustafa(2003).” Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme” Sınıf Yönetimi(Editör: Leyla Küçükahmet).Ankara:Nobel Yayıncılık.

Sarıtaş, Mustafa(2003).” Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme” Sınıf Yönetimi(Editör: Leyla Küçükahmet).Ankara:Nobel Yayıncılık.

Sarıtaş, Mustafa(2015). “Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi.**Sınıf Yön etimi**(Editör: Mehmet Şişman-Selahattin Turan). Ankara: Pegem Yayıncılık

Sarıtaş, Mustafa(2015). “Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi.**Sınıf Yönetimi**(Editör: Mehmet Şişman-Selahattin Turan). Ankara: Pegem Ya yıncılık.

Sarıtaş, Mustafa(2015). “Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi.**Sınıf Yön etimi**(Editör: Mehmet Şişman-Selahattin Turan). Ankara: Pegem Yayıncılık

Sarıtaş, Mustafa(2015). “Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi.**Sınıf Yönetimi**(Editör: Mehmet Şişman-Selahattin Turan). Ankara: Pegem Ya yıncılık.

Schultz ve Schultz (2002). **Psikoloji Tarihi**.İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Schultz ve Schultz (2002). **Psikoloji Tarihi**.İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Sökmen, Alptekin(2013). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Detay Yayıncılık.

Sökmen, Alptekin(2013). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Detay Yayıncılık.

Sökmen, Alptekin(20149. **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**.Ankara:Detay Yayıncılık.

Sökmen, Alptekin(2014). **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**.Ankara:Dety Yayıncılık.

Taşkaya,2014

Tekarslan, Erdal, vd.(2000). **Davranışın Sosyal Psikolojisi**. İstanbul: İ.Ü:İşletme Fakültesi.

Tekarslan, Erdal, vd.(2000). **Davranışın Sosyal Psikolojisi**. İstanbul: İ.Ü:İşletme Fakültesi.

Tekarslan, Erdal, vd.(2000). **Davranışın Sosyal Psikolojisi**. İstanbul:

Tutar, Hasan(2014). **Örgütsel Psikoloji**. Ankara: Detay Yayıncılık.

Tutar, Hasan(2014). **Örgütsel Psikoloji**. Ankara: Detay Yayıncılık.

Uğurlu, Celal.” Ailelerin Okul İklimine Etkisi”  
[www.egitim.gen.tr/tr/index.php.../497](http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php.../497).

Uğurlu, Celal.” Ailelerin Okul İklimine Etkisi”  
[www.egitim.gen.tr/tr/index.php.../497](http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php.../497).

Ulusoy, Ayten(2014).**Eğitim Psikolojisi**(editör: Ayten Ulusoy).  
Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, Ayten(2014).**Eğitim Psikolojisi**(editör: Ayten Ulusoy).  
Ankara: Anı Yayıncılık.

Ün –Açıkgöz, Kamile(2003).**Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir:  
Eğitim Dünyası Yayınları.

Ün –Açıkgöz, Kamile(2003).**Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir:  
Eğitim Dünyası Yayınları.

Yayıncılık.

Yılmaz Kürşad ve Yahya Altun Kurt” Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” **Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi**,cilt 8 Sayı:1,2011.

Yılmaz Kürşad ve Yahya Altun Kurt” Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” **Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi**,cilt 8 Sayı:1,2011.

Yolcu, Hüseyin(2014).”Sınıf Yönetimini Engelleyen Etmenler” **Sınıf Yönetimi**(Editör: Celal Gülşen). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yolcu, Hüseyin(2014).”Sınıf Yönetimini Engelleyen Etmenler” **Sınıf Yönetimi**(Editör: Celal Gülşen). Ankara: Anı Yayıncılık.



