

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİ SINIF
YÖNETİMİNE KATILMAYA TEŞVİK ETME
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Ozan GENÇOĞLAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2003

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE
KATILMAYA TEŞVİK ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Ozan GENÇOĞLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitimi Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi)

Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak, 2003

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA TEŞVİK ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Ozan GENÇOĞLAN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi)

Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ocak 2003

Danışman: Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca bağlı olarak öğrenci görüşlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, baba ve annelerinin eğitim durumlarına göre; öğretmen görüşlerinin ise cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır.

Tarama modelinde desenlenen araştırmada, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 235 branş öğretmeni ve 520 lise ikinci sınıf öğrencisinin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tukey HSD ve LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yöntemine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği, buna karşın öğrenim gördükleri alanlar ile baba ve annelerinin eğitim durumlarına göre öğretmenlerin öğrencileri

sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin olarak cinsiyetlerine, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre öğretmen görüşlerinde farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ise, anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaöğretim kurumlarında görevli branş öğretmenleri için öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme konusunda mesleki toplantılar ve konferanslar düzenlenmesi ve ders içi ders dışı etkinliklerde öğrencilere belirli sorumluluklar verilerek kararlara katılımın yaşamın her alanında uygulanmaya dönüşmesi için çalışmalar yapılması önerilmiştir.

ABSTRACT**TEACHERS' AND STUDENTS' VIEWS OF THE EXTENT OF
TEACHERS' ENCOURAGEMENT TO THE STUDENTS TO
PARTICIPATE INTO THE CLASSROOM-MANAGEMENT****Department of Educational Sciences****Anadolu University Educational Sciences Institute, January 2003****OZAN GENÇOĞLAN****Advisor : Esmahan AĞAOĞLU Associate Prof.**

In this research, it is aimed to clarify the teachers' and the students' views of the extent of the teachers encouragement to the students to participate into the classroom-management. In relation to this aim, it is tried to find out whether the students' views about the subject change according to their sexes, instruction-fields and parents' education statue and whether the teacher's views about the same subject change according to their sexes, branches and seniorities in the job.

In the research designed as a survey model, the views of 235 teachers in different branches who work in the secondary-instruction institutions in Eskişehir and that of 520 students in the second classes of the high-schools are gathered with a data-gathering which was developed by the researchers in Spring Term of 2001-2002 Education-Intruction Year. In data-analyzing-process, the arithmetical means, standart deviation, t-test in two group correlations and Anova in groups more then two, Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Difference Test) and LSD (Least Significance Difference) were used.

According to the results, it is found out that the students' views about the subject do not change according to the students' sexes, but change according to their instruction-fields and their parents' education-status. It is also found out that there is no difference in the teachers' ideas of the same subject according to their sexes, branches and seniorities in the job. On the other hand, there are meaningful and concise differences in the teachers' and the students' views about the extend to what the students participate in to the educational activities.

As a result, it is suggested occupational conferences and seminars on teaching should be held in order to rise the degree of the extend of the teachers encouragement to the students to participate into the classroom-management. Besides this, it should be made possible that students could participate into making decisions in every part of the life by giving them some responsibilities of the activities including not only lessons but also life.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ozan GENÇOĞLAN'ın " Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri " başlıklı tezi 26/02/2003 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	
Üye :	Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye :	Yrd.Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Sınıfta gerçekleşen yaşantılar insan yaşamının büyük bir zamanını almaktadır. Öğretmen öğrenci etkileşiminde öğretmenin yönetim anlayışı öğrenci davranışlarını her alanda etkileyebildiğinden, öğretmenlerin sınıfta kurmuş oldukları yönetsel anlayışlar önem göstermektedir. Sınıf yönetimine katılma davranışı ile yaşamı bütünleştirmeyi başaran öğrenci, demokrasiyi yaşam tarzı haline getiren bir insana dönüşeceği düşünülmektedir. Bu noktada Ortaöğretim kurumlarındaki branş öğretmenlerinin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin yeterince araştırma bulunmadığından, bu konuya ilişkin araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında, beni yönlendiren ve katkılarını esirgemeyen danışman hocam sayın Doç. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma aşamasında görüş ve yardımlarına başvurduğum sayın Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a, verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. Embiya Ağaoğlu'na ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Eskişehir 2003

Ozan Gençoğlan

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii

I. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Demokrasi	1
1.1.1. Karar, Katılma, Kararlara Katılma	3
1.1.2. Sistem Olarak Eğitim ve Demokrasi İlişkisi ve Kararlara Katılma	5
1.1.3. Felsefe Akımları, Demokrasi ve Kararlara Katılma.....	6
1.1.3.1. İdealizm ve Eğitim	7
1.1.3.2. Realizm ve Eğitim	7
1.1.3.3. Pragmatizm ve Eğitim	8
1.1.3.4. İlerlemecilik ve Eğitim	9
1.1.3.5. Yeniden Yapılanmacılık ve Eğitim	10
1.1.4. Yönetim Kuramları	12
1.1.4.1. Klasik Yönetim Kuramlarında Kararlara Katılma Düşüncesi	13
1.1.4.2. Neo Klasik Kuram ve Kararlara Katılma	14
1.1.4.3. Sistem Kuramı ve Kararlara Katılma	15
1.1.5. Eğitim Yönetimi ve Kararlara Katılma	17
1.1.5.1. Sınıf Yönetimi	18
1.1.5.2. Sınıf Yönetiminin Temel Ögesi: Öğretmenler ve Kararlara Katılma	18
1.1.6. İlgili Araştırmalar	22

1.2. Amaç	26
1.3. Önem	26
1.4. Sınırlılıklar.....	27
1.5. Tanımlar.....	28

II. BÖLÜM

YÖNTEM.....	29
2.1. Araştırma Modeli.....	29
2.2. Araştırma Evren ve Örneklemi	29
2.3. Veriler ve Toplanması.....	34
2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	35
2.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması	36
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu	37

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	38
3.1. Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri	38
3.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	38
3.1.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	40
3.1.3. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	43
3.1.4. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	46
3.2. Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	52

3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	52
3.2.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	54
3.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	56
3.3. Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Katılım Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	61

IV. BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
4.1. Özet	64
4.2. Sonuç	65
4.3. Öneriler	66
EKLER.....	67
KAYNAKÇA.....	105

ÇİZELGELER LİSTESİ

ÇİZELGE	<u>Sayfa</u>
1. Araştırmanın Öğretmen Çalışma Evreni	30
2. Araştırmanın Öğrenci Çalışma Evreni	31
3. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	32
4. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Lise 2 Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri	33
5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Katılmayı Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve t Testi Değerleri	39
6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma değerleri	40
7. Öğrencilerin, Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	41
8. Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları	42

9. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 43
10. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 44
11. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Tukey HSD Testi Sonuçları 45
12. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 47
13. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 48
14. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Tukey HSD Testi Sonuçları 49
15. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin LSD Testi Sonuçları 50

16. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Değerleri 53
17. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 55
18. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi 56
19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri. 57
20. Öğretmenlerin Meslek Kıdemlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi 58
21. Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Katılım Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Değerleri 61

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Demokrasi

Genelde kabul edilen şekliyle klasik demokrasi, halkın egemen olduğu siyasal gücün halkın yetkisinde bulunduğu yönetim şekli olarak tanımlanır (Büyükkaragöz, 1990:2). Tarihte demokratia sözcüğü ise Milattan önce beşinci yüzyılda Atina'da ortaya çıkmış ve o tarihten yaklaşık bir yüzyıl öncesine kadar siyasal bir kavram olarak kullanılmıştır (Sartori, 1993:9).

Atina demokrasisinde ilk dikkati çeken özellik bu demokrasideki hak, eşitlik ve özgürlüğün aslında büyük bir eşitsizlik ve baskı temelinde bulunmasıdır (Eroğlu, 1999:21). Günümüzün klasik demokrasi anlayışı ise parlamento kurumu ve parlamenter sistem ile İngiltere'de gelişmiş; diğer ülkelere buradan geçmiştir (Saylan, 1981:37).

Günümüzde demokrasi yalnızca kurumsal güvenceler çerçevesinde verilen bir özgürlük bütünü değildir. Yaşamın egemen mantığına karşı bireylerin kendi egemenlikleri ve özgürlükleri ile verdikleri savaşımdır.

Norberts Babbio'yla birlikte demokrasi üç kuramsal ilkeyle ifade edilmeye çalışılmıştır. Birincisi, kime ortak kararlar yetkisinin verileceği, ikincisi yetkiyi alanın hangi prosedürlerle söz konusu kararları alacağı ve üçüncüsü ise yönetim biçiminin kararlara doğrudan ya da dolaylı olarak katılan kişilerin sayısının ne denli artarsa, o denli demokratik olacağı kanısındır (Touraine, 1997:19).

Katılımın giderek artan önemi toplumsal değer değişimlerinin bir sonucu olarak yurttaş çıkarlarının dile getirilmesi ve siyasal bir strateji olarak,

siyasal planlara karşı olarak ortaya çıkabilecek tepkilerin üstesinden gelinmek istenmesinden kaynaklanmaktadır (Çukurçayır, 2000:34).

Demokrasi, bir değer olarak insana önem veren ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz olarak geliştirilmesine olanak sağlayan bir yönetim biçimidir. Bu nedenle demokrasi eğitim süreci içinde öğretilir (Aydın, 2001:56). Demokratik yurttaşlık eğitiminin temel amacı ise yurttaşların etkili ve sürekli bir katılımının temeli olarak hak ve sorumluluklar konusunda demokratik kültürü güçlendirmek, geliştirmek ve korumayı amaçlamaktır (Gülmez, 2001:4).

Demokratik sistemler uygulanan siyasal paradigmalara göre çeşitlilik gösterebilirler. Bunları, Hukuki Demokrasi, Temsili Demokrasi, Otoriter Demokrasi, Çoğulcu Demokrasi ve Katılımcı Demokrasi biçiminde sınıflandırmak mümkündür.

Hukuki Demokrasi kavramı hükümet organlarını kısıtlayarak yönetimi temsili olarak üstlenen fakat bağımsız yargı ile hakların belirlenmesini sağlayan itaatkar yurttaş topluluğuna dayanan sistemdir (Barber 1995:186). *Temsili Demokrasi* ise şimdilik halkın kendi kendisini yönetmeyip kendisini yönetecek olan temsilcileri seçtiği dolaylı demokrasi olarak tanımlanabilir (Sartori, 1993:122). *Otoriter Demokrasilerde* de kendini seçen halk ya da kitlelere karşı temsili de olsa itaatkar bir yurttaş ve yönetici eliti üstüne dayanma görüşü hakimdir (Barber, 1995:185). *Çoğulcu Demokrasi* ise çatışmanın gerekliliğini bağlı kılan bir toplum sözleşmesinin yönetim çerçevesinde yönetilen piyasa ortamında özel çıkarlarını gözetken özgür ve eşit bireyler ve gruplar arasındaki ilişkileri pazarlık ve alışverişle çözen bir yapıya sahiptir (Barber, 1995:188). *Katılımcı Demokrasi* ise halkın çeşitli yollardan siyasete en geniş biçimde katılabilmesidir (Çukurçayır, 2000:13). Bu tanımlar doğrultusunda bir kuram ve ideolojiden çok tarihsel gelişim ve yaşam stili olan demokrasinin

iki ideali olan özgürlük ve eşitliğin her zaman çatışma durumunda olduğu öne sürülebilir (Bursalıoğlu, 2000:231). Bu çerçevede katılma kavramı demokrasi için kilit bir kavramdır. Demokrasiyi üstün kılan halkın siyasal sisteme katılma ve denetimidir (Çukurçayır, 2000:13). Bir ülkede demokrasinin yerleşmesi, büyük ölçüde yurttaşların genel eğitim düzeyine bağlıdır (Şimşek, 2000:V).

Eğitim, kişiye çevresindeki toplumsal kurum ve yapıları ussal olarak kullanmak ve değiştirmek yoluyla istenilen amaca ulaşmak konusunda hem inanç, hem de beceriler kazandırmaktadır (Kalaycıoğlu, 1983:26). Demokratikleşme tüm yurttaşların düşünce biçimlerinde temel bir değişmeyi getirmektedir (Açıkalin, 1998:5).

1.1.1. Karar, Katılma, Kararlara Katılma

Kararlara katılma çoğu zaman demokratik yönetimle eş anlamda kullanılmıştır. Türkçe’de yönetime katılma yerine, katılmalı yönetim, işgörenin yönetime katılması, kararlara katılma ya da sorun çözümleyici demokratik yönetim gibi kavramlar da kullanılabilir (Dicle, 1980:9-10)

Demokratik yönetim, her alanda bireylere istediği ölçüde ve istediği yaratıcılık düzeyinde kararlara katılma olanağının tanındığı bir ortamın varlığını gerektirir (Davis, 1982:196). Katılım ise, kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yüreklendiren bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içerilmeleri olarak tanımlanabilir (Davis, 1982:184).

Katılım kavramının temel üç elemanı işbirliği yapma, ortak sorunlar için birlikte çalışma, karşılıklı etkileşimdir (Akdemir, 1982:19). Sonuç olarak

kararlara katılma kavramına bakıldığında bireyin herhangi bir konuya ilişkin karar oluşturma süreci içinde alınan kararı etkilemesi ve oluşturmaya katkıda bulunması biçiminde tanımlanmaktadır (Erkılıç, 1993:7).

Demokrasinin işleyiş özelliği, tüm örgütsel eylemlerde yöneticilerin kazandıkları karar yetkilerini korumaları ve bireylerle paylaşarak genişletmelerini gerektirir (Açıkalin, 1998:5). Demokratik yurttaşlık ancak demokratik okulların ürünüdür (Açıkalin, 1998:5). Bu süreçte sınıf formal bir öğretme-öğrenme ortamıdır. Demokratik yönetimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin öğretim sürecine katılımı ve doyum düzeyleri yüksek ve etkilidir (Uluğ, 1999:222). Çünkü sınıfta demokrasi, eğitim etkinliklerine öğrencilerin gönül güçleri ve coşkuları ile katılımının anlatımıdır (Uluğ, 1999:221). Çağdaş eğitim anlayışları, öğretmeni, öğrenmeyi öğretme yönünde, öğretim etkinliklerini hazırlayan bir kişi konumuna dönüştürmüştür (Uluğ, 1999:220).

Günümüz dünyasında toplumsal yaşam hızla değişmektedir. Aydınlanma sonrasında gelişen modernleşme projesinin şekli de değişime uğramaktadır. Ulus devletler dünyasından -küreselleşmiş bir dünya, sanayi toplumundan- bilgi toplumuna, modernist yaklaşımdan postmodernist yaklaşımlara geçilmektedir (Tekeli, 1999:7). Bütün sosyal sistemler etkinliklerini sürdürebilmek için kendilerini yenilemek değişen koşullara uyum sağlamak zorundadır (Özden, 1999:5). Bir toplum bu süreçte varlığını sürdürmesi ve gelişmesini, amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlara borçlu olacaktır (Taymaz, 2000:1).

Eğitim, insanların öğrenme yeteneğinin oluşması ile başlamış ve onun daha iyi yaşaması için zaman içinde sürmüştür (Başaran, 1996:11). Eğitimde asıl olan insandır. İnsan önemli olduğu için eğitimde önemlidir. Tarihsel olarak incelediğimizde en önemli milat Endüstri Devrimidir.

Endüstri Devrimi sonunda eğitimde köklü ve kalıcı değişimler meydana gelmiştir (Serter, 1997:24). Bu süreçte okullar yeni sanayi ekonomilerinin bir uzantısı işlevini görmeye başlamıştır (Spring, 1997:18). Bu dönemde ortaya çıkan paradigmanın önemli bir bileşeni de insanların katı kural ve düzenlemelere uyulmasını sağlamaktır (Şimşek, 1997:70). Öğretmenlerden ise tabii buldukları sistemin sadık askeri olmaları talep edilmiştir (Kaplan, 1999:109).

Her toplumda devlet yönetimini üstlenen siyasi kurumlar eğitim yoluyla toplumdaki bireylere kendi ideolojilerini benimseterek mevcut düzeni koruyan vatandaşlar yetiştirmeye çalışmışlardır (Erden, 1998:91). Bu süreç, eğitimin bir toplumsal kurum olarak devletten ve devletin siyasetinden bağımsız olmadığını ispatlamıştır (Demirpolat, 2000:2).

1.1.2. Sistem Olarak Eğitim Demokrasi İlişkisi ve Kararlara Katılma

Sınıfta gerçekleştirilen eğitim öğretim ve öğrenme süreci çok karmaşık bir yönetim sürecidir (Erdoğan, 2000:14). Demokratik sınıf yönetimi ortamının (psikolojik, sosyolojik ve felsefi) gelişebilmesi için davranışlarda temel, değişim alanlarında köklü, iyileştirme hedeflerinde ise o zamanı karşılayan değişimlere gereksinim duyulur. Sınıf yöneticileri olarak öğretmenler, belli bir amaç için bir araya gelen kişileri hedefe ulaştırmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili olarak yönetmek sorumluluğunda olan kişilerdir (Erdoğan, 2000:15).

Sınıf yönetimine ilişkin olarak bazı yazarlar tarafından ortaya atılan etkili okulu geliştirme amacına dayalı olarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Celep, 1993:23). Etkili okulun oluşması öncelikle demokratik sınıf yönetiminden geçmektedir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin katılma konusunda isteklilik yaratabilecek tutum ve davranışları sergilemeleri öğrencilerin katılımcı eğilimlerinin öne çıkmasına yardımcı olabilir (Bayrak, 1996:24). Eğitim örgütleri bireylerin “iyi insan”, “iyi yurttaş” ve “iyi meslek sahibi” olma işlevlerini yerine getirirken belirlenen hedeflere ulaşmada katılımı ve paylaşımı sağlamaları durumunda başarılı olabilirler (Yemenici, 2001:8). Aksi halde birey davranışlarını hissettirmeden, ama kesin biçimde değiştiren ve hazır reçeteler sunarak hazır düşünüen bireyler üreten bu normlara karşı çıkmak oldukça zordur (Haddau, 2000:22). Bu nedenle, değişim ve insanı içine alan eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerden biri de her dönemde hızla değişen bilinç düzeyini geliştirmek ve biçimlendirmektir.

Bilinç düzeyini geliştiren eğitim kurumları ile felsefe arasında sıkı bir ilişki vardır. Eğitim kurumları bütün öğrencilere önceden belirlenen istendik davranışları kazandırmaya çalışırlar. Bu davranışların ne olması gerektiğini belirlemede ise felsefe akımları önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle izleyen bölümde felsefe akımlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.3. Felsefe Akımları, Demokrasi ve Kararlara Katılma

Eski Yunanda kişi herhangi bir tanrısal ilişkinin dışında bağımsız ve akılı olan birey olarak ele alınmıştır (Ateş, 1976:21). Atina demokrasisi bütün vatandaşların veya onların büyük çoğunluğunun kararlara etki edebilecekleri küçük şehir devletlerden oluşmuştur (Mayo, 1964:29). İlk demokratik dönüşüm olarak algılanan bu olay ise bir azınlık tarafından yönetilme düşünce pratiğinden, bir çokluk tarafından yönetilme düşünme pratiğine olan dönüşümdür (Dahl, 1993:1). Bu dönemde gelişmeye başlayan felsefe akımlarının daha sonraki dönemlerde toplumsal yaşama ve bir toplumsal kurum olarak eğitime önemli yansımaları olmuştur. Bu nedenle izleyen

bölümde felsefe akımları ve eğitime yansımaları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.3.1. İdealizm ve Eğitim

Eski Yunan eğitim düşüncesinde en önemli akım olarak idealizm görülür. İdealist felsefe gerçekliğinin temelde ruhsal ve düşünsel olduğunu ileri sürer (Ergün, 2001:60). Batı eğitim düşüncesinde idealizmin temellerini eski yunan filozofu Platon atmıştır (Guttek, 1997:15).

İdealist eğitim bakış açısında öğretmen insanları tanımada uzman olmalıdır (Sönmez, 1998:81). Aynı zamanda kültürün yansıtıcısı olmalıdır (Ergün, 2001:61). İdealistlere göre program, öğretimde kültürel mirasın aktarımında temel bir unsurdur (Guttek, 1997:28). Öğretmen soru-yanıt tekniğini kullanarak öğretmek istediği şeyi öğrencisine buldurur (Ergün, 2001:51). Öğrenci kendi içine dönerek öğrenmelidir. Okul ve öğrenme ortamı gizil ilgileri uyaracak biçimde düzenlenmelidir (Sönmez, 1998:80). Öğrenme sadece öğrencinin zihnindeki doğruları hatırlaması için uyarılması sürecidir (Guttek, 1997:28).

1.1.3.2. Realizm ve Eğitim

Realist eğitim anlayışında gerçekliğin nesnel bir düzeni olduğu ve insanların bu gerçekliğin bilgisine ulaşma yeteneğine sahip olduğu savunulur (Ergün, 2001:51). Eğitimin görevi de kişiyi, toplumun erdemli bir varlığı yapmaktır (Sönmez, 1998:87). Realist felsefede öğretmen anlatım, tartışma, gözlem ve deney gibi yöntemleri kullanarak ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları gözönünde bulundurularak dersi anlatır (Ergün, 2001:52). Öğrenen bireyin kendini belirleme, yönlendirme, kendi kendine düşünme ve katılım gibi temel haklara sahip olduğu kabul edilir (Guttek, 1997:53).

Realist Felsefenin kurucusu Aristo'ya göre eğitim, hem toplum hem de kişi açısından değerlendirilmelidir. Yanlız ve ancak hür vatandaşlar yani akıl yönü baskın olanlar eğitilmelidir. Zanaatkar, tüccar ve köleler eğitilmemelidir (Sönmez, 1998:87).

Realist felsefeye göre okulun işlevleri öğrencilerin zihinsel gelişimini sağlamak, belli bir konuda bilgi ve beceri öğretmektir (Ergün, 2001:52). Bu bakış açısında en önemli unsurlar da öğretmen, yetenek, bilgi ve öğrencidir (Gutek, 1997:52). Öğretmen konusunun uzmanı olmalı, evrensel doğruları tam ve kesin olarak bilmelidir (Sönmez, 1998:96). Bu durumda eğitim hedefleri, evrensel ve değişmez gerçeğe uyumunu sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, özgür ve sorumlu olma, disiplinli çalışma, yaşamı kopya etmeme, ona hazırlanma, entellektüel aristokrat yetiştirme olarak görülebilir (Sönmez, 1998:93).

1.1.3.3. Pragmatizm ve Eğitim

Pragmatizm yararcılık, deneycilik, aletçilik, işlevselcilik gibi isimlerle de anılmaktadır (Ergün, 2001:54). Geleneksel felsefeler, doğrunun insan deneyimlerinde bağımsız genel geçer olduklarını savunurken, Pragmatistler doğrunun insan yaşantısından kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu ileri sürerler (Gutek, 1997:89). Bu felsefeyi savunanlar arasında Charles Peirce, William James ve John Dewey en önemlileridir. Pragmatizme göre eğitimin amacı bireyleri yetiştirmektir (Ergün, 2001:55). Eğitim, yaşantılar yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Sönmez, 1998:104).

Dewey temelde eğitimin araştırma özgürlüğünün olduğu demokratik bir ortamda çok daha etkili yapılacağını savunur (Gutek, 1997:94). Bu çerçevede Dewey bir öğrenciyi bilinmeyen bir ülkenin kaşifi olarak betimle-

mektedir (Turgut, 1991:61). Öğretmen danışman ve yol göstericidir (Sönmez, 1998:105). Öğrenci merkezli bir eğitim söz konusudur (Ergün, 2001:55). Eğitimin amacı çocuğa eleştirel bir bakış açısı kazandırmak, zekayı geliştirmek, varsa diğer yetenekleri ortaya çıkarmaktır (Turgut, 1991:71). Dewey'in değer kuramı eğitim kurumlarında özgür bir sınıf ortamını ve araştırmacı zihinleri teşvik eder (Guttek, 1997:107).

Dewey'ye göre çocukların grup içindeki paylaşımlarında olduğu gibi, sosyalleşmiş bir grup, problem çözme süreçlerini asıl toplumsal yaşama transfer edebilmelidir (Guttek, 1997:110). Pragmatizm zaman içinde yeni eğitim felsefelerinin oluşmasına yol açmıştır. Bunlar İlerlemecilik ve Yeniden Yapılanmacılıktır.

1.1.3.4. İlerlemecilik ve Eğitim

Pragmatizmin eğitim alanına uyarlanmış halidir (Ergun, 2001:58). İlerlemecilerin (Progressivizm) hedefleri ise; sürekli değişmeye açık olma, doğa ve yaşamdaki değişmeyi denetleyip yeniden yaratmayı sağlama, demokrasiyi geliştirme ve yaşatma, özgür, bağımsız, hoşgörülü, bilinçli, kendini sürekli yenileyen demokrat insanı yetiştirmektir (Sönmez, 1998:107). İlerlemecilik akımına göre eğitimde ana fikir, çocuğu yaşama hazırlama değil, yaşamın kendisi olmalıdır (Turgut, 1991:73).

Kilpatrick'in geliştirmiş olduğu proje yönetiminde öğrencilerin, kendi amaçlı çabalarını ortaya çıkaracak etkinlikleri ya da projeleri seçmeleri, planlamaları, yönlendirmeleri ve başarımları sağlanmıştır (Guttek, 1997:320).

Bu çerçevede çocuk itiraz eden ve eleştirel düşünceye sahip olabilecek şekilde yetiştirilmelidir (Turgut, 1991:73). İlerlemecilik akımının genel ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir (Ergün, 2001:59).

- Öğrenci merkezli ve çocuğun ilgilerine göre eğitim,
- Demokratik bir ortamda eğitim,
- Yaşantı yoluyla öğrenmeyi sağlayacak bir eğitim,
- Grup çalışmasına özendirilen bir eğitim,
- Cezanın uygulanmadığı bir eğitim,
- Sorun çözme yöntemini kullanan bir eğitim,
- Neyi öğreneceğini değil, nasıl öğrenileceğini gösteren bir eğitim,
- Sürekli değişen ve gelişen bir eğitim.

1.1.3.5. Yeniden Yapılanmacılık ve Eğitim

Yeniden yapılanmacılık ilerlemecilik eğitim felsefesinin devamı olarak da görülmektedir. Yeniden yapılanmacılar Dewey'in hem bireysel hem de sosyal deneyimin yeniden oluşumu gereksinimlerine önem veren Pragmatizmini izleyerek, toplumsal deneyim ve kültürün yeniden yapılanmasını merkeze alırlar (Guttek, 1997:329).

Bu eğitim akımının hedefleri dünya uygarlığını kurma, sevgi, işbirliği, denge vb. değerleri kazandırma, bu tür kültürel değerlerin sürekliliğini sağlama, bilimsel yöntem ve eleştirel düşünceyi kullanma, demokratik yaşam biçimini işe koşma, yaşamı sürekli yeniden kurma, vb. olabilir (Sönmez, 1998:114). Yeniden yapılanmacılar yeni bir kültür inşa etmeye çalışırlar. Bu çerçevede okullar da, bunun önderliğini yapabilecek en temel kurumdur (Turgut, 1991:78).

Bu süreçte temel güç öğretmenlerdir. Öğretmenler bu amaçları gerçekleştirecek tüm araç-gereçleri işe koşmalıdırlar (Sönmez, 1998:115). Okula

sosyal mühendislik ve sosyal değişim aracı olarak önem veren yeniden yapılanmacılık, eğitime zihinsel gelişim işlevi yükleyen geleneksel yaklaşımlarla çatışmıştır (Gutek, 1997:343).

Küreselleşme kavramının temelinde yeniden yapılanmacılık felsefesi bulunmaktadır. Bu felsefe akımının ilkeleri ise şunlardır (Ergün, 2001:61):

- Toplumun ve dünyanın gelecekte karşılaşacağı sorunlara yönelik bir eğitim,
- Demokrasiyi gerçekleştirecek bir eğitim,
- Sürekli değişmede lokomotif rolü oynayan eğitim,
- Sosyal reformlara öncülük edecek bir eğitim,
- Hoşgörü, barış, sevgi gibi ortak değerleri oluşturup geliştirecek bir eğitim,
- Ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturma amacı olan eğitim.

Felsefe akımlarında da görüldüğü gibi insanın özgürleşmesi süreci hemen olacak bir süreç değildir. Genel olarak eğitim o toplumun kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarılmasını, bireylere, akılcı, bilimsel düşünceyi ve mesleki beceriler kazandırmayı sağlayan bir araç niteliği taşımaktadır (Özkalp, 1994:155).

Öte yandan eğitim kurumlarının seri üretim yapabilecek bir sanayi kuruluşu gibi standart insan üretmesi de beklenmemelidir (Serter, 1997:63). Eğitim okulda, iş yerinde ve nerede olursa olsun geçmişten günümüze kadar sayısız kimselerin ürünlerinin ürünüdür (Bilhan, 1991:61). Eğitim ya da okul süreci çocuk ve gencin yaşamında çeşitli uyum sorunlarının yaşanabileceği önemli bir evredir (Topses, 2001:11). Okulun varlığı bir özel çevrenin oluşturulup denetlenmesi amacından kaynaklanmıştır (Başar, 2001:2). Sınıf ise eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir yaşama alanıdır (Aydın, 1998:1). Sınıfta planlı, kasıtlı eğitim ve öğretim süreçleri yaşanmaktadır (Özsoy ve Ataünal, 2001:23).

Eğitim sistemi yapı ve işleyiş olarak bilgi toplumu, küreselleşme, insan hakları gibi değerler doğrultusunda varlık gerekçesini sürdürebilecek yeni amaçlar belirlemek ve yeni yüzyılda işlevsel olmanın yollarını bulmak zorundadır (Özden, 1999:132).

Eğitim örgütleri, temsili siyasal organlar tarafından saptanmış olan eğitim politikaları çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunurlar (Kaya, 1984:37). Eğitim yönetiminin alt alanları okul yönetimi ve sınıf yönetimi gibi alanlarda karar verme süreçleri demokratikleştiği ölçüde eğitimde değişim gerçekleşecektir. Demokratik toplum yaşamı “bütünlük içinde çeşitlilik ilkesine dayalıdır” ve herkesin çeşitlenmeyi zenginleştirici katkılarda bulunması beklenir (Şimşek, 2000:33).

Eğitim örgütleri de hem toplumsal değişmelere neden olan hem de toplumsal değişmelerden etkilenen örgütlerdir (Sayiner, 1999:18). 1950-2000 yılları arasındaki değişimlere bakıldığında temel değişimlerin üretim, yönetim ve kalite alanlarında olduğu görülmektedir (Aydemir, 1997:55). Dolayısıyla eğitim kurumları da, yönetim alanında meydana gelen gelişmelerden etkilenmektedir (Kaya,1984:23). Yönetim kuramlarının gelişmelerinin incelenmesi bu noktada önemlidir. Bu nedenle izleyen bölümde yönetim kuramlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.5. Yönetim Kuramları

Yönetim, örgütleyici eylemleri ve bu eylemleri yöneten araçları adlandırmak için kullanılır (Özden, 1999:103). Amaçların etkili olarak gerçekleştirilmesi amacıyla bir insan grubunda işbirliği ve eşgüdümü sağlamaya yönelik etkinliklerden oluşan yönetim uygulamaları toplumsal yaşam kadar eskidir. Yönetimle ilgili bilimsel etkinlikler 20. yüzyılın ürünü olmakla

beraber kısa bir süre içinde disiplinlerarası katkılarla birlikte hızla gelişmiştir (Baransel, 1993:5).

Ekonomistlere göre yönetimin özünde eldeki kaynakları, imkanları ve zamanı en ekonomik şekilde ve en fazla yararı sağlayacak bir süreç olarak görme eğilimi vardır (Eren, 1993:4). Sosyologlar, yönetim sürecini toplumsal ilişkiler, gruplaşmalar statü ve roller, örgütler; bunlar arasındaki etkileşimleri ve sorunlarını araştırmaları içinde görürler (Güler, 1976:85). Yönetim bilimciler ise yönetimin nasıl işlediğini, sorunlarının neler olduğunu ve niçin bu sorunlarla karşılaşıldığını araştırırlar (Tortop, İşbir ve Aytaç, 1993:5).

Bu görüşler çerçevesinde yönetim kuramlarında kararlara katılma açısından yaklaşılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

1.1.4.1. Klasik Yönetim Kuramlarında Kararlara Katılma Düşüncesi

Taylor ve onun kurmuş olduğu taylorizm ekolünde sanayi kuruluşlarının başarılı olabilmesi için yöneticilerin öznel yargı ve duygusal karar yerine bilimsel çalışmanın gerekliliği vurgulanmıştır (Kozlu, 1988:15).

Klasik yönetim düşüncesini oluşturan yönetsel kuram Fayol tarafından geliştirilmiştir. Yönetim kuramının babası olarak tanımlanan Fayol'un yapısal ilkeleri işbölümü, yönetim birliği, merkezilik, yetki ve sorumluluk ve hiyerarşi ilkesi olarak 6 ayrı ilkeye ayrılmaktadır (Özalp, 1992:80). Weber'in geliştirdiği bürokrasi modelinde ise fonksiyonel uzmanlaşmaya dayanan işbölümü, yetki, hiyerarşi gibi mevki ya da pozisyonları belirleyen kurallar sistemi, işlerin yerine getirilmesini sağlayan usuller sistemi gibi özellikleri kendi içinde taşımaktadır (Baransel, 1985:15). Ana hatlarıyla açıklanan bürokratik görüş ve diğer

geleneksel yönetim kuramlarında olduğu gibi çevresel belirsizlik, etkileşimlerde ve değişimlerde yetersiz kalmıştır ve karar verme yürütme gibi konularda sadece tepe yönetimini sorumlu tutmuştur (Eren, 1991:23).

1.1.4.2. Neo Klasik Kuram ve Kararlara Katılma

Neo klasik kavram içinde önemli bir yer tutan insan ilişkileri yaklaşımında, insan unsuru örgütsel analizde ön planda yer alır (Baransel, 1985:217). Bu döneme Hawthorne'un araştırmalarıyla başlanmış ve 1950 yılına kadar devam edilmiştir (Özalp, 1992:107). Hawthorne araştırmalarına başlanırken güdülen amaç, iş ortamındaki değişik iş koşulları ile işçinin verimi arasındaki ilişkiyi ayrıntılı bir şekilde incelemektir (Sabuncuoğlu, 1984:157. Hawthorne araştırmaları ile ilk defa bir örgüt içinde yer alan insan ve onun oluşturduğu sosyal ilişkiler önemli bir hale gelmiştir (Can, 1994:40).

Mayo, neo klasik kuram içinde "sosyal insan" modelinin oluşmasında büyük bir rol oynamıştır (Baransel, 1985:63). Homans'da insan grupları üzerinde incelemeler yapmıştır. Homans'ın insan grubu kuramı, örgütlerin psikolojik bir etkileşme sistemi olduğunu vurgulayan önemli çalışmalarındandır (Eren, 1991:34). Follet ise yönetimin sosyolojik ve psikolojik yanlarını dikkate aldığından, insan ilişkilerinin temelinde bulunan katılma, işbirliği çatışma gibi kavramlara yönetim anlayışında yer vermiştir (Bursalıoğlu, 1971:28).

Geleneksel örgütlerin kişisel gelişme ve doyumu engellediği görüşünde olan Argyris, örgütsel ve kişisel hedeflerin bütünleşmemesini modern sanayi toplumunun en kritik sorunlarından biri olarak kabul etmiştir (Akt.: Kozlu, 1988:27). Likert de, bireyin yaptığı işten sorumluluk duymasının son derece doğal bir olgu olduğunu savunur (Akt.:Sabuncuoğlu, 1984:17).

Likert, insan ve sermaye kaynaklarının uygun şekilde yönetimini önemli bir değer olarak görmüştür ve bu düşünceden hareketle örgütsel programlar geliştirmiştir (Akt.:Eren, 1991:38). Aynı zamanda çalışanlara sorumluluk duygusunun aşılması isteniyorsa yönetimin çalışan kesime kendi düşünce ve yargılarından yararlanacağı izlenimi uyandırması gerektiğini belirtmiştir (Akt.: Sabuncuoğlu, 1984:18).

Geliştirdiği Alan kuramı ile bireysel davranış, grup, yapı ve davranışları ile dinamiğine katkılarda bulunan Lewin, değişikliklere karşı direnç konusu üzerinde durmuştur (Akt.: Can, 1994:40). Bu nedenle Lewin'e göre bir yönetici örgütün hem uzun süreli hem de kısa süreli verimlilik ve amaçlarını gözönüne almalıdır (Akt.: Eren, 1991:37). Yönetimde insan ilişkilerinin anlamı, örgütteki astları, en etkili biçimde kendi gereksinimleri doyurmaları ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için takım çalışmasını geliştirmeye güdülemektedir (Başaran, 1982:306).

Neoklasik kuram, klasik kuramın ihmal ettiği insan ögesini yani doğal sistemi açıklamakla yetinmiştir (Can, 1994:43). Neo klasik kuramına birçok eleştiriler yapılmıştır. Özellikle kararlara katılma mekanizmasını sahte bir biçimde uygulanması ve aldatici bir demokratik hava yaratması konularında yoğun eleştirilere uğramıştır (Baransel, 1985:288).

1.1.4.3. Sistem Kuramı ve Kararlara Katılma

Sistem kuramının bilinen yeni düşünme tarzı biyolog Von Bertalanffy'nın 1920'lerde başlattığı Genel Sistem kuramından kaynaklanmaktadır (Özalp, 1992:294). Sistem fikrini yönetime sunan ilk kişi Mayo olmuştur (Can, 1994:43). Barnard ise örgütü "İki veya daha fazla kişinin eşgüdümlü etkinliklerin sistemi" olarak tanımlamıştır (Akt.:Kozlu, 1988:28). Neo klasikler gibi bireyleri ve doğal örgütleri de sistemin bir parçası olarak ince-

leyen Barnard biçimsel örgütün öğeleri olarak uzmanlaşma, isteklendiriciler, yetki ve kararlara özel ağırlık vermiştir (Akt.: Can, 1994:43).

Parsons'un modeli ise, kültür kavramını içeren ve kültürel sistemler içinde değerlerin kapsamını anlatmak için geliştirilmiş ilk modeldir (Akt.: Şişman, 1994:19). Simon ve arkadaşları ise örgütü karmaşık bir karar verme süreci olarak tanımlamışlardır (Akt.: Eren, 1991:45).

Sistem kuramı örgütü parçalara indirgemisini sağlayarak karmaşık örgütlerin analizini kolaylaştırmıştır (Kozlu, 1988:29). Sistem kuramı sistemdeki amaçlara ilişkin özelliklerden çok ilişkilere, yapıya ve karşılıklı ilişkilere ilişkin problemlerle ilgilenmiştir (Balcı, 2000:46). Bu çerçevede sistemin bölümleri kısaca şöyle özetlenebilir (Özalp, 1992:301):

- Temel bölümü birey ve bireyin oluşturduğu bir örgütsel kişiliktir.
- Biçimsel bir örgüt düzenidir. (Kurumsal yapı)
- Biçimsel olmayan bir örgüt düzenidir.
- Statü ve rol düzenlemesidir.
- Fizik ortamı vardır.

Özetle sistem kuramının özelliği, onun kavramsal ve analitik temelinin herşeyden çok sentezci ve bütünleştirici doğasında bulunmasıdır. Örgütler içine kapanık bir otorite zinciri değildir, ortama açık karmaşık ilişkilerden oluşan bir sosyal sistemdir (Kozlu, 1988:30).

Yönetim kuramları ile eğitim arasındaki ilişkiler incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Klasik yönetim kuramının eğitim alanına uygulanışı ile eğitim anlayışına yeni boyutlar kazandırılmış, entellektüel yetiştiren klasik eğitim anlayışından, üretici yetiştiren eğitim anlayışına geçilmiş, eğitime yatırım olarak bakılmaya başlanmıştır (Kaya,1993:67).

Hawthorne çalışmalarından sonra başlayan ve demokratik liderlik, demokratik yönetim, gönüllü işbirliği, iletişim, doğal örgütler, grup çatışmaları, yetki kabulü, kararlara katılma, gibi yeni konuları içeren neo-klasik kuramlar eğitim yönetimine yeni bakış açıları kazandırmıştır (Kaya, 1993:79). Sistem kuramları ile eğitim kurumları açık bir sistem olarak kabul edilmiştir (Kaya, 1993:88).

Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Bu çerçevede eğitim yönetimi, sistemi bir bütün olarak çözümlmeyi ve birleştirmeyi amaçlamaktadır (Açıkalın, 1998:2). Anayasalarında, eğitim amaçlarında ve eğitim ilkelerinde demokrasiyi amaçlamış bir ülke olan Türkiye Cumhuriyeti'nin demokrat insan davranışlarını vatandaşlarına kazandırması gerekmektedir (Gözütok, 1995:17).

Demokrasinin yaşam içinde öğrenilmesinde en belirleyici kurum ise eğitim kurumudur. Eğitim etkinliklerinden istenen sonucun alınabilmesi, eğitim girişiminin etkin olarak yönetilmesi ile olanaklı olacaktır (Terzi, 2001:1).

1.1.5. Eğitim Yönetimi ve Kararlara Katılma

Eğitim yönetimi ve onun alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarının ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1991:43).

Eğitim-öğretim etkinliğinin üretim yeri sınıflardır. Bu nedenle sınıf Bertaluinffy'nin sistemler hiyerarşisi içinde kendini besleyen bir sistem türüdür. Yaşayan bir organizmanın örgüt ve bütünlük nitelikleri ona bir sistem özelliği kazandırır (Bursalıoğlu, 1997:59). Bu çerçevede eğitim sistemi içinde formal eğitimin gerçekleştiği sınıfın yönetsel açıdan incelenmesi önemli görülmektedir.

1.1.5.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi işlemlere ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uzmanlıkla uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümüdür (Erdoğan, 2000:11). Sınıf yönetiminin temel hareket noktası, öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak sınıf ortamının sağlanmasıdır (Türnüklü, 2000:37). Bu çerçevede sınıf yönetimi olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf ortamını destekleyici koşulların varlığı ile de ilişkidir (Celep, 2000:8). Sınıf ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır. Çünkü davranışı değiştirmenin en etkili yolu çevreyi değiştirmektir (Başar, 1996:32).

Örgüte kimliğini kazandıran; görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgütün egemen özellikleri örgütün iklimini yansıtır (Çelik,1993:141). Sınıfta kurulan bu hava sınıf dışına, hatta okul dışına kendiliğinden yayılmaktadır (Uğuzman, 2000:3). Sınıfta ortamın istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, kurallara uyulmasının sağlanması, bu boyuta ilişkin söylenebilecek unsurlardır (Başar, 1996:14). Bu oluşumları birleştirecek ve uygulayacaklar ise sınıf yöneticileri yani öğretmenlerdir.

1.1.5.2. Sınıf Yönetiminin Temel Ögesi : Öğretmenler ve Kararlara Katılma

Eğitimi bir sistem olarak ele alan bilim insanları; bu sistemin üç temel ögesini öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olduğunu belirtmişlerdir (Sünbül, 2001:224). Ancak sayılan bu değişkenler içinde en stratejik değişken öğretmenlerdir (Aydın, 1998:17). Öğretmenin emreden, tenkitçi,

sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, şakacı, serbest bırakmayı seven vb. özellikleri, öğretilen konu, sınıf düzeyi, okulun politikası ve öğrencinin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler (Tertemiz, 2001:53). Demokratik yönetim anlayışını benimseyen bir öğretmen, bilgiyi ve öğrenciyi öğrenmenin merkezine yerleştirmiş olmalıdır. Aynı zamanda öğretmen, demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimsemeli ve tüm gözlenebilen özellikleri ile öğrenciye ve özel yaşamındaki çevresine bunu sergileyebilmelidir (Gözütok, 1995:17). Demokratik öğretmen konulu Gazi Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada (1985), öğrencilerin demokratik bir öğretmende entellektüel nitelikler aradıkları, bunların arasında mesleğini sevme, tarafsızlık, çağdaşlık, önyargılı olmama, anlayış, açık fikirlilik ve olayları çok yönlü değerlendirme gibi özellikleri saydıkları görülmüştür (Akt.Küçükahmet, 2000:17). Öğretmen, sınıf içinde başarılı bir etkileşim ortamını hazırlarken öğrencilerini üretken ve yaratıcı kılmayı hedeflemelidir (Yavuzer, 2001:82). Eğer öğretmen tüm karar verme gücünü elinde bulundurursa, öğrencilerin söz almadıkları, görüş alışverişinde bulunmadıkları ve kendi kararlarının sonuçlarına göre yaşayamadıkları için zihinsel olarak pasif konuma geçtikleri gözlenmektedir (Sungur, 2001:206).

Flander ve Amidon'un sınıfta öğretmen ve öğrenci etkileşimi üzerinde yaptıkları bir çalışmada sınıfta sözlü iletişiminin tek yönlü olduğu; öğretmenlerin zamanının 2/3'ünü konuşarak kullandıklarını saptamışlardır. (Akt. Ergin ve Birol, 2000:114).

Kılıçkaya (1988) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada kararlara katılmayı etkileyen etmenlere yönelik olarak uygulama aşamasında iletişim kopukluğu, yöneticinin tutumu ve zaman yetersizliğini katılmayı etkileyen etmenler olarak belirtmişlerdir (Akt. Yemenici, 2001:15). Bu nedenle öğretmenin, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici bir ortam yaratılması, düşünce ve görüşlerin etkili bir biçimde anlatılması ve açıklanması ile ilgili yeterlilikleri kazanması gerekmektedir (Akt.: Bayındır, 2001:24).

İstenmeyen davranışların hangi nedenlerden kaynaklanarak ortaya çıktığı bilindiğinde öğretmenin göstereceği uygun tepkiler ve uygun yöntemlerle davranışı oluşmadan önlemek olabilmektedir (Sayın, 2001:2).

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmen yetiştiren kişilerin arasında, okulda kararlar alınırken öğrencilerin katılımının sağlanmasının, disiplinin iyi işlediği okullarda anahtar öge olduğunu vurgulayanların sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Gordon, 2000:145).

Demokratik davranış biçiminin yerleşmesi zorunluluğu iletişim sürecindeki taraflar (öğretmen-öğrenci) arası ilişkilerin katılımcılık esasına göre incelenmesi de gerekmektedir (Ergin ve Birol, 2000:32). Eğitim hizmetinin niteliği öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin yanısıra öğrencilerine verdiği ipucu pekiştireç, dönüt ve düzeltmelerle onların derse katılımıyla doğru orantılı olduğu belirlenmiştir (Demirel, 1996:50). Öğretmenin liderlik tarzı onun ne tür disiplin yaklaşımını benimsediğinin bir göstergesidir (Tertemiz, 2001:33). Öğrencileri pasif veri toplayıcıları olarak değil, aktif anlam inşacıları olarak gören ve geleneksel beceri kazandırma değil, yüksek düzeyde düşünme ve sentez yapabilmeyi ön plana alan öğretmenler yüzyılımızın bilgi paradigmasının temel unsurları olacaktır (Aksu, 1996:102).

Geleneksel sınıflarda ise öğrenciler öğretmenin üzerine dolduracağı “boş bir tahta” olarak görülmektedir. Öğretmenler genellikle öğretici rolündedir ve bilgiyi öğrenciye aktarırlar (Aksu, 1996:102). Deming geleneksel bir okul modelinde öğrencilerin sorulan soruların cevaplarını bilmeseler de bunu kabul etmeme telkini ile yetiştirildiklerini öne sürmektedir (Langford ve Cleary, 1999:144). Öğrenciler ise otoriter öğretmenleri şu sıfatlarla tanımlamaktadır. Antisosyal, kinci, düşmanca davranan, egoist, kendini beğenmiş, hırçın, soğuk, sabırsız, dediğim dedik, sert vs (Küçükahmet, 2000:3).

Tezcan (1981) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler öğretmen davranışlarını otoriter ve umursamaz olarak yorumlamışlardır (Akt. Deryakulu, 1992:17). Otoriterce sağlanan sınıf düzeni, öğrencilerde aşırı kaygı, tereddüt ve kalıcı korku gibi bazı davranışların etkinleşmesine neden olabilir (Bayındır, 2001:33). Yine otoriter davranan öğretmenler bütün kararları sadece kendi almakta ve uygulanan yönetim etkinliklerini kendileri belirlemektedir. Bu sürekli baskı ortamı ise öğrencide saldırganlık, düşmanlık durumları oluşturur (Bayındır, 2001:33).

Başarılı bir ortamın oluşması çoğunlukla başarılı öğretmen-öğrenci diyaloguna bağlıdır (Deryakulu, 1992:16). Etkin dinleme, öğrenci ile çift yönlü iletişim kanallarını oluşturma, öğrencinin sorunlarına açıklık getirme, kendisini ifade etmesine olanak verme ve ders içi etkinlikleri arttırmaya çalışma bu sürecin oluşması için gereklidir (Guliyeva, 2001:12). Bu yüzden öğretmen, öğrencilerle birlikte düşünmeli, ortak kararlar almalı ve onları da bir değer olarak kabul ettiğini hissettirmelidir.

Şimşek (1995) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen ve öğrenciler arasında empatik iletişimin istenilen düzeyde gerçekleşmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kısakürek (1985)'in sınıf atmosferlerinin öğrenci başarısına etkisi adlı araştırmasından çıkan sonuçlardan birinde öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli hususlarından biri olarak öğretim elemanlarının dersi ve dersine ilişkin konularda öğrenci görüşlerini alması, bunlarla ilgilenmesi ve önem vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Akt.: Arslantaş, 1998:29). Buna göre öğretme, öğrenen bireyin kendi öz yeterliliğini ve eylem özgürlüğünü artırıcı olmalıdır (Aydın, 1984:39). Eğitimle bilgi verilmez, belirli inanç ile belirli bağlılıklarda işlenir (Russel, 1975:28). Otoriter bir hava, sınıftaki etkileşim ve iletişimi en düşük seviyede tutmaktadır (Büyükkaragöz, 1990:22).

1.1.6. İlgili Araştırmalar

Öztaş (2001)'ın "Sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında ise öğretmenlerin, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları kurumlar öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi ile sınıf içi iletişim davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri ile sınıf içi iletişim sürecinde yer alan davranışları arasında kaynak boyutunda bir farklılık bulunmuştur. Yine aynı araştırmada sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve gözlemci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, öğretmenlerin iletişim yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin yeterli olmasına karşı gözlemci ve öğretmenlerin görüşleri öğretmenlere göre kısmen yeterli olmasından ortaya çıkmıştır.

Arslantaş (1998)'ın "Sınıf yönetiminde öğretmenin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun olduğu okul, yaş ve kıdem değişkenleri ile gösterdikleri iletişim becerileri arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin, öğretmenin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin, öğretmenin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin babalarının eğitim durumu ve kimin yanında kaldığı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Guliyeva (2001) "İlköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin rolü" adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin sınıf çevresine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf çevresine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, bitirmiş oldukları okul arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin olumlu sınıf çevresi görüşleri arasında ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bayındır (2001)'in "Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Öğretmenlerin öğretmen olarak çalıştıkları yıl değişkenine ilişkin olarak her öğrenciyi derse katmada daha fazla çaba harcayan öğretmenler, 21 yıl ve üstü çalışma süresi olanlar olarak görülmektedir. Yine öğretmen ve öğrencilerin bağımlı değişkenlerle verdikleri anlamlı cevapların karşılaştırmalı sonuçlarında öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Büyükkaragöz (1987), "Eğitim Fakültesi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar" adlı araştırmasında, öğrencilerin derslere katılımlarının yeterli olmadığı; eğitim fakültelerinde öğrenci sorunlarıyla yeterince ilgilenilmediği, öğrenci ve mezunların işe yerleştirilmesi konusunda yeterli olunmadığı görülmektedir. Araştırmada rehberlik ve boş zaman etkinlikleri konusunda öğrenciler arasında fark bulunmuştur.

Gömlüksiz (1988)'in, hazırladığı "Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi" adlı araştırması, öğretim elemanlarıyla öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarıyla sınırlıdır. Bu araştırma sonunda öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkelere uygun sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretim elemanlarının demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkelere uygun sınıf içi davranışları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Otluca (1996), "Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin, kararlara katılmayı teşvik etme, eleştirel düşünmeyi geliştirme, bireysel ve grup çalışmalarına önem verme, demokratik davranışları geliştirme, öğrencilerin soru sormasına olanak verme, her öğrenciyi kendi kapasitesi doğrultu-

sunda değerlendirme ve öğrenciler arasında fark gözetmeme gibi konuları “her zaman” uyguladıkları görülmüştür. Araştırma sonunda cinsiyet ve kıdem yönünden farklılaşma görülmemiştir.

Yağcı (1997), “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi” adlı araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci katılımına yer vermesi, öğrencilerin derse katılımlarının yanlış olsa bile dinlenmesi, sınıfta tartışma ortamının yaratılması, öğrenci görüşlerine değer verilmesi ve çok sayıda öğrenciye söz hakkı verilmesi, sınıf etkinliklerinin planlanmasında öğrenci görüşlerinin de alınması, öğrenci katılımını sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi demokratik uygulamaların öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde erişilerini ve akademik benlik kavramlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Celep (1998), İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlilik duygusu ile yönetim, çalışma grubu ve öğrenciye ilişkin inançları ve öğrenci kontrol yönelimlerini saptamayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü davranış özellikleri açısından otokratik eğilim gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Küçükahmet (2000), “Demokratik Öğretmenin Bireysel Özellikleri” başlığı altında öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemiştir. Bu özellikler; giyimi ve konuşması ile örnek, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardımsever, dürüst, güleryüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli ve sevecen olarak sıralanmıştır.

Demirbolat (1999), sınıf içi demokratik tutum ve davranışlar açısından sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ve kendileri tarafından nasıl algılandıklarını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri “öğrencilerinin benlik bilincinin gelişimine olumlu katkı”, “öğrencilerine bağımsız düşünme alışkanlığı kazandırma” ve “demokratik bir

iletişim ortamı yaratma” boyutunda kendilerini “çok iyi” düzeyde algı-larken; ilköğretim müfettişleri sınıf öğretmenlerini “orta” düzeyde algıla-maktadırlar.

Hutchinson ve Beadle (1992), öğretmenlerin iletişim tarzlarının öğrenci katılımını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, bir bayan ve bir erkek öğretmenin sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşimlerini incelemişlerdir. Sonuç olarak cinsiyete yönelik beklenti farklılıklarının öğretimde öğretmenlerin demokratik davranışlarını olumsuz etkilediği ve bunun da öğrencilerin derse katılımını azalttığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine, kendilerine daha fazla güven duymalarına olanak sağlamalarının ve iletişim tarzlarını öğrencileri ile uyumlu duruma getirmelerinin, eşitliğe dayanan bir öğrenme çevresi ile mümkün olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

İncelenen araştırmaların bulguları sınıflarda iyi bir iletişim yaratacak demokratik havanın oluşmadığı ve demokratik davranış biçiminin öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belki de en önemlisi olduğu sonucuna götürmektedir (Ergin ve Birol, 2000:32). Ulaşılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin bu özelliklerin tümüne veya bazılarına sahip olup olmadıklarına ilişkin öğretmenlerin kendilerinin ve onların davranışlarından etkilenen bireyler olarak öğrencilerin görüşlerine başvuru-lan ortaöğretim kurumlarında yeterince araştırma bulunmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması önemli görülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrencilerin görüşleri;
 - a) Cinsiyetlerine göre
 - b) Öğrenim gördükleri alanlara göre
 - c) Babanın eğitim durumuna göre
 - d) Annenin eğitim durumuna göre değişmekte midir?
2. Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri;
 - a) Cinsiyetlere göre
 - b) Branşlara göre
 - c) Mesleki kıdemlere göre değişmekte midir?
3. Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Günümüzde siyasal bir araç olarak eğitim, toplumsal değişimleri, farklılaşmaları kontrol altında tutma ve deneyimlerin sürdürülmesine ve yaratılmasına yönelik bilinçli bir çabadır. Eğitimin temel dayanağı insandır. Sınıfta gerçekleşen yaşantılar insan yaşamının önemli bir zamanını almaktadır.

Kararlara katılma davranışı ile öğrencinin okul ile yaşamı bütünleştirmesi sağlanacaktır. Öğrencilerin, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kendini ifade edebilme vs. gibi becerilerinin gelişmesi ise tamamen sınıftaki iklimin olumluluğuna bağlı olacaktır.

Kendi dışında oluşan kararları uygulayan öğrenci ile alınmasına kendisinin katkıda bulunduğu kararları uygulayan öğrenciler arasında önemli farklılıklar olacaktır. Öğrenci bir anlamda kendi aldığı kararları uygulayan ve bu karardan sorumluluk duyarak sınıfta bulunacaktır.

Buna karşın öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenin yönetim anlayışında, öğrencinin bireysel, grup düzeyinde, akademik anlamda öğrenme davranışları etkileyebildiğinden, öğretmenlerin sınıfta kurmuş oldukları yönetsel anlayışlar önem göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etmelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması bu çalışmanın önemi olarak görülebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Eskişehir il merkezindeki Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma 2001-2002 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. 2001-2002 öğretim yılı bahar dönemi Mayıs ayının son haftasında Lise 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun üniversite sınavı sebebiyle izinli ya da raporlu olabilecekleri gözönünde bulundurularak araştırma evreni Lise 2. sınıflarla sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Kararlara Katılma: Bireyin herhangi bir konuya ilişkin karar oluşturma süreci içinde alınan kararı etkilemesi ve oluşturmasıdır.

Katılım: Kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yöreklendiren bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içerilmeleridir.

Öğrenci : 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim kurumlarındaki Lise 2. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler.

Öğretmen: 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görevli olan branş öğretmenleri.

Sınıf: 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim kurumlarındaki Lise 2. sınıflar.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örneklem, verilerin toplanması ile, verilerin çözümü ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmelerinin neler olduğunu belirlemek amaçlandığından “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama Modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1998:78).

2.2. Araştırma Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni 2001-2002 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve lise 2 sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerdir. Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan öğretmen ve öğrenci sayıları Ek-1’de verilmiştir.

Bu araştırmada öğretmen evreninin çok büyük olmaması, evrene ulaşımın kolay olması ve güvenilirliğin daha yüksek verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle örneklem alma yoluna gidilmeyerek, evrenin geneli üzerinde çalışılmış, “Kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1984: 137) araştırma çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

2001-2002 öğretim yılı bahar dönemi olan Mayıs ayının son haftasında Lise 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun üniversite sınavı sebebiyle izinli ve raporlu olabilecekleri gözönünde bulundurularak araştırmanın öğrenci evreni Lise 2. sınıflarla sınırlı tutulmuştur. Öğrenci evreninin çok büyük olması yüzünden oransız eleman örnekleme yoluna gidilmiştir. Oransız eleman örnekleme evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme türüdür. Buna “Basit Tesadüfi Örnekleme”, “Yalın Örnekleme”, “Yansız Örnekleme” denir (Karasar, 1991:113).

Çizelge 1
Araştırmanın Öğretmen Çalışma Evreni
N= 449

Öğretmen Evreni	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı		Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket Sayısı		Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	
	Sayı n	Yüzde %	Sayı n	Yüzde %	Sayı n	Yüzde %
449	235	52.4	32	7.1	203	45.3

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan 449 öğretmenden 235’i araştırmaya katılarak konu hakkındaki görüşlerini araştırma anketine bildirmişlerdir. Araştırma anketinin uygulandığı sırada öğretmenlerin bir kısmının raporlu-izinli olması, bazı öğretmenlerinin de araştırma konusu hakkında görüş bildirmek istememeleri nedeniyle toplam 214 öğretmen araştırmaya katılmamıştır.

Çizelge 2
Araştırmanın Öğrenci Çalışma Evreni
N = 3065

Öğrenci Evreni	Araştırmaya Katılan		Değerlendirme Dışı		Değerlendirmeye Alınan	
	Öğrenci Sayısı		Bırakılan Anket Sayısı		Anket Sayısı	
Sayı n	Sayı n	Yüzde %	Sayı n	Yüzde %	Sayı n	Yüzde %
3065	520	17	42	2.4	478	14.6

Çizelge 2’de görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan lise 2. sınıfta öğrenim gören 3060 öğrencinin 520’si araştırmaya katılarak konu hakkında görüşlerini bildirmişlerdir.

Yanıtlanan 235 öğretmen ve 520 öğrenci anketinin istatistiksel olarak değerlendirmesine geçilmeden önce anketler araştırmacı tarafından teker teker incelenmiştir. Bu inceleme sırasında araştırmaya katılan öğretmenlerden %7.1 öğrencilerden ise %2.4 anketteki soruları yönergeye uygun olarak yanıtlamadığı saptanmıştır. Bu nedenle bu anketler araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırma dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra öğretmen çalışma evreni %45.3 öğrenci çalışma evreni ise %14.6 olarak saptanmıştır.

Çizelge 3
Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri
N=203

Özellik	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
<u>Cinsiyet</u>		
Bayan	101	49,25
Bay	102	49,75
<u>Branş</u>		
Sosyal Alanı	100	49,1
Sayısal Alanı (Fen, Matematik, Biyoloji, Kimya)	70	34,2
Sanat Alanı (resim,müzik)	7	5,5
Yabancı Dil Alanı	5	2,4
Beden Eğitimi Alanı	20	9,8
<u>Mesleki Kıdem</u>		
0-5 yıl arası	35	16,8
6-10 yıl arası	40	20,1
11-15 yıl arası	39	19,3
16-20 yıl arası	29	14,3
21 ve üstü	60	29,6

Çizelge 3’de görüldüğü gibi çalışma evreninin %49,25’ini bayan öğretmenler, %49,75’ini de erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin alanlarının dağılımına bakıldığında çalışma evrenindeki dağılım şöyledir. Sosyal alan %49,1 sayısal alan %34,2 sanat alanı %5,5 yabancı dil alanı %2,4 beden eğitimi alanı %9,8’dir.

Mesleki kıdem göz önüne alındığında 21 yıl ve üstü 29,6 ile en büyük kümeyi oluşturmaktadır. Sırasıyla 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı %16,8 6-9 yıl arası %20,1 10-15 yıl arası %19,3 16-20 yıl arası %14,3 olarak belirlenmiştir.

Çizelge 4
Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Lise 2 Öğrencilerinin
Kişisel Özellikleri
N=478

Özellik	Öğrenci Sayısı (N)	Yüzde (%)
<u>Cinsiyet</u>		
Bayan	296	61.9
Erkek	182	38.1
<u>Alan - Bölüm</u>		
Sosyal	120	25.1
Fen-Matematik	124	25.9
Türkçe - Matematik	155	32.4
Yabancı Dil	55	11.5
Beden Eğitimi	24	5.1
<u>Annesinin Eğitim Durumu</u>		
İlkokul	246	51.5
Orta	104	21.6
Lise	82	17.3
Meslek Lisesi	8	1.3
Yüksekokul	4	0.9
Üniversite	27	5.8
Başka	7	1.6
<u>Babanın Eğitim Durumu</u>		
İlkokul	134	28.1
Orta	96	20.2
Lise	122	25.5
Meslek Lisesi	41	8.5
Yüksekokul	27	5.6
Üniversite	54	11.3
Başka	4	0.8

Çizelge 4'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan 478 lise 2. sınıf öğrencisinin %61,9'sı bayan ve %38,1'sinin erkek olduğu saptanmıştır. Alan-bölüm dağılımlarına bakıldığında sosyal alanı %25,1 Türkçe,

Matematik alanı %32,4 Fen-Matematik %25,9 Yabancı Dil alanı %11,5 Beden Eğitimi alanı %5,1 olarak saptanmıştır.

Annelerin eğitim durumuna bakıldığında öğrencilerinin yarısından fazlasının annelerinin %51,5 İlkokul çıkışlı olduğu belirlenmiştir, Ortaokul çıkışlı olanların sayısı %21,6 lise çıkışlı olanlar %17,3 Meslek Lisesi çıkışlı olanlar %1,3 Yüksekokul çıkışlı olanlar %0,9 Üniversite çıkışlı olanlar %5,8 bunun dışında yanıtlanmamışların sayısı %1,6'dır.

Babaların eğitim durumuna bakıldığında ise İlkokul bitirmiş olanlar (%28,1 Ortaokul bitirmiş olanlar %20,2 Lise bitirmiş olanlar %25,5 Meslek Lisesi bitirmiş olanlar %8,5 Yüksekokul bitirmiş olanlar %5,6 Üniversite mezunu olanlar %11,3 olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında yanıtlanmamışların sayısı %0,8 olarak saptanmıştır. Anne ve baba eğitim durumları karşılaştırıldığında babaların daha fazla eğitim gördükleri ortaya çıkmaktadır.

2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verileri, 2001-2002 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenleri ve Lise 2. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerden elde edilen görüşlerden oluşmaktadır. Araştırmanın belirlenen amaca ulaşması için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıfta Kararlara Katılma" anketi ile toplanmıştır (Ek-2).

2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Branş öğretmenleri ve Lise 2. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan bu anket, araştırmanın amacına dönük soruların yanıtlanması için gerekli olan bilgileri elde etmek amacıyla geliştirilmiştir.

Anket alanyazın taramasına ve benzer nitelikteki araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına dayalı olarak oluşturulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler için birbirine eşleştirilmiş maddelerden oluşan iki ayrı anket hazırlanmıştır.

Anketler kişisel bilgiler ve sınıfta kararlara katılma adlı iki bölümden oluşmuştur. Anketlerin birinci bölümü olan “Kişisel Bilgiler” bölümünde Evrende bulunan öğretmenleri tanımayı amaçlayan maddelere yer verilmiştir. Aynı unsurlar örnekleme alınan öğrenci anketlerinde de uygulanmıştır.

Öğrencilere yönelik anketin birinci bölümünde cinsiyet, öğretim gördüğü alan, babasının eğitim durumu ve annesinin eğitim durumlarını belirlemeye yönelik dört soru maddesi; öğretmenlere yönelik anketin birinci bölümünde ise cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerini belirlemeye yönelik üç soru maddesine yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerinin belirlenmesine yönelik 41 madde yer almaktadır. Bu maddeler öğretmenlere ve öğrencilere yönelik hazırlanan anketlerde eşleştirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi davranışları ne sıklıkla karşılaştıklarını belirlemek amacıyla oluşturulan bu bölümde maddelerin değerlendirilmesinde Likert türü 4'lü derecelendirmenin yapılmasına karar verilmiş ve bölüm maddeleri Her Zaman, Çoğu Zaman, Çok Seyrek, Hiçbir Zaman şeklinde derecelendirilmiştir.

Taslak Anketin maddelerinin oluşturulmasının ardından anketin adının da yazıldığı ilk sayfaya araştırmaya katılacak öğretmen ve öğrencilere yönelik anketin amacını belirten ve son olarak da anketin doldurulmasına ilişkin işaretlemenin nerelere ve nasıl yapılacağına da belirtildiği bir yönerge yazılmıştır. Bunun sonucunda taslak bir anket ortaya çıkmıştır.

Taslak Anket ve Araştırmanın Amacı ile birlikte Eğitim yönetimi alanında uzmanların* görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle anketin yeterli geçerliliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda madde sayısı 41'e düşürülmüştür.

Bütün bu çalışmalarla anket uygulanmaya hazır duruma gelmiştir (Ek-2). Anketler uygulamaya geçilmeden önce Yunus Emre Endüstri Meslek Lisesi'nde çalışan öğretmen ve öğrencilere bir ön test uygulanmıştır. Herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı görülmüştür.

Son aşama olarak anketin Ortaöğretim kurumlarında uygulanabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak, gerekli izin onayı alınmıştır (Ek-3).

2.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması

2001-2002 Öğretim yılının Bahar Dönemi olan Mayıs ayının son haftasında veri toplama aracı olarak geliştirilen anket, ortaöğretim kurumlarına izin belgeleriyle birlikte ulaştırılmıştır. Öğrenci anketlerinin uygulanmasında yüzyüze görüşmenin daha nesnel sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünüldüğünden araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

* Prof. Dr. Coşkun Bayrak; Doç. Dr. Mehmet Şişman; Doç. Dr. Ayhan Aydın; Öğr. Gör. Turan Akman Erkılıç; Öğr. Gör. Bahadır Erişti.

Öğretmen anketlerinin uygulanmasında ise Yönetici ve Öğretmenlerle işbirliğine gidilmiştir. Anketlerin tüm okullara dağıtılmasının ardından, okul yöneticileri ile önceden belirlenen günlerde gidilerek tamamlanan öğretmen anketleri yöneticilerden teslim alınmıştır. Anketin uygulanışı Haziran ayının birinci haftasında tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine katılmayı teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik maddelerin çözümlenmesinde ve öğrencilerin eğitsel etkinliklere katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında farklılaşma olup olmadığına ilişkin amacına yönelik, ikili küme karşılaştırmasında tek örneklem t testi (Bağımsız Gruplar Arası t Testi) ikiden çok küme karşılaştırılmalarında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve F testi çözümlenmeleri yapılmıştır. Varyans analizi F testi istatistiği sonucu anlamlı ise bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Difference Test) ve Tukey HSD testi ile aralarındaki farklılığın hangi gruptan olduğu saptanamadığından LSD (Least Significance Difference) ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri "SPSS 9.0 for Windows" paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümlenmesi amacı ile öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak elde edilen bulgulara ve bunların yorumlamalarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlarda araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Araştırmanın birinci amacı öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri alanlara göre, baba ve annenin eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

3.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci amacının ilk alt maddesinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerini yansıtan maddelerden elde

edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınımlanmıştır. t testi ile ilgili sonuçları Ek-4'de sunulmuştur. Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri Çizelge 5'de sunulmuştur.

Çizelge 5

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmayı Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Değerleri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)	"t" değeri (t)	Serbestlik Derecesi (s.d)	Olasılık Değeri (p)
Erkek	181	100.03	20.22	0.95	476	.344
Bayan	297	98.13	21.99			

t. tablo değeri 1,970

Çizelge 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin olarak erkek öğrencilerin puan ortalamalarının 100.03, bayan öğrencilerin ise 98.13 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeyleri bakımından erkek öğrencilerin görüşlerinin puan ortalamaları, bayan öğrencilerin görüşlerine göre biraz daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen t testi için .05 anlamlılık düzeyi r 476 serbestlik derecesine göre bulunan t tablo değeri (t_1 1,970) öğrenciler için hesaplanan t değerinden (t_1 0,95) büyük olduğu için anlamlı değildir. Bu bulgu Aslantaş (1998), Erişti (1998) ve Bayındır (2002) tarafından gerçekleştirilen benzer konudaki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

3.1.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci amacının ikinci alt kademesi, öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre değişip değişmediğinin belirlenmesini içermektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkenine ilişkin olarak öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrenim gördükleri alan değişkenine ilişkin ANOVA ve Turkey HSD testi sonuçları Ek 5’de sunulmuştur.

Çizelge 6

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alanlar	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Sosyal	120	89.98	21.98
Türkçe-Matematik	155	99.25	19.47
Fen-Matematik	124	103.95	21.24
Dil	55	103.05	19.58
Beden Eğitimi	24	104.50	21.50

Çizelge 6’da öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının sosyal sınıf öğrencileri için 89.98, Türkçe-Matematik alanındaki öğrenciler için 99.25, Fen-Matematik öğrencileri için 103.95; Dil alanında 103.05; Beden Eğitimi alanındaki öğrencilerde ise 109.50 olduğu görülmektedir. Öğrenim gördükleri alan değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında Sosyal sınıfta okuyan öğrenciler en düşük ortalamaya, Beden Eğitimi bölümünde okuyanlar ise en yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğrenim gördükleri alan değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını istatistiksel sınama amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7

Öğrencilerin, Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Olasılık Değeri (P)
Gruplar Arası	4	14435.87	3608.96	8.41	.00
Gruplar İçi	473	202803.3	428.76		
TOPLAM	477	217239.2			

F tablo değeri 2,39

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların ista-

tistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F testi için .05 anlam düzeyi ve $r_1 = 4$ $r_2 = 473$ serbestlik derecelerine göre bulunan F tablo değeri ($F_t = 2,39$) öğrenciler için hesaplanan F değerinden ($F_h = 8,41$) küçük olduğu için anlamlıdır. Bulgulara dayalı olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerinde gözlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirtmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin

Tukey HSD Testi Sonuçları*

Alanlar	Türkçe-Matematik	Fen-Matematik	Dil	Beden Eğitimi
Sosyal	0.00	0.00	0.00	0,02
Türkçe-Matematik	—	0.33	0.77	0.77
Fen-Matematik	0.33	—	0.99	1.00
Dil	0.77	0.99	—	0.99
Beden Eğitimi	0.77	1.00	0.99	—

* Çizelgedeki rakamlar p olasılık değerleridir.

Çizelge 8’de öğrencilerin öğrenim gördükleri alan değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin fark, Sosyal bölümü öğrencilerinden kaynaklanmaktadır. Sosyal bölümde okuyan öğrencilerin sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşleri, Türkçe-Matematik, Fen-Matematik, Dil ve Beden Eğitimi öğrencilerine göre daha olumludur.

Erişti (1998) tarafından “üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları” adlı çalışmasında öğrenim görülen bilim-sanat alanı değişkenine göre katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmamızın elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir.

3.1.3. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci amacının üçüncü alt maddesi, öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinin, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesini içermektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Babaların eğitim durumları değişkenine ilişkin ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları Ek 6'da sunulmuştur.

Çizelge 9

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
İlkokul	134	94.96	21.02
Ortaokul	96	99.79	22.77
Lise	122	96.55	21.18
Meslek Lisesi	41	99.73	16.94
Yüksek Okul	27	108.85	21.21
Üniversite	54	106.83	19.60
Başka	4	92.00	27.28

Çizelge 9’da öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin 94.96, ortaokul mezunu olanların 99.79, lise mezunu olanların 96.55, meslek lisesi mezunu olanların 99.73, yüksekokul mezunu olanların 108.85, üniversite mezunu olanların 106.83, “başka”tercihini işaretleyenlerin 92.00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin olarak “başka” tercihini işaretleyenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Çizelge 9 öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Olasılık Değeri (p)
Gruplar Arası	6	9113.45	1518.90	3.43	.002
Gruplar İçi	471	208125.	441.88		
TOPLAM	477	217239.2			

F tablo değeri 2,12

Çizelge 10’da öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F testi 0.05 anlam düzeyi ve $r_1 = 6$ $r_2 = 471$ serbestlik derecelerine göre bulunan F tablo değeri ($F_t = 2,12$) öğrenciler için hesaplanan F değerinden ($F_h = 3,43$) küçük olduğu için anlamlıdır. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları*

Babanın Eğitim Durumu	Ortaokul	Lise	Meslek Lisesi	Yüksek- okul	Üniversite	Başka
İlkokul	0.60	0.99	0.87	0.03	0.01	1.00
Ortaokul	—	0.92	1.00	0.43	0.43	0.99
Lise	0.92	—	0.98	0.09	0.04	1.00
Meslek Lis.	1.00	0.98	—	0.58	0.66	0.99
Yüksek okul	0.43	0.09	0.58	—	1.00	0.75
Üniversite	0.43	0.04	0.66	1.00	—	0.82
Başka	0.99	1.00	0.99	0.75	0.82	—

Çizelgedeki rakamlar p olasılık değerleridir.

Çizelge 11 öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin olarak ilkökul mezunu olanlarla yüksek okul ve üniversite mezunu olanlar arasında farklardan kaynaklanmaktadır. Lise mezunu olanlarla üniversite mezunu olanlar arasında da farklılaşma saptanmıştır.

Arslantaş'ın (1998) ilgili araştırmasında öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile öğretmenlerin empati, saygınlık, eşitlik ve yeterlilik boyutlarındaki davranışlarına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu araştırmamızdaki bulgularla çelişmektedir. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin sınıf içine daha bilinçli davrandığı düşünülmektedir. Bu farklılığın örneklem gruplarının farklı olmasının yanısıra araştırılan alt konularında farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği öne sürülebilir.

3.1.4. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci amacının dördüncü alt maddesi öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinin öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesini içermektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının değişkenine ilişkin ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları Ek 7'de sunulmuştur.

Çizelge 12

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Annelerin Eğitim Durumu	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
İlkokul	246	95.54	20.52
Ortaokul	104	102.65	24.20
Lise	82	102.13	17.73
Meslek Lisesi	8	103.75	23.20
Yüksekokul	4	100.50	27.24
Üniversite	27	104.14	21.79
Başka	7	93.00	24.16

Çizelge 12’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının anneleri ilkököl mezunu olan öğrencilerin 95.54; ortaokul mezunu olanlar 102.65; lise mezunu olanlar 102.13; meslek lisesi mezunu olanlar 103.75; yüksekokul mezunu olanlar 100.50; üniversite mezunu olanlar 104.14; “başka” tercihini işaretleyenler 93.00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin olarak ilkököl mezunu olanlar en düşük ortalamaya ve üniversite mezunu olanlar en yüksek ortalamaya sahiptir.

Çizelge 12’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel

anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 13’de sunulmuştur.

Çizelge 13

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Olasılık Değeri (p)
Gruplar Arası	6	6277.18	1046.20	2.34	.031
Gruplar İçi	471	210962.0	447.90		
TOPLAM	477	217239.2			

F tablo değeri 2,12

Çizelge 13’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F testi için .05 anlam düzeyi ve $r_1 = 6$ $r_2 = 471$ serbestlik derecesine göre bulunan F tablo değeri (F_t 2,12) öğrenciler için hesaplanan F değerinden (F_h 2,34) küçük olduğu için anlamlıdır. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 14’de verilmiştir.

Çizelge 14

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları*

Annelerin Eğitim Durumu	Ortaokul	Lise	Meslek Lisesi	Yüksekokul	Üniversite	Başka
İlkokul	0.06	0.18	0.93	0.99	0.41	1.00
Ortaokul	—	1.00	1.00	1.00	1.00	0.91
Lise	1.00	—	1.00	1.00	1.00	0.93
Meslek Lisesi	1.00	1.00	—	1.00	1.00	0.96
Yüksekokul	1.00	1.00	1.00	—	1.00	0.99
Üniversite	1.00	1.00	1.00	1.00	—	0.88
Başka	0.91	0.93	0.96	0.99	0.88	—

* Çizelgedeki rakamlar p olasılık değerleridir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin Tukey HSD testine göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememiştir. Aralarındaki farklılığın hangisinden kaynaklandığını bulabilmek için LSD (Least Significance Difference) testi yapılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin LSD testi sonuçları Çizelge 15’de verilmiştir.

Çizelge 15

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin LSD Testi Sonuçları*

Annelerin Eğitim Durumu	Ortaokul	Lise	Meslek Lisesi	Yüksekokul	Üniversite	Başka
İlkokul	0.00	0.02	0.28	0.64	0.04	0.75
Ortaokul	—	0.87	0.88	0.84	0.74	0.24
Lise	0.87	—	0.84	0.88	0.67	0.28
Meslek Lisesi	0.88	0.84	—	0.80	0.96	0.33
Yüksekokul	0.84	0.88	0.80	—	0.75	0.57
Üniversite	0.74	0.67	0.96	0.75	—	0.22
Başka	0.24	0.28	0.33	0.57	0.22	—

* Çizelgedeki rakamlar p olasılık değerleridir.

Çizelge 15’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumları değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin olarak ilkökul mezunu olanlar ile ortaokul ve lise mezunu olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuç Arslantaş (1998) tarafından gerçekleştirilen sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin, öğretmen ve öğrenci görüşleri adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre öğretmen becerilerine ilişkin görüşlerinde yeterlilik boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur.

Yine Akboy ve Baysal’ın (1994) araştırmasında da annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile çocuğun daha duyarlı ve bilinçli davranacağı sonucuna varılması araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Arslantaş, 1998:67).

Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerindeki bulguların tümü irdelendiğinde, alan yazında taranan diğer araştırma bulguları çerçevesinde şu benzerlikler ve farklılıklar gözlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili olarak cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve annelerinin eğitim durumları çerçevesinde elde edilen bulgular benzer konudaki araştırma bulgularıyla benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili olarak babalarının eğitim durumları ile alan yazın taramasında elde edilen bulgular arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılığın örneklem gruplarının farklı olması yanısıra araştırılan alt konuların da farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin içinde buldukları sosyal sınıf ya da bazı öğrencilerin aile yapılarındaki otoriteye dayalı ilişkiler bu öğrencilerin sınıfta kendilerini ifade edebilme, soru sorabilme kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda ataerkil aile tipinde çocuk konuşandan çok emir alan, saygı duyulandan çok saygı duyan bir konumdadır (Ergin, Birol, 2000:112).

Şahin (1997) tarafından gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin sözel iletişim endişeleri konulu araştırmasında öğrencilerde “yanlış söylersem öğretmenlerimin kızacağını düşünüyorum.” “Öğretmenler sinirli ve asık yüzle derse girdiklerinden konuşma cesareti bulamıyorum.” “Öğretmenlerin başkasına kızması sonucunda cesaretimi yitiriyorum.” sorularının orta üstü sıklıkta yaşandığı ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırmada anne-baba eğitim durumları düştükçe öğrencilerin iletişim endişeleri de artmakta olduğu saptanmıştır (Ergin, Birol, 2000:110).

Bu süreç öğretmenin niteliği ile öğretim etkinliklerinin niteliği arasında önemli bir ilişki olduğunun gözlenmesi ve öğretmen niteliğinin yükseltilmesi konusunu da gündeme getirmektedir (Ağaoğlu, 1997:9). Öğretmenlerin mesleki ve zihinsel gelişimlerini görev süresince arttırılması, kendi başarısını ve öğrencilerini oldukça olumlu yönde etkileyecektir (Arslantaş, 1998:3). Öğrencileri ile daha esnek beklenti geliştiren öğretmenler, öğrencilerine karşı daha sıcak davranmakta, öğrenci gereksinimlerine daha duyarlı olmakta ve öğrenci katılımını arttırmaktadır (Akar, 2002:29).

3.2. Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın ikinci amacı ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, branşlarına göre, mesleki kıdemlerine göre farklılık olup olmadığı belirlenmesi ile ilişkilidir.

3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci amacının ilk alt maddesinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinde değişiklik olup olmadığını belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınıanmıştır. t testi ile ilgili sonuçlar Ek 8'de

sunulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma ve t testi değerleri Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Değerleri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)	“t” değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Olasılık Değeri (p)
Erkek	101	67.93	13.83	0.73	201	0.467
Bayan	102	66.59	12.16			

t tablo değeri 1,965

Çizelge 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin olarak erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 67.93; bayan öğretmenlerin ise 66.59 olduğu görülmektedir. Öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeyleri bakımından erkek öğretmenlerin görüşlerinin puan ortalamaları, bayan öğretmenlere göre biraz daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile .05 anlamlılık düzeyi r 201 serbestlik derecesine göre bulunan t tablo değeri (t_t 1,965) öğretmenler için hesaplanan t değerinden (t_h 0,73) büyük olduğu için anlamlı değildir.

Otluca (1996) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Arslantaş (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öztaş (2001)'in gerçekleştirdiği sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıf içi iletişim yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir.

3.2.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci amacının ikinci alt maddesinde öğretmenlerin branşlarına göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinde değişiklik olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin branş değişkeninin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Branş değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları Ek 9'da sunulmuştur.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine
Katılmayı Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Branş	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Sosyal Bilimler	100	66.74	13.19
Fen Bilimleri	71	69.53	12.94
Sanat	7	66.57	12.89
Beden Eğitimi	5	60.80	8.89
Yabancı Dil	20	63.65	12.66

Çizelge 17’de öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının Sosyal Bilimler öğretmenlerinde 66.74; Fen Bilimleri öğretmenleri 69.53; Sanat alanındaki öğretmenlerde 66.57; Beden Eğitimi öğretmenlerinde 60.80; Yabancı Dil öğretmenlerinde 63.65 olduğu görülmektedir. Branş değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında Beden Eğitimi öğretmenleri en düşük ortalamaya, Fen Bilimleri öğretmenlerinde en yüksek ortalamaya sahiptir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını istatistiksel sınama amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenlik Kaynağı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Toplamı (K)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Olasılık Değeri (p)
Gruplar Arası	4	867.19	216.79	1.289	0.276
Gruplar İçi	198	33313.96	168.25		
TOPLAM	202	34181.16			

F tablo değeri 2,41

Çizelge 19’da öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F testi için .05 anlam düzeyi ve $r_1 = 4$ $r_2 = 198$ serbestlik derecelerine göre bulunan F tablo değeri ($F_{\alpha} 2,41$) öğretmenler için hesaplanan F değerinden ($F_h 1,289$) büyük olduğu için anlamlı değildir.

Şeker (1995) tarafından lise öğretmenlerinin stres kaynaklarına ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre öğrencilerle ilişkiler boyutunda ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir.

3.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci amacının üçüncü alt maddesinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinde değişiklik olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin Mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları Ek 10'da sunulmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Kıdem	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
0-5 yıl	35	66.88	10.68
6-9 yıl	40	66.95	13.27
10-15 yıl	39	66.97	11.43
16-20 yıl	29	67.65	14.26
21 yıl üstü	60	67.68	14.69

Çizelge 19'da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin 66.74; 6-9 yıl arasındaki öğretmenlerin 66.95; 10-15 yıl arasındaki öğretmenlerin 66.97; 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin 67.65; 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin 67.68 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğren-

cileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında 0-5 yıl arasında bulunan öğretmenlerden en düşük ortalamaya, 10-15 yıl arasında bulunan öğretmenlerde ise en yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını istatistiksel sınama amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 20’de sunulmuştur.

Çizelge 20

Öğretmenlerin Meslek Kıdemlerine Göre Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenlik Kaynağı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Toplamı (K)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Olasılık Değeri (p)
Gruplar Arası	4	27.21	6.80	0.04	0.997
Gruplar İçi	198	34153.95	172.49		
TOPLAM	202	34181.16			

F tablo değeri 2,41

Çizelge 20’de öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F testi için .05 anlam düzeyi ve $r_1 = 4$ $r_2 = 198$ serbestlik derecelerine göre bulunan F tablo değeri ($F_1 2,41$) öğretmenler için F değerinden ($F_h 0,04$) büyük olduğu için anlamlı değildir.

Arslantaş (1998) ve Otluca (1996)'ın gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarda mesleki kıdem yönünde elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öztaş (2001)'in çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sınıf içi iletişim yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetimine katılmayı teşvik etme düzeylerine ilişkin anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bulguların tümü incelendiğinde alanyazında taranan diğer araştırma bulguları çerçevesinde şu benzerlikler gözlenmiştir.

Öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin, cinsiyet, mesleki kıdem ve branşları çerçevesinde elde edilen bulgular benzer konudaki araştırma bulgularıyla benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Demokrasinin bir süreci olan katılma eğitim alanında öğrenilebilir olması nedeniyle önemlidir. Bu süreci okulda kazanabilen bireyler yaşama uyarlamaya yönelirler. Bu yönelimin oluşması için okullarda eğitim ve öğretimin gerçekleştiği sınıflarda bu sürecin yaşanması gerekmektedir. Bu süreci yaşatacak ortamı oluşturan en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerdir.

Öğretmen sınıfı ustaca düzenlenmiş çevreye dönüştürecek en önemli faktörlerdendir. Çünkü davranışları değiştirmenin en etkili yolu çevreyi değiştirmektir (Başar, 1996:32). Eğer öğretmen tüm karar verme gücünü elinde bulundurursa öğrencilerin söz alamadığı, görüş alışverişinde bulunmadığı ve kendi kararlarının sonucuna göre yaşayamadığı için zihinsel olarak pasif konuma geçer.

Flander ve Amidon'un geliştirdikleri on ölçüli matrikse göre sınıfta öğretmen ve öğrenci etkileşimini deneysel olarak analiz etmişler ve sınıfta sözlü iletişimin tek yönlü olduğunu; öğretmenlerinde zamanın 2/3'ünü konuşarak kullandığını saptamışlardır (Akt. Ergin ve Birol, 2000:114).

Kılıçkaya (1988) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da kararlara katılmayı etkileyen etmenlere yönelik olarak uygulama aşamasında iletişim kopukluğu, yöneticinin tutumu ve zaman yetersizliğini katılmayı etkileyen etmenler olarak belirtmişlerdir (Akt. Yemenici, 2001:15).

Hawes (1989)'a göre eğitim alanındaki etkinlikler kişilerarası iletişim, özellikle de sözlü iletişime dayanır (Akt. Şimşek, 1995:37). Bu süreçte öğretmen öğrencilerine karşı tutum ve davranışlarda ölçülü olmak ve kullandığı sözcüklerin farkında olup bu konuda titiz davranmalıdır (Guliyeva, 2001:31).

Yine Tezcan (1981) tarafından yapılan "Kuşaklar çatışması" konulu bir araştırmanın sonuçlarına göre de öğrenciler öğretmen davranışlarını otorite ve umursamaz olarak nitelmişlerdir (Akt. Deryakulu, 1992:17).

Arslantaş (1998) tarafından "sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri" adlı yüksek lisans tezi çalışmasında ise öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun olduğu okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin gösterdikleri iletişim becerileri ile ilgili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmamızın ikinci probleminin alt maddelerinde yer alan cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenleri ile sınıf yönetimine katılmayı teşvik etme düzeylerine ilişkin bir farklılaşma bulunamamıştır.

3.3. Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Katılım Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın üçüncü amacında öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öğretmenlerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmıştır. t testi ile ilgili sonuçları Ek 11’de sunulmuştur. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Çizelge 21’de sunulmuştur.

Çizelge 21

Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Katılım Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Değerleri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)	“t” Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Olasılık Değeri (p)
Öğretmen	203	67.26	13.00	-19.60	679	.000
Öğrenci	478	98.84	21.34			

t tablo değeri 1,972

Çizelge 21’de incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin de öğretmenlerin puan ortalamaları 67.26; öğrencilerin ise 98.84 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenme sürecine katılım açısından öğretmenlere göre öğrencilerin olumsuz görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme

sürecine katılımları bakımından öğrenci ve öğretmen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki grup ortalaması arasında t testi ile elde edilen t testi için .05 anlamlılık düzeyi r679 serbestlik derecesine göre bulunan t tablo değeri (t_t 1,972) hesaplanan t değerinden (t_h -19,60) küçük olduğu için anlamlıdır. Bu sonuca bağlı olarak öğrencilerin eğitsel etkinliklere katılım düzeylerine ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Arslantaş (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen ve öğrencilerin öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşlerin karşılaştırılmasında saydamlılık ve eşitlik boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarını daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Bayındır (2001) tarafından sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi adlı çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda; öğretmenlerin derslerini işlerken öğrenci isteklerine yer verdiklerine dair görüşlerine rağmen öğrenci görüşlerinde öğretmenlerin öğrenci isteklerini yeterince dikkate almadığı, öğretmenlerin öğrenci sorularını cevapsız bırakmadıklarına dair görüşlerine rağmen öğrencilerin sordukları sorulara her zaman tatmin edici cevaplar gelmediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu bulgular ele alındığında öğrenme sürecine katılım düzeyleri açısından öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden farklı düşündüklerini bu bulgular desteklemektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf yönetimine katılım sürecinin öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişim sürecinin oluşması için duyarlı olunması gerektiği söylenebilir. Bu süreçte öğretmen sahnede baş rolü oynayan bilge olmaması önerilebilir.

Onukauyu (1991)'nin araştırma bulgularına göre öğretmen yeterliliğinin iletişim becerilerinin yerleşmesi açısından önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir (Akt. Ergin ve Birol, 2000:107). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin gireceği kurslar yardımıyla deneyim kazanarak sınıfta kararlara katılma davranışlarını daha etkin kullanabileceklerdir. Sınıfta demokratik ortamı oluşturacak iyi bir öğretmen önce davranışlarında tutarlı, olgun ve dengeli bir kişi olmalıdır. Öğrencilere sorumluluk vererek sınıf içinde etkili bir ortam yaratmalıdır. Sınıfta karara katılmanın gerçekleşmesi için öğrenci sorularını her zaman için cevaplama eğilimi göstermeleri, öğrencilere eğitsel sorunlarda çekinmeksizin soru sorabilecekleri bir sınıf iklimi oluşturmaları, farklı görüşleri takdir etmeleri ve öğrencilere karşı eşitlikçi davranışlar sergilemeleri sonucunda sınıfta daha demokratik bir ortamın oluşması kolaylaşacaktır.

BÖLÜM 4

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özeti ve elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bulgular çerçevesinde getirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Özet

Eğitim kurumları demokratik sürecin oluşmasındaki en önemli alanlar olarak görülmektedir. Eğitim ve öğretim aşamasında kararlara katılmanın yaşanarak öğrenilebileceği en önemli alanlar ise sınıflardır. Bu süreçte öğrenci ve öğretmen kilit noktada durmaktadır.

Bu araştırma 2001-2002 öğretim yılında orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre; öğretmenlerin ise cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinde farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmaktadır.

Tarama modelinde desenlenen araştırma 2001-2002 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 235 branş öğretmeni ve 520 lise ikinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik veriler, alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı, tarafından geliştirilen iki eşleştirilmiş öğretmen ve öğrenci anketlerinden oluşmaktadır. Anketler iki bölümden oluşmaktadır. Öğrencilere yönelik anketin birinci bölümünde cinsiyet, öğrenim gördüğü alan, babasının eğitim durumu ve

annesinin eğitim durumlarını belirlemeye yönelik dört soru maddesi; öğretmenlere yönelik anketin birinci bölümünde ise cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerini belirlemeye yönelik üç soru maddesine yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerinin belirlenmesine yönelik 41 madde yer almaktadır. Bu maddeler öğretmenlere ve öğrencilere yönelik hazırlanan anketlerde eşleştirilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak ikili karşılaştırmalarda t testi ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise, tek yönlü varyans analizinden ve LSD çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmelerinde “SPSS” paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği, buna karşın öğrenim gördükleri alanlar ile anne ve baba eğitim durumlarına göre sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin farklılıkların olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyetlerine göre, branşlarına göre ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılma düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ise anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında branş öğretmenleri arasında öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme konusunda mesleki toplantılar, konferanslar düzenlenmeli, okul rehberlik servisi ile işbirliği içine girilebileceği ortam sağlanmalı, öğrencilere ders içi ve dışı etkinliklerde belirli sorumluluklar verilerek karar katılımının yaşamın her alanında uygulamaya dönüşmesi sağlanmalıdır.

4.2. Sonuç

Araştırmada tanımlanan problem ve yanıt aranan sorunlar ile ilgili olarak toplanan verilerin çözümlenmesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmayı teşvik etme düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği; buna karşın öğrenim gördükleri alanları ile anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaştığı saptanmıştır.
- Öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre, mesleki kıdemlerine, branşlarına göre farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ise anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenler öğrencileri sınıfta kararlara katılmaya teşvik etme düzeyleri çerçevesinde kendilerini yeterli, öğrenciler ise öğretmenlerini yetersiz görmektedirler.

4.3. Öneriler

Öğretmenlerin öğrencileri sınıfta kararlara katılmayı teşvik etme düzeylerinin orta öğretim kurumlarında geliştirilebilmesi için araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Ortaöğretim kurumlarında branş öğretmenleri arasında öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme konusunda mesleki toplantılar ve konferanslar düzenlenmelidir.
- Ders içi ve ders dışı etkinliklerde öğrencilere belirli sorumluluklar verilerek kararlara katılımın yaşamın her alanında uygulanmaya dönüşmesi sağlanmalıdır.
- Farklı öğretim kademelerinde ve farklı illerde de benzer araştırmalar yapılmalıdır.

EKLER

<u>NO</u>		<u>Sayfa</u>
Ek-1	Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar	68
Ek-2	Sınıfta Kararlara Katılma Anketi	70
Ek-3	Veri Toplanması İçin Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi	80
Ek-4	Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğrenci Cinsiyet Değişkenine Göre t Testine İlişkin SPSS Sonuçları.....	82
Ek-5	Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğrenim Gördükleri Alan Değişkenine Göre Anova ve Tukey HSD Testlerine İlişkin SPSS Sonuçları	84
Ek-6	Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova ve Tukey HSD Testlerine İlişkin SPSS Sonuçları	88
Ek-7	Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Annelerinin Eğitim Durumu değişkenine Göre Anova ve Tukey HSD ve LSD Testlerine İlişkin SPSS Sonuçları	91
Ek-8	Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Cinsiyet Değişkenine Göre t Testine İlişkin SPSS Sonuçları	95
Ek-9	Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Branş Değişkenine Göre Anova ve Tukey HSD Testlerine İlişkin SPSS Sonuçları	97
Ek-10	Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katılmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testlerine İlişkin SPSS Sonuçları	100
Ek-11	Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Katılım Düzeylerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre t Testine İlişkin SPSS Sonuçları	103

EK-1

ARAŞTIRMA EVRENİNİ OLUŞTURAN OKULLAR

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00.04.010/(179)/
KONU: İstatistiki Bilgi

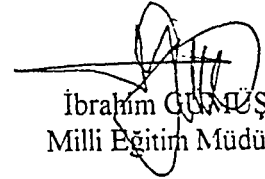
10.07.02*019719

Alper OKTAYLAR / Ozan GENÇOĞLAN
Atatürk İlköğretim Okulu ve Yunusemre Mes.Lis. Öğretmenleri
ESKİŞEHİR

İLGİ : 10.07.2002 tarih ve 17950 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile istenilen 2001-2002 eğitim öğretim yılına ilişkin Merkez İlçe Ortaöğretim Okullarındaki 10. sınıf öğrenci ve öğretmen sayıları ek listededir.

Bilgilerinizi rica ederim


İbrahim GÜNÜŞ
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :
EK-1 Liste (1 sayfa)

EK-1 (Devam)

<u>Sıra No</u>	<u>Okul Adı</u>	<u>Öğretmen Sayısı</u>	<u>Lise 2. Sınıf Öğrenci Sayısı</u>
1	Ahmet Kanatlı Lisesi	43	166
2	Atatürk Lisesi	61	426
3	Cevat Ünügür Lisesi	10	29
4	Cumhuriyet Lisesi	71	545
5	Gazi Lisesi	38	225
6	Kılıçoğlu Lisesi	23	68
7	Mustafa Kemal Lisesi	15	67
8	Prof. Dr. Orhan Oğuz Lisesi	39	264
9	Salih Zeki Lisesi	18	45
10	Süleyman Çakır Lisesi	53	436
11	Yunus Emre Lisesi	78	399
	TOPLAM	449	3065

EK-2**SINIFTA KARARLARA KATILMA ANKETİ**

Sevgili Öğrenciler;

Türk Milli Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimine ilişkin çalışmalar çerçevesinde her alanda çalışanların ve ilgili bireylerin kararlara katılımına ilişkin çabaların da arttığı gözlenmektedir.

Okullarda örgütsel değişimin yaşanması için mümkün olduğu kadar çok insanı karara katmanın Toplam Kalite Yönetimini de hayata geçirmede en önemli etken olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede okulda yaşanan öğrenme-öğretme süreçlerinin gerçekleştiği sınıflarda karara katılma hem öğretmen, hem de öğrenci açısından önemli görülmektedir.

Eğitim sistemimizdeki karara katılma çabalarının artırılması çabalarına bir katkı sağlayabilme inanç ve isteği ile yürütülen bu araştırmada ankette yer alan maddelere vereceğiniz yanıtlar büyük önem taşımaktadır.

Sınıfta kararlara katılma durumunuzu gözönünde bulundurarak vereceğiniz yanıtlardan yalnızca araştırma amacıyla yararlanacağı için isim belirtmenize gerek duyulmamaktadır. Zaman ayırarak araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Ozan GENÇOĞLAN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi,

Planlaması ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Programı

Öğrencisi

EK-2 (Devam)**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz

Bay Bayan

2. Öğrenim gördüğünüz alan

Sosyal Türkçe-Matematik Fen-Matematik

Dil Beden Eğitimi

3. Babanın eğitim durumu

İlkokul Ortaokul Lise

Meslek Lisesi Yüksekokul Üniversite

Başka

4. Annenin eğitim durumu

İlkokul Ortaokul Lise

Meslek Lisesi Yüksekokul Üniversite

Başka

EK-2 (Devam)

Aşağıda yer alan ifadelerdeki davranışları hangi sıklıkla gösterildiğini düşünüyorsanız ilgili seçeneğin altına (x) işareti koyunuz.

Öğretmenlerimizin çoğu;

	Her zaman	Çoğu Zaman	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
1) Bizim sorularımızı açık ve net bir biçimde yanıtlar.	()	()	()	()
2) Biz konuşurken bizi iyi dinler.	()	()	()	()
3) Sınıfta bizlerin kararlarına güvenirlir.	()	()	()	()
4) Sınıfta yapılan tartışmalarda bizleri kararlara mutlaka katarlar.	()	()	()	()
5) Sözel olmayan jest, mimik gibi davranışlarla güven kazanmamızı sağlarlar.	()	()	()	()
6) Sınıftaki öğretim etkinliklerini bizlerin sorduğu sorular üzerinde düzenler.	()	()	()	()
7) Bizleri soru sormamız için teşvik ederler.	()	()	()	()
8) Sorunlara öğrenci açısından bakarlar.	()	()	()	()
9) Sınıfta demokratik bir ortamın oluşturulmasında liderlik yaparlar	()	()	()	()
10) Sınıfta benimsenen kuralları değiştirmek için bizleri ikna ederler.	()	()	()	()
11) Öğrencilerin dersle ilgili eleştirilerini dikkate alırlar.	()	()	()	()
12) Sınıfta her zaman bizlerin düşüncelerini anlatabilmesi için tartışmalara zaman ayırırlar	()	()	()	()
13) Ders içinde veya dışında bizlere kararlara katılma konusunda rehberlik ederler.	()	()	()	()
14) Öğrencilerin çalışmalarını değişmez standartlarla değerlendirirler.	()	()	()	()

EK-2 (Devam)

	Her zaman	Çoğu Zaman	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
15) Bizlerin görüşlerini özgürce açıklamalarını engelleyecek (laf atma, küçümseme, el kol hareketleri gibi) davranışlarda bulunmaktan kaçınırlar.	()	()	()	()
16) Derslerde düşüncelerini test etmek için bizleri cesaretlendirirler.	()	()	()	()
17) Sınıfta bizlerin karara katılma davranışlarını teşvik ederler.	()	()	()	()
18) Sınıf kurallarının oluşmasında bizlerin görüşlerini alırlar.	()	()	()	()
19) Sınıfta ders esnasında gereksinimlerimizi ifade ettiğimizde olumlu tepki gösterirler.	()	()	()	()
20) Sınıfta yanlış verilen bir cevaptan sonra bizleri cesaretlendirirler.	()	()	()	()
21) Olaylara çok yönlü bakabilmemiz için ortam sağlamaya çalışırlar.	()	()	()	()
22) Ders esnasında itiraz edebileceğimiz bir sınıf havası oluşturmaya çalışırlar.	()	()	()	()
23) Dersle ilgili konularda (hedef, içerik, yöntem) bizlerin görüşlerini alırlar.	()	()	()	()
24) Bizleri düşüncelerimizden dolayı suçlamaktan kaçınırlar	()	()	()	()
25) Sınıfta karara katılmada bilgiyi araç olarak kullanırlar.	()	()	()	()
26) Belirlenen çalışma konularını özgürce seçmemize olanak sağlarlar.	()	()	()	()
27) Sınıf etkinlikleri ile ilgili görev ve sorumlulukların dağılımında (lider ve üyelerin seçimi gibi) kararları bizlere bırakırlar.	()	()	()	()
28) Sınıf etkinliklerinin planlanmasında herkese eşit davranırlar.	()	()	()	()

EK-2 (Devam)

	Her zaman	Çoğu Zaman	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
29) Sınıf etkinliklerinin planlanıp yürütülmesinde her öğrencinin uygulamayı kendi gücüne göre etkilemesine olanak sağlarlar.	()	()	()	()
30) Sınıfta derse katılmada notu bir yaptırım gücü olarak kullanmaktan kaçınırlar.	()	()	()	()
31) Bizlerle ders içinde anlaşılmayan noktalar üzerinde tartışırlar.	()	()	()	()
32) Sorduğu sorulara yanlış yanıt versek bile konuşmamızı sürdürmemize izin verirler.	()	()	()	()
33) Bizlere saptanmış kurallar çerçevesinde haklarımızı nasıl savunabileceğimizi açıklarlar.	()	()	()	()
34) Bizlerin olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurabilmemiz için çaba gösterirler.	()	()	()	()
35) Sınıfta ders esnasında öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlarlar.	()	()	()	()
36) Derslerde öğrencilerin konuşmasına fazlaca zaman ayırırlar.	()	()	()	()
37) Sınıf ortamında yaşama dayalı tartışma ortamları oluştururlar.	()	()	()	()
38) Sınıfta ders işlenirken herkesi derse katmaya çalışırlar.	()	()	()	()
39) Öğretmen-öğrenci ilişkisinin karşılıklı saygıya dayalı olması için çaba gösterirler.	()	()	()	()
40) Olaylara eleştirel bir gözle bakarlar.	()	()	()	()
41) Sınıf kurallarının oluşumunda bizlerin görüşlerini esas alırlar.	()	()	()	()

EK-2 (Devam)
SINIFTA KARARLARA KATILMA ANKETİ

Sevgili Öğretmenler;

Türk Milli Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetimine ilişkin çalışmalar çerçevesinde her alanda çalışanların ve ilgili bireylerin kararlara katılımına ilişkin çabaların da arttığı gözlenmektedir.

Okullarda örgütsel değişimin yaşanması için mümkün olduğu kadar çok insanı karara katmanın Toplam Kalite Yönetimini de hayata geçirmede en önemli etken olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede okulda yaşanan öğrenme-öğretme süreçlerinin gerçekleştiği sınıflarda karara katılma hem öğretmen, hem de öğrenci açısından önemli görülmektedir.

Eğitim sistemimizdeki karara katılma çabalarının arttırılması çabalarına bir katkı sağlayabilme inanç ve isteği ile yürütülen bu araştırmada ankette yer alan maddelere vereceğiniz yanıtlar büyük önem taşımaktadır.

Sınıfta kararlara katılma durumunuzu gözönünde bulundurarak vereceğiniz yanıtlardan yalnızca araştırma amacıyla yararlanacağı için isim belirtmenize gerek duyulmamaktadır. Zaman ayırarak araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Ozan GENÇOĞLAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi,
Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Programı
Öğrencisi

EK-2 (Devam)**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz

Bay Bayan

2. Branşınız

.....

3. Mesleki Kıdeminiz

0-5 yıl 6-9 yıl 10-15 yıl

16-20 yıl 21 ve üstü

EK-2 (Devam)

	Her zaman	Çoğu Zaman	Çok Seyrek	Hiç bir Zaman
Aşağıda yer alan ifadelerdeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşünüyorsanız ilgili seçeneğin altına (x) işareti koyunuz.				
1) Öğrencilerin sorularını açık bir biçimde yanıtlarım.	()	()	()	()
2) Öğrenciler konuşurken onları iyi dinlerim.	()	()	()	()
3) Sınıfta öğrencilerimin kararlarına güvenirim.	()	()	()	()
4) Sınıfta yapılan tartışmalarda herkesi karara mutlaka katarım.	()	()	()	()
5) Sözel olmayan jest, mimik gibi davranışlarla güven kazanmalarını sağlarım.	()	()	()	()
6) Sınıfı öğrencilerin sorduğu sorular üzerine düzenlerim.	()	()	()	()
7) Öğrencileri soru sormaları için teşvik ederim.	()	()	()	()
8) Sorunlara öğrenci açısından bakarım.	()	()	()	()
9) Sınıfta demokratik bir ortamın oluşturulmasında liderlik yaparım.	()	()	()	()
10) Sınıf içinde benimsediğimiz kuralları değiştirmek için öğrencileri ikna ederim.	()	()	()	()
11) Sınıfta eleştiriye her zaman açığım.	()	()	()	()
12) Sınıfta her zaman öğrencilerin düşüncelerini anlatabilmeleri için tartışmalara zaman ayırırım.	()	()	()	()
13) Karara katılmayı artırmak için rehberlik etmeye çalışırım.	()	()	()	()
14) Öğrencilerin çalışmalarını değişmez standartlarla değerlendiririm.	()	()	()	()

EK-2 (Devam)

	Her zaman	Çoğu Zaman	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
15) Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamalarını engelleyecek (laf atma, küçümseme, el kol hareketleri gibi) davranışlarda bulunmaktan kaçınırım.	()	()	()	()
16) Derslerde öğrencilerin düşüncelerimi test etmeye cesaretlendiririm.	()	()	()	()
17) Sınıfta öğrencilerin karara katılma davranışlarını överim ve ödüllendiririm.	()	()	()	()
18) Sınıf içinde öğrencilerin fikirlerinden yararlanırım.	()	()	()	()
19) Öğrenciler sınıfta ders esnasında gereksinimlerini ifade ettiklerinde olumlu tepki veririm.	()	()	()	()
20) Sınıfta yanlış cevaptan sonra öğrenciyi cesaretlendiririm.	()	()	()	()
21) Öğrencilerin olaylara çok yönlü bakabilmelerine olanak sağlamaya çalışırım.	()	()	()	()
22) Öğrencilerle kurduğum ilişkilerde, itiraz edebilecekleri bir sınıf havası oluşturmaya çalışırım.	()	()	()	()
23) Sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda (hedef, içerik, yöntem) öğrencilerin görüşlerini alırım.	()	()	()	()
24) Öğrencilerimi düşüncelerinden dolayı suçlamaktan kaçınırım.	()	()	()	()
25) Sınıfta karara katılmada bilgiyi araç olarak kullanırım.	()	()	()	()
26) Öğrencilerin, belirlenen çalışma konularını özgürce seçmelerine olanak sağlarım.	()	()	()	()
27) Sınıf etkinlikleri ile ilgili görev ve sorumluluklarının dağılımında (lider ve üyelerin seçimi gibi) kararı öğrencilere bırakırım.	()	()	()	()
28) Sınıf etkinliklerini planlamada öğrencilerime eşit söz hakkı veririm.	()	()	()	()

EK-2 (Devam)

	Her zaman	Çoğu Zaman	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
29) Sınıf etkinliklerinin planlanıp yürütülmesinde her öğrencinin uygulamayı kendi gücüne göre etkilemesine olanak sağlarım.	()	()	()	()
30) Sınıfta derse katılmada notu bir yaptırım gücü olarak kullanmaktan sakınırım.	()	()	()	()
31) Öğrencilerle anlaşılmayan noktalar üzerinde tartışırım.	()	()	()	()
32) Öğrencilerin sorduğum sorulara yanlış yanıt verseler bile konuşmalarını sürdürmelerine olanak sağlarım.	()	()	()	()
33) Öğrencilerime saptanmış kurallar çerçevesinde haklarını nasıl savunabileceklerini açıklamaya çalışırım.	()	()	()	()
34) Öğrencilerin olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurabilmeleri için çaba göstermeye çalışırım.	()	()	()	()
35) Sınıfta ders esnasında öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlarım.	()	()	()	()
36) Derslerde öğrencilerin konuşmasına fazlaca zaman ayırırım.	()	()	()	()
37) Sınıf ortamında yaşama dayalı tartışma ortamları oluşturmaya çalışırım.	()	()	()	()
38) Sınıfta ders işlenirken herkesi derse katmaya çalışırım.	()	()	()	()
39) Öğrencilerimle ilişkilerimde karşılıklı saygıyı esas alırım.	()	()	()	()
40) Sınıftaki olaylara eleştirel bir gözle bakarım.	()	()	()	()
41) Sınıf kurallarının oluşmasında öğrencilerin görüşlerini esas alırım.	()	()	()	()

VERİ TOPLANMASI İÇİN ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN BELGESİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00.02.000/
KONU: Anket uygulaması

28.05.02*015622

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Anadolu Üniversitesinden alınan ekli yazılarda, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans programında okuyan ekli listede adı yazılı öğrencilerin yüksek lisans tezi ile ilgili, isimleri karşısında konusu yazılı anketin belirtilen okullarda uygulamaları için izin istenilmektedir.

Ekli listede konusu yazılı anketlerin belirtilen okullarda uygulanması, anket sonucundan müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mithat ÖZDEMİR
Milli Eğitim Müdürü

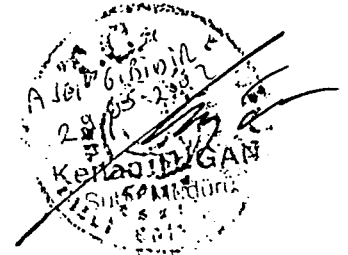
OLUR

27.05/2002

M. Yaşar ÖZGÜL
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLI GİZLİDİR
27.05.2002
Mithat ÖZDEMİR
Milli Eğitim Müdürü

<u>S.No:</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Anketin Konusu</u>	<u>Uygulanacak Okullar</u>
1.	Alper OKTAYLAR	“Okulların Öğrenen Örgüte Dönüşebilmesi için Gerekli Özelliklere Sahip Olup Olmadığına ilişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Neler Olduğunu Belirlemek.”	İl merkezindeki genel liselerde Öğretmen ve öğrencilere
2.	Ozan GENÇOĞLAN	“Sınıfta Kararlara Katılma”	İl merkezindeki genel liselerde öğretmen öğrencilere
3.	Ayşegül ÖZBEK	“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Karşılaştırılması”	Merkez İlköğretim Okulları Birinci sınıflarını okutan öğretmenlere



EK-4

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA
TEŞVİK ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ CİNSİYET
DEĞİŞKENİNE GÖRE t TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

Case Processing Summary

GURUP		Cases	
		Valid	
		N	Percent
TOPLAM	1.00	181	100.0 %
	2.00	297	100.0 %

Descriptives

M. KIDEM			Statistic	Std. Error
TOPLAM	1.00	Mean	100.0331	1.5033
		Median	102.0000	
		Variance	409.032	
		Std. Deviation	20.2245	
		Minimum	48.00	
		Maximum	153.00	
		Range	105.00	
2.00		Mean	98.1279	1.2763
		Median	98.0000	
		Variance	483.801	
		Std. Deviation	21.9955	
		Minimum	44.00	
		Maximum	154.00	
		Range	110.00	

T-Test

GURUP		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOPLAM	1.00	181	100.0331	20.2245	1.5033
	2.00	297	98.1279	21.9955	1.2763

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TOPLAM							
Equal variances assumed	2.077	.150	.947	476	.344	1.9052	2.0126
Equal variances not assumed			.966	405.044	.335	1.9052	1.9720

EK-5

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA
TEŞVİK ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ALAN
DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD TESTLERİNE
İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

Case Processing Summary

FAKTÖR	Cases		
	Valid		
	N	Percent	
TOPLAM	1.00	120	100.0 %
	2.00	155	100.0 %
	3.00	124	100.0 %
	4.00	55	100.0 %
	5.00	24	100.0 %

Descriptives

FAKTÖR			Statistic	Std. Error
TOPLAM	1.00	Mean	89.9833	2.0074
		Median	88.0000	
		Variance	483.546	
		Std. Deviation	21.9897	
		Minimum	44.00	
		Maximum	149.00	
		Range	105.00	
2.00	2.00	Mean	99.2581	1.5641
		Median	99.0000	
		Variance	379.206	
		Std. Deviation	19.4732	
		Minimum	57.00	
		Maximum	154.00	
		Range	97.00	
3.00	3.00	Mean	103.9597	1.9078
		5 % Trimmed Mean	104.1290	
		Median	105.5000	
		Variance	451.324	
		Std. Deviation	21.2444	
		Minimum	48.00	
		Maximum	153.00	
Range	105.00			
4.00	4.00	Mean	103.0545	2.6410
		Median	103.0000	
		Variance	383.608	
		Std. Deviation	19.5859	
		Minimum	63.00	
		Maximum	145.00	
		Range	82.00	
Interquartile Range	31.0000			
5.00	5.00	Mean	104.5000	4.3895
		Median	103.0000	
		Variance	462.435	
		Std. Deviation	21.5043	
		Minimum	63.00	
		Maximum	147.00	
		Range	84.00	

ANOVA

TOPLAM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14435.876	4	3608.969	8.417	.000
Within Groups	202803.3	473	428.760		
Total	217239.2	477			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: TOPLAM

(I) FAKTÖR (J) FAKTÖR	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
				Lower Bound	Upper Bound	
Tukey HSD 1.00	2.00	-9.2747*	2.5178	.002	-16.1427	-2.4068
	3.00	-13.9763*	2.6516	.000	-21.2092	-6.7435
	4.00	-13.0712*	3.3717	.001	-22.2686	-3.8739
	5.00	-14.5167*	4.6301	.015	-27.1466	-1.8867
2.00	1.00	9.2747*	2.5178	.002	2.4068	16.1427
	3.00	-4.7016	2.4948	.326	-11.5068	2.1036
	4.00	-3.7965	3.2499	.770	-12.6615	5.0685
	5.00	-5.2419	4.5422	.777	-17.6319	7.1481
3.00	1.00	13.9763*	2.6516	.000	6.7435	21.2092
	2.00	4.7016	2.4948	.326	-2.1036	11.5068
	4.00	.9051	3.3546	.999	-8.2455	10.0557
	5.00	-.5403	4.6177	1.000	-13.1363	12.0556
4.00	1.00	13.0712*	3.3717	.001	3.8739	22.2686
	2.00	3.7965	3.2499	.770	-5.0685	12.6615
	3.00	-.9051	3.3546	.999	-10.0557	8.2455
	5.00	-1.4455	5.0656	.999	-15.2634	12.3725
5.00	1.00	14.5167*	4.6301	.015	1.8867	27.1466
	2.00	5.2419	4.5422	.777	-7.1481	17.6319
	3.00	.5403	4.6177	1.000	-12.0556	13.1363
	4.00	1.4455	5.0656	.999	-12.3725	15.2634

(I) FAKTÖR (J) FAKTÖR			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
LSD	1.00	2.00	-9.2747*	2.5178	.000	-14.2221	-4.3273
		3.00	-13.9763*	2.6516	.000	-19.1866	-8.7661
		4.00	-9.2747*	3.3717	.000	-19.6967	-6.4458
		5.00	-13.9763*	4.6301	.002	-23.6148	-5.4185
	2.00	1.00	-13.0712*	2.5178	.000	4.3273	14.2221
		3.00	-14.5167	2.4948	.060	-9.6038	.2006
		4.00	-3.7965	3.2499	.243	-10.1825	2.5895
		5.00	-5.2419	4.5422	.249	-14.1572	3.6834
	3.00	1.00	13.9763*	2.6516	.000	8.7661	19.1866
		2.00	4.7016	2.4948	.060	-.2006	9.6038
		4.00	.9051	3.3546	.787	-5.6866	7.4969
		5.00	-.5403	4.6177	.907	-9.6140	8.5333
	4.00	1.00	-13.0712*	3.3717	.000	6.4458	19.6967
		2.00	3.7965	3.2499	.243	-2.5895	10.1825
		3.00	-.9051	3.3546	.787	-7.4969	5.6866
		5.00	-1.4455	5.0656	.776	-11.3994	8.5085
	5.00	1.00	14.5167*	4.6301	.002	5.4185	23.6148
		2.00	5.2419	4.5422	.249	-3.6834	14.1672
		3.00	.5403	4.6177	.907	-8.5333	9.6140
		4.00	1.4455	5.0656	.776	-8.5085	11.3994

* The mean difference is significant at the .05 level.

EK-6

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA
TEŞVİK ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BABALARININ EĞİTİM
DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD
TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

Case Processing Summary

BABAEGT		Cases	
		Valid	
		N	Percent
TOPLAM	1.00	134	100.0 %
	2.00	96	100.0 %
	3.00	122	100.0 %
	4.00	41	100.0 %
	5.00	27	100.0 %
	6.00	54	100.0 %
	7.00	4	100.0 %

Descriptives

BABAEGT			Statistic	Std. Error
TOPLAM	1.00	Mean	94.9727	1.8159
		Median	94.0000	
		Variance	441.856	
		Std. Deviation	21.0204	
		Minimum	45.00	
		Maximum	149.00	
		Range	104.00	
2.00	2.00	Mean	99.7917	2.3244
		Median	101.0000	
		Variance	518.651	
		Std. Deviation	22.7739	
		Minimum	54.00	
		Maximum	147.00	
		Range	93.00	
3.00	3.00	Mean	96.5574	1.9180
		Median	97.5000	
		Variance	448.827	
		Std. Deviation	21.1855	
		Minimum	44.00	
		Maximum	154.00	
		Range	110.00	
4.00	4.00	Mean	99.7317	2.6458
		Median	104.0000	
		Variance	287.001	
		Std. Deviation	16.9411	
		Minimum	63.00	
		Maximum	142.00	
		Range	79.00	
5.00	5.00	Mean	108.8519	4.0824
		Median	107.0000	
		Variance	449.977	
		Std. Deviation	21.2127	
		Minimum	82.00	
		Maximum	153.00	
		Range	71.00	
6.00	6.00	Mean	106.8333	2.6676
		Median	107.0000	
		Variance	384.255	
		Std. Deviation	19.6024	
		Minimum	66.00	
		Maximum	150.00	
		Range	84.00	
7.00	7.00	Mean	92.0000	13.6443
		Median	90.5000	
		Variance	744.667	
		Std. Deviation	27.2886	
		Minimum	63.00	
		Maximum	124.00	
		Range	61.00	

Oneway

ANOVA

TOPLAM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9113.453	6	1518.909	3.437	.002
Within Groups	208125.7	471	441.880		
Total	217239.2	477			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: TOPLAM

(I) BABAEGT (J) BABAEGT	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Tukey HSD 1.00 2.00	-4.8290	2.8108	.604
	-1.5947	2.6305	.997
	-4.7690	3.7517	.865
	-13.8892*	4.4344	.029
	-11.8706*	3.3883	.008
	2.9627	10.6662	1.000
2.00 1.00	4.8290	2.8108	.604
	3.2343	2.8679	.920
	5.996E-02	3.9218	1.000
	-9.0602	4.5792	.428
	-7.0417	3.5757	.434
	7.7917	10.7272	.991
3.00 1.00	1.5947	2.6305	.997
	-3.2343	2.8679	.920
	-3.1743	3.7947	.981
	-12.2945	4.4708	.086
	-10.2760*	3.4358	.044
	4.5574	10.6814	1.000
4.00 1.00	4.7690	3.7517	.865
	-5.996E-02	3.9218	1.000
	3.1743	3.7947	.981
	-9.1201	5.2099	.582
	-7.1016	4.3544	.662
	7.7317	11.0113	.993
5.00 1.00	13.8892*	4.4344	.029
	9.0602	4.5792	.428
	12.2945	4.4708	.086
	9.1201	5.2099	.582
	2.0185	4.9547	1.000
	16.8519	11.2622	.747
6.00 1.00	11.8706*	3.3883	.008
	7.0417	3.5757	.434
	10.2760*	3.4358	.044
	7.1016	4.3544	.662
	-2.0185	4.9547	1.000
	14.8333	10.8928	.822
7.00 1.00	-2.9627	10.6662	1.000
	-7.7917	10.7272	.991
	-4.5574	10.6814	1.000
	-7.7317	11.0113	.993
	-16.8519	11.2622	.747
	-14.8333	10.8928	.822

EK-7

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA
TEŞVİK ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ANNELERİNİN EĞİTİM
DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD VE LSD
TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

Case Processing Summary

ANAEGT		Cases	
		Valid	
		N	Percent
TOPLAM	1.00	246	100.0 %
	2.00	104	100.0 %
	3.00	82	100.0 %
	4.00	8	100.0 %
	5.00	4	100.0 %
	6.00	27	100.0 %
	7.00	7	100.0 %

Descriptives

ANAEGT		Statistic	Std. Error
TOPLAM	1.00	Mean	95.5447
		Median	94.0000
		Variance	421.269
		Std. Deviation	20.5248
		Minimum	45.00
		Maximum	154.00
		Range	109.00
2.00		Mean	102.6538
		Median	103.0000
		Variance	585.996
		Std. Deviation	24.2073
		Minimum	44.00
		Maximum	151.00
		Range	107.00
3.00		Mean	102.1341
		Median	106.5000
		Variance	314.389
		Std. Deviation	17.7310
		Minimum	62.00
		Maximum	142.00
		Range	80.00
4.00		Mean	103.7500
		Median	104.5000
		Variance	538.500
		Std. Deviation	23.2056
		Minimum	67.00
		Maximum	147.00
		Range	80.00
5.00		Mean	100.5000
		Median	89.5000
		Variance	769.667
		Std. Deviation	27.7429
		Minimum	82.00
		Maximum	141.00
		Range	59.00
6.00		Mean	104.1481
		Median	104.0000
		Variance	474.823
		Std. Deviation	21.7904
		Minimum	64.00
		Maximum	150.00
		Range	86.00
7.00		Mean	93.0000
		Median	91.0000
		Variance	584.000
		Std. Deviation	24.1661
		Minimum	48.00
		Maximum	121.00
		Range	73.00

ANOVA

TOPLAM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6277.176	6	1046.196	2.336	.031
Within Groups	210962.0	471	447.902		
Total	217239.2	477			

Dependent Variable: TOPLAM

	(I) ANAEG T	(j) ANAEGT	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Tukey HSD	1.00	2.00	-7.1091	2.4754	.062
		3.00	-6.5894	2.6987	.181
		4.00	-8.2053	7.6032	.934
		5.00	-4.9553	10.6675	.999
		6.00	-8.6034	4.2907	.411
		7.00	2.5447	8.1121	1.000
	2.00	1.00	7.1091	2.4754	.062
		3.00	.5197	3.1255	1.000
		4.00	-1.0962	7.7650	1.000
		5.00	2.1538	10.7834	1.000
		6.00	-1.4943	4.5712	1.000
	7.00	9.6538	8.2639	.906	
	3.00	1.00	6.5894	2.6987	.181
		2.00	-.5197	3.1255	1.000
		4.00	-1.6159	7.8390	1.000
		5.00	1.6341	10.8369	1.000
		6.00	-2.0140	4.6959	1.000
		7.00	9.1341	8.3336	.929
	4.00	1.00	8.2053	7.6032	.934
		2.00	1.0962	7.7650	1.000
		3.00	1.6159	7.8390	1.000
		5.00	3.2500	12.9601	1.000
		6.00	-.3981	8.5192	1.000
		7.00	10.7500	10.9533	.958
	5.00	1.00	4.9553	10.6675	.999
		2.00	-2.1538	10.7834	1.000
		3.00	-1.6341	10.8369	1.000
		4.00	-3.2500	12.9601	1.000
		6.00	-3.6481	11.3386	1.000
		7.00	7.5000	13.2651	.998
	6.00	1.00	8.6034	4.2907	.411
		2.00	1.4943	4.5712	1.000
		3.00	2.0140	4.6959	1.000
		4.00	.3981	8.5192	1.000
		5.00	3.6481	11.3386	1.000
		7.00	11.1481	8.9764	.878
	7.00	1.00	-2.5447	8.1121	1.000
		2.00	-9.6538	8.2639	.906
		3.00	-9.1341	8.3336	.929
		4.00	-10.7500	10.9533	.958
		5.00	-7.5000	13.2651	.998
		6.00	-11.1481	8.9764	.878

	(I) ANAEG T	(j) ANAEGT	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
LSD	1.00	2.00	-7.1091	2.4754	.004
		3.00	-6.5894	2.6987	.015
		4.00	-8.2053	7.6032	.281
		5.00	-4.9553	10.6675	.642
		6.00	-8.6034	4.2907	.046
		7.00	2.5447	8.1121	.754
	2.00	1.00	7.1091	2.4754	.004
		3.00	.5197	3.1255	.868
		4.00	-1.0962	7.7650	.888
		5.00	2.1538	10.7834	.842
		6.00	-1.4943	4.5712	.744
		7.00	9.6538	8.2639	.243
	3.00	1.00	6.5894	2.6987	.015
		2.00	-.5197	3.1255	.868
		4.00	-1.6159	7.8390	.837
		5.00	1.6341	10.8369	.880
		6.00	-2.0140	4.6959	.668
		7.00	9.1341	8.3336	.274
	4.00	1.00	8.2053	7.6032	.281
		2.00	1.0962	7.7650	.888
		3.00	1.6159	7.8390	.837
		5.00	3.2500	12.9601	.802
		6.00	-.3981	8.5192	.963
		7.00	10.7500	10.9533	.327
	5.00	1.00	4.9553	10.6675	.642
		2.00	-2.1538	10.7834	.842
		3.00	-1.6341	10.8369	.880
		4.00	-3.2500	12.9601	.802
		6.00	-3.6481	11.3386	.748
		7.00	7.5000	13.2651	.572
	6.00	1.00	8.6034	4.2907	.046
		2.00	1.4943	4.5712	.744
		3.00	2.0140	4.6959	.668
		4.00	.3981	8.5192	.963
		5.00	3.6481	11.3386	.748
		7.00	11.1481	8.9764	.215
	7.00	1.00	-2.5447	8.1121	.754
		2.00	-9.6538	8.2639	.243
		3.00	-9.1341	8.3336	.274
		4.00	-10.7500	10.9533	.327
		5.00	-7.5000	13.2651	.572
		6.00	-11.1481	8.9764	.215

EK-8
ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA TEŞVİK ETME
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE
t TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI

Case Processing Summary

CİNSİYET		Cases	
		Valid	
		N	Percent
TOPLAM	1.00	101	100.0 %
	2.00	102	100.0 %

Descriptives

CİNSİYET			Statistic	Std. Error
TOPLAM	1.00	Mean	67.9307	1.3771
		Median	67.0000	
		Variance	191.525	
		Std. Deviation	13.8393	
		Minimum	41.00	
		Maximum	113.00	
		Range	72.00	
	2.00	Mean	66.5980	1.2042
		Median	65.0000	
		Variance	147.906	
		Std. Deviation	12.1617	
		Minimum	41.00	
		Maximum	96.00	
		Range	55.00	

T-Test

Group Statistics

CİNSİYET		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOPLAM	1.00	101	67.9307	13.8393	1.3771
	2.00	102	66.5980	12.1617	1.2042

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TOPLAM							
Equal variances assumed	.547	.460	.729	201	.467	1.3327	1.8281
Equal variances not assumed			.729	197.226	.467	1.3327	1.8293

EK-9

**ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA TEŞVİK
ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE
ANOVA VE TUKEY HSD TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

Case Processing Summary

BRANŞ		Cases	
		Valid	
		N	Percent
TOPLAM	1.00	100	100.0 %
	2.00	71	100.0 %
	3.00	7	100.0 %
	4.00	5	100.0 %
	5.00	20	100.0 %

Descriptives

BRANŞ			Statistic	Std. Error
TOPLAM	1.00	Mean	66.7400	1.3192
		Median	65.5000	
		Variance	174.033	
		Std. Deviation	13.1921	
		Minimum	41.00	
		Maximum	113.00	
		Range	72.00	
2.00	2.00	Mean	69.5352	1.5357
		Median	68.0000	
		Variance	167.452	
		Std. Deviation	12.9403	
		Minimum	41.00	
		Maximum	109.00	
		Range	68.00	
3.00	3.00	Mean	66.5714	4.8739
		Median	60.0000	
		Variance	166.286	
		Std. Deviation	12.8952	
		Minimum	58.00	
		Maximum	93.00	
		Range	35.00	
4.00	4.00	Mean	60.8000	3.9799
		Median	65.0000	
		Variance	79.200	
		Std. Deviation	8.8994	
		Minimum	45.00	
		Maximum	66.00	
		Range	21.00	
5.00	5.00	Mean	63.6500	2.8324
		Median	64.5000	
		Variance	160.450	
		Std. Deviation	12.6669	
		Minimum	41.00	
		Maximum	89.00	
		Range	48.00	

Oneway

ANOVA

TOPLAM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	867.196	4	216.799	1.289	.276
Within Groups	33313.966	198	168.252		
Total	34181.163	202			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: TOPLAM

	(I) BRANŞ	(J) BRANŞ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Tukey HSD	1.00	2.00	-2.7952	2.0130	.635
		3.00	.1686	5.0713	1.000
		4.00	5.9400	5.9442	.856
		5.00	3.0900	3.1773	.868
	2.00	1.00	2.7952	2.0130	.635
		3.00	2.9638	5.1387	.978
		4.00	8.7352	6.0017	.592
		5.00	5.8852	3.2837	.378
	3.00	1.00	-.1686	5.0713	1.000
		2.00	-2.9638	5.1387	.978
		4.00	5.7714	7.5952	.942
		5.00	2.9214	5.6964	.986
	4.00	1.00	-5.9400	5.9442	.856
		2.00	-8.7352	6.0017	.592
		3.00	-5.7714	7.5952	.942
		5.00	-2.8500	6.4856	.992
	5.00	1.00	-3.0900	3.1773	.868
		2.00	-5.8852	3.2837	.378
		3.00	-2.9214	5.6964	.986
		4.00	2.8500	6.4856	.992

EK-10

**ÖĞRENCİLERİ SINIF YÖNETİMİNE KATILMAYA TEŞVİK
ETME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE
ANOVA TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

M. KIDEM**Case Processing Summary**

M. KIDEM		Cases	
		Valid	
		N	Percent
TOPLAM	1.00	35	100.0 %
	2.00	40	100.0 %
	3.00	39	100.0 %
	4.00	29	100.0 %
	5.00	60	100.0 %

Descriptives

M. KIDEM			Statistic	Std. Error
TOPLAM	1.00	Mean	66.8857	1.8065
		Median	67.0000	
		Variance	114.222	
		Std. Deviation	10.6875	
		Minimum	41.00	
		Maximum	91.00	
		Range	50.00	
2.00	2.00	Mean	66.9500	2.0982
		Median	63.0000	
		Variance	176.100	
		Std. Deviation	13.2703	
		Minimum	46.00	
		Maximum	96.00	
		Range	50.00	
3.00	3.00	Mean	66.9744	1.8304
		Median	66.0000	
		Variance	130.657	
		Std. Deviation	11.4305	
		Minimum	41.00	
		Maximum	90.00	
		Range	49.00	
4.00	4.00	Mean	67.6552	2.6482
		Median	64.0000	
		Variance	203.377	
		Std. Deviation	14.2610	
		Minimum	45.00	
		Maximum	89.00	
		Range	44.00	
5.00	5.00	Mean	67.6833	1.8973
		Median	66.0000	
		Variance	215.983	
		Std. Deviation	14.6964	
		Minimum	41.00	
		Maximum	113.00	
		Range	72.00	

Oneway

ANOVA

TOPLAM

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	27.210	4	6.803	.039	.997
Within Groups	34153.952	198	172.495		
Total	34181.163	202			

EK-11
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME SÜRECİNE KATILIM
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE t TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI

T-Test**Group Statistics**

GURUP		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOPLAM	1.00	203	67.2611	13.0082	.9130
	2.00	478	98.8494	21.3408	.9761

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	p	t	df	p	Mean Difference	Std. Error Difference
TOPLAM							
Equal variances assumed	57.53	.000	-19.595	679	.000	-31.5883	1.6120
Equal variances not assumed			-23.634	597.249	.000	-31.5883	1.3365

KAYNAKÇA

- Açıklalın, Aytaç. **Okul Yöneticiliği Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle 4. ve Son Basım.** Pegem, 1998.
- Ağaoğlu, Esmahan. **Eğitimde Klinik Denetim.** Anadolu Üniversitesi Eskişehir, 1997.
- Akdemir, Ali. **Etkili ve Verimli İşgörme Aracı Olarak Katılımcı Yönetim Uygulama Teknikleri.** Anadolu Üniversitesi Eskişehir, 1992.
- Aksu, Meral. “Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim? **Yeni Türkiye.** Ankara, 1996.
- Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Klavuzu,** Eskişehir.
- Arslantaş, Yılmaz. “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”. Eylül 1998. **Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, Toktamış. **Demokrasi, Kavram Tarihi Süreç İlkeler.** İstanbul, 1976.
- Aydemir, Nilgün. “Değişim Mühendisliği Üzerine Bir İnceleme” **Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi 29-31 Mayıs 1996 Bildirileri.** Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 1997.
- Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi.** Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Aydın, Mustafa. **Eğitimde Denetimsel Davranış Çağcıl Bir Yaklaşım.** Ankara, 1984.
- Aydın, Pehlivan İnyet. **Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik.** 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.

Balcı, Ali. **Örgütsel Gelişme Kuramsal Uygulama**. 2000, Pegem Yayıncılık.

Baransel, Atilla. **Çağdaş Düşüncenin Evrimi**. İstanbul Üniversitesi Yayını, Cilt: 1, 1985.

Barber, Benjamin. **Güçlü Demokrasi Yeni Bir Çağ İçin Katılımcı Siyaset**. Çev.: Mehmet Beşikçi, Ayrıntı Yayınevi, Basım 1995.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Pegem, 1996.

———. **Sınıf Yönetimi**. Pegem 4. Basım, 2001.

Başaran, Ethem İbrahim. **Örgütsel Davranışın Yönetimi**. Ankara Üniversitesi Yayın No: 111. Ankara, 1982.

———. **Eğitim Yönetimi**. Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996.

Bayındır, Nida. “Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2001.

Bayrak, Coşkun. “Öğrencilerin Yönetime Katılmasına İlişkin Bir Model Önerisi” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 6, Sayı: 2, Güz, 1996.

Bilhan, Saffet. **Eğitim Felsefesi**. Kavram Çözümlemesi, 1. Cilt, 1.Kısım, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1991, No: 164.

Bottomore, Tom. **Siyaset Sosyolojisi**, 1987.

Bursalıoğlu, Ziya. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1971.

———. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Pegem Ankara, 1997.

———. **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözömlmek**. Pegem, Ankara, 2000.

Büyükkaragöz, Savaş. **Demokrasi Eğitimi**. Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1990.

———. “Eğitim Fakülteleri Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Konya, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987.

Can, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. 3. Baskı, Siyasal Kitabevi, 1994.

Celep, Cevat. “İyi Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Sınıf Yönetimi ve Güdülemesi Açısından” **Eğitim Dergisi**. Sayı: 5, 1993.

———. **Sınıf Yönetimi ve Disiplin**. Anı Yayıncılık, Mart 2000.

———. “Öğretmen Yeterlilik Duygusu, Öğretmenlerin Yönetim, Çalışma Grubu ve Öğrenci Hakkındaki İnanç ve Öğrenci Kontrol Yönelimi”, **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Konya, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1998.

Çelik, Vehbi. “Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi” **Amme İdaresi Dergisi**. 26:2: 133-145, 1993.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1984.

Çukurçayır, Akif M. **Siyasal Katılma ve Yerel Demokrasi**. Yargı Yayınevi, 2000.

Dahl D. Robert. **Demokrasi ve Eleştirileri**. Türk Siyasi İlimler Derneği. Türk Demokrasi Vakfı, 1993.

Davis, Keith. **İşletmede İnsan Davranışı Örgütsel Davranış. 5.** Baskıdan Çeviri, İstanbul Üniversitesi Yayını, 1982.

Deryakulu, Deniz. “Öğretim Elemanı-Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1992.

Demirel, Özcan. “Eğitimde Yeni Arayışlar” **Yeni Türkiye Dergisi**. Ankara, 1996.

Demirpolat, Ottekin Ayşe. **Demokrasi ve Eğitim İlişkileri**. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü.

———. “Demokrasi ve Demokratik Eğitim”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yıl: 5, Sayı: 18, Bahar 1999.

Dicle, Atilla İ. **Endüstriyel Demokrasi ve Yönetime Katılma**. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1980.

Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Alkım Yayınevi, İstanbul, 1998.

Erdoğan, İrfan. **Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Semiren Etkinliklerinde Başarının Yolları**. Sistem Yayıncılık, 2000.

———. **Sınıf Yönetimi**. Sistem Yayıncılık, 2000.

Eren, Erol. **Yönetim ve Organizasyon**. 1991.

Ergin Akif; Birol Cem. **Eğitimde İletişim**. Anı Yayıncılık, Eylül 2000.

Ergün, Muammer. “Eğitimin Felsefi Temelleri” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Editör: Özcan Demirel, Zeki Kaya, Pegem Yayınları, Ankara, 2001.

Erişti, Bahadır. **Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumları.** (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1998.

Erkılıç, Turan Akman. “Genel Liselerde Öğretmenlerin Kararlara Katılma İsteklikleri ve Katılmayı Etkileyen Etmenler”, **Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.** Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1993.

Eroğlu, Cem. **Devlet Yönetimine Katılma Hakkı.** İmge Yayıncılık, 2.Baskı, Ankara, 1999.

Gordon, Thomas. **Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?** Çev.: Emel Aksoy, Sistem Yayıncılık, 2000.

Gömlüksüz, Müfit. “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Ankara, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

Gözütok, Dilek. **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.** Türk Demokrasi Vakfı, Ankara, Ekim 1995.

Guliyeva, Yakut. “İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Rolü”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,** Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2001.

Gutek, L. Gerald. **Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımları.** Pegem Yayıncılık, Çev.: Nesrin Kale, Ankara, 1997.

Güler, Şevki. “Yönetimin Sosyolojik Anlamı ve Sanayide Yönetim” **Yönetim Sosyolojisi Koleksiyonu Sunulan Bildiriler.** Yayına Hazırlayan Özer Bozkurt.

Gülmez, Mesut. **İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi: Egemenlik İnsanındır.** Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, 2001.

Haddou, Marie. **Hayır Demeyi Bilmek**. İletişim Yayınevi, 2000.

Hutchinson, Lynn M. and Beadle, Mary E. "Professors' Communication Styles: How They Influence Male and Female Seminar Participants", **Teaching & Teacher Education**. Volume:8, Issue: 4, 1992.

Kalaycıoğlu, Ersin. **Karşılaştırmalı Siyasal Katılma Siyasal Eylemin Kökenleri Üzerine Bir İnceleme**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul, 1983.

Kaplan, İsmail. **Türkiye'de Milli Eğitim İdeoloji ve Siyasal Toplum-sallaşma Üzerindeki Etkisi**. İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.

Karasar, Niyazi. **Bilimler Araştırmalar Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara, 1991.

Kaya, Kemal Yahya. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulaması**. İkinci Baskı, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, 1984.

———. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulaması**. Dördüncü Baskı, Ankara Set Ofset Matbaacılık, 1991.

———. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulaması**. Beşinci Baskı, Ankara, 1993.

Kısakürek, Ali Mehmet. **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Ankara, A.Ü.E.B.F. Yayınları, No: 144, 1985.

Kozlu, M. Cem. **Kurumsal Kültür Amerika, Japonya ve Türkiye Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü**. 2. Baskı, Bilkom Yayınları, 1998.

Küçükahmet, Leyla (Ed.). "İdeal Bir Öğretmen Nasıl Davranır", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 2000.

- Langford, P. Davit; Cleary A. Barbara. **Eğitimde Kalite Yönetimi**. Kalde Yayın, No: 29, Beko 1999.
- Mayo, B. Henri. **Demokratik Teoriye Giriş**. Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları, Ser: 6, 1964.
- Otluca, Muhittin. “Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Özal, İnan. **Yönetim Organizasyon**. Anadolu Üniversitesi, Cilt: 1, 1992.
- Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. 3. Baskı, Pegem Ankara, 1999.
- Özkalp, Enver. **Sosyolojiye Giriş**. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1994.
- Özsoy, İbrahim Halil; ATAÜNAL, Aydoğan. **Nasıl Bir İnsan ve Nasıl? 20 Mayıs Eğitim ve Kültür Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını: 7**, Ankara, 2001.
- Öztaş, Rukiye. “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2001.
- Russel, Bernard. **Yetke ve Birey**. Can Yayınevi, 1975.
- Sabuncuoğlu, Zeyat. **Çalışma Psikolojisi**. Uludağ Üniversitesi, 1984.
- Sartori, Giovanni. **Demokrasi Teorisine Geri Dönüş**. Çev.: Tuncer Karamustafaoğlu, Mahmut Turan, Türk Demokrasi Vakfı, 1993.
- Saylan, Gencay. **Çağdaş Sosyal Sistemler**. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, 1981.
- Sayın, Nükhet. “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri İle İstenmeyen Davranışları Önleme Yolları” **Basılmamış Yüksek Lisans Tezi**. Anadolu Üniversitesi Eskişehir, 2001.

- Sayiner, Banu. “Anadolu Liselerinde Yenileşme İhtiyacı” **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3.** Anadolu Üniversitesi Eskişehir, 1999.
- Serter, Nur. **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim.** Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.
- Sönmez, Veysel. **Eğitim Felsefesi.** Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Sungur, Nuray. **Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar.** Evrim Yayınevi, İstanbul, 2001.
- Sünbül, Murat Ali. “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Editör: Özcan Demirel Zeki Kaya. Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Spring, Joel. **Özgür Eğitim.** Çev.: Ayşen Ekmekçi, 2. Basım, Ayrıntı Kitabevi.
- Şeker, Neşe. “İlise Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarına İlişkin Algıları ve Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkiler”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1995.
- Şimşek, Hasan. **21. Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşına Kaostaki Türkiye.** Sistem Yayıncılık, 1997.
- Şimşek, Esin. “Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1995.
- Şimşek, Ali. **Sınıfta Demokrasi.** Editör: Ali Şimşek, Eğitimsel Yayınları, Ankara, 2000.
- Şişman, Mehmet. **Örgüt Kültürü Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Alıştırma.** Anadolu Üniversitesi, 1994.

- Taymaz, Haydar. **Okul Yönetimi. İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin**, Pegem Yayıncılık, 5. Baskı, 2000.
- Tekeli, İlhan. **Katılımcı Demokrasi, Kamusal Alan ve Yerel Yönetim Demokrasi Kitaplığı**. 1999.
- Tertemiz, Neşe. “Sınıf Yönetimi ve Disiplin” **Sınıf Yönetimi**. Editör: Leyla Küçükahmet. 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Terzi, Çetin. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi” **Basılmamış Yüksek Lisans Tezi**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2001.
- Topses, Gürsen. “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler ve Sorunlar” **Sınıf Yönetimi**. Editör:Leyla Küçükahmet, Nobel Dağıtım, 2. Baskı, Ankara, 2001.
- Tortop, Nuri; İŞBİR G. Eyüp; AYKAÇ Burhan. **Yönetim Bilimi**. Yaygı Yayınevi, 1993.
- Touraine, Alain. **Birlikte Yaşayabilecek miyiz?** Yapı Kredi Yayınları, 1997.
- Türnüklü, Abbas. “İlköğretimde Sınıf Düzeni” **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 65, Ocak-Şubat-Mart 2000.
- Turgut, İhsan. **Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme**. İzmir, 1991.
- Uğuzman, Er Tülay. “Eğitim Sosyal Temelleri: Eğitim Sosyoloji İlişkisi - Eğitim Sosyolojisi” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Nobel Dağıtım 2000.
- Uluğ, Feyzi. **Eğitimde Grup Süreçleri: Yönetmelik Psiko Sosyal ve Teknik Bakış**. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, 1999.

Yağcı, Esed. “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 13, 1997.

Yavuzer, Haluk. “Etkili Öğrenme Ortamının Oluşmasında Öğretmenin Rolü” **Eğitim Sohbetleri**. Editör: Aytaç Açıkalin, Haluk Yavuzer, Ziya Selçuk, Nurgül Yavuzer. Pegem Yayıncılık, 2001.

Yemenici, Hüseyin. **Okula Dayalı Yönetim**. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2001, Eskişehir.