

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**VELİLERİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERLE OLAN
İLETİŞİMSEL YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

MASTER TEZİ

Hüseyin Kırpala

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zehra
Özçınar**

**Lefkoşa
Haziran, 2009**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim programları ve öğretim
(Eğitim Teknolojisi Programı) Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Orhan Gökçe
Üye : Yrd. Doç. Dr. Zehra Özgenç
Üye : Doç. Dr. Bankim Özgenç

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu
onaylarım.

7.9.2009

Doç. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, master çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, velilerin öğretmen-öğrencilerle olan mevcut iletişimsel yeterliliklerini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, amaç, önem, sınırlılıklar ve kısaltmalar verilmiştir. İkinci bölüm araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini, dördüncü bölüm ise bulgular ve yorumları içermektedir. Bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve öneriler beşinci bölümde açıklanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardım ve katkıları olan herkese teşekkür ederim.

Ancak öncelikle araştırma sürecinde her türlü yönlendirme, destek ve yardımlarını esirgemeyen, araştırma raporumu okuyarak yapıcı eleştirileri ile araştırmanın yürütülmesinde büyük yardımlarını gördüğüm ve bu yolda beni yüreklendirerek ilerlememi sağlayan tez danışmanım, Sayın Yard. Doç. Dr. Zehra Özçınara şükran borçluyum.

Ayrıca bana birçok pratik örnekler sağlayarak, beni yönlendiren ve özellikle verilerin analizi ile ilgili her konuda beni sabırla dinleyen, bilgi veren Bölüm Başkanım Sayın Doç. Dr. Hüseyin Uzunboylu' ya teşekkür ederim.

Tüm yaşantım boyunca beni ayakta tutan, bana yaşama sevinci veren ve ayrıca araştırmanın oluşturulması sırasında da görüşleriyle katkı sağlayan, fikirleriyle, eleştirileriyle en büyük destekçim olan, yazma coşkusunu birlikte yaşadığım eşim İmge Saracoğlu Kırpala'ya da sonsuz teşekkürler.

Son olarak araştırma sürecinde bana yardımlarını esirgemeyen ortaöğretim okul müdürleri, öğretmen, veli ve öğrencilerine de teşekkürü bir borç bilirim.

Hüseyin Kırpala

ÖZET

Yazar : Hüseyin Kırpala
Tezin Niteliği : Master
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Zehra Özçınar
İzleme Komitesi : Yrd. Doç. Dr. Zehra Özçınar, Doç. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Bu araştırmada, velilerin öğretmen-öğrencilerle olan mevcut iletişimsel yeterliliklerini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırma, ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Araştırmada örneklem olarak, 390 ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri kullanılmıştır. Veriler, Yrd. Doç. Dr. Zehra Özçınar tarafından geliştirilen, geçerlik (kapsam ve yapı geçerliği) ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Velilerin öğretmen-öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik ölçekleri" ile toplanmıştır. Buna göre; velilerin öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilikleri ölçeğinde 35 madde; velilerin öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik ölçeğinde 35 madde bulunmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri, ikili c kısmi korelasyon teknikleri, t testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), kullanılmıştır.

Araştırmada veliler, öğrencilerle iletişimsel yeterliliklerini genel olarak yeterli algılarken, öğretmenlerle olan iletişimsel yeterliliklerinde kendilerini orta düzeyde yeterli olarak algılamaktadırlar.

İÇİNDEKİLER

No	Sayfa
JÜRI ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÇİZELGELER LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	24
Önem	25
Sınırlılıklar	26
Tanımlar	26
Kısaltmalar	26
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	27
Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	27
Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	30
3. YÖNTEM	35
Araştırma Modeli	35
Evren ve Örneklem	35
Verilerin Toplanması	36
Verilerin Çözümü ve Yorumlaması	36
Çalışma Planı	38
4. BULGULAR VE YORUMLAR	39
4.1. Velilerin Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yöntemler	39
4.2. Velilerin Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar	44

4.3. Belli Başlı Değişkenlere Göre Velilerin Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	52
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	73
Sonuçlar	73
Öneriler	76
KAYNAKÇA	78
EKLER	82
EK 1 Uygulamayla İlgili Alınan İzin Yazısı	82
EK 2 Velilere Uygulanan Veri Toplama Araçları	83
EK 3 Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği	88

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa No
Çizelge 1. Velilerin Öğretmenle olan İletişimsel Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları	39
Çizelge 2. Velilerin Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları	42
Çizelge 3. Velilerin Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Birbirleriyle Olan İkili Korelasyonları Sonuçları	45
Çizelge 4. Velinin Yaşına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	53
Çizelge 5. Velinin Yaşına Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	54
Çizelge 6. Velinin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	55
Çizelge 7. Velinin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	56
Çizelge 8. Velinin Mesleğine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	57
Çizelge 9. Velinin Mesleğine Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	58
Çizelge 10. Velinin Aylık Gelirine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	59
Çizelge 11. Velinin Aylık Gelirine Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	60
Çizelge 12. Velinin Öğretmenle Görüşme Sıklığına Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	61
Çizelge 13. Velinin Öğretmenle Görüşme Sıklığına Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	62

Çizelge 14.	Velinin Yaşadığı Yere Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	64
Çizelge 15.	Velinin Yaşadığı Yere Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	65
Çizelge 16.	Velinin Hala Hazırda Ortaokulda Okuyan Çocuğunun Cinsiyetine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	66
Çizelge 17.	Velinin Hala Hazırda Ortaokulda Okuyan Çocuğunun Cinsiyetine Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	67
Çizelge 18.	Velinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılma Sonuçları	68
Çizelge 19.	Velinin Hala Hazırda Ortaokulda Okuyan Çocuk Sayısına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	69
Çizelge 20.	Velinin Hala Hazırda Ortaokulda Okuyan Çocuk Sayısına Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	70
Çizelge 21.	Velinin Öğrenci ile Yakınlığına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	71
Çizelge 22.	Velinin Öğrenci ile Yakınlığına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. İletişim Gemisi	9
Şekil 2. İletişim Süreci	11
Şekil 3. Öğretme Öğrenme Süreci	12
Şekil 4. Velilerin Öğretmenlerle Olan İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	40
Şekil 5. Velilerin “Okul Temelli İlişkiler” Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	40
Şekil 6. Velilerin “Ev Temelli İlişkiler” Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	41
Şekil 7. Velilerin “İlişki Kurmada Yaklaşımlar” Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	41
Şekil 8. Velilerin Öğrencilerle Olan (VÖCİYÖ) İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	42
Şekil 9. Velilerin “Çalışma Alışkanlığı Kazandırma Yöntemleri” Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	43
Şekil 10. Velilerin “Çalışma Sürecinde Güdüleme” Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	43
Şekil 11. Velilerin “Çalışma Etkinliklerini Değerlendirmedeki Olumsuzluklar” Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi	44

BÖLÜM I

Giriş

Problem

Uzay çağını yaşadığımız 21'inci yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle, değişimin durdurulamayacağı gözardı edilemeyecek evrensel olguların başında gelir. Bu değişimle birlikte meydana gelen gelişmeleri takip edebilmek neredeyse gün geçtikçe imkânsız hale gelmiştir. Hayatın her anında yaşantımızı etkileyecek süratli ve köklü değişiklikler günü gününe izlenmezse çağın gerisine düşüleceği aşikardır. Gerek sosyal hayatta, gerek iş hayatında, gerekse eğitim yaşantısındaki değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek için her an öğrenilmesi gerekenler yoğun bir biçimde artmaktadır. Sahip olunması gereken bilgi donanımını elde etmek için tüm yollar etkili bir iletişim sürecinden geçmektedir. Böylece, öğrenme için gereksinim duyulan tüm konular ve sorunlar belirlenebilecektir.

“İnsanlar, çevre ile iletişimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel, duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır” (Özden, 2002).

Öğrenme yaşam kalitesinin bir adım daha öteye taşınmasında rol oynayan en önemli olaydır. Doğumdan itibaren önce içgüdüsel olarak gerçekleşen bu olay sonrada artan ihtiyaçlara göre varoluşu sürdürebilmek için bir zorunluluk haline gelecektir. Öğrenmek kaçınılmaz bir olgudur. Yemek, içmek gibi en basit hayatsal olaylardan, okumak, yazmak gibi insanlığı sosyalleştiren ve öğrenmeyi sürekli kılacak en temel davranışlar bu yolla gerçekleşecektir. Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör iletişimdir.

Zaman içerisinde iletişim araç ve yöntemleri değişti, gelişti ve bu da öğrenme sürecine, farklı bir boyut kazandırdı. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi

için iletişimle mutlak bir bağ kurmak mümkündür. Öğrenmede iletişim geçmişte daha çok yüz yüze konuşmalarla yani dil aracılığı ile sağlanmakta idi ki bunun en etkili yol olduğu düşünülebilir.

İleri teknoloji, yüz yüze iletişimle karşı karşıya gelmiş gibi bir manzara var ortada. Bunun dengelenmeye ihtiyacı var. İlaç ise etkili iletişim tekniklerini geliştirmek. Bunu sıradan bir bilgi alışverişinden çıkararak yüksek dokunuşlu bir stratejik sürece çevirmek gerekiyor. Neden stratejik? Çünkü birbirimizi gerçekten anlamaya dönük olmadıkça etkili bir iletişimin kurulması da mümkün olmayacak. (Selçuklu, 2001-2004)

Günümüze kadar öğrenmede birçok iletişim aracı geliştirildi ve çeşitli denemelerle en basitten en karmaşığa teknolojinin sihirli dokunuşlarıyla bu gelişim süreci devam ediyor. Değişim nasıl ve ne şekilde devam ederse etsin, öğrenmenin gerçekleşmesi için bir iletim araç ve yöntemini kullanma zorunluluğu geçmişten günümüze üzerinde ısrarla durulan bir gerçek olabilir. Öğrenme bireyin hayat yolunda ilerlemesi için ihtiyaç duyduğu bilgi donanımlarının tümünü ortaya koyan bir güneş ise onun yansıttığı ışıklardan faydalanmak için bir şekilde o ışıkların bireye temas etmesi gerekir. Bu temasın güneşle birey arasında gerçekleşmesini sağlamak için iletişim araç ve yöntemlerine ihtiyaç duyulacağı düşünülmelidir.

İletişim öğrenmenin oluşmasında bir köprü görevi görürken önceleri mutlak dil aracılığı ile (sözlü), görerek veya daha çok bireyler arasındaki direk iletişimle meydana geldiğinin gözlemlendiği söylenebilir. Günümüze yaklaştıkça teknolojinin tanıdığı sınırsız imkanlarla bireyler tek başlarına öğrenmelerini devam ettirebilirler. Bu bireylerin sosyal çevreden uzaklaşmasına yol açabilir. Fakat öğrenme temel alındığında mutlak bir iletişim sonucu gerçekleştiği düşünülebilir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için mutlaka bir iletişime ihtiyaç vardır. Dolaylı veya dolaysız, iletişim olmadan hiçbir öğrenme gerçekleşemez. Dünyada gerek bitkiler gerek insanlar kısaca varoluşunu devam ettiren tüm canlılar birbirleri ile ve çevreleri ile iletişim kurarlar ve kurmak zorundadırlar. Konuşmalardan, bakışa, davranışlardan, sorulan sorulara ve alınan cevaplara kadar sürekli bir iletişim ağı içerisindeyiz. Bu iletişim ağını etkili kullanabilenler muhakkak öğrenimlerini daha yüksek seviyede tutacak ve yaşam kalitesini bir adım daha öteye taşıyacaktır.

1. Bireylerde Öğrenme:

“İnsanları, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme kapasiteleridir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış öğrenir. Önce çevresine bilinçli olarak gülücükler dağıtır, yürümeyi konuşmayı öğrenir. Sonra giyinmeyi, arkadaşlarıyla oynamayı, okumayı, yazmayı, futbol oynamayı öğrenir. Görüldüğü gibi bireyin yaptığı davranışların büyük bir çoğunluğu öğrenme ürünüdür” (Erden, Akman, 2001).

İnsanların, bulunduğu gezegende doğa hariç canlılar arasında en hakim ırk olduğu bilinmektedir. Bu kabul edildiği zaman ilk karşılaşılan gerçek davranışlarını değiştirmek ve yönetmekle ilgili ihtiyaç duyulan işlemler ve tekniklerdir. Bu ihtiyaçları karşılamak için meydana getirilen süreç ise öğrenme ve öğretme sürecidir. Bu süreç bireyin bebeklikten itibaren, hayatta kalabilmesi, gerek sosyal yaşantısını sürdürebilmesi, gerekse ilerdeki iş hayatına uyum sağlayabilmesi için mutlak gereklidir. Bireyin şahsi hedeflerinden başlayarak, kurumsal ve toplumsal hedeflere ulaşabilmek için muhakkak eğitime ihtiyacı vardır. Öğretme ve öğrenme süreci yoluyla, istendik davranış değişikliği meydana gelecek ve eğitim sağlanacaktır. Bu maksadın gerçekleşmesinde göze çarpan öğretim öğeleri şunlardır;

- 1.1. Öğrenci
- 1.2. Öğretmen
- 1.3. Amaç
- 1.4. Konu
- 1.5. Yöntem
- 1.6. Çevre

1.1. Öğrenci:

“İnsanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle, insanlar hayatları boyunca birtakım bilgileri öğrenmek mecburiyetinde kalmaktadırlar. Hatta, hayvanlar bile içgüdüsel olarak sahip oldukları özellikleri geliştirmek ve sınırlı da olsa yeni davranışlar öğrenmek zorunda kalmaktadır. Örneğin bir civciv yerdeki yiyecek tanelerini

gagalama hareketini zamanla mükemmel hale getirmektedir" (Selçuk, 2001)

Öğretim çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrenme yaşantıları ve istendik davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir. Öğretme istenilen davranışların kazandırılması ve bu davranışların pekiştirilmesi için öğrenmenin kılavuzlanmasıdır. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretim sistemi öğretme faaliyetlerinin ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede olmalıdır ki her öğrencinin sahip olduğu potansiyel kapasiteye ulaşılsın. Alıcı durumunda bulunan öğrencide tüm çabasını ortaya koyarsa elde edilen sonuç, en yüksek seviyeye ulaşacaktır.

Birbirine bağımlı tüm bu değişkenlerin arzu edilen en yüksek seviyeye ulaşması tamamen iletişime bağlıdır. Öğretimde seçilen yöntem ve teknikler, öğretme esnasında gerçekleştirilen kılavuzlama ve öğrenmenin başarısı tamamen etkin bir iletişime bağlıdır.

Öğrenci, öğrenme ve öğretme sürecinde alıcı konumunda bulunur. Hayat boyu öğrenme devam edeceğinden, bireyler hayat çemberi içerisinde sürekli öğrenci konumunda bulunacaktır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kazanılması istenen değerlerin kolay unutulmaması, tam ve kullanılabilir nitelik taşıması, öğrenenin kişiliğinin bir parçası, özelliği haline gelmesi ile mümkündür. Böylesi bir öğrenme sonucu da öğrencinin kendi öğrenme yaşantısı içinde, kazanılabilir. Öğrencinin öğrenme yaşantısı, gerçek yaşantı koşullarına dönüşmedikçe beklenen nitelikte bir öğrenme gerçekleşemez. İşte tam bu noktada aile ve veliler çok büyük rol oynayacaktır. Öğrencinin gerçek yaşantı koşullarının oluşmasına en büyük etkiyi yapan ve bunları kontrol edebilen velileridir. Bu durumda öğretmen-öğrenci ve velilerin etkin iletişimi şarttır.

Aile içi uyumun, velinin destekleyici yaklaşımının ve velinin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Eastman (1988), Eğitim açısından destekleyici yaklaşım

içerisinde olan velilerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Satır, 1996).

1.2. Öğretmen:

Öğretmen, öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olarak görülmektedir. Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 2001).

Öğrenmeyi etkinleştirmede öğretmenin yeri büyüktür. Öğretmen sahip olduğu bilgilerin içeriğini öğrencilere aktarmanın yanı sıra öğrencilerin ayrı ayrı bireyler olduklarını ve her birinin bireysel ilgiye ihtiyaçları olduğunu bilir ve onların motivasyonunu sağlar. Öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencinin yeteneklerini, kişiliklerini ve gereksinimlerini bilmek ayrı bir önem taşır. Burada karşımıza yine veli-öğretmen iletişimi çıkacaktır ki öğrenci hakkında öğretmene ve aynı şekilde veliye bilgi akışı sağlansın.

Aileden sonra yeni bir ortam olan okul, çocuğun yaşamındaki ilk toplumsal kurumdur. Bu dönemde aile ve öğretmen tutumları, çocuğun ilköğretim döneminde ve bundan sonraki yaşamında başarılı olması açısından oldukça önem taşımaktadır. Burada öğretmene düşen görev, yeni bir yaşamı şekillendirmek ve öğrencinin bu yaşamı özümsemesini sağlamaktır. Bunun için de Güven'e (2004) göre, etkili bir öğretimin ilk şartı özenli ve iyi düzenlenmiş öğrenme yaşantılarıdır.

1.3. Amaç:

Önceden belirlenmiş olan amaçlar doğrultusunda hareket ederken öğretmenlerin özel dikkat göstermesi ve amaçtan sapmamaları gerekir. Amaç varılacak son nokta olacağından ilerlenecek yollar kısa, net ve anlaşılır olmalıdır.

1.4. Konu:

Öğretilcek konular öğretmen tarafından çok iyi bilinmelidir. Belirlenen

konular öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde kotlanabilmeli ve öğrencinin gerçek yaşantı koşullarına uygun hale getirilmelidir. Gerçek yaşantı koşulları gerekli iletişim kurularak öğrenilebilir.

1.5.Yöntem:

Öğretme aşamasında yöntemlerin belirlenmesi yine büyük ölçüde öğrenene bağlıdır. Bunun en büyük sebebi gönderilecek mesajların alıcıya uygun hale getirilme durumudur. Öğrenci böylece konuları daha kolay algılayıp öğrenecektir. Bunun için hedef kitlenin (öğrencilerin) iyi analiz edilmesi gerekir. Öğretmenin yöntemleri belirleme aşamasında öğrenci velileriyle de iletişim kurarak onları analiz etmede kolaylık sağlaması uygun olacaktır.

1.6. Çevre:

Jencks ve arkadaşları (Malkoç, 1991) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul başarısının yarıdan çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Fakat aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerinin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının $\frac{3}{4}$ 'ünün bu dönemde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar. Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir.

Çevrenin öğretime etkisi iki kolu ile karşımıza çıkmaktadır. Birincisi maddidir. Mevcut koşullarda iletişim kurabilme, tutum ve davranışlarımız gibi kolayca değiştirilmesi elimizde olan bir şey değildir. Diğer ise ki bu öğretme ve öğrenme sürecinde bizi daha çok ilgilendiriyor, manevidir. Değiştirilmesi ilkinde kıyasla daha kolay, meydana getirdiği etkiler oldukça büyüktür.

Manevi çevre içerisinde, hem öğrenme yaşantısını hem de gerçek yaşantıyı etkileyen en önemli faktör velidir. Velinin tutum ve davranışları, çocuğuyla mevcut iletişimlerini, çocuğunun içinde bulunduğu koşulları belirler.

Bu koşullar çocuğun motivasyonunu (hazır bulunuşunu) etkiler. Gerçek, bilinçli ve planlı bir yaşantıda amaç oluşturulmalıdır. O amaç yönünde uygun araçlarla uygun etkinlikler yer alırsa bu etkinlikler ilgili kişice içten bir yönelişle severek, isteyerek yürütülebilir. Yaşam boyunca karşılaşılan zorluklara direnilir. Engelleri yenmek için düşünür, birtakım çözümler üretir ve kararlar verip uygulayabilir. Davranışları eleştirilir veya kendisi eleştirir, durumu yorumlayabilir. Yeni birleşimlere varır. Yeni bilgi ve görüşler, davranışlar kazanır. Böylece kendi yaşantısı içinde kazandığı değerleri uygun veli iletişim ve tutumları karşısında çok yönlü etkileşimlerle elde edebilir. Bu kazanımlar kalıcı olup, kolay unutulmayabilir. İnsanın kişiliğinden silinmeyip, böylece etkin bir öğrenme ortamı oluşabilir.

Ailede anne yoksunluğunun etkilerini inceleyen Spitz ve Bowlby yaptıkları araştırmada, anne bakımından yoksun büyüyen çocukların hem fizik hem de ruhi gelişmelerinin gerileyeceğini hatta yaşamlarının tehlikeye düşeceğini saptamışlardır (Günce, 1983). Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001). Ailesi yanında kalmayan, örneğin, yurtda ve ya yatılı okullarda kalan öğrencilerin, ailelerinin yanında kalan öğrencilere göre çok ağır sorunları olmaktadır. İletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları saptanmıştır (Demirel, 2002).

Öğretim öğeleri incelendiği zaman, görülmektedir ki öğrenmenin gerçekleşmesi için ortaya çıkan gereksinimlerin başında çarpıcı bir iletişim faktörü yer almaktadır.

Okullar toplumsal açık sistemlerdir (Aydın, 2005; Sarıtaş, 2005). Açık sistem yaklaşımına göre okullar, belirli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal bir çevre içinde yer alır. Okullar bu çevre ile karşılıklı etkileşim içindedir (Şişman, 2002). Başka bir ifadeyle açık sistemler, dinamik yapılarıyla hem çevrelerini etkiler hem de çevrelerinden etkilenirler. Bu nedenle okul, çevreden ayrı düşünülemez. Okulun yaşamını sağlıklı olarak sürdürebilmesi büyük ölçüde elverişli bir çevreye bağlıdır. Okul ile veliler arasında kurulacak sağlıklı bir iletişim, sağlıklı bir çevrenin de önkoşuludur.

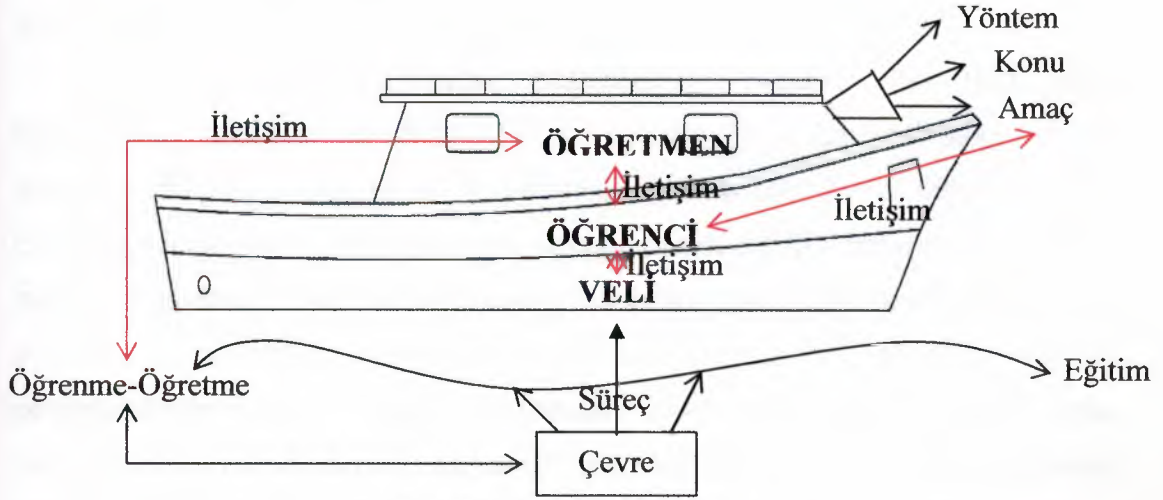
“Yetişkin davranışlarının hemen hemen tümü öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Öğrenme bir uyum sürecidir. İnsan davranışlarının ana teması olan uyum çabasının belli bir genel yönü vardır. Bu yön dinamik bir varlık olan insanın, çevresiyle etkileşimlerinin sonucu olan bir takım değişiklikler geçirerek kendini biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak gerçekleştirmesi doğrudur” (Selçuk, 2001)

Yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi öğrenme bir uyum süreci olarak algılanabilir. Bu uyum süreci de çevresiyle etkileşim sonucu meydana gelecektir. Burada gözden kaçırılmaması gereken olay şudur, iletişim olmaz ise etkileşim gerçekleşemez ve öğrenmede sekteye uğrar. Öğrenme iletişimle gerçekleştikten sonra bu bir döngü içinde devam eder. Yine öğretme faaliyeti içinde önce iletişim sonra etkileşim ve belirtilen diğer faktörlerinde etkisiyle öğrenme gerçekleşebilir.

Çevre bir deniz olarak düşünülürse ve öğrencide bu denizin ortasında yapayalnız kalırsa, çok fazla dayanamayıp bu denizde ilerleyemeden boğulması muhtemeldir. Öğrenciye hayal ettiği ufuklara (hedeflere) ulaşmak için bir kayık da yeterli olabilir. Bu durumda kayıkla belki de yalnızca suyun üzerinde durmayı başaracaktır. Belki hiç ilerleme dahi sağlayamayacaktır. O zaman gerçekten belirlenen amaçlara ulaşmak için sağlam bir gemi gereklidir. Bu geminin bulunduğu ortama adapte olabilmesi ve yol alabilmesi için çeşitli donanımlara ihtiyacı olacaktır.

Öğrenme ve öğretme süreci ile gerçekleşecek eğitim bu geminin değişim ve gelişmelerden uzak kalmayıp çevreye adaptasyonu ile birlikte hep yeni ufuklara uzanmasını, çağa ayak uydurmasını sağlayacaktır. Bu geminin rotasından şaşmaması için bir kılavuza ihtiyacı vardır. Öğretmen bu kapsamda çok önemlidir. Doğru yöntem, konu ve amaçlar tespit edilirse bu gemi yol almaya hazırlanabilir. Tüm bunlara rağmen unutulmaması gereken çok önemli bir durum daha vardır. Bu gemi yol alırken karşılaşacağı engeller tahmin edilemeyecek derecede zor olabilir. İşte burada geminin omurgasını oluşturan veli faktörü yaşanacak süreçlere damgasını vuracaktır. Bu gemi batacak mı yoksa bu eğitim denizinde yol alacak mı diye düşünüldüğünde, akla zaman gelir. Bu süreçte zaman bir ömürdür çünkü eğitim beşikten mezara kadar sürecektir. Buna göre en başta daha geminin yapım aşamasında geminin omurgasının çok sağlam olması gerektiği kesindir.

Ancak o zaman sürekli bir özveri, destek, dayanıklılık ve hazır bulunuş gerektiren eğitim denizinde yol alabilir. Hedeflerine ulaşabilir. Böylece ilk karşılaşacağı fırtınada batmaz yada erkenden su almaya başlamaz. İhtiyaç duyulan gemi modelinin şekil ifadesi şöyledir;



Şekil1. İletişim Gemisi

Tüm bu donanımların etkin hale gelmesi için iletişim şarttır. İletişim yeterli olduğu sürece gemi yol alabilir. Bu onun yakıtıdır hayat damarıdır. Sağlam bir omurgaya sahip gemiye öğretmenlerin, değişen ve gelişen eğitim sisteminin gerektirdiği gibi etkin bir iletişimle kılavuzluk etmesi durumunda her gemi yüzebilir (her öğrenci başarıya ulaşır). Önce bireysel sonra kurumsal ve nihayet toplumsal hedeflere ulaşabilir.

2. İletişim Kavramı:

“İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile iletişimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme kişilerde oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir. Kişinin çevre ile iletişimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-vermesi demektir. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur” (<http://www.egitim.aku.edu.tr/ylodevler.htm>).

Kendi varlığımızı hissettirip hayatımızın devamlılığını sağlayacak yegane yaşam kaynağı iletişimdir. Medeniyetlerin geçmişteki izlerini

sürmemizi ve tarih dediğimiz kavramın oluşmasını da sağlayan bir paylaşım sürecidir. İletişimin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için, onun gücünü ve gerekliliğini bilmek, tartışmasız tüm yaşamın sürekliliğini sağlayan kaçınılmaz bir süreçtir. İletişimin olmadığı bir yerde gelişmeden söz etmek, yakıtı olmayan bir araba ile seyahate çıkmaya teşebbüs etmek demektir. İletişimle ilgili çok değişik tanımlar yapılmaktadır;

İnsanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin her türlü yolla başkalarına bildirimi olmaktadır. Tüm yaşamı boyunca, psikolojik olarak insanın, varlığını bildirmek ve varlığının kendisine bildirilmesi ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç içindeki insan, sözlü veya sözsüz çeşitli iletişim yollarına kaçınılmaz olarak başvurur. Her türlü iletişim insanın psikolojik gereksinimlerinin sonucudur. Kendisini tanıması, tanıtmaya ve dönüt alarak kendisini değerlendirmesinde bu iletişim süreçleri önemli rol oynar. Kişiler arası iletişimle ilgili olarak yapılan tanımların bulunduğu nokta bu iletişimin psikolojik nitelikli bir bilgi alışverişi olduğu yolundadır (Capelle 1987). Evrim merdiveninin en üst basamağını işgal eden, en verimli hayvan olarak tanıdığımız insan jest ve mimikleri en iyi kullanan, gelişmiş refleks ve içgüdülerinin yanında dili de içine alan çok karmaşık öğrenilmiş davranışlarla iletişim yapan yegane varlıktır. Ancak düşünürken, konuşurken, yazarken, dinlerken sürekli olarak, sembollerden oluşan dili kullanmaktayız.

İletişimin üç temel unsurundan bahsedebiliriz:

- İletişim başlatan (iletleri gönderen)
- İletiler (mesajlar, gönderilen içerik)
- İletileri alan (iletilerin hedefi)

Bu üç temel unsur birçok iletişim kuramında veya modelinde çeşitli adlarla yada fonksiyonlarla kullanılmıştır. Bu unsurlara başkalarını da (örneğin geri besleme, eşik bekçisi vb.) eklemek olanaklıdır. Dolayısıyla bu üç unsur ve eklerle ortaya konan şemalar, iletişimi açıklamakta sıkça kullanılmaktadır. Ancak şematize edilen her süreç/olguda olduğu gibi, iletişim süreç/olgusunun şematize edilmesi de açıklamaların yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Toplumsal süreç ve olgular şemalarla anlatılamayacak kadar karmaşık ve kapsamlı süreç ve olgulardır. İletişim süreç/olgusu da böyledir. Karmaşıktır ve kapsamlıdır. Ancak yine de iletişim bilimi şemalardan yararlanır ve iletişim bazı

temel yöntemlerini açıklamakta şemalar oluşturur. Yukarıda az önce, gönderen, iletiler ve alıcı üç ana unsuruyla açıkladığımız şema, aslında Shaannon ve Weaver'in 1949'da ABD'de Bell Laboratuvarında gerçekleştirdikleri araştırmalar sonucunda önerdikleri "matematiksel iletişim modeli"nin temelini oluşturmaktadır.

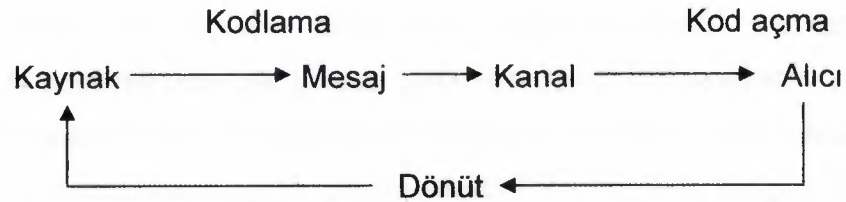
Mesajı gönderen-kanal-mesaj alıcı modeli 1950'li yıllarda değişikliğe uğramış yapılan değişikliklerle insan iletişiminin bir çok önemli yönü hesaba katılmaya başlanmıştır. Dönüt konusu ile birlikte iletişim süreçlerinin doğrusal olmadığına farkına varılmış, iletişim süreçleri tipik olarak dairesel, tekrar eden ve helezonlaşan süreçler olarak ifade edilmiştir (Mcquail & Windahl, 1981). Bu süreçler özellikle, Osgood- Schramm dairesel modelinde ve Dance'in çalışmalarında vurgulanmaktadır (Heinich, 1982).

Yukarıdaki modellerin incelenmesi sonucu iletişimle ilgili ortak özelliklerin;

- İletişimin bir süreç olduğu,
- İletişimde en az iki farklı birey (birim) olduğu
- İletişimde iletilen bir içerik (mesaj) olduğu,
- İletişimde iletilen içeriğin çeşitli sembollerle iletilişi,
- İletişimde içeriğin bir araçla (kanalla) iletilişi
- İletişimin çift yönlü bir süreç olma gerekliliği,
- İletişimde bir amaç doğrultusunda bir etkinin olduğu söylenebilir (Deryakulu, 1992).

İletişim süreciyle ilgili yukarıda da belirtildiği gibi birçok model geliştirilmiş ve süreç şematize edilmiştir (Mcquail & Windahl, 1981, Heinich, 1982, Gökçe, 1993, Ergin, 1995, Şimşek, 2000).

İletişim sürecini daha iyi anlamak için bu süreç şematize edilirse, öğeleri açısından görünümü şöyledir (Ergin, 1991):



Şekil 2. İletişim Süreci

Kaynak: İletişim sürecini başlatan kişi

Mesaj: Kaynaktan alıcıya gönderilen uyarıcılar

Kanal: Mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç ve yöntemler

Alıcı: Gönderilen mesaja hedef olan kişi veya kişiler.

Dönüt: Alıcı kişinin Kaynak kişiden gelen mesajlara gösterdiği tepkidir.

İletişim sürecinin bu beş ögesinin yanında süreci etkileyen iki öğeden daha söz edilmektedir.

Gürültü: Kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından alınmasında olumsuz etkisi olan dikkat dağıtıcı uyarılardır.

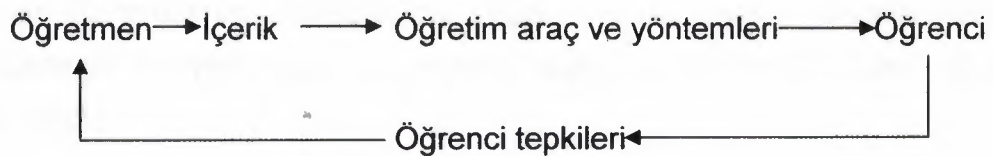
Etkileyici dürtü: Kaynak kişinin iletişim sürecini başlatmadan, alıcıya mesaj yollamadan önce alıcı kişi ile ilgili gerekli bilgileri toplamasıdır.

Laswell (1948), iletişimi şu soruyla ifade etmiştir: "kim, kime, hangi kanal yoluyla ne tür bir etkiyle ne söylüyor?" (Aktaran:Yalın, 2002). Bu soru iletişimin temel öğelerinin yer aldığı şekil 2'yi destekler niteliktedir.

3. Öğretme ve Öğrenme Sürecindeki İletişim

Öğretme-öğrenme süreçlerinin etkenliği ve başarısı bu süreçlerde kullanılacak iletişimin etki ve başarısına bağlıdır (Alkan,1995).

Bu süreç şematize edilirse iletişim öğeleri açısından görünümü şöyledir (Ergin, 1995):



Şekil 3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretmenin kaynak, öğrencinin alıcı olduğu kabul edildiği zaman, gönderilen mesaj ve mesajın iletilmesini sağlayan kanal, mükemmel hazırlanmış ve seçilmiş olsa bile yinede beklenen dönüt alınamayabilir. Yada mevcut potansiyelin altında bir dönüt elde edilebilir. İletişim sürecini etkileyen çok önemli iki faktör daha göze çarpmaktadır. Bunlar tüm iletişim süreci boyunca olumlu yada olumsuz sürece yoğun etki etmektedir. Eğer sağlıklı dönüt alınmak isteniliyorsa gürültü ve etkileyici dürtü kontrol altına

alınabilmeli. Kontrol altına alınamadığı zaman elde edilecek dönüt, gerçek potansiyeli yansıtmayabilir yada beklenen seviyede olmayabilir.

Gürültü daha öncede tanımlandığı gibi kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından alınmasında olumsuz etkisi olan dikkat dağıtıcı uyarılardır. Bunlar zamandan, mekandan veya alıcının kendisinden de ortaya çıkabilir. Zaman faktörü üzerinde çok fazla bir değişiklik yapılamaz. Çünkü zaman durdurulamaz, çoğaltılamaz, kiralanamaz veya satın alınamaz. O nedenle değiştiremeyeceğimiz bir uyarıdır. Onu olduğu gibi en iyi şekilde kullanmalıyız. Mekan ise sınırlıda olsa değiştirilebilir bir uyarıdır. Mekan kaynağın isteği doğrultusunda mevcut eğitim süreci içinde değiştirilebilir, fakat isteği dışında da değişebilir. Zira öğretim saati sona erip alıcının eve gitmesiyle de mekan kendiliğinden değişecektir. Ancak öğrenilenlerin devamı için evde de ciddi bir uğraş gerekecektir. Üçüncü uyarıcı alıcının kendisidir. Alıcının (hazır bulunuşu) motivasyonu, okulda öğrendiklerini evde (değişen mekan) sürdürme gayreti ve gayret göstermek için uygun ortamın hazırlanması açısından velinin etkisi düşünülebilir.

Öğrenme ve öğretme faaliyetinin bir süreç olduğunu ve bu sürecin başarısı üzerinde iletişimin büyük bir etkisi olduğunu yaşantımızda açıkça gözlemliyoruz.

Öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkilidir. "Veli-öğretmen-öğrenci iletişiminin birçok avantajı vardır. Velinin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, motivasyonu sağlar. Okulun yapısını, standartlarını ve değerlerini tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler" (E.H Berger 1996)

Veli-öğretmen ve öğrenci arasındaki yeterli bir iletişimin öğrenmeye katkılarını kısaca şöyle sıralayabiliriz;

- Velinin değişen eğitim sistemini anlamasını ve çocuklarının hem duyuşsal hem de davranışsal yapısını daha yakından takip edebilmesine imkan sağlar.
- Çocuğunun içinde bulunduğu durumu kesintisiz bir şekilde neden sonuç ilişkisine göre algılamasını ve sistemin gerektirdiği ihtiyaçları süratle karşılamak için tedbirler alabilmesini sağlar.
- Çocukların yanında, hep ihtiyaç duyulduğundan yakınılan veli

eğitiminde gerçekleşmesine otomatik olarak katkıda bulunur.

Veli-öğretmen ve öğrenci iletişimi ile ilgili yapılan diğer bir çalışmaya göre:

Tüm katılımcılar veli-öğretmen görüşmelerinin gerekli olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenleri rehber öğretmenler ve orta-gelir düzeyi (OGD) ve yüksek-gelir (YGD) temsil eden okulların müdürleri ve OGD temsil eden bir veli dışındaki tüm veliler mevcut veli-öğretmen görüşmelerinin planlama ve yürütülme biçiminin, öğrencilerin gelişimlerinin tartışılması, problemlerin ve gereksinimlerinin belirlenmesi için gerekli olanakları sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu görüşü benimseyen katılımcılar, veli-öğretmen görüşmelerinin sadece öğrenci notlarının veliye sözlü olarak iletilmesi şeklinde nitelendirmişlerdir. Veliler bu toplantıların varsa öğrenci ile ilgili şikayetleri iletmekle sınırlı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Hatta bir veli bu görüşmelerin sadece öğretmenin sınırlı bilgi aktarımından oluştuğu için toplantı ya da görüşme olarak bile nitelendirmeyeceğini belirtmiştir. Okul temsilcileri velilerin bu görüşmelere az ilgi göstermelerinden endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca her ne kadar da olsa görüşmelerin ancak gerekli iletişim sağlanarak zenginleşebileceğini vurgulamıştır. (Demirbulak 2004)

Bir öğrencide gelişim sağlayabilmek için öğrencinin problemlerini ve gereksinimlerini belirlemek gerekir. Bunu başarabilmek için tek yol iletişim kurmaktır. Bu açıdan bakıldığında zaman ihtiyaç ve gereksinimlerin belirlenmesi veli öğretmen ve öğrenci için ayrı ayrı ortaya konulmalıdır. Eğitimin üç temel bacağına ancak bu şekilde gelişim sağlayabiliriz. Buda belirlenen hedeflere ulaşmak için eğitim sistemine bir ivme kazandırılabilir.

Velinin öğretmen ve öğrenci ile iletişiminin yeterliliğine bağlı olarak iletişim sürecinde karşımıza gürültü olarak yada etkileyici dürtü olarak çıkabilir. Veli öğretmenle yeterli bir iletişim süreci içinde bulunursa kaynak (öğretmen) alıcı kişi ile ilgili bilgileri kolaylıkla toplayabilir. Alıcının (öğrenci) motivasyonu ne durumdadır, yaşam koşulları, sosyal etkileşim ve ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiyi sağlayabilecektir. Buda kaynağın alıcıya uygun içerik (mesaj) ve kanal (öğretim araç ve gereçleri) seçmesini sağlayacak. Alıcıda (öğrenci) uygun kodlarda gelen mesajı rahatça açacaktır. Velinin evdeki davranışları da okulla paralel olacağından çok daha hızlı bir dönüt

dolayısıyla öğrenme gerçekleşebilir. Veli bu aşamada etkileyici dürtü pozisyonuna gelebilir.

Benzer şekilde veli-öğrenci arasındaki iletişim yeterli olursa veli çocuğunu algılamakta daha yeterli olabilir. Eğitimini evde de devam ettirebilmesi için çocuğunun ihtiyaç duyacağı ortamı ve motivasyonu sağlayabilecektir. İletişim yeterli değilse öğrenci ilgilenilmediğini ona değer verilmediğini düşünebilir. Motivasyonunu da kaybedebilir. İlgili motivasyonu doğurur bunun hissedilmesi için sözlü ya da sözsüz iletişim şarttır. Veli çocuğuyla iletişim kurarak onun isteklerini, ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve geleceğe dönük amaçlarını rahatça öğrenebilir. Böylece eğitim sürecine katkı koyacak unsurları veli-öğretmen-öğrenci birlikte belirleyebilirler. Aksi halde eğitim süreci içerisinde öğrencinin gelişimi üzerinde büyük rol oynayan veli yine karşımıza etkileyici dürtü yerine gürültü olarak çıkabilir. Buda öğrenmenin başarısız olmasını ve belirlenen hiçbir hedefe ulaşamamasına sebep olabilir.

Öğretme – öğrenme sürecinde iletişim kaynak ve alıcı arasındaki bağ olarak düşünülebilir. Bu bağ öğrenme açısından hayati bir öneme sahiptir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde günümüze kadar ifade edilen modellerin tümünde kaynak ve alıcı arasındaki bağdan bahsedilir. Bu bağın oluşumuna iletişim araç ve yöntemleri imkan tanır ve devamlılığını sağlar. İhtiyaç duyulan iletişim araç ve yöntemleri doğru belirlenirse ve istikrarı sağlanırsa belirlenen amaçlara ulaşmanın o derece kolaylaşacağı düşünülebilir.

İletişim sürekli ve devamlılığı sağlanmalıdır. İnsan vücudunda kalp kan pompaladığı sürece hayatta kalmaya devam edebilir. Kalp iki gün kan pompalarsa bir gün durursa insan yaşamını devam ettiremez. Benzer şekilde iletişim eğer kesintiye uğrarsa insanın öğrenme durumu söz konusu olmayabilir.

Öğrenme için seçilen iletişim araç ve yöntemleri alıcı üzerindeki etkinliği artırabilir veya azaltabilir. Bu nedenle zamana, mekana, konuya, amaç ve hedeflere uygun araç ve yöntemler seçilirse iletişim etkinlik kazanabilir.

Tüm bu olaylara baktığımız zaman, eğitimin hedefleri, başta bizler sonra kurum ve en sonda toplumların hedefleridir. Bu hedeflerin gerçekleşmemesi medeniyetin gerisine düşmemize sebep olacaktır. İletişim

yeterli düzeyde ve olumlu yönde gerçekleştiği sürece değişim ve gelişimin aydınlık tarafı bizi koruyabilir.

4. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Veli:

Öğretme ve öğrenme sürecinde veliyi çevresel faktörler arasında görünmekle birlikte, veli öğrenme yönünden öğrenciyi ve öğretme yönünden öğretmeni direk olarak etkileyecek bir konumda görülebilir. Veli öğrenmenin devamlılığı için öğrenciye uygun bir ortam hazırlayıp onu motive etmek açısından önemli bir rol üstlenebilir. Bunun yanında öğretmene çocuğu için ihtiyaç duyulabilecek bilgileri verip ona hangi öğretme yöntem ve tekniklerini uygulayacağı konusunda seçimine yardımcı olabilir. Bu bilgilerle de kaynak alıcı ile doğru ve kesintisiz iletişim sağlayabilir. Bu davranış öğretme ve öğrenme sürecinde gözle görülebilir bir ilerleme sağlayabilir. Veli öğrenci ile sürekli ve olumlu iletişim kurabildiği sürece varlığını faydalı bir hale getirebilir. Çocuğu ile arasındaki ilişki kesintisiz ve pozitif bir iletişimle, onu doğru algılayabildiği sürece, veli bizzat etkin bir şekilde öğretme ve öğrenme sürecine dahil olabilir.

Velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarını olumlu yönde destekleyebilmeleri için gerekli koşulları tespit etmeleri gerekir. Bunu yapabilmek için ise en başta eğitim yaşantısına etkin olarak müdahil (katılacağı) olacağı okul aile işbirliğini geliştirmeye ihtiyacı vardır. Bir ülkenin geleceği olan öğrencilerin yetiştirilmesi, eğitimi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ancak sağlıklı okul-aile işbirliği ile sağlanabilir. Veliler, okulların olmadığı eski çağlardan bu yana çocuklarının ilk eğitimcileri olmuşlardır. İlk eğitim önce anne daha sonrada baba tarafından veriliyordu. Her ne olursa olsun eğitim sistemleri ne kadar değişip gelişse de yine bir çocuğun ilk eğitimcisi velilerdir. Bu durum okul öncesi eğitim niteliğindedir. Çocuğun gelişimde ileriki eğitim yaşantısında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan da velilerin bu önemli eğitim vazifesini üstlenirken neyi, ne kadar, ne zaman ve ne amaçla yapacağını iyi bilmesi gerekir. Bunu yapabilmek için hem çocuğunu çok iyi tanıması hem de velilerin eğitim sistemine adapte edilmesi gerekir. Dolayısı ile velilerin de eğitim alması gerekecektir. Bu olaya yön verecek olan yine eğitimciler olup eğitim yöntem ve stratejileri velilerin doğru algılamasını ve

belirlenen hedeflere paralel hareket etmelerini sağlamalıdır. Bunu sağlamak maksadıyla eğitimciler ile velilerin iletişimi sürekli ve yüksek tutulmalıdır. Bu iletişim sayesinde çocukların eğitim yaşantıları olumlu yönde desteklenip ihtiyaç duyulan koşullar gerçekleştirilebilir.

Veli ile iletişim kurmanın çeşitli yolları vardır: Bunlar telefonla görüşme, telefona mesaj gönderme, aileye mektup gönderme, e-posta gönderme, veli toplantıları yapma, aileyi ziyaret etme aileye karne verme, okul gazetesi çıkarma, kutlama kartları, veli panosu, ödev defterleri gibi yollardır (Çelik, 2005; Tutkun ve Köksal, 2002).

Okullar 1980'li yıllardan itibaren okul-aile işbirliğini zenginleştirecek sistemler geliştirmeye başlamışlardır (Demirbulak, 2000). Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların birçoğunda okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Çelenk, 2003; Gümüseli, 2004). Ailenin okulla ilişkileri; okulla işbirliği yapması, okul süreçlerine katılması ve okula desteği, her ülkede üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Şişman, 2002).

Zorunlu eğitim süresi geçmişe oranla daha fazla olmakla birlikte, öğrencinin okulda geçirdiği zaman çevrede ve ailede geçirdiği zamana göre hala çok kısadır. Bu nedenle, okulda geçirilen sürenin daha iyi değerlendirilebilmesi için okulların ailenin desteğine ihtiyacı vardır (Sarıtış, 2005; Tutkun ve Köksal, 2002).

(Roberts, 1984) çalışmasında düzenli olarak yapılan rehber öğretmen-veli-öğrenci görüşmelerini değerlendirmiştir. Öğrenci ve veli tarafından yapılan değerlendirmeler öğrenci ve velilerin bu tür görüşmelerinin çok faydalı ve gerekli olduğunu göstermiştir. Görüşmeler sonucunda sağlıklı öğrenci-veli-okul iletişimi sağlanmıştır. Bu da çocukların eğitim yaşantılarını etkileyen ekonomik şartlar, velilerin eğitim düzeyleri, velilerin çocuklara tanıdığı sosyal imkanlar, çocukların veliler tarafından yönlendirilmesi, çocukların sorumluluk duygularının geliştirilmesi, eğitim yaşantısını etkileyen bu ve bunlar gibi koşullar önemlidir. Bu koşulların belirlenmesi veliler, öğretmenler, öğrencilerin tek tek tutumları ve ayrıca koordinasyonları etkili olacaktır. Bu koordine sağlayıcı kurumların en etkili birimleri veli ve öğretmendir.

Öğrenci başarısının okulların yapısı veya sosyo-ekonomik koşullarından ziyade aile-okul işbirliği ile arttığı (J. Griffith, 1996) ve Chu ve

Williams (E. H. Chu and J. D. Williams, 1996) tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Ancak, öğrenme ve davranış sorunları olan öğrencilerin ailelerinin öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerin öğrencilerin okul-içi ve okul-dışı faaliyetlerinden ziyade öğrencinin notları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu velilerin çocuklarının eğitim yaşantıları ile ilgilenirken yanlış bir değer yargısı kullandığını gösterir. Velilerin bu tutumu olumsuzdur. Bu çocukların eğitim yaşantısını olumlu yönde etkileyen bir koşul değildir.

(G. Jacobs, 1982) tarafından yapılan araştırmada öğrencinin ihtiyaçlarını belirleme ve buna bağlı olarak sağlıklı bir yönlendirme programının uygulanabilmesi için ailenin okul ile işbirliğinin şart olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin de ailelerin öğrencilere karşı tutumlarının ne kadar önemli olduğunu göstermek açısından ailelere eğitim vermelerinin gerekli olduğu saptanmıştır. (J. Birk and C. Blimline, 1984) ve (V. Morgan) tarafından ailenin çocuğun meslek seçiminde etkisini belirlemek üzere inceleme yapmışlardır. Yapılan incelemelerde, ailenin öğrencilerin meslek seçiminde önemli oldukları ve sağlıklı okul-aile işbirliğinin de öğrenciye sunulan seçeneklerin artırılması ve gerekli bilgiler ile donatılması açısından çok önemli olduğunun tespit edildiği görülmüştür.

Bu çalışmaların sonuçlarından da görüldüğü gibi ailenin eğitimde etkin rol üstlenmesi zorunludur. Bu nedenle okullar veli öğretmen koordinasyonunu ve okul aile işbirliğini zenginleştirecek sistemler geliştirmeye başlamışlardır. Ülkemizde 1946 yılında hazırlanan Okul Aile Birliği Yönetmeliği içerik açısından gelişmiş ülkelerinkinden çok farklı olmamakla beraber uygulamada yetersiz kaldığı görülmektedir (F. Öktem). Bu da velinin çocuğunun eğitim yaşantısına gerekli ilgiyi göstermemesi, sorumluluk almaması ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu koşulları sağlamak için çabasını yeterince göstermemesiyle ayrıca sorumluluğu okulun üzerine bırakması çocuğun eğitim yaşantısına olumsuz etki etmektedir.

Hollingsworth ve Hoover (1999), çocukları doğrudan ve dolaylı yollardan eğittikleri için, anne babayı çocuğun evdeki öğretmenleri olarak ele almakta ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde anne-baba tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle de günümüzün eğitimci ve öğretmenleri öğrencilerin evdeki öğretmenleri olarak velilerin önemini anlamış durumdadırlar.

Gordon'a göre (1993); anne-babaların, üzerinde durduğu en önemli konulardan biri, çocuklarının iyi bir eğitim alıp alamayacağıdır. Bu açıdan anne-babaların, çocuklarının eğitim yaşantılarını nasıl destekleyecekleri önem kazanmaktadır. Anne-babalar çocuklarının okul dışındaki öğretmenleridirler. Bu nedenle de öğretmenler, anne-babaların çocuklarına okul dışında yaptıkları eğitim uygulamalarının doğruluğundan kaygı duymaktadırlar. Öğretmenler; "Öğrenci ne tür bir eğitim ortamında yaşıyor? Aileler çocukların ödevlerini yapmalarına ne tür yardım sağlıyorlar? Aileler, okulu ve öğretmenleri eleştiriyorlar mı? Çocuklarının okul ve derslerle ilgili sorunlarını önemseyip ilgileniyorlar mı?" gibi sorulara yanıt ararlar. Bu sorular etkin bir iletişimle yanıtlanabilir. Bu çocukların eğitim yaşantılarını etkileyen koşulların iyileştirilmesini sağlayacaktır.

Bilgin (1990), okul ve aile işbirliği ve sorunları konusunda yaptığı araştırmada; "öğretmenlerin okul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında etkili olduğu" sonucuna varılmıştır.

Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamadaki başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitimine olanak hazırlamak amacıyla aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir (Burns, Roe ve Ross,1992). Bu çalışmada çocukların aile içersindeki yaşantılarının eğitim yaşantılarını etkileyen bir koşul olarak görülmesi ve bunun olumlu yönde geliştirilmesi için gerekli görülenlerin bulunması zorunludur.

Öğretmenler, programlanmış ya da informal toplantı ve görüşmelerle velilerle iletişimlerini sürdürmelidirler. Öğretmen veli görüşmelerinin konuları şunlar olabilir (Burns, ve diğerleri, 1992):

- Çocuğun gelişim düzeyi ve bireysel farklarını dikkate alan bir okuma öğretimi nasıl olmalıdır?

- Kazanılmış okuma davranışlarının kalıcılığını sağlamak için yapılması gerekenler.
- Evde gerçekleştirilecek eğitim etkinlikleri neler olmalıdır?
- Yapılması gereken sınıf içi çalışmalar nelerdir?
- Çoklu öğretim ortamlarından (kütüphane, eğlendirici çocuk yayınları, televizyon vb.) nasıl yararlanılabilir?
- Öğretmen veli görüşmelerinin öğrencinin okul başarısındaki önemi.

Öğretmenler velilerle, gönderecekleri mektup, duyuru, broşür ve öğrenciler hakkında geliştirilmiş raporlar yoluyla da iletişim kurabilirler. Ünitelerin tamamlanmasından sonra okullar, düzenli aralıklarla izledikleri eğitim yaklaşımı ve çocuklarının eriştikleri düzey konusunda velilerini aydınlatmak amacıyla kendi el yazılarıyla hazırladıkları çocukların başarılarını takdir eden mektupları velilerine gönderebilirler. Öğretim yılı sonu yazılacak mektuplarda öğretmenler yaz aylarında çocukların izleyecekleri günlük okuma etkinliklerini içeren bir çalışma takvimini de gönderebilirler.

(Dönmez 2007) Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, öz olarak, aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Çocuğun eğitiminde öğretmenin ya da okulun tek başına yeterli olduğunu söylemek zordur. Bu nedenle eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ailelerin desteğine ihtiyaç vardır.
- Öğretmen-veli iletişimde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu iletişimde en çok tercih edilen yöntem ve tekniğin bireysel görüşmeler olduğu söylenebilir. Ancak en etkili yöntem ve teknik durumdan duruma değişebilir.
- Okul-aile işbirliğinin okulun tüm paydaşlarına çeşitli yararları vardır. Bu işbirliğinin en önemli yararlarından birisinin, öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileme olduğu söylenebilir.
- Okul-aile iletişimini sınırlayan çeşitli etkenler vardır. Bu etkenlerin başlıcaları: "Velilerin yeterince okula uğrayamamaları, okulun para isteyeceği kaygısı, bazı öğretmenlerin velilere karşı sert ve resmi tutumları" şeklinde sıralanabilir. (Dönmez 2007)

Amerika Birleşik Devletleri'nde, okulöncesi programlar uzun süreli bir incelemeyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, çocuk ve ebeveyni (çoğunlukla anneyi) bir ünite olarak ele alan programların, yalnız çocuğu ele alan programlardan daha etkili olduğunu göstermiştir. Ebeveyn ve çocuğu birlikte ele alan okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesinden şu sonuçlar elde edilmiştir (Colbert, 1979; Yıldırım 1983):

- Bu programlarda eğitim görmüş çocuklarda, zekâ gelişimi ve bilişsel gelişim alanlarında ilköğretim yıllarına kadar devam eden ilerlemeler görülmüştür.
- Bu programa katılan çocukların özel eğitime gereksinim göstermeleri veya bir sınıfı tekrarlama olasılıkları daha düşük olmuştur.
- Bu çocukların eğitsel kazançları daha yüksek olmuştur. Ayrıca bu çocukların ebeveynleri çocuklarına daha esnek tutumlar geliştirmiş ve bu programlara katılan çocukların kardeşlerinin zeka puanlarında da artışlar kaydedilmiştir.
- Bu çalışmada okul öncesi eğitim programlarına velilerin dahil edilmesi koşuluyla çocukların eğitim yaşantısının olumlu yönde destekleneceği gözlemlenmiştir.

Çelenk (2001)'in yaptığı bir başka araştırmada da öğretmenlerin; "okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak koşuluyla, öğretmen-aile çelişkisini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu" görüşünde oldukları saptanmıştır. Eğitim sistemi ile paralel bir tutum ve davranış sağlayabilmek için velilerin eğitilmesi koşulu şarttır.

Okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi koşulu çocukların eğitim yaşantılarını olumlu yönde etkileyecektir (Şimşek ve Tanaydın, 2001).

Burns ve diğerleri (1992)'ne göre; anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Velilerle okuldaki etkinlikler

konusunda mektuplaşma, okul kuralları, düzeni ve velinin gereksinim duyduğu yardımcı bilgiler konusunda hazırlanmış bulunan broşürler, kurulacak bu iletişimin geleneksel araçlarıdır. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, çocukla ilgili özel tartışma ve görüşmelerin yapılacağı, ayrıca çocuğun aile çevresi konusunda öğretmenlerin bilgileneceği ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatı elde edecekleri anne-babaya açık sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, okul-aile ilişkilerinde uzun yıllardır uygulanan iletişim yollarıdır. Bu koşulların sağlanması durumunda veliler çocukların eğitim yaşantılarını olumlu yönde etkileme imkanı bulacaktır.

Nitschke, "Anne şefkat ve bakımını veya onun yerini tutabilecek duygusal bağı bulamayan çocuk dünyaya da bir giriş kapısı bulamaz" demektedir. Bowlby, anne yoksunluğu ile duygusal ilgisizlik arasında bir korelasyon bulmuş, sevgi objesinin kaybedilmesinin, gelişim gerilikleri ve çocuk suçluluğu gibi anti sosyal davranışların nedeni olduğunu saptamıştır (Bıyıklı, 1983).

Yapılan araştırmalar, anne-baba yoksunluğunun çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Vayne Dennis, Tahran'da (Yıldıran, 1983), bir yetiştirme yurdunda yaptığı bir araştırmada (çocukların anneye en ihtiyaç duydukları bir yaşta) bu yurttan büyüyen çocukların büyük gelişim bozuklukları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yurtlarda büyüyen çocuklar sadece zekâ gelişimi ve konuşma alanında gerilikler göstermekle kalmamışlar, aynı zamanda hareket becerilerinde de yaşlılarına kıyasla büyük gelişim eksiklikleri göstermişlerdir.

Çelenk (2001), ilk okuma-yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim yardımı sağlayan, etkili iletişim kuran ve bu amaçla okul ile yakın işbirliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Evlat edinilmiş, yani koruyucu aileye verilmiş çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda, bu çocukların zekâ gelişimleri ile ruhsal olgunluk ve toplumsal uyum bakımından yuva çocuklarından çok ileri oldukları görülmüştür (Yörükoğlu, 1980). Ancak, bu durumun, evlat edinen ailenin içinde bulunduğu psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik durumuna bağlı olarak değiştiği saptanmıştır. (Yavuzer, 1986).

Öğrenci karneleri, öğrencilerin okul başarıları hakkında velileri bilgilendirmenin geleneksel yoludur. Ancak, bu karneler velilerde yanlış yorumlara neden olabilecek bir çok eksik bilgiyle doludur. Sadece her bir ders hakkında, A, B, C gibi sembolik değerlerle yapılan notlandırma, öğrencilerin ilgileri, gelişimleri, tutumları ve performansları konusunda çok sınırlı bilgi vermektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin içerisinde değerlendirme çağımızda uygulanmaya başlayan portfolyo, rubrik gibi değerlendirme yöntemi kullanılması koşulu ile doğru bir iletişim kurulabilir ve veliler çocukların eğitim yaşantısı hakkında da somut verilere ulaşabilir ve çocuğunu, onu tanıdığı için tutumunu belirleyebilir.

Velilerin iletişim konusunda eğitilmesi uygulamada yeterli olmayabilir. İçinde bulunduğumuz eğitim sisteminde bu konuyla ilgili veli eğitimine önem verilmesi koşuluyla velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarını desteklemede olumlu etki sağlanabilir.

Eğitim sisteminde meydana gelen değişiklik, gerek teknolojiye uygun programların düzenlenmesi gerekse yeni eğitim yöntemlerinin kullanılması etkili bir iletişim yoluyla mutlaka velilere aktarabilir ve çocuklarının eğitim yaşantılarına velilerinde adaptasyonu sağlanabilir.

Uygulanan eğitim sistemleri içerisinde çocukların sorumluluk duygusunu güçlendirecek eğitim yöntemlerine ağırlık verilerek veli ile çocuk arasındaki bağın güçlenmesi sağlanabilir. Velilerin sorumluluk bilincine sahip çocuklar ile daha iyi iletişim kuracağı da düşünülebilir.

Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin yaş itibarı ile biyolojik olarak ergenlik çağına girdikleri, öğrenimleri açısından da geçmişteki okul deneyimlerinden farklı bir okul dönemine girmeleri, hem öğrenciler hem de veliler açısından okula ve hayata adaptasyonlarını zorlaştıracaktır. Bu dönemde veliler ilköğretim birinci kademedeki farklılaşan ve daha zor algılayabilecekleri bir okul dönemiyle karşı karşıya kalıp çocuklarına yardımcı olamayıp motivasyonlarını kaybetmelerine sebep olabilirler. Bu durum velilerin okuldan uzaklaşma eğilimine girmelerine neden olabilir ve eşzamanlı bir şekilde hem okulla hem de çocuklarıyla iletişimlerini koparabilirler. Öğretim ve öğrenme sürecinde veliler öğrenciler ve öğretmenler bu dönemde iletişimlerini daha üst seviyeye çıkarmalıdır. Aksi takdirde çocukların eğitim yaşantısı olumlu yönde desteklenemeyebilir.

Yukarıda incelenen araştırmalardan da anlaşılacağı gibi eğitim sistemini daha ileriye taşımak için eğitimin her kademesinde iletişim yeterliliği büyük önem taşımaktadır. Özellikle velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi gereklidir. Yapılan araştırmaların, genellikle yurt dışında ve daha çok ilköğretimin birinci kademesinde, veli-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim yeterlilikleri ayrıntılı olarak ele alınmadan gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Mevcut eğitim sistemi içerisinde temel arz eden veli-öğretmen-öğrenci iletişim yeterlilikleri ile ilgili ilköğretimin ikinci kademesinde KKTC şartlarında gerekli araştırmaların yeterince yapılmadığı göze çarpmaktadır.

İlköğretimin ikinci kademesinde velilerin farklılaşan eğitim sistemini algılaması zorlaşırken, öğrencilerin ergen döneme geçip hayata bakış açılarında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde veli-öğretmen-öğrenci iletişiminin çok daha fazla önem arz edeceği aşıkardır. Bu kapsamda eğitim sisteminin her kademesinde mutlak bir etkiye sahip olan iletişim yeterliliği muhakkak ki veli, öğretmen ve öğrenci açısından ortaya çıkarılması gereken bir konudur.

İlköğretimin birinci kademesinde velilerin öğretmen ve öğrencilerle iletişim yeterliliğinin yüksek olacağı düşünülebilir. Bunun sebebi ilköğretim birinci kademedeki eğitim düzeyini velinin daha rahat algılaması ve çocuklarını daha kolay kontrol atında tutup onları etkileyebilmesi olabilir. Buna kıyasla ilköğretim ikinci kademedeki velinin farklılaşan eğitim sistemini algılaması ve çocuğunun dünyaya bakış açısının değişip şekillenmeye başlaması iletişim yeterliliklerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan mevcut iletişimsel yeterliliklerini saptamaktır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilerin görüşlerine göre,

1.1. Veli-öğretmen,

1.2. Veli-öğrenci ilişkilerine yönelik grupların iletişimsel yeterlilikleri nasıldır?

2. Veli-öğretmen, veli-öğrenci ilişkilerine ait velilerin iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Velilerin öğrenci ve öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilikleri;

3.1. yaşa

3.2. öğrenim durumuna,

3.3. mesleğe,

3.4. aylık gelir durumuna,

3.5. bir öğretim yılı içerisinde öğretmenle görüşme sıklığına,

3.6. yaşadıkları yere (köy, kasaba, şehir),

3.7. velinin ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine,

3.8. velinin ortaokulda okuyan çocuk sayısına,

3.9. velinin öğrenci ile yakınlığına, göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Önem

Veli ve öğretmenlerin, çocukların eğitim yaşantılarını olumlu yönde destekleyebilmeleri için var olan koşulların tespit edilmesi ve nasıl daha iyi hale getirilip geliştirilebileceğini ortaya koyması, ayrıca değişen eğitim sistemleri ile birlikte değişime ayak uydurulabilmesi için uygulayacağı hareket tarzları sürekli araştırılması gereken bir konudur. Bu konunun aktarılması açısından araştırma önemlidir.

Çocukların okulda kazandıkları bilgi ve becerilerin evde pekiştirilmesi ve geliştirilmesi gereği doğmaktadır. Velinin evde ve okulda çocuklarıyla tutarlı bir iletişim içinde olmaları, bu bağlamda çocuklarının öğretmenleriyle iletişimde bulunmaları ve ev-okul tutarlılığının sağlanması açısından bu araştırmanın önem kazandığı düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırma ile elde edilen verilerin, özellikle;

1. Velilerin çocuklarıyla tutarlı iletişimini artırabileceği ve öğretmen - veli-çocuk arasındaki iletişim ağının güçlenmesine katkıda bulunacağı,
2. Velilerin mevcut iletişimsel yeterliliklerine ilişkin farkındalık yaratacağı,
3. Eğitimde iletişim ve veli eğitimi konuları üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kapsam açısından; veli-öğretmen, veli-öğrenci ve velilerin bilgi beceri düzeyindeki iletişimsel yeterlilikleriyle,
2. Yöntem açısından, tarama modeliyle,
3. İlköğretimin ikinci kademe veli-öğrenci, veli-öğretmenleri ve velileri ile,
4. Veri kaynağı açısından, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Mağusa ilçeleri sınırları içinde yer alan ortaokullar ile sınırlıdır.

Tanımlar

İletişim: "Davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, duygu, haber ve becerilerin paylaşılması süreci" (Çilenti, 1988)

Yeterlilik: Kişinin belli bir yerde, gerekli bir işi, gerekli olduğu zamanda yapabilmesi.

Veli: Bir çocuğun her türlü durum ve davranışlarından sorumlu olan kimse.

Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

VÖCİVÖ: Veli- Öğrenci iletişimsel Yeterlilik Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde veli-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi içeren araştırmalara yer verilmiştir. Alanla ilgili olarak yapılan araştırmalar, Türkiye’de yapılan araştırmalar ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar şeklinde ele alınıp, bu alandaki araştırmaların birbirinden farklılaşan veya benzeşen bulgularının görülmesi amacıyla özetlenmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bilgin (1990), okul ve aile işbirliği ve sorunları konusunda yaptığı araştırmada; “öğretmenlerin okul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında etkili olduğu” sonucuna varılmıştır.

Şimşek ve Tanaydın (2002), veli-öğretmen işbirliği sağlanarak öğrencilerin okula uyumlarının kolaylaştırılması, okul-veli-öğrenci beklentilerinin doğru şekillendirilmesi, karşılıklı yardımlaşma, bilgi alış-verişi ve işbirliği anlayışının yerleştirilmesi konularında yapılan araştırmada, bu anlamda, proje kapsamında üç önemli guruba sunulabilecek hizmetler konusunda sekiz İSTEK Vakfı Okulu’nda birinci sınıf öğretmenleri ile yarım günlük bir beyin fırtınası seansı düzenlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilere ve velilere ne tür hizmetlerin götürülebileceği konusunda bulgulara ulaşılmıştır. Tek başına ne öğretmen, ne psikolojik danışmanlar ne de velilerin çabası öğrencilerin iyi yetişmesi, bütün yaşamları boyunca gerekli olan temel beceri ve bilgileri doğru kazanmaları için yeterli değildir. Bundan dolayı öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli rolleri olan öğretmen-veli ve psikolojik danışman arası iletişimin güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencileri sınıf öğretmeni, veli ve psikolojik danışmanlar arasında kurulacak profesyonel bir

üçgenin ortasına yerleştirmeden bu hedefleri başarmak mümkün olmayacaktır.

Özçınar (2003), öğretmen-öğrenci-velilerin birbirleriyle olan mevcut iletişimsel yeterliliklerini saptamak ve bu yeterliliklerin öğrenci başarısıyla ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, velilerin yaş durumuna, eğitim durumuna, aylık gelir durumuna, öğretmenle görüşme sıklığına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı farklar olduğunu tespit etmiş ve olumlu yöndeki davranışların iletişim yeterliliğini artırdığı sonucuna varmıştır.

Çelenk (2003), okul-aile dayanışmasının öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili konuda yapılan araştırma ve inceleme bulgularının ışığında konuyu ele almak ve okul-aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik öneriler geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada, konu iki bölüm ve ekler şeklinde düzenlenmiştir. Bölümler "Anne Baba Tutumu ve Okul Başarısı", "Anne Baba ve Okul İşbirliği" altında incelenmiş, sonuç ve önerilerden öncede uygulamaya yönelik örnek formlar konmuştur. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Koruyucu aile yanında kalan çocukların eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yükseldiği görülmüştür. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Baki ve arkadaşları (2003), çalışmada, geliştirilen BDBGD (bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası)'nın eğitim sistemi içinde uygulanabilirliğini araştırmak ve öğretmenler için kolay kullanılabilir çok amaçlı esnek bir elektronik portfolyo geliştirmek, ayrıca öğrenci değerlendirme yöntemlerinin veli-öğrenci-öğretmen iletişimindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat ve informal görüşmeler, öğrencilerle uygulama sonunda gerçekleştirilen anket ve yarı yapılandırılmış mülakatlar, öğrenci çalışma örnekleri, velilere uygulanan anketler ve araştırmacının izlenimleri veri toplama araçları olarak kullanıldı. Uygulamanın değerlendirilmesi öğretmen, öğrenci ve velilerden elde edilen veriler yoluyla

nitel (qualitative) olarak yapıldı. BDBGD uygulaması öğrencinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha gerçekçi ve ayrıntılı olarak izleme ve kararlar alma imkanı sunmuştur. BDBGD öğretmene öğretimini yönlendirmede kılavuzluk etmiş, öğrenci-veli-öğretmen arasındaki iletişimin güçlenmesini ve öğretim ile değerlendirmenin bütünleşmesini sağlamıştır.

Gökbudak (2003), etkin bir piyano eğitimi ve öğretiminde çocuklarının başarılı olması ve gelişmesinde ailenin rolünün ne olduğu ve ne yaptıklarını saptamak amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Anket, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve 35 kişinin üzerinde uygulanmıştır. İki bölümden oluşan anketin ilk bölümü, ailelerin durumlarını ve müziğe olan ilgilerini değerlendiren 12 sorudan; ikinci bölümü ise ailelerin, piyano eğitiminde çocuklarına yardımcı olma durumlarını değerlendiren 22 sorudan oluşmuştur. Anket verilerinin istatistiksel değerlendirilmesinde "Yüzde, Frekans ve Chi-kare" hesaplamaları için "SPSS-Version 11, İstatistik Programı" kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ise "İçerik Analizi" ile değerlendirilmiştir. Çocuğun iyi piyano çalabilmesi, ondan tamamen zevk alabilmesi ve daha etkin bir piyano eğitimi ve öğretiminin yapılabilmesinde, öğretmen kadar ailenin de rolünün önemli olduğu, aktif olarak ilgilenen bir ailenin çocuğu, iyi bir öğretmene de sahipse kesinlikle başarılı olacak ve piyanoyu sevecektir sonucuna varılarak ailenin eğitim sürecindeki önemi vurgulanmaktadır.

Demirbulak (2004), okul aile işbirliğinin katkılarının saptanması amacıyla yapılan çalışmada, veliler mevcut veli-öğretmen görüşmelerinin plânlama ve yürütülme biçiminin, öğrencilerin gelişimlerinin tartışılması, problemlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi için gerekli olanakları sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu görüşmelere az ilgi göstermelerinden endişe duyduklarını belirtmişlerdir. AGD (alçak gelir düzeyli) ve YGD (yüksek gelir düzeyli) okullarını temsil eden okulların rehber öğretmenleri ile OGD (orta gelir düzeyli) temsil eden okul müdürü dışındaki tüm katılımcılar, öğrencilerin veli-öğretmen görüşmelerine katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular veli-öğretmen görüşmelerinin sağlıklı ve işlevsel olmadığı yönündedir. Her ne kadar katılımcıların çoğu öğrencilerin de bu görüşmelere katılmaları görüşünü benimsemiş olsa da bugüne kadar bu yönde fazla bir çaba harcanmadığı görülmüştür. Mevcut eğitim programları incelendiğinde bu tür plânlı görüşmelerin yer almadığı görülmüştür.

Demir ve Bingöl (2007) tarafından yapılan araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışma 2005-2006 öğretim yılında Özel SANKO İlköğretim Okulu 2B sınıfı öğrenci ve velilerini kapsamaktadır. Çalışmayla öğrenci ve velilerin sınıf içerisinde yapılan NLP (Nöro Linguistik Programlama) uygulamalarına ilişkin düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri, öğrencilerin ve velilerin konuşmaları, öğretmene verilen sözlü veya yazılı geribildirimler, çalışma kâğıtlarındaki yazılar ve öğretmenin anekdot kayıtlarından elde edilmiştir. Yapılan çalışmayla ilgili velileri bilgilendirmek için velilere Morkova ve Powell tarafından yazılan “Çocuklar Nasıl Öğrenir? NLP ile Çocuğunuzun Zekâsını Geliştirin” (2002) kitabı tavsiye edildi. Velilerin ve sınıf öğretmenin gözlemleriyle öğrencilerin öğrenme alanları belirlendi. Daha fazla motive olmalarını sağlaması, ayrıca velilerin çocuklarının öğrenme alanlarını öğrenmesi onlara daha kolay iletişime geçmelerini kolaylaştırması açısından önemli olduğu ortaya konmuştur.

Dönmez (2007), araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre, çocuğun eğitiminde öğretmenin ya da okulun tek başına yeterli olduğunu söylemek zordur. Bu nedenle eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ailelerin desteğine ihtiyaç vardır. Öğretmen-veli iletişimde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu iletişimde en çok tercih edilen yöntem ve tekniğin bireysel görüşmeler olduğu söylenebilir. Ancak en etkili yöntem ve teknik durumdan duruma değişebilir. Okul-aile işbirliğinin okulun tüm paydaşlarına çeşitli yararları vardır. Bu işbirliğinin en önemli yararlarından birisinin, öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileme olduğu söylenebilir. Okul-aile iletişimini sınırlayan çeşitli etkenler vardır. Bu etkenlerin başlıcaları: “Velilerin yeterince okula uğrayamamaları, okulun para isteyeceği kaygısı, bazı öğretmenlerin velilere karşı sert ve resmi tutumları” şeklinde sıralanabilir.

2.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Colbert (1979), Amerika Birleşik Devletleri'nde, okulöncesi programlar uzun süreli bir incelemeye değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, çocuk ve ebeveyni (çoğunlukla anneyi) bir ünite olarak ele alan programların, yalnız çocuğu ele alan programlardan farklılıklarını araştırmayı amaçlamıştır.

Ebeveyn ve çocuğu birlikte ele alan okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesinden şu sonuçlar elde edilmiştir: Bu programlarda eğitim görmüş çocuklarda, zekâ gelişimi ve bilişsel gelişim alanlarında ilköğretim yıllarına kadar devam eden ilerlemeler görülmüştür. Bu programa katılan çocukların özel eğitime gereksinim göstermeleri veya bir sınıfı tekrarlama olasılıkları daha düşük olmuştur. Bu çocukların eğitsel kazançları daha yüksek olmuştur. Ayrıca bu çocukların ebeveynleri çocuklarına daha esnek tutumlar geliştirmiş ve bu programlara katılan çocukların kardeşlerinin zeka puanlarında da artışlar kaydedilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim programlarına velilerin dahil edilmesi koşuluyla çocukların eğitim yaşantısının olumlu yönde destekleneceği gözlemlenmiştir.

Becker ve Epstein (1982), her öğretmenin farklı öğretme teknikleri ve ebeveynin evdeki öğrenme aktivitelerine etkisi üzerine yaptığı araştırmaya göre, "Bir öğrenci için en etkilisi hangisidir?" sorusuna cevap aramıştır. Bazı öğretmenler çocukların velileriyle birlikte evde öğrenme aktivitelerine katılmanın faydalı olduğunu kanısında. Bu çeşit bir katılım ebeveyni sınıfa öğretmene yardımcı olmak için taşıyacaktır ya da okul idaresi tartışmalarının bir parçası olacaktır. Ebeveynin öğrenme aktivitelerine katılması ebeveyn ve çocuklara daha çok vakit geçirmelerini sağlayacaktır.

H. C. Roberts (1984), çalışmasında düzenli olarak yapılan rehber öğretmen-veli-öğrenci görüşmelerini değerlendirmiştir. Öğrenci ve veli tarafından yapılan değerlendirmeler öğrenci ve velilerin bu tür görüşmelerinin çok faydalı ve gerekli olduğunu göstermiştir. Görüşmeler sonucunda sağlıklı öğrenci-veli-okul iletişimi sağlanmıştır. Bu da çocukların eğitim yaşantılarını etkileyen ekonomik şartlar, velilerin eğitim düzeyleri, velilerin çocuklara tanıdığı sosyal imkanlar, çocukların veliler tarafından yönlendirilmesi, çocukların sorumluluk duygularının geliştirilmesi, eğitim yaşantısını etkileyen bu ve bunlar gibi koşullar önemlidir. Bu koşulların belirlenmesi veliler, öğretmenler, öğrencilerin tek tek tutumları ve ayrıca koordinasyonları etkili olacaktır. Bu koordine sağlayıcı kurumların en etkili birimleri veli ve öğretmendir.

Greenwood ve Hichman (1991)'ın yaptığı araştırmada veli eğitiminin hem kendileri hem de çocukları için faydalarını ve farklı yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmalarında velilerin öğretime katılımının, veliler

ve öğrenciler için farklı kazançlar sağladığı ortaya çıkmıştır. Altı çeşit veli katılımı vardır. Bunlar; izleyici olarak, gönüllü olarak, parasal olarak, kendi çocuğunun öğretmeni olarak, öğrenci olarak, karar veren olarak.

Maroney (2001), çalışmada aileyle olan pozitif iletişimin çocukların özel ihtiyaçlarının anlaşılmasındaki önemi araştırılmıştır. Uzun yıllardır aile ile iletişim çocuğun olumsuz davranışlar gösterdiği zamanlarda sağlanırdı. Öğretmenler çocukların özel öğrenme ve ergenlik dönemlerinde çocuklara daha hassas ve profesyonel olmalılar. Aileler kendi çocuklarıyla ilgili öğretmenlere muhteşem fikirler verebilirler. Aileler çocuklarının evdeki problemlerini anlattıkları zaman bu yolla öğretmen verdiği sınıf etkinlikleriyle sezdirmeden çocuğun bu problemlerini aşmasını sağlamıştır. Bu çalışma ailelerle etkili bir iletişim sonucu öğretmenin, çocukları daha iyi tanıyıp, çocuğun hem okul dışı hem de eğitimle ilgili problemlerini daha kolay çözebileceğini ortaya koymuştur.

Nelms (2002), bu araştırmanın amacı öğretmenler tarafından hazırlanan web sayfasının bilgi kaynağı olarak niçin kullanılıp kullanılmadığını göstermektedir. Bunun yanında öğretmen tarafından web sayfalarının nasıl hazırlanmış oldukları ve veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişimi nasıl etkilediğidir. Bu çalışmada on veli birlikte çalışmışlardır. Velilere ayrıca bir anket yapılmıştır. Bu ankette yoruma bağlı cevaplar istenmiştir. Bunun sonucunda öğretmenler tarafından hazırlanmış olan web sayfalarının okulla iletişimde etkili olduğu ortaya çıkartılmıştır. Web sayfalarındaki bu programları kullanarak veliler çocuklarının ne öğrendiklerini ve performanslarını takip edip çocuklarının eğitimleriyle daha yakından ilgilenebilme şansına sahip oldular. Bu veliler açısından çok faydalı oldu. Veli okul iletişimine oldukça büyük katkı sağladığı görüldü.

Brickman (2002), çalışmada, pozitif veli öğretmen iletişiminin kurulabilmesi için gerekli şartlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenci başarısının temel unsuru sadece öğretmen ve öğrenci arasında ilişki kurulması değil, öğretmen ve veli arasında da ilişki kurulması zorunluluğu ortaya konmuştur. Bu ilişkiyi kurabilmek için etkili bir iletişim ve teşvik edici davranışlara ihtiyaç vardır. Veli, öğrenciyle ilgili kötü olaylar yaşandığında ya da düşük notlar aldığında aranır, bu kez veli her arandığında kötü yorumlar bekleyecek ve okul tarafından aranmak istemeyecek. Veliyi aramadan önce

öğretmen, çocuğun başarısı için ne yapılmalıdır diye düşünmüş olmalıdır. Pozitif veli irtibat logaritması kullanılarak veli ile ilişki kurulmalıdır. Veli arandığında önce öğrenciyle ilgili birkaç pozitif olayı anlatır, daha sonraki görüşmelerde olumsuz yanlar anlatılırsa, bu olumlu bir dille veliye aktarıldığı için velide her zaman öğrenciyle ilgili bilgileri öğretmene sunacaktır.

Communicating Student Learning (2007-2008), yapılan araştırmada öğrencilerin ilerleyen eğitim yaşantılarında bilgi beceri ve davranışlarını en iyi şekilde belirlenmesinin yollarını bulmak amaçlanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre veliler, öğretmenler öğrenciler ortak anlayışları doğrultusunda, öğrencilerin beklentileri için birlikte çalışmalı, amaçlar çok iyi belirlenmeli, okul ve ev arasında iletişim sağlanmalı ve eğitim bölümünün politikası bölüm tarafından tespit edilen öğrenmeyi göstermelidir.

Alanda yapılan araştırmalar yukarda kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların benzeşen ve farklılaşan yönleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Yapılan araştırmalarda, özellikle son 35-40 yıl içerisinde ev ve okul arasında kurulacak iletişimin eğitim yaşantısı üzerinde tartışılmaz bir etki sağlandığı ve bu iletişimin mutlak suretle geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Özellikle okullardan uzaklaşan ve eğitim yaşantısına uyum sağlamakta zorluk çeken çocukların sayısının arttığı tespit edilmiş. Ailelerin, bu olumsuzluğun ortadan kaldırılmasında kesin bir rol oynayacağı ve bunun için okul ile iletişimini artıracak yöntemler üzerinde durulması gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin okul başarısını artırmada ailelerin etkisi, öğretmenlerin yeterlilikleri, öğrencileri değerlendirmede kullanılacak yeni yöntemlerin uygulanmasındaki son durum, öğrencilerin okulla uyumlarının sağlanmasındaki faktörlerin belirlenmesi ve bu maksatla okul aile iletişimini arttırarak yeni yöntemlerin ne olabileceği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Türkiye dışında yapılan araştırmalar, veli-okul ilişkisini artıracak ve aileler arasındaki sosyal ve maddi farklılıkların çocuğun okul hayatına yansımaları engelleyecek yeni yöntemlerin bulunmasına yönelik yapılmıştır. Veli ve okul iletişiminin nasıl daha etkin hale getirileceği ele alınmıştır. Daha

çok okulöncesi ve ilköğretim dönemi veli-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin önemi vurgulanmıştır.

Özellikle velilerin okul ile iletişimlerini artırmak ve öğrencilerin eğitim yaşantılarında sağlanacak faydayı geliştirmek yapılan araştırmalarda ön plandadır. Bunun için de velinin okul içi etkinliklere katılmasını ve veli-okul iletişim araç ve yöntemlerini artırarak bu iletişimin gerçekleştirilmesi, çalışmaların ortak görüşlerini temsil etmektedir.

Araştırmalarda öğrencinin okul başarısını artırmada, velinin okul ve öğretmenle iletişimlerini geliştirmede yeni yöntemlerin bulunması ve bunların uygulamaya geçirilmesi üzerinde durulmuştur. Öğretmen yeterlilikleri, yeni değerlendirme metotlarına hakimiyetleri belirlenmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Veli ve öğretmen iletişiminde gelişmekte olan teknoloji de kullanılarak çağımızda ne şekilde geliştirilebileceği konuları önemle araştırılmıştır.

Hızla gelişen teknoloji ve giderek artan sosyal sorunların yanında çocukların özellikle ergenlik dönemine geçişlerine rastlayan ortaöğretim sürecindeki veli ve öğretmen-öğrenci iletişimlerinin mevcut durumu üzerinde literatürde bir boşluk bulunmaktadır.

Tüm araştırmalarda, eğitim yaşantısındaki önemi vurgulanan veli ve öğretmen-öğrenci iletişiminin son dönemlerde ne düzeyde olduğu konusunda yeterli araştırma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Veli ve öğretmen-öğrenci iletişiminin geliştirilmesi ve kullanılacak yeni yöntemlerin belirlenmesi için önce mevcut iletişim düzeyinin saptanması açısından araştırmanın ileriki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm altında araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve uygulamaya, verilerin çözümüne ve yorumlanmasına ve çalışma planına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin sahip olması gereken iletişim yeterliliklerini belirlemek için, evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, veli ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimsel yeterlilikleri belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Karasar (1991) ilişkisel tarama modelini, "iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" şeklinde tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2008-2009 yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortaöğretim Dairesine bağlı Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Mağusa ilçeleri sınırları içerisinde ve kırsal bölgelerde yer alan onüç ortaokulun 6, 7 ve 8inci sınıf öğrencilerinin velileri oluşturmuştur. Ortaokul 6, 7 ve 8inci sınıf öğrenci velilerinin her sınıftan 10 veliye ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre Lefkoşa Girne, Güzelyurt, Mağusa ilçeleri sınırları içerisinde ve kırsal bölgelerde yer alan okullardan toplam ondört okuldan onüç bağımsız ortaokulda okuyan 390 öğrenci velisi araştırma kapsamına alınmaya çalışılmıştır.

13 ortaokulda okuyan öğrenci velilerinin tamamına ulaşması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olduğundan bu araştırma için örneklem seçilmiştir. Örneklem seçmek için ilk olarak 13

ortaokulda var olan 78, 6, 7 ve 8inci sınıfların her birinden birer şubeden 10 öğrenci velisi tamamlanacak şekilde rastgele yansız olarak belirlenmiştir. Ancak bazı okullarda sınıf ve şube sayısında bulunan öğrenci sayısı az olduğundan tamamı alınmıştır. Belirlenen öğrenci-veli örneklemini 390 olarak saptanmıştır. Ancak 28 öğrenci velisinin ölçme araçlarını almadığından 8 öğrenci velisi de yanlış, eksik ve ciddi doldurmadıkları saptandığından araştırma örneklemini toplam 354 veli oluşturmuştur. Buna göre başta belirlenen örneklem grubunun %90.77'sine ulaşılmıştır. Veli grubundan alınan örnek sayısı Anderson (1990)'un 0.05 düzeyinde tolerans gösterilebilir hata için belirttiği sayının oldukça üzerinde olmuştur.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan veri toplama araçları velilere uygulanmıştır. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim Dairesi'nden izin alındıktan sonra (Ek. 8) okul müdürleri ile irtibat kurularak uygulamayı gerçekleştirmek üzere her okul için belirli günler belirlenmiştir. Belirlenen günlerde ilgili okula gidilerek 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine velilerine verilmek üzere anketler dağıtılmıştır.

Velilere öğrenciler vasıtasıyla ulaşılmıştır. Örneklem grubuna alınan her bir öğrenciye kapağı yapıştırılmamış zarf içerisinde velinin dolduracağı veri toplama araçları verilerek, velilerine iletmeleri istenmiştir. İlgili veri toplama araçlarını dolduran veliler, aracı, aynı zarfı kullanarak zarfın kapağını yapıştırdıktan sonra öğrenci ile göndermiştir. İlgili veri toplama araçları Ek4'de verilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş, daha sonra çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Tüm analizler SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada, 1. alt amacı yanıtlamaya yönelik toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Hedef grupların iletişimsel yeterlilik düzeylerini

yorumlamada her bir maddeye verilen cevapların toplanmasında kullanılan öğretmen ve veli grupları için beşli, öğrenci grubu için üçlü derecelendirme ölçeğinde yer alan "orta" seçeneğinin gerçek sınırları temel alınmıştır. Buna göre, beşli derecelendirme ölçeğinin kullanıldığı ölçeklerde madde sayısına bağlı olarak "orta" seçeneğine karşılık gelen (3xmadde sayısı) puanın alt ve üst sınırları içerisinde kalan ortalama değerler "orta derecede yeterli olmak" şeklinde yorumlanmıştır. Belirtilen üst sınırı karşılık gelen puandan daha yüksek ortalama değerler, "genel olarak yeterli düzeyde iletişimsel bilgi beceriye sahip olduğu"; alt sınırı karşılık gelen puandan daha küçük ortalama değerler ise, "iletimsel yeterlilik konusunda genel olarak yetersizlik durumu" olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacını yanıtlamaya yönelik olarak toplanan verilerin analizinde basit korelasyon tekniği kullanılmıştır. Gruplar arasında ilişkinin kuvvet derecesini yorumlamada aşağıdaki değerler esas alınmıştır. Bu değerler,

0.70 - 1.00 arasında olması yüksek;

0.30 - 0.69 arasında olması orta;

0.00 - 0.29 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu şeklinde kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca, 0.60 ile 0.70 arasında elde edilen değerler yükseğe yakın olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın 3. alt amacını cevaplamaya yönelik elde edilen veriler t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır. ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda, grupların ortalama puanları arasında belirlenen anlamlı farkın kaynağını belirlemek veya farkın hangi ikili gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe post-hac çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırmanın 3. alt amacın 7. maddesini cevaplamaya yönelik elde edilen veriler t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve çizelgeleştirilerek açıklanmıştır.

Araştırmanın 3.7 alt amacını cevaplamada ek olarak ortalama mutlak başarı yüzdesi kullanılmıştır.

Grupların birbirleriyle olan ilişkilerinin ya da ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık testinde $\alpha=0.05$ düzeyi esas alınmış, ancak daha düşük alfa değerinde anlamlı olan ilişkilere de dikkat çekilmiştir.

Çalışma Planı

Araştırma 31-10-2009 tarihinde başlayıp 23-06-2009 tarihinde raporlaştırılmış şekliyle sonuçlandırılmıştır.

Bu süre içerisinde yapılan işler ve süreleri aşağıda gösterilmiştir.

- | | |
|-------------------------|-------------------|
| • Literatür taraması | Araştırma boyunca |
| • Planlama | 5 hafta |
| • Verilerin Toplanması | 6 hafta |
| • Verilerin Çözümlemesi | 8 hafta |
| • Raporlaştırma | 10 hafta |
| • Düzenleme | 4 hafta |

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerinden elde edilen bulgular ve yorumları iki alt başlık altında sırasıyla sunulmaktadır.

1. Velilerin Öğretmen Ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; velilerin görüşüne göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar ile kırsal ve kentsel bölgelere ilişkin bulgular ve yorumlar verilmektedir.

1.1. Velilerin Görüşüne Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerine ilişkin bulgular sırasıyla açıklanmıştır.

1.1.1. Velilerin Öğretmenlerle Olan İletişimsel Yeterlilikleri

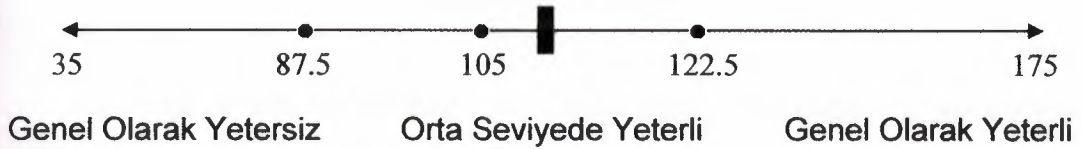
Velilerin Öğretmenlerle Olan İletişimsel Yeterlilik Ölçeği'ne (VÖİYÖ) ilişkin veli algılarına ait betimsel istatistikler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Velilerin Öğretmenle Olan İletişimsel Yeterlilik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Yeterlilikler	N	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	S
VÖİYÖ	354	35	40.00	171.00	106.4435	25.99288
Okul temelli ilişkileri	354	11	11.00	66.00	28.5565	10.51929
Ev temelli ilişkileri	354	12	12.00	56.00	32.0989	9.63785
İlişki kurmada yaklaşımlar	354	12	15.00	60.00	45.7881	9.24564

Çizelge 1'de görüldüğü gibi velilerin öğretmenlerle bilgi ve beceri düzeyinde sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik (VÖİYÖ) puan ortalaması $\bar{x} = 106.44$ 'dür. Bu bulgu, velilerin öğretmenlerle iletişim kurmada kendilerini orta seviyede yeterli algıladıkları, öğretmene ulaşma konusunda sıkıntıları bulundukları şeklinde yorumlanabilir.

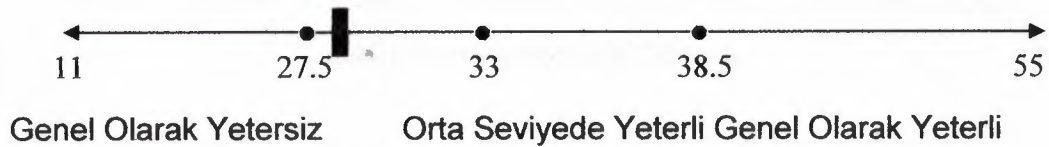
Velilerin öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik (VÖİYÖ) puanının yeri şekil 4'de görülmektedir.



Şekil 4: Velilerin Öğretmenlerle Olan İletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, velilerin VÖİYÖ' nün "Okul temelli ilişkiler" faktörüne ilişkin sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik puan ortalaması $\bar{x} = 28.56$ dır. Bu bulgu, velilerin öğretmenlerle okul temelli ilişkiler kurmada kendilerini orta seviyede yeterli algıladıkları, öğretmenle okul ortamında iletişim kurmalarında sıkıntıları bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

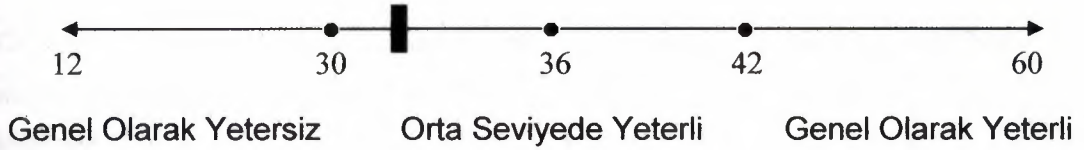
Şekil 5'de, velilerin öğretmenlerle olan iletişimde "Okul temelli ilişkiler" yeterlilik puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 5: Velilerin "Okul temelli ilişkiler" Faktörüne ilişkin iletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

Çizelge 1'deki, velilerin VÖİYÖ' nün "Ev temelli ilişkiler" faktörüne göre sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik puan ortalaması $\bar{x} = 32.10$ 'dur. Bu bulgu, velilerin öğretmenlerle ev temelli ilişkiler kurmada kendilerini orta seviyede yeterli algıladıkları, öğretmenle ev ortamını kullanarak iletişim kurmalarında önemli seviyede sıkıntıları bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Velilerin öğretmenlerle olan iletişimde "Ev temelli ilişkiler" yeterlilik puanının yeri şekil 6'da daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6: Velilerin "Ev temelli ilişkiler" Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

Çizelge 1'deki, VÖİYÖ'nin "ilişki kurmada yaklaşımlar" faktörüne göre velilerin sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik puan ortalaması $\bar{x} = 45.79$ dur. Bu sonuca göre velilerin, öğretmenlerle ilişki kurma yaklaşımları konusunda kendilerini genel olarak yeterli algıladıkları, öğretmenle olan iletişim kanallarının açık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Velilerin öğretmenlerle olan iletişimde "ilişki kurmada yaklaşımlar" yeterlilik puanının yeri şekil 7'de daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 7: Velilerin "İlişki Kurmada Yaklaşımlar" Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

1.1.2. Velilerin Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilikleri

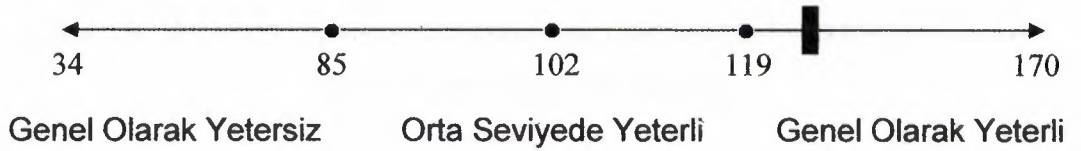
Velilerin öğrencilerle ilişkin veli algılarına ait betimsel istatistikler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Velilerin Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Algılarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Yeterlilikler	N	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	S
VÖCİYÖ	354	34	53.00	165.00	127.2655	17.79813
Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri	354	13	21.00	80.00	49.5537	8.87456
Çalışma sürecinde güdüleme	354	16	26.00	80.00	66.2316	8.88182
Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar	354	5	5.00	21.00	9.1977	3.54020

Çizelge 2'de, velilerin öğrencilerle bilgi ve beceri düzeyinde sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik (VÖCİYÖ) ortalama puanının $\bar{x} = 127.27$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu, velilerin öğrencilerle olan iletişimlerinde kendilerini yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

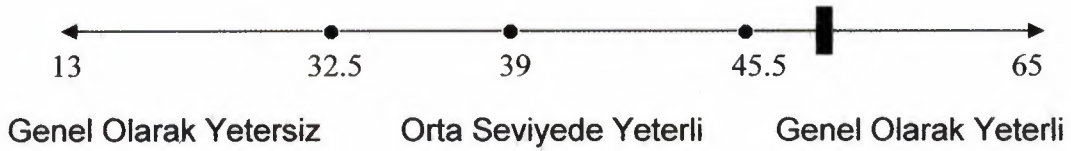
Şekil 8'de velilerin öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik toplam ortalama puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 8: Velilerin Öğrencilerle Olan (VÖCİYÖ) İletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, VÖCİYÖ'nün "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri" faktörüne göre velilerin sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik puan ortalaması $\bar{x} = 49.55$ dir. Bu sonuca göre, velilerin öğrencilere çalışma alışkanlığı kazandırmada kendilerini genel olarak yeterli gördükleri söylenebilir.

Şekil 9'da, velilerin öğrencilerle olan iletişimde "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri" yeterlilik puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 9: Velilerin "Çalışma Alışkanlığı Kazandırma Yöntemleri" Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

VÖCİYÖ'nin "Çalışma sürecinde güdüleme" faktörüne göre velilerin sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik puan ortalaması $\bar{x} = 66.23$ dür. Bu sonuca göre, velilerin öğrencileri çalışma sürecinde güdüleme konusunda kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir.

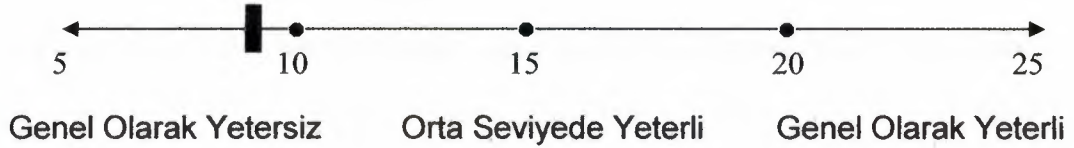
Velilerin öğrencilerle olan iletişimde "Çalışma sürecinde güdüleme" yeterlilik puanının yeri şekil 10'da görülmektedir.



Şekil 10: Velilerin "Çalışma Sürecinde Güdüleme" Faktörüne ilişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

Çizelge 2'deki VÖCİYÖ'nün "Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar" faktörüne göre velilerin sahip oldukları mevcut iletişimsel yeterlilik puan ortalaması $\bar{x} = 9.20$ dir. Bu bulgu, velilerin öğrencilerin çalışma etkinliklerini değerlendirmede olumsuzluk yaşadıkları, bu konuda öğrencilerle olumlu iletişim içerisinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 11'de, velilerin öğrencilerle olan iletişimde "Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar" yeterlilik puanının yeri daha net bir şekilde görülmektedir .



Şekil 11: Velilerin "Çalışma Etkinliklerini Değerlendirmedeki Olumsuzluklar" Faktörüne İlişkin İletişimsel Yeterlilik Düzeyi.

(Özçınar 2003) KKTC’de yapılan “Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarısıyla Olan İlişkisi” ile ilgili araştırmada konuyla ilgili elde edilen sonuçlarda velilerin "Çalışma Etkinliklerini Değerlendirmedeki Olumsuzluklar" Faktörüne ilişkin iletişimsel Yeterlilik Düzeyi genel olarak yeterli bulunurken araştırmada elde edilen verilere göre bu konu genel olarak yetersiz bulunmuştur. Bu durum geçmişteki okul deneyimlerinden farklı bir okul dönemine girmeleri, hem öğrenciler hem de veliler açısından okula ve hayata adaptasyonlarını zorlaştırdığından. Ayrıca bu dönemde veliler ilköğretim birinci kademedeki farklılaşan ve daha zor algılayabilecekleri bir okul dönemiyle karşı karşıya kalıp çocuklarına yardımcı olamayıp motivasyonlarını kaybetmelerinden meydana gelmiş olabilir.

2. Velilerin Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Çizelge 3’de velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı ilişkiyi belirlemek için yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3. Velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin birbirleriyle olan ikili Korelasyonları sonuçları

	İletişimsel Yeterlilikler	VÖİYÖ	Fak. 1	Fak. 2	Fak. 3	VOCİY	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
VELİ- ÖĞRET.	VÖİYÖ	-							
	Okul temelli ilişkiler (Fak. 1)	.888**	-						
	Ev temelli ilişkiler (Fak. 2)	.901**	.706**	-					
	İlişki kurmada yaklaşımlar (Fak. 3)	.862**	.622**	.687**	-				
VELİ- ÖĞREN.	VOeİYÖ	.440**	.339**	.415**	.419**	-			
	Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (Faktör 1)	.427**	.342**	.400**	.395**	.920**	-		
	Çalışma sürecinde güdüleme (Faktör 2)	.397**	.281**	.386**	.393**	.882**	.732**	-	
	Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar (Faktör 3)	.143**	.140**	.126*	.113*	.414**	.252**	.093	-

**= p<0.01

* = P<0.05

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, "Velilerin öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilikleri ölçeği" (VÖİYÖ) puanları ile "okul temelli ilişkiler (fak. 1)" faktörü puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.888$, $r^2=0.789$, $p<0.01$). Bu bulgu, VÖİYÖ puanına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğretmenlere yönelik olan "Okul temelli ilişkiler" faktörü iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %78.9 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğretmenlerle olan toplam iletişimsel yeterlilikleri ile "okul temelli ilişkiler" iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, VÖİYÖ puanları ile "Ev temelli ilişkiler (fak. 2)" faktörü puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.901$, $r^2=0.812$, $p<0.01$). Bu bulgu, VÖİYÖ puanına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğretmenlere yönelik olan "Ev temelli ilişkiler" faktör iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %81.2 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğretmenlerle olan

toplam iletişimsel yeterlilikleri ile "Ev temelli ilişkiler" iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, VÖLYÖ puanları ile "İlişki kurmada yaklaşımlar (fak. 3)" faktörü puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.862$, $r^2=0.743$, $p<0.01$). Bu bulgu, VÖLYÖ puanına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğretmenlere yönelik olan "ilişki kurmada yaklaşımlar" faktör iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %74.3 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğretmenlerle olan toplam iletişimsel yeterlilikleri ile "ilişki kurmada yaklaşımlar" iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

VÖLYÖ puanları ile VÖCLYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.440$, $r^2=0.194$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %19.4 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, VÖLYÖ puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (faktör 1)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.427$, $r^2=0.182$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %18.2 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

VÖLYÖ puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma sürecinde güdüleme (faktör 2)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.397$, $r^2=0.158$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %15.8 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

VÖLYÖ puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma etkinliklerini

değerlendirmedeki olumsuzluklar (faktör 3)" faktörü puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.143$, $r^2=0.020$, $p<0.01$). Bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte, ilişkinin kuvvet bakımından çok düşük olduğu ve değişkenlerin birbirlerinde açıkladıkları varyansın (%2) pratikte önemli olmadığı söylenebilir. İki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin çıkması, her iki denek grubunun örneklem büyüklüğünün yüksek olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Okul temelli ilişkiler (fak. 1)" faktörü puanları ile "Ev temelli ilişkiler (fak. 2)" faktör puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.706$, $r^2=0.498$, $p<0.01$). Bu bulgu, "Okul temelli ilişkiler" puanına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğretmenlere yönelik olan "Ev temelli ilişkiler" faktör iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 49.8 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğretmenlerle olan okul temelli iletişimsel yeterlilikleri ile ev temelli iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Okul temelli ilişkiler (fak. 1)" faktör puanları ile "ilişki kurmada yaklaşımlar (fak. 3)" faktörü puanları arasında yüksek düzeye yakın, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.622$, $r^2=0.386$, $p<0.01$). Bu bulgu, "Okul temelli ilişkiler" puanına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğretmenlere yönelik olan "ilişki kurmada yaklaşımlar" faktörü iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 38.6 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğretmenlerle olan okul temelli iletişimsel yeterlilikleri ile ilişki kurmada yaklaşımlar iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Okul-temelli ilişkiler (fak. 1)" faktör puanları ile VÖCİYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.339$, $r^2=0.114$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da

dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 11.4 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Okul temelli ilişkiler (fak. 1)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (faktör 1)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.342$, $r^2=0.116$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 11.6 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Okul temelli ilişkiler (fak. 1)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma sürecinde güdüleme (faktör 2)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.281$, $r^2=0.078$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 7.8 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Okul temelli ilişkiler (fak. 1)" faktör puanları ile öğrencilerle olan "Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar (faktör 3)" faktörü puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.140$, $r^2=0.019$, $p<0.05$). Bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte, ilişkinin kuvvet bakımından çok düşük olduğu ve değişkenlerin birbirlerinde açıkladıkları varyansın (%1.3) pratikte önemli olmadığı söylenebilir. İki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin çıkması, her iki denek grubunun örneklem büyüklüğünün yüksek olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Ev temelli ilişkiler (fak. 2)" faktör puanları ile "ilişki kurmada yaklaşımlar (fak. 3)" faktörü puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.687$, $r^2=0.471$, $p<0.01$). Bu bulgu, "Ev temelli ilişkiler" puanına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğretmenlere yönelik olan "ilişki kurmada yaklaşımlar" faktör iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu

göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %47.1 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğretmenlerle olan ev temelli iletişimsel yeterlilikleri ile ilişki kurmada yaklaşımlar iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, velilerin öğretmenlerle olan "Ev temelli ilişkiler (fak. 2)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan VÖCİYÖ puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.415$, $r^2=0.172$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 17.2 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Ev temelli ilişkiler (fak. 2)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (faktör 1)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.400$, $r^2=0.160$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %16 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Ev temelli ilişkiler (fak. 2)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma sürecinde güdüleme (faktör 2)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.386$, $r^2=0.148$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 14.8 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "Ev temelli ilişkiler (fak. 2)" faktör puanları ile öğrencilerle olan "Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar (faktör 3)" faktörü puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.126$, $r^2=0.015$, $p<0.01$). Bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte, ilişkinin kuvvet bakımından çok düşük olduğu ve değişkenlerin birbirlerinde açıkladıkları varyansın (%1.5) pratikte önemli olmadığı söylenebilir. İki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin çıkması, her iki denek grubunun örneklem büyüklüğünün

yüksek olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "İlişki kurmada yaklaşımlar (fak. 3)" faktör puanları ile VÖCİYÖ puanları arasında yüksek düzeye yakın, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.419$, $r^2=0.175$, $p<0.01$). Bu bulgu "ilişki kurmada yaklaşımlar" faktör puanına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algısı yükseğe yakın olan velilerin, öğrencilere yönelik olan iletişimsel yeterlilik algılarının da yükseğe yakın olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %17.5 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğretmenlerle olan ilişki kurmada yaklaşımlar iletişimsel yeterlilikleri ile öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, velilerin öğretmenlerle olan "ilişki kurmada yaklaşımlar (fak. 3)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (faktör 1)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.395$, $r^2=0.156$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %15.6 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "ilişki kurmada yaklaşımlar (fak. 3)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma sürecinde güdüleme (faktör 2)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.393$, $r^2=0.154$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %15.4 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğretmenlerle olan "ilişki kurmada yaklaşımlar (fak. 3)" faktör puanları ile velilerin öğrencilerle olan "Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar (faktör 3)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.113$, $r^2=0.012$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 1.2 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini düşük düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden düşük düzeyde

etkilenmekte oldukları söylenebilir.

VÖCİYÖ puanları ile "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (faktör 1)" faktörü puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.920$, $r^2=0.846$, $p<0.01$). Bu bulgu, VÖCİYÖ iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğrencilere yönelik olan çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 84.6 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin VÖCİYÖ iletişimsel yeterlilikleri ile çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, puanları ile "Çalışma sürecinde güdüleme (faktör 2)" faktörü puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.882$, $r^2=0.777$, $p<0.01$). Bu bulgu, VÖCİYÖ puanına göre öğrencilerle iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğrencilere yönelik olan "Çalışma sürecinde güdüleme" iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %77.7 olduğu görülmektedir. Buna göre, VÖCİYÖ. İletişimsel yeterlilikler ile çalışma sürecinde güdüleme iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte, birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

VÖCİYÖ puanları ile "çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar (faktör 3)" faktörü puanları arasında yüksek düzeye yakın, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.414$, $r^2=0.171$, $p<0.01$). Bu bulgu, VÖEİYÖ puanına göre öğrencilerle iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğrencilere yönelik olan "çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar" iletişimsel yeterlilik algılarının da yükseğe yakın olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %17.1 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğrencilerle olan VÖCİYÖ iletişimsel yeterlilikleri ile çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte, birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğrencilerle olan "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (faktör 1)" faktör puanları ile "Çalışma sürecinde güdüleme (faktör 2)" faktörü

puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.732$, $r^2=0.535$, $p<0.01$). Bu bulgu, çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri faktör puanına göre öğrencilerle iletişimsel yeterlilik algısı yüksek olan velilerin, öğrencilere yönelik olan "çalışma sürecinde güdüleme" iletişimsel yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın %53.5 olduğu görülmektedir. Buna göre velilerin öğrencilerle olan çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri iletişimsel yeterlilikleri ile çalışma sürecinde güdüleme iletişimsel yeterlilikleri birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, velilerin öğrencilerle olan "Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri (faktör 1)" faktör puanları ile "Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar (faktör 3)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.252$, $r^2=0.063$, $p<0.01$). Determinasyon katsayısı da dikkate alındığında, belirtilen iki değişkenin birbirlerinde açıkladıkları varyansın % 6.3 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişkenin birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmekte oldukları söylenebilir.

Velilerin öğrencilerle olan "Çalışma sürecinde güdüleme (faktör 2)" faktör puanları ile "Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar (faktör 3)" faktörü puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

2. Belli Başlı Değişkenlere Göre Velilerin Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında velilerin yaş, öğrenim durumu, meslek, aylık gelir, bir öğretim yılı içerisinde öğretmenle görüşme, yaşadığı yer, ortaokulda okuyan çocuk cinsiyeti, çocuk sayısı ve öğrenci ile yakınlığı durumlarına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

3.1. Velinin Yaşına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin yaşına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 4'de velinin yaşına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 4. Velinin Yaşına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Yaş	N	$\bar{X}$	S
Öğretmen	25 - 35 (1)	86	105.1744	22.84639
	36 - 45 (2)	218	108.0321	26.54175
	46 - 55 (3)	41	97.3659	27.00625
	56 - ve üzeri (4)	7	122.7143	29.50545
	Toplam	352	106.3835	26.01507
Öğrenci	25 - 35 (1)	86	127.7558	17.34897
	36 - 45 (2)	218	127.9908	17.49654
	46 - 55 (3)	41	121.7805	19.67170
	56 - ve üzeri (4)	7	129.0000	21.50969
	Toplam	352	127.2301	17.83578

Çizelge 4'de görüldüğü gibi, velinin yaşına göre öğretmenle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; 25-35 yaş arasında olanların $\bar{x}=105.17$, 36-45 yaş arasında olanların $\bar{x}=108.03$, 46-55 yaş arasında olanların $\bar{x}=97.36$, 56 ve üzeri yaşında olanların $\bar{x}=122.71$ 'dir.

Yine çizelge 4'de görüldüğü gibi, velinin yaşına göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; 25-35 yaş arasında olanların $\bar{x}=127.75$, 36-45 yaş arasında olanların $\bar{x}=127.99$, 46-55 yaş arasında olanların $\bar{x}=121.78$, 56 ve üzeri yaşında olanların $\bar{x}=129.00$ 'dir.

Velinin yaşına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 5. Velinin Yaşına Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğretmen	Gruplararası	5919.125	3	1973.042	2.964	.032	-
	Gruplariçi	231632.100	348	665.609			Fark
	Toplam	237551.224	351				Anlamlı
Öğrenci	Gruplararası	1389.483	3	463.161	1.462	.225	
	Gruplariçi	110268.878	348	316.865			Fark
	Toplam	111658.361	351				Anlamsız

*= $p < 0.05$

Çizelge 5'de görüldüğü gibi, velinin yaş durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(2.946) = .032$, $p < 0.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Test sonuçlarına göre, fark olmadığı görülmüş ve farklı yaş dilimleri arasında yer alan velilerin öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algılarının farklı olmadığı belirlenmiştir.

Yine Çizelge 5'de görüldüğü gibi, velinin yaş durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. ($F(1.462) = .225$, $p > 0.05$). Gruplar arası fark yoktur.

Velinin yaşına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanlarının sonuçlarından elde edilen bu bulgular, velinin yaşının öğretmen ile olan iletişimini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Velinin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin öğrenim durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 6'da velinin öğrenim durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 6. Velinin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S
Öğretmen	Okur-yazar (1)	4	95.2500	25.03830
	İlkokul mezunu (2)	87	107.8736	23.65734
	Ortaokul mezunu (3)	55	104.7455	28.11960
	Lise mezunu (4)	151	107.3974	27.21227
	Üniversite mezunu (5)	53	104.4906	24.38602
	Toplam	350	106.5200	25.99787
Öğrenci	Okur-yazar (1)	4	108.0000	19.30458
	İlkokul mezunu (2)	87	124.6552	19.26246
	Ortaokul mezunu (3)	55	128.6364	16.08584
	Lise mezunu (4)	151	128.3974	17.28355
	Üniversite mezunu (5)	53	129.1509	16.56154
	Toplam	350	127.3857	17.64250

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, velinin öğrenim durumuna göre öğretmenle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; okur-yazar olanların $\bar{x}=95.25$, ilkokul mezunu olanların $\bar{x}=107.87$, ortaokul mezunu olanların $\bar{x}=104.74$, lise mezunu olanların $\bar{x} =107.39$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{x} =104.49$ 'dur.

Yine çizelge 6'da görüldüğü gibi, velinin öğrenim durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; okur-yazar olanların $\bar{x} =108.00$, ilkokul mezunu olanların $\bar{x} =124.65$, ortaokul mezunu olanların $\bar{x}=128.63$, lise mezunu olanların $\bar{x}=128.40$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{x} =129.15$ 'dir.

Velinin öğrenim durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Velinin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğretmen	Gruplararası	1175.160	4	293.790	.432	.786	
	Gruplariçi	234710.200	345	680.319			Fark
	Toplam	235885.360	349				Anlamsız
Öğrenci	Gruplararası	2557.595	4	639.399	2.080	.083	
	Gruplariçi	106071.334	345	307.453			Fark
	Toplam	108628.929	349				Anlamsız

*= $p>0.05$

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, velinin öğrenim durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(0.432)=.786$, $p>0.05$).

Yine çizelge 7'de görüldüğü gibi, velinin öğrenim durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. ($F(2.080)=.083$, $p>0.05$).

Velinin öğrenim durumuna göre öğretmen ve öğrenciyle olan iletişimsel yeterlilik puanlarının sonuçlarından elde edilen bu bulgularda, velinin öğrenim durumunun öğretmenle ve kendi çocuğuyla olan iletişimini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Velinin Mesleğine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin meslek durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 8'de velinin meslek durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 8. Velinin Mesleğine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Meslek	N	$\bar{x}$	S
Öğretmen	Emekli	13	108.8462	29.32532
	Devlet memuru	63	113.0317	29.04999
	Serbest meslek	69	107.5652	25.09012
	Özel sektör çalışanı	40	99.5250	26.57933
	Öğretmen	24	100.9583	22.08970
	Çalışmıyor/ Ev hanımı	115	106.3826	24.67600
	Diğer	29	102.7586	26.00090
	Toplam	353	106.4476	26.02966
Öğrenci	Emekli	13	128.0000	21.53679
	Devlet memuru	63	128.7778	16.40756
	Serbest meslek	69	123.4348	22.43519
	Özel sektör çalışanı	40	127.7250	16.44725
	Öğretmen	24	129.7500	13.10576
	Çalışmıyor/ Ev hanımı	115	127.4174	17.21331
	Diğer	29	129.7586	13.99912
	Toplam	353	127.2890	17.81793

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, velinin meslek durumuna göre öğretmenle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; emekli olanların $\bar{x}$ =108.85, devlet memuru olanların $\bar{x}$ =113.03, serbest meslek sahibi olanların $\bar{x}$ =107.56, özel sektör çalışanı olanların $\bar{x}$ =99.52, öğretmen olanların $\bar{x}$ =100.95, çalışmıyor/ev hanımı olanların $\bar{x}$ =106.38 ve diğer $\bar{x}$ =102.75'dir.

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, velinin meslek durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; emekli olanların $\bar{x}$ =128.00, devlet memuru olanların $\bar{x}$ =128.77, serbest meslek sahibi olanların $\bar{x}$ =123.43, özel sektör çalışanı olanların $\bar{x}$ =127.72, öğretmen olanların $\bar{x}$ =129.75, çalışmıyor/ev hanımı olanların $\bar{x}$ =127.42ve diğer $\bar{x}$ =129.76'dır.

Velinin meslek durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Velinin Mesleğine Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğretmen	Gruplararası	5927.286	6	987.881	1.470	.188	
	Gruplarıçi	232567.994	346	672.162			Fark
	Toplam	238495.280	352				Anlamsız
Öğrenci	Gruplararası	1502.931	6	250.488	.786	.581	
	Gruplarıçi	110249.596	346	318.640			Fark
	Toplam	111752.527	352				Anlamsız

*= $p>0.05$

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, velinin meslek durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(1.470)=.188, p>0.05$).

Elde edilen bu bulgular (çizelge 9), velinin mesleğinin öğretmen ve kendi çocuğu ile olan iletişimsel yeterliliğini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir ($F(0.786)=.581, p>0.05$).

3.4. Velinin Aylık Gelirine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin aylık gelir durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 10'da velinin aylık gelir durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 10. Velinin Aylık Gelirine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Aylık Gelir	N	$\bar{x}$	S
<i>Öğretmen</i>	500 YTL'ye kadar (1)	20	105.8000	29.50575
	1000 YTL'ye kadar (2)	65	105.8308	24.16193
	1500 YTL'ye kadar (3)	80	107.3625	25.32785
	2500 YTL'ye kadar (4)	69	105.6232	26.46924
	2500 YTL üstü (5)	107	108.4673	27.27717
	Toplam	341	106.9736	26.09839
<i>Öğrenci</i>	500 YTL'ye kadar (1)	20	127.6000	18.09158
	1000 YTL'ye kadar (2)	65	127.2615	17.57242
	1500 YTL'ye kadar (3)	80	126.4000	18.19139
	2500 YTL'ye kadar (4)	69	126.8841	18.50480
	2500 YTL üstü (5)	107	128.0654	17.03397
	Toplam	341	127.2551	17.68239

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, velinin aylık gelir durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; 500 YTL kadar olanların $\bar{x} = 105.80$, 1000 YTL'ye kadar olanların $\bar{x} = 105.83$, 1500 YTL'ye kadar olanların $\bar{x} = 107.36$, 2500 YTL'ye kadar olanların $\bar{x} = 105.62$, ve 2500 YTL ve üzeri olanların $\bar{x} = 108.47$ 'dir.

Yine çizelge 10'da görüldüğü gibi, velinin aylık gelir durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; 500 YTL'ye kadar olanların $\bar{x} = 127.60$, 1000 YTL'ye kadar olanların $\bar{x} = 127.26$, 1500 YTL'ye kadar olanların $\bar{x} = 126.40$, 2500 YTL'ye kadar olanların $\bar{x} = 126.88$, ve 2500 YTL ve üzeri olanların $\bar{x} = 128.06$ 'dir.

Velinin aylık gelir durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Velinin Aylık Gelirine Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
	Gruplararası	489.098	4	122.275	.178	.950	
Öğretmen	Gruplariçi	231093.664	336	687.779			Fark
	Toplam	231582.762	340				Anlamsız
	Gruplararası	140.635	4	35.159	.111	.979	
Öğrenci	Gruplariçi	106166.168	336	315.971			Fark
	Toplam	106306.804	340				Anlamsız

*= $p>0.05$

Çizelge 11'de görüldüğü gibi, velinin aylık gelir durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(0.178)=.950$, $p>0.05$). Bu bulgu, velinin gelir durumunun öğretmenle olan iletişimini etkilemediğini gösteriyor.

Yine çizelge 11'de görüldüğü gibi, velinin aylık gelir durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(0.111)=.979$, $p>0.05$). Bu bulgu, velinin gelir durumunun çocuğuyla olan iletişimini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

(Özçınar 2003) KKTC'de yapılan "Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarılarıyla Olan İlişkisi" ile ilgili araştırmada konuyla ilgili yine aynı sonuç elde edilmiştir.

3.5. Velinin Öğretmenle Görüşme Sıklığına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin öğretmenle görüşme sıklık durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 12'de velinin aylık gelir durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 12. Velinin Öğretmenle Görüşme Sıklığına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Öğretmenle Görüşme Sıklığı	N	$\bar{x}$	S
Öğretmen	Hiç görüşmedi (1)	54	95.7222	27.92876
	Yılda 1-2 defa görüşme (2)	161	101.0807	23.58071
	Yılda 3-4 defa görüşme (3)	73	113.4384	22.31342
	Yılda 5-6 defa görüşme (4)	26	123.9231	22.08153
	Yılda 7 ve üzeri görüşme (5)	38	119.6316	28.67471
	Toplam	352	106.5114	26.02486
Öğrenci	Hiç görüşmedi (1)	54	124.4444	20.28911
	Yılda 1-2 defa görüşme (2)	161	125.2298	18.26823
	Yılda 3-4 defa görüşme (3)	73	130.8219	14.84956
	Yılda 5-6 defa görüşme (4)	26	138.0385	9.56444
	Yılda 7 ve üzeri görüşme (5)	38	127.3684	17.37258
	Toplam	352	127.4460	17.66828

Çizelge 12'de görüldüğü gibi, velinin bir yıl içerisinde öğretmenle görüşme sıklık durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; hiç görüşmeyenlerin $\bar{x}=95.72$, 1-2 defa görüşenlerin $\bar{x}=101.08$, 3-4 defa görüşenlerin $\bar{x}=113.44$, 5-6 defa görüşenlerin $\bar{x}=123.92$ ve 7 ve üzeri görüşenlerin $\bar{x}=119.63$ 'dür.

Çizelge 12'de görüldüğü gibi, velinin bir yıl içerisinde öğrenciyle görüşme sıklık durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; hiç görüşmeyenlerin $\bar{x}=124.44$, 1-2 defa görüşenlerin $\bar{x}=125.23$, 3-4 defa görüşenlerin $\bar{x}=130.82$, 5-6 defa görüşenlerin $\bar{x}=138.04$, ve 7 ve üzeri görüşenlerin $\bar{x}=127.37$ 'dir.

Velinin öğretmenle görüşme sıklık durumuna göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 13'de verilmiştir.

Çizelge 13. Velinin Öğretmenle Görüşme Sıklığına Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA

Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğretmen	Gruplararası	28960.510	4	7240.128	12.034	.000	*3-1,*3-2,*4-1
	Gruplariçi	208769.445	347	601.641			*4-2,*5-1,*5-2
	Toplam	237729.955	351				Fark Anlamlı
Öğrenci	Gruplararası	5026.656	4	1256.664	4.171	.003	*4-1, *4-1
	Gruplariçi	104544.319	347	301.280			*5-1, *5-2
	Toplam	109570.974	351				Fark Anlamlı

*=p<0.05

Çizelge 13'de görüldüğü gibi, velinin bir yıl içerisinde öğretmenle görüşme sıklık durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(12.034)=.000$, $p<0.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Test sonuçlarına göre, 3-4 defa görüşen (3), 5-6 defa görüşen (4), ve 7 ve üzeri görüşen (5) velilerin lehine öğretmenlerle olan iletişimsel yeterliliklerinin yılda 1-2 defa görüşenlere (2) ve hiç görüşmeyenlere (1) göre farklı olduğu belirlenmiştir.

Yine çizelge 13'de görüldüğü gibi, velinin bir yıl içerisinde öğretmenle görüşme sıklık durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(4.171)=.003$, $p<0.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Test sonuçlarına göre, 5-6 defa görüşen (4), ve 7 ve üzeri görüşen (5) velilerin öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin hiç görüşmeyenlere (1) göre ve 1-2 defa görüşenlere (2) göre farklı olduğu belirlenmiştir. Aynı test sonucuna göre, bir yılda 7 ve üzeri görüşen (5) velilerin öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin 1-2 defa görüşen (2) ve 5-6 defa görüşenlere (4) göre farklı olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda belirlenen sonuç, velinin öğretmenle görüşme sıklığının iletişimsel yeterlilik algılarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Burns ve diğeri (1992)'ne göre; anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Velilerle okuldaki etkinlikler konusunda mektuplaşma, okul kuralları, düzeni ve velinin gereksinim duyduğu yardımcı bilgiler konusunda hazırlanmış bulunan broşürler, kurulacak bu iletişimin geleneksel araçlarıdır. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, çocukla ilgili özel tartışma ve görüşmelerin yapılacağı, ayrıca çocuğun aile çevresi konusunda öğretmenlerin bilgileneceği ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatı elde edecekleri anne-babaya açık sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, okul-aile ilişkilerinde uzun yıllardır uygulanan iletişim yollarıdır. Bu koşulların sağlanması durumunda veliler çocukların eğitim yaşantılarını olumlu yönde etkileme imkanı bulacaktır.

Dönmez (2007), araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre, çocuğun eğitiminde öğretmenin ya da okulun tek başına yeterli olduğunu söylemek zordur. Bu nedenle eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ailelerin desteğine ihtiyaç vardır. Öğretmen-veli iletişimde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu iletişimde en çok tercih edilen yöntem ve tekniğin bireysel görüşmeler olduğu söylenebilir. Ancak en etkili yöntem ve teknik durumdan duruma değişebilir. Okul-aile işbirliğinin okulun tüm paydaşlarına çeşitli yararları vardır. Bu işbirliğinin en önemli yararlarından birisinin, öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkileme olduğu söylenebilir. Okul-aile iletişimini sınırlayan çeşitli etkenler vardır. Bu etkenlerin başlıcaları: "Velilerin yeterince okula uğrayamamaları, okulun para isteyeceği kaygısı, bazı öğretmenlerin velilere karşı sert ve resmi tutumları" şeklinde sıralanabilir. İlgili bu çalışmalar, çizelge 12'deki bulguları destekler niteliktedir.

3.6. Velinin Yaşadığı Yere Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin yaşadığı yere göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 14'de velinin yaşadığı yere göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 14. Velinin Yaşadığı Yere Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Yaşadığı Yer	N	$\bar{x}$	S
Öğretmen	Lefkoşa	101	98.3465	24.45135
	Girne	16	108.9375	31.48009
	Magusa	8	107.2500	17.88655
	Güzelyurt	17	115.3529	24.49475
	Karpaz	58	109.2586	27.48560
	Beyarmudu	18	109.2222	17.34276
	Diğer	136	109.4338	26.37920
	Total	354	106.4435	25.99288
Öğrenci	Lefkoşa	101	127.5743	19.21632
	Girne	16	122.8125	23.80257
	Magusa	8	128.8750	19.32014
	Güzelyurt	17	126.4118	15.00441
	Karpaz	58	124.7586	20.21057
	Beyarmudu	18	131.6111	11.71795
	Diğer	136	128.0662	15.73211
	Total	354	127.2655	17.79813

Çizelge 14'de görüldüğü gibi, velinin yaşadığı yere göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; Lefkoşa'da yaşayanların $\bar{x}=98.35$, Girne'de yaşayanların $\bar{x}=108.94$, Mağusa'da yaşayanların $\bar{x} = 107.25$, Güzelyurt'ta yaşayanların $\bar{x}=115.35$, Karpaz'da yaşayanların $\bar{x}=109.26$, Beyarmudu'nda yaşayanların $\bar{x}=109.22$ 'dir ve diğer bölgede yaşayanların $\bar{x}=109.43$ dür.

Çizelge 14'de görüldüğü gibi, velinin yaşadığı yere göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; Lefkoşa'da yaşayanların $\bar{x}=127.57$, Girne'de yaşayanların $\bar{x}=122.81$, Mağusa'da yaşayanların $\bar{x}=128.87$, Güzelyurt'ta yaşayanların $\bar{x}=126.41$, Karpaz'da yaşayanların $\bar{x}=124.75$, Beyarmudu'nda yaşayanların $\bar{x}=131.61$ 'dir ve diğer bölgede yaşayanların $\bar{x}=128.06$ dir.

Velinin yaşadığı yere göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel

yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 15'de verilmiştir.

Çizelge 15. Velinin Yaşadığı Yere Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğretmen	Gruplararası	9890.543	6	1648.424	2.502	.022	-
	Gruplarıçi	228606.827	347	658.809			Fark
	Toplam	238497.370	353				Anlamlı
Öğrenci	Gruplararası	1151.613	6	191.936	.602	.729	
	Gruplarıçi	110669.426	347	318.932			Fark
	Toplam	111821.040	353				Anlamsız

*= $p < 0.05$

Çizelge 15'de görüldüğü gibi, velinin yaşadığı yere göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(2.502) = .022$, $p < 0.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Test sonuçlarına göre, ilk bakışta (7) velilerin lehine öğretmenlerle olan iletişimsel yeterliliklerinin (1)'e göre farklı olduğu gözlenirse de bunun Post Hoc testinde sayısal bir yakınlıktan olduğu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Yine çizelge 15'de görüldüğü gibi, velinin yaşadığı yere göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(0.602) = .729$, $p > 0.05$).

Yukarıda belirlenen sonuç, velinin yaşadığı yere göre öğretmenler açısından iletişimsel yeterlilik algılarında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

KKTC'de bu araştırmadan daha kapsamlı bir araştırma yapılmasına rağmen (Özçınar 2003) iletişimsel yeterlilik açısından velinin yaşadığı yer faktörü incelenmemiştir. Elde edilen velilere göre velinin yaşadığı yere göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik farklılık göstermemiştir. Bunun sebebi KKTC'nin yerleşim bölgelerinin küçük olduğu iletişim ve

ulaşımın diğer ülkelere göre daha kolay olduğu düşünülebilir.

3.7. Velinin Ortaokulda Okuyan Çocuğunun Cinsiyetine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 16'da velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 16. Velinin Ortaokulda Okuyan Çocuğunun Cinsiyetine Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Çocuk cinsiyeti	N	$\bar{x}$	S
Öğretmen	Kız	205	104.9268	26.95711
	Erkek	141	109.0709	24.40247
	Total	346	106.6156	25.99029
Öğrenci	Kız	205	125.6390	19.22306
	Erkek	141	130.2411	15.27411
	Total	346	127.5145	17.84104

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; kız çocuğa sahip olanların $\bar{x}=104.93$ ve erkek çocuğa sahip olanların $\bar{x}=109.07$ 'dir.

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; kız çocuğa sahip olanların $\bar{x}=125.64$ ve erkek çocuğa sahip olanların $\bar{x}=130.24$ 'dür.

Velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge

17'de verilmiştir.

Çizelge 17. Velinin Ortaokulda Okuyan Çocuğunun Cinsiyetine Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
	Gruplararası	1434.683	1	1434.683	2.131	.145	
Öğretmen	Gruplarıçi	231611.193	344	673.288			Fark
	Toplam	233045.876	345				Anlamsız
	Gruplararası	1769.339	1	1769.339	5.633	.018	
Öğrenci	Gruplarıçi	108045.089	344	314.085			Fark
	Toplam	109814.428	345				Anlamli

*= $p < 0.05$

Çizelge 17'de görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(2.131) = .145$, $p > 0.05$).

Yine çizelge 17'de görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetine göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(5.633) = .018$, $p < 0.05$).

Yukarıda belirlenen sonuç, velinin Ortaokulda okuyan çocuğunun cinsiyetinin kendi çocuğu ile iletişimsel yeterlilik algılarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre veli ve öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Çizelge 18'de öğrencilerin cinsiyetlerine göre veli ve öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 18: Velinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılma Sonuçları

Grup	Cin.	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P	Açıklama
Veli	K	205	125.639	19.223	336.84	-2.475	.014	P<0.05
	E	141	130.241	15.274	344	-2.373	.018	Fark Anlamlı

Çizelge 18'de velilerin öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarının cinsiyet, değişkenine göre, kız deneklerin ortalaması ($\bar{x}$ =125.639, S=19.223) ile erkek deneklerin ortalamasının ($\bar{x}$ =130.241, S=15.274) birbirine yakın olduğu görülmektedir. İki grubun velilerle olan iletişimsel yeterlilik ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır (t=-2.475, p>0.05).

Elde edilen bu bulgu (çizelge 18), öğrencilerin cinsiyetinin veliler ile olan ilişkilerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum erkek öğrencilerin lehine velilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin kız öğrencilere göre farklı olduğu belirlenmiştir.

(Özçınar 2003) KKTC'de yapılan "Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarısıyla Olan İlişkisi" ile ilgili araştırmada ilköğretim birinci kademe incelenmişti, sonuç olarak öğrencilerin cinsiyetine göre veli ve öğretmenle olan iletişimsel yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada elde ettiğimiz verilere göre ise ikinci kademedeki bu durumun kız öğrenciler açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu değişen eğitim düzeyinden ve ergenlik döneminden dolayı gerçekleşebilir.

3.8. Velinin Ortaokulda Okuyan Çocuk Sayısına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 19'da velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 19. Velinin Ortaokulda Okuyan Çocuk Sayısına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Çocuk sayısı	N	$\bar{x}$	S
Öğretmen	1	284	106.1690	25.44126
	2	54	110.5000	28.53779
	3	9	90.8889	19.57961
	Daha fazla	1	99.0000	.
	Total	348	106.4253	25.88753
Öğrenci	1	284	128.1338	16.33602
	2	54	123.5185	24.23917
	3	9	123.1111	14.51245
	Daha fazla	1	123.0000	.
	Total	348	127.2730	17.76350

Çizelge 19'da görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; çocuk sayısı 1 olanların $\bar{x}=106.17$, çocuk sayısı 2 olanların $\bar{x}=110.50$, çocuk sayısı 3 olanların $\bar{x}=90.89$ ve daha fazla olanların $\bar{x}=99.00$ 'dir.

Çizelge 19'da görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısına göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; çocuk sayısı 1 olanların $\bar{x}=128.13$, çocuk sayısı 2 olanların $\bar{x}=123.52$, çocuk sayısı 3 olanların $\bar{x}=123.11$ ve daha fazla olanların $\bar{x}=123.00$ 'dir.

Velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 20'de verilmiştir.

**Çizelge 20. Velinin Ortaokulda Okuyan Çocuk Sayısına Göre
Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının
ANOVA Sonuçları**

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğretmen	Gruplararası	3142.781	3	1047.594	1.571	.196	
	Gruplariçi	229404.276	344	666.873			Fark
	Toplam	232547.057	347				Anlamsız
Öğrenci	Gruplararası	1145.780	3	381.927	1.213	.305	
	Gruplariçi	108347.286	344	314.963			Fark
	Toplam	109493.066	347				Anlamsız

*=p>0.05

Çizelge 20'de görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(1.571)=.196$, $p>0.05$).

Yine çizelge 20'de görüldüğü gibi, velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısına göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(1.213)=.305$, $p>0.05$).

Yukarıda belirlenen sonuç, velinin Ortaokulda okuyan çocuk sayısının iletişimsel yeterlilik algılarında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.9. Velinin Öğrenci İle Yakınlığına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Velinin öğrenci ile yakınlığına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çizelge 21'de velinin öğrenci ile yakınlığına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarıyla ilgili betimsel veriler verilmiştir.

Çizelge 21. Velinin Öğrenci ile yakınlığına Göre Öğretmen ve Öğrencilerle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Öğrenci ile yakınlığı	N	$\bar{x}$	S
Öğretmen	Diğer	202	105.5693	25.58699
	Abla	124	107.0484	27.34895
	Ağabey	5	101.4000	21.66333
	Baba	16	116.4375	25.28760
	Anne	5	99.2000	13.51666
	Total	352	106.4347	26.03857
Öğrenci	Diğer	202	126.9851	18.77690
	Abla	124	128.0968	16.12372
	Ağabey	5	126.8000	13.55360
	Baba	16	125.2500	18.59211
	Anne	5	122.8000	26.09023
	Total	352	127.2358	17.84337

Çizelge 21'de görüldüğü gibi, velinin öğrenci ile yakınlığına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; diğer $\bar{x}=105.57$, abla $\bar{x}=107.05$, ağabey $\bar{x}=101.40$, baba $\bar{x}=116.44$ ve anne $\bar{x}=99.20$ 'dir.

Çizelge 21'de görüldüğü gibi, velinin öğrenci ile yakınlığına göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algı puan ortalamaları; diğer $\bar{x}=126.98$, abla $\bar{x}=128.09$, ağabey $\bar{x}=126.80$, baba $\bar{x}=125.25$ ve anne $\bar{x}=122.80$ 'dir.

Velinin öğrenci ile yakınlığına göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. Velinin Öğrenci ile yakınlığına Göre Öğretmen ve Öğrenciyle Olan İletişimsel Yeterlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğretmen	Gruplararası	2187.320	4	546.830	.805	.523	
	Gruplariçi	235793.177	347	679.519			Fark
	Toplam	237980.497	351				Anlamsız
Öğrenci	Gruplararası	267.035	4	66.759	.208	.934	
	Gruplariçi	111486.394	347	321.286			Fark
	Toplam	111753.429	351				Anlamsız

*= $p>0.05$

Çizelge 22'de görüldüğü gibi, velinin öğrenci ile yakınlığına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(0.805)=.523$, $p>0.05$).

Yine çizelge 22'de görüldüğü gibi, velinin öğrenci ile yakınlığına göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F(0.208)=.934$, $p>0.05$). Yukarıda belirlenen sonuç, velinin öğrenci ile yakınlığının iletişimsel yeterlilik algılarında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar alt amaç ve bulgularla tutarlı olacak şekilde sırayla açıklanmıştır.

1. Velilerin görüşüne göre öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerine ilişkin elde edilen sonuçlar.

1.1. Velilerin görüşüne göre öğretmenlerle olan bilgi ve beceri düzeyindeki iletişimsel yeterliliklerinde kendilerini “orta seviyede yeterli” algılamaktadırlar. Velilerin öğretmenlerle olan “Okul temelli ilişkiler” iletişimsel yeterliliklerinde kendilerini “orta seviyede yeterli” algılamakta, “ilişki kurmada yaklaşımlar” iletişimsel yeterliliklerinde kendilerini “genel olarak yeterli” algılamaktadırlar.

1.2. Velilerin görüşüne göre öğrencilerle olan bilgi ve beceri düzeyindeki iletişimsel yeterliliklerinde kendilerini “genel olarak yeterli” algılamaktadırlar. Velilerin öğrencilerle olan “Çalışma alışkanlığı kazandırma yöntemleri” ve “Çalışma sürecinde güdüleme” iletişimsel yeterliliklerinde kendilerini “genel olarak yeterli” algılamaktadırlar. “Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar” iletişimsel yeterliliklerinde kendilerini “genel olarak yetersiz” algılamaktadırlar.

2. Velilerin Öğretmen ve öğrencilerle iletişimsel yeterlilikleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

2.1. Velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin alt boyutları arasında orta veya yüksek düzeyde, pozitif yönde ve 0.01 düzeyinde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Sadece “Çalışma sürecini güdüleme” ile “Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar” arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bunun yanında “Çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar” alt faktör puanları ile velilerin öğretmenlerle olan “toplam iletişimsel yeterlilikleri”, “Ev temelli ilişkiler”, ve “İlişki kurmada yaklaşımlar” puanları arasında, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Belli başlı değişkenlere göre velilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimsel yeterliliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

3.1. Velilerin yaş durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, velilerin yaş durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.2. Velilerin eğitim durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, velilerin eğitim durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.3. Velilerin meslek durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, velilerin meslek durumuna göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.4. Velilerin aylık gelir durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, velilerin aylık gelir durumuna göre

öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır

3.5. Velilerin öğretmenle görüşme durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında, yılda en az 3-4 kez ve üzeri öğretmenle görüşenlerle hiç görüşmeyenlerin ve yılda en az 1-2 kez görüşenlerin iletişimsel yeterlilik algılarının farklı olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu anlamlı fark yılda en az 3-4 kez ve üzeri görüşen velilerin lehine olmuştur. Bu sonuç, yılda en az 3-4 kez ve üzeri görüşen velilerin hiç görüşmeyen velilere göre ve yılda en az 1-2 kez görüşen velilere göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterliliklerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Aynı sonuç, velilerin öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarında yılda 5-6 kezden daha fazla görüşenler ile hiç görüşmeyenler, 1-2 kez görüşenler ve 3-4 kez görüşenler için de geçerlidir. Bununla birlikte, bir öğretim yılı içerisinde 5-6 kez görüşenler ile hiç görüşmeyenlerinde iletişimsel yeterlilik algı sonuçları aynı şekilde açıklanabilir.

3.6. Velilerin yaşadığı yere göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, velilerin yaşadığı yere göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır

3.7. Velilerin, öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin öğrencilerle cinsiyetlerine göre iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin lehine erkek öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.8. Velilerin çocuk sayısına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, velilerin çocuk sayısına göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır

3.9. Velilerin öğrenci ile yakınlığına göre öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, velilerin öğrenci ile yakınlığına göre öğrencilerle olan iletişimsel yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Velilerin okul-ev arasındaki iletişimine dayalı olarak;
 - a. Çocuklarıyla ilgili evdeki gözlemlerini, izlenimlerini, çocuğun gelişimine ilişkin değerlendirmelerini öğretmenlerle paylaşmaları,
 - b. Velilerin “çalışma etkinliklerini değerlendirmedeki olumsuzluklar” yönünden kendilerini geliştirmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle veli eğitime önem verilmesi gerektiği ve bu anlamda eğitim politikalarının bu yönde geliştirilmesi, çocuklarıyla etkileşimlerini artırabilmek ve öğretmen aracılığı ile aile etkileşimine katkıda bulunmak amacıyla bir takım etkinliklere aktif olarak katılma konusunda gönüllü olmaları,
 - c. Çeşitli sınıf etkinliklerinde yer alma veya yardım sağlamaları önerilmektedir.
2. Velilere gerek öğrenci ile gerekse öğretmenle etkili iletişim kurma konusunda Eğitim Bakanlığı tarafından kurslar, seminerler, konferanslar içeren veli eğitimi ve okula adaptasyon programları hazırlanarak uygulanmalıdır.
3. Ev ile okul ilişkisini geliştirmek için okul-aile birliği ile MEB'na bağlı okulların işbirliğine dayalı ana-baba eğitim grupları oluşturulup bir eğitim programının düzenlenmesi ve uygulanmasının kişiler arası iletişimi artıracığı düşünülmektedir.
4. Aile ile öğretmen arasındaki görüşme sıklığı artırılmalı ve bu maksatla mevcut okul aile birliği yönetmeliği geliştirilerek daha

uygulanabilir hale getirilmeli, çağdaş yöntemlerle gelişen teknoloji ve iletişim araçları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir. Aile ile öğretmen arasındaki iletişimin geliştirilmesinde telefon, bilgisayar kullanılmasına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

5. Velilerin özellikle ilköğretimin 2. kademesinde 6-7 ve 8. sınıf döneminde ergenlik çağı yaşayan çocukları ile daha yeterli iletişim kurabilmeleri amacıyla ihtiyaç duyulan rehberlik hizmetlerinin uygulanabilir zaman ve mekanlar tahsis edilerek bu sorunun giderilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, 1995 Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Aydın, (2005). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (ss.161–185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baki, A ve Birgin, O., 2003. Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamasının Yansımaları, 12. Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 15-18 Ekim 2003, Antalya.
- Becker, H.J., & Epstein, J.L. (1982). Parent involvement: *A survey of teacher practices. The Elementary School Journal*, 83, (2), 85-102.
- Bıyıklı, L. (1983). Gelişmiş ülkelerde suçlu ve korunmaya muhtaç çocuklar için koruyucu aile uygulaması. Çocuk Suçluluğu ve Çocuk Mahkemeleri Sempozyumu. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bilgin, M. (1990), *Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları*, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Brickman, Positive Parent Contact Logs - An invaluable addition to the Teacher's Toolbox, 2002
- Burns, C.P., ROE B.D. ve ROSS E.P. (1992). Teaching Reading in Today's Elementary Scschools. Boston Houghton Mifflin Company. Communicating Student Learning 2007-2008
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması". İlköğretim-Online. 2(2), 28–34. Web:<http://www.ilkogretim-online.org.tr> (11 Aralık 2006).
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir ve Bingöl, İlköğretim Öğrenci Ve Velilerinin Nöro Linguistik Programlamanın (Nlp) Sınıf İçinde Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, 2007
- Demirbulak, D. ve Ş. Erçetin. (2004) Research students and research assistants perceptions about their competency in research, Research for Educational Reform, 9.1, 48-64.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: PeGemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (1992). *Öğretim Elemanı-Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler*.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- E. H. Chu and J. D. Williams, *The School Counselor*, Vol.69, 1996, s.126-142.
- E.H Berger, *Parent In Volvement: yesterday and Today*, *The Eelementary School Journal*, 3,5,96-108.
- ERDEN Münire, AKMAN Yasemin, *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2001.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: Pegem Yay.
- F. Öktem, a.g.e., s. 89.
- Fidan, N., Erden M.(2001). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- G. Jacobs, *The School Counselor*, Vol. 30, 1982, s.50-55.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Gökbudak, Z.Seçkin (2003) : "Etkili Bir Piyano Egitimi ve Öğretimi için Ailenin Rolü." Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı:9.
- Gökçe, Orhan. (1993). *İletişim ve kitle iletişim bilimlerine giriş*. Konya.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). *Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education*. *Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Gümüşeli, A (2004). *Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Özel Okullar Birliği Bülteni. 2(6), 14-17.32- H. C. Roberts, *The School Counselor*, Vol.31, 1984, s.54-61.
- Günce, G. (1983). *Çocuk suçluluğu ve aile. Çocuk Suçluluğu ve Çocuk Mahkemeleri Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Güven, (2004). *Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler*. Eğitim Dergisi.
- Harold Lasswell (1948). "The Structure and Function of Communication in Society." In Lyman Bryson (ed.), *The Communication of Ideas*. Harper and Row.
- Heinrich, E. (1982), *Die Tempel und Heiligtümer im alten Mesopotamien*. Typologie, Morphologie und Geschichte, Denkmäler Antiker Architektur 14, Berlin, Gruyter.
- Hollingsworth P. M. ve Hoover H. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*, (Çev. Tanju Gürkan vd.), A. Ü. Rektörlüğü Yayınları.

<http://www.egitim.aku.edu.tr/ylodevler.htm>

J. Birk and C. Blimline, *The School Counselor*, Vol.31, 1984, s.311-318

J. Griffith, *The Journal of Educational Research*, Vol.90-1, 1996, s.33-41

J.P. Van de Capelle, R. Baets, P. Lagasse, Two-dimensional model for C3 and external cavity lasers, ESSDERC, Italy, (1987).

Jencks ve arkadaşları (Malkoç,1991) Malkoç, G. (1993). *Aile eğitimi ve eğitimde nitelik geliştirme*. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Maroney, Respect for parents - teachers' communication with students' parents, 2001.

McQuail, D. Windahl, S. (1981), *Communication Models for the Study of Mass Communications* London, Longman.

Nelms, The Effects of a Teacher-Created Web Page on Parent Communication: An Action Research Study, 2002.

Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 1946.

Özçınar, 2003, Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarısıyla Olan İlişkisi, Doktora Tezi.

ÖZDEN Yüksel, *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2002.

Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). *Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler*. Milli Eğitim Dergisi, 35(173), 299–313.

S. Soner Selçuklu Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, 2001-2004 yıllarında Ankara barosunun staj programında "Etkili İletişim ve Profesyonellik" konulu seminer programında sunulmuştur.

Sarıtaş, M. (2005). *Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi*. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (ss.233–262). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Satır, (1996). The National Association for Education Conference, Hulston, April-May. Sayı 164. Web:<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/164/guven.htm> mill

SELÇUK Ziya, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.

Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press, Urbana.

- Şimşek, H. ve Duygu Tanaydın (2001). Öğretmen veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışma üçgeni, İlköğretim Online 1(1), Web:<http://ilkogretimonline.org.tr/vol1say1>.
- Şimşek, N. (2000). Askeri okullarda bilgisayar destekli öğretim. 2000'li Yıllarda MEBS Eğitim Sistemi ve Tabur Komutanları Semineri'ne (Ankara: 22-24 Mart 2000) sunulan bildiri. Ankara: Kara Kuvvetleri Komutanlığı MEBS Okulu ve Eğitim Merkezi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tutkun, Ö.F. Ve Köksal, E.A. (2002). Okul-Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. Eğitim Araştırmaları. 8, 216–224.
- V. Morgan, Educational Research, 35-2, s.48-57.
- Yavuzer, H. (1986). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.1995
"Yaygın Ana-Baba Tutumları" *Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldıran, G. (1983). *Okulöncesi eğitimde, okul, ana-baba ve çevre arasında işbirliğinin sağlanması Okul- öncesi Eğitim ve Sorunları*. TED Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1980), *Çocuk ruh sağlığı*, Türkiye İşbankası Yayınları.

EK1



**KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35/08/09/A-

3452

06.11.2008

Sayın Üsteğmen Hüseyin Kırpala
Gençtepe Lojmanları, Güven 16
Daire:4
Kızılbaş-Lefkoşa

İlgi: 31.10.2008 tarihli yazınız.

İlgi başvurunuz Talim ve Terbiye Dairesi tarafından incelenmiş olup KKTC. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenim gören öğrenci velilerine yönelik hazırlanan anket sorularının uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anket uygulanmadan önce anketin uygulanacağı okulların bağlı bulunduğu Müdürlükle istişarede bulunulup anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anket uygulandıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne ulaştırılması gerektiğini bilgilerinize saygı ile rica ederim.


Tülin Murat
Müdür

Eki: Anket

TM/SK

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

EK2

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız.

- a) 25 - 35
- b) 36 - 45
- c) 46 - 55
- d) 56 - ve üzeri

2. Öğrenim durumunuz.

- a) Okur-yazar
- b) İlkokul mezunu
- c) Orta okul mezunu
- d) Lise mezunu
- e) Üniversite ya da Yüksek Okul mezunu

3. Mesleğiniz.

- a) Emekli
- b) Devlet memuru
- c) Serbest meslek
- d) Özel sektör çalışanı
- e) Öğretmen
- f) Çalışmıyor/ev hanımı
- g) Diğer

4. Ailenizin ortalama aylık geliri.

- a) 500 YTL kadar olanlar
- b) 1000 YTL kadar olanlar
- c) 1500 YTL kadar olanlar
- d) 2500 YTL kadar
- e) 2500 YTL üzerinde

5. Bir öğretim yılı içerisinde sınıf öğretmenleriyle görüşme sıklığınız ne kadar olmuştur?

- a) Hiç
- b) Yılda 1-2 kez
- c) Yılda 3-4 kez
- d) Yılda 5-6 kez
- e) Daha fazla

6. Yaşadığınız yer.

- a) Lefkoşa
- b) Girne
- c) Mağusa
- d) Güzelyurt
- e) Karpaz
- f) Beyarmudu
- g) Diğer

7. Orta Okulda okuyan çocuğunuzun cinsiyeti.

- a) Kız
- b) Erkek

8. Orta Okulda okuyan çocuk sayınız.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) daha fazla

9. Öğrenci ile yakınlığı.

- a) Anne
- b) Baba
- c) Ağabey
- d) Abla
- e) Diğer

VELİLERİN ÖĞRENCİLERLE OLAN İLETİŞİMSSEL YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama

Sayın Veli;

Bu anket; öğretmen, öğrenci ve veliler arasındaki iletişimi inceleyen bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda, velilerin çocuklarıyla **ders çalışma, ödev yapma** vb. gibi iletişimine yönelik davranışlar verilmiştir. Sizden istenen aşağıda sıralanan cümlelerin her birini okuyarak, bu cümledeki fikre ilişkin size uygun olan davranışı gösterme sıklığı ile ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Davranışı gösterme sıklığı

Çocuğumla olan ilişkimde;	Her Zaman	Ortadan Çok	Orta Sıklıkta	Ortadan Az	Hiçbir Zaman
1. Çocuğumdan ders çalışmasını isterken rica ederim.					
2. Yapılacak işin önemini açıklarım.					
3. Yaptığı işleri takip ederim.					
4. Yaptığı işleri kontrol ederim.					
5. Verdiğim işi yaparken onu her aşamada överim (onure ederim).					
6. Verilen işin yapıldığı her aşamada onu överim.					
7. Başladığı işi tamamlamasını isterim.					
8. Yapılacak işe yönelik talimatları birer birer veririm.					
9. Derslerine çalışmasıyla ilgili ona seçenekler sunarım.					
10. Ders çalışmasıyla ilgili onunla uzlaşma sağlarım.					
11. Uzlaşma yapan çocuğumu ödüllendiririm.					
12. Ödevlerini yapması için tehdit ederim.					
13. Derslerinde başarılı olacağına dair ona güvendiğimi belirtirim.					
14. Yapılmaması gerekenleri belirtirim.					
15. Ev içi ve dışında kurallara uymayı övgüyle karşılarım.					
16. Kurallara uyma konusunda ben iyi bir örneğim.					
17. Güncel olayları onunla tartışırım.					
18. Okuldaki derslerine teşvik edici dergi, kitapları eve alırım.					
19. Ödevlerini birlikte yapmayı tercih ederim.					
20. Onun başında durmazsam ödevini asla yapmaz.					
21. Soru sormasını yüreklendiririm.					

22. Onun televizyon izleme süresini kısıtlarım.					
23. Onun birşey yaratmada gösterdiği çabanın farkındayım					
24. Gösterdiği çabadan dolayı onun gurur duymasına yardımcı olurum.					
25. Düzen konusunda planlı ve programlıyım. Bu yüzden çocuğuma örnek olduğum söylenebilir.					
26. Çocuğuma öğretmenin talimatlarıyla ilgili sorular sorarım.					
27. Birbirimizi dinleriz.					
28. Bitirilen işi ödüllendiririm.					
29. Çalışma saatlerini bölümlere ayırırız.					
30. Çocuğumun günlük okul programını biliyorum.					
31. Ev ödevleri yapma konusunda her zaman tartışırız.					
32. Ev ödevlerini düzeltirim.					
33. Ev ödevlerinin hatalarını onun düzeltmesini sağlarım.					
34. Günlük çabaları ödüllendirmeyi (oyun oynama, mantıklı bir çerçevede TV izlemesine izin verme...) tercih ederim.					
35. Kötü not aldığı anda cezalandırırım.					

VELİLERİN ÖĞRETMENLERLE OLAN İLETİŞİMSEL YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama

Sayın Veli;

Bu anket; öğretmen, öğrenci ve veliler arasındaki iletişimi inceleyen bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda, velilerin öğretmenlerle olan iletişimine yönelik davranışlar verilmiştir. Sizden istenen aşağıda sıralanan cümlelerin her birini okuyarak, bu cümledeki fikre ilişkin size uygun olan davranışı gösterme sıklığı ile ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Davranışı gösterme sıklığı

Çocuğumla olan ilişkimde;	Her Zaman	Ortadan Çok	Orta Sıklıkta	Ortadan Az	Hiçbir Zaman
1. Öğretmenle çocuğum hakkında bilgilenmek için konuşurum.					
2. Çocuğumun öğretmenine istediğim zaman ulaşabilirim.					
3. Öğretmenin telefonunu bilirim.					
4. Çocuğumla ders çalışırken anlaşılmayan bir durumda öğretmeni ararım.					
5. Öğretmenin sınıfta yaptığı hataları ona söylerim.					
6. Öğretmenle görüşmelerim olumlu geçer.					
7. Öğretmenin öğütlerini dinlerim.					
8. Okulla ilgili rahatsızlığımı dile getiririm.					
9. Çocuğumla ilgilenmesini isterim.					
10. Çocuğumun sınıftaki sıkıntısını söylerim.					
11. Öğretmen isteklerimi dikkate alır.					
12. Öğretmenle okul çalışmaları hakkında görüş alışverişinde bulunuruz.					
13. Öğretmenle telefon görüşmeleri yaparım.					
14. Öğretmeni ben ararım.					
15. Öğretmen benimle görüşmek istediğini çocuğumla bana bildirir.					
16. Öğretmenle okul dışında görüşürüm.					
17. Öğretmenden etkili çalışma yöntemleri hakkında bilgi alırım.					
18. Çocuğumun gelişim özellikleri hakkında bilgi alırım.					
19. Çocuğum hakkında öğretmene bilgi veririm.					
20. Okul etkinliklerine öğretmenle katılırım.					
21. Öğretmenle sınıf etkinliklerinin planlanmasına katılırım.					

22. Okul gezilerinin planlanmasına katılıyorum.					
23. Öğretmenin çocuğumun öğrenmeye karşı istekliliği üzerine konuşurum.					
24. Müsamere, yıl sonu etkinlikleri... gibi eğlence ağırlıklı etkinliklere katılıyorum.					
25. Çocuğumun sınıfı için etkinliklerde bulunabileceğimi öğretmene söylerim.					
26. Çocuğuma ilişkin düşüncelerimi, gözlemlerimi, deneyimlerimi öğretmenle paylaşıyorum.					
27. Okul etkinliklerine yönelik karar verme sürecine katılıyorum.					
28. Öğretmen okul kararlarından beni haberdar eder.					
29. Öğretmenle sınıf kuralları hakkında konuşurum.					
30. Çocuğumun problemleri hakkında konuşurum.					
31. Okulda yapılan etkinlikler dışında neler yapılabileceği konusunda öğretmenle konuşurum.					
32. Çocuğumun günlük işleri (ödev, sosyal faaliyet, derse hazırlık) konusunda öğretmenle konuşurum.					
33. Öğretmenle çocuğumun öğrenmesiyle ilgili konferanslara katılıyorum.					
34. Öğretmenle çocuğumun okul çalışmaları hakkında konuşuruz.					
35. Sadece Veli toplantılarında öğretmenle görüşürüm.					

Not: Öğretmenlerle olan iletişiminizde karşılaştığınız olumlu ve olumsuz yanları nelerdir kısaca yazarak açıklayın.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK3**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL-AİLE BİRLİĞİ YÖNETMELİĞİ**

Millî Eğitim Bakanlığından:

Resmi Gazete Tarihi : 31/05/2005

Resmi Gazete Sayısı : 25831

BİRİNCİ BÖLÜM : Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar**Amaç**

Madde 1 - Bu Yönetmeliğin amacı, okul-aile birliklerinin kuruluş, işleyiş, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2 - Bu Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri; sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esasları kapsar.

Dayanak

Madde 3 - Bu Yönetmelik, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 5257 sayılı Kanun ile değişik 16 ncı maddesine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

Madde 4 - Bu Yönetmelikte geçen;

Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,

Okul: Bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki resmî ve özel örgün ve yaygın öğretim okul/kurumunu,

Birlik: Bakanlığa bağlı okullarda kurulan okul-aile birliğini,

Veli: Öğrencinin annesini/babasını veya yasal olarak sorumluluğunu üstlenen kişiyi,

Kantin: Okullardaki büfe, kantin, çay ocağı, yemekhane ve kafeteryaları,

Açık alan: Okullardaki bahçe, arazi, açık alan ile sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yapıldığı muhtelif alanları,

Salon: Okullardaki spor, konferans ve çok amaçlı kapalı salonlar ile kapalı alanları,

Üye: Okulun yönetici ve öğretmenleri ile öğrenci velilerini ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM : Kuruluş, Görev-Yetki ve Üyelik

Kuruluş

Madde 5 - Birlik, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak üzere kurulur.

Birlik kurulduğu okulun adını alır.

Birliğin görev ve yetkileri

Madde 6 - Birliğin görev ve yetkileri şunlardır:

- a) Öğrencileri, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile Atatürk İnkılâp ve İlkeleri doğrultusunda yetiştirmek üzere okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.
- b) Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine, stratejik gelişimine, fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.
- c) Kurs ve sınavlar, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri etkinlikler de okul yönetimi ile iş birliği yapmak.
- d) Özel eğitim gerektiren öğrenciler için ek eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini ve desteklenmesini sağlamak.
- e) Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak.
- f) Eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının, kamu yararı doğrultusunda kullanılmasını sağlamak.
- g) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak.

h) Okulda uyulması gereken kurallar hakkında velileri bilgilendirmek ve onlarla iş birliği yaparak, zararlı alışkanlık ve eğilimlerin önlenmesi için okul yönetimine yardımcı olmak.

l) Millî bayramlar, anma, kutlama günleri, belirli gün ve haftalar ile düzenlenecek tören ve toplantıların giderlerine katkıda bulunmak.

i) Öğrencilere sağlık ve temizlik alışkanlıkları kazandırmada alınacak ortak tedbirler için katkı sağlamak.

j) Ailede, okulda ve çevrede, öğrencilerle diğer çocukların iyi alışkanlıklar kazanmalarını, iyi birer vatandaş olmalarını sağlayıcı tedbirler alınmasında okul yönetimine yardımcı olmak.

k) Okula yapılan aynî ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak; sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek; kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.

l) Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, okula ve imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddî-manevî destek sağlamak. Belirlenen kardeş okullara katkıda bulunmak.

m) 14/6/2003 tarihli ve 25138 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliğinde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.

n) Eğitim-öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.

o) Eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla çalışma komisyonları oluşturmak.

p) Eğitim-öğretimi geliştirici diğer etkinliklere katkı sağlamak.

Üyelik

Madde 7 - Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler birliğin tabîi üyesidir.

Yönetici ve öğretmenin üyeliği, okulla ilişkisinin kesilmesi durumunda, velinin üyeliği ise öğrencinin okulla ilişkisinin kesilmesi hâlinde sona erer.

Yönetim kurulunun toplantı yeter sayısının altına düşmesi durumunda olağanüstü genel kurula kadar yönetim kurulunda bulunan velilerin üyelikleri devam eder.

Ayrıca, aynı okulda başarılı olarak görev yapmış okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmenler ile okula katkı sağlayan hayırsever ve mezunlara birlik yönetim kurulu kararı ile birlik onur üyeliği verilebilir. Onur üyesi genel kurula katılabilir, ancak birlik organlarında görev alamaz ve oy kullanamaz.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM : Birliğin Organları

Birliğin organları

Madde 8 - Birliğin organları şunlardır:

- a) Genel Kurul.
- b) Yönetim Kurulu.
- c) Denetim Kurulu.

Genel kurul

Madde 9 - Genel kurul, birliğin üyelerinden meydana gelir. Genel kurul, birlik yönetim kurulunun davetiyle her yıl en geç ekim ayının sonuna kadar, yeni açılan okullarda ise okul müdürünün daveti üzerine okulun açıldığı tarihten itibaren en geç iki ay içinde okulda toplanır.

Genel kurul, katılan üyelerle toplanır ve bunların çoğunluğu ile karar alır. Ancak toplantı yeter sayısı, yönetim ve denetim kurullarının asil ve yedek üye sayısının dört katından, öğrenci mevcudu yüzün altında olan okullarda ise yönetim ve denetim kurullarının asil ve yedek üye sayısının iki katından az olamaz.

Genel kurul, yönetim kurulunun kararı ile olağanüstü toplantıya çağrılabilir.

Genel kurul toplantılarının yeri, zamanı ve gündemi en az 15 gün önceden üyelere okul ilân panosu ve diğer iletişim araçları ile duyurulur.

Genel kurul, gündem maddelerini sırası ile görüşür. Gündem maddelerine ekleme ve çıkarma yapılarak değiştirilmesinde oy çokluğu aranır.

Okul öğrenci kurulu/okul öğrenci meclisi/onur kurulu başkanları ile her sınıf seviyesinden seçilen birer temsilci öğrenci, genel kurula gözlemci olarak katılabilir.

Olağan genel kurul toplantısının yapılamaması durumunda yukarıda belirtilen usulle 30 gün içinde olağanüstü toplantı yapılır ve kararlar katılanların çoğunluğu ile alınır.

Genel kurul toplantısı

Madde 10 - Genel kurul toplantısı aşağıdaki şekilde yapılır:

- a) Genel kurula katılacak üyeler toplantı katılım cetvelini imzalar.
- b) Toplantının açılışı, birlik başkanı veya okul müdürü tarafından yapılır.
- c) Açık oyla bir divan başkanı ve iki yazman seçilir.

d) Toplantı sonunda bütün tutanak ve belgeler yeni seçilen yönetim kuruluna teslim edilir.

Genel kurulun görevleri

Madde 11 - Genel kurulun görevleri şunlardır:

- a) Yönetim kuruluna okul müdürü, öğretmenler kurulunca seçilen birer asil ve yedek müdür yardımcısı ve öğretmenin dışında, veliler arasından 4 asil, 4 yedek; öğrenci mevcudu yüzün altında olan okullarda ise öğretmenler kurulunca seçilen bir asil, bir yedek müdür yardımcısı/öğretmen dışında, veliler arasından 3 asil, 3 yedek üyeyi seçmek.
- b) Denetim kuruluna veliler arasından 2 asil, 2 yedek; öğretmenler arasından da birer asil ve yedek üye seçmek.
- c) Yönetim ve denetim kurulu faaliyet raporlarını görüşerek ibra etmek.
- d) Önceliklerine göre okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanan tahminî bütçeyi görüşmek.
- e) İhtiyaçların giderilmesine yönelik yönetim kurulunu yetkilendirmek.
- f) Okulun eğitim-öğretim kalitesinin yükseltilmesine ilişkin önerilerde bulunmak.

Yönetim kurulu

Madde 12 - Yönetim kurulu;

- a) Okul müdürü,
 - b) Müdür yardımcıları ve öğretmenler arasından seçilen birer üye,
 - c) Veliler arasından seçilen dört üye
- olmak üzere yedi üyeden oluşur.

Öğrenci mevcudu yüzün altında olan okullarda ise müdür, müdür yardımcısı/öğretmen ve veliler arasından seçilen üç üye olmak üzere yönetim kurulu 5 üyeden oluşur. Yönetim kurulunun görev süresi bir yıldır.

Yönetim kurulu, seçimden sonraki ilk hafta içinde okulda toplanarak başkan, bir başkan yardımcısı, bir muhasip üye ve bir sekreter üye seçerek görev dağılımı yapar.

Başkan, veli üyeler arasından seçilir.

Yönetim kurulu başkanı, kesintisiz en fazla dört defa seçilebilir.

Başkan ve yönetim kurulu üyeleri aynı anda birden fazla birlik yönetiminde görev alamazlar.

Taksirli suçlar ile tecil edilmiş hükümler hariç olmak üzere hapis veyahut affa uğramış olsalar bile Devletin şahsiyetine karşı işlenen suçlarla basit ve nitelikli zimmet, irtikap, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, inancı kötüye kullanma, dolanlı iflas gibi yüz kızartıcı veya şeref ve haysiyeti kırıcı suçtan veya istimal ve istihlak kaçakçılığı hariç kaçakçılık, resmî ihale ve alım-satımlara fesat karıştırma, Devlet sırlarını açığa vurma suçlarından dolayı hükümlü bulunanlar ve kamu haklarından yoksun bırakılmış olanlar yönetim kurulunda görev alamazlar. Görev almış olanların bu niteliği haiz olmadıkları sonradan veya görevleri sırasında anlaşılanların görevi sona erer.

Yönetim kurulunun görev, yetki ve sorumlulukları

Madde 13 - Yönetim kurulu birlik adına görev yapar; birliğin görevlerini ve genel kurulda alınan kararları bir plan dahilinde yürütür.

Eğitim-öğretimin kalitesinin yükseltilmesine ilişkin önerilerde bulunmak, karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine katkı sağlamak üzere okul müdürlüğü ve velilerle iş birliği yapar.

Ders yılı içinde en az ayda bir toplanır. Toplantılar, gerektiğinde okulun açık olmadığı zamanlarda da yapılabilir.

Toplantılar en az 5 üyenin, öğrenci mevcudu yüzün altında olan okullarda ise 3 üyenin katılımı ile yapılır ve kararlar oy çokluğu ile alınır. Oyların eşitliği hâlinde başkanın bulunduğu taraf çoğunluk sayılır.

Birliği temsil eden başkan, yönetim kuruluna başkanlık eder. Başkan yardımcısı, başkanın bulunmadığı zamanlarda başkana vekâlet eder. Muhasip, birliğin gelir-gider işlemlerini, sekreter de yazışmalarını yürütür. Yazışmalar okul müdürü ile koordineli olarak yapılır.

Yönetim kurulu kararları, karar defterine yazılarak imzalanır.

Özürsüz olarak üst üste üç toplantıya katılmayan yönetim kurulu üyesi, istifa etmiş sayılır. Bu şekilde ayrılan üyeler ile istifa, öğrencinin okuldan ayrılması veya öğrenciliğin sona ermesi nedenleriyle yönetim kurulu üyeliği sona erenlerin yerine yedek üyeler, aldıkları oy sırasına göre asil üye olarak görev yaparlar.

Yönetim kurulu üye sayısının, yedeklerle birlikte karar yeter sayısının altına düşmesi hâlinde genel kurul, başkan veya okul müdürü tarafından bir ay içinde olağanüstü toplantıya çağrılır. Seçilen yeni yönetim kurulu, olağan

kongreye kadar görevine devam eder. Yönetim kurulu, yaptığı iş ve işlemlerden dolayı genel kurula ve diğer yetkili mercilere karşı sorumludur.

Denetim kurulu

Madde 14 - Denetim kurulu, genel kurulca seçilen ikisi veli olmak üzere üç asil ve üç yedek üyeden oluşur. Asil üyeler genel kuruldan sonraki ilk hafta içinde toplanır ve aralarında görev bölümü yapar. Denetim kurulunun görev süresi bir yıldır.

Denetim kurulu, altışar aylık periyotlar halinde yılda en az iki defa yönetim kurulunun faaliyetlerini inceler ve sonuçlarını bir rapor hâlinde yönetim kuruluna verir. Ayrıca, yönetim kurulunun faaliyetlerini ayrıntıları ile inceleyerek hazırladığı raporu, faaliyet dönemi sonunda genel kurula sunar. Denetim kurulu başkanı, kesintisiz en fazla dört defa seçilebilir.

Taksirli suçlar ile tecil edilmiş hükümler hariç olmak üzere hapis veyahut affa uğramış olsalar bile Devletin şahsiyetine karşı işlenen suçlarla basit ve nitelikli zimmet, irtikap, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, inancı kötüye kullanma, dolanlı iflas gibi yüz kızartıcı veya şeref ve haysiyeti kırıcı suçtan veya istimal ve istihlak kaçakçılığı hariç kaçakçılık, resmî ihale ve alım-satımlara fesat karıştırma, Devlet sırlarını açığa vurma suçlarından dolayı hükümlü bulunanlar ve kamu haklarından yoksun bırakılmış olanlar denetim kurulunda görev alamazlar. Görev almış olanların bu niteliği haiz olmadıkları sonradan veya görevleri sırasında anlaşılanların görevi sona erer. Çeşitli nedenlerle boşalan asil üyeliklere, yedek üyeler aldıkları oy sırasına göre alınır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM : Gelirlerin Kabulü, Harcanması ve Kiraya Verme Usulü

Gelirler

Madde 15 - Resmî okullarda birliğin gelirleri;

- a) Aynî ve nakdî bağışlardan,
- b) Okulların bünyesindeki kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işletme gelirlerinden,
- c) Sosyal, kültürel, sportif, kurslar, proje, kampanya ve benzeri etkinliklerden sağlanan gelirlerden,
- d) Diğer gelirlerden

Oluşur.

Gelirlerin kabulü

Madde 16 - Resmî okullarda yönetim kurulunca;

- a) Şartlı bağışlar,
 - b) Okulların kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerinden sağlanan gelirler,
 - c) Nakdî bağışlar, sosyal, kültürel, sportif, kurslar, proje, kampanya ve benzeri etkinliklerden sağlanan gelirler ile diğer gelirler
- ayrı hesaplarda toplanır.

Aynî ve nakdî bağışlar, belge karşılığı birlikçe kabul edilir. Nakde çevrilebilecek aynî yardımlar, nakde çevrilerek nakdî bağışlar hesabına yatırılır. Nakde çevrilemeyen aynî yardımlar, belge karşılığında okul müdürlüğüne teslim edilir.

Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.

Bağışlar, bankaya yatırılır. Banka şubesi bulunmayan yerleşim birimlerinde belge karşılığında alınır ve en geç bir hafta içinde birliğin banka hesabına yatırılır.

Alındı belgesi; müteselsil seri, cilt ve sıra numarası taşıyan, kendinden karbonlu 50 asıl ve 50 koçan yaprağından meydana gelen ciltler veya elektronik sistemler ve yazı makineleri aracılığıyla yazdırılacak form veya sürekli form şeklinde kullanılır. Form veya sürekli form şeklinde kullanılacak belgelerin belirtilen nitelikte olması zorunludur (EK-1). Kullanılacak belgelerin sayısı ve türü yönetim kurulunca tespit edilerek karar altına alınır.

Kiraya verme usulü

Madde 17 - Resmî okullarda birlik; kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde öncelikle işletmecilere kiralama usulü ile işlettirir veya işletebilir.

Bu yerler, 8/9/1983 tarihli ve 2886 sayılı Devlet İhale Kanununun 35/d ve 51/g maddeleri gereğince pazarlık usulü ile kiraya verilir ve kiralamada taraflarca sözleşme düzenlenir (EK-2).

Kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin muhammen bedel tespiti ve kiralınması;

- a) Muhammen bedel tespiti; valilik/kaymakamlıkça görevlendirilecek il/ilçe millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında okul müdürü/müdür yardımcısı, birlik başkanı, defterdarlık/mal müdürlüğü, gerektiğinde özel idare

müdürlüğü temsilcisi ile varsa ilgili meslek odası temsilcisinin katılımıyla oluşturulacak komisyonca belirlenir. Aylık kira bedelinin belirlenmesinde okulların açık olduğu günler dikkate alınır.

b) Kiralama işlemleri, valilik/kaymakamlıkça görevlendirilecek il/ilçe millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında okul müdürü, birlik başkanı, defterdarlık/mal müdürlüğü, gerektiğinde özel idare müdürlüğü temsilcisinin katılımıyla oluşturulacak ihale komisyonunca yapılır.

Kantin ve benzeri yerlerin kiralanmasında yapılacak ihalelerde, katılımcılardan ustalık belgesi istenir. Ancak katılımcıların hiç birisinin ustalık belgesi bulunmaması durumunda sertifika, kurs bitirme belgesi, kalfalık veya iş yeri açma belgelerinden en az birine sahip olma şartı aranır.

Taksirli suçlar ile tecil edilmiş hükümler hariç olmak üzere hapis veyahut affa uğramış olsalar bile Devletin şahsiyetine karşı işlenen suçlarla basit ve nitelikli zimmet, irtikap, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, inancı kötüye kullanma, dolanlı iflas gibi yüz kızartıcı veya şeref ve haysiyeti kırıcı suçtan veya istimal ve istihlak kaçakçılığı hariç kaçakçılık, resmî ihale ve alım-satımlara fesat karıştırma, Devlet sırlarını açığa vurma suçlarından dolayı hükümlü bulunanlar ve kamu haklarından yoksun bırakılanlar ihalelere katılamazlar.

Kantin ve benzeri yerlerde, alanlarında meslekî ve teknik eğitim diploması, sertifika, kurs bitirme belgesi, kalfalık, ustalık ve iş yeri açma belgelerinden en az birine sahip eğitim-öğretim ortamına ve öğrenci psikolojisine uyum sağlayabilecek kişiler istihdam edilir.

İhale komisyonu başkanı ve üyeleri ile birliğin yönetim ve denetim kurulu üyelerinin üçüncü dereceye kadar yakınları ihaleye katılamaz.

İşletme hakkı verilen yerler, kiralama amacı dışında kullanılmaz.

Gelirlerinin dağılımı

Madde 18 - Resmî okullarda kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin birliklerce işletilmesi hâlinde, işletilen yerin gayri safi hâsılâtının %1 i birlikte, işletmecilere kiraya verilmesi hâlinde ise elde edilecek gayri safi gelirin %3 ü, üçer aylık dönemler hâlinde, takip eden ayın yimisine kadar Hazineye arz bedeli olarak işletmeci tarafından defterdarlık/mal müdürlüğüne ödenir. Arz bedelinin ödenmesinin takibinden okul müdürü ve birlik yönetim kurulu başkanı sorumludur.

Okulların kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerinden sağlanan kira gelirlerinden arz bedeli düşüldükten sonra kalan net işletme gelirlerinin % 80 i birliğin, % 10 u ilçe millî eğitim müdürlüğünün, % 10 u il millî eğitim müdürlüğünün ilgili banka hesaplarına aktarılır. Büyükşehir statüsünde olmayan il merkezlerindeki birliklerde ise gelirin % 20 si il millî eğitim müdürlüğünün ilgili banka hesabına yatırılır.

İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri hesaplarına yatırılan paralar, il/ilçe millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği ilgili müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında iki okul müdürü ve iki birlik başkanından, mülkî amirin onayı ile oluşturulan komisyonca öncelikle imkânları kısıtlı olan okulların ve öğrencilerinin eğitim-öğretimle ilgili ihtiyaçlarında kullanılmak üzere ilgili birliğin hesabına aktarılır. Ayrıca, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin eğitim-öğretimle ilgili gerekli ihtiyaçlarında kullanılabilir.

Gelirlerin harcanması

Madde 19 - Birliğin gelirlerinin, okulun bütçe disiplini çerçevesinde, eğitim-öğretim giderleri ile maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçları için harcanması esastır. Harcamalar, yönetim kurulu kararıyla belgeye dayalı olarak yapılır. Mal ve hizmet alımları, usulüne göre oluşturulacak komisyonlarca yapılır.

Banka hesabındaki paralar, okul müdürü, birlik başkanı ve muhasip üyenin müşterek imzalarıyla çekilir. Başkanın bulunmadığı zamanlarda başkan yardımcısı yetkilidir.

Alınan demirbaşlar okulun demirbaş defterine kaydedilir ve ayniyat makbuzunun bir örneği harcama belgesine eklenir.

Yönetim kurulu, yıllık tahminî bütçeyi ve yıl sonu malî raporunu okul ilân panosu ile diğer iletişim araçlarından yararlanarak duyurur.

İlgili mevzuatına göre tutulan gelir-gider kayıtları üçer aylık aralıklarla velilerin görebileceği şekilde ilân panosunda ya da diğer iletişim araçları ile duyurulur.

BEŞİNCİ BÖLÜM : Tutulacak Defter, Dosya ve Belgeler

Tutulacak defter, dosya ve belgeler

Madde 20 - Yönetim kurulunca;

- a) Genel kurul tutanak dosyası,
- b) Yönetim kurulu karar defteri,

- c) Gelen-giden evrak defteri,
- d) Gelir-gider defteri,
- e) Harcama belgelerinin yer aldığı dosya,
- f) Yönetim kurulunca ihtiyaç duyulan diğer dosya ve kayıtlar,
- g) Malî mevzuat hükümlerine göre düzenlenen gelir makbuzu,
- h) Malî mevzuat hükümlerine göre düzenlenen gider makbuzu,
- ı) Kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin birliklerce işletilmesi hâlinde oluşacak iktisadî işletmeler için 213 sayılı Vergi Usul Kanunu hükümleri uyarınca düzenlenen belgeler ve defterler usulüne göre tutulur.

Tutulan defter, dosya ve belgeler okulda muhafaza edilir.

ALTINCI BÖLÜM : Çeşitli ve Son Hükümler

Birliklerin yapamayacağı işler

Madde 21 - Birlikler, millî eğitim mevzuatına aykırı çalışmalar ile siyasî faaliyet ve kişilere çıkar sağlayıcı iş ve işlemler yapamaz.

Denetim

Madde 22 - Birlikler, en az iki yılda bir olmak üzere Bakanlık/valilik veya il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince millî eğitim mevzuatına ve Türk Ceza Kanunu hükümlerine göre denetlenir.

Hüküm bulunmayan hâller

Madde 23 - Bu Yönetmelikte hüküm bulunmayan hâllerde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile ilgili diğer genel hükümler uygulanır.

Yürürlükten kaldırılan yönetmelik

Madde 24 - 18/5/1983 tarihli ve 18051 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır.

Geçici Madde 1 - Bu Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten önce kurulmuş olan birlikler, kuruluşlarını altı ay içinde bu Yönetmelik hükümlerine uygun hale getirir.

Yürürlük

Madde 25 - Millî Eğitim ve Maliye Bakanlıklarınca hazırlanan bu Yönetmelik, yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

Madde 26 - Bu Yönetmelik hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.