



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VELİ KATILIM
ÇALIŞMALARINI ÖRGÜTLEME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Canan ALBEZ

Doktora Tezi

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Şükrü ADA

2016

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VELİ KATILIM ÇALIŞMALARINI
ÖRGÜTLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(Investigation of School Administrators Skills in Organizing the Parent
Participation Studies)

DOKTORA TEZİ

Canan ALBEZ

Danışman: Doç. Dr. Şükrü ADA

ERZURUM
Aralık, 2016

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Şükrü ADA danışmanlığında, Canan ALBEZ tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 12/ 12 / 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç.Dr. Mehmet ÖZBAŞ

İmza: 

Danışman : Doç.Dr.Şükrü ADA

İmza: 

Jüri Üyesi :Doç.Dr. Murat TAŞDAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr.Durdağı AKAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr.Hanifi ERCOŞKUN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

10/01/2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

12/12/2016


Canan ALBEZ

ÖZET

DOKTORA TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VELİ KATILIM ÇALIŞMALARINI ÖRGÜTLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Canan ALBEZ

2016, 205 sayfa

Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel ve nitel modellerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerden zenginleştirilmiş desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine yönelik yönetici, öğretmen ve veli algısı, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile belirlenirken yürütülen veli katılım çalışmalarını değerlendirebilmek için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, iki farklı şekilde oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için tabakalı örneklem alma yöntemiyle belirlenen ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 273 okul yöneticisi, 916 öğretmen, 395 veli; nitel verileri elde etmek için amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği ile belirlenen 15 yönetici ve öğretmen, 10 veli çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerileri' ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız t testi ve ANOVA yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel verilerden okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri, okul yöneticileri tarafından sıklıkla düzeyinde değerlendirilirken, öğretmen ve veliler tarafından bazen düzeyinde değerlendirilmiştir. Okul türü değişkeni açısından öğretmen ve veli görüşlerine göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyine ilişkin puanlar arasında, ilkokulda görevli yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık varken yönetici görüşlerine göre, okul türü değişkeni açısından

yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine yönelik öğretmen ve veli görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından yönetici ve öğretmen görüşlerinin düzeyine ilişkin puanlar, hizmet içi eğitim alanların yönünde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine yönelik öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkeni açısından 7-12 yıl kıdemine sahip öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık varken yönetici görüşlerine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine yönelik veli görüşleri arasında velilerin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmada elde edilen nitel verilere göre okullarda yürütülen veli katılım çalışmalarının yeterli olmadığı saptanmıştır. Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin veli katılım çalışmalarının örgütlenmesinde, yaşanan güçlüklerin giderilmesinde, gereksinimlerin karşılanmasında yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul toplumu üyelerinin aidiyet duygularını güçlendirmeyi, sosyal paylaşımları artırmayı, öğrencilerin her yönden desteklenmesini amaçlayan bir veli katılım modeli önerilmiştir. Önerilen modelde veli katılım çalışmalarının demokrasi ve uzlaşma kültürü zemininde, sevgi, saygı ve güven ikliminde yürütülmesi esas alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticisi, Veli Katılımı, Okul Aile İşbirliği.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

INVESTIGATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS SKILLS IN ORGANIZING THE PARENT PARTICIPATION STUDIES

Canan ALBEZ

2016, 205 pages

This study aims to evaluate organization skills of school administrators on parent participation studies. This research has been realized in a mixed research approach which combines the quality and quantity patterns. Quantitative research design and the survey model were used in this study in order to evaluate the administrator, teacher and parent perception of organization skills of school administrators on parent participation studies. The case study pattern as a quality pattern has been used to evaluate parent participation studies. Datas were gained by semi structured interview and document review techniques.

The study group was created in two different ways. To obtain quantitative data, 273 school administrators, 916 teachers and 395 parents in charge of defined primary, secondary and high schools were recruited by stratified sampling method. Qualified datas of the research were obtained from 25 interviews made with the administrators, teachers, head of the parent-teacher association boards and member parents using maximum variation sampling method. In the research, the scale of “skills of school administrators on organizing the parent association studies“ which was defined by the researcher is used as a data collection tool. The answers given to the scale questions by research group were analyzed by frequency, medium, standart deviation, independent samples t-test and ANOVA methods.

The skills of school administrators on organizing the parent association studies were evaluated as ‘often’ by the administrators, and as ‘sometimes’ by the teachers and parents. While there was a statistically significant difference in favor of primary administrators between the scores related to the levels of organizing skills of school administrators on parent-teacher association studies according to the teachers and parents; there was no statistically significant difference between the scores related to the

levels of organizing skills of school administrators on parent-teacher association studies according to the administrators.

There is no statistically significant difference between the views of teachers and parents about the skills of administrators for organizing parent association studies with regard to the gender. With regard to variable of in-service training, the scores related to the levels of views of administrators and teachers shows a significant difference for the benefit of the ones taking in-service training. While there was statistically significant difference in favor of teachers with 7-12 years of seniority in the skills of administrators for organizing the parent association studies according to the teachers with respect to the seniority; there was no significant difference between the scores according to the administrators. There was no significant difference between the skills of administrators for organizing the parent association studies according to the views of parents when considering the education level of them.

According to the qualified datas obtained from the research, parent association studies are not enough in schools. The conclusion is that the School-Parents Association Regulation is not sufficient in meeting the needs, in organizing the participation activities and eliminating the living difficulties.

This study proposes a model centered in love, respect and trust based on democracy and consensus; and aims to strengthen the sense of belonging of the school population members, to increase the social shares, to support the students in all aspects.

Key Words: School administrator, parent participation, parent-teacher association,

ÖNSÖZ

Okul yöneticilerinin okul aile işbirliğine yönelik sorumlulukları eğitim bilimleri literatüründeki bir çok çalışmanın merkezinde yer almaktadır. Özellikle yurt dışı literatürün okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrenci davranışlarını, sorumluluklarını incelediği görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde okul aile işbirliğinde yaşanan sorunların tespit edildiği, yürürlükteki okul-aile birliği yönetmeliğinin eleştirildiği, öneriler sunulduğu ancak okul-aile birliğinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyi, okul aile işbirliğinin mevcut durumu araştırılmış ve bir okul-veli katılım modeli önerilmiştir.

Doktora tez çalışması sürecinde desteğini esirgemeyen, deneyimlerini paylaşarak ufkumu aydınlatan saygı değer hocam Doç. Dr. Şükrü ADA’ya; tezin her bölümünde dönütlerine ihtiyaç duyduğum kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN’a; tez süresi boyunca bilgi ve birikimini paylaşarak yoluma ışık tutan Yrd. Doç. Dr. Eşref NURAL’a; ölçek geliştirme sürecine katkı sağlayan Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN’e, Yrd. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ’e en içten şükranlarımı sunarım.

Görüş ve önerileriyle araştırmama katkıda bulunan Doç. Dr. Murat TAŞDAN’a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK’a, Yrd. Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN’a ve Yrd. Doç. Dr. Şenol SEZER’e ve Dr. Esra KARABAL’a teşekkür ederim. Ayrıca tezin her aşamasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyerek beni sürekli motive eden sevgili meslektaşım Uzm. Öğr. Sema GÜNEY’e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin sağlanmasında kolaylık gösteren, görüşlerini paylaşan Erzurum ilindeki eğitim yöneticilerine, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul velilerine gösterdikleri ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca elimi hiç bırakmayan babam Veyis ALBEZ’i bu vesileyle rahmetle yâd eder, annem Emine ALBEZ’e ve kardeşlerime maddi-manevi her türlü destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum-2016

Canan ALBEZ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLOLAR DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Örgüt ve örgütlenme	9
2.1.1.1. Örgütlemenin tanımı, önemi ve amaçları	9
2.1.1.2. Örgütlenme süreçleri	11
2.1.1.3. Örgütlenme ilkeleri.....	13
2.1.1.4. Örgüt kuramları	15
2.1.1.4.1. Klasik örgüt kuramı	16
2.1.1.4.2. Neoklasik örgüt kuramı	18
2.1.1.4.3. Modern örgüt kuramı.....	18
2.1.1.4.4. Yeni yönetim yaklaşımları.....	20

2.1.1.5. Örgütün boyutları	22
2.1.1.6. Örgütlenme modelleri	24
2.1.1.7. Örgütlerde bölümlere ayırma	26
2.1.1.8. Örgütlerde bölümlendirme biçimleri	27
2.1.1.9. Örgütlemelerde karşılaşılan güçlükler	30
2.1.2. Okullarda veli katılım çalışmaları ve örgütlenmesi	32
2.1.2.1. Okul aile işbirliği, önemi, amaçları ve yararları	32
2.1.2.2. Aile katılım modelleri	34
2.1.2.3. Okullarda yapılan veli katılım çalışmaları	38
2.1.2.4. Türkiye’de veli katılım çalışmalarının örgütlenmesi	44
2.1.2.5. Çeşitli ülkelerdeki veli katılım çalışmalarının örgütlenmesi	46
2.1.2.6. Veli katılım çalışmalarını engelleyen faktörler	50
2.1.2.7. Okul-aile işbirliğini geliştirmede okul yöneticisine düşen görevler	53
2.2. Konu İle İlgili Araştırmalar	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	78

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR	81
4.1. Okul Yöneticilerinin Veli katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.1.1. Veli katılım çalışmalarını örgütlemelerde yöneticilerin yapı kurma becerileri	81
4.1.2. Veli katılım çalışmalarını örgütlemelerde yöneticilerin yapılacak işleri belirleme becerileri	86
4.1.3. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlemelerde kadrolama ve donatım becerileri	90

4.2. Okul Yöneticilerinin Veli katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerileri Düzeyinin Okul Türüne Göre Gösterdiği Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
4.3. Okul Yöneticilerinin Veli katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerilerinin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından Gösterdiği Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	103
4.4. Okul Yöneticileri, Öğretmen ve Velilerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlar	108
4.4.1. Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin “okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar	108
4.4.2. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “okul aile işbirliğine en çok hangi alanlarda gereksinim duyulmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlar	116
4.4.3. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “okul aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar	123
4.4.4. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “okul aile işbirliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar	129
4.4.5. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “bir okul aile birliği modeli önerecek olsanız nasıl bir model önerirdiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar	141

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	148
5.1. Sonuçlar	148
5.2. Öneriler	150
KAYNAKÇA	164
EKLER.....	183
EK 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	183
EK 2. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	184
EK 3. Nicel Veri Formu.....	185
EK 4. Nitel Veri Formu	187
ÖZGEÇMİŞ.....	188

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Örgütlenme Süreci	12
Şekil 2.2. Örgütsel iklim değişkenlerine göre örgüt tipleri.....	23
Şekil 2.3. Okul çevre ilişkileri.....	40
Şekil 5.1. Veli katılım birliği modeli	158



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1.	Yönetici, Öğretmen ve Veli İçin Evren ve Örneklem Büyüklüğü	66
Tablo 3.2.	Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri	67
Tablo 3.3.	Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	68
Tablo 3.4.	Velilerin Demografik Özellikleri	69
Tablo 3.5.	Görüşmeye Katılan Yönetici ve Öğretmen Çalışma Grubunun Özellikleri.....	70
Tablo 3.6.	Görüşmeye Katılan Velilerin Demografik Özellikleri.....	71
Tablo 3.7.	KMO ve Barlett Test Sonuçları.....	73
Tablo 3.8.	Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Sürecinin Alt Faktörleri ve Varyans Oranları	73
Tablo 3.9.	Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerileri Ölçeği Faktör Yükleri.....	74
Tablo 3.10.	Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	77
Tablo 3.11.	Okul Türlerine Göre Yönetici, Öğretmen ve Velilere Dağıtılan, Geri Dönen ve Geçerli Sayılan Ölçeklerin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo 4.1.	Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapı Kurma Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri	82
Tablo 4.2.	Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapı Kurma Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar	84
Tablo 4.3.	Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapılacak İşler Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri	86
Tablo 4.4.	Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapılacak İşler Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar	89
Tablo 4.5.	Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Kadrolama ve Donatıma İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri	90
Tablo 4.6.	Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Kadrolama ve Donatıma İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar	92
Tablo 4.7.	Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlemeye Örgütsel İklim Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri	93

Tablo 4.8. Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Örgütsel İklim Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar	96
Tablo 4.9. Okul Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerinin Düzeyine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 4.10. Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Okul Türü Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 4.11. Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.12. Yönetici Görüşlerine Göre Okul Türü Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 4.13. Cinsiyet Değişkeni Açısından Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri	104
Tablo 4.14. Kıdem Değişkeni Açısından Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yönetici Görüşlerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 4.15. Kıdem Değişkeni Açısından Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Öğretmen Görüşlerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 4.16. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları	105
Tablo 4.17. Hizmet İçi Eğitim Alma Açısından Yöneticilerin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri	106
Tablo 4.18. Velilerin Eğitim Durumu Açısından Yöneticilerin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerine Yönelik Veli Görüşlerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	107

Tablo 4.19. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliğinde Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	108
Tablo 4.20. Velilerin “Okul Aile İşbirliğinde Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	113
Tablo 4.21. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliğine En Çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	116
Tablo 4.22. Velilerin “Okul Aile İşbirliğine En çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları..	119
Tablo 4.23. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliği Çerçevesinde Okulunuzda Karşılaşılan Güçlükleri Ortadan Kaldırmak İçin Yapılan Çalışmalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	123
Tablo 4.24. Velilerin “Okul Aile İşbirliği Çerçevesinde Okulunuzda Karşılaşılan Güçlükleri Ortadan Kaldırmak İçin Yapılan Çalışmalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	127
Tablo 4.25. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	130
Tablo 4.26. Velilerin “Okul Aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	138
Tablo 4.27. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Bir Okul Aile Birliği Modeli Önerilecek Olsanız Nasıl Bir Model Önerirdiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	142
Tablo 4.28. Velilerin “Bir Okul Aile Birliği Modeli Önerilecek Olsanız Nasıl Bir Model Önerirdiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	145

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğrenim Kurumu
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
OAB	: Okul Aile Birliği



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul toplumunun birer üyesi olan okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında çok yönlü ilişkilerden kaynaklanan bir birliktelik söz konusudur. Bu birliktelikte esas olan, bireyin ilk öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği aile ortamı ile bu öğrenmeleri sürdüreceği ve çocuğun yaşamına derinlik kazandıracak olan sınıf ve okul uygulamaları arasında ahengi yakalamak; çocuğun gelişiminden, eğitim ve öğretiminden sorumlu tüm taraflar arasında uyumlu, tutarlı bir işbirliği sağlamak ve okulun amaçlarını gerçekleştirmektir.

Yapılan çalışmalarda okul-aile işbirliğinin okul başarısı üzerinde olumlu bir etken olduğu ifade edilmektedir (Grant, 1964; Hildebrand, 1981; Epstein, 1995; Martin, Tett ve Kay, 1999; Parker, Boak, Griffin, Ripple ve Peay, 1999; Şişman, 2002; Aydın, 2005; Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004; Gestwicki, 2004; Kocabaş, 2006; Kaysılı, 2008; Lindberg, 2014). Velilerin sınıf ve okul uygulamalarına katılımı, öğrencilerin okula devamını artırmakta, akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca velisi tarafından evde olduğu kadar okulda ve sınıfta da desteklenen bireyin öz denetim becerileri gelişmekte, öğrenmeye karşı olumlu güdülenerek çalışma isteği artmakta ve büyük işler başaracak hedefler edinmesi kolaylaşmaktadır. (Danielson, 2002; Rosenblatt ve Peled, 2002, Dempsey ve Battiato, 2001; Eccles ve Harold, 1993).

Eğitimde ailelerin olumlu etkisi, velilerin okul süreçlerinde daha etkin rol almalarını sağlamaktadır. Bu yüzden aileleri okulla işbirliği kurmaları yönünde teşvik etmek, velilerin okul süreçlerine katılımlarını sağlamak okul açısından önemli kazanımlardır (Özgan ve Aydın, 2010, 1171).

Bir sosyal sistem olarak okul, çevreden girdi alan ve eğitim süreci sonunda çevreye ürün veren bir yapıdır. Bu özelliğinden dolayı çevresi ile hiç kesilmeyecek

sağlıklı bir ilişki içinde bulunan okul, bu ilişkiyi etkili bir işbirliğine dönüştürdüğü sürece hedeflerini gerçekleştirip gelişimini devam ettirebilmektedir (Demirbulak, 2000; Kolay, 2004). Gümüşeli'ne (2014) göre çevrenin okula sürekli ve düzenli girdi sağlıyor olması okulun varlığını sürdürmesinde tek başına yeterli değildir. Okulun varlığını sürdürebilmesi yakın çevresinin kapasitesini kullanabilme düzeyine yani ailelerin istek ve beklentileri ile okulun amaçlarını dengeleyecek bir 'işbirliği sistemi' kurabilmesine bağlıdır. Bu amaçla ailelerin evde ve okulda öğrencilerinin eğitimine yönelik roller üstlenmeleri, okul ve sınıf uygulamalarına katılımları, okulla ilgili kararlara dahil edilmeleri gerekmektedir.

Okul ve çevre arasındaki bu karşılıklı etkileşimden dolayı okulun amaç ve çalışmalarını çevreye tanıtması, sosyal çevre ve ailenin de eğitime yardım ve katkısının sağlanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2000, 128). Taymaz'a (2001) göre aileyi eğitim öğretim sürecine katmadan, öğrenciyi çok yönlü yetiştirmek olası değildir. Okulların başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için, ailelerin ilgi ve yardımına gereksinim vardır. Bu nedenle ailelerin okul ve sınıf uygulamalarına katılım sağlamasında okul yönetiminin payı büyüktür.

İyi bir okul yöneticisi, okulun başarısı için formal grupların yanı sıra öğrencilerin, ana-babanın, memur ve hizmetlilerin meydana getirdiği doğal grupları da dikkate alması gerekmektedir. Bu grupların üyeleri arasında gelişen karar ve işbirliği, okul amaçlarının gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, 143). Yöneticinin grup çalışmalarını en iyi şekilde yönetebilecek becerilere sahip olması örgütsel etkililiği sağlama açısından önemlidir. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi grup çalışmalarının niteliği ile çok yakından ilişkilidir (Şekerci ve Aypay, 2009, 142).

Örgütlenme sürecinin etkililiği, okul yöneticisinin bu alandaki yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Örgütlenme yeterliği, bir okul müdürünün okulunu yönetirken göstermesi gereken önemli bir yeterlik alanıdır (Toprakçı, 2001). Okul yöneticisi, gelişen ve yenileşen amaçlara göre örgütünü yeniden örgütleyerek örgütün yapısını yenileştirebilmeli; yeni yapıya uygun olarak görevleri belirlemeli ve görevleri iş görenlere uygun olarak dağıtmalıdır (Başaran, 1996a, 183). Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş ilköğretim okul müdürleri için yeterlikler ve

performans göstergelerinden okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanı, örgütlenme süreci ile yakından ilişkilidir (MEB, 2010).

Okul yönetimi, okul-aile ilişkilerini düzenlerken yürürlükte yer alan ‘Okul Aile Birliği Yönetmeliği’ni esas almaktadır. Buna göre ‘okul aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirme, veli ve okul arasında iletişimi ve işbirliğini sağlama, eğitim öğretimi geliştirici faaliyetleri destekleme, maddi olanaklardan yoksun öğrencilerin zorunlu gereksinimlerini karşılama ve okula maddi katkı sağlama amacıyla okul aile birlikleri’ kurulmaktadır (MEB, 2005). Ancak okul aile birliklerinin, okulun gereksinimlerini karşılamadaki finans işlevleri öncelikli işlevlerinin önüne geçmiş durumdadır (Nural, Kaya ve Kaya, 2013; Bayrakçı ve Dizbay, 2013). Bu durum, velilerin okul aile işbirliğini yanlış algılamalarına neden olmaktadır. Bu yerleşik algının neden olduğu önyargının önüne geçmenin en kolay yollarından biri farklı terminolojik kavramlardan yararlanmaktır. Bu amaçla araştırmada da “veli katılımı” kavramı ön plana çıkarılmıştır.

Öğrencilerin hayata hazırlanması sürecinde çok önemli bir yeri olan okul-aile arasındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla kurulan ‘Okul Aile Birliği’ Yılmaz’a (1994) göre biçimsel bir kurum haline gelmiş, konu ile ilgili yönetmelikte sayılan görevleri yerine getirmekten uzaklaşmıştır. Okul Aile Birliği Yönetmeliği’nde birliğin amaçları arasında gösterilmesine karşılık; okul-aile birlikleri öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesine katkıda bulunamamaktadır. Ana-babaların, okul bina ve tesislerinden yararlanması sağlanamamaktadır. Öğretmenler, aile ziyaretlerine özendirilmemekte, ana-babalar, okulun amaçları, eğitim ilkeleri ve okuldaki etkinlikler konularında aydınlatılmamaktadır. Okul ile aile arasında işbirliğini geliştirmek için oluşturulmuş olan okul aile birliği ve okul yönetimi arasında da düzenli ve etkili bir iletişimden bahsetmek mümkün değildir (Akbaşlı ve Kavak, 2008; Aydoğan, 2006; Şişman ve Turan, 2002; Aytaç, 2000).

Yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları incelendiğinde okul-aile arasındaki ilişkilerin nasıl örgütlenmesi gerektiğinden yeterince söz edilmediği görülmektedir. Oysa okullarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin okulun iç ve dış dinamikleri dikkate alındığında okul-veli ilişkilerinin geliştirilmesi finans kaynakları oldukça kıt olan özellikle devlet okullarında önemli bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Ada ve Baysal, 2010). Bu bağlamda okul-aile işbirliğine dayalı bir örgüt

kültürünün oluşturulmasında okul yönetimine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Aydın'a (2000) göre okul yöneticisinin çevrenin okuldan beklentisini ve okulun bu beklentileri karşılama gücünü araştırması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinden okul toplumunun gereksinimlerini dikkate alması ve dinamik bir yapı oluşturabilmek için okulun ve çevrenin olanaklarından en üst seviyede yararlanması beklenmektedir.

Okulun hedefleri arasında çocukların eğitimleriyle ilgili olarak okulun gösterdiği çabalara aileleri de dahil etmek ve birlikte bir ortaklık programı yaklaşımı geliştirmek, daha fazla aileye ulaşmayı ve sonuçta öğrencinin geleceğe dönük büyük amaçlar edinmesini sağlamak olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitimciler, aileler ve toplum, öğrencinin başarısına yardımcı olmak ve kabul gören bir okul çevresi yaratmak için birlikte çalışmak zorundadırlar (Epstein ve Jansorn, 2004a; Riley, 1994). Bu ortaklığı sağlamada okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Epstein ve Sanders (2006) öğretmenlerin ve özellikle okul yöneticilerinin okul-aile iletişimi ve işbirliği konusunda donanımlı olmaları gerektiğinin akademik çevrelerce de önemsendiğini ifade etmişlerdir.

Okul aile işbirliğini geliştirmede, yaşanan güçlükleri ortadan kaldırmada veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinin yeniden ele alınması gerekliliğine duyulan inanç ve düşünüşle okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyi bu araştırmada bir problem olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin incelenmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyine ilişkin;
 - a) Yönetici, öğretmen ve veli görüşleri nedir?
 - b) Yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, örgütleme basamakları açısından farklılık göstermekte midir?

2. Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyi, okul türü değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine ilişkin;
 - a) Cinsiyet değişkeni açısından yönetici, öğretmen ve veli görüşleri,
 - b) Kıdem değişkeni açısından yönetici ve öğretmen görüşleri,
 - c) Hizmet içi eğitim alma durumu açısından yönetici ve öğretmen görüşleri,
 - d) Eğitim durumu değişkeni açısından veli görüşleri farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veli görüşlerine göre,
 - a) Okul-aile işbirliği çalışmalarında karşılaşılan güçlükler nelerdir?
 - b) Okul-aile işbirliği çalışmalarına en çok hangi alanlarda gereksinim duyulmaktadır?
 - c) Okul-aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar nelerdir?
 - d) Okul- aile işbirliğini geliştirmek için öneriler nelerdir?
 - e) Okul Aile Birliği'ne yönelik önerilen modeller nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulun amaçlarını gerçekleştirmede, öğrencinin gelişimini ve okul başarısını desteklemede ailenin yeri ve önemi, okul-veli işbirliğini eğitim araştırmalarının önemli bir konusu haline getirmiştir. Okul aile katılım çalışmalarının önemi, mevcut durumu, aile katılım modelleri, aile katılım etkinlikleri, veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılıklı beklentileri, aile katılımında iletişim, okul-veli işbirliğinin istenilen düzeyde olmamasının nedenleri, okul aile işbirliğinde okul yöneticisinin rolü ve yönetsel davranışları, aile katılımını belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışmaları, aile eğitim programı geliştirme konularıyla ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri mevcuttur. Ancak ilgili alanyazın tarandığında okul ve veli işbirliğini yönetim süreçleri boyutunda ele alan, planlama ve uygulama düzeyinde çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir. Oysaki değişim sürecinde örgütlerin yeniden yapılandırılmasına veya var olan yapının iyileştirilmesine gereksinim vardır. Bu da yeni örgüt ve örgütleme modellerinin geliştirilmesini gerektirmektedir.

Bu nedenle bu araştırma, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin incelenmesi, veli katılım çalışmalarında özellikle örgütleme sürecinde yaşanan güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlükler için çözüm önerileri geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu yönüyle araştırmanın amacına yönelik diğer araştırmacılar tarafından yapılan okul-aile işbirliğinin mevcut durumunu analiz etmenin yanı sıra okul-aile ilişkisini yeniden yapılandırma ve örgütleme sürecinde yapılacakları belirlemeye yönelik bir model önerisinin sunulması bakımından bu araştırmanın önem taşıdığı söylenebilir.

Okul-aile ilişkilerinin yeniden düzenlenmesinde okul yöneticilerinin örgütleme becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri ile farklı okul türlerinin de dikkate alınmasında elde edilen verilerin güncelliği ve tutarlılığı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yükselen bir değer olarak önemini ve işlevselliğini sürdüren okul aile işbirliğini ve okullarda sosyal sermayenin en önemli kaynağı olan velilerin okul ve sınıf çalışmalarında katılımlarını sağlamada yapılacak işlerin belirlenmesi bakımından araştırmanın önem taşıdığı söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Bu araştırma, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine ve önerilen örgütleme modeline ilişkin yönetici, öğretmen, veli görüşleri ve bu görüşlerin örgütleme sürecinin basamakları açısından değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
- b) Araştırma, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin ölçme araçlarında yer alan maddelere ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- c) Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve okul aile birliği yürütme kurulunda yer alan velilerin görüşleriyle sınırlıdır.
- d) Örgütleme sürecinin basamakları; yapının kurulması, yapılacak işlerin belirlenmesi, kadrolama-donatım, insan ilişkilerinin geliştirilmesi basamakları ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri, geliştirilen lme araçları ile ölçülebilir nitelikte olduğu, katılımcıların lme aracında yer alan maddelere ve görüşme sorularına objektif ve güvenilir yanıtlar verdikleri, geçerlik ve güvenirliği test edilerek, uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen lme aracı, araştırmada yer alan amaçları geliştirmek için gerekli olan verileri sağlayacak özellikte olduğu varsayımına dayanmaktadır.

1.6. Tanımlar

Veli: 1. “ğrencinin annesini/babasını veya yasal olarak sorumluluğunu üstlenen kişi” (MEB,2005).

1. “Okula giden bir çocuğun her türlü davranış ve tutumundan sorumlu olup onunla ilgili işleri izleyen kimse” (TDK Szluğu).

Veli Katılımı: “Velilerin eğitim-öğretime katkı sağlama, bir bütün olarak ğrenci gelişimini sağlama, velilere yönelik yönetsel etkinlikleri gerçekleştirme, okul aile işbirliğini gerçekleştirmeleri alanlarındaki okul uygulamalarına etkin olarak katılmasıdır.” (Can, 2009, 43).

Aile Katılımı: “ğrencinin gerek akademik gerekse bireysel gelişimini sağlamak/desteklemek için gereksinim duyulan konularda bilgilendirmeyi, ona beceri kazandırmayı, ğretmen ve okul yönetimi ile sürekli ve aktif iletişim kurmayı, okul ve sınıf içerisinde yapılan etkinliklere gönüllü katılımı, sadece okul ve ailenin değil, toplumsal kaynakların da kullanımını sağlamaya yönelik ortaklıkların kurulmasını içeren etkinliklerden oluşan, sürekli ve sistematik bir yaklaşımdır” (Lindberg, 2014,1340).

Örgüt İklimi: 1. Örgüt yelerinin örgüte ilişkin algılarının toplamından oluşan, örgüt içinde yaşanan olayların yorumlanmasında ve örgüt içi davranışların şekillenmesinde önemli rol oynayan bir rgt diğerlerinden ayıran daimi bir özelliktir (Moran ve Volkwein, 1992).

2. Toplumsal bir sistem olarak örgütün formal yapısının, yöneticinin formal ve informal davranış biçemlerinin ve diğer etkenlerin, örgüt üyelerinin tutumları, inançları,

değer yargıları ve güdülerinde gözlenebilen öznel etkileri (Demirtaş ve Güneş, 2002,121).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmaya kuramsal dayanak teşkil edecek örgüt ve örgütlenme ile okullarda veli katılım çalışmaları ve örgütlenmesine ilişkin alan yazına yer verilmiştir.

2.1.1. Örgüt ve örgütlenme

2.1.1.1. Örgütlenmenin tanımı, önemi ve amaçları

Yunancada organon (organ) kelimesinden türetilmiş olan örgüt kavramı, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını, başka bireylerle bir araya gelerek grup halinde çaba, bilgi ve yeteneklerini birleştirmeleri yoluyla gerçekleştirmelerini mümkün kılan bir işbölümü ve koordinasyon sistemi, düzen veya yapı şeklinde ifade edilmektedir (Eren, 2003, 203-204).

Örgüt yapısının amaca ulaşmak için belli bir yöntemle çalıştırılması ile ilgili yapılan tüm etkinlikler yönetim süreçlerinin kapsamında gerçekleşir (Ada ve Küçükali, 2009). Alan yazında farklı biçimlerde sınıflanmasının yanı sıra yönetim süreçleri genel olarak “karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme” biçiminde ele alınmaktadır (Aydın, 2007; Başaran, 1996b; Erdoğan, 2008; Ada ve Küçükali, 2009; Türkmen, 2005; Yılmaz, 2008; Bursalıoğlu, 2010).

Her örgüt, bir örgütlenme süreci sonunda ortaya çıkan yapılardır. “Örgütlenme, genel olarak benzer işleri bir arada toplayıp ve uzmanlaşmış kişilerin bu işleri yapmalarını sağlayarak verimliliği ve bu nedenle etkinliği artırmayı kapsar. Bunu da en başta rasgele iş yapmayı önleyerek işbölümü ve birbirleri ile uyum içinde yaparak sağlar” (Çelikten, 2011,124). Başka bir deyişle ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulmasında gerçekleşen eylemlerin

tümüne örgütlenme adı verilmektedir. Örgütlenme belirlenen amacı gerçekleştirebilmek için en uygun yapıyı kurmadır (Aydın, 2007, 139).

Yönetim süreçlerinden biri olan örgütlenme süreci, yönetimin temel unsurlarından birisidir. Henri Fayol'a göre örgütlenme "Bir kuruluşa çalışması için gerekli olan her şeyi sağlamaktır." Planların verimli ve ekonomik bir biçimde uygulanması için gerekli koşullar sağlama ve devam ettirme yolundaki çalışmalara örgütlenme denir. Bu koşullar, özellikle moral, örgütlenmiş yapı ve davranış ilkelerini kapsamına alır. Örgütlenme, görev ve yetkilerin personel arasında dağıtılmasını ve personelin çalışma çerçevesinin kurulması işlemlerini de kapsar (Tortop, 1983, 68).

Örgüt (organizasyon); örgütlenme işlemi sonucunda ortaya çıkan biçimsel yapıdır. Örgütün biçimsel bir yönü vardır. Her örgütte olması gereken özellikler ise şunlardır (Örücü, 2003, 79);

- Belirlenmiş amaçlar olması
- İnsanlardan meydana gelmesi
- Yapısında belli bir ölçüde biçimsellik olması

Örgütlenmenin farklı boyutlarının söz konusu olduğu günümüz toplumları, çoğu kez örgüt toplumları şeklinde nitelendirilmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde artan oranda örgütlere duyulan gereksinmelerin belli başlı nedenleri birkaç nokta etrafında şöyle sıralanmaktadır:

- Örgütler, tek tek bireyler olarak üstesinden gelinemeyen işleri başarmayı mümkün kılan toplumsal işbirliği sistemleridir.
- Örgütler, bilgilerin birikiminde ve gelecek nesillere aktarılmasında kişilere yardımcı olurlar.
- Örgütler, bireyler için çok önemli olan meslek kaynakları olarak hizmet ederler (Şimşek, Çelik, 2011,26-27). Bu doğrultuda örgütlenme sürecinin temel amacı, örgütsel başarı için gerekli öğeleri etkili ve verimli bir biçimde bir araya getirmektir. Örgütlenmenin diğer amaçları şu şekilde ifade edilmektedir (Can, Azizoglu, Aydın, 2011, 166):
- Yapılacak işi belirli görevlere ve bölümlere ayırmak,
- Yapılacak işe ilişkin görev sorumlulukları belirlemek,
- Farklı örgütsel görevler arasında koordinasyonu sağlamak,

- Bireyler, gruplar ve bölümler arasında ilişkiler kurmak,
- Biçimsel yetki zincirini oluşturmak,
- Örgütsel kaynakları dağıtmaktır.

Zoga'ya (1965) göre iyi düzenlenmiş bir örgütlenme, teknik gelişmelere ayak uydurma ve yenilikleri yakından izleme olanağını verir. Bu sayede aynı örgütte çalışanlar arasında sıkı bir ilişki kurulmakta, ast üst ilişkileri ve yetkileri açıklık kazanmakta, daha verimli bir çalışma sağlanmaktadır. Çalışılan işin durumunu kesin olarak iyi bilen bir kimseden, daha geçerli ve tutarlı çalışmalar yapması beklenir. Böylece yaratıcılık ve yapıcılık ruhu kamçılanmış olur (Tortop, 1990, 69). Çelikten (2011,124), iyi bir örgütlenmede sinerji yoluyla verimliliğin ve iş kalitesinin yükseldiğini, bireylerin ya da küçük grupların bir araya gelerek ortaya çıkaracakları işin her birinin tek başına başarabileceği işin toplamından daha büyük olacağını ifade etmektedir.

Örgüt üyeleri arasında koordinasyonun sağlanması örgütlenme basamaklarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle yöneticilerin örgütlenme süreçleri üzerinde dikkatle durmaları gerekmektedir.

2.1.1.2. Örgütlenme süreçleri

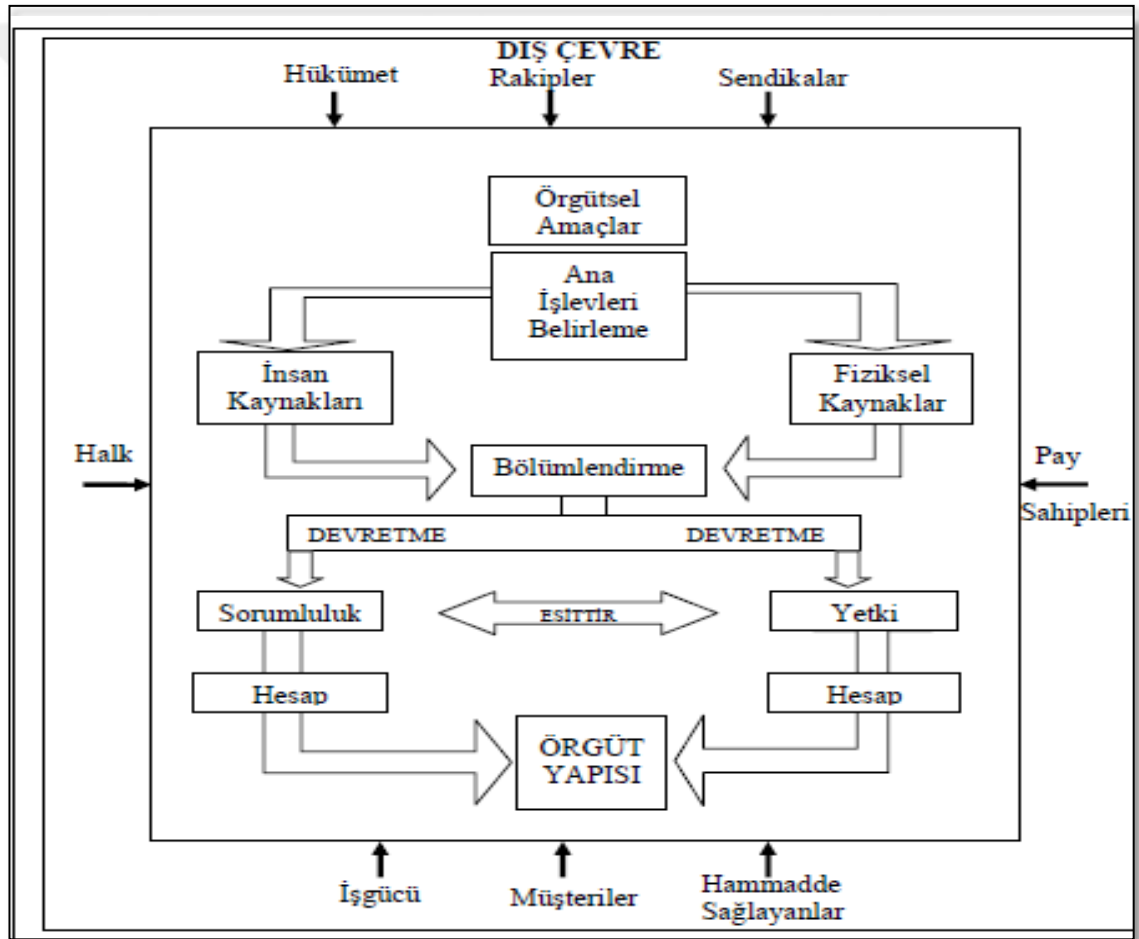
Örgütlenme süreci yapıyı kurma, kadrolama ve donatım eylemleri ile anlayış gösterme boyutundan oluşan bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2010). Kontz ve O'Donnell' e (1964) göre örgüt adı verilen yapıyı oluşturma ve örgütlenme süreci şu aşamalardan oluşur:

1. Örgüt amacının belirlenmesi,
2. Amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,
3. Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi,
4. Bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması,
5. Bu etkinliklerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre, etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması,
6. Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi,

7. Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanmasıdır (Akt: Aydın, 1998).

Toprakçı (2008, 296), örgütlenme sürecinin aşamalarını, örgütlenme amaçlarının belirlenmesi, yapılacak işlerin belirlenmesi, insan kaynaklarının değerlendirilmesi, fiziksel olanakların değerlendirilmesi, yapının kurulması ve işletilmesi, sonucu değerlendirme şeklinde ifade etmektedir.

Can, Azizoğlu ve Aydın'a (2011) göre örgütlenme sürecini Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil 2.1'de görüldüğü gibi örgütlenme sürecinin dış çevreden de etkilenmesi söz konusudur.



Şekil 2.1. Örgütlenme Süreci

Tortop'a (1990) göre bir örgütlenme olayında,

- Örgütün amaçları ve büyüklüğü,

- Örgütün diğer örgüt ve kişilerle ilişkilerinin niteliği ve biçimi,
- Örgütün sürekli veya geçici olup olmadığı,
- Örgütün gelecekte büyüme ve küçülme olasılığı,
- Örgütün kuruluş yeri ve yayılma alanları,
- Örgüt için gerekli olan kaynakların neler olduğu ve nasıl sağlanacağı,
- Örgütün personel gereksinimlerinin nasıl karşılanacağı,
- Örgütün yasal yetkilerinin neler olduğu ve örgütün kuruluş nedenleri göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.1.3. Örgütlenme ilkeleri

Sağlıklı bir örgüt yapısının kurulabilmesi için aşağıdaki noktaların dikkate alınması gerekir (Akat, Budak ve Budak, 2002; Şimşek, 1999, 138-148):

1. **İşbölümü ve uzmanlaşma ilkesi:** Örgütün amaçlarını gerçekleştirecek işler doğal parçalara bölünmeli, her parçanın sürekli olarak bir kişi tarafından yapılması sağlanmalıdır. Bu durum uzmanlaşmaya yol açacak ve böylece üretim artacaktır.
2. **Hiyerarşik yapı (basamaklar) ilkesi:** Örgütteki ast-üst ilişkileri açık olarak tanımlanmalı, yetki ve sorumluluklar açık ve kesin olarak belirlenmelidir. İşbölümü ve bölümlere ayırma ilkesi yatay farklılaşmayı sağlar. Hiyerarşik yapı ilkesi ise dikey farklılaşmayı sağlar.
3. **Amaç birliği ilkesi:** Örgüt, tüm öğeleri ve kaynakları aynı amaca yönelik olmalıdır. Örgütün ve onu oluşturan her kademenin açıkça belirlenmiş bir amacı olmalıdır. Örgütün temel amacı belirlenmeli, sonra bu temel amacın alt amaçları olarak bölüm ve mevkilerin amaçları belirlenmelidir. Alt amaçlar gerçekleştirilince, asıl amaç da gerçekleştirilmiş olacaktır.
4. **Emir-komuta birliği ilkesi:** Örgütte hiç kimse yaptığı işle ilgili birden fazla kişi veya amirden emir almamalıdır. Bir ast, birden fazla amire rapor vermez. Böylece ast, etkin bir şekilde çalışır. Örgüt içinde her astın yalnız bir üstten emir alması sağlanmalıdır.
5. **Sınırlı denetim alanı ilkesi:** Yöneticilerin zamanları ve enerjileri sınırlıdır. Yöneticinin kontrol alanı, yani denetim altında bulunan astların sayısı belirli

bir sayıda olmalıdır. Bu sayının çok olması yöneticinin yönetim görevini gereği gibi yapamamasına yol açar; az olması ise, yöneticiden yeterince faydalanılamaması anlamına gelir. Örgütte kontrol alanını belirleyen faktörler şöyledir:

- Denetlenen işin karmaşıklığı,
- Diğer işlerle olan benzerlik,
- Diğer işlerle olan karşılıklı bağlılık,
- Organizasyonun içinde bulunduğu ortam koşulları,
- İşlerin standartlaşma derecesi,
- Yöneticinin; üst'ün ve astların nitelikleri.

6. **Yetki ve sorumlulukların denklığı ilkesi:** Örgütün her kademesinde, kişilere verilen sorumluluğa denk olarak yetki de verilmelidir.
7. **Yetki devri ilkesi:** Belirli konularda ve belirli sınırlar içinde yetki devredilebilir. Örgütte, gerektiğinde karar verme yetkisi alt kademelere devredilebilir.
8. **İstisnalarla yönetim ilkesi:** Örgütte sık sık tekrarlanan nitelikteki kararlar, alt kademe yöneticilere bırakılmalı, fakat stratejik ve önemli nitelik taşıyan kararlar üst kademelerde alınmalıdır. Modern Organizasyon Yaklaşımı olarak adlandırılan yaklaşımda; stratejik kararlar en üst yönetime, yönetim kararları orta kademe yönetim organlarına, teknik kararlar ise alt kademelere bırakılmıştır.
9. **Denge ilkesi:** Bir örgüt düzenlenirken, temel işbölümüne bağlı olarak oluşturulan organlar arasındaki karşılıklı iş ilişkileri ile bu ilişkilerin hangi organların sorumluluğunda olduğu ve kimler tarafından yürütüleceği belirtilmelidir. Bu da alt sistemin etkin çalışmasını sağlar ve bilgi akışını kolaylaştırır.
10. **Verimlilik ve etkinlik ilkesi:** Bu ilkede esas olan nokta, örgütte, en düşük maliyetle amaca ulaşmaktır.
11. **Basitlik ilkesi:** Örgütün yapısı basit ve anlaşılır olmalıdır. Dolaylı ve üstü kapalı ilişkiler, örgütün çalışmasını yavaşlatır.

12. Esneklik ilkesi: Örgüt iç ve dış değişmelere uyum sağlayabilecek esneklikte bir yapısı olmalıdır. Ortam koşulları değişmişse yeni düzenlemeler yapılmalıdır, yani örgüt yapısı değiştirilmelidir.

13. Açıklama ilkesi: Örgütte kişilerin görevleri, yetki ve sorumlulukları ile örgütsel ilişkileri açık bir biçimde ve yazılı olarak açıklanmalıdır.

Tortop (1990), örgütlerin dinamik bir yapıda olması nedeniyle, yeni gelişmelere ve değişimlere uyum sağlamada örgütlerin kurulmalarından sonra göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri şu şekilde sıralar:

- Sorumlu memurların örgütün genel siyasetini iyi kavramalarının sağlanması,
- Plan ve programların yapılması ve örgütün bunlara yanıt verecek biçimde düzenlenmesi,
- Plan ve programların yürütülmesi için gerekli olan personel, para ve malzeme gibi kaynakların sağlanması,
- Örgüt içindeki biçimsel ve biçimsel olmayan haberleşmelerin ilgili yönetim tarafından bilinmesi,
- Örgütün amaçları, yeri ve çalışma alanının dikkate alınarak kurulmuş olması ve alt kademelerin alınan kararlara katkısının sağlanması

Yukarıda ifade edilen tüm ilkelerin örgütün çalışmaları süresince de göz önünde tutulması beklenir.

2.1.1.4. Örgüt kuramları

Kuram “belirli bir olguyu açıklamak ya da kestirebilmek amacıyla, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek, sistematik değerlendirme ve açıklama olanağı sağlayan kavramlar, tanımlar ve önermeler bütünüdür” (Karip, 2004, 3). Kuram “yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araçtır. Haber alma ve eylem için, kuramdan daha sağlıklı bir rehber bulunamaz” (Bursalıoğlu, 2010, 17).

Eğitim yönetimi açısından kuram, “sistematik olarak eğitim örgütlerinde gerçekleşen tutum ve davranışları betimleyen, birbirleriyle ilişkili bir dizi kavramlar, varsayımlar ve genellemeler bütünüdür” (Hoy ve Miskel, 2010, 6).

Okul yönetimini etkileyen örgüt ve yönetim kuramları, kamu yönetimi ve işletme yönetimi alanında geliştirilen kuramlara dayanmaktadır. “Her yönetim teori ve yaklaşımı, örgütlere değişik bir açıdan bakışı ifade etmektedir. Bu teori ve yaklaşımlar, örgütleri anlamada yararlanılabilecek bir çeşit çerçeve ve kalıplar oluşturmaktadır. Esas itibariyle yönetim teori ve yaklaşımları dört başlık altında ele alınabilir. Bunlar; klasik (geleneksel) yaklaşım, neoklasik (davranışsal) yaklaşım, sistem yaklaşımı ve yeni (modern sonrası/ çağdaş) yaklaşımlardır” (Memduhoğlu, 2010, 2).

2.1.1.4.1. Klasik örgüt kuramı

Klasik örgüt teorisinin amacı, işbölümüne dayalı olarak uzmanlaşma yolu ve hiyerarşik ilişkileri belirlemek, iş ve faaliyetleri düzenlemek suretiyle örgüt hedeflerinin en etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesine hizmet edecek bir yapı oluşturmaktır (Baransel, 1993, 203). Klasik örgüt teorisi adı altında üç ayrı yaklaşım bulunmaktadır.

a) Bilimsel yönetim yaklaşımı: Bilimsel yönetim akımının öncülüğünü yapan Taylor, iş ve iş görenlerin üzerine odaklanmıştır. Taylor, işletmelerdeki verimsiz çalışma ve üretimdeki kayıpları ortadan kaldırmak, işçilerle yönetim arasında iş birliği sağlamak için çaba harcamıştır. Çalışmalarında teknik verimliliğin artması için, zaman ve hareket etütlerine, iş bölümü ve uzmanlaşmaya, teşvikli ücret sistemine, işlevsel örgüt yapısına, işe uygun tek bir yöntem geliştirmeye büyük özen göstermiştir (Akat ve diğerleri, 1994, 39).

b) Yönetim süreci yaklaşımı: Bu yaklaşımın öncülüğünü yapan Fayol, örgütün tamamını ele alarak iyi bir örgüt dizaynı ve yönetiminin ilkelerini araştırmış ve yönetim ilkelerinin örgütlere uygulanabileceğini savunmuştur. Bu bakımdan Yönetim Süreci Yaklaşımı, Bilimsel Yönetim Yaklaşımı'ndan daha geniş ve kapsamlı bir yaklaşımdır (Koçel, 1993, 115-116). Örgütsel etkinliği sağlamanın yollarını arayan Fayol, bu amaçla genel yönetim ilkeleri geliştirmiştir. Fayol'un ünlü on dört genel yönetim ilkeleri şunlardır: İş bölümü, yetki ve sorumluluğun ayrılmazlığı, disiplin, emir birliği, yön birliği, kişisel amaçların genel amaçlara feda edilmesi, yeterli ücret politikası, merkeziyetçilik, komuta zinciri, düzen, adil ve makul davranma, yaratıcılık, işin sürekliliği ve birlik duygusu yaratmadır (Kaya, 1993, 58-59).

c) Bürokrasi yaklaşımı: Bu yaklaşım ise, Alman sosyoloğu Max Weber tarafından geliştirilmiştir. Yönetim teorisine sosyal yapı açısından bakan Weber'e göre, belli bir büyüklüğü aşan ve çalışanlar arasında yüz yüze temasın ortadan kaybolduğu her örgüt, bürokrasi özelliklerini kazanmaya başlar. "Örgütlenme Kuramının Babası" olarak değerlendirilen Weber gittikçe hızlanan kentleşme ve endüstrileşme sürecinde toplumların gereksinim duydukları örgüt modelini araştırmış ve bürokratik modelin en uygun ve ideal bir yönetim ve örgütlenme biçimi olduğuna karar vermiştir. Weber'in kullandığı ideal tip, her şeyden önce akılcı yöntemlerle elde edilen soyut ve zihinsel bir kavramdır. Weber'in bürokrasiyi araştırmaya girişmekteki amacı örgütsel sorunları bürokratik yapının nasıl açacağı göstermektir (Akat ve diğerleri, 1994, 53).

Bu yaklaşımlar ışığında klasik kuram dört sütun üzerine kurulmuştur (Gürsel, 2007, 18-19):

1. *İşbölümü: Bir insan örgütü büyüdükçe işler, imkân ölçüsünde doğal çizgilerden bölünmelidir.*
2. *Dikey ve görevsel süreçler: Dikey süreç komuta zincirinin yetki ve sorumluluk devrinin komuta birliği ve rapor verme zorunluluğunun büyümeleri ile ilgilidir. Yatay süreç ise, örgütün uzmanlaşmış kesimlere bölünmesi ve bu kesimlerin uygun birimler olarak yeniden gruplanmasıyla ilgilidir.*
3. *Yapı: Bir örgütte görülen eylemler arasında var olan ilişkilere uygulanan bir kavramdır. Amacı görevler arasında düzenli bir sıralama sağlamaktadır. Klasik kuram hat ve kurmay olmak üzere iki temel yapıyla uğraşır. Hat otoriteyi temsil eder. Kurmay ise öneri ve düşünceleri temsil eden bir danışma hizmetidir.*
4. *Denetim alanı: Bir yöneticinin etkin olarak denetleyebileceği memur sayısını ve bu sayının örgüt yapısı üzerindeki etkisini göstermektedir.*

Bursalıoğlu'na (2010) göre klasik kuram, kişilik, informal grup ve karar sürecini önemsemediği gibi, davranış bilimlerinden de gereğince yararlanamamıştır. Bu yüzden, çeşitli eleştirilere uğramış bulunmaktadır. Ayrıca davranış dinamiğini verim veya ekonomi kavramlarına bağlı kılması, örgütün etrafındaki politik çevreyi dikkate almaması ve örgütü sosyal bir boşluk içinde çalışmaya itmektedir. Özellikle çalışanları,

reçeteleşmiş tekniklere göre mekanik görevler yüklenen insanüstü bir varlık sayması, savunulması zor olan görüşlerdir.

2.1.1.4.2. Neoklasik örgüt kuramı

Neoklasik kuram, örgüt içinde insan davranışlarına odaklanarak yapı ile davranış arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Elton Mayo'nun Hawthorne deneyleri ile ortaya çıkan neoklasik kuram, grup içi ilişkileri ve grup etkileşimini ele alan 'İnsan İlişkileri Yaklaşımı' ile insan davranışını irdeleyen 'Davranışçı Yaklaşım' olmak üzere iki farklı alan üzerinde gelişmiştir (Memduhoğlu, 2010, 3).

Neoklasik kuram (sosyal antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi gibi) davranış bilimlerine örgüt kuramında yer vermiş doğal olmayan örgütün önemini belirtmiştir. Neo-klasik kurama göre doğal örgüt,

- Sosyal kontrol aracı olarak etki göstermektedir.
- İlişkilerin çözümlenmesi için değişik teknikleri gerektirmektedir.
- Kendisine özgü statü ve iletişim sistemleri vardır.
- Değişikliğe karşı direnir, çünkü yaşaması, içindeki ilişkilerin kalmasına bağlıdır.
- Doğal lider etrafında toplanmakta ve işlemektedir (Bursalıoğlu, 2010, 18).

“Hawthorne, Gardner, Moore, Davis gibi yazarların öncülük ettiği neo-klasik kuram, insan davranışının çeşitli yönlerini incelemiştir. Bu kuramın belki en zayıf yanı, sistem görüşünü önemsememiş ve örgüte getirmemiş olmasıdır. Oysaki sistem görüşü, örgüt ile yönetimi birleştiren ve bu birleşme esasında davranış bilimlerine geniş çapta önem veren bir görüşür” (Gürsel, 2007, 19).

2.1.1.4.3. Modern örgüt kuramı

Örgüt konusunda sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı adı altında ele alınan modern yaklaşımların başlıca özelliği, belirli bilimsel kavramlara dayanan analitik bir yapısının olması, ampirik araştırmalardan geniş ölçüde faydalanması ve hepsinin üzerinde sentez yapmaya, model ve sistem kurmaya yönelik bir karakter

taşımasıdır. Dolayısıyla modern yaklaşımın başında "Sistem Yaklaşımı" gelmektedir (Eren, 1996, 155).

a) Sistem yaklaşımı: “Örgütü bir bağımlı değişkenler sistemi olarak inceleyen sistem kavramının en göze çarpan yanı birleştirici ve bütünleştirici bir özellik taşımasıdır. Sistem, birbirini olumlu etkileyen öğelerin bir topluluğu olarak tanımlanabilir” (Bursalıoğlu, 2010, 18). “Sistem yaklaşımının temelinde, "sistem" olarak ele alınan bütünüün amacını gerçekleştirmesi vardır. Dolayısıyla, bu görüşe göre önemli olan bütündür. "Sistem", esas olan bir bakış açısında, ağırlık o sistemin amaçları, sistemin içerdiği alt sistemler, alt sistemler arasındaki ilişkiler ve alt sistemlerin ana sisteme yaptığı katkı üzerinde toplanmaktadır. Yönetimde sistem yaklaşımı denildiği zaman, yönetim olaylarını ve bu olayların cereyan ettiği birimleri birbirleri ile ilişkili bir şekilde ele alan yaklaşım anlaşılmaktadır” (Koçel, 1993, 76).

Ertürk (1995, 86), sistem kuramına göre örgütleri çevreden belirli girdiler alan, bunları bir üretim sürecinden geçirerek çevreye çıktılar sunan ve kendi içinde birbirleriyle ilişkili alt sistemler ve işlevlerden oluşan toplumsal sistemler olarak tanımlamaktadır.

Sistemler açık ya da kapalı olabilirler. Açık sistemler çevreleriyle ilişkilidir ve etkileşim halinde bulunurlar. Kaya (1993, 84), denge durumunda olma eğilimini, açık sistemlerin bir özelliği olarak ifade etmektedir. Ona göre sistem açısından "denge" sistemin girdileri ile çıktıları arasında bulunan bir oranın devam ettirilmesidir. Açık sistem özelliği taşıyan bir örgütte; yönetim çevrenin beklenti ve sınırlamalarını dikkate almak zorundadır. Çevresiyle ilişki ve etkileşim içinde bulunmayan kapalı sistemlerde ise, çevre etkenleri dikkate alınmadığı için denge durumunda bulunma eğilimi de yoktur. Buna göre “Bir sistemde etkinliklerin bozulması, dengenin bozulması, karışıklık ve aksaklıkların ortaya çıkması sonunda sistemin etkinliklerinin durması eğilimine "entropi" denir. Kapalı sistemlerde "entropi" daha kuvvetlidir. Açık sistemlerin dışarıdan aldığı yardımla entropinin neticelerini kaldırmasına "negatif entropi" denir” (Ertürk, 1995, 36).

Sistem kavramının yönetim bilimine sunduğu diğer bir kavram ise "Holizm"dir. Sinerjik etki olarak da bilinen "holizm"; sistemin, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlasını ifade etmesi anlamına gelmektedir (Ertürk, 1995, 87).

b) Durumsallık yaklaşımı: Durumsallık yaklaşımı, yöneticinin daha iyi bir yönetim uygulaması için, örgütün içinde bulunduğu durumu daha iyi teşhis etmesi gerektiğini iddia eder ve modern yaklaşımın özelliklerinden biri olan araştırmaya dayanma özelliği vardır. Belli bir konuda önerilecek çözüm, o örgütün belli bir çevre içinde incelenmesiyle elde edilebilir. Yani örgütün içinde bulunduğu durum önemlidir. Bu sayede belli bir zamanki duruma bağlı çözümler geliştirilebilmektedir (Eren, 1996, 155).

Ertürk'e (1995,42) göre çağdaş anlamda yönetim ve örgüt teorilerinin ulaştığı en son nokta durumsallık yaklaşımıdır. Bu görüşe göre her yerde ve her zaman işletmeler için geçerli olabilecek bir yönetim ve örgüt yaklaşımı yerine, her işletmenin kendi yapısına, içinde bulunduğu duruma ve çevre şartlarına en uygun modeli uygulamak gerekir.

2.1.1.4.4. Yeni yönetim yaklaşımları

“1970’lerden sonra bilgi, iletişim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, birey ve toplum yaşamındaki değişimler, küreselleşme ve rekabete dayalı serbest piyasa anlayışı örgütlere ve yönetime bakışı da değiştirmiş, yeni yönetim yaklaşımlarının gelişmesine neden olmuştur. Bu yaklaşımlar üç genel grupta toplanabilir” (Memduhoğlu, 2010, 4).

a) Postmodernist bakış açısını yansıtan yaklaşımlar: Her türlü bilgi birikimini ve bilimsel araştırmayı eleştiren, her şeye göreceli bir bakış açısıyla yaklaşan postmodernizme göre, örgüt ve yönetimde önemli olan kişilerin serbest olmaları, yaratıcılığı ve farklılığıdır. Bürokratik ve formal yapılar yerine, kişiyi esas alan doğal gruplar oluşturulmalıdır.

b) Örgüte sosyolojik ve ekonomik olarak bakan görüşler: Bu anlayışı yansıtan Yeni Kamu Yönetimi (Neoliberalizm) yaklaşımı, piyasayı bir model olarak alıp kamunun rolünü yeniden tanımlamaktadır. Temelinde insan unsuru bulunan bu anlayışta, performans hedefleri, hizmetlerin niteliği, etkinliği, verimliliği, müşteri odaklı hizmet anlayışı ve piyasa sisteminin özellikleri üzerinde önemle durulmaktadır.

c) Küreselleşme ve bilgi çağı çerçevesinde gelişen ve önem kazanan yaklaşımlar: Bu grupta yer alan yeni yönetim kavramları ve yaklaşımları arasında Yalın Yönetim ve Örgüt, İşletmelerde Süreç Yenileme, Z teorisi, Sosyal Sermaye,

Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Yönetim, Öğrenen Örgüt, Örgütsel Küçülme, Şebeke Örgütler, Sıfır Hiyerarşi, Sanal Örgütler, Temel Yetenekler Geliştirme, Öz Yönetim, Yenilik Yönetimi, Yönetimde Yaratıcılık, Vizyon Yönetimi ve Yönetişim sayılabilir. Bunlar arasından **Stratejik Yönetim**, örgütlerin çevrelerindeki değişimi önceden görüp değişimi yönetebilmesi, değişime uyum sağlayabilmesi ve gelecekteki başarısını yükseltebilmesidir. Başka bir deyişle stratejik yönetim, bir örgütün ne yaptığını, varlık nedenini ve gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bir yönetim tekniğidir. Bu yönetimin amaç koyma geliştirme, çevresel analiz yapma, strateji geliştirme, strateji değerlendirme, strateji uygulama ve stratejik kontrol gibi altı büyük görev türü bulunmaktadır (Helvacı, 2010, 191).

Sosyal Sermaye kuramı, parasal ve entelektüel sermaye dışında örgütlerin sosyolojik boyutunu ele alan insanların karşılıklı güven ilişkisine bağlı olarak ortaya çıkan bir kuramdır. Sosyal sermaye, okul yönetimini etkileyen kritik bir faktördür. Okulların başarısında önemli bir yeri olan sosyal sermaye birikimi, güvene dayalı bir okul kültürünün oluşturulmasında, yönetici, öğretmen ve aileler arasında etkili bir iletişim ağının kurulmasında ve sosyal adaletin sağlanmasında etkili olmaktadır (Çelik, 2011, 85).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), “bir kuruluşta üretilen mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri gereksinim ve beklentilerinin, tüm çalışanların kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile tatmin edilerek işletme performansının iyileştirilmesi stratejisi” olarak tanımlanmaktadır (Yeniçeri, 2002, 242). Başka bir deyişle “TKY genel olarak güçlü liderlik, katılımcı yönetim ve ekip çalışmasının bir bileşimi, bazen de hatasız ürün üretme veya müşteri memnuniyeti olarak tanımlanmaktadır” (Özden, 2010, 131). Sonuçlar yerine süreçler üzerinde odaklaşan TKY, sürekli gelişme ve iyileşme (kaizen), sıfır hata, işbaşında eğitim, liderlik, kalite çemberleri ile kalitenin tüm çalışanlara yayılması, bir kalite kültürünün oluşturulması, takım çalışması, müşteri odaklı olma, müşteri memnuniyeti gibi temel ilkelere ve anlayışlara dayanmaktadır (Memduhoğlu, 2010,7).

2.1.1.5. Örgütün boyutları

Bursalıoğlu (2010) ve Gürsel (2007) örgütleri amaç, yapı, süreç ve iklim olmak üzere dört boyutta ele alır. Bunlardan ilki olan ortak çabayı yani işbirliğini gerektiren amaçlar, örgütsel amaçlardır. Örgütün amaçları, açık veya kapalıdır. Açık amaçlar, biçimsel ve geneldir. Kapalı amaçlar ise doğal ve bireyseldir. Örgütün biçimsel ve doğal yanları bu amaçlara göre işler. Amaçlar birbirleriyle ne kadar ahenkli olursa, örgütteki görevlerde o kadar ahenkli olur.

Bir örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için özellikle amaca uygun bir yapının kurulması, amaçları gerçekleştirecek nitelikte personelin işe alınması, personelin çalışması ve örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için uygun nitelikte donatımın sağlanması gerekir. Yapıyı kurma aşamasının bundan sonraki basamağı görevlerin belirlenmesidir. Bu, görevleri yapacak olan görevlilerin niteliklerinin belirlenmesi, belirlenen niteliklere uygun kişilerin işe yerleştirilmesi, görev tanımının yapılması, yetki ve sorumlulukların belirlenmesidir. Amaçların çözümlenmesi ve görevlerin saptanmasından sonra kurulacak yapının kararlaştırılması gerekir. Bu aşamada amaçlara uygun olarak örgüt modelinin ve örgütlenme türünün belirlenmesi gerekmektedir (Buluç, 1996, 514-515).

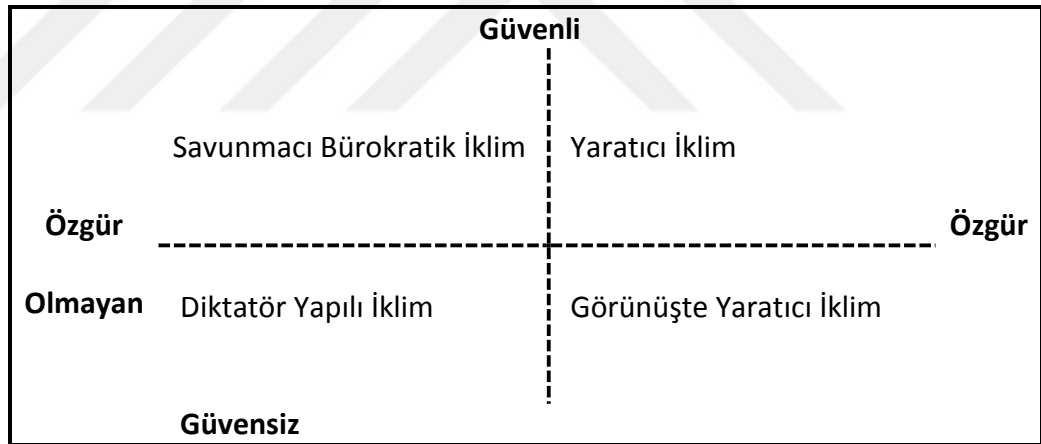
Gürsel (2007, 26) formal örgütlerin yapısal bir özelliği olan hiyerarşi, örgütte konumların yetki ölçütüne (kriter) göre düzenlenmesi olarak ifade etmektedir. Bu düzenleme genellikle piramite benzer bir yapı oluşturmaktadır. Piramit biçimindeki yapılaşma, karar yetkisinin dorukta yoğunlaştığını gösterir. Dikey işleyen haberleşme kanalları tabandan yukarıya, karar alıcı kademelerin bilgi akışını; yukarıdan aşağıya doğru ise emirlerin yayılmasını sağlar. Diğer açıdan hiyerarşi, rol sistemi olarak da tanımlanabilir. Buna göre, üst, astlarının önerilerini benimsemek ya da geri çevirmek ve onlardan saygı ve bağlılık isteme hakkı vardır. Astın göreviyse, bu hakların karşılığındaki ödevleri yerine getirmektir. Görüldüğü gibi, hiyerarşilerde, üstün rolü haklarla, astın rolü ödevlerle tanımlanmaktadır.

Örgütlenme sürecinin önemli bir basamağı olan "yapıyı kurma" aşaması, "her düzeydeki yetki ve sorumlulukların saptanması, buna göre personelin atanması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Yapıyı kurma aşamasında önce örgüt üyelerinin bireysel amaçları saptanmalı sonra bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlayacak

örgütsel amaçlar oluşturulmalıdır. Örgütsel amaçlar belirlenirken örgütteki bireylerin istek ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır” (Buluç, 1996, 514).

Örgütsel yaşamın niteliğini ifade etmek için 1950’li yıllarda ön plana çıkan iklim kavramı, örgüt çalışanlarının davranışlarını etkileyen ve bir örgütü diğerlerinden ayıran özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle iklim, örgüt üyelerinin içinde buldukları iş ortamına ilişkin ortak algılarına dayalı olarak iş çevresinin çalışanların davranışları üzerinde etkili olan ölçülebilir özellikler bütünüdür. Dolayısıyla bir örgütün ikliminin belirlenmesinde o örgütte çalışan insanların orada egemen olan iş ilişkilerine yönelik algılamaları temel alınmakta, bu algılamalara dayalı olarak da örgüt iklimi ile ilgili yargılamalarda bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2005, 141).

İsveçli yönetim bilimci Engqvist, kişilerin içinde bulunduğu örgüt ikliminin temel iki boyutunu ele alır. Bunlar özgürlük ve güvendir. Bu iki boyut üzerinde yazara göre dört ayrı tip örgüt iklimi ve bunlara uygun örgüt türü ortaya çıkar (Akt: Can, Azizoglu, Aydın, 2011, 37-38).



Şekil 2.2. Örgütsel iklim değişkenlerine göre örgüt tipleri

Bursalıoğlu (2010), örgütsel iklimin önemli bir boyutu olan verimi, örgütün ve üyelerinin verimi olarak iki türlü ifade etmektedir. Birincisi örgütün amaçlarının gerçekleşme oranı, ikincisi de üyelerinin arasındaki işbirliği derecesi ile ölçülmektedir. Buna göre örgütün verimi ortak amaçların gerçekleşmesidir ve kişisel değildir. Bu verim örgütün biçimsel yanı ile ilgilenmektedir. Üyelerin verimi ise, bireysel gereksinimlerin karşılanması sonucudur ve kişiseldir. Bu verim de, örgütün doğal yanı ile ilgilidir.

Özellikle bir örgütü diğerinden ayıran ve örgütün her bir üyesinin davranışını etkileyen örgüt içi çevreyle ilgili nitelikler, örgütün iklimini belirlemektedir. Örgüt ikliminin örgütsel davranış üzerinde önemli bir etkisi olmasından dolayı, yöneticilerin örgüt ikliminin gelişiminde çok büyük etkisi vardır (Hoy ve Miskel, 2010, 185).

2.1.1.6. Örgütlenme modelleri

Örgüt olarak ifade edilen kavram, örgütlenme sürecinin sonucunda ortaya çıkan yapıyı belirtmektedir. Örgütlenme ya da örgütsel tasarım, örgütün görevlerini eşgüdümleyen ve kontrol eden yapı ve süreçlerin toplamıdır. Bu sayede görevler ve çalışma grupları ve bunlar arasındaki ilişkiler bir sistem içinde birleştirilmektedir. (Can, Azizoğlu, Aydın, 2011, 165). Örgütlenme sürecinde yapının kurulmasında örgüt modellerinden yararlanılmaktadır. Bursalıoğlu (2010,109) örgütlenme modellerini şu başlıklar altında sıralamaktadır:

1. *Dikey Örgütlenme*: Personel sayısı çok olan örgütlerde, etkinlikleri gruplandırmak, amaca uygun olarak yönetmek için yetki belli konumlarda yoğunlaşır. Bu tip örgütlerde yönetme yetkisi tek bir makamda toplanmıştır. Emirler üst makamdan alt kademelere doğru gider. Her kademede bulunan memurlar, bir üst yöneticiye veya makama karşı sorumludurlar. Üst yöneticiler de alt derecede bulunan memurları çalıştırmak ve yönetmekle yükümlüdürler.

2. *Görevsel Örgütlenme (Yatay Örgütlenme)*: Görevsel örgütlenmede görevler göz önünde tutulmaktadır. Dikey örgütlenmede olduğu gibi, hiyerarşik sırayı izlemesi zorunluluğu yoktur.

3. *Dikey ve Kurmay Örgütlenme*: Dikey ve kurmay örgütlenme yürütme ve danışma organlarını aynı yapıda toplayan bir örgütlenme biçimidir. Burada "kurmay" deyimini, danışma ve yardımcı birimler elemanlarını kapsama almaktadır. Kurmay ve danışma birimlerinde çalışan memurlar, yönetme yetkisi yoktur. Dikey örgüt kademelerinde çalışan amirlerdir. Emri altında çalışanların verimli ve uyumlu çalışmalarını sağlarlar.

4. *Komite Tipi Örgütlenme*: Komite tipi örgütlenme biçiminde karar alma ve yürütme yetkisi, birkaç kişiden oluşan bir kurula verilmiştir. Komite tipi örgütlerde

örgütün amaca ulaşmasında görevli olan, yetkili kişileri içine alan bir kurul karar almaktadır (Tortop, 1983).

Başaran (1996b) eğitim örgütlerinde yönetim, üretim, girdi, çıktı, yaşatma ve uyarılama alt sistemlerini kapsayacak bir örgütlenmenin işlevsel, süreçsel, amaçsal, destekli amaçsal ve göze örgütlenme olmak üzere beş türde örgütlenme yapılabileceğini ifade etmektedir:

1. İşlevsel örgütlenme: Okulun yönetsel işlevleri olan eğitim programının, öğrenci hizmetlerinin, iş gören hizmetlerinin, genel hizmetlerin ve bütçenin yönetimi için uygun birim ve bölümlerin kurularak bunlar arasında görevlerin paylaştırıldığı örgütlenme türüdür.

2. Süreçsel örgütlenme: Okulun yönetim süreçleri olan planlama, örgütlenme, eşgüdüm, iletişim ve denetlemeye göre okulda birim ve bölümlerin kurulduğu örgütlenme türüdür. Okullarda, bu süreçlerden ancak iletişim için bir birimin ya da bölümün oluşturulması düşünülebilir.

3. Amaçsal örgütlenme: Bir okulda birden çok eğitim programının uygulandığı ve her programın yönetimi için ayrı bir birimin kurulduğu örgütlenme türüdür. Çok amaçlı okulun etkili çalışabilmesi için amaçsal örgütlenme yararlı olabilmektedir.

4. Destekli amaçsal örgütlenme: Okulun uyguladığı eğitim programlarına göre kurduğu bölümlerin yanı sıra bu bölümleri bütçe, genel hizmetler, öğrenci hizmetleri, iş gören hizmetleri gibi işlerini yürütecek birimleri kurduğu örgütlenme türüdür. Destekli amaçsal örgütlenmede örgütün yönetimini gerçekleştiren birimler temel birimlerdir. Temel birimlere yardım eden diğer birimlerde destek birimlerdir. Destekli amaçsal örgütlenme sistem yaklaşımına en uygun örgütlenme türüdür.

5. Göze örgütlenme: Takım çalışmalarına uygun bir örgütlenme türü olan göze yaklaşımı, belli bir işi yapmak için bir araya gelen iş görenlere, onları etkin bir biçimde iş yapacak canlılığa kavuşturacak; gereken yetki ve sorumluluklarla donatacak; kendi kendilerini yönetecek göreliliği bir özgürlük vermeyi amaçlar. Göze örgütlemeye göre bu takım eğitim programında gösterilen etkinliklerde bir sınıf başarısını en üst düzeye çıkarmakla görevlidir. Göze örgütlenmelerde bir işi yapmada yeterli olanlar bir araya geldikleri için iş görenlerin iş başarıma güçleri artmaktadır. Ayrıca bir amaca doğru, seçtikleri bir yönetmenin başkanlığında gitmekten hoşlandıkları için, iş görenlerde

takımla çalışma alışkanlığı gelişmektedir. Yeterliklerine göre yeterli oldukları işte çalışan kişilerin uzmanlık becerileri en üst seviyeye çıkmakta ve üst düzeydeki gereksinmelerinin doyumu sağlanmaktadır. Bu sayede iş görenler, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye daha çok güdülenmekte; kendilerini yetiştirmek için isteklenmektedirler (Başaran,1996b, 50-52).

2.1.1.7. Örgütlerde bölümlere ayırma

“Örgüt oluşturulurken iş bölümü yapılmasının ve işlerin belirli bir ölçüte göre gruplanmasının önemi çok büyüktür. İş gruplanmasında; amaç, yetki ve sorumlulukların kesin olarak birbirinden ayrıldıkları iş kümeleri meydana getirilir. İş kümelerinin amacı örgüt yapısına estetik bir görünüm kazandırmak değil, bu yapı ile amaçlara etkin ve verimli bir biçimde ulaşmaktır” (Eren, 1996, 161).

Birbiriyle ilişkili görevlerin ya da temel etkinliklerin yönetilebilecek büyüklükte, birimler olarak gruplandırılmasına bölümlendirme, bölümlere veya departmanlara ayırma adı verilmektedir. Bölümlendirme, işbölümü ve eşgüdüm sağlama gereksinimi sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bölümlendirme sonucunda ortaya çıkan her birim ya da bölüm, yaptığı işler konusunda yöneticisine yetki ve sorumluluk verilen bağımsız alandır. Bölümlendirme işlemi örgütün her bir hiyerarşik basamağında yapılabilmektedir. Bölümlendirmeye giderken örgütün temel sorunları göz önünde bulundurulmalıdır. Çeşitli iç ve dış etmenler, örgütün tipi ve özellikleri, örgüt dinamiği ve geçmişi bazen tek bir ürün uygulanmasını yeterli kılmayabilir. İşte bütün bunlar göz önünde bulundurularak bölümlendirmeye gidilmelidir. Bu yapılırken de yetkililerin dikkate almaları gereken bazı ilkeler vardır (Can, Azizoğlu, Aydın, 2011, 182). Bunlar;

- a. Örgüt içinde birbirine benzeyen işlerin dikkate alınması ilkesine göre benzer amaçlara yönelik veya benzer yetenekleri gerektiren işler bir birim altında toplanarak çalışmaların daha başarılı yürütülmesi sağlanabilir.
- b. Uzmanlaşmadan yararlanma ilkesine göre her bir iş görenin daha başarılı olduğu, yani uzmanlaştığı, iş, işlev, ürün ya da bölgede çalıştırılması örgüt için daha yararlı olacaktır.
- c. Kontrol (denetim) ilkesine göre bölümlendirmede en kolay ve geçerli bir denetim sisteminin sağlanması demektir.

- d. Eşgüdümü kolaylaştırma ilkesine göre işlevler arasında uyum sağlama ve bölümler arasında ortaya çıkabilecek uyuşmazlıkları minimum düzeyde tutacak bir bölümlendirme birimler arasında eşgüdümü kolaylaştıracaktır.
- e. Giderleri azaltma ilkesine göre bölümlendirme yapılırken rasyonellik ve ekonomiklik göz önünde bulundurulmalıdır (Akat ve diğerleri, 1994; Can, Azizoğlu, Aydın, 2011).

Bu ilkelere göre bölümlendirme yapılırken şu adımların izlenilmesi gerekir:

1. Her şeyden önce işletme ya da girişimin amaçlarının saptanması,
2. Bu amaçlara uygun plan ve politikaların belirlenmesi,
3. Bunların gerçekleşmesini sağlayan çalışmaların çözümlemesi, tanımlanması ve açıklanması,
4. Çalışmaların sayımı ve sınıflandırılması,
5. Çalışmaların, en yüksek verimliliği sağlayacak biçimde gruplandırılması,
6. Çalışma gruplarının bölümler haline getirilmesi,
7. Her grup ya da bölümün başındaki sorumluya gerekli yetkinin verilmesi,
8. Bölüm ya da bölüm yöneticisinin yetkileri arasında ilişkilerin belirlenmesi (Alpugan ve diğerleri, 1995, 166).

2.1.1.8. Örgütlerde bölümlendirme biçimleri

Örgütlerde bölümlere ayırmada kullanılan belli başlı ölçütler arasında fonksiyon temeline göre örgütlenme, sayı temeline göre örgütlenme, bölge ve coğrafik temele göre örgütlenme, ürün temeline göre örgütlenme, müşteri temeline göre örgütlenme, zaman temeline göre örgütlenme, süreç ve araca göre örgütlenme sayılmaktadır.

1. İşlevlerine göre bölümlere ayırma: En çok kullanılan bölümlendirme türüdür. Bütün örgütlerde işler, pazarlama, üretim, personel, finansman ve diğer işletme fonksiyonlarına göre bölümlere ayrılabilceği gibi daha değişik işlevler tespit edilerek de yapılabilir. Özellikle tek ürün üreten örgütler bu örgüt biçimini kullanmaktadır. Bu örgütlenme yapısı işletmelere aşağıdaki üstünlükleri sağlar.

- Bu tür örgüt yapısı mantıklı ve basit görünüm sergiler.
- Her görevin sorumluluk alanı kolayca belirlenir.
- Üst ve orta yönetim düzeyleri arasında iletişim daha kolay sağlanır.

- Yetki devrindeki uygulama sonucu işletme içindeki karışıklıklar en aza indirilir.
- Uzmanlaşmaya gereken önem verilir.
- Örgüt yapısı işletme amaçları doğrultusunda gelişir (Şimşek ve Çelik, 2011, 63).

Bütün bu yararların yanında işlevsel bölümlendirmenin birtakım eksikleri de vardır. Örgütler büyüdükçe ve çeşitlilik yönünden geliştikçe bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Büyümenin ortaya çıkaracağı merkezden yönetim sorunlarını, özellikle karar vermede gecikmeler şeklinde görmek mümkündür. Ayrıca yapılan işlerin sayısı artacağından kontrol ve değerlendirme güçleşecektir. Bunun sonucunda iletişimin yavaşladığı görülecektir. Çünkü bu tür bölümlendirmede toplam eşgüdüm görevi en üst yöneticide olacaktır. Böyle bir yapı içerisinde yöneticilerin yönetime ilişkin bütün konularda eğitilmeleri güçtür. Bir konuda uzmanlaşan yönetici diğer konuların önemini küçümsemesi durumunda üst yönetici, bu tür sorunların üstesinden gelmek amacıyla örgütün işlevsel bölümlendirilmesini sağlarken diğer tip bölümlendirmeleri de birlikte kullanmak zorunda kalmaktadır (Can, Azizoğlu, Aydın, 2011, 184).

1. Ürün temeline göre bölümlere ayırma: Bu tip bölümlere ayırmada işlevden çok üretilen mal veya hizmete önem verilmektedir. Her bir ürün ya da hizmet için bağımsız bir birim oluşturulmakta ve bölüm yöneticisi üretilen ürün ile ilgili tüm eylemlerden sorumlu tutulmaktadır. İletişim kanallarının kısalması ve kararların zamanında alınması yönü ile olumlu, eşgüdümlemeyi zayıflatma açısından olumsuzdur (Akat ve diğerleri, 1994, 175). Ürün temeline göre örgütlemenin yararları aşağıdaki gibidir.

- İşletmenin yönetim yapısı daha küçük örgütlenmeleri ifade ettiğinden işlevsel örgütteki gibi iletişim ve koordinasyon eksikliği vb. güçlükler olmaz.
- Yetki devri uygulanır.
- Uluslararası işletmelerdeki teknik bilginin bölgeler arası akımını ve yetki devri oldukça kolaylaştır.
- Ürün geliştirme ve yeni mal üretebilme ve mamul tasarımındaki standartlara uyma olanağı artar.
- Üst yönetime daha az sorun taşır (Şimşek ve Çelik, 2011,66).

3. Coğrafya temeline göre bölümlere ayırma: Örgütün dağılık olması durumunda her bir kuruluşun yerine göre olan bölümlendirme türüdür. Yalnız dağılık olma durumunda değil etkinliklerin coğrafik bölgelere göre gruplandırılması da bu türdür. Bu tür bölümlendirmenin de kendine özgü yararları vardır. Örneğin yöneticilerin kendi bölgelerindeki özel koşulları merkezdekilerden daha iyi görebilmeleri mümkündür. Diğer yandan kullanılan ham maddeyi o bölgeden sağlama olanağı varsa ulaşım harcamaları ve gecikmeleri ortadan kalkmaktadır. Bütün işlevler yerel birimlerde görüleceğinden, yöneticilerin bu konularda tecrübe kazanmaları kendiliğinden eğitim anlamına gelmektedir (Can, Azizoğlu, Aydın, 2011, 185).

4. Müşteri temeline göre bölümlere ayırma: Bu tür örgütlemeye etkinlikler, örgütün ulaşmak istediği müşteri grubuna göre bölümlenmektedir. Örgüt içinde rekabeti artırması ve eşgüdümlemeyi engellemesi açısından olumsuzdur. Ancak müşteriyi ilgilendiren bütün çalışmaların bir bölümde toplanması müşteri açısından kolaylık sağlamaktadır (Alpugan ve diğerleri, 1995, 170).

5. Sayı temeline göre bölümlere ayırma: Sayı temeline göre bölümlere ayırma bir işletmecinin yönetimi altında bazı işleri yapacak belirli sayıda kişilerin bir araya toplanmasıdır. Bu tür bölümlere ayırmada insan sayısı ve emeği işin başarılmasında ön planda gelmektedir (Eren, 1996, 163).

6. Süreç ve araca temeline göre bölümlere ayırma: Bu türde örgütün etkinlikleri izlenen süreçlere ya da kullanılan araçlara göre bölümlendirilmektedir. Daha çok üretim örgütlerinde rastlanmaktadır. Araçların fiyatlarının çok pahalı olması, o araçların sürekli olarak kullanılmasını gerektirdiğinden bu tür bölümlendirme ekonomik amaçlı olmaktadır (Can, Azizoğlu, Aydın, 2011, 187). Bu bölümlendirmenin faydaları şöyle sıralanabilir:

- Üretim sisteminde ekonomikliği sağlar.
- Makinalardan daha uzun süre yararlanılmayı olanaklı kılar.
- Kitle halindeki üretimlerde her iş görenin kendi işini sürekli yapması sonucu uzmanlaşmayı sağlar.
- İşlerdeki standartlaşmayı sağlayarak, hata yüzdelerini azaltır.

- Kitle halinde yapılan üretimde işler daha rasyonel yapıldığından maliyetler düşer.

Süreç temeline göre örgütlenmeye ilişkin güçlükler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- İşlerin çok çeşitli olması sonucu, gereksinim duyulan orta yönetici ve uzman sayısını artırmaktadır.
- Koordinasyon güçlükleri doğmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2011,67-68).

7. Zaman temeline göre örgütleme: Aralıksız çalışan örgütlerde vardiya yönteminin konulması böyle bir bölümlendirmeye yol açmaktadır. Zaman temeline göre örgütleme yapılabilecek fazla üretim miktarı ile üretim maliyetlerini belli bir noktaya kadar düşürme olanağı sunması ve genel istihdama katkı sağlaması yönüyle önemlidir. Ancak her vardiya sonrası makine ve araçların denetlenerek bir sonraki görevliye çalışır vaziyette devredilmesi zorunluluğu, yetki ve sorumlulukların saptanmasında güçlüklerin doğması, yönetici temininin güç olması bu örgütleme türünün güçlükleri arasındadır (Şimşek ve Çelik, 2011, 67).

2.1.1.9. Örgütlemeye karşılaşılan güçlükler

Gürsel (2007), bir örgüt yapısını kurabilmek için, örgütteki basamakların, bunların yetki ve sorumluluk derecelerinin ve bunların aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi gerektiğini yapının doğal yanını oluşturan, kişiler arası ilişkilerin ahenkleştirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Ancak örgütlenme sürecinde yaşanan bir takım güçlükler örgüt yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir.

Şimşek ve Çelik (2001)'e göre örgütlemeye karşılaşılan başlıca güçlükler şunlardır:

1. Yöneticinin örgütlenme konusunda karşılaştacağı ilk güçlük, ideal örgütsel yapıyı kurmak için gerekli personeli sağlama konusunda ortaya çıkmaktadır. Biçimsel yönden ideal olan bir yapı, uygulama alanındaki bu güçlükten dolayı, yani istenen sayı ve kalitede insanın sağlanamaması nedeniyle reddedilmekte ve yerine daha az rasyonel bir şekil kabul edilmektedir.

2. Yöneticilerin değişim çabaları karşısında direnmesi, ideal bir yapının oluşturulmasında bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.
3. Çağımızın karakteristik olan “hızlı değişim”de örgütlenme konusunda yöneticinin sorunlarının gittikçe artmasına yol açmaktadır. Bugün için verimli olan bu örgütlenme şekli kısa bir zaman sonra, çevredeki hızlı değişimlerin sonucu olarak etkisiz hale gelmektedir. Örgütün değişikliklere ayak uydurmasını sağlamak için çevredeki değişimlerin fırsat ve tehditlerin yakından ve sürekli gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin bunların ışığında yapılması gerekmektedir.
4. Örgüt üyelerinin davranışı da örgütlemeye etki eden bir diğer unsurdur. Üyelerin benimsemediği bir örgütsel yapı ne kadar rasyonel temellere dayanılarak kurulmuş olursa olsun, verimli bir şekilde çalışmayacaktır. Aynı şekilde üyelerin benimsediği bir örgütsel yapının hataları üyelerin ortak çabaları sayesinde çözümlenip, örgüt verimli bir duruma getirilebilecektir. Bu nedenle örgütün sosyal yanı veya örgütte insancıl ilişkiler en aşağı örgütlenme kadar dikkat isteyen bir konudur.

Eğitim örgütlerimizin yapı, kadro ve donatım süreçlerinin çoğu MEB tarafından hazırlanmakta, bu yüzden okul yöneticilerinin örgütlenme yetkileri çok sınırlı bulunmaktadır. Bu bakımdan, okul yöneticisi yaratıcı olmaktan çok, kalıplaşmış kararları izlemektedir. Okul yöneticilerinin yaratıcı olabilmesi örgütlenme yetkilerinin artırılmasıyla mümkün olabilir. Diğer taraftan, yöneticilerin, anlayış gösterme bilinç ve sorumluluğunu kazanması ise, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinde bilgili ve becerili olmalarını gerektirmektedir (Gürsel, 2007, 74).

Bu doğrultuda iyi bir örgütlenme sürecinde güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla

- a. Görev yetki ve sorumlulukların sağlıklı dağıtımına,
- b. Görev yetki ve sorumlulukların sınırlarının çizilmesine,
- c. Kimin kimden emir alıp vereceğinin belirlenmesine (böylece yönetimin ve işlerin kolaylaşmasına),
- d. Örgütlerin büyütülmesi ve küçültülmesinin kolaylaşmasına,

- e. Örgüt üyeleri arasında iyi ilişkiler kurularak etkili ve verimli bir çalışma imkânı ve ortamı sağlanmasına,
- f. Tüm unsurların amaçlar doğrultusunda çalışmasına,
- g. Sosyo-ekonomik/teknolojik gelişmelere ayak uydurulmasına dikkat edilmelidir (Aydın, 2001, 62).

2.1.2. Okullarda veli katılım çalışmaları ve örgütlenmesi

2.1.2.1. Okul aile işbirliği, önemi, amaçları ve yararları

İlköğretim düzeyinde aileler, yasal ve yönetsel açıdan, okulların etkili ilişkiler kurmak zorunda oldukları en yakın sosyal çevreyi oluşturmaktadır (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012). Eğitim öğretim sürecinde okul aile işbirliğinin temel hedefi, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerini ve okul başarılarını desteklemektir (Zellman ve Waterman, 1998). Okulların amaçlarını gerçekleştirme noktasında ailelerin desteğini almalarının gerekliliği, konu ile ilgili alanyazında da vurgulanmaktadır (Oğuz, 2012, 30-33; Teyfur, 2012, 78-79; Özbaş, 2009; Roekel, 2008; Luchuck, 1998; Epstein 1995, 703-707).

Yıldırım'a (2006) göre öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynakları anne babası, öğretmenleri ve arkadaşlarıdır. Bir öğrencinin başarılı olması ve duygusal, sosyal, zihinsel, cinsel, ahlaki, kişilik yönünden bütün olarak gelişebilmesi, ruh sağlığı yerinde birey olarak topluma katılabilmesi için özellikle anne babası ve öğretmenleri tarafından sağlıklı biçimde desteklenmesi, arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler içinde olması gereklidir. Bunun için anne baba ve öğretmenler arasında ortak anlayış çerçevesinde iş birliği gereklidir. Bu bakımdan okul aile ilişkisi ve ortaklığının ana amacı aileler ile daha iyi bir iletişim kurup çocukların okul başarılarının artırılması için bu iletişimin geliştirilmesi şeklinde özetlenmektedir (Epstein, 1996).

Okul ve sınıf uygulamalarına katılan veliler, okulun işleyişini, eğitim öğretim süreçlerini, kendi öğrencilerinin yanı sıra diğer öğrencileri, öğretmeni gözlemlene şansı bulmaktadırlar. Bu da velilerin okula daha fazla güven duymasını sağlamaktadır. Ayrıca veli katılım çalışmaları, velilere öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayacak becerileri kazandırmaktadır (Coleman ve Churchill, 1997; Manning ve Schindler, 1997; Gorham ve Nason, 1997).

Yapılan araştırmalar, aile katılımının okul öncesi dönemden başlayıp lise yıllarını kapsamayı koşuluyla çocukların gelişimlerine ve okul yaşamlarına olumlu katkıları olduğunu göstermektedir (Titiz ve Tokel, 2015, Harvard Family Research Project, 2006; Epstein ve Sanders, 2006; Kocabaş, 2006; Yılmaz,1994). Özellikle akademik yönden yüksek başarıya sahip okullarda aile katılımının başarı düzeyi düşük okullara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Nitekim etkili okullarda veli katılımı daha fazla gerçekleşmektedir. Okulların etkililiğinde büyük öneme sahip olan aile katılımının fazla olduğu okullarda öğrencilerin akademik yönden, disiplin yönünden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. (Gonder ve Hymes, 1994; Ada ve Akan, 2007).

Aile katılımı, ailelerin desteğini alarak okul programının gelişmesine katkıda bulunurken, aile açısından da anne-babalık becerileri ve liderlik ruhlarını geliştirmekte ailelerin okulla ve toplumla ilişki kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin de işlerini daha etkin bir şekilde yapmalarına katkı sağlamaktadır. Anne babaların eğitime katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı sağlayarak kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde ve eğitimde sürekliliğin sağlanması sonucunda başarının artmasında etkili olmaktadır (Erkan, 2010, 30).

Üstün (2010), okul ve aileler açısından okul aile işbirliğinin önemini,

- “Eğitimin sürekliliğini sağlamaktadır.
- Çocuğun gelişimine çok yönlü katkı gerçekleştirilmektedir.
- Okul, çocuklarla ilgili amaç ve hedeflerine daha kolay ulaşmaktadır.
- Okulun eğitim kalitesi artmaktadır.
- Okul, aile ile sorumlulukları paylaşabilmektedir.
- Okul programını daha kolay ve etkin bir şekilde uygulayabilmektedir.
- Aileler çocukları ile daha sağlıklı iletişim kurmaktadırlar.
- Anne ve babalık becerileri gelişmektedir.
- Anne ve babalar çocuklarını daha objektif açıdan ve çok yönlü tanıma imkânı bulmaktadır.
- Çocukların ilgi ve gereksinimlerini fark edebilmektedir.
- Çocukların öğrenme yaşantısına aktif olarak katılabilmektedirler.
- Anne ve babalık rollerinin önemini kavrayabilmektedirler.” şeklinde sıralamaktadır.

2.1.2.2. Aile katılım modelleri

Aile katılımı; ‘ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile artırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır’ (Cömert ve Güleç, 2009).

Olmsted (1991), ilköğretim okullarında aile katılım programlarını araştırmış ve kapsamlı aile katılımına yönelik eğitim boyunca izleme olarak adlandırdığı bir model tanımlamıştır. Modelde taraf olma, karar alma sürecine dahil olma ve öğretmen rolü üstlenme şeklinde üç tip aile katılımından söz etmektedir. Buna göre veli, evde, okulda toplum içinde bir taraf olarak sorumluluk almalı, okulda karar alma süreçlerine dahil olarak okulun finansal sorumluluklarını paylaşmalı ve evde-sınıfta gönüllü öğretmen olarak öğretme becerilerini kullanmalıdır.

Keith ve arkadaşlarına (1998) göre, aile katılımı, (1) ana-babanın çocuklarından okula ilişkin beklentileri, (2) okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişim, (3) ana-babaların okul etkinliklerine katılımı ve (4) ana-babaların öğrenme etkinliklerine katılımı olmak üzere dört boyutta tanımlanmıştır. Ancak, aile katılımından kastedilen genel olarak okul aile ilişkilerinde uygulanan katılım tipleri ya da bireysel çalışmalar olmasına rağmen; araştırmalarda daraltılmış tanımlardan ziyade katılım kategorileri kullanılmıştır (Akt.Oğuz, 2012, 5). Swap (1990), okul aile ve toplum ilişkilerini tanımlamak için dört model kullanmıştır. Bu modeller; (a) koruyucu model, (b) okuldan eve iletişim modeli, (c) program geliştirme modeli ve (d) işbirliği modelidir (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010, 263).

Dodd ve Konzal’a (2002) göre, okulların veli ve toplumla olan işbirliği çalışmaları geçiş aşamasındadır. Okul ve ev arasındaki işbirliğini geliştirmeye yönelik bir sinerji modelinde düzenlenen etkinlikler sürdürülebilir uygulamalar şeklindedir. Bu modelde okul ve aileler sadece akademik gelişimi değil bireyin tüm gelişim sorumluluğunu paylaşmakta ve toplumsal katılım genişletilmektedir.

Bauch (1994) aile katılımı ile ilgili modelleri incelemiştir. Bunlardan ilki 1970’li yıllarda Ira Gordon tarafından geliştirilen ‘Sistemler Yaklaşımı’dır. Gordon’un sınıflaması katılımdan etkilenecek kurum ve hedeflere dayanmaktadır. Daha sonra

Gordon ve Breivogel tarafından ebeveynlerin okulla etkileşimlerinde üstlenmeleri gereken veya üstlenebilecekleri roller şu şekilde sıralanmıştır:

- kendi çocuğuna öğreten
- karar alıcı
- sınıf gönüllüsü
- yardımcı uzman
- yetişkin eğitmen
- yetişkin öğrenen

Bauch'ın (1994) incelediği bir diğer model, California temelli bir araştırma şirketi olan Sistem Geliştirme Kurumu'nun (The System Development Corporation) 1978'de aile katılım kategorileriyle ilgili gerçekleştirdiği geniş bir araştırmadır (The SDC Study). Bu modelde yer alan kategoriler; okul ev ilişkileri, ev temelli eğitim, okul desteği, okulda eğitim, ebeveyn eğitimi, danışma gruplarıdır.

Bir diğer aile katılım modeli Berger'in (1991a) 'Rol Kategorileri Modeli'dir. Bu modelde Berger, ailelerin çocuklarının okul hayatına katılımıyla ilgili üstlenmeleri gereken veya üstlenebilecekleri altı rol ortaya koymaktadır. Bu roller; kendi çocuklarının öğretmenleri olarak ebeveynler, gözlemci olarak ebeveynler, kullanılan kaynak olarak ebeveynler, kaynak olarak gönüllü ebeveynler, geçici gönüllüler olarak ebeveynler, amaç belirleyici olarak ebeveynlerdir. Berger'in rol kategorisi, ebeveynlerin ev, okul ve diğer kurumlarda neler yapabilecekleri üzerine odaklanmıştır. Diğer aile katılım modelleri gibi aile eğitimini içermemektedir (Bauch, 1994).

Bauch'un incelediği bir diğer model, Epstein'in (1987) aile katılım modelidir. Epstein, her okulda olabilecek veya olması gereken aile katılım türlerini içeren okul aile işbirliğinin altı boyutunu belirlemiştir. Bunlar:

1. Yetiştirme: Ailelere çocuk yetiştirme ve öğrencilerinin okul eğitimini destekleyecek ev ortamını oluşturma konusunda yardımcı olmak için oluşturulmuş bir boyuttur.
2. İletişim: Okul ve ev arasında sürekli iletişimi sağlama boyutudur.
3. Gönüllülük: Okulların ailelerin gönüllü olarak öğrenci ve okul programlarına katılımlarını sağlamak amacıyla eğitim, çalışma ve programlar geliştirdiği boyuttur.

4. Evde öğrenme: Ailelerin evde öğrenme etkinliklerine katılması için ev ödevlerinin düzenli şekilde organize edildiği boyuttur.
5. Karar alma: Okul aile birlikleri ya da diğer aile organizasyonları yoluyla ailelerin okul kararlarına dâhil edildiği boyuttur.
6. Toplumla İşbirliği: Toplum, iş, dernek, üniversite ve diğer grupların okul programları uygulamaları ile öğrencinin öğrenmesi ve gelişimini güçlendiren kaynak ve çalışmaların koordine edildiği boyuttur (Epstein ve Salinas, 2004).

Epstein (2011), okul, aile ve toplum ortaklığına dayalı bir işbirliğini sağlamada çalışma ekiplerinin (Action Teams for Partnerships-ATP) öneminden söz eder. Okuldaki veli katılım çalışmalarını esas alacak şekilde çalışacak olan bu ekiplerin kuruluşunu beş adımda ifade eder. Bunlar:

- Okul-aile toplum katılımına yönelik takım üyelerini ve sayısını belirlemek amacıyla bir çalışma ekibini oluşturma (Create an Action Team for Partnerships)
- Çalışmalar için gerekli kaynak ve fonu sağlama (Obtain Funds and Other Support)
- Çalışmalar için bir başlangıç noktası tespit etme ve tanımlama (Identify Starting Points)
- En az bir yıllık eylem planı geliştirme (Develop a One-Year Action Plan)
- Katılım programları geliştirme, sürdürme ve değerlendirme (Continue Planning, Evaluating, and Improving Programs)

Weiss, Bouffard, Bridglall ve Gordon'a (2009) göre, aileler, okullar ve sosyal gruplar karşılıklı ortaklıklar ve saygılı ilişkiler kurmada aktif katılımı ve sorumluluğu paylaşarak aile katılımını inşa etmeleri gerekmektedir. Bu amaca ulaşmada gelecekteki aile katılımı politikası ve yatırımları için araştırma temelli dört temel ilkedden söz edilmektedir. Bunlar

1. Aile katılımına toplumun farklı kesimleri içinden birçok paydaş arasındaki anlamlı ve paylaşılan bir sorumluluk olarak yaklaşılmalıdır.
2. Aile katılımı, eğitim başarısı için gerekli olarak anlaşılmalı ancak tek başına yeterli olmadığı kabul edilmeli ve kapsamlı-tamamlayıcı öğrenme sistemlerinde yerini almalıdır.

3. Aile katılım çalışmaları gelişimsel bir bakış açısıyla işletilmeli ve öğrenme durumları boyunca katılımın sürekliliği teşvik edilmelidir.
4. Aile katılım çalışmaları sistematik ve sürdürülebilir olmalıdır.

Okul ve sınıf yönetiminde önemli bir yeri olan okul, öğretmen ve aile ilişkileri, öğretmen ve ebeveyn yaklaşım biçimleri nedeniyle öğretmen veli işbirliğini dayalı model farklılaşmalarına neden olmuştur. Literatürde yer alan bu modeller şunlardır (Beydoğan, 2006, 75-90):

1. *Koruyucu Model*: Çocukların eğitim sorumluluğu öğretmenlere ait olup, ebeveynin temel görevi çocuklarını tam ve doğru bir donanımla zamanında okula göndermektir.
2. *Uzmanlık Modeli*: Öğretmenler kendilerini çocuk eğitiminde uzman olarak gördükleri bu modelde velinin görevi çocukların öğretimi ile ilgili bilgi vermekle sınırlıdır.
3. *Nakledici Model*: Öğretmenler ebeveynin çocuğun gelişiminde önemli rol oynayacağını kabul ederler ve velilere bu yönde sorumluluklar yükleyerek ikili öğretim programları uygularlar.
4. *İşbirlikçi Model*: İşbirliğine yatkın velilerle okulun öğretimi ve programı konusunda katılımın sağlandığı modelde hedef, okulun eğitim hedeflerinin iyileştirilmesi ve program materyallerinin sağlanmasıdır.
5. *Tüketici Model*: Ailelerin eğitim hizmetinin birer tüketicisi olarak görüldüğü modelde öğretmenler, velilere yönelik ne tür etkinliklere yer verileceği hususunda bir danışman gibi davranırlar.
6. *Ortaklık Modeli*: Çocukların eğitiminde maksimum verim almak için uzmanlığın ve kontrolün paylaşılmasını içeren öğretmen veli ortaklık modelidir.

Cömert ve Güleç'e (2004) göre eğitim sürecinde hazırlanan programların planlanması ve kategorilerin içerikleri bakımından aile katılımının gerçekleşebileceği alanlar beş temel sınıfta incelenmektedir:

1. *Öğrenen Olarak Aile*: Ailenin öğretim programlarının hedef ve içeriği, öğrenme süreçleri, okulun politikası ve etkili ebeveynlik becerileri konusunda ailenin bilgi ve etkililik düzeyini geliştirmesi.

2. *Öğreten Olarak Aile*: Ailenin çocuğun ilk ve temel eğiticisi olduğu görüşünden hareketle evde öğrenme etkinliklerinde ailenin görev ve sorumluluk üstlenmesi.
3. *Bilgi Kaynağı Olarak Aile*: Okul aile arasında çocuğun gelişimini sağlayıcı iletişim kanallarının açık tutulması yoluyla, sürekli bir paylaşım sağlama.
4. *Destekleyici Olarak Aile*: Okulun çeşitli gereksinimlerinin karşılanması açısından ailelerin sınıf annesi, okul-aile birliği, bilgi kaynağı olma gibi okul ve sınıf etkinliklerinde görev almaları.
5. *Danışman ve Karar Verici Olarak Aile*: Ailenin çocuğun gelişimiyle ilgili temel konularda okul yönetimi ve öğretmenle görüş alışverişinde bulunması, öneriler sunması ve karar verme sürecine etkin katılımıdır (Cömert ve Güleç, 2004; T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2011, 11-12).

2.1.2.3. Okullarda yapılan veli katılım çalışmaları

Okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde, okul ve sınıf uygulamalarının etkinliğinin ve verimliliğinin sağlanmasında, sorumluluğu paylaşmada ve daha demokratik bir okul ortamının oluşturulmasında, öğrencilerin akademik başarılarında, duygusal gelişimlerinde ve sosyal beceriler kazanmalarında veli katılımının payı yadsınamaz (Simpkins, Davis-Kean ve Eccles 2005; Gonzales-DeHass, Willems ve Holbein, 2005; Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008). Ailelerin okulda eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerine katılmasının nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır (Chan ve Chui, 1997, 103):

- Veliler, çocuklarının ilk eğiticileri olduklarından katılmalıdır.
- Velilerin kendi çocukları için uzun dönem sorumlulukları vardır.
- Velilerin katılımı öğrencinin öğrenmedeki başarı şansını artırabilir.
- Katılım velilerin bir hakkıdır.
- Velilerin katılımı okul yönetimi demokratikleştirme sürecinin bir parçasıdır.

Bu doğrultuda ilgili alan yazın incelediğinde okullarda yapılan veli katılım çalışmaları bütüncül bir anlayışla incelenerek (Özbaş, 2009; Yiğit ve Bayrakdar, 2006; Türkmen, 2005) beş başlık altında ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bunlar:

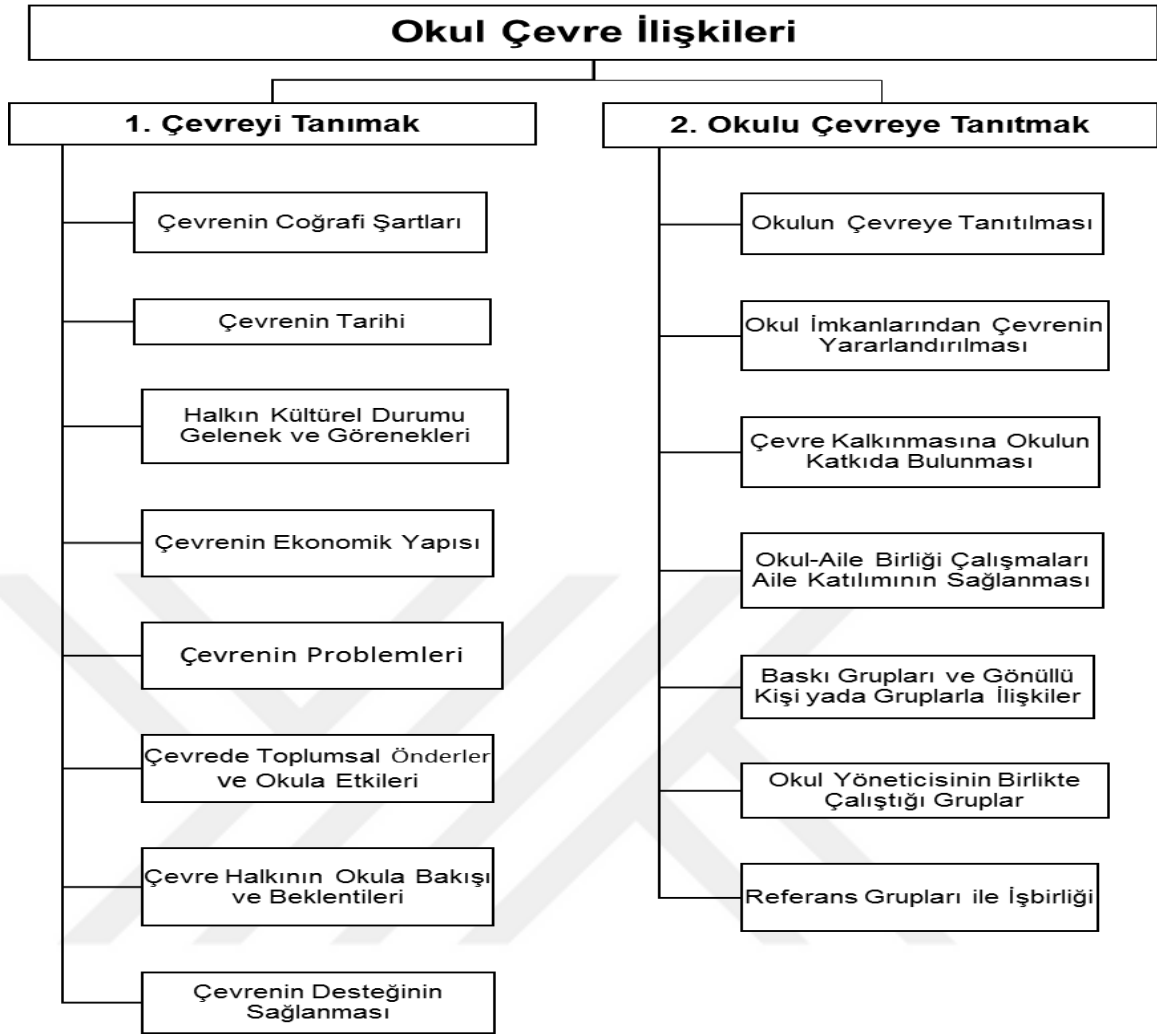
1. Tanıma sürecinde yapılan veli katılım çalışmaları
2. Yönetime katılım sürecinde veli katılım çalışmaları
3. Sınıf uygulamalarında veli katılım çalışmaları
4. Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde veli katılım çalışmaları
5. Disiplin sorularının çözümünde veli katılım çalışmaları

Tanıma sürecinde veli katılım çalışmaları okulun bulunduğu çevreyi ve üyeleri olan velileri yakından tanınması ayrıca velilere, okul ve sınıf uygulamalarını tanıtmayı okul veli işbirliğinin temelini oluşturmaktadır.

Okulun çevre ile ilişkilerinde en belirleyici unsur okul-aile arasındaki ilişki ve işbirliğidir. Burada okula düşen görev okul aile ilişkilerini artırıcı tedbirler almak ve bu yönde sosyal faaliyetler düzenleyerek okulu çevreye anlaşılır bir dille anlatmaktır. Okulun çevresi ile kuracağı iyi ilişkilerde çevrenin okuldan beklentisinin bilinmesini ve çevrenin de okulu kabullenmesi sağlanacaktır (Pehlivan, 2001).

Aile katılımı çalışmalarını planlanlamada çevrenin ekonomik ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalı, fakat bu farklılıklar başarısızlığın habercisi olarak görülmemelidir. Özellikle yüksek başarılı öğrencilerin ailelerinde, öğrencilerinin eğitimleri için daha yüksek beklentilere sahip olma eğilimi vardır. Ayrıca bu ailelerin okuldaki katılımları, başarısı düşük olan öğrenci ailelerine göre daha fazladır. Bu yüzden başarı seviyesi düşük olan öğrenci ailelere daha çok rehberlik edilmeli ve okula katılımları teşvik edilmelidir (Scott-Stein ve Thorkildsen, 2000).

Şekil 2.3'te Nural'ın (2010, 215) okul çevre ilişkilerini çevreyi tanıma ve okulu çevreye tanıtmaya olmak üzere iki boyutta incelediği görülmektedir.



Şekil 2.3. Okul çevre ilişkileri

Okul çevre ilişkisinin temel amacı, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük bir yapıyı kurmak ve işleyişi sağlamaktır. Okul uygulamalarının önündeki engellerin belirlenebilmesi ve gereken önlemlerin alınabilmesi için çevrenin tanınması ve dikkate alınması gerekmektedir. Okulun bulunduğu çevre tanındıkça çevresel olanaklar ve kaynaklar belirlenerek, bunların okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi kolaylaşmaktadır. Okul, çevreyi tanımakla birlikte kendini çevreye tanıtmakla da sorumludur. Amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştirmek için uygulanan öğretim programını ve yürütülen etkinlikleri tanıtmak, bu konularda aydınlatmakla görevlidir. Okulun bu misyonunu okulun yöneticisi gerçekleştirmektedir. Okul yöneticisi, çevreyi okul hakkında aydınlatarak, çevresel beklentileri önemli ölçüde kontrol altına alıp

okuldan neler beklenmesi gerektiği konusunda çevresel güç odaklarını bilgilendirme yolu ile yönlendirmesi gerekmektedir (Aydın, 2002, 73).

Bu yüzden “ailelerle ve velilerle ilişkiler açısından okul ve birlik yönetimlerinin birlikte geliştireceği programlarla tanıma ve tanıtma odaklı çalışmalar önemlidir. Velilere okul ve birlik yapılarının, çalışma yöntem ve eylemlerinin açıklanması, tanıtma çalışmalarının ana konusu olmalıdır. Velilere açıklama, velileri bilgilendirme ve yönlendirme tutumları ana hedef olmalıdır. Başarılı bir tanıtım çalışmasının temelinde okul ve birlik yönetimlerinin ailelerin, velilerin ve öğrencilerin gereksinimlerini ve isteklerini öğrenmeyi amaçlayan etkili bir tanıma çalışması yer almalıdır” (Cılga, 2006, 31).

Yönetime katılım sürecinde veli katılım çalışmaları, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak alınacak kararlarda, yapılacak seçimlerde önemli bir yeri vardır. Okul toplumunun tüm üyelerinin aynı amaçlar doğrultusunda sorumluluğu paylaşmaları, yapılacak çalışmaları ortaklaşa yapmaları katılma kavramının doğası gereğidir.

Bursalıoğlu ‘na (2010) göre katılma, sadece kişilerin veya grupların bir araya getirilmesi demek değildir. Katılma, tüm bu kişi ve grupların birbirini etkileyecek bir yapıda bütünleşmesi ile meydana gelir. Yani birbirine dayalı eylemlerden meydana gelen örgütte, her üyenin kapasitesi ve yeteneklerine göre kendi payına düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapmasıdır. Katılmanın etkili olarak kullanılması için yöneticiler, alt basamakların yönetim gücüne güvenmeli; karar sürecinde bunların gerekli olacağını kabul etmeli ve kişisel yetkinin olumsuz sonuçlarından kaçınmalıdırlar.

Karar verme sürecine ailelerin dahil edilmesi okulun yararınadır. Ailelerin sorunlara ilişkin istek ve tercihleri dikkate alındığı zaman, okulun amaçları ve uygulamalarına olan inançları muhtemelen artacaktır. Çalışan bir okulun güçlüklerini yakından gören aileler, genellikle daha destekleyici olmaktadır. Ayrıca aileler, diğer ailelere ulaşmada, düşünceleri paylaşmada, daha fazla verinin toplanmasında okula yardımcı olabilirler. Çünkü, aileler arasında okul dışı etkinlikler ve komşuluk ilişkileri gibi informal erişimler vardır (Davis, 2000, 14).

Oswald'a (1997) göre okullara toplum katılımı, kamu desteğini artırır. Bu da, okulların toplumun ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada daha etkili olmasını sağlamaktadır. Velilerin okullara etkin katılımı sayesinde, okulu benimseme duygusu artmaktadır. Bu katılımda önemli olan nokta, karar alma yetkisinin ne kadarının velilere aktarılacağını belirlemektir. Fazla yetki sorumluluğu ortadan kaldırarak, çok fazla güçlü olmalarına yol açmakta; çok az yetki vermekse gerçek toplum katılımını engelleyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Akt: Aytaç, 2000, 110).

Sınıf uygulamalarında veli katılım çalışmaları, öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki psiko-sosyol gelişimlerinde, eğitim-öğretim etkinliklerine katılımlarında önemli bir faktördür. Çocuklarının eğitimlerine dahil olan aileler, genel olarak öğrenmeyi, öğretmeyi ve okulda ne öğretildiğini daha iyi kavramaktadırlar. Bu sayede onlar, okulun sunduğu programlar ve hizmetlerin yanı sıra çocuklarının akademik gelişimi ve yetenekleri konusunda daha fazla bilgi edinmektedirler (Moorman, 2002; Drake, 2000).

Sınıf ve okul uygulamalarında okular 'açık kapı politikası' ile velilerin sınıfta, okulda daha fazla zaman harcayacakları fırsatları sunarak ailelerin, öğrencilerinin sınıfta neler yaptığını ilişkin daha fazla bilgi edinmelerini, bir ziyaretçi olarak sınıfta farklı roller üstlenmelerini, sınıf etkinliklerinde kullanılacak olan materyal ve ekipmanların sağlanmasına katkı sunmalarını sağlamaktadır (Gestwicki, 2004; Diffily, 2004). Nitekim sınıf uygulamalarına katılan, okul aile ilişkileri güçlü olan velilerin çocukları, okul aile ilişkileri zayıf velilerin çocuklarından ayırt edilebilmektedir (Henderson ve Mapp, 2002).

Finger ve Bamford'a (2010) göre, her toplumda velilerin çoğu kendi bölgelerindeki okulu öğrencilerin yaptığı yorumlarla yargılar. Öğrencilerin öğretmenleri, ödevleri, güncel projeleri, öğrenci disiplin tartışmalarını, okulda olup bitenler hakkında konuşmalarını, okul kurallarının adaletli olup olmadığı hakkındaki sohbetlerini, arkadaşlarıyla, öğretmenlerle ve diğer okul personeliyle yaşadıklarına ilişkin anlatımları dinlerler. Eğer öğrencilerin yaptığı yorumlar olumlu ve etkileyici değilse velilerin desteğini ve güvenini sağlamak imkânsızdır. Bundan dolayı, öğrencileri hoşnutsuz ya da kötü örnek olarak geliştirmektense onları okulun elçisi olarak yetiştirmek, sınıf veli katılım çalışmalarında esas alınmalıdır.

Okul, ailelerin çocuklarının eğitiminde evin bir uzantısı konumundadır. Çocuklarının eğitimi konusunda aileler, gerek evde gerekse okulda önemli bir konumda yer almaktadır. Bu yüzden, ailelerin de eğitim programına bilinçli ve aktif bir şekilde katılımı gerekmektedir. Aileler, eğitim programları, amaçları ve gereksinimleri hakkında sürekli bilgilendirilmelidir (YÖK/Dünya Bankası, 1997). Nitekim aileler okul süreçlerine katıldığında, ailelerin sosyo-ekonomik durum, etnik durum ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın öğrenciler daha çok başarılı olabilmektedir (Şişman, 2002,198).

Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde veli katılım çalışmaları, hem taraflar arasındaki sosyal paylaşımları artırmakta hem de bireylerin hayatına yaşantı zenginliği sunmaktadır.

Sosyal etkinlikler;

- Öğrencilerin uygarlaşmasına, yurttaşlık bilinci kazanmalarına, topluluk halinde yaşamayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.
- Öğrencilerin örgütlü yaşamın önemini kavramasını, birey olarak, sorumluluk ve hak sahibi olma bilinci edinmelerini sağlamaktadır.
- Öğrencilere, işbölümü yapma, paylaşma ve görev alma alışkanlığı kazandırmaktadır.
- Öğrencilere, demokratik yaşama özgü temel değerlerden seçme ve seçilmeyi, seçtiklerini gereğinde desteklemeyi, gereğinde uyarmayı ve süreç boyunca denetlemeyi kavratmaktadır.
- Öğrencilerin demokrasi eğitimi almalarını ve yetişkin yaşamına özgü yurttaşlık bilinci kazanmalarını sağlamaktadır (Demirtaş,1988,18).

Öte yandan kişilik hizmetleri aracılığıyla öğrencinin sağlıklı bir benlik yapısı geliştirmesine çalışılmaktadır. Öğrencinin biri kendisinin, diğeri toplumsal çevresinin ona bakış açılarıyla belirlenen, iki farklı benlik algısı vardır. Okulun bu iki farklı benlik algısını, anlamlı bir noktada uyumlu hale getirmesi gerekmektedir. Bu yüzden önce, öğrencilere kendilerini tanıma fırsatı sunulmakta daha sonra ailelere, çocuklarını çok yönlü tanıma olanağı sağlanmaktadır (Doğan, 2000, 125-129).

Disiplin sorularının çözümünde veli katılım çalışmalarının, öğrencilerin sınıf içinde, okul dışında yaşadıkları bireysel veya bireyler arası yaşanan sorunların, çatışmaların çözümünde, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek kötü alışkanlıklardan ve ortamlardan uzak tutmada gerekli tedbirlerin alınmasında önemli bir yeri vardır. Okul aile ilişkilerinin gelişmesiyle birlikte veli katılım çalışmaları, okul disiplin sorunlarını, öğrencilerin okulu bırakma olasılığını azaltmakta, sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımını düşürmektedir (Caplan, 2000; Sheldon, 2007).

Öğrencilere her yönden, olumlu kişilik özellikleri kazandırılması okulun amaçları arasındadır. Buna rağmen, öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyen ve eğitimle belirlenen hedefler dışında kalan davranışlara ilişkin disiplin sorunları yaşanmaktadır. Bunlar; öğretim etkinliklerine zamanında katılmama, devamsızlık yapma, kendisine okulca sağlanan olanakları amacı dışında kullanma, okula yasak yayın ve malzeme getirme veya bunları kullanma, çevreye zarar verme, öğretmenlerine, arkadaşlarına veya çevresindeki başka bireylere saygısızca davranma, yalan söyleme, hırsızlık yapma, kopya çekme, görgü ve kıyafet kurallarına uymama, siyasi parti ya da etkinliklere katılma, anayasal niteliklere aykırı davranışlarda bulunma olarak sıralanabilir (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2004, Md 109).

Ayrıca İlköğretim okullarında, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal vb. bütün gelişim özellikleri açısından sağlıklı yönde geliştirilmelerine çalışılmalıdır (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2004, 1-2). Bu nedenle yöneticilerin, okulda şiddetten uzak, güven dolu bir ortam yaratmak için, öğrenci aileleri başta olmak üzere, ilgililerle etkili işbirliği içinde bulunmaları gerekir (Dönmez, 2001, 63-74).

2.1.2.4. Türkiye’de veli katılım çalışmalarının örgütlenmesi

Türkiye’de eğitimde aile ve çevre katılım programlarının değişik uygulamaları göze çarpmaktadır. Bunlardan birkaçı: anne-babaların meslek ve ilgi alanlarını eğitim programları çerçevesinde öğrencilerle paylaşmaları; eğitim programları ile tutarlı olarak hazırlanan ev programlarının ailelerce uygulanması; okulun gereksinimleri için kaynak yaratılması; okul mekânlarının çevrenin kullanımına açılması ve bunun teşvik edilmesi; çevre sağlığı, hijyen, aile planlaması, okuma-yazma, bilgisayar kursları, eğitici

konferansların düzenlenmesi gibi etkinliklerle hem çevre katılımının sağlanması hem de ailelerin kültürel düzeylerinin yükselmesi gibi uygulamalardır (MEB, 1997, 7-8).

Okul ve ailelerle işbirliği Türk Milli Eğitim sisteminin de temel ilkelerindedir. Türkiye’de veli katılım çalışmaları okul aile birlikleri adı altında örgütlenir. Buna göre 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 16. maddesinde “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu gereksinimlerini karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.” ifadeleri yer almaktadır (www.mevzuat.meb.gov.tr).

Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 09.02.2012 tarih ve 28199 nolu Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde birliğin görev ve yetkileri şu şekilde sıralanmaktadır:

MADDE 6:

- a) Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.
- b) Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.
- c) Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak.
- ç) Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak.
- d) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak.
- e) Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak.
- f) Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak.
- g) Kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.
- ğ) Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak.
- h) 28/8/2007 tarihli ve 26627 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği’nde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.

- ı) Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.
- i) Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak.
- j) Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak.
- k) Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmak.

MEB ayrıca, ailelerle iletişimi güçlendirmek ve etkileşimi artırmak adına çeşitli çalışmalar ve düzenlemeler yapmıştır. Bunun bir örneği de Okul Veli Sözleşmesi'dir. Sözleşme genel anlamda; veliyi ve öğrenciyi okulun işleyişi, kuralları, öğrencilere ve velilere sağlayacağı imkânlar ve tarafların karşılıklı hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde velilerin katılımına yer verilmiştir. Sosyal Etkinlikler Kurulu, müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında, danışman öğretmen aralarından seçecekleri bir danışman öğretmen, kulüp temsilcilerinin aralarından seçecekleri üç öğrenci ile okul-aile birliğini temsilen iki veliden oluşur (Madde 8). Öğretim yılı başındaki okul-aile birliği toplantısında, gönüllü velilerin görev ve sorumluluklarının tanıtımından sonra, öğrencilerin sosyal etkinlik çalışmalarına yardımcı olacak gönüllü velilerin seçimi yapılır (Madde 9). Sosyal Etkinlikler Kurulu'nda diğer üyelerle birlikte okul-aile birliğini temsilen iki veli ve kulüp temsilcilerinin aralarından seçecekleri üç öğrenci de yer almaktadır. Ayrıca sosyal etkinliklerle ilgili projelerin hazırlanmasında ve proje uygulanması sırasında öğretmenlere yardımcı olacak gönüllü velilerin seçilebileceği vurgulanmıştır.

Bu yasal dayanaklara bağlı olarak merkez ve yerel milli eğitim teşkilatları ile bunlara bağlı okullar yıllık strateji planlarında okul aile işbirliğine yönelik yapılacak veli katılım çalışmalarını ve alınacak tedbirleri ele almaktadırlar.

2.1.2.5. Çeşitli ülkelerdeki veli katılım çalışmalarının örgütlenmesi

Veli katılım çalışmaları bir çok ülkede çeşitli politikalar, uygulamalar çerçevesinde örgütlenmektedir. Bazı ülkelerde velilerin eğitimle ilgili düşüncelerini ifade etme hakkı konusunda büyük bir özgürlük hakkı varken bazı ülkelerde velilerle olan etkileşim sınırlıdır. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme ihtiyacı anlayışıyla

veliler ve öğretmenler birlikte çalışmayı öğrenirken hükümetler de velilerin eğitime katılımını teşvik etmektedir.

Bu ülkelerden biri olan **Fransa'da** eğitim 6-16 yaş arası zorunludur. Ebeveynlerin okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde sınırlı yetkileri olmasına rağmen güçlü bir danışmanlık rolleri vardır. Ulusal, bölgesel ve mahalli düzeyde kurulan eğitim konseyleri, dernekler okullarla kültürel ve eğitim alanında işbirliği yapmaktadırlar (<http://www.education.gouv.fr/>). Fransa'da ailelerin katılımı şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. *Ulusal Düzeyde Eğitim Konseyi (Conseil supérieur de l'Éducation, CSE)*: 95 üyenin dışında 9 'u devlet okulu, 3'ü özel okuldan olmak üzere 12 veli temsilcisinin bulunduğu konseyin görev süresi üç yıldır. Üyeleri, veli dernekleri tarafından belirlenen özellikle okul yönetim kurullarının ve komitelerin seçim sonuçlarına dayandırılarak seçilmektedir. Konseyin danışmanlık görevi vardır.

2. *Bölgesel Düzeyde Akademik Kurul (Conseil académique de l'Éducation nationale, CAEN)*: Özellikle lise ve kolejlere yönelik düzenlemelerde danışmanlık görevi olan konseyin 72 üyesinin dışında 8 veli temsilcisi vardır.

3. *Mahalli Düzeyde İlçe Eğitim Konseyi (Conseil départemental de l'Éducation nationale, CDEN)*: Görev süresi üç yıl olan konseyin 30 üyesinin dışında 7 veli temsilcisi vardır. Konseyin ilçe düzeyinde okulların ihtiyaçları, dağıtımını gibi bir çok konunun görüşülmesinde danışmanlık görevi vardır (EURYDICE, 1997).

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sisteminin özelliklerinden biri ebeveyn katılımının yüksek derecede olmasıdır. 'Ebeveyn Güç' sadece kabul edilmekle kalmamakta, aynı zamanda her okula bağlı olan Aile Öğretmen Birlikleri tarafından (Parent Teacher Associations, PTA) hoş karşılanmakta ve teşvik edilmektedir. PTA'lar düzenli olarak toplanmakta, müfredat, okul saatleri, okul sonrası etkinlikler ve programları kapsayan okul işlerinin bir çok yönüyle kendileri ilgilenmektedirler. Aileler, toplantılara katılmaları, okula ve çocuklarının eğitimlerine ilgi göstermeleri için teşvik edilirler. Okullar, ailelerin öğretmenlerle görüşebilecekleri, çocuklarının okul saatlerini inceleyebilecekleri veli günleri, 'okula dönüş' geceleri ve aile-öğretmen konferansları düzenlemektedir (Corsi-Bunker, Amerika Eğitim Sistemi Rehberi).

Japonya eğitim sisteminde çocukların eğitiminde ve sosyalleşmesinde ailelerin özellikle annelerin hayati bir rol oynamasına rağmen veliler sınıf düzeyinde yer almaz. Öğretmen ve anne-baba arasındaki iletişim okuldan tek yönlü yayılma eğilimi gösterir. Öğretmenler ebeveynleri okulda neler olduğunu konusunda bilgilendirir, ancak ebeveynlerin görüşlerini dile getirme veya sınıfa dahil olma fırsatı yoktur. Daha doğrusu ebeveynler gözlem günlerine katılarak kendilerine çocuklarına öğretilen ders saatleri gösterilmektedir. Gösterilerin ardından ebeveynler ve öğretmenler, sınıfın güçlü ve zayıf yönlerini tartışırlar. Japon okullarının kendi yönetim organları yoktur. Birçok okulda ABD modeline dayalı ebeveyn-öğretmen dernekleri bulunur (The Alberta Teachers Association, 1997).

Güney Kore 'de okul yönetiminde ebeveynlerin resmi katılımı son zamanlarda daha çok merkezi eğitim yönetimi ve okul yönetimi sistemi içinde sınırlı kalmıştır. Fakat, 1995'deki eğitim reformu, Kore'nin eğitim yönetimi ve okul yönetim sisteminde köklü değişiklikler getirmiştir. Reformun temel yaklaşımı okul yönetiminin sorumluluklarını artırmak ve öğrenci merkezli bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Reforma göre, okul konseyleri kurulmuş, eğitimin çeşitli paydaşlarının geniş katılımıyla özerk ve sorumlu okul tabanlı yönetimi uygulamak üzere başlatılmıştır (Kim, 2004). Şu anda ebeveynler, düzenli olarak toplanmakta ve ebeveynlerle okullar arasında bir irtibat görevi gören ebeveyn gruplarına erişebilmektedir. Ayrıca ailelerin çocuğun okulunda neler olduğunu net bir şekilde anlamaları için okul izleme programlarından ailelerin eğitim programlarına ve destek merkezlerine kadar uzanan bir çok girişim söz konusudur. Bu programların tamamı, aileleri, çocuğun gelişimini anlamalarını, okul kaynaklarının farkında olmalarını ve gönüllü olmayı ya da bir ebeveyn grubunun bir parçası haline gelmelerini sağlamaya yöneliktir (National Center on Education and the Economy, <http://ncee.org/south-korea-overview>).

İngiltere'de veliler, öğretmen ve okul yönetimi arasındaki ilişkileri geliştirme, öğrencilerin gelişimine yönelik okul dışı etkinlikler düzenleme ve velilerin okulun işleyişini anlamalarını sağlama amacıyla dernekler kurulmuştur. Veliler, genellikle çoğunluklar 'Veli-Öğretmen Birlikleri (PTA)' olarak bilinen ev okul derneklerinde temsil edilmektedir. İngiltere'de aileleri bilgilendirmek, yardımcı olmak ve temsil etmek amacıyla çeşitli federasyonlar ve ulusal dernekler oluşturulmuştur. Bunlardan Veli Öğretmen Dernekleri Milli Konfederasyonu (The National Confederation of

Parent-Teacher Associations, NCPTA) İngiltere'deki en büyük ev-okul derneğidir. Özellikle bakanlar ve devlet yetkilileri gayri resmi istişarede bulunmaktadırlar ve ev, okul, yerel eğitim yetkilileri ve diğer ilgili kurumlar arasındaki ortaklığı teşvik etmektedirler. Ayrıca Eğitim Danışmanlık Merkezi (The Advisory Centre for Education, ACE), aileler için bağımsız ulusal bir danışma merkezidir. Aynı zamanda aileler adına bir lobi grubu gibi hareket eder. Örneğin Devlet Eğitimi Geliştirme Kampanyası (The Campaign for the Advancement of State Education, CASE), aile katılımı, fırsat eşitliği ve herkes için yüksek kaliteli devlet eğitimi desteklemeyi amaç edinen bir lobi grubudur (EURYDICE, 1997).

Kanada'da geleneksel olarak eğitim araştırmalarını ve halk eğitimi destekleyici bir kültür vardır. Kanada hükümeti Kanada toplumunda bazı mesleki rolleri doldurmak için yeteneklerine göre kişiye göçmenlik hakkı vermektedir. Bu durum nüfusun sürekli olarak güçlü eğitim değerleri çocuklarına geçmesi muhtemel olan yüksek eğitilmiş insanlarla artırılmış olduğu anlamına gelmektedir. Bu faktörün bir sonucu olarak belki de araştırmalar, Kanadalı çocukların dünyadaki diğer çocuklara göre okumaktan daha fazla zevk aldığını göstermektedir. Birkaç Kanada eyaletindeki Eğitim Bakanlıkları, okullarda ebeveyn katılımını artırmayı aktif bir şekilde teşvik etmektedir. Özellikle Ontario'da Bakanlık, ebeveyn katılımı önündeki engelleri tespit etmek ve aileleri okula çekmek amacıyla yerel çözümler bulmak için kurulan Aile Katılım Komiteleri (Parent Involvement Committees, PICs) ile küçük hibeler olarak adlandırılan Aileye Ulaşan Hibeler (Parent Reaching Out Grants, PROs) programını desteklemektedir. Tüm illerde Veli-Öğretmen Dernekleri vardır. Bazı illerde veliler, aynı zamanda okul konseyi ve danışma kurullarına katılmaları için teşvik edilmektedir (National Center on Education and the Economy, <http://ncee.org/canada-overview>).

Danimarka'da ebeveyn katılımı demokratik bir hak olarak görülmektedir. Ebeveynler "pedagoji alanında ortaklar" olarak kabul edilir ve evde çocuklarına yardım etmeye çağırılırlar.

Öğretmenler müfredatı tartışmak için ebeveynlerle yıllık toplantılar düzenlemektedir. Birçok öğretmen bültenler üretmekte veya düzenli olarak ebeveynlere yazmaktadır. Danimarkalı ebeveynler, çocuklarının gelişimiyle ilgili olarak yılda iki kez bilgilendirilmek üzere yasal bir hakka sahiptir. Öğretmen maaşları, ebeveynlerle gayri

resmi temasları içeren görevler için yılda 100 saat ücreti sağlamaktadır. Okul yönetim kurullarındaki temsilcilerin çoğunluğu velidir. Okul Yöneticisi, her toplantıya oylama yapılmayan bir üye olarak katılır ve genel sekreter olarak görev yapar. Yönetim kurulu geniş hedefler, amaçlar ve politika yönergeleri belirler, ancak yöneticilik ve idari konular okul yöneticinin yönetiminde gerçekleşmektedir. Ulusal düzeyde ebeveyn birliğinin ulusal organizasyonu konusunda temsilcilik nedeniyle ebeveynler önemli derecede etkilidir. Örgüt, ebeveynlerin görüşlerini dikkate almakta ve hükümet tarafından belirli konularda danışılmaktadır. Ana babaların katılımı demokrasiyi güçlendirmektedir (Alberta Teachers Association, 1997).

Ailelerin okul uygulamalarına katılımı dünya ülkelerinin bir çoğunda önemle ele alınmakta, okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde velilerin temsil gücünden yararlanılmaktadır.

2.1.2.6. Veli katılım çalışmalarını engelleyen faktörler

Okul aile işbirliği sürecinde tarafların karşılıklı sorunlar yaşamaları aslında insan ilişkilerinin doğasından kaynaklanmaktadır. Bu sorunların üstesinden gelme ve çözüm önerileri sunabilmek için sorunların kaynağını doğru tespit etmek gerekmektedir.

Aile okul ortaklığı birlikte hareket etmeyi gerektirdiği için yönetici, öğretmen, veli arasında bazen önemli görüş ayrılıkları yaşanabilir ve bu durum uygulama sürecine engel teşkil edebilir (Smit ve Lienberg, 2003). Moore ve Lasky (2001), ortaklığı engelleyen bu durumları sınıflandırmışlardır. Buna göre katılımı engelleyen etmenler, kişisel-duygusal nedenler ve toplumsal-örgütsel nedenler olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Kişisel ve duygusal nedenler arasında ailelerin okul etkinliklerine gösterdikleri ilgi, anne-babalık yetileri ve çocuklarına sağladıkları destekler ile öğretmenlerin ailelere ilişkin sosyal olarak olumsuz varsayımlarda bulunmaları yer almaktadır. Toplumsal, örgütsel nedenler ise; ailenin sosyal koşulları, çocuğa ilişkin değerlendirmenin tek tarafı olarak eğitimci tarafından gerçekleştirilmesi, aile katılımına ilişkin öğretmen ve anne-babanın farklı beklentiler içerisinde olması, ailelerin dışlanması, ortaklığa ilişkin düzenlemelerin olmaması gibi konulardan oluşmaktadır (Kaysılı, 2008, 76).

Ceylan ve Akar (2010), yaptıkları araştırmada, velilerin ekonomik ve ulaşım sorunları, çalışma saatlerinin uygun olmaması, öğrencilerin okuldaki haber ve istekleri velilere iletmemesi, öğretmen-veli görüşmelerinin düzenli bir şekilde planlanmaması, velilerin okula sağlayabilecekleri yardımlar konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları öğretmen ve veliler tarafından okul- aile işbirliğini engelleyen etkenler olarak belirtilmektedirler.

Aileler, yoğunluktan çalışmalara zaman ayıramama, okula ilişkin geçmişteki deneyimler, aile katılım etkinliklerine olan ilgisizlik, okul yöneticilerinin genel tutumu, öğretmenlerin aile katılımına ilişkin eğitimlerinin yetersiz olması gibi durumları aile katılım çalışmalarında birer engel olarak görmektedirler (Eccles ve Harold, 1993; Pena, 2000; Diffily, 2004).

Yiğit ve Bayrakdar (2006) okul ve çevre ilişkilerinde yaşanan sorunları şu şekilde sınıflandırmaktadırlar:

1. Aileden kaynaklanan sorunlar
 - Anne ve babanın ilgisizliği
 - Aile içi şiddet
 - Ailenin ekonomik koşulları
 - Ailenin eğitim düzeyi
 - Ailenin kültür yapısı
 - Aile üyelerinin eğitimle ilgili geçmiş yaşantıları
 - Anne ve babanın çalışıyor olması
2. Okuldan kaynaklanan sorunlar
 - Okulun fiziksel ve sosyal çevresindeki yetersizlikler
 - Okuldaki diğer görevlilerin tutum ve davranışları
 - Okula devamsızlık ve terk etme
3. Öğrencilerin bulunduğu çevreden kaynaklanan sorunlardır.

Üstün (2010) ise, okul aile işbirliğini engelleyen durumları,

1. Ailelerin öğretmenlerle rahat iletişim kuramaması,
2. Anne ve babanın okul ve çocuğuna yeterli zaman ayıramaması,
3. Okuldaki öğrenci sayısının fazla olması,

4. İdarecinin aileye karşı olumsuz tutum içinde olması
5. Ailelerin okul ile ilgili kararlara katılması konusunda okulun olumsuz tutum göstermesi,
6. Anne ve babanın her fırsatta öğretmen ve yöneticilerle görüşmeye çalışması,
7. Ailelerin işbirliğine karşı ilgisiz tutumları olarak ifade etmektedir.

Araştırmalar birçok velinin okul yönetimiyle ilgili konularda daha aktif rol almak istediğini ancak çoğu okul yöneticisi ve öğretmenin bu konuda gönülsüz davrandıklarını göstermektedir (Şahin ve Özyürek, 2010, 59). Okullar, öğretmenlerin ve yardımcı personelin ailelerle birlikte nasıl çalışacaklarını öğrenme konusunda kendilerine yardımcı olacak personel geliştirme etkinlikleri düzenlemelidir. Okul ve aileler arasında temel bağlantı öğretmenlerdir, ancak öğretmenler bu konuda yeterli donanıma sahip olmadıkları için ailelerle etkileşim içinde olmaktan hoşlanmamaktadırlar (Jones, 2001; Baker, 2000).

Haktanır ve Akgün (2010), okul aile işbirliğinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Aile katılımı etkinliklerini planlamanın çok zaman aldığına inanmaları,
- Aileleri programa katılmaları için nasıl teşvik edeceklerini bilmemeleri,
- Ailelerin kendi sınırlarını aşacaklarını ve bunun karışıklığa yol açacağını düşünmeleri,
- Öğretmenlerin ailelerin önemli bilgileri arkadaşlarına aktarıp, kendilerini zor durumda bırakacaklarına inanmaları,
- Hem ailelerde, hem de öğretmenlerde görülen iş stresi,
- Arada var olan engelleri açık yüreklilikle kabul edip ortadan kaldırmaya çalışmamaları,
- Bu engelleri ortadan kaldırabilecek bilgi, anlayış ve özgüvenlerinin olmasıdır.

Bu sorunları aşmada uzman kitleyi temsil eden okul yönetimine ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Özellikle okul yöneticisinden okul aile işbirliğinde tüm tarafları bir araya getirecek örnek tutum ve davranışlar sergilemesi beklenmektedir.

2.1.2.7. Okul-aile işbirliğini geliştirmede okul yöneticisine düşen görevler

Okul-aile işbirliği, eğitimsel değerlere dayalı olarak, aileleri, öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileri bir araya getirerek eğitim gereksinmelerinin uygun biçimde karşılanması için, bu grupların birbirlerinden neler bekleyebilecekleri ve birbirlerine nasıl yardım edecekleri konusunda görüş birliği sağlar (Aydın, 2005). Bu nedenle okul yöneticileri açısından, öğrenci aileleriyle demokratik esaslara uygun ilişkilerin kurulup sürdürülmesi, zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken yönetsel etkinlikler bütünüdür (Özbaş, 2009).

Başaran (1998), okul yöneticilerinin yönetsel etkinliklerdeki başarısını sahip olmaları gereken yeterliklerle açıklamaktadır. Ona göre okul yöneticisi, yönetim kuram ve kuramlarında, yönetim teknolojisinde, insan ilişkilerinde, yapı kurma ve yenileştirmede yeterli olmalıdır.

Tezcan'a (1988) göre okul ve toplum ilişkilerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesinde hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin tutumları çok önemlidir. Öğretmen ve yöneticilerin çevre ile ilgilenmeleri, çevre sorunlarına duyarlı olmaları ve bu sorunların çözümünde çaba göstermeleri, çevrenin okula ilgisini artıracak gibi, çevrenin okula karşı olumlu bir tutum sergilemesinde de etkin olacaktır (Erkan, 2010, 21).

Tschannen-Moran (2001), okul yöneticilerinin veli katılımına yönelik bakış açısını irdelerken, kimi yöneticilerin veli katılımını kararlara destek, satın alma noktasında memnuniyet ve kabul görme olarak algıladığını kimi yöneticilerin ise okulun karşılaştığı sorunları çözüm aramada bilgi, anlayış ve bakış açısı sağlayan potansiyel bir kaynak olarak gördüklerini ifade etmektedir.

Bu doğrultuda okul ve aile arasındaki iletişim ve işbirliğini geliştirmek için toplantı veya çeşitli etkinlikleri düzenlerken,

- Ailelerin katılabilecekleri zamanların ayarlanmasına,
- Ailelerin önceden bilgilendirilmesine,
- Duyurulan toplantı ve etkinliklerin son dakikada iptal edilmemesine,
- Okulun aileler için her zaman ulaşılabilir kılınmasına,
- Okul kaynaklarının ailelere açılmasına,

- Ailelerin çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirilmelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Aydın, 2005).

Veli katılımını artırmada, güçlü okul-aile ortaklığı oluşturmada etkili iletişim esastır (Lim, 2003). Özellikle yöneticiler, öğretmenler ve aileler için okuldan eve uzanan iletişim kitapları, aileler için konferanslar, internetin kullanımı gibi bir dizi iletişim fırsatları mevcuttur. Ailelerle yüzyüze iletişimde çeşitli ve etkili iletişim stratejileri mümkün olduğu kadar yeni iletişim metodlarıyla birleştirilmeye gayret edilmelidir. İletişimin türü, biçimi ne olursa olsun düşünceli, planlı bir yaklaşım yansıtmalı ve sonuçla ailelerin katılımını, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemede bir fırsat olarak görülmelidir (Clay, 2005). Starr (2003), benzer bir ifadeyle gönüllü aile katılımının sağlanması için, okul ve aile arasındaki sürekli ve düzenli iletişimin önemine dikkat çekmektedir.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve okul personeli okulda-sınıf uygulamalarında velilerin katılımını sağlamak amacıyla selamlaşmaya özen gösterebilir, telefonlaşabilir, mektuplaşabilir, bülten tahtası, okul-veli el kitapçığı, afiş-broşür gibi materyalleri daha etkili kullanabilirler (Manning ve Schindler, 1997; Hohmann ve Weikart, 2000; Hornby, 2000).

Kolay (2004) tarafından okul aile işbirliği üzerine yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi hakkında bilgilendirici eğitimlere katılması, ailelerin okuldaki kararlara katılımlarının sağlanması için çeşitli yöntemler geliştirilmesi, okul-aile birliklerinin çalışmalarının daha etkin hale getirilmesi ve okulun bir kültür merkezi haline getirilmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Okul yöneticisinin okulunu mevcut durumundan istediği duruma nasıl getirebileceğine karar vermesi, eğitim öğretimin niteliğini artırmaya çalışması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenci başarısı sürekli gözlenmeli, değerlendirilmelidir. Okul, ev, öğrenci üçgenindeki tarafların istekleri ve beklentileri bilinmeli, karşılamak için okul aile işbirliğine önem verilmelidir. Çünkü okul yöneticisinin okulda eğitimsel bir iklim oluşmasında büyük bir payı vardır. Bu yüzden okul yöneticisi; okulda kendini bir öğretim lideri olarak görmeli ve okulda eğitim öğretim etkinliklerine rehberlik etmesi gerekmektedir (Balcı, 1995, 86).

Gümüşeli'ye göre (2004) okul yöneticisi ve öğretmenlerin aile katılımı ve desteğini artırabilmek için şu hususları dikkate almaları gerekmektedir:

- Ailenin desteği ve katılımı olmadan öğrenci ve okulu başarılı hale getirmek olanaksız değilse de çok güçtür.
- Ailenin çocuğunun eğitimi konusunda ödev ve sorumlulukları yanında, çocuğu ile ilgili kararlara katılma, onun geleceğini şekillendirme hakkı vardır.
- Aile katılımı okul işlerine müdahale etme, işleyişi engellemeden çok, okulla ilgili karar ve uygulamalarda şeffaflığın sağlanmaya ve dolayısıyla okulun saygınlığına katkıda bulunur.
- Aile okul işbirliği sadece veliden finansal destek sağlama ile sınırlı kaldığında, etkili olmaz.
- Günümüz koşullarında klasik müdür ve öğretmen anlayışı ile okulları işletmek olanaklı değildir. Çağdaş dünyadaki uygulamalar ve bu arada Türk Milli Eğitim Sistemindeki değişim çabaları katılım esasına dayalı yürütülmektedir. Değişimden kaçınmak olanaklı olmayacağına göre, değişimi kabullenmek ve katılımı sağlayıcı planlı çalışmalara bir an önce girişmek kaçınılmazdır.
- Okul müdürü ve öğretmenler sadece okuldaki öğrencilerin değil, okul çevresinin de toplumsal ve öğretim liderleridirler.

Henderson ve Berla (1994), veli katılım çalışmalarının niteliklerine yönelik velileri çok yönlü rollere dahil etmenin gerekliliğine, katılımcılar arasındaki açık iletişime, karşılıklı beklentilerden yola çıkarak hedefler belirleyip yapılacak çalışmaların uzun sürelerle yayılmasının önemine dikkat çekmektedir. Morrison (1998), okulda uygulanan eğitim programı ve öğrencilerin gelişimlerine ilişkin velileri bilgilendirmek amacıyla yöneticilerin velilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alan veli katılım çalışmalarını planlamaları gerektiğine dikkat çekmektedir.

Duman (2005) ise okul aile işbirliğinde okul yöneticilerine aşağıdaki görevleri yüklemektedir:

- Yöneticinin personeline örnek davranışlarda bulunması, ailelerin de benzer davranışlar geliştirmeleri,

- İletişim engellerinin neler olduğunun saptanıp ortadan kaldırılması yolunda adımlar atılması,
- Eğitimcilerinin bilgi ve becerilerini geliştirici programlar takip etmesi, personelini katması, ailelerle paylaşması,
- Sisteme yeni teknolojiler katması, ailelerle paylaşması, ortamın fiziksel eksiklerini saptayıp çözümler geliştirmesi,
- Farklı ve benzer kurumlarla iletişim geliştirip kazanımlarını kendi çalışanları ve ailelerle paylaşması,
- Üst yönetimin yönetim ilkelerini ve beklentilerini çalışanları ve ailelerle paylaşması,
- İş gerilimini en aza indirecek yöntemleri araştırıp çalışanlarla ve ailelerle paylaşması,
- Aile katılım programlarını organize etmesidir.

Nural (1999), 'Velilerin Okul Yöneticilerinden Beklediği Davranışlar' başlıklı araştırmasında,

- "Okul yöneticileri velilerine eğitimin amaçları doğrultusunda beklentilerin açıkça söylemeli onları bu konularda uygun biçimde uyarmalı,
- Okul yöneticileri okulda velilerin rahatça konuşabileceği bir ortam yaratmalı, velilerin özürlerine karşı hoşgörülü olmalı,
- Okul yöneticisi okul yönetimine ilişkin olarak veliye hesap verme alışkanlığı kazanmalı" önerilerinde bulunmaktadır.

Okul yöneticileri, üstlendikleri görevin sorumluluklarını yerine getirirken yönetimlerindeki okulun, içinde bulunduğu çevreye karşı duyarlı olmaları ve ellerinde tuttıkları yetkiyi okul toplumu lehine kullanmaları kendilerini ve veli katılım çalışmalarını başarılı kılacaktır.

2.2. Konu İle İlgili Araştırmalar

Okulların örgüt yapısı, örgütlenme modeli örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde büyük bir önemi vardır. Buluç'a (1996) göre örgütlerin yaşadıkları

ortamda verimli ve başarılı olmaları için gereken ön şart örgütlenme ilkelerine göre kurulması ve çalışmalarınıdır. Örgütlenme ilkelerine göre kurulan ve faaliyet gösteren örgütlerin diğer sistemlere karşı uyumu ve rekabet ortamında başarılı olması da daha kolay ve örgüt amaçlarını planlanan şekilde gerçekleştirebilecektir.

Bu doğrultuda okul yöneticisinin yönetim süreçlerini gerçekleştirmede yeterli olması beklenir. Özellikle Bursalıoğlu (1981) okul yöneticilerinin yeterlik alanları ile ilgili yaptığı çalışmada yöneticilerin göstermeleri gereken veya göstermekte oldukları yeterlikleri belirleyerek yöneticilerin çeşitli yeterliklere ilişkin gereksinimlerini ortaya koyma çalışmıştır. Yeterliğe dayalı yetiştirme programlarına dayanak teşkil eden çalışmada okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilerek yeterliklerinin yükseltilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Toprakçı (2001) aynı çalışmadan hareketle okul yöneticilerinin yeterlik alanlarından sadece örgütlenme boyutuyla ilgili bir tarama çalışması yapmıştır. 'Okul Müdürlerinin Örgütlenme Yeterliği' başlıklı çalışmada okul müdürlerinin örgütlenme yeterliğinin orta düzeyde olduğunu tespit eden yazar, okul yöneticilerinin örgütlenme yeterlik düzeyinin geliştirilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içinde örgütlenme hususunda önemle durulması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer bir çalışmayı yapan Gökhan (2005)'a göre, okul yöneticileri yönetim süreçlerinden örgütlenme ve eşgüdümleme sürecini yeterli düzeyde uygulayamamaktadır.

Peker ve arkadaşlarına (2011) göre okul yöneticilerinin kendilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik faaliyetlere önem verme yönünde teşvik edilmeleri ve bu yönde kendilerine daha fazla olanak sağlanması gerekir.

Okul yöneticilerinin örgütlenme çalışmaları arasında yer alan okul-çevre ilişkileri, okul ve öğrenci çalışmalarının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu hususta aile katılımı, aile eğitimi, okul aile işbirliği konusunda pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen konuyla ilgili boyutlar araştırılmaya devam edilmekte, proje çalışmaları geliştirilmektedir. Özellikle 15. Milli Eğitim Şurası'nda ailenin ve okulun, çocuğu tanınması ve çocuğun kendi kendini tanınması için öncelikle öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin eğitilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca aile okul işbirliğinin okul öncesinden itibaren önemli bir boyut olarak ele alınması, "Aile Katılım

Programları" ve "Ana Baba Okulları"nın yaygınlaştırılması kararları ile ailelerin çocuklarının eğitim sürecine etkin katılımları hedef haline getirilmiştir.

Cömert ve Güleç (2009) okul-aile işbirliğinin sağlanmasının çocukta istenen davranışların geliştirilmesi açısından önemli olduğunu bu nedenle ailelerin planlama ve uygulamalara etkin katılımlarının sürekliliğinin sağlanması için, ailelerin okulda yapılanlar hakkında sürekli olarak bilgilendirilmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Kocabaş (2006), Türkiye’de ve dünyada yapılan aile katılım çalışmalarını incelemiş ve eğitim sürecine ailelerin katılımının ülkemizde yaygın bir şekilde uygulanır konuma henüz ulaşamadığını çağdaş eğitim sistemimiz içinde hak ettiği yeri alamadığını ifade etmiştir.

Yıldırım (2000) yaptığı çalışmada, öğrencilerin yönlendirilmesinde ailelerin en etkili kimseler olduğunu ifade etmiştir. Ona göre öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi için ailenin ve öğretmenlerin öğrenciyi sağlıklı biçimde desteklemeleri sağlanmalıdır. Bu konuda velilerin ve öğretmenlerin eğitilmeli, ailenin okulla ile işbirliği yapması, eğitilmesi ve çocuğun okuldaki eğitiminin içine çekilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Pehlivan (2001) danışmanlığında yürütülen bir araştırmada ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları belirlenmiş ve katılımın sağlanması için farklı bir model geliştirilmiştir. Buna göre veliler kişisel nedenler, bilgilendirmenin ve iletişimin zayıf olması, para isteneceği endişesi, görüşlerinin değer görmeyeceği kanısı, öğrenci notlarının görüşülmesi, veliler arasında ayrımcılığın yapıldığı kanısı, toplantıların etkili olmayışı gibi nedenlerden dolayı okul ve sınıf içi faaliyetlere katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda geliştirilen modelde ise veli, yönetici, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinden oluşan okul eğitim kurulu önerilmiştir. Kurulun amacı çocuğun eğitiminde söz sahibi olan tüm tarafları demokratik bir platformda bir araya getirerek karar verme sürecinde sorumlulukların paylaşılması ve dolayısıyla tarafların etkin işbirliğinin sağlanarak eğitimin kalitesinin artırılmasıdır.

Keçiören Rehberlik Hizmetleri Geliştirme Ekibi (2008) tarafından okul ve veli iletişimin analizi yapılarak okul veli iletişiminin istenilen düzeyde olmamasının nedenleri belirlenmiştir. Bunlar öğrenciden, öğretmenden, okuldan, aileden kaynaklanan nedenler ve genel nedenler şeklinde gruplandırılmıştır. Aslanargun (2007) benzer bir

çalışmayı yaparak okul aile iletişimi konusunda okul başarısına etki edebilecek önerilerde bulunmuştur.

Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) yaptıkları çalışmada müdür ve öğretmenlerin;

1. Velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları,
2. Velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Kavgacı (2010) örgütsel iklim ile okul aile işbirliğini arasındaki ilişkiyi incelemiş ve samimi destekleyici iklimin okul aile işbirliğini olumlu yönde etkileyeceğini ortaya koymuştur.

Güven (2011) okul öncesi eğitim kurumlarında, aile katılım etkinliklerinin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere ve öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere yönelik olarak uygulanan aile eğitim ve aile katılımı programının etkililiğini deneysel olarak araştırmış, öğretmen eğitiminde en etkili modeli saptamaya, aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarının etkililiği konusunda ebeveynleri bilinçlendirmeye çalışmıştır.

Atatürk Üniversitesi (AÜ) Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Rıdvan Küçükali tarafından 2011 yılında hazırlanan ve Trabzon'un Sürmene ilçe merkezindeki Hasan Tahsin Kırallı, Yakup Kalafatoğlu ve Ayşe Kırallı ilköğretim okullarında uygulamaya konulan öğrencilerin olumsuz davranışlarının önüne geçmek ve sorunları çözmek amacıyla "Gönüllü Nöbetçi Veli Projesi" ile velilerin de okullarda görev almaları sağlanmıştır. Projeye, velilerin okulu yakından tanımaları, problemleri görmeleri, giriş ve çıkışlarda ortaya çıkan sorunların azaltılması amaçlanmıştır.

Malatya Valiliği başkanlığında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2012-2013, 2013-2014 eğitim öğretim yılları arasında Aile Öğretmenliği Projesi uygulanarak okullarda veli katılımını artırmaya yönelik etkinliklerde bulunulmuştur. Benzer bir proje Düzce ilinde "Düzce'de Eğitimi Geliştirme Projesi (DEGEP)" ismiyle

2012-2013 yılları itibariyle uygulanarak okul aile işbirliğine dayalı aktivitelerle öğrencilerin her yönden başarılarının artması hedeflenmiştir.

Nural, Kaya ve Kaya (2013) “Okul Aile Birliklerinin İşleyişi, Sorunlarına İlişkin Yöneticilerin, Okul Aile Birliği Üyelerinin Görüşleri” isimli çalışmalarını, ilköğretim düzeyinde Okul Aile Birliklerinin okulların gereksinimlerini karşılayabilme sorunlarını, eğitim harcamalarının kimler tarafından karşılanması gerektiği, etkinliklerin Okul Aile Birliğine finansal kaynak sağlama amaçlı olmasının ne tür sorunlara yol açtığı, Okul Aile Birliklerinin ne tür etkinliklerde bulunması gerektiği, akademik ve pedagojik çalışmalar için ne tür etkinliklerin yapılmasının yarar sağlayacağına, öğrenci ve velilere yönelik etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği, Okul Aile Birliğinin çalışma ve görev alanlarında etkinliklerin gerçekleştirilmesinde temel sorun olarak görülen ve acil olarak çözülmesi gereken sorunların tespiti ve çözümü, Okul Aile Birliği üyelerinin toplantılara düzenli olarak katılımını artırma ve Okul Aile Birliği modeline ilişkin yöneticilerin görüş ve önerilerini almak amacıyla yapılmıştır.

Şahin (2011), ilköğretim okullarının, daha etkili olmasında öğretmenlerin velilerden beklentileri doğrultusunda; velilerin okula katkılarını bu okullarda görevli öğretmenlerin algılarının ne olduğunu ve okul etkililiğinin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek oluşturmuştur.

Oğuz (2012), Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen “İlköğretimde Okul ve Aile Katılım Ölçeği”nin veli ve öğrenci alt ölçekleri ile Epstein ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen “İlköğretimde Okul ve Aile Katılım” öğretmen alt ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır.

Özbaş (2009), ilköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve uygulamada yapmakta oldukları işlerin düzeyine ilişkin yönetici ve veli görüşleri ile bu görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışmıştır. Buna göre yöneticilerin okul-aile ilişkileri konusundaki performanslarını, velilerin algıladıklarından daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Teyfur (2011) ilköğretim okul yöneticilerinin yönetim biçimlerini ve yönetim becerilerini velilerin algılarına göre değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmada velilere göre okul yöneticilerinin en fazla yetkeci ve koruyucu yönetim tarzlarını en az destekçi

yönetim tarzını kullandıkları ve velilerin okul yöneticilerini örgüt geliştirmede yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır.

Eğitim sürecinde veli faktörünün önemi ve etkilerine ilişkin bilimsel çalışmalar Coleman ve diğerlerinin 1966'da yaptığı araştırma ile hız kazanmıştır. Coleman ve diğerleri; farklı aile yapılarından gelen çocukların başarı düzeylerindeki eşitsizliklere dikkat çekmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar veli faktörünün, öğrenci başarısı üzerinde en az okul kadar etkili bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Coleman ve diğerlerinin çalışmalarından sonra velinin eğitim sürecindeki önemi ve etkisine ilişkin araştırmaların artarak devam ettiği gözlemlenmiştir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu,2009).

Yurt dışında özellikle okul aile işbirliğine yönelik çalışmalarda Okul Aile Birliği'nin görevleri belirlenirken öncelikle ana temalar belirlenmiş, daha sonra bu temalar boyutlandırılmış ve tüm boyutlarla ilgili alanyazı çalışmaları yapılmıştır. Görev belirleme çalışmaları, eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ışığında yönetmelik esasına dayandırılmıştır. Bauch (1994), Epstein ve Sanders (2006), Kathy, Shapley ve Betsy, (2004), Epstein ve Jonsorn (2004) okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarda aile katılım yaklaşımları ve model araştırmaları bu alanda yapılan pek çok araştırmaya ışık tutmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı tarafından 'Güçlü Aileler, Güçlü Okullar' başlıklı, öğrenmede aile katılımını sağlamaya yönelik 1994 yılında yapılan araştırmada aile katılımının önemini nedenleriyle açıklamış ve son yıllarda yapılan araştırmaların özetlemiştir. Araştırmada ailelerin öğrenme süreçlerine nasıl dahil edileceğine ilişkin okullara, ailelere, işletmelere ve sosyal gruplara pratik ipuçları sunulmaktadır. Yine Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığınca bu kez özel eğitimde uygulanmak üzere Carter (2003) tarafından bir çalışma hazırlanmıştır. "Çocuklarımızın Eğitiminde İşbirliği: Etkili Okul-Aile-Toplum Ortaklığı İçin Kılavuz" adlı çalışmada "Aile dostu okul ortamı yaratmak, destekleyici altyapı sistemini oluşturmak, aile katılımını teşvik etmek, aileyle dostane iletişim sistemleri geliştirmek, özgünlük esasına dayalı aile katılımını destekleme, aileler için eğitim fırsatları yaratma, aile-okul-toplum ortaklığı yaratma, aileler ile birlikte çalışacak öğretmenler yetiştirme" şeklinde 8 stratejiden oluşan bir eylem planı hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

Barnard (2004) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim döneminde okul veli katılımının, öğrencinin ortaöğretimdeki başarısını da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmasında okul aile işbirliğinin uzun vadeli etkileri arasında öğrencinin okul başarısını artırdığı, öğrenim süresini uzattığı ve öğrencilerin okulu bırakma oranının daha düşük olduğu bulgularına ulaşmıştır. Reynolds (1992) tarafından yapılan bir çalışmada da ilköğretim okullarındaki veli katılımının öğrenci başarısını artırdığı ortaya konulmuştur.

Sheldon ve Epstein (2004) yılında yaptıkları araştırmada devamsızlığı alışkanlık haline getiren öğrencilerin okula kazandırılmasında aile ve toplum katılımını esas alan uygulamalar çerçevesinde öğrencilerin devamsızlık oranında azalma olduğu görülmüştür.

Sanders, Epstein ve Connors-Tadros (1999) “Velilerin Perspektifinden Liseler ile Ailelerin Ortaklığı” isimli çalışmalarında okul-aile işbirliğinde doğru destek ve katılım çerçevesi ile birlikte, velilere yönelik aktif ekip yaklaşımı oluştırmada; öğretmenler, yöneticiler, ana-babalar, öğrenciler ve her seviyeden toplum üyeleri etkili bir aile katılım programı oluştırmak için işbirliği içinde çalışabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Ailenin okula katılımının taşınması gereken nitelikler üzerine Parent-Teacher Association (PTA) ve National Center of Parent Involvement to Education (NCPIE) tarafından bazı standartlar geliştirilmiştir. PTA' nın internetteki sayfasında yayınlanan aile katılımı standartları şunlardır (PTA, 1999, www.pta.org):

1. İletişim: Okul ile aile arasında karşılıklı anlamlı iletişim.
2. Aile yetenekleri: Ana-babalık yeteneklerinin desteklenmesi.
3. Öğrencinin öğrenmesi: Ailelerin öğrencinin öğrenmesindeki vazgeçilmez rolleri.
4. Gönüllülük: Ailelerin okula katılımında gönüllü olmaları.
5. Okul kararlarını verme ve okulu benimseme.
6. Toplumla işbirliğidir.

Avrupa Topluluğunun desteğiyle kıta düzeyinde örgütlenmiş bir kuruluş olan Avrupalı Ana Babalar Birliği (EPA) de, bu araştırmaya başka bir esin kaynağı olmuştur. Topluluk ile bütünleşme sürecinin yaşandığı Türkiye'de, ulusal düzeyde örgütlenmiş bir

OAB kurma çabaları devam etmektedir. EPA'nın amacı, ana babaları eğitsel konularda Avrupa düzeyinde temsil etmek ve aile ile okul arasındaki ortaklığı geliştirmektir.

Okul aile işbirliğinde büyük bir sorumluluğu olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterlikleri, mesleki becerileri veli katılım çalışmalarında büyük rol oynamaktadır. Burns, Roe ve Ross (1992) yaptıkları çalışmada, Okul-aile işbirliği sürecinde, okul yöneticileri, anne-baba ve öğretmenlerin ortak bir çaba sergileyerek okulda elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek ve çocukları bu ortamdan yararlandırabilmek için çocuğun aile ortamının iyi değerlendirilmesinin, aileyle sürekli iletişimde olmanın önemini vurgulamışlardır.

Mitchell (2006) tarafından yapılan 'Batı Pensilvanya 'da bir ortaokulda aile katılımı ve 2001 'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın' (The No Child Left Behind Act - NCLB) yasasına ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme' isimli çalışmada ailelerinin okul uygulamaları ve evlerinde aile katılımı rollerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Epstein'in (1987,1995) 6 tip veli katılım tipolojisi dikkate alınarak hazırlanmış ölçekler 250 veli ve beş öğretmene uygulanmış elde edilen verilere göre, katılım rolünü değerlendirme açısından, lise ile kolej ve üniversite mezunu aileler arasında olumlu yönde anlamlı bir fark belirlenmiş, sosyo-ekonomik durum ve etnik kökenin, düşük gelirli Afrikalı Amerikan ailelerin katılımı üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

Carneiro (2008), 'Portekiz'de fırsat eşitliği ve eğitim başarısı' isimli çalışmada çocuğun başarısında ev ortamının etkili olduğunu özellikle yaşamı zenginliğine sahip ev ortamının faydalarından yararlanan sosyo-kültürel seviyesi yüksek aileden gelen çocukların, daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Hornby ve Lafaele (2011) 'Eğitimde Veli Katılımı Önündeki Engeller: Açıklayıcı Bir Model' isimli çalışmalarında okullarda veli katılımını engelleyen dört faktörlü bir model belirlemiştir. Bunlar, veli ve aile faktörü, öğrenci faktörü, öğretmen-veli faktörü, sosyal faktördür.

Bryan ve Hanry (2012) okul-aile toplum ortaklığına ilişkin bir model geliştirme çalışması yapmış, ortaklık modelinin ilkelerini ve süreçlerini belirtmişlerdir. Buna göre modelin odak noktası, öğrenci başarısını teşvik etmeye yönelik okul-aile-toplum ortaklığı tasarlamaktır. Bu doğrultuda ortağın hazırlanması (Nerden başlamalıyım?),

güçlü yanları ve ihtiyaçları belirlemek (Bu ortaklığın amaçlarını nasıl tanımlıyorum?), biraraya gelme (Ortakları nasıl biraraya getirebilirim?), paylaşılan bir vizyon ve plan oluşturma (Herkesi aynı gemiye ve aynı sayfaya nasıl alabilirim?), harekete geçme (Biz neyi, nasıl yapacağız?), gelişmeleri kutlamak ve değerlendirmek (Başarımız için nasıl tedbirler alacağım?), momentumu sürdürmek (Bu ortaklığı nasıl sürdüreceğim?) şeklinde yedi ilkenin şekillendirdiği model, güçlendirme, demokratik işbirliği, sosyal adalet ve güç odaklı olmak üzere dört esas üzerine kurulmuştur.

Okul-aile ilişkilerini geliştirmeye yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların daha çok aile katılımı, veli katılımı ve okul-aile-toplum ortaklığı ekseninde gerçekleştirildiği ve okul-aile işbirliğinin öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamada bir yöntem olarak ele alındığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri ve bir model önerisi konulu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımının zenginleştirilmiş deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasındaki temel amaç, araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemler kullanarak çalışmanın kapsamını genişletmektir. “Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır.” (Fırat, Kabakçı ve Ersoy, 2014, 67).

Araştırmada okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri yönetici, öğretmen ve veli algısı nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile saptanırken, bir model önerisi sunabilmek için, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak veriler elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmında okul yöneticilerinden oluşan evrenini; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde yer alan 30 lise, 40 ortaokul, 45 ilkokulda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcıları olmak üzere toplam 351 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın öğretmenlerden oluşan evrenini, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 3831 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul-veli katılım çalışmalarına okul aile birliği yürütme kurulu üyelerinin doğrudan katılmaları sebebiyle araştırmanın velilerden oluşan evrenini, 30’u liselerde, 40’ı ortaokullarda, 45’i ilkokullarda görevli okul aile birliği yürütme kurulu üyeleri olmak üzere toplam 575 veli oluşturmaktadır.

Çalışma grubu belirlenirken araştırmanın nicel verilerini elde etmek için tabakalı örneklem alma tekniği tercih edilirken, nitel verileri elde etmek için probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini en fazla derecede yansıtmak amaçlandığından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘maksimum çeşitlilik’ örnekleme kullanılmıştır.

Buna göre araştırmanın ilkokul, ortaokul ve lisede görevli yönetici ve öğretmenlerden oluşan çalışma grubu, tabakalı örneklem alma yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örneklem alma yöntemi, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 105). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde güven aralığı ve hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.1’de yönetici, öğretmen ve velilerden oluşan çalışma grubuna ait evren büyüklüğü ve tabakalı örneklem alma yöntemi ile belirlenmiş örneklem büyüklüğü belirtilmiştir.

Tablo 3.1.

Yönetici, Öğretmen ve Veli İçin Evren ve Örneklem Büyüklüğü

Okul Türleri	Gruplar	Evren Büyüklüğü	Örneklem Büyüklüğü
İlkokul	Yönetici	112	87
	Öğretmen	1067	282
	Veli	225	142
Ortaokul	Yönetici	105	83
	Öğretmen	1351	300
	Veli	200	132
Lise	Yönetici	134	99
	Öğretmen	1413	302
	Veli	150	108
Toplam	Yönetici	351	269
	Öğretmen	3831	884
	Veli	575	382

Araştırma grubunun yönetici örneklem büyüklüğü, 87’si ilkokullarda, 83’ü ortaokullarda, 99’u liselerde görevli olmak üzere toplam 269 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Aynı araştırmanın öğretmen örneklem büyüklüğü 282’si ilkokullarda, 300’ü ortaokullarda, 302’si liselerde görevli olmak üzere 884 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bir diğer grubu olan veli örneklem büyüklüğü ise 142’si

ilkokullarda, 132'si ortaokullarda, 108'i liselerde olmak üzere 382 veliden oluşmaktadır. Araştırma grubunun büyüklüğü, tabakalı örneklem alma yoluyla belirlenen örneklem büyüklüğünden daha yüksek tutulmuştur.

Tablo 3.2'de araştırmanın okul yöneticilerinden oluşan araştırma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.2.

Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek				-
	<i>n</i>	9	264				273
	%	3.3	96.7				100
Okul Türü		İlkokul	Ortaokul	Lise			-
	<i>n</i>	88	83	102			273
	%	32.2	30.4	37.4			100
Kıdemi		1-6 yıl	7-12 yıl	13-18 yıl	19-24 yıl	25 yıl ve üzeri	-
	<i>n</i>	2	27	83	73	88	273
	%	0.7	9.9	30.4	26.7	32.2	100
Görev Türü		Müdür	Müdür BaşYrd.	Müdür Yrd.			-
	<i>n</i>	83	21	169			273
	%	30.4	7.7	61.9			100
Eğitim Yönetimi		Evet	Hayır				-
	<i>n</i>	234	39				273
	%	85.7	14.3				100
Alma Durumu							

Tablo 3.2'ye göre okul yöneticilerinin %96.7'si erkek, %3.3'ü kadındır. Bu da araştırmaya katılan yönetici grubunun tamamına yakınının erkek yöneticilerden oluştuğu anlamına gelmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin %32.2'sinin ilkokullarda, %30.4'ünün ortaokullarda, %37.4'ünün liselerde görev yaptığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin %0.7 'sinin kıdemi 1-6 yıl, %9.9'unun 7-12 yıl, %30.4'ünün 13-18 yıl, %26.7'sinin 19-24 yıl ve %32.2'sinin 25 yıl ve üzeridir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden %30.4'ü müdür, %7.7'si Müdür Baş Yardımcısı, %61.9'u Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinden %85.7'si eğitim yönetimi ile ilgili bir hizmet içi eğitimi aldığını, %14.3'ü böyle bir eğitim almadığını ifade etmiştir.

Tablo 3.3'te araştırmanın öğretmenlerden oluşan araştırma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.3.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek				-
	<i>n</i>	515	401				916
	%	56.2	43.8				100
Okul Türü		İlkokul	Ortaokul	Lise			-
	<i>n</i>	291	314	311			916
	%	31.8	34.2	34.0			100
Kıdemi		1-6 yıl	7-12 yıl	13-18 yıl	19-24 yıl	25 yıl ve üzeri	-
	<i>n</i>	222	247	260	128	59	916
	%	24.2	27.0	28.4	14.0	6.4	100
Görev Türü		Sınıf Öğr.	Branş Öğr.				-
	<i>n</i>	291	625				916
	%	31.8	68.2				100
Eğitim Yönetimi		Evet	Hayır				-
	<i>n</i>	435	481				916
Eğitimi Alma Durumu	%	47.5	52.5				100

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %56.2'sinin kadın, %43.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %31.8'i ilkokullarda, %34.2'si ortaokullarda, %34'ü liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %24.2'sinin kıdemi 1-6 yıl, %27'si 7-12 yıl, %28.4'ü 13-18 yıl, %14'ü 19-24 yıl ve 6.4'ü 25 yıl ve üzeridir. Ayrıca öğretmenlerin %31'i sınıf öğretmeni, %68.2 si branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %47.5'i eğitim yönetimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldığını, %52.5'i böyle bir eğitim almadığını ifade etmiştir.

Tablo 3.4'te araştırmanın velilerden oluşan araştırma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.4.

Velilerin Demografik Özellikleri

<i>Seçenekler</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Toplam</i>
Cinsiyet		Kadın	Erkek			-
	<i>n</i>	222	173			395
	<i>%</i>	56.2	43.8			100
Okul Türü		İlkokul	Ortaokul	Lise		-
	<i>n</i>	144	138	113		
	<i>%</i>	36.5	34.9	28.6		100
Eğitim Durumu		İlkokul	Ortaokul	Lise	Yüksekokul ve üzeri	-
	<i>n</i>	95	82	151	67	
	<i>%</i>	24.1	20.8	38.2	17.0	100

Tablo 3.4 incelendiğinde velilerin %56.2'sinin kadın, %43.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerin %36.5'i ilkokullarda, % 34.9'u ortaokullarda, % 28.6'sı liselerde okul-aile birliğindedir. Ayrıca velilerin %24.1'inin ilkokul, %20.8'inin ortaokul, % 38.2'sinin lise ve % 17'sinin ise yüksekokul ve üzeri öğrenime sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile Erzurum il merkezinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde ilkokul, ortaokul ve lisede görevli okul yöneticisi, öğretmen ve Okul Aile Birliği üyeleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), amaçlı örnekleme, örneklem seçiminde olabildiğince en geniş miktarda bilgi sağlayacak kişilerin seçimi olarak açıklamaktadır. Amaçlı örnekleme sayesinde genelleme yapmaktan çok araştırmacıya maksimum düzeyde bilgi sağlamanın hedeflendiği ifade etmektedirler. Bu nedenle de örneklem seçimi temsil edilebilirlik yerine, amaca dayalı gerçekleştirilmiştir.

Rubin ve Rubin (1995)'e göre, görüşme tekniğinin kullanıldığı bir eğitimbilim çalışmasında, örneklemin sayısı düşünüldüğünde verilecek yanıtın, yapılan görüşmelerden çok az miktarda bilgi elde edilmeye başladığında örneklemin tamamlandığını belirtmektedirler. Bu durum başka bir anlatımla, elde edilen bilgiler doymaya ya da yeterli olmaya başladığında sayının tamamlanmış olduğu biçiminde de anlatılabilir. Konuyu destekler nitelikte Patton (1990) amaçlı olarak seçilen örneklemin seçiminde hedef, çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak kişileri

seçmenin temel amaç olduğunu ve sayı konusunda esnek olunabileceğini belirtmektedir (Akt: Türnüklü, 2000, 548).

Bu noktadan hareketle araştırmada okul-aile işbirliğinde yaşanan güçlükleri belirlemek ve bu güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir örgütlenme modeli önerebilmek için gerekli nitel veriler, Erzurum 2013-2014 Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri dikkate alınarak belirlenen sosyo ekonomik düzeyi birbirinden farklı ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere bu okullarda görevli okul yöneticisi, öğretmen, Okul Aile Birliği yürütme kurulu başkan ve üye velilerle yapılan 25 görüşmeden elde edilmiştir. Tablo 3.5'te görüşme yapılan katılımcıların çalıştıkları kurumlar yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre yönetici katılımcılar Y, öğretmen katılımcılar Ö, veli katılımcılar V olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında 'Y1, Y2, Ö1, Ö2, V1, V2, V3" şeklinde adlandırma yapılmıştır.

Tablo 3.5.

Görüşmeye Katılan Yönetici ve Öğretmen Çalışma Grubunun Özellikleri

Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyi	Okul Adı	Görüşülen Kişi	Görevi	Görevinde Çalışma Süresi	Eğitim Durumu
İyi	Kâzım Karabekir İ.H.Ortaokulu	Y2	Okul Müdürü	5-10 yıl	Doktora
	Polis Amca İ.O.	Ö6	PDR Öğretmen	5-10 yıl	Lisans
	Polis Amca İ.O.	Y4	Müdür Yardımcısı	10-15 yıl	Lisans
Orta	Solakoğlu Ortaokulu	Y5	Okul Müdürü	5-10 yıl	Lisans
	Nafiz Bey T.M. Lisesi	Y1	Okul Müdürü	10-15 yıl	Lisans
	Nafiz Bey T.M. Lisesi	Ö1	PDR Öğretmen	10-15 yıl	Lisans
	Şair Nef'i Ortaokulu	Y8	Müdür Yardımcısı	10-15 yıl	Lisans
	Alparslan İlkokulu	Y9	Müdür Yardımcısı	5-10 yıl	Lisans
	Alparslan İlkokulu	Ö2	PDR Öğretmen	5-10 yıl	Lisans
Düşük	Alparslan İlkokulu	Ö3	Sınıf Öğretmeni	10-15 yıl	Doktora
	Ali Ravi İlkokulu	Y6	Müdür Yardımcısı	5-10 yıl	Lisans
	Haşim İşcan Ortaokulu	Y3	Müdür Yardımcısı	10-15 yıl	Lisans
	Erzurumlu Emrah İ.O.	Ö5	Sınıf Öğretmeni	10-15 yıl	Yüksek Lisans
	Rabia Hatun İ.H. Lisesi	Y7	Okul Müdürü	5-10 yıl	Doktora
	Vali Hafız İlkokulu	Ö4	PDR Öğretmen	10-15 yıl	Doktora

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi görüşme yapılan 15 kişiden 4'ü okul müdürü, 5'i müdür yardımcısıdır, 4'ü PDR öğretmen, 2'si sınıf öğretmenidir. Görüşmeye katılanların eğitim durumlarına bakıldığında, 10'u lisans, 5'i lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların görevlerinde bulunma süreleri incelendiğinde 7 katılımcının 5-10 yıl, 8 katılımcının görev süresinin 10-15 yıl olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerin demografik özellikleri ise Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Görüşmeye Katılan Velilerin Demografik Özellikleri

<i>Seçenekler</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Toplam</i>
Cinsiyet		Kadın	Erkek				-
	<i>n</i>	7	3				10
	%	70	30				100
Yaş		25-30	30-35	35 ve üzeri			-
	<i>n</i>	1	2	7			10
	%	10	20	70			100
Eğitim Durumu		İlkokul	Ortaokul	Lise	Ön Lisans	Lisans	-
	<i>n</i>	-	1	2	2	5	10
	%	-	10	20	20	50	100
Meslek		Ev Hanımı	Memur	İşçi	Serbest Meslek		-
	<i>n</i>	3	6	1	-		10
	%	30	60	10	-		100
Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi		alt	orta	yüksek			-
	<i>n</i>	3	4	3			10
	%	30	40	30			100
Çocuğunun Devam Ettiği Okul Türü		İlkokul	Ortaokul	Lise			-
	<i>n</i>	4	3	3			10
	%	40	30	30			100

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi araştırmaya üst sosyoekonomik düzeydeki okuldan 3, orta sosyoekonomik düzeydeki okuldan 4, alt sosyoekonomik düzeydeki okuldan 3 veli katılmıştır. Ailelerin sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen okulların ayırt edici olduğu gözlemlenmiş olup araştırmaya katılan velilerden 3 tanesi baba, 7'si annedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veriler elde etmek amacıyla iki ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen ve geçerlik- güvenirlilik çalışmaları yapıldıktan sonra okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere uygulanan *okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri* ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde 5 adet olgusal soru, ikinci bölümde ise 40 adet ölçek maddesi yer almaktadır. Ölçek, Likert derecelendirme yöntemi ile sayısallaştırılmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünü hazırlama süreci, benzer araştırmaların ve alandaki diğer kaynakların ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda elde edilen 55 maddelik bir taslağın oluşturulmasıyla başlamıştır. Ölçek, örgütleme sürecinin dört boyutu dikkate alınarak hazırlanmış ve her boyut bir alt ölçek olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; “yapı kurma”, “yapılacak işler”, “kadrolama ve donatım”, “örgütsel iklim” boyutlarıdır.

Oluşturulan taslak, kapsam geçerliliği için Doç. Dr. Ahmet Üstün (Amasya Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü), Yrd. Doç. Dr. Eşref Nural (KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü), Yrd. Doç. Dr. Emine Gümüş (Necmettin Erbakan Ü. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı) ve Yrd. Doç. Dr. Durdağı Akan’dan (Atatürk Ü. Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı) alınan görüşler doğrultusunda, araştırma konusuyla ilişkili olmadığı ifade edilen ve aralarında benzerlik taşıyan maddelerin ölçekten çıkarılması sağlanmış; ölçekteki madde sayısı, 55’ten 40’a indirilmiştir. Ölçek, kişisel bilgilere ilişkin 6, veli katılım çalışmalarının örgütlenmesine ilişkin 40 madde ile ön uygulamaya uygun hale getirilmiştir.

Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri ölçeğinin yapı geçerliği faktör analizi aracılığıyla incelenmiştir. Bu amaçla 2013-2014 öğretim yılı ikinci yarıyılında, ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamaya Erzurum il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 142 öğretmen, 35 okul yöneticisi, 30 veli katılmıştır.

Ön uygulama sonucu elde edilen verilere faktör analizi uygulanıp uygulanamayacağının saptanması amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Verilere faktör analizi uygulayabilmek için en küçük KMO değerinin 0.60’ın üzerinde olması önerilmektedir (Tavşançıl, 2005, 50). Ölçeğe ait 40 maddenin KMO değerinin .945 olduğu bulunmuştur. Ulaşılan değerin 0.60’dan büyük olması nedeniyle verilere faktör analizi uygulanabileceği anlaşılmıştır. Faktör analizinde, ayrıca

verilerin normal dağılımda olması gerekir. Verilerin normallik dağılımının incelenmesi için ise Barlett's testi yapılmıştır (Tavşançıl, 2005, 50; İlğan, 2008, 397). Bu analiz sonucunda ise verilerin 0.000 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Tablo 3.7'de ölçeğin KMO ve Barlett test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.7.

KMO ve Barlett Test Sonuçları

Örneklem Yeterliliği İçin Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü		.945
Barlett Testi	Ki-Kare Tahmini	6071.170
	Sd	780
	Anlamlılık Düzeyi	.000

Faktör analizi ile ölçeğin tek veya çok faktörlü olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla veriler üzerinde, bir faktör analizi tekniği olan temel bileşenler analizi ve ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerinin tespit edilebilmesi için Varimax Dik Döndürme Yöntemi kullanılmıştır. Bu iki analiz sonucu, ölçeğin çok faktörlü olduğu görülmüştür. Özellikle “Total Variance Explained” tablosu incelendiğinde özdeğeri 1'in üzerinde olan 6 faktör görülmüştür. Bu 6 faktörün varyansa toplam yaptığı katkı % 62.455'tir. “Initial Eigenvalues” bölümünün “% of variance” sütununda faktörlerin ayrı ayrı varyansa yaptıkları katkılara bakıldığında; üçüncü faktörden sonra katkının azaldığı ve bunlar arasındaki farkın birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu durum dört faktör olabileceğini işaret etmektedir. Bu bağlamda “Scree plot” grafiğine bakılmış ve ölçek maddelerinin ölçeğin hazırlanmasında esas alınan 4 faktörde toplanması öngörülmüştür. Tablo 3.8'de görüldüğü gibi faktörlerin açıkladığı varyans oranları; birinci faktör için %5.61; ikinci için % 4.89; üçüncü için % 3.34; dördüncü için % 42.73'tür. Ölçeğin birinci faktörü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .91; ikinci için .89; üçüncü için .88; dördüncü için .92 'dir.

Tablo 3.8.

Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Sürecinin Alt Faktörleri ve Varyans Oranları

Faktör	Açıkladığı Varyans	% Alfa
Yapıyı Kurma	5.61	.91
Yapılacak İşler	4.89	.89
Kadrolama ve Donatım	3.34	.88
Örgütsel İklim	42.73	.92

Ölçeğe uygulanan döndürme işleminden sonra, maddelerin buldukları faktörlere göre, yük değerleri hesaplanmıştır. Tablo 3.9'da görüldüğü gibi maddelerin yük değerlerinin .39 ile .73 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.9.

Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütme Becerileri Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yükleri			
	Yapıyı Kurma	Yapılacak İşler	Karolama ve Donatım	Örgütsel İklim
04	.687			
05	.669			
03	.660			
02	.637			
09	.616			
07	.600			
01	.580			
06	.567			
10	.567			
08	.545			
11	.524			
12	.470			
14		.737		
13		.712		
21		.686		
22		.656		
25		.655		
24		.622		
26		.576		
19		.471		
31			.698	
28			.684	
30			.666	
29			.650	
27			.630	
33			.602	
32			.574	
39				.653
38				.616
17				.614
35				.606
37				.601
40				.577
15				.565
34				.549
36				.538
16				.521
18				.518
20				.404
23				.391

Ölçekte yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlenme becerilerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini belirtilebileceği Likert tipi beşli bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte, “asla” seçeneğine 1, “nadiren” 2, “bazen” 3, “çoğu zaman” 4 ve “her zaman” seçeneğine 5 puan verilmiştir. Dereceleme ölçeğindeki aralık sayısının, seçenek sayısına bölünmesiyle ($4/5=0.80$) maddelerin değerlendirilmesinde yararlanılacak puanlar belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, ölçek dört faktörlü, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin yapıyı kurma süreci boyutunda 12, veli katılım çalışmalarını belirleme boyutunda 8, kadrolama ve donatım boyutunda 7, örgütsel iklimi sağlama boyutunda 13 madde ile uygulanmasına karar verilmiştir. Bu karardan hareketle araştırma için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda ölçeğin, örnekleme oluşturan yönetici, öğretmen ve velilere uygulanması kararlaştırılmıştır.

Araştırma sürecinde ölçekler, çalışma grubunda yer alan kişilere bizzat verilerek uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmen ölçekleri okul çalışmalarını aksatmayacak şekilde birebir uygulanıp, aynı gün içerisinde alınmıştır. Veli ölçekleri ise okula bırakılarak belirlenen tarihte teslim alınmıştır. Bu yöntemle araştırma kapsamındaki okullarda, yönetici ölçeklerinin uygulama süreci, 15.03.2014 tarihinde başlamış; 15.05.2014 tarihinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen ve pilot uygulamaları yapıldıktan sonra okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul aile birliği başkanlarına uygulanan *yarı yapılandırılmış görüşme formuyla* elde edilmiştir. Seidman’a (1991) göre görüşme tekniği kullanmanın temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir. En yaygın şekilde sınıflandırılan görüşme teknikleri, yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşmedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşmecinin verdiği cevaplar tam anlamıyla anlaşılınmıyorsa ya da yeterli değilse araştırmacı, görüşmeciye ek sorular yöneltebilmektedir. Eğer bazı soruların cevapları başka sorularda cevaplanmışsa, o

soruların tekrar sorulmasına gerek duyulmamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, belli standartlarının olması ve esnekliği nedeniyle eğitim bilimleri araştırmalarında uygun bir teknik olarak görülmektedir (Türmüklü, 2000, 547). Bu nedenle, bu araştırmanın verileri görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde kullanılan 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme sorularının içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla sorular alan uzmanları tarafından incelenmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca geliştirilen görüşme formunun ön denemesi için 3 öğretmen ve 3 veli ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ve velilerin sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek görüşme sorularının açık ve anlaşılır olup olmadığı sınanmış ve görüşme formlarına son biçimi verilmiştir.

Yapılan görüşmelerin güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından yazılı kaydedilen ifadeler, görüşülen kişiye tekrar okunup onayı alınarak yanlış veya eksik anlaşılmalara önüne geçilmeye çalışılmış, elde edilen bilgilerin doğruluğu ve kesinliği test edilmiş, yazılı kayıtlarla yapılan görüşmenin arasındaki tutarlılık artırılmıştır.

Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda *geçerlik*, görüşme yapılan kişinin vermiş olduğu yanıtlara ve bu yanıtların analizi sonrasında okuyucuya sunulan bilgiler ve yargılar anlamını taşımaktadır. Kvale (1989) ise geçerliği, görüşme tekniği ile elde edilen verilerin toplanmasına, bunların kategorilere kodlanmasına, analiz edilmesine ve en son olarak da sunumunda kullanılan stratejilerin güvenilirliğinin ve kabul edilebilirliğinin sürekli olarak kontrol edilmesi olarak tanımlamaktadır (Türmüklü, 2000, 552).

Araştırmanın güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan 25 görüşme dökümleri araştırmacı ve alandan bir uzman tarafından incelenerek verilen yanıtların hazırlanan görüşme kodlama anahtarında yer alıp almadığı kontrol edilmiş, uzman, katılımcının yanıtlarını kodlama anahtarında bulamamışsa yeni bir seçenek daha oluşturmuştur. Bu işlemde sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek işaretledikleri kodlama anahtarının tutarlılığını karşılaştırmış, eğer araştırmacı ve uzman tarafından ilgili soruda aynı seçenekler işaretlenmişse uzmanlar arası “görüş birliği”, aksi durumda

uzmanlar arası “görüş ayrılığı” olarak değerlendirilmiş ve araştırmacının işaretlediği seçenek esas alınmıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplaması, Miles ve Huberman’ın (1994, 64) geliştirmiş olduğu "Uyuşum Yüzdesi Formülü (Agreement Percentage)" kullanılarak yapılmıştır.

$$R = \frac{Na \text{ (Görüş Birliği)}}{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}} \times 100$$

Her bir soru için gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları ayrı ayrı yapılmıştır. Buna göre Tablo 3.10’da görüşme kodlama anahtarlarında yer alan soruların öğretmenlere ve velilere uygulanmasına göre güvenilirlik yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3.10.

Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri

Yapılan Görüşmeler	Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
Yönetici-Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Sorular	S1	%85.5
	S2	%89,6
	S3	%84.2
	S4	%90.8
	S5	%100
Veli Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Sorular	S1	%100
	S2	%93.1
	S3	%100
	S4	%92.1
	S5	%100

Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik çalışmasıyla ilgili Tablo 3.10’a göre araştırmanın genelinde gözlemciler arası güvenilirlik %93,53 olarak hesaplanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda her tema için araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin hangi sıklıkla tekrar ettiği hesaplanarak, frekans olarak ifade edilmiştir.

Son aşamada elde edilen bulgular tanımlaması ve yorumlaması yapılmış, bulguların ilişkilendirilmesi, neden-sonuç ilişkisinin açıklanması ve farklı olguların karşılaştırılması yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel verileri, Erzurum il merkezinde yer alan okullarda görevli okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin ölçek sorularına verdiği yanıtlardan elde edilmiştir. Tablo 3.11’de araştırmanın, okul yöneticilerinden, öğretmenlerden ve okul aile birliği yürütme kurulu üyelerinden oluşan çalışma grubuna dağıtılan, geri dönen ve geçerli sayılan ölçeklere ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.11.

Okul Türlerine Göre Yönetici, Öğretmen ve Velilere Dağıtılan, Geri Dönen ve Geçerli Sayılan Ölçeklerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırma Grubu	Okul Türü		İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Yönetici		<i>f</i>	105	112	121	338
		%	31.06	33.1	35.7	100
Öğretmen	Dağıtılan Ölçek Formu	<i>f</i>	356	368	361	1085
		%	32.8	33.9	33.2	100
Veli		<i>f</i>	243	203	146	592
		%	41	34.3	24.7	100
Yönetici		<i>f</i>	93	86	102	281
		%	33.09	30.6	36.2	100
Öğretmen	Geri Dönen Ölçek Formu	<i>f</i>	302	320	315	937
		%	32,3	34.1	33,6	100
Veli		<i>f</i>	161	153	124	438
		%	36.8	34.9	28.3	100
Yönetici		<i>f</i>	5	3	-	8
		%	62.5	37.5	-	100
Öğretmen	Geçersiz Ölçek Formu	<i>f</i>	11	6	4	21
		%	52.4	28.6	19	100
Veli		<i>f</i>	17	15	11	43
		%	39.5	34.9	25.6	100
Yönetici		<i>f</i>	88	83	102	273
		%	32.2	30.4	37.4	100
Öğretmen	Geçerli Ölçek Formu	<i>f</i>	291	314	311	916
		%	31.8	34.3	34	100
Veli		<i>f</i>	144	138	113	395
		%	36.5	34.9	28.6	100

Verilerin analizinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın okul yöneticileri, öğretmen ve okul aile birliği başkanlarından oluşan çalışma grubunun okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri

ölçeklerine verdikleri yanıtlar sayısallaştırılarak, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Değişkenlere ilişkin veriler arasında anlamlı farklar olup olmadığı, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yöntemlerinden yararlanılarak test edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemede Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, Erzurum il merkezinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere bu okullarda görevli okul yöneticisi, öğretmen, OAB kurulu başkan ve üye velilerle yapılan 25 görüşmeden elde edilmiştir.

Görüşmelerin yapılması için görüşme yapılacak okulların müdürleri ile görüşülerek araştırmanın ilçe milli eğitim müdürlüğünün izni ile gerçekleştirildiği belirtilmiş ve gerekli izin yazıları sunulmuş, yapılacak görüşmenin içeriği hakkında kendilerine bilgi verilmiştir. Araştırmacı yönetici, öğretmen ve okul aile birliği başkanlarıyla yapılacak görüşmeler için kendilerinden randevu alarak belirlenen gün ve saatte buldukları okullara giderek görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmeler, 25 Mayıs-1 Temmuz 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların her birine görüşme soruları sırasıyla sorulmuş ve alınan cevaplar birebir yazılı kaydedilmiştir. Sorulan sorunun yanıtında sonuca ulaşılmamış, konu dışına çıkmışsa, sorunun tekrar edilmesi ya da sorunun farklı bir biçimde sorulması yoluyla bilgi alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca bir sorunun cevabı başka bir soruda verilmiş ise o sorunun tekrar sorulmasına gerek duyulmamıştır. Görüşmeler, 30-50 dakika zaman aralığında gerçekleşmiştir. Görüşmeler sırasında odada yalnızca araştırmacı ve görüşülen kişi yer almıştır.

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Buna göre öncelikle görüşmede yer alan boyutların veri analizi için bir çerçeve meydana getirilmiş, hangi verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 224). Araştırmada, “Yaşanan Güçlükler”, “Gereksinimler”, “Yapılanlar”, “Öneriler”, “Model Tasarımı” olmak üzere beş tema belirlenmiştir.

Daha sonraki aşamada belirlenmiş çerçeveye uygun olarak veriler okunup, düzenlenmiş, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi sağlanmıştır. Verilerin

işlenmesi aşamasında, görüşme soruları tek tek ele alınarak her soruya verilen yanıtlar çerçevesinde bulgular tanımlanmış ve veri kodlama çalışmasıyla “Görüşme Kodlama Anahtarı” elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler sayısal verilere dönüştürülerek analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilere dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın dört alt problemine ilişkin nicel ve nitel bulgular, araştırma problemiyle ilişkileri bağlamında, bütüncül bir anlayışla gruplandırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Veli katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili verilere dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi ile okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyine ilişkin, yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini tespit etmek ve bu görüşler arasında fark bulunup bulunmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular öncelikle, “yapıyı kurma, yapılacak işlerin belirlenmesi, kadrolama ve donatım, örgütsel iklimin sağlanması” olmak üzere ölçeğin dört boyutuna göre ayrı ayrı yorumlanmış, daha sonra bütün boyutlara göre genel bir değerlendirme yapılmıştır.

4.1.1. Veli katılım çalışmalarını örgütlemeye yöneticilerin yapı kurma becerileri

Tablo 4.1’de yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yapı kurma becerilerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.1.

Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapı Kurma Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Grup	N	\bar{X}	SS	V
Okul -veli işbirliğine ilişkin araştırmalar yapar.	Yönetici	273	3,76	,906	24,09
	Öğretmen	916	3,25	,989	30,43
	Veli	395	3,03	1,12	36,96
Veli katılım çalışmalarının amaçlarını; öğretmen, veli ve öğrencilerin gereksinim ve beklentileri doğrultusunda belirler.	Yönetici	273	3,97	,863	21,73
	Öğretmen	916	3,42	,953	27,86
	Veli	395	3,10	1,04	33,54
Veli katılım çalışmalarının amaçlarını açık ve net olarak ifade eder.	Yönetici	273	3,96	,975	24,62
	Öğretmen	916	3,53	,968	27,42
	Veli	395	3,36	1,05	31,25
Okul-veli işbirliğinin gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlar.	Yönetici	273	4,23	,849	20,07
	Öğretmen	916	3,59	,995	27,71
	Veli	395	3,26	1,06	32,51
Velilerin ve çevrenin, okula güven ve desteğini sağlar.	Yönetici	273	4,26	,842	19,76
	Öğretmen	916	3,64	,988	27,14
	Veli	395	3,48	1,06	30,45
Okul ve çevrenin kaynaklarından etkili bir şekilde yararlanır.	Yönetici	273	3,93	,943	23,99
	Öğretmen	916	3,51	,992	28,26
	Veli	395	3,18	,998	31,38
Okula yönelik eleştirileri değerlendirir ve gerekli önlemleri alır.	Yönetici	273	4,25	,822	19,34
	Öğretmen	916	3,54	1,01	28,53
	Veli	395	3,27	1,08	33,02
Eğitim öğretme ile ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar	Yönetici	273	4,01	,925	23,06
	Öğretmen	916	3,52	1,01	28,69
	Veli	395	3,25	1,13	34,76
Velilerle saygı ve güvene dayalı demokratik bir iletişim ortamı oluşturur.	Yönetici	273	4,31	,784	18,19
	Öğretmen	916	3,76	,987	26,25
	Veli	395	3,58	,981	27,40
Veli katılım çalışmalarının geliştirilmesinde, öğretmenleri ve velileri isteklendirir.	Yönetici	273	4,04	,912	22,57
	Öğretmen	916	3,47	1,05	30,25
	Veli	395	3,23	1,04	32,19
Okul-veli işbirliği çalışmalarını türlerine göre sınıflandırır.	Yönetici	273	3,66	,917	25,05
	Öğretmen	916	3,12	1,04	33,33
	Veli	395	2,78	1,13	40,64
Okul-aile birliği, okul gelişim ve yönetim ekibinin okulun yönetimine etkin olarak katılımını sağlar.	Yönetici	273	3,93	,910	23,15
	Öğretmen	916	3,34	1,02	30,53
	Veli	395	3,24	1,10	33,95
Ortalama	Yönetici	273	4,03	,670	16,62
	Öğretmen	916	3,47	,802	23,11
	Veli	395	3,23	1,06	32,81

Tablo 4.1'e göre, yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yapıyı kurma aşamasına yönelik becerilerine katılma düzeylerini belirlemeye ilişkin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması

$\bar{X}_{YÖN} = 4,03$, $\bar{X}_{ÖĞR} = 3,47$, $\bar{X}_{VELİ} = 3,23$ 'tür. Bu sonuçlara göre, veli katılım çalışmalarının örgütlenme sürecinde yapıyı kurma aşamasının öngördüğü becerileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *sıklıkla*, velilerin *bazen* düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne göre okulda okul aile birliğinin kurulması okul yönetiminin sorumluluğunda olup, yapılması gereken resmi işler arasındadır. Yönetmeliği esas alarak okul aile birliğinin kurulması veli katılım çalışmalarının örgütlenmesinde okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yapı kurma aşaması olarak algılanmasına yol açmaktadır.

Ancak okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yapıyı kurma becerilerine ilişkin dikkat çeken katılım düzeyleri arasında “Okul -veli işbirliğine ilişkin araştırmalar yapar.” becerisini okul yöneticileri ($\bar{X}=3,76$) *sıklıkla* şeklinde değerlendirirken öğretmen ($\bar{X}=3,25$) ve veliler ($\bar{X}=3,03$) *bazen* şeklinde değerlendirmektedirler. Benzer şekilde “Okul-veli işbirliği çalışmalarını türlerine göre sınıflandırır.” becerisini okul yöneticileri ($\bar{X} = 3,66$) *sıklıkla* düzeyinde, öğretmenler ($\bar{X}= 3,12$) ve veliler ($\bar{X} = 2,78$) *bazen* düzeyinde değerlendirmektedirler. Bu bulgular, okul aile birliklerinin kurulmasında örgütlenme sürecinin ilk basamağı olan yapı kurma aşamasına uygun hareket edilmediği şeklinde yorumlanabilir.

“Veli katılım çalışmalarının amaçlarını açık ve net olarak ifade eder.” becerisini okul yöneticileri ($\bar{X} = 3,96$), öğretmenler ($\bar{X} = 3,53$) *sıklıkla* şeklinde değerlendirirken veliler ($\bar{X} = 3,96$) *bazen* düzeyinde değerlendirmektedirler. Grant'a (1964) göre ailenin ve okulun etkili bir işbirliği kurmasında okul yöneticilerinin oynayacağı rol çok önemlidir. İyi okul müdürleri, öğrenci ana babalarının, okulun programı, okul ve okulun amaçları hakkında bilgilerinin olup olmadığını araştırmaktadır. Ana-babaların okul hakkındaki bilgileri ne kadar etraflı olursa, okula karşı güvenleri o kadar artmaktadır. Ayrıca Nural (2010) bu konuda okul-aile işbirliğinin çok amaçlı, iyi planlanmış ve uzun süreli olarak düzenlendiğinde başarılı olacağını vurgulamaktadır.

“Okul-veli işbirliğinin gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlar.” becerisini ($\bar{X} = 4,23$) *her zaman* düzeyinde, öğretmenler ($\bar{X} = 3,59$) *sıklıkla* düzeyinde değerlendirirken veliler ise ($\bar{X} = 3,26$) *bazen* şeklinde değerlendirmektedirler. Bu

bulgudan hareketle velilerin okul ve sınıf ortamına ilişkin okulu dışarıdan gören bireyler olarak eksikleri daha rahat görebildikleri veya daha yüksek beklentilere sahip oldukları söylenebilir.

Okul yöneticileri “Okul-aile birliği, okul gelişim ve yönetim ekibinin okulun yönetimine etkin olarak katılımını sağlar.” becerisini ($\bar{X}=3,93$) *sıklıkla* şeklinde değerlendirirken öğretmenler ($\bar{X}=3,34$) ve veliler ($\bar{X}=3,24$) *bazen* düzeyinde görüş belirtmektedirler. Okul uygulamaları kapsamında kurulacak bu tür ekiplerin yasal prosedürün bir gereği olmasının yanı sıra hem okulun amaçlarının gerçekleşmesinde hem de veli katılımının sağlanmasında önemi büyüktür. Elde edilen veriler, etkin veli katılımının gerçekleşmediğini göstermektedir. Oysaki Sanders, Epstein, Tadros (2009), “Ailelerin Perspektifinden Liselerde Okul Aile Ortaklığı” isimli araştırmasında okul uygulamalarının velilerin okulda kararlara katılmalarını ve gönüllülüğünü güçlü bir şekilde etkilediğini ayrıca diğer tüm okul uygulamalarına aileleri dahil etme ile okul iletişimleri arasında güçlü ve pozitif bir korelasyonun olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 4.2’de veli katılım çalışmalarının örgütlenmesinde yapıyı kurma sürecine ilişkin yönetici, öğretmen, veli görüşlerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4.2.

Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapı Kurma Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yönetici	273	4,03	,670	1187	10,333	,000*
Öğretmen	916	3,47	,802			
Yönetici	273	4,03	,670	666	14,187	,000*
Veli	401	3,23	,738			
Öğretmen	916	3,47	,802	1309	5,152	,000*
Veli	401	3,23	,738			

*p<.001

Tablo 4.2’ye göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yapıyı kurma becerilerinin düzeyi, görev türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde yönetici-öğretmen grubunda [$t_{(1-1188)}= 10,333$, $p<.001$] yönetici lehine, yönetici-veli grubunda

[$t_{(1-673)} = 14,187$, $p < .001$] yönetici lehine, öğretmen-veli grubunda [$t_{(1-1316)} = 5,152$, $p < .001$] öğretmen lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlenme sürecinde yapıyı kurma becerileri, veliler ve öğretmenler tarafından yeterli görülmezken okul yöneticileri, yeterli düzeyde görmektedirler. Bu durum, okul aile işbirliğine yönelik yapılacak çalışmaları örgütlemenin en önemli basamağı olan ve diğer aşamalara yön tayin edecek olan yapıyı kurma aşamasında okul yöneticilerinin, kendilerinden beklenen becerileri sergilemeleri ve süreçle ilgili velilerin beklentilerini karşılamaları gerekliliğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarına karşı tutumları, uygulamaların kapsamını belirlemede önemli bir etkidir. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarındaki engelleri tanımlamaları veli katılımına yönelik fırsatların yaratılmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle öncelikle yöneticilerin okul aile işbirliğinin okulun amaçlarını gerçekleştirmede çok önemli olduğuna inanmaları gerekmektedir. Eğer veli katılım çalışmalarına gereken değer verilir ve samimi bir şekilde ele alınırsa veli katılım türleri ve stratejileri kendiliğinden gelişecektir (Lebahn, 1995; Qumette, Feldman ve Tung, 2002; Peiffer, 2003; DeHass, 2005, Coyote, 2007).

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduklarını ancak uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca aynı araştırmada ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduklarını, katılımın ise ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldıklarında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının katılımı engellediği, okullarda aile katılımını engelleyen etkenlerin giderilmesine veya katılımı artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı araştırmanın sonuçlarında ortaya çıkmıştır.

Öte yandan Cotton ve Wikelend (1989) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin çeşitli şekillerde veli katılımının sağlanması için çalışmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı araştırmada okul personeli, katılımı sağlamak için velileri teşvik etmenin ve onların eğitimi için zaman harcamaları gerektiğini ifade etmelerine karşın

okul yönetimi boyutunda özellikle öğretmen ve yöneticilerin seçimi ve değerlendirilmesi konularında veli katılımını yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Fakat okul yöneticilerinin, okul bütçesinin önceliklerinin belirlenmesi, öğretim materyalleri ve ders kitaplarının seçimi gibi konularda veli katılımını sağlamaya istekli olduklarını tespit etmişlerdir (Akt: Aytaç, 2000, 113).

Okul aile işbirliği kapsamında yapılacak veli katılım çalışmalarının istenilen amaçları gerçekleştirmesinde örgütlenme sürecinde yapıyı kurma aşamasının doğrudan etkisi söz konusudur. Bu nedenle okul yöneticisinin, yapıyı kurma sürecinde okulun amaçları doğrultusunda velilerin çok yönlü katılımlarını sağlayacak düzenlemeleri yapacak becerilere sahip olması gerekmektedir.

4.1.2. Veli katılım çalışmalarını örgütlemeye yöneticilerin yapılacak işleri belirleme becerileri

Tablo 4.3'te yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlenme sürecinde yapılacak işleri belirleme becerilerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.3.

Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapılacak İşler Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Grup	N	\bar{X}	SS	V
Belirlenen amaçlar doğrultusunda veli eğitim programları düzenler.	Yönetici	273	3,11	,928	29,83
	Öğretmen	916	2,88	1,22	42,36
	Veli	395	2,78	1,56	56,11
Veli eğitim programlarını okulun eğitim-öğretim programlarıyla bağdaştırır.	Yönetici	273	3,38	,993	29,37
	Öğretmen	916	3,09	1,76	56,95
	Veli	395	2,86	1,22	42,65
Velilerin sınıf ziyaretinde bulunmalarını sağlar.	Yönetici	273	3,43	1,12	32,65
	Öğretmen	916	2,91	1,76	60,48
	Veli	395	3,03	2,41	79,53
Velilerin okula katılımını artırma amacıyla sanat, kültür ve spor etkinlikleri düzenler.	Yönetici	273	3,45	2,65	76,81
	Öğretmen	916	2,77	2,00	72,20
	Veli	395	2,51	1,33	52,98
Öğrenme gereksinimleri yeterince karşılanamayan öğrenciler için veli katılım çalışmalarlarıyla destekleyici öğrenme fırsatları sağlar.	Yönetici	273	3,45	,942	27,30
	Öğretmen	916	2,98	1,02	34,22
	Veli	395	2,76	1,16	42,02

Tablo 4.3. (Devamı)

Okul-veli işbirliğine yönelik yeni projeler üretir.	Yönetici	273	3,37	1,03	30,56
	Öğretmen	916	2,85	1,38	48,42
	Veli	395	2,68	2,25	83,95
Okulun spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve derslik vb. yerlerin kamu yararı doğrultusunda veliler tarafından kullanılmasına olanak sağlar	Yönetici	273	3,19	1,08	33,85
	Öğretmen	916	2,71	1,69	62,36
	Veli	395	2,38	1,31	55,04
Veli katılım çalışmalarına ait görev alanlarını ve sorumlulukları belirler.	Yönetici	273	3,62	1,99	54,97
	Öğretmen	916	3,01	1,06	35,21
	Veli	395	2,84	1,11	39,08
Ortalama	Yönetici	273	3,38	,856	25,32
	Öğretmen	916	2,90	,925	31,89
	Veli	395	2,73	,924	33,84

Tablo 4.3'e göre, yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlenme sürecinde yapılacak işleri belirlemeye yönelik becerilerin düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması, $\bar{X}_{YÖN} = 3,38$, $\bar{X}_{ÖGR} = 2,90$, $\bar{X}_{VELİ} = 2,73$ 'tür. Buna göre, veli katılım çalışmalarının örgütlenme sürecinde yapılacak işleri belirleme aşamasının öngördüğü becerileri, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin *bazen* düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Bu beceriler arasında “Belirlenen amaçlar doğrultusunda veli eğitim programları düzenler.” becerisini yöneticiler ($\bar{X} = 3,11$), öğretmenler ($\bar{X} = 2,88$), veliler ($\bar{X} = 2,78$) *bazen* düzeyinde değerlendirmektedirler. Funkhouser, Gonzales ve Moles'e (1997) göre; okullar, ailelerin çocuklarının eğitimine katılabilmeleri için gerek imkân ve koşulları sağlamalı; yöneticiler, öğretmenler ve diğer yardımcı personel ailelerle yakından ilgilenmelidir. Okullarda ailelerin isteklerini, beklentilerini ve sorunlarını anlatabilecekleri, karar verme sürecine katılabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Ailelere, veli katılım çalışmalarının nedenleri, faydaları konusunda eğitim verilmelidir.

Bununla beraber “Veli eğitim programlarını okulun eğitim-öğretim programlarıyla bağdaştırır.” becerisini de yöneticiler ($\bar{X}=3,38$), öğretmenler ($\bar{X}=3,09$), veliler ($\bar{X} = 2,86$), *bazen* düzeyinde görüş belirtmektedirler. Okullarda uygulanan veli eğitim programları, velilerin beklentilerini, gereksinimlerini karşılama düzeyi açısından ele alınması gerekmektedir. Okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik uygulanacak veli eğitim programlarının eğitim-öğretim programlarıyla bağdaştırılması velilerin katılımını artırmaya, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yardımcı olacağı söylenebilir. Bu

bağlamda Lombard (1982), ebeveyn eğitim programına en az iki yıl katılan ebeveynlerle, hiç katılmayan ebeveynler üzerinde yaptığı karşılaştırmalı araştırma sonucunda, ebeveyn eğitim programına katılanlara ilgili şu bulgulara ulaşmıştır (Akt: Çağdaş, 2003,193):

1. Çocuklarına karşı daha pozitif davranışlar gösterirler.
2. Çocuğun eğitimine daha fazla ilgi ve katılım gösterirler.
3. Okul aktivitelerine daha çok katılırlar.

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü'nün (2011) "Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları" konulu araştırmasında ailelerin, aile üyelerinin kişisel gelişimi (yabancı dil öğrenme, güzel konuşma, dilini kullanma, sanatsal bir beceri kullanma gibi), depresyon, sel, yangın vb. doğal afetlerden korunma ve güvenlik, engelli ve bakıma muhtaç bireylerle ilişkiler, cinsel eğitim, çocuğun okul dışı zamanlarının etkili kullanımı (boş zamanlarının değerlendirilmesi, hobiler) konularında kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca aynı araştırmada ailelerin, çocuğun meslek seçimine yardım etme, çocukların istenmeyen davranışlarını önleme ve kontrolü, çocuk gelişimi, aile üyelerinin din eğitimi, aile üyelerinin kişisel gelişimi, ailede birlikte kaliteli zaman geçirme boyutlarına ilişkin eğitim alma istekleri olduğu belirlenmiştir.

"Velilerin sınıf ziyaretinde bulunmalarını sağlar." becerisi yöneticiler ($\bar{X} = 3,43$), tarafından *sıklıkla* şeklinde değerlendirilirken, öğretmenler ($\bar{X} = 2,91$) ve veliler ($\bar{X} = 3,03$) *bazen* görüşüyle değerlendirmektedirler. Yönetici, öğretmen ve velilerin farklı düzeyde görüş belirtmeleri velilerin sınıf ziyaretinin planlı, düzenli ve istendik olmadığı yönünde yorumlanabilir. Berger (1987) e göre okulun yapısını, değerlerini, çalışma şeklini tanıyan aileler çocuklarını çok yönlü desteklemektedirler.

Aynı şekilde "Velilerin okula katılımını artırma amacıyla sanat, kültür ve spor etkinlikleri düzenler." becerisi yöneticiler ($\bar{X}=3,45$) tarafından *sıklıkla* görüşüyle değerlendirilirken ($\bar{X} =2,91$), öğretmenler ($\bar{X} =2,77$) ve veliler ($\bar{X} =2,51$) ise *bazen* şeklinde değerlendirmektedirler. Katılımcıların farklı düzeyde görüş belirtmesi, okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin yeterli ve sürekli olmadığı yönünde yorumlanabilir. Oysaki Blendinger ve Jones (1995), akademik başarısı yüksek ve düşük olan ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada eve öğrenci çalışması gönderme, eve notlar ve mektuplar gönderme, ailelerle birlikte problem

çözme konferansları düzenleme, mezunlar için okul geceleri ve konferansları, özel müzik ve aile geceleri gibi sıklıkla uygulanan beş veli katılım çalışmasından söz etmektedir. Bunun yanı sıra yüksek akademik başarıya sahip okullarda ayrıca sınıf bültenlerinin daha fazla yayımlandığı, veli-öğretmen işbirliğinin daha aktif olduğu, ailelerle ilişkilerin daha iyi olduğu ifade edilmektedir.

“Öğrenme gereksinimleri yeterince karşılanamayan öğrenciler için veli katılım çalışmalarıyla destekleyici öğrenme fırsatları sağlar.” becerisini yöneticiler ($\bar{X}=3,45$) sıklıkla düzeyinde benimserlerken, öğretmenler ($\bar{X}=2,98$) ve veliler ($\bar{X}=2,76$) bazen düzeyinde değerlendirmişlerdir. Griffith (1996), Chu ve Williams (1996) tarafından yapılan çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeyi farklı okullarda öğrenci başarısının okul-aile işbirliği ile arttığı ve öğretmen veli görüşmelerinin daha çok öğrenci notları üzerine yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.4’de veli katılım çalışmalarının örgütlenmesinde yapılacak işleri belirlemeye ilişkin yönetici, öğretmen, veli görüşlerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4.4.

Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yapılacak İşler Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yönetici	273	3,38	,856	1187	7,583	,000*
Öğretmen	916	2,90	,925			
Yönetici	273	3,38	,856	666	9,117	,000*
Veli	395	2,73	,924			
Öğretmen	916	2,90	,925	1309	3,013	,003**
Veli	395	2,73	,924			

*p<.001 **p<.01

Tablo 4.4’e göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yapılacak işleri belirlemeye ilişkin becerilerinin düzeyi, görev türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde yönetici-öğretmen grubunda [$t_{(1-1188)}= 7,583$, p<.001] yönetici lehine, yönetici-veli grubunda [$t_{(1-673)}= 9,117$, p<.001] yönetici lehine, öğretmen-veli grubunda [$t_{(1-1316)}= 3,013$, p<.01] öğretmen lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yapılacak işleri belirleme becerileri,

öğretmen ve veliler tarafından yeterli düzeyde görülmemektedir. Okul aile işbirliğine yönelik yapılacak veli katılım çalışmalarının belirlenmesi, sınıflandırılması yönünde planlamalara gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, okul aile işbirliğini örgütlemenin ikinci basamağı olan yapılacak işlerin belirlenmesine ilişkin okul yöneticilerinin kendilerine öz eleştiri yapmaları, kendilerini bu konuda yetiştirmeleri ve süreçle ilgili becerileri sergilemeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.1.3. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlemeye kadrolama ve donatım becerileri

Tablo 4.5'te yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde kadrolama ve donatım becerilerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.5.

Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Kadrolama ve Donatıma İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Grup	N	\bar{X}	SS	V
Veli katılım çalışmalarında görev alacak öğretmen ve velileri belirler.	Yönetici	273	3,69	,962	26,07
	Öğretmen	916	3,40	2,17	63,82
	Veli	395	3,05	1,16	38,03
Veli katılım çalışmalarında görevli velilere ve okul personeline görevlerini ana hatlarıyla açıklar.	Yönetici	273	3,95	3,22	81,51
	Öğretmen	916	3,29	1,24	37,68
	Veli	395	3,10	1,27	40,96
Okul-aile birliği, okul gelişim ve yönetim ekibinde çalışanların sorumluluklarına denk yetkiler verir.	Yönetici	273	3,68	,904	24,56
	Öğretmen	916	3,28	1,42	43,29
	Veli	395	3,06	1,92	62,74
Veli katılım çalışmalarında yönetim, öğretmen ve veli arasındaki görev işbirliğini açık ve net olarak belirler.	Yönetici	273	3,85	,883	22,93
	Öğretmen	916	3,29	1,04	31,61
	Veli	395	3,14	1,14	36,30
Veli katılım çalışmalarında velilerin ve öğretmenlerin rollerini ve statülerini tanımlar.	Yönetici	273	3,76	,924	24,57
	Öğretmen	916	3,27	1,05	32,11
	Veli	395	2,92	1,16	39,72
Okulda karar alma süreçlerine velilerin katılımını sağlar.	Yönetici	273	3,60	,961	26,69
	Öğretmen	916	3,09	1,04	33,65
	Veli	395	2,95	1,07	36,27
Veli katılım çalışmalarında görevli kişilerin sadece yöneticiye karşı sorumlu olmalarını sağlar.	Yönetici	273	3,43	1,05	30,61
	Öğretmen	916	3,21	1,04	32,39
	Veli	395	3,06	1,19	38,88
Ortalama	Yönetici	273	3,71	,874	23,55
	Öğretmen	916	3,26	,939	28,80
	Veli	395	3,04	,930	30,59

Tablo 4.5'e göre, yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlenme sürecinde kadrolama ve donatma becerilerin düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması, $\bar{X}_{YÖN} = 3,71$, $\bar{X}_{ÖGR} = 3,26$, $\bar{X}_{VELİ} = 3,04$ 'tür. Bu sonuçlara göre, veli katılım çalışmalarının örgütlenme sürecinde kadrolama ve donatma aşamasının öngördüğü becerileri, okul yöneticileri *sıklıkla* düzeyinde değerlendirirken, öğretmenler ve velilerin *bazen* düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular, okulda kurulan okul aile birliklerinde ve diğer ekiplerde görev alacak veli ve öğretmenlerin belirlenmesinde izlenen prosedürün öğretmenler ve veliler tarafından etkili görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

Üzerinde önemle durulması gereken beceriler arasında “Veli katılım çalışmalarında görev alacak öğretmen ve velileri belirler.” becerisine yönelik yöneticiler ($\bar{X} = 3,69$) *sıklıkla* düzeyinde görüş belirtirken, öğretmenler ($\bar{X} = 3,40$) ve veliler ($\bar{X} = 3,05$) *bazen* düzeyinde değerlendirmektedirler. Burada velilerin okul temelli katılım çalışmalarına gösterdikleri ilgi düzeyi etkili olmaktadır. Şad ve Gürbüzürk (2013) yaptıkları araştırmada velilerin ev ortamı içerisinde gerçekleştirilmeye daha uygun olan katılım görevlerini daha sık gerçekleştirdikleri, özellikle okul ya da toplum temelli olarak nitelendirilebilecek katılım görevlerinin ise daha az gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bu görevler içerisinde velilerin okul içi ve okul dışı faaliyetlere gönüllü olarak etkin katılımının yetersiz olduğu görülmektedir. Ailenin okulla ve öğretmenlerle iletişimde ve birlikte çalışmasında, okulun belirlediği katılım politikaları etkili olmaktadır.

“Veli katılım çalışmalarında görevli velilere ve okul personeline görevlerini ana hatlarıyla açıklar.” becerisini yöneticiler ($\bar{X} = 3,95$) *sıklıkla*, öğretmenler ($\bar{X} = 3,29$) ve veliler ($\bar{X} = 3,10$) *bazen* düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Çağdaş değerlerin farkında olan yöneticiler, çevreleri ile ne kadar iyi diyalog içinde olurlarsa, işlerin o oranda kolaylaşacağını bilirler. Engellerin ortadan kaldırılması için öncelikle kendi hedeflerinin neler olduğunun yönetim ekibine anlatılması gerekmektedir. Yöneticilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmek için öğrenci, veli ve öğretmen dinamiklerini irdelemeleri gerekmektedir (Duman, 2005, 101).

Aynı şekilde “Okul-aile birliği, okul gelişim ve yönetim ekibinde çalışanların sorumluluklarına denk yetkiler verir.” becerisine ilişkin yöneticiler tarafından ($\bar{X} = 3,68$)

sıklıkla biçiminde görüş belirtirken, öğretmenler ($\bar{X}=3,28$) ve veliler ($\bar{X}=3,06$) ise *bazen* düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu durum, öğretmen ve velilerin görevli oldukları ekip ve veya birlikte görevlerinin kendilerine yüklediği sorumluluk ve yetkilerin neler olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Okulda karar alma süreçlerine velilerin katılımını sağlar.” becerisini yöneticiler ($\bar{X}=3,60$) sıklıkla biçiminde görüş belirtirken, öğretmenler ($\bar{X}=3,09$) ve veliler ($\bar{X}=2,95$) ise *bazen* düzeyinde görüş belirtmektedirler. Elde edilen veriler, velilerin karar alma süreçlerine etkin katılmadıklarını ortaya koymaktadır. Karataş (2014), yaptığı bir araştırmada elde ettiği bulgulara göre, okul yöneticilerinin velilerin karar alma süreçlerinde kısmî olarak rol alması gerektiği görüşünü benimsediklerini belirtmiştir. Özellikle dört okul müdürü velilerin okulun sadece maddi ve fiziki süreçleri ile ilgili söz sahibi olabileceğini fakat eğitim süreçlerine ve politikalarına kesinlikle karıştırılmamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sadece bir okul yöneticisi velinin her konuda karar süreçlerine katılabileceğini, bir katılımcı da eğitimin niteliği ile ilgili konularda velilerin katılabileceğini belirtmişlerdir. Bir özel ilköğretim okulu müdürü velilerin eğitim konusunda yeterlilik sahibi olmadıklarını ve karar alma sürecinde tarafsız olamayacaklarını düşünmektedir.

Tablo 4.6.

Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Kadrolama ve Donatıma İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yönetici	273	3,71	,874	1187	7,018	,000*
Öğretmen	916	3,26	,939			
Yönetici	273	3,71	,874	666	9,389	,000*
Veli	395	3,04	,930			
Öğretmen	916	3,26	,939	1309	3,960	,000*
Veli	395	3,04	,930			

*p<.001

Tablo 4.6'ya göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde kadrolama ve donatıma ilişkin becerilerinin düzeyi, görev türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde yönetici-öğretmen grubunda [$t_{(1-1188)}= 7.018$, $p<.001$] yönetici lehine, yönetici-veli grubunda [$t_{(1-673)}= 9.389$, $p<.001$] yönetici lehine, öğretmen-veli grubunda [$t_{(1-1316)}= 3.960$, $p<.001$] öğretmen lehine istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde kadrolama ve donatım becerileri, yöneticiler tarafından yeterli düzeyde görülmekteyken, öğretmen ve veliler tarafından yeterli düzeyde görülmemektedir. Oysaki kadrolama ve donatım aşamasında görev türü, görevlendirilecek kişinin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınmalı, demokratik yöntemler ve gönüllük esasına göre görevlendirmeler yapılmalıdır. Bunun için okul yöneticisinin kadrolama ve donatım yapabilecek becerilere sahip olması, görevlendireceği personeli çok yakından tanıyor olması gerekmektedir. Bu durum, okul aile işbirliğini örgütlemenin üçüncü basamağı olan kadrolama ve donatma aşamasında, okul aile işbirliği çalışmalarının gerçekleştirilmesinde, okul toplumunun tüm paydaşlarının fikir birliğinde gerekli insan gücünün sürece entegre edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.1.4. Yöneticilerin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlemeye Örgütsel İklimi Sağlama Becerileri

Tablo 4.7’de yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde örgütsel iklimi sağlama becerilerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.7.

Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlemeye Örgütsel İklim Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Grup	N	\bar{X}	SS	V
Okulda sürdürülen eğitimin başarısı için okul - veli işbirliğinden yararlanır.	Yönetici	273	3,91	,861	22,02
	Öğretmen	916	3,43	1,03	30,02
	Veli	395	3,19	1,04	32,60
Disiplin sorunlarının çözümünde okul-veli işbirliğinden yararlanır.	Yönetici	273	3,97	,969	24,40
	Öğretmen	916	3,55	1,01	28,45
	Veli	395	3,36	1,03	30,65
Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul-veli işbirliğinden yararlanır.	Yönetici	273	3,83	,999	26,08
	Öğretmen	916	3,35	,975	29,10
	Veli	395	3,10	1,11	35,80
Veli toplantılarının verimini artıracak düzenlemelerde bulunur.	Yönetici	273	3,91	,943	24,11
	Öğretmen	916	3,40	1,70	50
	Veli	395	3,50	3,49	99,71
Düzenli olarak veli toplantıları düzenler.	Yönetici	273	3,92	,930	23,72
	Öğretmen	916	3,50	1,71	48,85
	Veli	395	3,18	1,13	35,53

Tablo 4.7. (Devamı)

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin desteklenmesini sağlamada velilerle işbirliği sağlar.	Yönetici	273	3,82	1,06	27,74
	Öğretmen	916	3,25	1,05	32,30
	Veli	395	3,14	3,14	100
Okulun başarısını ve çevresine sunduğu katkıları velilerle paylaşır.	Yönetici	273	3,95	,963	24,37
	Öğretmen	916	3,45	1,06	30,72
	Veli	395	3,30	1,10	33,33
Okuldaki rehberlik ve öğrenci kişilik hizmetleri gibi doğrudan öğrenciye yönelik çalışmalar hakkında velileri bilgilendirir.	Yönetici	273	3,95	,938	23,74
	Öğretmen	916	3,42	1,04	30,40
	Veli	395	3,30	1,85	56,06
Veli katılım çalışmalarının işleyişi sırasında her türlü bilgi, duygu ve haber akışını çift yönlü sağlar.	Yönetici	273	3,90	,862	22,10
	Öğretmen	916	3,30	1,02	30,90
	Veli	395	3,12	1,08	34,61
Okul ve veliler arası yaşanan çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözer.	Yönetici	273	3,98	,909	22,83
	Öğretmen	916	3,47	1,10	31,70
	Veli	395	3,27	1,11	33,94
Çözümleri gerçekleştirmede okul-veli işbirliğini geliştirmeye yönelik fırsatlar yaratır.	Yönetici	273	3,96	,910	22,97
	Öğretmen	916	3,35	1,03	30,74
	Veli	395	3,11	1,09	35,04
Velileri ve okul çalışanları iş verimini artıracak şekilde güdüler.	Yönetici	273	3,90	,932	23,89
	Öğretmen	916	3,28	1,10	33,53
	Veli	395	3,07	1,02	33,22
Okul aile işbirliğine katkılarından dolayı velileri ve öğretmenleri takdir eder.	Yönetici	273	4,12	,971	23,56
	Öğretmen	916	3,38	1,15	34,02
	Veli	395	3,30	1,17	35,45
Ortalama	Yönetici	273	3,93	,727	18,49
	Öğretmen	916	3,40	,865	25,44
	Veli	395	3,23	,867	26,84

Tablo 4.7'e göre, yönetici, öğretmen ve velilerin, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlenme sürecinde örgütsel iklimi sağlama düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması, $\bar{X}_{YÖN}=3,93$, $\bar{X}_{ÖGR}=3,40$, $\bar{X}_{VELİ}=3,23$ 'tür. Bu sonuçlara göre, veli katılım çalışmalarının örgütlenme sürecinde insan ilişkilerini geliştirme aşamasının öngördüğü becerileri, okul yöneticileri *sıklıkla* düzeyinde değerlendirirken, öğretmenler ve velilerin *bazen* düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular, yönetici, öğretmen ve velilerin duygu, düşünce ve davranışlarını doğrudan etkileyen örgütsel iklimin okullarda istenilen düzeyde olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenler bu beceriler arasında “Okulda sürdürülen eğitimin başarısı için okul - veli işbirliğinden yararlanır.” ($\bar{X}=3,43$), “Disiplin sorunlarının çözümünde okul-veli işbirliğinden yararlanır.” ($\bar{X}=3,55$) sıklıkla düzeyinde değerlendirirken “Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul-veli işbirliğinden yararlanır.” ($\bar{X}=3,35$) becerisi ise bazen düzeyinde değerlendirilmektedir. Okullarda

velilerin, öğretmenlerin davranışlarını olumlu yönde etkileyecek bir iklimin yaratılmasında okul-aile işbirliğinden çok yönlü yararlanılması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin başarısında okul-aile ve çevre faktörleri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çocukları ile ilgilenen, sorunlarını çözmeye çalışan, okulla iş birliğini geliştiren ailelerin çocuklarının başarısı ilgilenmeyen ailelere göre çok daha yüksektir. Okulun etkililiği ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişmesi ve başarılı olması açısından okul-aile iş birliği son derecede önemli görülmektedir (Rosenblatt ve Peled, 2002, 349-367).

Okul-aile işbirliğini geliştirmeye yönelik yapılan veli toplantılarına ilişkin öğretmen ve velilerin algıları dikkate alındığında okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Veli toplantılarının düzenli olarak yapılması, verimi artıracak düzenlemelerin yapılması okulun iklimini olumlu yönde etkileyecektir. Konuya ilişkin, Duncan (1969), iki tane lise sınıfının devam devamsızlık, başarı ve okuldan atılma durumlarını karşılaştırdığı çalışmasında sınıflardan birinde öğrenciler ve ebeveynlerle liseye başlamadan önce danışmanlar rehberliğinde düzenli toplantılar yaparken, diğer sınıfın öğrencileri ile toplantılar yapılmamıştır. Üç yıl sonra, velisi bireysel olarak danışmanlarla toplantılar yapan öğrencilerin, danışmanlık hizmeti alamayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek devam ve derece ortalamaları elde ettikleri ve okuldan ayrılmalarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

“Veli katılım çalışmalarının işleyişi sırasında her türlü bilgi, duygu ve haber akışını çift yönlü sağlar.” becerisini yöneticiler ($\bar{X}=3,90$) sıklıkla, öğretmenler ($\bar{X}=3,30$) ve veliler ($\bar{X}=3,12$) bazen düzeyinde değerlendirmektedirler. Elde edilen veriler, okuldaki iletişim ağının yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Okulun iklimini doğrudan etkileyen iletişim şekli, iletişim kanalları, türü ve süresi üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Burns, Roe ve Ross(1992) göre; anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Velilerle okuldaki etkinlikler konusunda haberleşme, okul kuralları, düzeni ve velinin gereksinim duyduğu yardımcı bilgiler konusunda hazırlanmış bulunan bilgi paylaşımı, 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 ana babaya açık sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, okul-aile ilişkilerinde uzun yıllardır uygulanan iletişim yollarıdır.

Okul-aile işbirliğine yönelik veli katılım çalışmalarının başarısını artırmada, yapılan çalışmalara süreklilik kazandırmada velilerin ve okul çalışanların güdülenmesi ve ödüllendirilmesi öğretmen ve velilere göre istenilen düzeyde değildir. Nitekim okul yöneticilerinin “Velileri ve okul çalışanları iş verimini artıracak şekilde güdüler.” becerisi ile “Okul aile işbirliğine katkılarından dolayı velileri ve öğretmenleri takdir eder.” becerisi öğretmenler ($\bar{X}=3,28$), ($\bar{X}=3,38$) ve veliler ($\bar{X}=3,07$), ($\bar{X}=3,30$) tarafından bezen düzeyinde değerlendirmektedirler. Bu durum okul veli katılım çalışmalarını sekteye uğratabilir.

Okullar, aile katılım programlarının etkinliğini geliştirmek için okul personeline, gönüllü ailelere, toplum ve iş ortaklarına zaman ayırdıklarından ve katkılarından dolayı takdir etmesi gerekmektedir. Sınıfı en fazla ziyaret eden, öğretmene en çok yardım eden veya en çok kitap okuyan aile üyeleri takdir edilebilir (Blank, Heifets, Shah ve Nissani, 2004; Epstein and Jansorn, 2004b; Wherry, 2002; Giba, 1999).

Şişman’a (2002) göre, okullar bir yaşama alanı olarak tanımlandığında; bu yaşama alanlarındaki kişiler arası ilişkilerin niteliğinin okulun genel atmosferini oluşturmada temel etmen olduğu söylenebilir. Bu yüzden okul müdürünün temel sorumluluklarından birisi de olumlu bir okul iklimi ve atmosferi oluşturmak olarak ifade edilebilir. Kısaca okul yöneticisi, okulda bir takım ruhu ve biz anlayışının yerleştirilip sürdürülmesinde öncülük etmelidir.

Tablo 4.8.

Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Örgütsel İklim Boyutuna İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli Görüşleri Arasındaki Farklar

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yönetici	273	3,93	,727	1187	9,331	,000*
Öğretmen	916	3,40	,865			
Yönetici	273	3,93	,727	666	11,043	,000*
Veli	395	3,23	,867			
Öğretmen	916	3,40	,865	1309	3,537	,001**
Veli	395	3,23	,867			

*p<.001 **p<.01

Tablo 4.8'e göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde örgütsel iklimi sağlamaya ilişkin becerilerinin düzeyi, görev türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde yönetici-öğretmen grubunda [$t_{(1-1188)} = 9,331, p < .001$] yönetici lehine, yönetici-veli grubunda [$t_{(1-673)} = 11,043, p < .001$] yönetici lehine, öğretmen-veli grubunda [$t_{(1-1316)} = 3,537, p < .01$] öğretmen lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde örgütsel iklimi geliştirme becerileri, yöneticiler tarafından yeterli düzeyde görülmekteyken, öğretmen ve veliler tarafından yeterli düzeyde görülmemektedir. Elde edilen bulgular ışığında okul-aile işbirliğine yönelik okul yönetiminin tutum ve davranışlarının yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durum okuldaki iklimi ve velilerin okul yönetimine yönelik tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının birlikte ve daha işbirlikçi ortamlarda çalışmalarını sağlamak, okul kültürünün yeniden şekillendirilmesi ve okul müdürlerinin okulda bireyler arası ilişkilerle ilgili duygu yönetimine önem vermeleriyle ilişkilidir (Katzenmeyer ve Moller, 2013, 91). Okul aile işbirliğini örgütlemenin son basamağı olan örgütsel iklimi sağlama aşamasında, okul yöneticilerinin okul toplumunun tüm paydaşlarını bir arada tutabilecek iç ve dış dinamiklerden azami ölçüde yararlanmadıkları söylenebilir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Veli katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerileri Düzeyinin Okul Türüne Göre Gösterdiği Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.9'da öğretmen ve velilerin görüşlerine göre okul türü değişkeni açısından okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyine ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.9.

Okul Türüne Göre Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerilerinin Düzeyine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapma Değerleri

Örgütlenme Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	V
Yapı Kurma	İlkokul	435	3.54	.858	24,23
	Ortaokul	452	3.29	.752	22,85
	Lise	424	3.38	.740	21,89
	Toplam	1311	3.40	.791	23,26
Yapılacak İşler	İlkokul	435	3.00	1.01	33,66
	Ortaokul	452	2.76	.876	31,73
	Lise	424	2.79	.876	38,25
	Toplam	1311	2.85	.928	32,56
Kadrolama ve Donatma	İlkokul	435	3.33	.995	29,87
	Ortaokul	452	3.04	.852	28,02
	Lise	424	3.22	.955	29,65
	Toplam	1311	3.19	.941	29,49
Örgütsel İklim	İlkokul	435	3.52	.964	27,38
	Ortaokul	452	3.21	.809	25,20
	Lise	424	3.31	.797	24,07
	Toplam	1311	3.34	.869	26,01

Tablo 4.9'a göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri, okul türü değişkeni açısından ele alındığında yöneticilerin yapıyı kurma süreci beceri düzeyi; ilkokul ($\bar{X}=3,54$) kademesinde *sıklıkla*, ortaokul ($\bar{X}=3,29$) ve lise kademesinde ($\bar{X}=3,38$) *bazen* düzeyinde değerlendirilmektedir. Bu durum, okul-aile işbirliğinin ilkokulda daha etkili olmasından veya liseye doğru okul-aile işbirliğinin azalmasından kaynaklanabilir.

Epstein ve Connors'a (1994) göre, okul-aile ve toplum ortaklığının ortaokul ve liselere göre ilkokullarda daha yaygın olmasının pek çok sebebi vardır. Lise öğrencilerinin artık daha bilinçli ve yetişkin bir birey oldukları bundan dolayı da eğitim süreci içerisinde ana baba katılımına gereksinim duymayacaklarını düşünen öğretmen ve ana baba tavırları ilk başta gelmektedir.

Caskey (2008), yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, okulla ilgili aktivitelerde ailelerinin katılımını istemeyen ve ailelerinden sıyrılmaya başlayan ergenler hakkındaki yaygın inanışa rağmen, araştırma sonuçlarının ergenlerin okul başarıları ve sosyal gelişimlerinde ailelerin önemli rolünü desteklediğini ifade etmektedir. Ayrıca Wheeler (1992), Eccles ve Harold (1993), lise döneminde okul

ve ailenin birlikte hareket etmesinin sağlık ergen gelişimini hızlandırdığını, ortaöğretimde aile katılımının okula devamlılığı artırmada, öğrenci başarısını desteklemede, disiplin sorunlarının daha az yaşanmasında, üretken ve her yönden sağlıklı genç yetişkinlerin yetiştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedirler.

Okul veli katılım çalışmaları örgütlenme sürecinde yapılacak işleri belirleme süreci yönetici beceri düzeyi, öğretmen ve veliler tarafından hem ilkokul ($\bar{X}=3,00$) kademesinde hem de ortaokul ($\bar{X}=2,76$) ve lise kademesinde ($\bar{X}=2,79$) *bazen* görüşüyle değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmen ve velilerin görüşlerine göre, okul veli katılım çalışmaları örgütlenme sürecinde kadrolama ve donatma basamağına ilişkin yönetici becerilerinin düzeyi, ilkokul ($\bar{X}=3,33$), ortaokul ($\bar{X}=3,04$) ve lise kademesinde ($\bar{X}=3,22$) *bazen* düzeyinde değerlendirilmektedir. Bu durum Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin tüm okul türlerini kapsamamasından kaynaklanabilir. Oysaki ilkokul, ortaokul, lise ve özellikle meslek liselerinde okul-aile işbirliğinin amaçları, yönetimin ve velilerin beklentileri, gereksinimleri okulların türüne göre farklılaşabilir.

Okul veli katılım çalışmalarını örgütlenme sürecinde örgütsel iklimi sağlama boyutuna ilişkin yönetici becerilerin düzeyi, ilkokul ($\bar{X}=3,52$) kademesinde *sıklıkla*, ortaokul ($\bar{X}=3,21$) ve lise ($\bar{X}=3,31$) kademesinde *bazen* şeklinde değerlendirilmektedir. Bu durum, okul-aile arasındaki resmiyetin ortaokul ve lisede daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Aydoğan (2006) yaptığı araştırmada MEB'e bağlı ilköğretim okullarının çevre ile olan ilişkisi istenen boyutta olmadığı, okulun öğretim programının çevreyi temel alarak yapılandırılmadığı, okulların çevreyle ilişkisini güçlendirecek etkinlikler yok denecek kadar az olduğu, gerek okul yöneticileri gerekse öğretmenler çevreyle olan iletişimin getirisi konusunda sorumluluklarını yeterince bilmemektedirler. Ayrıca okullar çevrenin sorunlarına duyarlı olmadıkları, gerek yasal nedenlerle gerekse girişimcilik ruhunun eksikliği nedeniyle okulların olanakları çevreye sunulmadığı, okulların çevre okul ve kuruluşlarla işbirliği yok denecek boyutta olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Nural (2010), okul aile işbirliğinin yalnızca ilköğretim okulları düzeyi için değil, lise düzeyinde de etkili ve önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda okul yöneticisinin sorumluluğu büyüktür. Okul aile işbirliği bütün eğitim kurumlarında aynı

önemi taşınmalıdır. Bu durum, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul aile işbirliğini önemsemeleriyle ilişkilidir.

Tablo 4.10'da okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri düzeylerinin, okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirildiği ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10.

Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Okul Türü Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütleme Becerilerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Yapı Kurma	Gruplar Arası	13.622	2	6.811	11.038	.000*	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	807.077	1308	.617			
	Toplam	820.698	1310				
Yapılacak İşler	Gruplar Arası	14.198	2	7.099	8.330	.000*	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	1114.694	1308	.852			
	Toplam	1128.892	1310				
Kadrolama ve Donatım	Gruplar Arası	18.258	2	9.129	10.439	.000*	1-2, 3-2
	Gruplar İçi	1143.936	1308	.875			
	Toplam	1162.195	1310				
Örgütsel İklim	Gruplar Arası	22.470	2	11.235	15.179	.000*	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	968.144	1308	.740			
	Toplam	990.614	1310				

*p<.001

Tablo 4.10'da yer alan ANOVA sonuçlarına göre, okul türü değişkeni açısından okul yöneticilerinin okul veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinde, farklılıklar olduğu görülmektedir. Tablo 4.11'de farklılıkların kaynağına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11.

Öğretmen ve Veli Görüşlerine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul türü	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Yapı Kurma	İlkokul	Ortaokul	.24490*	.05276	.000
		Lise	.15853*	.05361	.009
	Ortaokul	İlkokul	-.24490*	.05276	.000
		Lise	-.08638	.05311	.205
	Lise	İlkokul	-.15853*	.05361	.009
		Ortaokul	.08638	.05311	.205
Yapılacak İşler	İlkokul	Ortaokul	.23592*	.06200	.000
		Lise	.20075*	.06300	.004
	Ortaokul	İlkokul	-.23592*	.06200	.000
		Lise	-.03517	.06241	.840
	Lise	İlkokul	-.20075*	.06300	.004
		Ortaokul	.03517	.06241	.840
Kadrolama ve Donatma	İlkokul	Ortaokul	.28399*	.06281	.000
		Lise	.10829	.06382	.207
	Ortaokul	İlkokul	-.28399*	.06281	.000
		Lise	-.17570*	.06323	.015
	Lise	İlkokul	-.10829	.06382	.207
		Ortaokul	.17570*	.06323	.015
Örgütsel İklim	İlkokul	Ortaokul	.31396*	.05778	.000
		Lise	.20647*	.05871	.001
	Ortaokul	İlkokul	-.31396*	.05778	.000
		Lise	-.10749	.05817	.155
	Lise	İlkokul	-.20647*	.05871	.001
		Ortaokul	.10749	.05817	.155

*p<.01

Tablo 4.11’de yer alan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yapıyı kurma, yapılacak işleri belirleme, kadrolama ve donatma, örgütsel iklimi sağlama becerilerine ilişkin öğretmenlerin ve velilerin görüşleri, okul türü değişkeni açısından $p<.01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, yöneticilerin okul veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinin yapıyı kurma basamağı becerilerine ilişkin ilkokullarda görevli öğretmen ve veli görüşleri, ortaokul ve liselerde görevli öğretmen-veli görüşlerinden [$F(2-1308)=11.038$, $p<.01$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunun nedeni, ilkokullarda yürütülen okul-aile işbirliği ile ortaokul ve liselerde yürütülen okul-aile işbirliği arasındaki farklar olabilir. Ayrıca okul türlerine göre öğretmen ve velilerin okul-aile işbirliğine yönelik algılarının farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, okul türlerine göre okul-aile işbirliğine yönelik gereksinimlerin değişmesinden kaynaklanabilir.

Benzer şekilde okul veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinin yapılacak işleri belirleme becerilerine ilişkin ilkokullarda görevli öğretmen ve veli görüşleri, lise ve ortaokulda görevli yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinden $[F(2-1308)= 8.330, p<.01]$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

İlkokullarda görevli öğretmen ve velilerin, okul-veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde yöneticilerin kadrolama ve donatma becerilerine ilişkin görüşleri, ortaokullarda görevli öğretmen-veli görüşlerinden $[F=.28399]$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda ortaokullarda görevli öğretmen ve veli görüşleri de liselerde görevli öğretmen ve veli görüşlerinden $[F=.17570]$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tukey HSD sonuçlarına göre okul veli katılım çalışmalarının örgütleme sürecinde yöneticilerin örgütsel iklimi sağlama becerileri ilkokullarda görevli öğretmen ve veli görüşleri, ortaokul ve liselerde görevli öğretmen ve veli görüşlerinden $[F(2-1308)=15.179, p<.01]$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Elde edilen tüm bu veriler, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlemeye okul türlerine göre öğretmen ve velilerin okul-aile işbirliğine yönelik bakış açılarının, gereksinimlerinin, beklentilerinin farklılaştığını göstermektedir. Okul türlerine göre öğretmen ve velilerin okul-aile işbirliği algıları farklılaşmasına rağmen tüm okul yöneticileri benzer şekilde veli katılım çalışmalarını örgütlemeye çalışmaktadır. Bu da okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlemeye velilerin kendilerini yetersiz düzeyde değerlendirmelerine yol açmaktadır.

Tablo 4.12’de yöneticilerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri düzeylerinin, okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirildiği ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12.

Yönetici Görüşlerine Göre Okul Türü Değişkeni Açısından Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Yapıyı Kurma Süreci	Gruplar Arası	.796	2	.398	.884	.414
	Gruplar İçi	121.545	270	.450		
	Toplam	122.341	272			
Yapılacak İşlerin Belirlenmesi	Gruplar Arası	1.895	2	.948	1.294	.276
	Gruplar İçi	197.705	270	.732		
	Toplam	199.600	272			
Kadrolama ve Donatma	Gruplar Arası	1.794	2	.897	1.175	.310
	Gruplar İçi	206.165	270	.764		
	Toplam	207.959	272			
İnsan İlişkilerini Geliştirme	Gruplar Arası	.491	2	.245	.462	.631
	Gruplar İçi	143.395	270	.531		
	Toplam	143.886	272			

*p<.05

Tablo 4.12’de ANOVA sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlenme becerilerinin düzeyine ilişkin yönetici görüşleri, okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Veli katılım çalışmalarının tüm eğitim kurumlarında dikkate alınmasına rağmen, liseye doğru okul aile işbirliğinin zayıflamasında öğrencilerin bireysel temsil güçlerinin artması etkili olmaktadır. Oysaki liseden sonra lisans ve lisansüstü eğitime devam edecek ya da meslek hayatına atılacak bireylerin toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirmelerinde özellikle lise yıllarında okul veli işbirliğine büyük gereksinim vardır. Bu nedenle veli katılım çalışmalarının okul türlerine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Veli katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerinin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından Gösterdiği Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.13’de öğretmen ve velilerin görüşlerine göre cinsiyet değişkeni açısından okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütlenme becerilerinin düzeyine ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.13.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Gruplar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öğretmen	Kadın	515	3.31	.767	914	.689	.491
	Erkek	401	3.28	.810			
Veli	Kadın	222	3.07	.713	393	.904	.367
	Erkek	173	3.13	.754			

p<.05

Tablo 4.13'e göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyinde, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Tablo 4.14'te kıdem değişkeni açısından veli katılım çalışmalarının örgütlenmesinde yönetici görüşlerinin düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14.

Kıdem Değişkeni Açısından Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Yönetici Görüşlerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	1,587	4	,397	,924	,450
Gruplar İçi	115,008	268	,429		
Toplam	116,595	272			

p<.05

Tablo 4.14'te ANOVA sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyine ilişkin yönetici görüşleri, kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Tablo 4.15'te kıdem değişkeni açısından veli katılım çalışmalarının örgütlenmesinde öğretmen görüşlerinin düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15.

Kıdem Değişkeni Açısından Veli Katılım Çalışmalarının Örgütlenmesinde Öğretmen Görüşlerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	7,496	4	1,874	3,059	,016	2-3
Gruplar İçi	558,156	911	,613			
Toplam	565,652	915				

$p<.05$

Tablo 4.15'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre, kıdem değişkeni açısından okul yöneticilerinin okul veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinde, öğretmen görüşlerinin düzeyine ilişkin farklılıklar olduğu görülmektedir. Tablo 4.16'da farklılıkların kaynağına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16.

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

(I) Kıdeminiz	(J) Kıdeminiz	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
1-6 yıl	7-12 yıl	,06650	,07239	,890
	13-18 yıl	-,14278	,07153	,269
	19-24 yıl	-,11106	,08687	,705
	25 yıl ve üzeri	-,17170	,11465	,564
7-12 yıl	1-6 yıl	-,06650	,07239	,890
	13-18 yıl	-,20928*	,06955	,023*
	19-24 yıl	-,17756	,08525	,228
	25 yıl ve üzeri	-,23820	,11342	,221
13-18 yıl	1-6 yıl	,14278	,07153	,269
	7-12 yıl	,20928*	,06955	,023*
	19-24 yıl	,03172	,08452	,996
	25 yıl ve üzeri	-,02892	,11288	,999
19-24 yıl	1-6 yıl	,11106	,08687	,705
	7-12 yıl	,17756	,08525	,228
	13-18 yıl	-,03172	,08452	,996
	25 yıl ve üzeri	-,06064	,12317	,988
25 yıl ve üzeri	1-6 yıl	,17170	,11465	,564
	7-12 yıl	,23820	,11342	,221
	13-18 yıl	,02892	,11288	,999
	19-24 yıl	,06064	,12317	,988

* $p<.05$

Tablo 4.16'da yer alan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, Tukey HSD testi sonuçlarına göre, yöneticilerin okul veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde 7-12

yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri, 13-18 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden $[F(4-911)=3.059, p<.05]$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4.17’de hizmet içi eğitim alma açısından yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlenme becerilerine yönelik, yönetici ve öğretmen görüşlerinin düzeyine ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.17.

Hizmet İçi Eğitim Alma Açısından Yöneticilerin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

	Gruplar	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yapıyı Kurma Süreci	Yönetici	Evet	234	4,06	,655	271	2,343	.020*
		Hayır	39	3,79	,723	271		
	Öğretmen	Evet	435	3.53	.833	914	2.079	.038*
		Hayır	481	3.42	.770	914		
Yapılacak İşlerin Belirlenmesi	Yönetici	Evet	234	3,40	,868	271	1,31	.191
		Hayır	39	3,21	,774	271		
	Öğretmen	Evet	435	3.01	.976	914	3.432	.001*
		Hayır	481	2.80	.866	914		
Kadrolama	Yönetici	Evet	234	3,71	,890	271	.169	.866
		Hayır	39	3,69	,779	271		
	Öğretmen	Evet	435	3.32	.989	914	1.752	.080
		Hayır	481	3.21	.889	914		
İnsan İlişkilerini Geliştirme	Yönetici	Evet	234	3,95	,717	271	.687	.493
		Hayır	39	3,86	,791	271		
	Öğretmen	Evet	435	3.41	.871	914	.617	.537
		Hayır	481	3.38	.861	914		

* p<.05

Tablo 4.17’ye göre yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlenme sürecinde yapıyı kurma ve yapılacak işlerin belirlenmesine ilişkin becerilerinin düzeyi, hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından değerlendirildiğinde yönetici grubunda $[t(1-272)=2,343, p<.05]$; öğretmen grubunda $[t(1-915)= 2.079, p<.05]$ ve $[t(1-915)=3.432, p<.05]$ hizmet içi eğitim alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Nural ve Kurtoğlu (2002), ‘İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimde Uzmanlık Hizmetleri Gereksinimi Konusundaki Görüşleri’ başlıklı

araştırmalarında yöneticilerin “öğrencilerin, velilerin ve diğer dış çevrenin okuldan beklentileri ve bu beklentilerin karşılanabilmesi için gerekli kaynakların sağlanması, öğrencilere ders dışı etkinlik olanaklarının sağlanması ve mezunların izlenmesi konusunda okul-işyeri ilişkiler uzmanına okullarda ‘çok’ derecede gereksinim duyduklarını” belirlemişlerdir.

Tablo 4.18’de velilerin eğitim durumu açısından yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlenme becerilerine yönelik veli görüşlerinin düzeyine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.18.

Velilerin Eğitim Durumu Açısından Yöneticilerin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerilerine Yönelik Veli Görüşlerinin Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	.251	3	.084	.155	.926
Gruplar İçi	210.514	391	.538		
Toplam	210.765	394			

p<.05

Tablo 4.18’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre, velilerin eğitim durumu açısından yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlenme becerilerinde, veli görüşlerinin düzeyine ilişkin farklılık olmadığı görülmektedir. Velilerin eğitim düzeyleri farklı olmasına rağmen yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütlenme becerilerine ilişkin görüşleri arasında farklılığın olmaması, okul aile işbirliğini etkili kılmada velilerin eğitim düzeyinin aslında bir araç olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Nural (2010) ailelerin okul etkinliklerine katılımı için mutlaka çok iyi eğitim almış olmalarının gerekmediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle velilerin eğitim düzeyi, okul aile işbirliğinin olmazsa olmazları arasında görülmemeli, velilerin eğitim düzeyinden çok var olan veli yeterliklerinin nasıl etkinleştirebileceği ve geliştirilebileceği üzerinde durulmalıdır.

4.4. Okul Yöneticileri, Öğretmen ve Velilerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlar

Bu bölümde araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen okul yöneticilerini öğretmenlerin ve velilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin “okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Okul yöneticisi, öğretmenler ve velilerden oluşan çalışma grubuna görüşme sırasında “Okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.19.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliğinde Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliğinde Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?	f
a. Velinin okula ve öğrenci sorunlarına ilgisizliği	13
b. Toplantılardaki katılımın niteliği ve niceliği	12
c. Velinin sosyo kültürel ve ekonomik seviyesi	11
d. Velinin okula yaklaşımı	11
e. OAB kurulunun etkinliği	10
f. İletişim problemleri	7
g. Okulun maddi gereksinimleri	7
h. Okul yönetimi ve öğretmenlerin velilere yaklaşımı	5
Toplam Görüş Sayısı	76

Tablo 4.19’da elde edilen bulgulara göre, “Okul Aile İşbirliğinde Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?” sorusuna görüşmeye katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin 13’ü “Velinin okula ve öğrenci sorunlarına ilgisizliği”, 12’si “Toplantılardaki katılımın niteliği ve niceliği”, 11’i “Velinin sosyo kültürel ve ekonomik seviyesi”, 11’i “Velinin okula yaklaşımı”, 10’u “OAB kurulunun etkinliği”, 7’si “İletişim problemleri”, 7’si “Okulun maddi gereksinimleri”, 5’i “Okul yönetimi ve öğretmenlerin velilere yaklaşımı” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul aile işbirliğinde karşılaşılan en büyük güçlük olarak velilerin okula ve öğrenci sorunlarına ilgisizliği olarak gören Y1 “ (...) Ekonomik ve eğitim seviyesi düşük

ailelerin ilgisizliği işbirliğini olumsuz yönde etkiliyor. Veli, öğrencinin aldığı bilgiden ziyade bir diploma ile mezun olmasını istiyor ve aldığı notla daha çok ilgileniyor. Velinin okula geliş amacı daha çok çocuğunun devamsızlığı ve sınıfta kalma tehlikesi. Haliyle öğrenci adına sağlıklı bir işbirliği kurulamıyor. Sene sonunda öğrenci için pazarlık bitmiş, iş bitmiş duruma dönüşüyor.” derken Y2 “*İlgi yetersizliği temel güçlük. Okula gelmeyen veli, öğrenci sorunlarına karşı umursamaz, kayıtsız...”* biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Özellikle Porsuk ve Kunt (2012) yaptıkları araştırmada, yönetici algılarına göre okul, velilerin eğitilmesi ve okul-aile toplantılarının daha işlevsel hale getirilmesi konularında üzerine düşen görevi tam olarak yerine getiremediği; resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlara ilişkin algılarında; veli boyutundan kaynaklanan sorunların daha sık görüldüğü belirlenmiştir.

Yapılan okul toplantılarına katılımın istenilen sayıda ve nitelikte olmamasını okul aile işbirliğinde bir güçlük olarak ifade eden Y3 “*Velilerin toplantılara katılımı düşük. Veliler çok ilgisiz..... Çocuğu ne kadar çalışkansa veli o kadar gelir gider. Başarılı öğrencilerin veli katılımı daha yüksek olurken, başarısız yada davranış problemleri olan öğrencilerin velilerin katılımı çok düşük.”* derken Ö1 “*Velilerimiz, disiplin, devamsızlık, sınıf tekrarı gibi sorunlarla okula geliyor. Yıl sonunda gelen veli, dönem ortasında gelen veliden daha fazla.”* görüşüne paralel olarak Ö2 “*Toplantılar yetersiz, katılım az, planlama yetersiz. Tek düze yapılıyor. Sorunlar masaya yatırılmıyor. Konuşulan konular yetersiz, gündem oluşturulamıyor.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Velilerin sosyo kültürel ve ekonomik seviyelerinin okul aile işbirliğinde karşılaşılan bir güçlük olarak ifade eden Ö3, “*yapılacak çalışmalara maddi ve manevi katkı yapacak kalitede, bilinçte veli sayısının çok az oluşu büyük bir sorun....”* şeklinde görüş belirtirken, Ö4, “*...okulun veli profili velinin eğitim durumu sosyo ekonomik durumu da konuyla çok ilintili. Bu nedenle velinin karara katılımını beklemek çok gerçekçi olmuyor. Velinin öncelikleri çok farklı bu noktada. Özellikle temel ihtiyaçları noktasında eksik velilerimiz var. Bu velilerimizin okula ilişkin algılarını zayıflatıyor. Velinin eğitime verdiği değerde sosyo ekonomik düzeyi çok önemli bir faktör. Veli kendini yeterli hissetmiyor. Sosyo ekonomik seviyenin yüksek olduğu çevrede velilerin*

etkin katılımı söz konusu...”, derken Ö2 “Sosyo ekonomik seviye, maddi problemler, söylenenlerin yapılmasını güçleştiriyor. Maddi imkânsızlıklara dayandırılan başarısızlığın üstesinden gelinmiyor. Ailelerin kalabalık olması süreci güçleştiriyor. Çocuk yetiştirmede bilinçsizlik söz konusu. Ailelerin geniş olması öğrencilere yönelik alınan tedbirleri etkisiz kılıyor. Aile içi baskı velileri etkiliyor.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmalar ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, ana-baba tutumlarının, eğitim seviyesinin, gelir seviyesinin çocuğun okul başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Ailenin çocuğa etki eden niteliklerinin iyileştirilmesi ve okul-aile işbirliğinin artırılması başarı için gereklidir. Ailenin okulla olan ilişkisi, okulun tüm etkinliklerine planlı bir katılım kapsamında oluşmalıdır (Belser, 1993).

Konuya ilişkin Şad ve Gürbüz Türk (2013), sosyo-ekonomik bir değişken olarak ailelerin gelir düzeylerinin veli katılım görevleriyle ilişkisini inceledikleri araştırmada, bazı veli katılımı görevlerinin ailenin maddi kaynakların yeterliliğiyle önemli ölçüde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Özellikle sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılımı ve ev ortamının fiziksel ve duygusal açıdan daha elverişli hale getirilmesini içeren veli katılım görevlerinin ailenin aylık gelirinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Öte yandan velilerin gelir düzeyinin düşük olmasının okul içi ve okul dışı faaliyetlere gönüllü katılımı engellemeyen bir özellik olduğu, aksine gelir düzeyi azaldıkça velilerin bu tür etkinliklere gönüllü olarak daha sık katıldıkları görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle aile katılımının tek bir boyutunun olmadığı ve farklı sosyo-ekonomik özelliklerdeki velilerin de çocuklarının eğitim süreçlerine katılım noktasında uygun görevler üstlenebileceği söylenebilir. Mevcut araştırma bulguları da ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin her durumda veli katılımının önkoşulu olmadığı yönündedir.

Okul aile işbirliğinde yaşanan güçlüklerden biri olarak velilerin okula yaklaşımını eleştiren Y3, “*Maddi anlamda hesap sormaya gelen veli, eğitimciden daha iyi eğitimci olduğunu düşünüyor. Uzman görüşüne saygıları yok. Herkes eğitimciden çok eğitimci. Bu tür yaklaşım bizim için büyük bir sorun.*” derken Ö1, “*Veliler yetişkin psikolojisiyle ‘ben biliyorum’ algısıyla hareket ediyor.*” sözlerine paralel olarak Y6, “*Öğretmende itibarsızlaştı. Veli her zaman öğrencinin yanında öğretmen hakkında kötü konuşuyor. Öğrencinin gözünde öğretmeni küçültüyor. Öğretmenin saygınlığı azalıyor. Tehditkar tutum, korkutma iletişimi baltalıyor. Öğrenci veliden cesaret alıyor. Velinin*

nazarında okulun, öğretmenin itibarının saygınlığının yenilenmesi gerekiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden Ö4 “OAB onay makamı gibi çalışıyor. Kararlarda katılımı söz konusu değil. Olması gerektiği için, kağıt üzerinde gösterildiği için, yönetmelikte olduğu için gerekli görülen özellikle maddi kaynakları onaylayan bir kurulu. Okul idaresi karar alamıyor. Okul yöneticileri okullarının gelişiminde karar alamıyorlar. İnsiyatif alamıyorlar. Yönetmelik buna izin vermiyor.” derken Ö5, “(...)bu işbirliğinin işlevi hakkında, genel anlamı hakkında velilerde, idarede bilgi eksikliği var. İşlerin gerçek anlamı bilinmiyor. Bilmedikleri için katılım olmuyor. Veliler isteksiz, imza atıyor. Bu yüzden gönüllü olmuyorlar. Ve okulun sosyal, eğitim öğretim sorunlarda okul aile işbirliği devreye girmiyor.” sözlerine ek olarak Y4 “OAB, okul idaresiyle koordineli çalışmıyor. Alınan kararlara gönüllü katılım olmuyor, kerhen katılım söz konusu. Aradığınızda bulamıyorsunuz. Kendilerine ulaşamıyorsunuz. Bağımsız yapıları nedeniyle diyalog kurulamıyor, her istenildiğinde. Gönüllülükten ziyade öğrencilerinin eğitim görmelerinden dolayı bir kerhen katılım söz konusu. Ellerini taşın altına sokamıyorlar. OAB işlevini iyi yansıtamıyor. Velileri tam olarak bilgilendiremiyoruz. Veli ne yapacağını bilmiyor. Bazı üyeler bu üyeliği bir ayrıcalık olarak görüyorlar, okulu düşünmekten çok sınıfı kalkındırmak üzere gayretleri var. Bu da öğrencilerinden kaynaklanıyor. Yapılmak istenen çoğu çalışmanın kağıt üzerinde kaldığını görüyoruz.” sözleriyle OAB çalışmalarının prosedür uygulamaları olarak kaldığı kanaatindedirler.

Okul aile işbirliğinde karşılaşılan bir güçlük olarak iletişim problemlerini “iletişim becerileri yönünden Türkçe’yi kullanma becerileri iyi olmadıkları için velilerle sorun yaşıyoruz. Algı seviyeleri düşük olması sorunları paylaşmamızı güçleştiriyor. Sorunlara çözüm odaklı yaklaşmıyorlar. Veli çocuğun avukatı olarak geliyor.” şeklinde görüş belirten Ö2 yanı sıra Ö6 “Velilerimle dil problemleri yaşıyorum. Sağlıklı iletişim kuramıyorum çoğu zaman.....Haber gönderiyorum. Telefon açıyorum. Ancak sorun çözülüyor. Veli okulu, çocuğu evden uzaklaştırma olarak görüyor.” biçiminde görüş belirtmiştir.

Okul Müdürü Y5, “Okul giderlerinin devlet tarafından karşılandığını düşünen veli okula yönelik katkının kendilerinden beklenmesini haksızlık olarak görüyor. MEB’in söylemleri de bunda etkili oldu....” biçiminde görüş belirtirken Y6 “Batıda veli

çocuğa yaptığı harcamayı yatırım olarak görürken, burada veli masraf olarak görüyor. Veli kendisinden para istenecek düşüncesi ile ya da çocuğu hakkında olumsuz konuşulacak endişesi ile toplantıya gelmiyor. Diğer velilerin yanında rencide olacağı düşüncesi ile katılımları azalıyor. Velinin algısı bu yönde gelişmiş.” biçiminde görüş belirterek okulun maddi beklentilerinin okul aile işbirliğinde bir güçlük olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö6, “Ayrıca okul yönetimi, öğretmen, veli birbirine uzaklar. Okulumuzda ki değişimlerden velinin haberi yok. Bilgilendirme çok zayıf. Okul yönetimi öğretmen üzerinden veliye ulaşmaya çalışıyor. Kendilerinin bu konuda ilişkileri çok zayıf. Okul yönetimi yapacakları işleri de öğretmene yıkıyor. Ödül, teşvik çok zayıf. Haksızlık yapıldığını, yetersiz kalındığını düşünüyorum. Özeleştiri şart bu süreçte. Veliye inanılmıyor. Var olan potansiyel küçümseiyor. Profilimiz zayıf denilip, kenara geçiliyor.” biçiminde görüş belirtirken Y6, “Bu anlamda uygulayıcılarda da sorunlar var. Ne sınıftan, okuldan dışarı çıkıyoruz, veli geldiğinde de hemen gönderme eğiliminde oluyoruz. Velinin kaygıları olduğu gibi öğretmende de veli her işe burnunu sokar kaygısı oluşuyor belki. Bu yüzden bir sınır koymaya çalışılıyor. Rol bilinci yeterli değil.” derken Y7 “Teorik bilgisi olan öğretmenlerimizin uygulamadaki becerileri maalesef eksik, bu anlamda kendimizi yetiştirmeliyiz. Şube veli toplantılarını yapmalı, istediğimiz hedefe ulaşmak için çaba sarf etmeliyiz. Veliler ikna edilip, sınıfa getirilirse verimlilik artacaktır. Anlayan anlar, anlamayan anlamaz, düşüncesi kaldırılmalı. Öğretmenler de veli ile işbirliğini yeterince önemseyemediğini düşünmüyorum. Özveri gerektiren bir meslek öğretmenlik. Maddi kaygıları düşünmeksizin bu işi yapmalıyız.” görüşleri okul yönetiminin ve öğretmenlerin veliye olumsuz yaklaşımlarının okul aile işbirliğini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 4.20.

Velilerin “Okul Aile İşbirliğinde Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliğinde Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?	f
a. Toplantılardaki veli katılımının niteliği ve niceliği	7
b. Velilerden maddi taleplerde bulunulması	6
c. Okul yönetimi ve öğretmenlerin velilere karşı tutumu	6
d. İletişim problemleri	5
e. Velilerin eğitim ve ekonomik seviyeleri	5
f. Toplantıların düzenli yapılmaması	2
g. Okulun fiziki şartlarının yetersizliği	2
Toplam Görüş Sayısı	33

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlükler konusunda kendisiyle görüşülen velilerden 7’si “Toplantılardaki veli katılımının niteliği ve niceliği”, 6’sı

“Velilere maddi taleplerde bulunulması”, 6’sı “Okul yönetimi ve öğretmenlerin velilere karşı tutumu” 5’i “İletişim problemleri” 5’i “Velilerin eğitim ve ekonomik seviyelerinin düşük olması”, 2’si “Toplantıların düzenli yapılmaması”, 2’si “Okulun fiziki şartlarının yetersizliği” biçiminde görüş belirtmiştir.

Velilerden V1 toplantılardaki veli katılımının niteliğinin ve niceliğinin istenilen seviyede olmamasına ilişkin olarak “*Toplantıya gelen veli sayısı az. Genelde okulun ihtiyaçları gündemde. Sene başında bir seçim yapıyoruz. Gönüllü olmak isteyen veli sayısı az. Kimse sorumluluk almak istemiyor. Aslında seçilenlerin görevlerini ne olduğu konusunda bilinçlendirilmesi gerekir.*” derken V2, “*Okul aile birliğinde genellikle ismi söylenenler oylanıyor. Gönüllü olmak isteyen var mı denildiğinde pek kimse elini kaldırmıyor.*” ifadelerine paralel olarak, V3 “*Toplantılarda veliler düşüncelerini açıklamada, aday olmada, kararlara katılmada pek gönüllü değiller. Sınıf veli toplantılarına da genellikle başarılı öğrencilerin, sorunsuz öğrencilerin velileri geliyor. Veliler okula gitmeye çekinmemeli.*”

Okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlüklerden biri olarak velilerden maddi taleplerde bulunulmasına ilişkin V4 “*Toplantılarda öğrencilerden ziyade öncelikli konumuz okulun ihtiyaçları. Veliler tarafından toplantının içeriği biliniyor. Okulun maddi sıkıntıları anlatılıyor ve velilerde vermek istiyor. Ancak müstahdem veya bazı görevlilerin maaşlarını neden veli vermek zorunda? Nereye kadar? Verilmediğinde veli*

de okul da zor durumda kalıyor. Sorunlar yaşanıyor. Hayır işleri öğrencilere yardım amaçlı olursa okula yardım yapılabilir. Mecburiyet bizi sıkıyor.” derken V5 görüşmede *“Hem okul bünyesinde hem de sınıf bünyesinde sürekli veliden para isteniyor. Tamam belki benim verebilecek durumum var, öğrencim mahcup olmasın istiyorum, veriyorum. Ama vermek istemeyen, gerekli görmeyen pek çok veli var. Bu veliler yüzünden ya okuldaki sorunlar giderilemiyor ya da öğretmenimiz etkinliği yapmaktan, vaz geçiyor.”* ifadelerine yer vermiştir.

Velilerden V6’ın, *“Okul yönetimi ve veliler arasında tam bir işbirliği yok. Aslında okul ve öğrenci sorunları için istekli pek çok velinin olduğunu düşünüyorum. Ancak aralarında bir dayanışma yok. Burada veliden ziyade okul yönetimine çok iş düşüyor. Bazı öğretmenler öğrencilere karşı duyarsız. Bu durum veliyi doğal olarak rahatsız ediyor. Kimi veli şikâyet duymamak için, kimi veli bir şey istenecek diye, kimisi işi olduğu için, kimisi haberi olmadığı için toplantıya gelmiyor.”* sözlerinin yanı sıra V1 *“Öte yandan başarısız öğrenciler hep geri planda. Aile öğretmeni, öğretmen aileyi sorumlu tutuyor. Okul yönetiminin, öğretmenlerin veliye ‘çocuğunu okuldan al işe koy, bir şeyler öğrensin, hem dışardan okur’ dediklerine bizzat şahit oldum. Yani okulda eğitilemeyen sanayide mi eğitilecek? Veliler kendilerini öğrencilerini iyi ifade edemiyorlar. Okul yönetimi ve öğretmenlerden beklediğimiz anlayışı göremiyoruz.”* derken V2 *“En büyük sorun bence okul yönetimi ve velilerin birbirine karşı tutumları. Bazı veliler çok çekingen. Bazı veliler çok şikâyetçi ve memnuniyetsiz. Okul yönetiminin veliye yaklaşımı ise hep aynı”* sözleriyle okul yönetiminin ve öğretmenlerin velilere, öğrencilere olumsuz tutumlarının okul aile işbirliğinde bir güçlük olarak ifade etmektedirler. Oysaki *“ailelerin sıcak sıcak ilgi ve katkısı ile çevrelenmeyen okulların, öğrenim amaçlarına ulaşmaları boşuna beklenen bir sonuçtur. Kurumsal düzeyde eğitim, ailenin dışlanmadığı, anne babaların süreçlere katıldığı, tarafların birbirlerini paydaş olarak algıladıkları bir ortamdır”* (Açıkalin, 2009, 63). Aileler okulda hoş karşılanmalı, kendilerini okulda rahat hissetmeleri gerekmektedir. Okul personeli, okulun tüm ailelerce cazip ve erişilebilir olduğundan emin olmalıdır (Caplan,2000; Funkhouse and Gonzalez, 1997).

Okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlüklerden biri olarak yaşanan iletişim problemlerine ilişkin olarak V7, *“Veliyle, okul yönetimiyle ya da öğretmenle diyalog kurmakta zorlanıyoruz. Velilerin okul işlerine, sınıf işlerine çok karışması bence pek*

istenmiyor.” derken V8 “En büyük sorunumuz iletişim. Okula sadece çağrıldığında değil, çağrılmadan da gitmek istiyorum. Görüşme saatleri olsa, randevu talep edebilsem benim için daha rahat olurdu. Toplantılarda benzer şeyleri yaşıyoruz. Konu dağılıyor. Sorunlar çözüme kavuşturulmadan toplantı bitiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Velilerin eğitim ve ekonomik seviyelerini okul aile işbirliğinde bir güçlük olarak ifade eden V9’un “Gençlere yönelik bazı etkinlikler düzenlenmesinde velilerin bizzat gönüllü olmasını istiyoruz. Ancak veliler öğretmenlerin daha aktif olmalarını istiyor, bu konuda. Yapılacak etkinlikleri gereksiz buldukları da oluyor. Karar birliğine varmak bazen zor oluyor. Eğitim seviyesi yüksek olan velilerde var. Kendi öğrencilerinin başarısını daha çok önemsiyorlar. Diğer öğrencilerin sorunlarıyla ilgili olan çok az.” sözlerinin yanı sıra V10 “Velilerin okul yönetiminden, öğretmenden beklentileri oluyor. Veli dikkate alınmak istiyor. Ancak taşın altına veli de elini sokmalı. Sorumluluğu paylaşmalıyız. Veliler okula nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda bilinçli değil. Bu velilerin eğitim seviyesiyle ilişkili. Toplantılarda çoğu veli kendilerinden para istenmesinden şikâyetçi. Veli kendi öğrencisinin sınıf ihtiyacını daha çok önemsiyor.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Velilerden V4, “Okul veli toplantıları çok az yapılıyor.” derken V6, “Okulla ilgili bilgilendirme çalışmaları yeterli değil, toplantılar düzenli aralıklarla yapılmıyor. Okul aile birliği toplantılarında seçilen başkanın kim olduğunu çoğu veli bilmiyordur.” sözleriyle toplantıların düzenli yapılmamasının okul aile işbirliğinde bir güçlük olarak ifade etmektedirler. Aslan’a (1984) göre Türkiye’de okul ile aile arasında planlı bir iletişim olduğu söylenemez. Bulgulara göre yönetici, öğretmen, okul ve aile arasındaki ilişkiler plansız ve rastlantısaldır (Argon, Kıyıcı, 2012).

Okulun fiziki şartlarının yetersizliğine ilişkin V2 “Okulumuzun fiziki şartları da çok iyi değil. Hafta içi öğretmenle görüşebileceğim bir görüşme odasının olmasını isterdim. Çünkü derse girmek yasak. Teneffüste öğretmen müsait olmuyor.” derken V1 “Toplantı salonumuz maalesef tüm velilerin katılımı için yeterli değil. Belki de bu yüzden toplantıya gelen veli sayısı az.” biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin yönetici, öğretmen ve velilerin görüşleri incelendiğinde okul aile işbirliğini engelleyen faktörlerin daha çok

tarafların arasındaki ilişkilerden kaynaklandığı görülmektedir. Özellikle yönetici ve öğretmenlerin velilere olan yaklaşımı ile velilerin okula ve öğrenci sorunlarına olan yaklaşımı arasındaki ilişki, okul aile işbirliğinin niteliğini de belirlemektedir. Bu nedenle, okul toplumu üyelerinin arasında sevgi ve güvene dayalı “öğrencilerimiz” odaklı bir ilişkinin kurulabilmesi için tarafların birbirleriyle ilgili tutum ve davranışlarını gözden geçirmesi ve okul aile işbirliğini geliştirecek bir örgütsel iklim değişiminin sağlanması gerekmektedir.

4.4.2. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “okul aile işbirliğine en çok hangi alanlarda gereksinim duyulmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Okul yöneticisi, öğretmenler ve velilerden oluşan çalışma grubuna görüşme sırasında “Okul Aile İşbirliğine En çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.21.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliğine En Çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliğine En çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?	f
a. Okulun fiziki şartlarını geliştirmede	12
b. Öğrencinin sosyal, psikolojik, fizyolojik, bilişsel gelişiminde	10
c. Akademik başarıyı artırmada	9
d. Disiplin ve davranış problemlerini çözmede	8
e. Aile yönetimi, anne- baba- veli eğitim programlarının yürütülmesinde	5
f. Okulun misyon ve vizyonunun gerçekleştirilmesinde	5
g. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve hedeflerinin desteklenmesinde	3
h. Sosyal etkinliklerin organizasyonunda	3
ı. STK’larla işbirliği kurmada	2
i. Okul ve öğrencilerin sorunlarına yönelik kamuoyu oluşturmada	1
Toplam Görüş Sayısı	58

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, “Okul aile işbirliğine en çok hangi alanlarda gereksinim duyulmaktadır?” sorusuna görüşmeye katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin 12’si “Okulun fiziki şartlarını geliştirmede”, 10’u “Öğrencinin sosyal, psikolojik, fizyolojik, bilişsel gelişiminde”, 9’u “Akademik başarıyı artırmada”, 8’i “Disiplin ve davranış problemlerini çözmede”, 5’i “Aile yönetimi, anne- baba- veli

eğitim programlarının yürütülmesinde”, 5’i “Okulun misyon ve vizyonunun gerçekleştirilmesinde”, 3’ü “Öğrencilerin ilgi, yetenek ve hedeflerinin desteklenmesinde”, 3’ü “Sosyal etkinliklerin organizasyonunda”, 2’si “STK’larla işbirliği kurmada”, 1’i “Okul ve öğrencilerin sorunlarına yönelik kamuoyu oluşturmada” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul aile işbirliğinde en çok gereksinin duyulan alanlardan okulun fiziki şartlarını geliştirmek olduğuna dikkat çeken Y9 “...okula maddi yardım sağlamada büyük gereksinim var. Eğitimin ekonomik yatırım yönü çok zayıf.” derken Ö5 “Okulun maddi ihtiyaçlarının karşılanmasında velilerin bizzat insan gücü olarak yer alması da bir maddi destektir.” görüşlerinin yanı sıra Y6 “Aslında velilerin okula destek sağlaması bir tür toplumsal hizmet. Bu anlamda her türlü toplumsal hizmete ihtiyacımız var. Mesleğiyle, yaptığı iş her neyse okula katkı sağlaması bizim açımızdan olumlu karşılanıyor. Bu anlamda gönüllü velilere ihtiyacımız var. Okulun eksikliğini gören talepkâr velilere ihtiyacımız var.” biçiminde görüş belirtmektedirler. Benzer şekilde Semerci ve Çelik’in (2002) ‘İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları’ adlı araştırmalarında yöneticiler, okulla ilgili maddi sorunları, araç-gereç yetersizliğini, öğrenci ailelerinin ilgisizliğini problem olarak görmüşlerdir.

Okul müdürü Y2. “Öğrencinin akademik başarısını geliştirmek en önemli çalışma alanımız. Birebir konuşulup, seminer yapılması, evde takip edilmesi, evde veli-öğrenci iletişimi, öğrenci başarısında çok etkili.” sözleriyle akademik başarıyı artırmada velilerle işbirliğine gereksinim duyulduğuna dikkat çekerken Ö6 “Ayrıca öğrencinin davranış gelişimini de velinin dikkate alması çok önemli. Evde model olmuyorlar. Bu yüzden davranışlar pekişmiyor. Ödülden çok cezayı pekiştireç olarak kullanıyor veli. Fiziksel şiddet çok uygulanıyor. Bu da yapılan çalışmaları olumsuz yönde sekteye uğratıyor. Çocuklara aşırı çizgi film izletiliyor. Çocuklarda tv bağımlılığı var. Çocuklarda zihinsel donukluk söz konusu. Özellikle parçalanmış aileler ya da sağlık, ekonomik problemleri olan aileler ile bu konuda daha çok işbirliğine ihtiyaç var.” sözleriyle öğrencinin sosyal, psikolojik, fizyolojik, bilişsel gelişiminde okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğunu ifade etmiştir.

Öte yandan disiplin ve davranış problemlerini çözmede okul aile işbirliğine gereksinim duyduklarını Ö1 “Davranış problemlerinin çözmede çok ihtiyacımız var.

Okuldaki eğitimle, ailede verilen eğitim arasında paralellik yok. Aileyle ortak hareket etmeli, davranış değişikliği oluşturma da bu çok önemli. Velilerimizin gözetiminde öğretmenlerin rehberliğinde sağlıklı akran ilişkilerinin kurulmasına ihtiyaç var.” sözleriyle ifade ederken Ö2 “*Velilerin çocuğun psikolojik, fizyolojik gelişimlerine olan ilgilerinin yeterli olmasını isterdim. Ancak kardeş sayısının fazla olması aile için bir engel olarak görülüyor. Fakat bu düşünceleri yanlış buluyorum. Kardeşler arasında dengeyi koruyamadıklarını ifade ediyorlar. Aile yapılarının geniş aile olmasını bahaneye dönüştürenler de var. Bu durumdan muzdarip olan aile de var. Kendi eğitim seviyelerinin yukarıya çekilmesi öğrenciyi etkileyecektir. Velinin eğitiminde, yoksul öğrencilerin desteklenmesinde, aile içi iletişim, eşle iletişim, çocukla iletişim, öğretmenle iletişim gibi iletişim problemlerine çözüm sağlayacak velinin iletişim becerilerini geliştirecek seminerler verilmeli.”* sözleriyle aile yönetimi, anne-baba-veli eğitim programlarının yürütülmesinde okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğuna dikkat çekmektedir. Gestwicki ‘e (2004) göre, aile eğitim etkinlikleri sadece çocuklar için avantajlar sağlamamakta aynı zamanda aileler arasındaki iletişimde ailelerin becerilerini geliştirmekte, çocuklarını anlamaya yönelik kendilerine olan özgüvenlerini artırmakta, çocuklarını desteklemede ebeveyn becerilerini geliştirmektedir. Özellikle bu konuda Kağıtçıbaşı (1993) ebeveynleri ana-babalık becerileri konusunda eğitim almış çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, psiko-motor ve kişilik gelişimlerinin, ebeveynleri eğitim almamış çocuklara oranla daha iyi olduğunu ifade etmektedir (Erkan, 2010, 22).

Okul Müdürü Y1 “*Öğrencilerimizin hayata hazırlanmasında, doğru seçimler yapmalarında velilerimizden destek bekliyoruz. İnsanlar daha çok egolarını tatmin etmek için kendi emellerini çocukları üzerinde gerçekleştirmeye çalışır. Halbuki çocuklarımızın gelecekteki hayatlarını mutlu kılmak yönünde öğrencimizin hedefi, ailenin hedefi olmalıdır. İlgi ve yetenekler noktasında veli bilinçli değil. Aileler öğrencilerini yetenekleri doğrultusunda desteklemiyor.”* sözleriyle öğrencilerin ilgi, yetenek ve hedeflerinin desteklenmesinde okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğu konusuna dikkat çekerken, Ö4 “*...velinin öncelikli görevleri okul amaçlarını gerçekleştirmede katkı sağlamak olmalı.”* derken Ö5 “*Okulun misyonu ve vizyonunun anlatımında okul aile işbirliğine ihtiyaç var.”* şeklinde görüş belirterek okulun misyon ve vizyonunun gerçekleştirilmesinde okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadırlar.

Okul Müdürü Y2, “*Sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesinde veliye ihtiyacımız var. Özellikle bu tür katılımlara velinin ciddi katılımı çok önemli. Organizasyonlar etkili olabiliyor. Bu sayede okulun fiziki gelişiminde işbirliği yapılıyor. Büyük meblalar yardımcı oluyor.*” ifadeleriyle sosyal etkinliklerin organizasyonunda okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğuna dikkat çekmiştir. Bu konuda ana-babanın okul etkinliklerine katılımı ile çocuğun eğitime ilgisi ve başarısı arasında doğrudan yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır (Çelenk, 2003).

Konuya ilişkin Y4, “*Sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği kurmada veliye ihtiyacımız var. İletişim yönünde velilere ihtiyacımız var. OAB ekibi STK ile iletişime geçebiliyor. Çünkü bu tür kuruluşlar veliye daha çok önem veriyor, dikkate alıyor. Okula bu yönde maddi destek sağlanabiliyor.*” biçiminde görüş belirterek STK’larla işbirliği kurmada okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğunu ifade etmektedirler. Bu görüşlerden farklı olarak Ö3 “*Okul ve öğrencilerin sorunlarına yönelik olarak özellikle üst düzey yöneticilere (MEB) baskı oluşturmada veliye ihtiyacımız var.*” görüşüyle okul ve öğrencilerin sorunlarına yönelik kamuoyu oluşturmada okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğuna dikkat çekmektedir.

Tablo 4.22’de velilerin “Okul Aile İşbirliğine En çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?” sorusuna velilerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.22.

Velilerin “Okul Aile İşbirliğine En çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliğine En çok Hangi Alanlarda Gereksinim Duyulmaktadır?	f
a. Sınıf ve öğrenci sorunlarının çözümünde	7
b. Öğrenci başarısının artmasında	7
c. Öğrencinin olumlu davranış kazanmasında	4
d. Okul hakkında velilerin bilgilendirilmesinde	3
e. Sınıf gereksinimlerinin karşılanmasında	3
f. Veliye yönelik rehberlik çalışmalarında	2
g. Sosyal etkinliklerin organizasyonunda	2
h. Maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin desteklenmesinde	1
Toplam Görüş Sayısı	29

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi okul aile işbirliğine en çok hangi alanlarda gereksinim duyulduğu konusunda kendisiyle görüşülen velilerden 7’si “sınıf ve öğrenci sorunlarının çözümünde”, 7’si “öğrenci başarısının artmasında”, 4’ü “öğrencinin olumlu davranış kazanmasında”, 3’ü “okul hakkında velilerin bilgilendirilmesinde”, 3’ü “sınıf gereksinimlerinin karşılanmasında”, 2’si “sosyal etkinliklerin organizasyonunda”, 2’si veliye yönelik rehberlik çalışmalarında, 1’i “maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin desteklenmesinde” biçiminde görüş belirtmiştir.

Okul aile işbirliğine en çok gereksinim duyulan alanlardan biri olarak sınıf ve öğrenci sorunlarının çözümüne ilişkin V6 “*Sınıflarda yaşanan sorunların çözümünde çok büyük işbirliğine ihtiyaç var. Aileler, öğretmenler, okul yönetimi üzerlerine düşeni yapmaları gerekir.*” derken V5, “*Sınıfın ihtiyaçlarını gidermede, sorunları çözmede işbirliği yapmak gerekir. Öğretmen tek başına sorunları çözemez ki.*” biçiminde görüş belirtmektedirler.

Velilerden V5, “*Ayrıca öğrencim liselere giriş sınavına girecek. Başarı durumu benim için çok önemli.(...)*” görüşüne katılan bir ifadeyle V8 de “*Öğrencilerimizin sınavlarda daha başarılı olmasını, okulun bu yönde isminin duyulmasını isterim. Ancak bunun için önce sınıf ve öğrenci sorunlarının çözülmesi gerekir. Öğrencilerimize daha iyi bir çevre sağlamalıyız. Okulda, sınıfta düzen sağlanırsa başarıda sağlanır. Bu nedenle mutlaka velilerle sürekli görüşülmeli, veliler daha ilgili olmalı.*” biçiminde görüşleriyle öğrenci başarısının artmasında okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğuna dikkat çekmektedir.

Nural (1987), ‘Velilerin Okul Yöneticilerinden Beklentileri ve Bunların Karşılama Düzeyleri’ isimli araştırmasında,

- “Veliler, okul yöneticilerinden, çocuklarına karşı ilgisiz olan diğer velileri uyarmasını istemektedir.
- Veliler, okul yöneticilerinin kendilerinden ne beklediğini açıkça söylemesini istemektedirler.
- Veliler, yöneticilerinden okul ortamında rahat konuşma olanağı sağlamalarını beklemektedirler.
- Veliler, sundukları özürlerine karşı, okul yöneticilerinden daha hoşgörülü davranmasını beklemektedirler.” bulgularına ulaşmıştır (Nural, 2010, 224).

Bu görüşlerin yanı sıra öğrencinin olumlu davranış kazanmasında okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğunu vurgulayan V7, “*Öğrencilerimiz okulda ve evde öğrendiklerini hayatlarına taşıyorlar. Öğretmenlerini, arkadaşlarını örnek alıyorlar. Bu nedenle öğretmenle veli arasında çok sıkı bir işbirliği gerekir. Çocuğumuzun örnek vatandaş, iyi bir insan olmasını istiyorsak hepimiz müdürüyle, öğretmeniyle, velisiyle örnek olmalıyız. Bunun için işbirliğine ihtiyaç var.*” derken V5 “*Çocuklar çevreden, tv den, internette pek çok kötü örnek görüyorlar. En azından okul öğrencime, öğrencilerimize daha sağlıklı bir çevre sunmalı. Çocukların kötü alışkanlıklardan uzak tutulması gerekiyor. Bunun için okul veliye, veli okula yardım etmeli.*” ifadesini kullanmaktadır.

Okul aile işbirliğine gereksinim duyulan bir diğer alana ilişkin okul hakkında velilerin bilgilendirilmesi yönünde V4, “*Okulda yapılan çalışmalar hakkında da pek bilgi sahibi değilim. Bilgilendirilmek, yapılacaklardan önceden haberdar olmak isterdim. Sınıfın ihtiyaçları ve sorunları konusunda yaptığımız şikâyetler, istekler hem yönetim, hem öğretmen hem de veliler tarafından dikkate alınmalı ve herkes üzerine düşeni yapmalı.*” derken V10 “*Sınıfa bir şey alınacak olsa, bir çalışma yapılacak olsa velisiz olmuyor. Okulda, sınıfta güzel çalışmalarımız oluyor. Ama bunu pek duyuramıyoruz. Tüm veliler bilse, örnek olur diye düşünüyorum. Bu yüzden veli, öğretmen işbirliğinde okul yönetiminden de destek bekliyoruz.*” biçiminde görüş belirtmektedirler. Benzer bir bulgu, Titiz ve Tokel’in (2015) yaptıkları araştırmada da elde edilmiştir. Araştırmada velilerin okulun işleyişi ve öğrencilerin gelişimi hakkında bilgilendirici çalışmalar, toplantılar düzenlenmesi konusunda beklentileri olduğu saptanmıştır.

Velilerden V6, “*Sınıf ihtiyaçlarının karşılanmasında Öte yandan öğrencilerimizin daha iyi sınıflarda, daha iyi koşullarda eğitim almasını istiyorsak sınıfın eksiklerini görmezden gelmek yanlış olur. Veli olarak elimizden geleni esirgememeli ve eksiklerin giderilmesi yönünde takipçi olmalıyız.*” görüşüyle sınıf gereksinimlerinin karşılanmasında okul aile işbirliğine gereksinim olduğuna dikkat çekerken V1’in, “*Öncelikle oğlumun daha iyi bir insan olabilmesi ve daha başarılı olması için ne yapmam gerekiyorsa bu konuda bilgilendirilmek isterdim.*” biçimindeki sözlerinin yanı sıra V9 “*Kızımın iyi bir üniversiteye yerleşmesini ve bir meslek sahibi*

olmasını çok istiyorum. Bu anlamda okul yönetimi ve öğretmenleri öğrencilerimizin başarısı için bazı tedbirler alabilirler, bizi yönlendirebilirler. Bunlar genç, artık birer yetişkinler. Doğru karar alabilmeleri için hem biz hem de hocaları rehberlik edebilmeli.” görüşleri okul aile işbirliğinde velilere yönelik rehberlik çalışmalarına bir gereksinim olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

V4, *“Geziler dışında okulumuzun pek etkinliği yok. Okullar arası yarışmalar çok az. Ya da bilgim yok. Gezilerde daha etkili olsun isterdim. Gezilerin hoşça vakit geçirmekten çok bilgi amaçlı olmasını isterdim. Parası olanlar gidebiliyor. Hafta içi gezi olunca öğrenci gidemiyorsa evde oturuyor. Herkese hitap eden aktiviteler olmalı. Bütün öğrencileri kapsayan faaliyetler olmalı.”* ifadeleriyle sosyal etkinliklerin organizasyonunda okul aile işbirliğine gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan V2, *“Sınıflarda fakir öğrenciler var. Her sınıf bu öğrencilere sahip çıkabilir. Onlarda bizim. Örneğin kendi sınıfımızda fakir öğrencimizi giysi, kırtasiye olsun öğretmenimizin rehberliğinde destekliyoruz.”* biçiminde görüş belirtirken maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin desteklenmesini okul aile işbirliğine gereksinim duyulan bir alan olarak ifade etmektedir.

Yönetici, öğretmen ve velilerin okul aile işbirliğine olan gereksinimleri incelendiğinde tarafların okul, sınıf ve öğrenci sorunlarının çözümünde, öğrencinin her yönden desteklenmesinde birbirlerine gereksinim duydukları görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin okul aile işbirliğine daha çok “okulun fiziki şartlarını geliştirmede” gereksinim duymaları, okulların fiziki koşullarının okulun amaçlarını gerçekleştirmede bir engel olarak görülmesinden kaynaklanabilir. Bu durum okulların fiziki koşullarının iyileştirilip, geliştirilmesini okul yönetimi nazarında öncelikli hale getirebilir. Ya da ifade edilen bu gereksinim, okul aile işbirliğinin asıl işlevinin tam anlamıyla kavranamamasından kaynaklanabilir. Velilerin ise konuya ilişkin “sınıf ve öğrenci sorunlarının çözümünde ve öğrenci başarısının artmasında” okul aile işbirliğine daha fazla gereksinim duymaları okuldan beklentilerini yansıtmaktadır.

Okul aile işbirliğinde öncelikle velilerin okulu manevi yönden desteklemelerini sağlamak, sonrasında velilerin okulu maddi yönden desteklemelerini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle okul yönetimi tarafından okul toplumu üyelerinin karşılıklı gereksinim ve beklentileri belirlenmeli, aileleri tanıma çalışmaları çok yönlü yapılmalıdır. Ayrıca

içinde bulunduğu çevreyi tanımaya çalışan okulun kendisini çevresine çok iyi tanıtmaması gerekmektedir.

4.4.3. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “okul aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Okul yöneticisi, öğretmenler ve velilerden oluşan çalışma grubuna görüşme sırasında “Okul aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.23.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliği Çerçevesinde Okulunuzda Karşılaşılan Güçlükleri Ortadan Kaldırmak İçin Yapılan Çalışmalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliği Çerçevesinde Okulunuzda Karşılaşılan Güçlükleri Ortadan Kaldırmak İçin Yapılan Çalışmalar Nelerdir?	f
a. Telefon, sms, mektup vb iletişim kurma ve bilgilendirme	13
b. Toplantılar	10
c. Problemlere çözüm odaklı yaklaşım sergileme	9
d. Seminerler	6
e. Sosyal kültürel etkinlikler	6
f. Ev ziyareti	5
g. Bireysel özveriler dışında kolektif hiçbir şey yapılmıyor.	3
h. Okul memnuniyet anketleri, gereksinim analizleri	3
ı. Karar süreçlerine veliyi katma	1
i. Velilerin takdir edilmesi	1
Toplam Görüş Sayısı	57

Tablo 4.23’te görüldüğü gibi, “Okul aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar nelerdir?” sorusuna görüşmeye katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin 13’ü “Telefon, sms, mektup vb iletişim kurma ve bilgilendirme”, 10’u “Toplantılar”, 9’u “Problemlere çözüm odaklı yaklaşım sergileme”, 6’sı “Seminerler”, 6’sı “Sosyal kültürel etkinlikler, 5’i “Ev ziyareti”, 3’ü “Bireysel özveriler dışında kolektif hiçbir şey yapılmıyor.”, 3’ü “Okul memnuniyet anketleri, gereksinim analizleri”, 1’i “Karar süreçlerine veliyi katma”, 1’i “Velilerin takdir edilmesi” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar konusunda Y2, “*Veliyi bilgilendirmek iknayı kolaylaştırıyor. Bu yüzden velinin haberdar edilmesi çok önemli. SMS sistemini kullanıyoruz. Sınavları duyuruyoruz. Bu bilgi ağı veli ile ilgili önemli bir kanalımız. Velilerimize sürekli mesaj çekiyoruz.*” derken Y7 “*Sms, telefon, mektup gibi iletişim araçlarını kullanıyoruz. Kayda değer ölçüde yeterli oluyor diyemeyeceğim. Dönüp dolaşiyor sorun velinin duyarsızlığına dayanıyor, yetersiz ekonomiye dayanıyor. Haftada, ayda bir gelen velinin çocuğu ile hiç gelmeyen velinin çocuğu arasında otokontrol noktasında kayda değer bir gelişim söz konusu.*” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Okul aile işbirliğine ilişkin okullarında toplantılar, seminerler, ev ziyaretleri düzenlediklerini ifade eden Ö6 “*...Cuma günü, veli görüşme günü yapıyorum. Sık sık telefonla irtibat halindeyiz. Ödevlerin ve yapılacak çalışmaların düzenli olabilmesi için haftalık ders programı yaptım. Bu çok etkili oldum. Başarıyı artırdım. Çocuk eğitimine yönelik seminer çalışmaları yaptım.*” derken Ö2 “*Ev ziyaretleri yapıyoruz. Birebir görüşmeler yapıyoruz. Seminerler veriyoruz. Etkili olduğunu da düşünüyorum. Öğretmenlerimiz sürekli toplantılar yapıyor, velilerle iyi ilişkiler içerisinde. Bunda öğretmenlerimizin iletişim becerilerinden kaynaklandığını düşünüyorum. Öğretmenlerimiz veliler için güven ortamı oluşturmaya çalışıyorlar.*” ifadelerini kullanırken Y8 “*Özellikle sürekli devamsızlığı olan öğrencilerimizi okula kazandırmak için ikna grupları oluşturuyoruz. Velileri ikna etmeye çalışıyoruz.*” benzer bir ifadeyle Y3 de “*KEP projesi kapsamında okula gönderilmeyen kızlar başta olmak üzere bütün devamsız öğrencilerle ilgili ev ziyaretleri yapılarak öğrencilerin eğitime kazandırılması yolunda ciddi adımlar atıldı. Başarı kazanıldı. Telefon, mektupla iletişim kuruyoruz. Toplantılar yapıyoruz.*” biçiminde görüş belirtmektedirler. Ev ziyaretleri, ebeveynlerin değerlerini, çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını, çocuk ile ilgili beklentilerini öğrenmek ve aileyi tanımak için kullanılan en iyi yöntemlerden biridir. Öğretmen açısından güç olsa da çocukların evlerine yapılan ziyaretler çok önemli eğitim fırsatları sunmaktadır. Öğretmenin ziyaretleri çocuk ve aileyi daha iyi tanımaya fırsat vermektedir. Aile, ev ziyaretleri sırasında duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte, çocuk ise öğretmenin kendisi ile ilgilendiğini ve değer verdiğini düşünerek öz-saygısını geliştirebilmektedir (Hildebrand, 1981, 449-450).

Okul Müdürü Y5 “Sınıf bazında belirlediğimiz ortak sorunlar üzerinde velileri bilgilendirme çalışmaları yapıyor, görüş alışverişinde bulunuyoruz sorunları ortadan kaldırmak için. Katılım istediğimiz düzeyde değildi. Zamanla istenilen düzeye ulaştı. Bunda okul idaresinin tutumu çok önemli. Veliyi okula getirtip maddi imkanlar sağlama hedef olarak gösterilirse, bu velide bıkkınlık yaratabilir. Bizler hiç karışmıyoruz. Bağışlar gönüllük esasına dayalı. Bu nedenle veliler isteyerek geliyor. 1997’de aile eğitimi, veli eğitimi 8 yıllık zorunlu eğitimin en önemli ayağıydı. İlgilenilmedi. AÇEV ile birlikte ana sınıflarına yönelik eğitim programları yürütüyoruz. Velilerin bir araya gelip, tanışması görüşmesi, etkileşimleri öğrenciye yansıyor. Özellikle sorunlu öğrencilerin velilerinin bir araya getirilerek olumlu etkileşimleri öğrenciler arasındaki sorunların çözümüne yardımcı oluyor.” derken Y6 “İletişim kanalları ve iletişim becerilerimiz sayesinde okula fayda sağlayan velilerimizin sayısı artıyor. Gönüllü veli formları dağıtıyoruz. Gönüllü veli formunda veli taahhütlerde bulunuyor. Çalıştığı kurumun faydalarını okula sunan velilerimiz var. Kuruma fayda sağlıyor Burada önemli olan veliyi okula çekebilmek. Okullar hayat olsun projesi ile birlikte veli okula ısındırılmaya çalışılıyor. Veliyi okula çekmek için bahaneler uyduruyoruz. Kararlı, tutarlı, istikrarlı olmamız gerekiyor.” ifadeleriyle okul aile işbirliği çerçevesinde okullarında karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldırmada problemlere çözüm odaklı yaklaşım sergilediklerine dikkat çekmektedirler.

Benzer bir bulguyu Yıldırım (2013, 192), ‘Okul Müdürlerinin Sorun Çözme Hikâyeleri’ başlıklı çalışmasında elde etmiştir. Araştırmaya göre, okul çevresi ve veli başlığında okul müdürlerinin sorun çözme yaklaşımları arasında plan, proje, ikna ve ekip çalışması yaklaşımlarını kullandıkları saptanmıştır.

Öte yandan okullarda düzenlenen yarışma, kurs, kermes, parti, kutlama programları, piknik vb. sosyal kültürel etkinliklerin okul aile işbirliğinde okullarında karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldırmada etkili olduğunu vurgulayan Ö1 “Kariyer günleri yapıyoruz. Farklı mesleklerden kişiler getiriyoruz. Öğrencilerin ilk sordukları soru “Ne kadar maaş alıyorsunuz? oluyor. Öğrencilerimize, velilerimize pek çok konuda rehberlik yapıyor, olumlu telkinlerde bulunuyoruz.” derken Y7 “Velilerimizle sosyal paylaşımlarda bulunuyoruz. Öğretmenler gününde velilerimiz ikramlarda bulundular.” benzer ifadelerle Y5 “Sınıf sınıf kahvaltuya gitme organizasyonları etkili

oluyor.” derken Y6 da “*Erkek velilerle halı saha maçları yapıyoruz. Veliler arasında bilgi yarışmaları düzenledik.*” biçiminde görüş belirtmektedirler.

Öğretmenlerden Ö5 “*Aslında okul yönetimi bazında hiçbir şey yapılmıyor. Öğretmenlerin özverili çalışmaları dışında gördüğüm pek bir şey yok. Öğretmenlerin şahsi özverileriyle velilerin katılımı sağlanıyor. Birkaç yıl evvel anneler günü için çay partisi yapıldı. Aynı çalışmalara devam edilmedi. Sonuçtan memnunduk. Sonuçtan ziyade çalışmanın yapım süreci, planlayan elemanlara ekstra yük yüklendi. Çünkü süreç bireysel özveriyle devam eden bir süreçti. Bunun gibi sürdürülmeyen başka çalışmalarda var.*” derken Ö3’ün “*Velilerle diyalogu artırma çalışmaları yapılsa da bu alanda fazla bir çalışma yapılmamaktadır. Okulun ve çevrenin imkânlarının bu çalışmaların diğer okullardan daha aktif bir çalışma ve gayret gerektirdiği bir gerçektir.*” görüşlerine paralel olarak Y9 ise “*Mevzuatta öngörülen çalışmalar yapılıyor. Daha çok öğretmenlerimizin kişisel özverilerle yaptıkları çalışmalar var.*” biçimindeki ifadeleriyle okul aile işbirliği çerçevesinde okullarında karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için bireysel özveriler dışında kolektif çalışmaların pek yapılmadığına dikkat çekmektedirler.

Okul aile işbirliği çerçevesinde Y2 “*Bilgilendirme çalışmaları yapıyoruz. Veli okul işleyişi hakkında bilgi sahibi değil. Veli okul ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılandığını düşünüyor. Okul Memnuniyet Anketleri yapıyoruz. Küçük oranlarımızı dahi önemsiyorum. Okul veli iletişime dayalı %2 oranında bir problemi dahi önemsedim. Prensipte eksiklerimiz neler ona bakıyorum. Karşı tarafın artularına bakıyorum. Ben neyi eksik yaptım, muhabımda artı tarafından yaklaştırmaya gayret ediyorum. (...) Veliyi bilgilendirmek iknayı kolaylaştırıyor. Karar süreçlerinde velinin katılımını sağlamak okul yönetimi için önemli. “Adam yerine koyma” psikolojisi velilerimiz için önemli. Veli istek ve şikâyetlerine yönelik toplantılar yaptık. Velilerimiz duyarlılıktan dolayı teşekkür etmekte. Bu olumlu intiba oluşturuyor. Kendi çocuğunun önemsendiğini görünce dert edinen insana güveniyor. Duyarlılıklar iletişim problemlerini çözüyor.*” sözleriyle karar süreçlerine veliyi kattıklarını, okul memnuniyet anketleri uygulayarak, gereksinim analizleri yapıldığını vurgulamaktadır.

Okul aile işbirliğine yönelik okullarında güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla velilerin takdir etmeye çalıştıklarını ifade eden Y7 “*Erzurum kitap fuarına sınıf sınıf*

öğrencilerimizi velilerimizin de katılımlarıyla götürdük. Sene başında bizimle sıra taşıyan velilerimize plaket sunduk. Bu çalışmalar aidiyet sağlıyor.” biçiminde görüş belirtmektedir.

Ayrıca konuyla ilgili olarak Y4 “Fransa’da öğretmenlik yaptığım yıllarda velilerin öğretmen kurul toplantılarına iştirak ettiklerini gördüm. Fransa’da veliler milli eğitim şuralarına katılabiliyor, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla vurgulayabiliyor, karar alılabiliyorlar. Kültürel sosyal faaliyetlere eşik ediyorlar, gönüllü antrenörlük, hakemlik yapıyorlar. Katılımı önemsiyorlar. Okulların fiziksel sorunlarını belediye üstlenmiş durumda. Araç gereç temini belediyelere bırakılmış durumda. Öğrenci kayıtlarını bile belediyeler yapıyor. Öğrencilerden bir yıla mahsus sigorta ücreti alınıyor. Öğrencinin okuldaki sağlık problemleri veya verdiği zarar bu paradan karşılanıyor.” ifadeleriyle Fransa’da edindiği deneyimleri paylaşarak okul aile işbirliği çerçevesinde yapılan çalışmalara dikkat çekmektedir.

Tablo 4.24.

Velilerin “Okul Aile İşbirliği Çerçevesinde Okulunuzda Karşılaşılan Güçlükleri Ortadan Kaldırmak İçin Yapılan Çalışmalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliği Çerçevesinde Okulunuzda Karşılaşılan Güçlükleri Ortadan Kaldırmak İçin Yapılan Çalışmalar Nelerdir?	f
a. Toplantılar, görüşmeler	8
b. Telefonla, mektupla, sms vb. iletişim ve bilgilendirme	5
c. Pek bir şey yapılmıyor.	4
d. Seminerler	3
e. Sınıf bünyesinde yapılan çalışmalar	2
f. Sosyal-kültürel çalışmalar	2
Toplam Görüş Sayısı	24

Tablo 4.24’te görüldüğü gibi okul aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar konusunda kendisiyle görüşülen velilerden 8’i “ Toplantılar, görüşmeler”, 5’i “Telefonla, mektupla, sms vb. iletişim ve bilgilendirme”, 4’ü “Pek bir şey yapılmıyor.”, 3’ü “Seminerler”, 2’si “Sınıf bünyesinde yapılan çalışmalar”, 2’si “Sosyal kültürel çalışmalar” biçiminde görüş belirtmiştir.

Velilerden V4, okul aile işbirliği çerçevesinde okullarında yaşanan güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla *“Toplantılar, görüşmeler yapılıyor. Ama yeterli görmüyorum. Velilerin toplantılara katılımını artırmak için okul yönetimine çok görev düşüyor.”* derken V3, *“Telefon ediliyor, mektup alıyoruz. Önemli duyuruları, sms yoluyla alıyoruz. Çok faydalı oluyor. Belli aralıklarla toplantılar yapılıyor.”* ifadelerine benzer olarak V10 *“Acil bir durum olduğunda hemen bilgilendiriliyoruz. Öğretmeni rahatlıkla arayabiliyorum. Öğrenci başarıları duyuruluyor. Toplantılar yapılıyor.”* biçiminde görüşler belirterek okullarında toplantılar, görüşmeler yapıldığını, telefon, mektup, sms vb. iletişim kanallarıyla bilgilendirildiklerini ifade etmektedirler.

Ancak okul aile işbirliği çerçevesinde pek bir şey yapılmadığını ifade eden velilerden V1 *“Okulda bildiğim kadarıyla pek bir şey yapılmıyor. Yapılanlar daha çok sınıf bünyesinde yapılıyor.”* derken V6, *“Pek bir şey yapılmıyor. Benim bizzat katıldığım ya da yardımcı olabileceğim bir etkinlik olmadı. Çocukların törenlerde gösterileri oluyor bazen onlara izleyici olarak katılıyoruz.”* biçiminde görüş belirtmektedirler.

Velilerden V8, *“Rehber öğretmenimizin çocuk eğitime yönelik seminerler düzenliyor.”* derken Esengül Hanım, *“Rehber öğretmenimizin yaptığı seminerler biz veliler için çok faydalı oluyor. Eksiklerimizi, yanlışlarımızı görebiliyoruz. Ancak katılımında süre de sınırlı...”* biçimdeki görüşleri okullarında yapılan seminer çalışmalarının okul aile işbirliğine yönelik güçlükleri ortadan kaldırmada önemine dikkat çekmektedir.

Yapılan görüşmelerde velilerden V5, okul aile işbirliğine yönelik yapılan çalışmaların bireysel özveriye dayandığını ve sınıflarla sınırlı kaldığı yönünde *“Yapılacak pek çok çalışma için veli desteği gerekiyor. Okul yönetimi zaten destekler. Ancak velilerde desteklemeli. Bazı öğretmenler velilerle çok güzel diyalogu var ve güzel çalışmalar, geziler, sergiler düzenliyorlar, ama sınıflarıyla sınırlı. Keşke tüm okul katılsa böyle çalışmalara. İşte kişisel özveriler okul-veli işbirliğini ne kadar güçlendirir, bilmiyorum. Herkes elini taşın altına sokmalı.”* görüş belirtirken V1 *“(…)Yapılanlar daha çok sınıf bünyesinde yapılıyor.”* biçiminde görüş belirtmektedir.

Velilerden V9, okullarında okul aile işbirliği çerçevesinde okullarında sosyal kültürel etkinliklerin düzenlendiğine ilişkin *“Yılsonu mezuniyet şenliği yapılıyor. Çay partileri falan düzenliyoruz. Sınavlara yönelik, üniversite tercihlerine yönelik*

seminerler yapılıyor. Ancak gençlere yönelik sportif, kültürel etkinliklerin daha çok olmasını isterdim. Çünkü gençleri bir şeylerle meşgul etmek ve enerjilerini doğru kullanmalarını sağlamak gerekiyor. Zaten ders yükü ve sınav stresi çok fazla. Biz de ister istemez baskı yapıyoruz. Bu da çocukları bunaltıyor sanırım.” görüş belirtmektedir.

Yönetici, öğretmen ve velilerin okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla yaptıkları çalışmalar incelendiğinde çok yönlü ve çok amaçlı iletişim türlerini kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Ancak kullanılan iletişimin türü, süresi ve kullanım şekli okul aile işbirliğini istenilen seviyeye çıkarmada yeterli değildir. Ayrıca yapılan bazı çalışmaların bireysel özverilerle sınırlı kalması çalışmaların amacına ulaşmasını engellemektedir. Özellikle okul yönetimi tarafından toplantı, görüşme ve etkinliklerin okul aile işbirliğini geliştirecek yönde çok iyi düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle okulda güçlü ve çok yönlü bir enformasyon ağı kurulmalı ve işbirlikçi yaklaşımla çalışmalar planlanarak görev ve yetki dağılımı yapılmalıdır.

4.4.4. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “okul aile işbirliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Okul yöneticisi, öğretmenler ve velilerden oluşan çalışma grubuna görüşme sırasında “Okul aile işbirliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.25.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Okul Aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileriniz Nelerdir?	f
a. Velilerin okula yönelik algı ve değer değişimini sağlamak	14
b. Toplantı ve görüşmelerin verimini artırmak	9
c. Okul yönetiminin daha sorumlu çalışması	9
d. Performans fazlalığı oluşturmak	9
e. Okul ve veli arasında enformasyon sağlamak	8
f. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları gidermek	7
g. Okul ve veli arasında sosyal paylaşımları artırmak	7
h. Veli profiline uygun işbirliği stratejileri geliştirmek	6
1. Öğretmen ve okul yönetiminin mesleki gelişimini sağlamak	5
i. Maddi talepleri geri plana almak	3
j. Okul aile işbirliği çalışmalarının yürütülmesi için gerekli fiziki ortamı sağlamak	3
k. Rehberlik servisinin ve RAM’in aktif çalışmasını sağlamak	2
l. Yapılan çalışmaları ödüllendirmek, desteklemek	2
m. STK’lar, çevredeki yerel yönetim birimleri ile işbirliği yapmak	2
n. Okul web sitelerinde velilerin dersleri online takip etmeleri sağlamak	1
Toplam Görüş Sayısı	87

Tablo 4.25’te görüldüğü gibi, “Okul aile işbirliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?” sorusuna görüşmeye katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin 14’ü “Velilerin okula yönelik algı ve değer değişimini sağlamak”, 9’u “Toplantı ve görüşmelerin verimini artırmak”, 9’u “Okul yönetiminin daha sorumlu çalışması”, 9’u “Performans fazlalığı oluşturmak”, 8’i “Okul ve veli arasında enformasyon sağlamak”, 7’si “Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları gidermek”, 7’si “Okul ve veli arasında sosyal paylaşımları artırmak”, 6’sı “Veli profiline uygun işbirliği stratejileri geliştirmek”, 5’i “Öğretmen ve okul yönetiminin mesleki gelişimini sağlamak”, 3’ü “Maddi talepleri geri plana almak”, 3’ü “Okul aile işbirliği çalışmalarının yürütülmesi için gerekli ortamı sağlamak”, 2’si “Rehberlik servisinin ve RAM’in aktif çalışmasını sağlamak”, 2’si “Yapılan çalışmaları ödüllendirmek”, STK’lar, çevredeki yerel yönetim birimleri ile işbirliği yapmak”, 1’i “Okul web sitelerinde velilerin dersleri online takip etmeleri sağlamak” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik olarak velilerin okula yönelik algı ve değer değişiminin sağlanması yönünde önerilerde bulunan katılımcılardan Y5, “*Veli öğrencisine yönelik çalıştığımıza inanmalı. Veli çocuğunun ayrımcılığa tabi tutulmadığına, eşitlik ilkesi doğrultusunda muamele gördüğüne inanmalı. Çünkü veli*

gözlem yapıyor. Bu konuda onu olumlu düşünmeye sevk etmeliyiz.” derken Y4’ün “Öğretmenler velilere güven aşılmalı. Veli okulun öğretmenine inanmalı. İnanan veli çünkü yardımcı oluyor. Veliye olan ihtiyaç noktası açıklanmalı, o zaman veli elinden gelen katkıyı sağlar. Veli ile olan iletişim sağlıklı bir ortamda geliştirilmeli. Veli başarıya ortak edilmeli. Veliyi başarının bir bütün olduğuna inandırmak gerekiyor. Okullar çocuğun ruhunu beslemeli. Sevgi ile okula yaklaşıacak. Çocuk okulu angarya olarak görüyor.” ifadelerinin yanı sıra Ö4 “Okula gelen velinin evine geliyor gibi hissetmesi gerekir. Bu nedenle okulun veli için cazip bir yer haline getirmeliyiz. Veliler derse sokulmalı konular işletilebilir. Çocukların eğitimini sınıfta göre veli öğrencinin önemini anlar ve işine olumlu algı geliştirir, bu sayede. Velinin inançlarını ve okula yönelik algı değişiminin değer değişiminin sağlanması gerekiyor. Bu okula bağlı değil sadece, başka faktörlerde etkili olabiliyor.” biçiminde görüş belirtmektedir.

Okul aile işbirliğini geliştirmek amacıyla yapılacak toplantı ve görüşmelerin verimini artırmanın önemine dikkat çeken Ö6 “Okul yönetimi velileri bilinçlendirmek için öğretmenle, velilerle işbirliğine girmeli, velileri isteklendirme doğrultusunda sürekli diyalog halinde olmalı. Sabit görüşme günü olmalı, düzenli periyodlarla görüşülmeli. Bu görüşmeler okul yönetimi ve veli ilişkilerini güçlendirecek görüşmeler olmalı. Bu görüşmelerde okul yönetimi aktif olmalı. Sonuç odaklı değil süreç odaklı bir başarı takip edilmeli. Karşılıklı beklentiler gerçekçi olmalı ve tutarlı davranışlar sergilenmeli. Bireysel rekabeti ön plana çıkaran davranışlardan kaçınılmalı ve ekip ruhu yakalanmalı.” derken Y3 “Velileri okula çekmenin yolu toplantılardır. Velilere okulun bölümlerini açıp, yararlanmalarını sağlamalı, çocuklarla diyaloglarını artırmaları için telkinlerde bulunulmalı. Yapılan OAB toplantılara tüm öğretmenler katılmalı. Toplantılar daha verimli geçmeli. Sosyo kültürel seviyesi düşük veli kendisini yetiştirebilmesi için okul olanaklar sunmalı.” biçiminde görüş belirtmektedirler.

Katılımcılardan Y5 “Ne amaçla gelirlerse gelsinler sorunlara yaklaşım noktasında öğretmenlere, okul yönetimine büyük görevler düşüyor. OAB kendine özgü fikirleri ortaya koymada yönetim kurullarına okul yönetiminin kararları uygulayabileceği konusunda teminat verilmeli. OAB konusunda yanlış kanılar yıkılmalı. OAB de okul yönetimi mevzuat gereği yer almıyor. Kişilerin sürece katılımı gerekir. Kendilerine önemli konumda oldukları hissettirilmesi gerekir. OAB yaptığı işler okul ilan panolarında duyurulmalı. Topluca alınan kararlar, yapılan işler velilerin görmesi

açısından, yapılan etkinliklerin başarısı açısından önemli. Böylece OAB da olma isteği artacaktır. OAB temelini oluşturan veliler okulda en iyi şekilde karşılanmalı. İnsan kaynakları, potansiyel enerjimiz harekete geçirilmeli. OAB'nin konumunu, pozisyonunu yetkilerini açıkladığımızda veli durması gerektiği yerde duruyor.” ifadelerini kullanırken Ö2 “ Okul yönetimi ve öğretmenler bu konuda veliye neler yapabileceği konusunda daha teşvik edici olmalı. Sorunlara uzak kalan bir idare okul aile işbirliğini de sekteye uğratmaktadır. Öğretmen bu konuda yalnız bırakılmamalı. Öğretmenler, okul yönetimi sorunlara yönelik araştırmalar yapmalı. Öğretmenler, okul yönetimi tembel bu konuda hazır çözümler beklemektedir. Bu nedenle sorunlara taraf olmalı, problemi sahiplenmelidir.” görüşlerine ek olarak Y9 “Velileri okula kazandırmada okul yönetimi daha tutarlı, özgüvenli, samimi bir tutum sergilemeli. Okul yönetimi memur zihniyetini aşmalı.” diyerek okul aile işbirliğinin gelişimini sağlamada okul yönetiminin daha sorumlu çalışması önerisinde bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Y6 “Risk almak gerekiyor. Özverili olunmalı. Okul müdürü çevresine selam sabahı kesmemeli, çevresiyle iyi diyalog halinde olmalı, gerektiğinde cenazesine, düğününe katılmalı. Veliye aidiyet duygusu kazandırılmalı. Veli kendini okula ait hissetmiyor. Okul yönetimi bu konuda cesur olacak. Veliyle çevreyle karşılıklı birlik beraberlik duygusu geliştirilmeli. Öğretmen de çevreyle olan bu ilişkilerde yerini almalı. Öğretmende katılmalı, bu işin içine. Resmîyetle samimiyet sınırı iyi oluşturulmalı.” şeklinde görüş belirtmektedir.

Okul aile işbirliğini geliştirmeye ilişkin performans fazlalığı oluşturma önerisini sunan Y2 “Göreviniz gereği yaptığımız işlerin dışında iş üretmelisiniz. Memur zihniyetinin dışına çıkılmalı. Performans fazlalığı oluşturulmalı. Okulun dışına çıkılmalı. Mesai mefhumunu öğretmen aşmalı. Bunu maaş karşılığında yapan zihniyetin aşılması gerekiyor.” ifadelerini kullanırken Ö6 “Kişisel özverilerde bulunmalıyız. Kaynak konusunda maddi, manevi özverim fazla örneğin...”, ve Y6, “...Veliyi işin içine katmadan olmuyor. Risk almak gerekiyor. Özverili olunmalı.” biçiminde görüş belirtmektedir.

Bir diğer öneri olarak okul ve veli arasında enformasyonu sağlamaya ilişkin Y8 “Devam takip çalışmalarını daha çok okul yapıyor, veli de yapmalı. Sürekli diyalog halinde olmalı. Velinin her konuda bilgilendirilmesi çok önemli. Her şeyden haberdar olmalı. Kayıtsız kalanlar olmasına rağmen ilgili velilerimiz işimizi kolaylaştırıyor. Okul

aile işbirliğinde okul yönetimi, veli, öğretmen herkes üzerine düşen görevleri yerine getirmeli. Ciddi anlamda bu üçü arasında işbirliği sağlanırsa hem öğrenci boyutunda hem de veli işbirliği boyutunda başarı elde edilmiş olur.” Y2 “Veli ziyareti yapıyoruz. Sms, telefon ile sürekli iletişim halinde kalmaya veliyi bilgilendirmeye çalışıyoruz. Burada önemli olan velinin güvenini kazanabilmek. Veli güvenini sağlamak. Veli güvenmeli. Meseleye iyi taraftan bakmalı. Problemlerde bardağın dolu tarafını görmeli. Problemlere çözüm odaklı yaklaşımı, veli ile iletişimi sağlamak yönünde veliyle çatışma alanları oluşturmak yerine barışma alanları oluşturmak çok önemli. Bu anlamda öğretmen-veli iletişimi ön planda olmalı. Sınıf rehber öğretmeni veli iletişimi önemsenmeli.” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Y1, okul aile işbirliğine geliştirmek amacıyla Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları giderilmesine ilişkin “Uzun vadede veliye eğitim kültürü bilinci kazandırılmalı. Bunu da uzun bir zamana yaymak gerekiyor. Öğrencisi liseye gelmiş velide artık yerleşik bir algı ve tavır söz konusu. Veli eğitim seminerleri ile çözmek zor. Bir şeyleri zorunlu kılarak da çözülemez. Bu uzun süreçte sistemle beraber gelen eğitim politikalarının değişmesi gerekir. Eğitim politikaları ile velilerin çocukları okurken bu sorun çözülebilir. Yani geleceğin velilerini yetiştirmeliyiz. Eğitim gerçek anlamda millileştirilmeli, top yekûn hareket sağlanmalı. Veliye öğrenciye nasıl rehberlik edebileceği konusunda eğitime, bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı. Sistem sorumluluğu okulun üzerinde bırakmış vaziyette. Sorumluluk tamamıyla, veliye yüklenmeli. Çocuğun okula gelmemesinden okul değil veli sorumlu olmalı. “Devlet babaya teslim ettim.” zihniyeti kalkmalı. İnsanlar bireysel yaşama yeteneği kazanabilmeli. Doktor olmuş, ancak kıyafetini ailesi seçiyorsa bir şey olamamıştır. Öğrencilerimizin toplumda kendilerini temsil etme becerisi olmalı. Bu anlamda veli okulda kendini temsil etme becerisi olmalı. Ama maalesef birbirlerini (yönetim-öğretmen-veli- hatta öğrenci) işine karıştırmama zihniyeti var. Öğrencilerin hatalarında cezayı veli ve öğretmen de üstlenmeli, bu sorumluluk dahi paylaşılmalı.” sözlerini kaydederken Ö1 “Not ortalaması yüzünden bu okula gelen öğrencinin çok farklı ihtiyaçları ve sorunları oluyor. Anadolu Liselerine gidemeyen öğrencilerin bizim okulumuza gelmesiyle birlikte öğrenme zorluğu çeken, alt yapısı zayıf, akademik yönden başarısız öğrencilerin yığılmasına neden oluyor. İhtiyaç analizi yapılmalı. Anlayamıyorum algısıyla yetişmiş bu çocuklar ve öğrenilmiş bir çaresizlik yaşadıkları.

Gerçek anlamda yönlendirme olmalı. Geçiş esnek olmalı, çıraklık eğitim merkezleri aktifleştirilmeli, bu belli yaş dönemlerinde olmalı, işbaşında yetiştirme esas olmalı. Öğrencilerin alıcı dönemleri kapanmış, meslek liselerinde verilen eğitim yetersiz kalıyor. Buda ister istemez işbirliğini etkiliyor.” derken Y7 “*MEB gerçekçi bir politika izlemeli. Takip edilen eğitim politikasında pek çok şey düğümleniyor. Liselerde yer alan sırlama öğrencileri başarılı ve başarısız olarak ayırtmış durumda. akademik yönden başarısız öğrencilerin yoğunlukta olduğu liselerde öğrencilerin başarısı için haliyle okul aile işbirliğine daha çok ihtiyacın olduğu anlamına geliyor. Yerinde teşhis edilen sorunların ancak tedavi etmenin mümkün olduğunu düşünüyorum. Halbuki eğitim politikalarını, uygulama stratejilerinin belirleme çalışmalarında yer alan alanının uzmanı pek çok insanın okullara uzak kaldıklarını, sorunlara yabancı olduklarını düşünüyorum. Uygulayıcı konumunda olan bizlerin bakış açısı da dikkate alınmalı.”* şeklinde görüşlerini belirtmektedirler.

Okul ve veli arasında sosyal paylaşımları artırmaya ilişkin Y5 “*Veliler sınıf ortamında, veliler kütüphanede, kitap okuyabilir, öğrenciyle birlikte. Bu da velilerin okula yönelik algısını geliştirecektir.”* derken Ö5 “*Velilerle sadece tanışmak adına okul çayı düzenlenebilir. Okul sorunlarından, öğrenci sorunlarından ziyade görüşme adına günler saatler oluşturulabilir. Veliler arasında yarışma, sportif faaliyetler, santraç öğretimi, halk oyunu çalışmaları, şiir dinletileri, tiyatro çalışması gibi veli potansiyeline göre çalışmalar belirlenip, yapılabilir”* şeklinde öneri sunmuş Ö3 de “*Gerekirse velilerin ev veya işyerlerine gidilerek görüşmeler yapılmalı. Ayrıca okula velilerin gelmesini sağlamak için kendi öğrencilerinin yaptığı ürünler ve çalışmalardan oluşan sergi, gösteri gibi etkinlikler artırılmalı ve OAB'nin önemini anlatan seminer türü çalışmalar yapılmalı.”* ek olarak Y6 ise “*Sınıfa veliler davet edilmeli. Mesleklerini anlatabilirler. Veliyi işin içine katmadan olmuyor. Bunun için velilerle zaman zaman kahvaltı, veliler arası yarışmalar, etkinlikler düzenlenerek, velilerle sağlıklı iletişim ortamları oluşturulmalı. Kermesler düzenlenebilir. Gönüllü nöbetçi öğretmen projesi yapılmıştı. Bu tarz velilerin becerilerinden yararlanmaya yönelik çalışmalar düzenlenmeli. Ne yaparsak yapalım veliyi eğitmedikten sonra öğrenci düzelmiyor. Çünkü veli evde pekiştiriyor.”* biçiminde görüş belirtmektedirler.

Okul aile işbirliğine yönelik veli profiline uygun işbirliği stratejileri geliştirmeyi öneren Ö4 “İhtiyaç analizleri yapılarak, velilin gerçekçi bir profili tespit edilmeli, buna binaen bir program oluşturup öğrencilere bu yönde eğitim verilmeli. Bunun için velinin de tanınması gerekiyor. Aksi takdirde bir başarı yakalayamaz. Ne vereceğinizi, karşınızdakinin durumunu bilmeden hareket etmek mümkün değil. Hedefler listesi oluşturabilmek için bu şart. Samimi ve içten olmalı iki taraf. Buna zorunluluk hissetmemeli. Bu yaklaşımı okul yönetimi ve öğretmenler belirler. Uzman pozisyonunda olanın kitleyi yönlendirmesi beklenir. Eğitmek, öğretmek bizim işimiz. Velilerin okulun vizyonu ve paydaşları üzerinde ikna edilmesi gerekiyor. Velinin buna inanması gerekiyor. Başarılı öğrenci velilerin yaşamlarının paylaşımı çok önemli. Öğretmenler, yöneticiler veliler yapılan her çalışmayı değerli görmeli ve okul faaliyetlerinde veliye dönük geri dönüşüm yapılmalı.” derken Ö5 “Veliyi nasıl kazanabiliriz? Onunla ilgili öğretmen ve yöneticilerin bir yöntem geliştirilmesi gerekiyor” ayrıca Y5 “Velilerin yapabilecekleri listelenebilir. Bizim önce yaklaşım amacımızı belirlemeliyiz. Okul aile birliği çalışmaları Plan program çerçevesinde, doğal gelişim sürecine bırakılmamalı. Veliler yönlendirici olmalı, öğretmenler amaca uygun süreci kontrol edici olmalı. Veli profili engel değil, dayanışmayı geliştirici bir fırsat olarak görülmeli. Farklılıkların bir arada yaşayabileceğini göstermek çok önemli. Konuyla ilgili yapılacak pilot uygulamalar, projeler doğal ortamlarda uygulanmalı. Erdemliliğin iyiliğin ne olduğu veliye de öğretilmeli. Kişisel egolar geri planda kalmalı” şeklinde görüş belirtmektedirler.

Okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik öğretmen ve okul yönetiminin mesleki gelişimini sağlamak bir diğer öneri olarak Y9 “Mesleki yönden kendini geliştiren, yetişmiş okul yöneticilerine ihtiyaç var. Enerjinin tazelenmesi mesleki körlüğün önüne geçmek gerekir.” derken Y1, “Öğretmen her yönden gerek görevden önce gerekse görev başındayken iyi yetiştirilmeli. Eğitimde süreklilik şart olmalı. Yönetici yönetici olarak yetişmeli. Biz bu konuda yeterli miyiz sorusunu sormalıyız kendimize. Hatalarımızı, kusurlarımızı önümüze koyup, eksiklerimizi belirlemeli bunun üzerine gitmeliyiz. Süreçler kendi içinde irdelenmeli.” ve Ö2 “Öğretmenler, okul yönetimi kendisini yetiştirmeli, geliştirmeli. Bunun için kitap okunmalı ve iletişim becerilerine yönelik paylaşımlar olmalı.” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Okul aile işbirliğinde maddi talepleri geri plana alma önerisinde bulunan Y5 “Maddi yardım talebi veli tarafından olmalı. OAB, okul yönetimine bu yük yüklenmemeli. Gönüllü yapılan bu maddi katkı farkındalık yaratıyor. Velilerin süreci sorgulaması sağlanıyor. Bir ilginin oluşumunu sağlıyor. Yoksul öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi gibi bir manevi destek arkasından gelecektir” ifadelerini kullanırken Ö5 “Bu konuda yönetime yönetmelik çerçevesinde destek sağlanmalı. Okulun maddi ihtiyaçlarının karşılanması için net bir çerçeve oluşturulması gerekiyor. Okul aile işbirliği çalışmaları parasal destek ağlama çalışmaları algısından kurtulsun. Gerçek gereksinimler karşılansın.” derken Y4 “Toplantılarda OAB ni parasal işlere sokmadan okulu eğitim öğretim bakımından nasıl zenginleştirebiliriz, bunun üzerinde durulmalı. MEB’e bağış yapılabilir, bu anlamda.” sözleriyle konuya dikkat çekmektedirler.

Okul aile işbirliği çalışmalarının yürütülmesi için gerekli ortamı sağlamak konusunda

Ö5 “Veli odaları, bekleme odası, lobi tarzında koridor düzenlemeleri yapılabilir” önerisinde bulunurken Ö2 okul yönetimin gerekli donanımı sağlayarak ve fiziki şartları iyileştirmeleri hususuna değinmiştir. Öte yandan Y3 konuya ilişkin “RAM’da aktif olmalı, özel eğitim sınıfları olmalı.” önerisinde bulunurken Ö6, “Öğretmenler, Rehberlik servisinden, deneyimli öğretmenlerden gerektiğinde yardım almalı, söylenenler dikkate alınmalı” derken Y8, “Rehberlik servisini aktif kılmak, etkili çalışmasını sağlamak önemli” sözleri ile okul aile işbirliğinde Rehberlik servisinin ve RAM’ın aktif çalışmasını sağlamaya dikkat çekmektedirler.

Katılımcılardan Ö5 “... OAB çalışmalarında işbirliğini geliştirmede öğretmenlerde ödüllendirilmeli ve teşvik edilmeli. Taltif edilmeli, onure edilmeli.” derken Ö4 “Sosyo kültürel seviyesi düşük bölgelerde işbirliğini sağlayan öğretmenlere destek verilmeli. Çünkü başarısızlığa düşme ve yılgınlığa düşme durumları daha fazla.” ifadelerini kullanmış Ö2 “Ev ziyaretleri yapılmalı. Olumsuz durumlarda şikâyetçi tavır söz konusu iken olumlu durumlarda herhangi bir teveccüh yok. Olumlu pekiştireçler sürece dahil edilmiyor.” sözlerine ek olarak Ö1 “Öğretmenlerimiz için motivasyon unsurları yok. Öğretmen aynı maaşı alıyorum, veli usandım artık, öğrenci yoruldum artık diyor. Doyumsuz, mutsuz insan profilimiz var. Zayıf yönlerimiz, güçlü

yönlerimizi, önceliklerimizi, beklentilerimizi iyi belirlemeliyiz.” görüşleriyle yapılan çalışmaları ödüllendirmenin ve desteklemenin okul aile işbirliğini geliştireceği noktasına dikkat çekmektedirler.

STK’lar, çevredeki yerel yönetim birimleri ile işbirliği yapma önerisinde bulunan Y5 *“Çevremizdeki devlet ve özel kuruluşların desteği de çok önemli. Burada velinin rolünün ne kadar önemli olduğunu hissettirmek gerekiyor”* derken Y3 okul web sitelerinde velilerin dersleri online takip etmeleri sağlamaya ilişkin farklı bir öneri sunarak *“Okulların web siteleri genişletilerek evden öğrenci velisi öğrencinin günlük derslerini öğrenmeli, bu site üzerinden takip edebilme imkanı verilmeli. Hatta sınıf mahremiyetine gölge düşürecek olsa da çekimler yapılabilir ve öğretmen ve öğrenci sürekli teftiş edildiğini düşünmeli. O zaman her ders örnek ders olurdu, herhalde.”* ifadelerini kullanmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde önerilerin birçoğunu okulun atmosferiyle ilişkilendirmek mümkündür. Olumlu okul ikliminin örgüt üyelerinin davranışlarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Hoy ve Miskel’e (2010, 413) göre açık iklimin egemen olduğu okullarda yönetici ve çalışanlar, daha samimi davranmakta ve hareket etmektedirler. Okul iklimi kapalı ise okula adanma son derece zayıf olmakta ve okul atmosferi negatif bir durum arz etmektedir.

Nural (2010, 225) etkili ve başarılı okul aile işbirliğini yaratmak için okulun,

- “Ev ziyaretleri düzenleme,
- Anne- babalar, öğretmenler ve çocukların katılacakları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinlikler planlama,
- Ana-babalardan sınıf içi kaynak kişi olarak yararlanma, mesleki rehberlikte, ana babalardan yararlanma,
- Velilere görüşme toplantıları programlama ve ilan etme,
- Ana babalara okulun kaynaklarını kullanma fırsatları verme,
- Velilerin okul hakkındaki görüşlerini almak için anket uygulama,
- Önemli günlerin kutlanmasında velilere görev verme,
- Velilerin, okul bültenine yazı yazmalarını sağlama,
- Belirli aralıklarla sınıflarında gösteriler düzenleme ve velilerin bu yolla öğrenci performansı hakkında bilgilendirilmelerini sağlama,

- Veliye örnek ders gösterisi yapma, vb. etkinlikler” düzenleyebileceğini ifade etmektedir.

Tablo 4.26’da velilerin “Okul Aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileriniz Nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4.26.

Velilerin “Okul Aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul Aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileriniz Nelerdir?	f
a.Okul yönetimi ve öğretmenler daha ilgili davranabilir.	6
b.Maddi talepler geri plana alınabilir.	6
c.Okula yönelik dilek ve şikâyetler dikkate alınabilir	5
d.Toplantılara katılımı ve verimi artıracak düzenlemeler yapılabilir.	5
e.Çocuk eğitimi ile ilgili kurslar yapılabilir.	4
f.Görüşme odaları, salonları düzenlenebilir.	3
g.Birebir görüşmelere zaman ayrılabilir.	3
h.Belediye, yerel yönetim birimleriyle işbirliği kurulabilir.	3
I Velilerin katılabileceği etkinlikler yapılabilir.	2
i.İstekli veliler desteklenebilir.	1
Toplam Görüş Sayısı	38

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi okul aile işbirliğini geliştirmek için yapılan önerilere ilişkin kendisiyle görüşülen velilerden 6’sı “Okul yönetimi ve öğretmenler daha ilgili davranabilir.”, 6’sı “Maddi talepler geri plana alınabilir.”, 5’i “Okula yönelik dilek ve şikâyetler dikkate alınabilir.”, 5’i “Toplantılara katılımı ve verimi artıracak düzenlemeler yapılabilir.”, 4’ü “Çocuk eğitimi ile ilgili kurslar yapılabilir.”, 3’ü “Görüşme odaları, salonları düzenlenebilir.”, 3’ü “Birebir görüşmelere zaman ayrılabilir.”, 3’ü “Belediye, yerel yönetim birimleriyle sürekli işbirliği kurulabilir.”, 2’si “Velilerin katılabileceği etkinlikler yapılabilir.”, 1’i “İstekli veliler desteklenebilir.” biçiminde görüş belirtmiştir.

Velilerden okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik V1 “Okul yönetimi ve öğretmenler veliye karşı daha ilgili yaklaşırlarsa eminim velilerde seve seve okula gelirler, sorunların çözülmesi için destek olurlar. Bazı öğretmenler gelen veliyi hemen göndermeye çalışıyor. Bazı veliler toplantılarda acelem var gitmem gerekiyor deyip gidiyor. Görüşmeler baştan savma olmamalı.” önerisinde bulunurken V3 “ Herşeyin başı saygı. Karşılıklı saygı olmalı. Ama bu konuda öncelik okul yönetimine ve

öğretmenlere düşüyor. Eğitim seviyesi, ekonomik seviyesi ne olursa olsun veliye saygı duyulmalı ve tüm velilere eşit davranılmalı.” ifadelerini kullanmaktadırlar. Ayrıca V6 konuya ilişkin “Okula farklı zamanlarda farklı amaçlarla gelen velilere zaman ayrılmalı, ilgiyle karşılanmalı. İlgi görmeyen veli okula küsüyor, ya da asabileşebiliyor. Sonra öğretmen ne öğrenci ne veli bize saygı göstermiyor diyor. Öğretmenlerin de haklı oldukları taraflar var. Biz bir taneyle baş etmekte zorlanıyoruz. Onlar kaç öğrenciyle uğraşılıyor. Bazı veliler gerçekten ilgisiz, saygısız olabiliyor. Ama birkaç olumsuz örnek yüzünden şimdi tüm velilerin aynı muameleyi görmesi yanlış olmaz mı?” görüşünü paylaşmıştır.

Velilerden V4 “Maddi anlamda farklı kurumlarla işbirliği yapılmalı ve sadece veli tek kaynak olarak görülmemeli. Miktar uç boyutlarda değil ancak istek yok.” sözleriyle okul aile işbirliğinde maddi taleplerin geri plana alınması önerisinde bulunurken aynı şekilde V5 “Kesinlikle veliden para istenmemeli, veli verecekse versin. Veli olarak velileri bu konuda ikna etmek zor oluyor.” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Okula yönelik dilek ve şikâyetlerin dikkate alınması gerektiğini okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik bir öneri olarak dile getiren V9 “Mutlaka velilerin istekleri, şikâyetleri göz ardı edilmemeli. Söylediklerinin dikkate alındığını gören veli okulu daha çok destekleyecektir.” derken V7 “Veliler gönülsüzce okula geliyor. Buda her toplantıyı etkiliyor. Veli okula seve seve gelmeli. Bunun için okul yönetimi ve öğretmenler velilere ilgi göstermeli, şikâyetlerini, sorunlarını önemsemeli bence. Veli beni kimse dikkate almıyor düşüncesinde bence.” görüşlerini ifade etmektedirler.

V6 “Tüm velileri kapsayan çalışmalar yapılmalı. Çalışmalar toplantıya gelen velilerle sınırlı kalırsa işbirliği güçlenemez. O nedenle tüm veliler toplantılara katılmalı.” derken Zehra Hanım “Rehber öğretmende, diğer öğretmenler toplantılarda daha aktif olmalı. Veliler okul yönetimi ve öğretmenlerle daha rahat görüşebilmeli, konuşabilmeli. Velilerin beklentilerini karşılanmalı ve veliler okuldan memnun ayrılmalı.” görüşleriyle yapılacak toplantılara katılımı ve verimi artıracak düzenlemeler yapılmasına ilişkin öneride bulunmaktadırlar.

Okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik V2 “Yine iki çocuğum var, onlara nasıl faydalı olabilirim konusunda seminerler kurslar almak isterdim. Okulda yapılan birkaç kurstan çok şey öğrendim.” derken V4 “Her okulda rehber öğretmen etkin olmalı.

Okulumuzda rehber öğretmenimiz doğum iznine ayrıldığı için rehber öğretmen yok. Aslında tek rehber öğretmende her şeye yetişemiyor. Çocuklarımızın gelişimine yönelik eğitim verilmeli.” sözleriyle çocuk eğitimi ile ilgili kurslar yapılması noktasında öneride bulunmaktalar.

V8 “*Kesinlikle sınıf toplantıları dışında rehber öğretmen olur, okul müdürü olur, sınıf öğretmeni olur birebir görüşme saatleri düzenlenmeli. Ayak üstü görüşmeler etkili olmuyor. Sanki zamanlarını çalıyormuş gibi hemen çıkmalıyım duygusuyla okul yöneticisiyle çekinerek görüşmek istemem. Bunun için hem toplantılar için hem de yüzyüze görüşmeler için uygun yerler oluşturulmalı.”* derken V2 “*Ben düzenli bir şekilde bireysel görüşmelerin olmasını isterdim. Çünkü herkesin içinde çocuğunuzun durumunu soramıyorsunuz. Görüşme odası olsa, ayaküstü konuşmak olmuyor. Öğretmenler odası veya rehberlik odası dolu olabiliyor. Konuşmak mümkün olmuyor, bu sefer.”* Aynı şekilde V10 “*Kesinlikle okullarda çok amaçlı salonlar olmalı. Toplantı yapılacak yada tören yapılacak yer yok. Sınıflarda toplantı yapmak hiç hoş değil. Yer olmadığı için giden veli var.”* görüşleriyle birebir görüşmelere zaman ayırmanın önemine ve bu amaçla uygun ortamların oluşturulmasına ilişkin önerilerde bulunmaktalar.

V2 “*Velilerin katılabileceği uygun (yani erkek ve bayanlara uygun) çalışmalar olsa ev hanımı veliler katılır bence. Ayrıca velilerden para istenmemeli, valilik, kaymakamlık, belediye, MEB okulları parasal anlamda desteklesin.”* derken V4’ün “*Belediyeler okullarla daha çok irtibat halinde olmalı, denetleme ve ihtiyaç gidermede yardımcı olmalılar. Her ay düzenli takipler yapılmalı.”* görüşlerinin yanı sıra V7 “*Toplantıların ilk konusun okulun parasal sorunları olmamalı konuşacak daha başka sorunlar var. Okul yönetimi resmi kuruluşlarla ve STK larla işbirliği halinde olmalı. Buna velilerde destek olabilir. Okulun sorunları konusunda duyarlık artıka, kamuoyu oluşursa hayırseverler çıkacaktır.”* görüşleriyle yerel yönetimle, özel kuruluşlarla işbirliği kurmanın önemini vurgulamaktadırlar.

Katılımcılardan V8 “*Velilerin katılabileceği, herkese hitap edebilecek etkinlikler yapılabilir (gezi, kurs, gösteri vb.) Böylece veliler kaynaşır. Okul yönetimi veya öğretmenle görüşebilecek bir ortam oluşmuş olur.”* sözleriyle velilere yönelik etkinliklerin okul aile işbirliğini olumlu yönde etkileyeceğini ifade ederken V3 “*Maddi*

durumu zaten yetersiz olan insanlar toplantılarda okulun ihtiyaçlarıyla bunaltmanın bir anlamı yok. Onun yerine her veli elinden gelen katkıyı gönüllü sunsun. Bazı veliler var, çok istekliler. Bu velilerin hevesi kırılmamalı bence. Sadece doğru yönlendirilmeye ihtiyaçları var. Okul yönetimi ve öğretmenler bu konuda velileri desteklemeli, veliye ilgi göstermeli bana göre.” önerisiyle okul aile işbirliğinde istekli velilerin desteklenmesine dikkat çekmektedir.

Okul aile işbirliğini geliştirmek için yönetici ve öğretmenler, “velilerin okula yönelik algı ve değer değişimini sağlamak” önerisi ile velilerin “okul yönetimi ve öğretmenlerin daha ilgili davranması ve maddi taleplerin geri plana alınması” önerisi arasında büyük bir ilişki vardır. Bu nedenle veliyi, öğrenciyi okula çekmek, okulu veli ve öğrenci nazarında çekici kılmak için öncelikle tarafların karşılıklı önyargılardan kurtulup olumlu bir bakış açısıyla birbirlerine yaklaşmaları gerekmektedir. Bu bağlamda uzman kitleyi temsil eden okul yönetimi ve öğretmenlerin bu önyargıların kaynağını, nedenlerini tespit edip, ortadan kaldırmak için gerekli tedbirleri almaları gerekmektedir.

Yapılan öneriler tarafların okul aile işbirliğinde yaşanan güçlükleri ortadan nasıl kaldırılacağına ilişkin farkındalık düzeylerinin olduğunu göstermektedir. Bu önerileri uygulanabilir kılmak için okul yönetimine çok büyük sorumluluk düşmektedir. Velilerin güvenini sağlamak amacıyla okul yönetimi ve öğretmenler uzman bir bakış açısıyla çalışmaları yürütmesi gerekmektedir. Bu amaçla okul toplumunun gereksinimleri doğrultusunda veli eğitim çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Veli eğitim çalışmalarının öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında değerlendirilmesinin çalışmaların amacını gerçekleştirmede kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

4.4.5. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin “bir okul aile birliği modeli önerecek olsanız nasıl bir model önerirdiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Okul yöneticisi, öğretmenler ve velilerden oluşan çalışma grubuna görüşme sırasında “Bir okul aile birliği modeli önerecek olsanız nasıl bir model önerirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.27.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin “Bir Okul Aile Birliği Modeli Önerilecek Olsanız Nasıl Bir Model Önerirdiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Bir Okul Aile Birliği Modeli Önerilecek Olsanız Nasıl Bir Model Önerirdiniz?	f
a. Okul yönetimi, öğretmen, veli işbirliğine dayalı model	4
b. Veliler arası işbirliğine dayalı model	3
c. Okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci temsilcisi işbirliğine dayalı model	3
d. Okul yönetimi, veli işbirliğine dayalı model	3
e. Okul yönetimi, veli, sivil ve resmi kuruluşlar, imam, muhtar vb. işbirliğine dayalı model	2
f. Yönetmelik değişikliğine dayalı bir model	1
Toplam Görüş Sayısı	16

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, “Bir okul aile birliği modeli önerilecek olsanız nasıl bir model önerirdiniz?” sorusuna görüşmeye katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin 4’ü “Okul yönetimi, öğretmen, veli işbirliğine dayalı model”, 3’ü “Veliler arası işbirliğine dayalı model”, 3’ü “Okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci temsilcisi işbirliğine dayalı model”, 3’ü “Okul yönetimi, veli işbirliğine dayalı model”, 2’si “Okul yönetimi, veli, sivil ve resmi kuruluşlar, imam, muhtar vb. işbirliğine dayalı model”, 1’i “Yönetmelik değişikliğine dayalı bir model” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul aile işbirliğine ilişkin önerilen okul aile birliği modelleri arasında okul yönetiminde, işbirlikçi yaklaşımı özümsemiş, bireysel temsil gücü yüksek, uzman anlayışının egemen olduğu bir okul toplum modeli öneren Y3 konuya ilişkin “ (...) *OAB ‘de görev alacak insanlar temelde ihtiyaçları karşılanmış, alanında uzman eğitimciler olmalı, eğitimin problemleri bilen ve bu problemlerin çözümü için bütün velileri güdüleyebilen bilinçte ve beceride ve yaptırım gücüne sahip insanlar olmalı. Öğretmenlerin aktif görev aldığı, velinin okulda bir kontrol mekanizması gibi çalıştığı bir model daha uygun olabilir. Çalışmalar şeffaf ve samimi, gerçekçi, tutarlı yürütülmeli ve sorumluluklar, süreç herkesle paylaşılabilir.*” sözlerini kaydederken Ö2 “*İşinde uzmanlaşmış okul yönetimi, öğretmenler, rehber öğretmen ve velilerin bir araya geldiği ekipte görevleri, statüleri belirlenmiş ekip ruhuyla çalışılan bir model önerebilirim. Böyle bir modelde okul yönetimi psikolojiden anlayan, görev alanlarını iyi bilen, sorunları yerinde tespit edebilen, çevreyi iyi analiz eden, gerçekçi çözümler geliştiren, elindeki kaynakları azami ölçüde kullanan, iletişim becerileri iyi olan okul müdürü ekibe liderlik etmeli. Ekipte çalışacak veliler okula ilişkin algıları tutarlı,*

okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik tutum sergileyen, tarafsız istekli olmalı.” derken Ö6 “*Okul yönetimi, öğretmen, velinin tüm okulun menfaati için kişisel özverilerini sonuna kadar ortaya koydukları gerçekçi, tutarlı çalışan bir ekiple ancak okul aile birliği sağlanabilir.”* ve Y8 “*Okul yönetiminin ve tüm velilerin katılımının sağlandığı bilinçli, istekli, gönüllü velilerin komiteye seçildiği, yönetimde ve uygulamada aktif kılınan bir birim olarak çalışacak bir model olabilir. Kurulacak OAB için oda tahsis edilmeli. Okulun bir birimi haline getirilmeli. Mali yetki okul idaresinde olmalı.”* şeklinde görüşlerini belirterek okul yönetimi, öğretmen, veli işbirliğine dayalı bir model önerisinde bulunmuşlardır.

Bilinçli velilerin sorumluluk üstlenebilecekleri önerdiği modelde sosyal ortamlara dikkat çeken Y7 “*Okul müdürünü (mali konuların) işin dışında tutardım. Bilinçli velilerden oluşan bir yönetim kurardım. OAB ile okul yönetimi arasında eğitim-öğretim faaliyetleri ve sosyal etkinlikler konularında karşılıklı etkileşim ve iletişim halinde olmalarını sağlardım. OAB ile veli ziyaretleri yapar, imkânlar elverdiğince ayda bir velileri okula davet eder ikramlarda bulunup, okulun meselelerini istişare ederdim. Kendi aramızda muhtaç öğrencilerimizin eksiklerinin giderilmesinde ilgili velilere yönlendirirdim.”* derken Y5 “*Daha bilinçli, daha istekli velilerin bir araya gelerek, gönüllük esasına dayalı tüm okulun menfaati için sorumluluk gerektiren işlerde çalışacak, işbirlikçi bir model daha faydalı olacaktır.”* ifadelerini kullanarak veliler arası işbirliğine dayalı bir model önerisinde bulunmaktadır.

Planlama, tasarım, uygulama ekiplerinin olduğu kolektif bir okul aile birliği modeli önerisini sunan Y4, “*Okul müdürü, OAB başkanı, öğrenci meclisi başkanı, öğretmenler, objektif belirlenmeli ve okul idaresi de ekibi kurmakta özgür olmalı. Ekip, performansına göre devam etmeli. Strateji planı oluşturulurken vizyonu, misyonu paylaşacak OAB işin içine dahil edilmeli, okul meclisi öğrencisi de işin içinde olacak. Bunlarla okulumuzda neler istiyoruz, geleceğe yönelik ARGE çalışmalar yapılacak. Kaynakların temini, kaynakların kullanımı, planlama- tasarım ve uygulama ekipleri oluşturularak uygulamalar yapılacak ve sene sonunda raporlarını sunacaklar. Yaptık yapamadık raporda ele alınacak, bir sonraki süreçlere neticeler yansıtılacak. Bu çalışmaları tüm okulla paylaşarak, okul tabanına yaymak çok önemli. Kolektif çalışılmalı.”* derken Y1 “*Okulu her anlamda destekleyen, okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere bu yönde güdülenmiş veliler, öğrenci temsilcisi, öğretmenler,*

okul yönetimi etrafında bir araya gelerek birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olacakları bir topluluk oluşturulmalı.” benzer şekilde konuya ilişkin Y2’de “Her sınıfı temsilen velinin yer aldığı, öğrenci temsilcisi, öğretmenler, okul müdürünün yönetiminde düzenli toplantılarla bir araya geldikleri, okul faaliyetlerini değerlendirdikleri, sorumluluk almak isteyen velilere yönelik özellikle sosyal ortamların oluşturulduğu, sosyal paylaşımların artırıldığı bir model önerebilirim.” biçiminde görüş belirterek okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci temsilcisi işbirliğine dayalı bir model önerisi sunmaktadırlar.

Okul yönetimi ve veli işbirliğine dayalı bir model önerisinde bulunan Y3, “Okul yönetiminin etrafında oluşturulacak sosyo kültürel seviyesi yüksek, istekli velilerin bir araya gelerek kararlılıkla çalıştıkları bir model daha uygun olurdu.” derken Y8 “Okul yönetiminin ve tüm velilerin katılımının sağlandığı bilinçli, istekli, gönüllü velilerin komiteye seçildiği, yönetimde ve uygulamada aktif kılınan bir birim olarak çalışacak bir model olabilir. Kurulacak OAB için oda tahsis edilmeli. Okulun bir birimi haline getirilmeli. Mali yetki okul idaresinde olmalı.” önerisinde bulunmaktadır.

Okul yöneticisinin yönetiminde, çevresiyle bütünleşmiş, kararlı, tutarlı, istikrarlı bir model öneren Y6 “Okul yöneticisinin etrafında toplanacak OAB okul yönetimin ana unsuru olmalı. Veli dış müşterimiz. Okulun tüm paydaşları bu süreçte olacak. Okul yöneticisi lider pozisyonunda çalışmalı. Önemli olan sürecin istikrarlı hale getirilmesi. Okul yönetimi isterse her şey olur. Okul açık bir sistem. Çevresiyle bütünleşmeli. İmam, muhtar ve hayırseverler, STK, yerel yönetimle bütünleşmeli. Okul bunlarla birarada olduğu müddetçe açık bir sistem olur. Aksine kapalı bir sistem olur.”, derken önerdiği modelde veliye veli üzerinden ulaşmayı hedefleyen Ö5 “Yöneticinin bu birliğin amacını, işlevini net anlatması gerekiyor. OAB’nın sosyal, eğitsel ve öğretimin sanatsal, sportif etkinliklerde daha etkin çalışması ve okuldaki çalışmalara destek olmasını isterdim. Bu amaçla okula olumlu yaklaşım sergileyen, çevredeki kurumlarla etkin bir iletişim kurabilecek, okulun tanıtımında etkin rol oynayacak, okuldaki eğitim öğretim çalışmalarını destekleyecek, sosyal etkinliklerin oluşturulmasında çalışabilecek, diğer velileri de etkileyebilecek, lider ruhlu velilerin bir araya gelerek okul yönetimi etrafında örgütlenebildikleri bir model olabilir.” sözleriyle görüşünü belirtmektedir.

Nettles (1991), toplum temelli programların öğrencileri, okula dayalı başarılarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini öne sürmekte; çevre katılımını aileler, işletmeler, üniversiteler, sosyal hizmet kurumları ve medyanın öğrenci gelişimini desteklediği eylemler dizisi olarak tanımlamaktadır.

Değer ve algı değişimini sağlayan okul ve aileyi destekleyen yeni bir yönetmelik çerçevesinde model önerisinde bulunan Ö4 “*Velinin inançlarını ve okula yönelik algı değişiminin, değer değişiminin sağlanması yönünde sosyo ekonomik seviyesi düşük velilere istenilen ölçüde fayda sağlayan, koşulları sağlayan, okulun istediği işbirliği niteliğini karşılayanlara maddi olanak sağlamalı. Kararlı ve tutarlı davranışlar sergilemesi gerekir devletin bu konuda. Hafta sonları veliler için belli bir zaman belirlenip ücret karşılığında işbirliğine yönelik ortamlar hazırlanmalı. Maddi pekiştireçler sağlanmalı. Bencil düşünceleri bir kenara bırakmalı, hayat algısı her insanın farklı. Bu noktada her insanın bizim gibi düşünmesini beklemek yanlış olur. İhtiyaçlar gereksinimler farklı.*” ifadelerini kullanmaktadır.

Aşağıda yer verilen Tablo 4.28’de velilerin okul aile işbirliğine yönelik model önerileri yer almaktadır.

Tablo 4.28.

Velilerin “Bir Okul Aile Birliği Modeli Önerilecek Olsanız Nasıl Bir Model Önerirdiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Bir Okul Aile Birliği Modeli Önerilecek Olsanız Nasıl Bir Model Önerirdiniz?	f
a. Okul yönetimi, öğretmen, veli işbirliğine dayalı model	5
b. Veliler arası işbirliğine dayalı model	3
c. Okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci temsilcisi işbirliğine dayalı model	1
d. Okul yönetimi, veli, sivil ve resmi kuruluşların işbirliğine dayalı model	1
Toplam Görüş Sayısı	10

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi okul aile birliğine ilişkin bir model önerisinde bulunan velilerden 5’i “ Okul yönetimi, öğretmen, veli işbirliğine dayalı model”, 3’ü “Veliler arası işbirliğine dayalı model”, 1’i “Okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci temsilcisi işbirliğine dayalı model”, 1’i “ Okul yönetimi, veli, sivil ve resmi kuruluşların işbirliğine dayalı model” biçiminde görüş belirtmiştir.

Okul yöneticisinin, öğretmenlerin, velilerin yer aldığı tam katılımlı bir model önerisinde bulunan V1 “*Toplantılarda okul yönetimi ve tüm öğretmenler olmalı. Sadece*

velilerle olmuyor. Okul yönetimi ve öğretmenler geri planda kalmamalı. Aslında her şeyi bilen onlar. Hem okul yönetimi hem velilerin karşılıklı talepleri var. Yani bunların karşılanabilmesi için birlikte çalışmaları gerekir diye düşünüyorum. Hatta öğrencilerin istekleri, şikâyetleri de ele alınabilir, toplantılarda.” derken V4 “Öncelikle sınıf sorunları çözülmeli. Küçük sorunlardan büyük sorunlara ulaşılmalı. Küçük sorunlar çözülmeyen büyük sorunlara geçilmemeli. Küçük birimler halinde toplantılar olmalı, kendi çapında sorunlara çözüm üretecek ekipler kurulmalı ve sonra okul aile birliği tam anlamıyla gerçekleştirilmeli. Öğretmenler ve okul yönetimi gözetiminde çalışmalar gerçekleştirilmeli. Sosyo kültürel seviyesi yüksek velilerden komiteler oluşturulabilir.” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Bir başka okul aile birliği modeli olarak tüm okulu temsil edebilecek sayıda bilinçli ve aidiyeti yüksek velinin bir araya gelerek oluşturdukları veli komitelerine dayalı bir modelde veliler arası işbirliğine dikkat çeken V3 “Bazı veliler tanıyorum, sınıf temizliğine katılıyorlar, piknikler organize ediyorlar, öğretmenleri ve öğrencileri için günler tertip ediyorlar, küçük sürprizler düzenliyorlar. Evlerinde ağırlıyorlar. Sınıflarını evleri gibi görüyorlar. Diğer öğrenciyi kendi öğrencilerinden ayırmıyorlar. Okul yönetimiymi, öğretmendi, öğrenciydi, maddi sıkıntılar demeden şikâyet etmeden ben ne yapabilirim düşünceleri var. Böyle velilerin tespit edilip, bir araya gelerek çalışmaları okulun faydasına olur.” derken velilerden V8 “Gördüğüm kadarıyla okulda çok istekli, sürekli öğretmenle diyalog halinde olan, sosyal, çevresi geniş, sınıfla ilgili her şeyden haberdar, ilgili veliler var. Yani her sınıfta mutlaka vardır diye düşünüyorum. Bence bu veliler bir araya getirilebilir ve birlikte çalışmaları için zemin hazırlanabilir. Hem böylece tüm sınıflardan ve sınıf sorunlarından haberimiz olur. Eşitlik olur.” ifadeleriyle tüm okulda temsil gücü yüksek her sınıfın temsil edildiği velilerden oluşan demokratik bir model önerisinde bulunurken konuya ilişkin V10 “Okul aile birliği yürütme kurulu tüm okulu temsil ediyor, nitelikte ve sayıda olmalı. Bunun için her sınıftan bir üye olmalı. Seçimler böylece daha demokratik olur düşüncesindeyim. Hem biraz daha gönüllülük artmış olur.” sözlerini kaydetmektedir.

V9 “Okul müdürü, öğretmenler, tüm veliler ve öğrenci meclis başkanının da katıldığı bir çalışma ekibi oluşturulabilir.” biçiminde bir başka model önerisinde bulunurken V5 “Okul aile birliğinde okul yönetimi ile resmi kurumlarla (Belediye, kaymakamlık, il milli eğitim müdürlüğü vb.) veya sivil kuruluşlarla, hayırseverlerle

hatta yerel basınla rahat iletişime girebilecek, bu çevre ilişkilerini düzenleyecek veliler olursa, okul gelişir, ilerler.” sözleriyle belediye, yönetim birimleri, STK, okul yönetimi vb. ile veliler arasında iletişimi sağlayabilecek, bu ilişkileri düzenleyebilecek velilerden oluşan okul aile ilişkileri modeli önerisinde bulunmaktadır.

Yönetici, öğretmen ve velilerin okul aile işbirliğine yönelik model önerileri incelendiğinde özellikle okul toplumunun tüm üyelerini kapsayan modellerin çoğunlukla benimsendiği görülmektedir. Okul aile işbirliğinde tüm tarafların aynı sorumluluğu paylaşmaları işbirlikçi yaklaşımın doğası gereğidir. Yapılan öneriler, aynı zamanda yürürlükteki okul aile birliği kurulu uygulamalarının yeterli görülmediğini göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

1. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme süreci, yapı kurma, yapılacak işler, kadrolama ve donatım, örgütsel iklim boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinden, yapı kurma, kadrolama ve donatım ile örgütsel iklime yönelik becerilerini önemli görürken yapılacak işlere ilişkin becerileri yeterince benimsememektedirler.
2. Araştırmaya katılan öğretmen ve velilere göre okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri, örgütleme basamakları dikkate alındığında istenilen düzeyde değildir.
3. Veli katılım çalışmalarını örgütleme sürecinde okul yöneticilerinin örgütleme basamaklarını dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
4. Okul türü değişkeni açısından öğretmen ve veli görüşlerine göre, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin düzeyi ilkokuldan liseye doğru değişmektedir. İlkokulda okul aile işbirliğinin liselere göre daha yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine yönelik öğretmen ve veli görüşleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
6. Kıdem değişkeni açısından yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, 7-12 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; yönetici görüşlerine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
7. Hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin düzeyine ilişkin puanlar, hizmet içi eğitim alanlar yönünde

anlamalı bir farklılık göstermektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumlarının, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

8. Velilerin eğitim durumu değişkeni açısından, yöneticilerin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine yönelik veli görüşlerinin düzeyine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Velilerin eğitim durumunun, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
9. Okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin yönetici, öğretmen ve velilerin görüşleri, tarafların arasındaki işbirliğinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Özellikle velilerin okul ve öğrenci sorunlarına olan ilgisizliği, velilerden maddi taleplerde bulunulması, velilerin sosyo-ekonomik ve kültürel seviyesi, okul yönetimi ve öğretmenlerin velilere yönelik tutumu okul-aile işbirliğinde karşılaşılan güçlükler olarak tespit edilmiştir. Okullarda yapılan veli katılım çalışmalarının kapsamlı ve sürdürülebilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. Yönetici, öğretmen ve velilerin okulun fiziki yönden geliştirilmesinde, okul, sınıf ve öğrenci sorunlarının çözümünde, öğrencinin her yönden desteklenmesinde birbirlerine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
11. Yönetici, öğretmen ve velilerin okul aile işbirliğinde karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarda çok yönlü ve çok amaçlı iletişim türlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak kullanılan iletişimin türü, süresi ve kullanım şekli okul-aile işbirliğini istenilen seviyeye çıkarmada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
12. Okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik yönetici, öğretmen ve velilerin önerileri incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin velilere yönelik tutum ve davranışlarının değişimi ile velilerin okula yönelik algı ve değer değişiminin okul aile işbirliğini geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır.
13. Yönetici, öğretmen ve velilerin okul aile işbirliğine yönelik okul toplumunun tüm üyelerini kapsayan, çoğulcu katılımın sağlandığı modellerin çoğunlukla benimsendiği sonucuna varılmıştır.

14. Yürürlükte olan okul-aile birliği yönetmeliğinin okul-aile işbirliğini artırmada yeterli olmadığı bu nedenle daha etkili okul-aile birliği modellerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

1. Okul yöneticileri, eğitim yönetimi alanında eğitim görmüş kişiler arasından seçilebilir.
2. Okul - çevre ilişkileri konusunda üniversite ve MEB arasındaki işbirliği artırılmalı, yönetici ve öğretmenlere okul aile ilişkilerine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır.
3. Uzmanların görüşleri alınarak özellikle 3308 sayılı Meslek Eğitimi Kanunu doğrultusunda okul türleri, öğrenci ihtiyaçları ve velilerin beklentilerine göre okul veli işbirliği yeniden düzenlenmelidir.
4. Velilerin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel durumları okul aile işbirliğini engelleyen bir faktör olarak değil, okul aile işbirliğini geliştirmede bir fırsat olarak görülmeli ve veli yeterliklerinin nasıl etkinleştirilip geliştirilebileceği üzerinde durulmalıdır.
5. Velinin okula ve öğrenci sorunlarına ilgisizliğini ortadan kaldırmak amacıyla alanında uzman akademisyenler tarafından yönetici, öğretmen ve velilere yönelik bilgilendirmeler yapılabilir.
6. Küçük gruplar halinde velilerle yüz yüze görüşmeler ve toplantılar yapılarak velilerin toplantılara katılımı artırılabilir.
7. Okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi konusunda okul veli işbirliği artırılmalı, veliler işe koşulmalıdır.
8. Okul yöneticileri, veli katılım çalışmalarını örgütlerken okulun ve velilerin gereksinimlerini, beklentilerini, istek ve dileklerini dikkate almalı ve bunun için gerekli ön fizibilite çalışmalarını yapmalıdır.
9. Veli katılım çalışmaları uygulanırken anne-babası ayrı olan veya hayatta olmayan çocukların, bu durumdan olumsuz etkilenmemesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

10. Okul aile işbirliğini geliştirmek amacıyla yeni iletişim kanalları kurulmalı, okul veli el kitabı, okul gazetesi gibi araç gereçler işler hale getirilmeli, bilişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
11. Velilerin okula yönelik algı ve değerlerinin değişimini sağlamak için okul veli işbirliği geliştirecek etkinlikler düzenlenmelidir. Özellikle velilerin okula yönelik aidiyet duygularını güçlendirmek ve katılımı artırmak için veliler gerektiğinde ödüllendirilmeli, takdir edilmelidir.
12. Okul yönetimi çevrenin eğitime ilişkin beklentilerini karşılayarak çevrenin sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmesine katkı sağlayacak çevredeki tüm kamu ve sivil toplum örgütleri ile iletişim kurmalı, iş birliği yapmalı, koordinasyon sağlamalıdır.
13. Okullar sadece eğitim öğretim kurumları olarak değil çevrenin sosyal-kültürel ihtiyaçlarını karşılayacak birer kültür merkezi haline getirilmelidir. Bu amaçla sosyal etkinlikler (sanatsal ve sportif etkinlikler, kültür-gezi programları, sosyal-dayanışma çalışmaları vb) düzenlenmeli ve süreklilik arz etmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Okul aile işbirliğini yeniden örgütleme sürecinde okul toplumunun tüm üyelerinin görüşleri etrafında, ülke genelinde kapsamlı çalıştaylar düzenlenerek örgütleme modelleri geliştirilebilir ve ilgili yönetmelikte gerekli değişiklikler yapılabilir.
2. Okul-aile birliği yönetmeliğinde yer alan genel kurul, yürütme kurulu ve denetleme kurulunun okul-veli katılımı açısından etkililiği araştırılabilir.
3. Okul türleri ile okul aile işbirliğinin boyutlarının esas alındığı, yöntem ve usullerinin okul toplumunun gereksinim ve beklentileri doğrultusunda belirlendiği, daha çok velinin temsil edildiği farklı örgütlenme modelleri geliştirilebilir. Konuya ilişkin yurt içinde ve yurt dışında uygulanan projeler, yapılan etkinlikler dikkate alınabilir.
4. Bu çalışmada önerilen model MEB tarafından pilot uygulamalarla geliştirilebilir.

5. Okul yöneticilerinin insan ve çevre ilişkilerine yönelik becerileri, diğer yönetim süreçleri bazında ele alınabilir ve buna uygun ölçekler geliştirilebilir.

Okul - Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlemeye İlişkin Bir Model Önerisi

İlgili yazın ve elde edilen bulgular, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul-aile işbirliğinin yeterince sağlanamadığını göstermektedir. Yürürlükteki okul aile birliği yönetmeliği, okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerileri, öğretmen ve velilerin istek ve düşünceleri, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar dikkate alınarak bir veli katılım model önerisi geliştirilmiştir. Önerilen modelin gerekçesi, amaçları, temel varsayımları, özellikleri, modelin mantığı ve kendisi aşağıda yer almaktadır.

a. Modelin Gerekçesi

Okul aile işbirliğinin amacı, öğrencilerin okullarda toplum yaşamına hazır hale gelmeleri için gerekli tüm desteği sağlamaktır. Bu işbirliğini sağlamada ve sürdürmede okul yönetimine ve öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Okul-aile arasındaki işbirliğinin sağlam dayanaklarının olmaması, yapılan görüşmelerin ve çalışmaların plansız olması, ilgili yönetmeliğin tarafların beklentilerini karşılamaması nedeniyle veli katılım çalışmalarındaki verimin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalar da öğrencilerin her yönden sağlıklı bireyler olarak yetişmelerinde önemli bir yeri olan okul-aile işbirliğinin, velilerin okula katılımının istenilen seviyede olmadığını ortaya koymaktadır. Okullarda okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik kolektif çalışmalardan ziyade daha çok bireysel özverilerle yapılan sınırlı çalışmalar okul yönetiminin, öğretmenlerin, velilerin ve özellikle öğrencilerin beklentilerini karşılayamamaktadır. Oysaki okul-aile işbirliğinin sağlanmasında velilerin gönüllü, gayretli ve çözüm odaklı bir şekilde sınıf ve okul uygulamalarına katılımları, okul toplumuna yönelik aidiyet duygularının ve değer yargılarının güçlü olmasıyla ilişkilidir.

Yapılan araştırmalarda ve bilimsel toplantılarda okul aile işbirliğini geliştirme ve karşılaşılan sorunların çözümü konusu gündeme getirilmesine rağmen, konuya ilişkin kapsamlı çalışmaların sayısının yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Yönetmeliği, Okul Aile Birliği

Yönetmeliği incelendiğinde okul yöneticilerinin okul çevre ilişkilerini düzenleme görevlerini yeterince desteklemediği görülmektedir.

Öğrencilerin gereksinimleri ile okul ve velilerin karşılıklı gereksinim ve beklentilerinin karşılanmasına ve sorunların çözümüne yardımcı olması amacıyla, velileri okul ve sınıf ortamına çekmek ve çalışmalarda yer almalarını sağlamak bakımından veli katılım çalışmalarının kapsamlı bir biçimde yeniden örgütlenmesi ve yürütülmesi gerekmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak ve insan kaynaklarının verimli kullanımı açısından, yönetim süreçlerinin esas alındığı “Okul Veli Katılım Modeli” biçiminde bir örgütlemenin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

b. Modelin Amacı

Toplumsal gereksinimler ve çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirilmek istenen öğrencilere daha nitelikli bir eğitim verilmesine yönelik olarak ilkokul, ortaokul ve lisede;

- Okul aile işbirliğinden üstün verim elde edebilmek,
- Velilerin sınıf ve okul uygulamalarına katılımını artırmak,
- Veli katılım çalışmalarını okul amaçlarını gerçekleştirmede okul aile birliklerini kurumsal bir statüye kavuşturmak,
- Öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici iletişimini sağlamak,
- Tüm tarafları okul aile işbirliğinin içine çekmek,
- İnsan kaynaklarının, okul ve öğrencilerin gereksinim ve beklentilerinin karşılanmasında etkin kullanımını sağlamak bu modelin genel amacını oluşturmaktadır.

Özel amaçlar:

- Okulun var olan kaynaklarını salon, saha ve araç-gerecini verimli kullanmak.
- Sınıf, branş ve rehber öğretmenlerden yönetici, danışman ve uzman olarak faydalanmak ve onlara ek gelir sağlamak.
- Okul ve sınıf uygulamalarında yer alan velilerin katılım süreleri ve faaliyetlerinin toplum hizmeti olarak kabul edilmesini sağlayarak, onlara ek gelir sağlamak.

- Okul yöneticilerini, öğretmen ve velileri zorunlu olarak okul aile işbirliğinin içine çekmek.
- Fazla sayıda veliyi okula çekmek, onların bu yolla veli eğitimlerini sağlamak.
- Sosyal sermayenin büyümesini sağlamak.
- Mahalli idareleri, yerel yönetimleri ve diğer kuruluşları veli katılım çalışmalarlarıyla okula çekmek.
- Okul aile işbirliğini “okulu finanse etme” anlayışından uzaklaştırmak.

c. Modelin Varsayımları

Araştırmanın literatür kısmında belirttiğimiz hususları da dikkate alarak modelin oluşturulmasında kullanılan temel varsayımlar şunlardır:

1. Modelde görevli okul yöneticisi ve öğretmenlerin alanında yetişmiş gerekli bilgi, beceri ve donanımı olan uzman kişilerdir.
2. Modelde örgütlenme basamakları ele alınırken her süreç kendi içerisinde bağımsız değerlendirilmektedir.
3. Modelde örgütlenme sürecinin her aşamasında çok yönlü iletişim sağlanmıştır.

ç. Modelin Kapsamı

“Okul Veli Katılım Modeli” biçimindeki bir örgütlenme modeli, sadece ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okulları ve bu okullarda bulunan öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticileri ile mahalli yöneticileri kapsamaktadır.

d. Modelin Yasal Statüsü

Mevcut yasal duruma göre Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği’ne göre oluşturulan okul aile birliklerinin kuruluşu bu yönetmelik kapsamından çıkartılarak, MEB İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda yer verilebilecek “Okul Veli Toplum Hizmeti” konulu bir madde doğrultusunda yönetmelik oluşturularak “Veli Katılım Çalışmaları” da bu kanun kapsamında yasal statüye kavuşturulmalıdır.

e. Modelin Görevleri

Birliğin görevleri şunlardır:

2. Okul ve sınıf uygulamalarına bütün velilerin katılabileceği veli katılım çalışmalarını programlamak ve düzenlemek,

3. Veli katılım çalışmalarının gerçekleştirilmesinde gerekli işleri planlamak ve çalışmaları yönlendirmek için gerekli kişi ve kuruluşlarla işbirliği yapmak,
4. Okulun veli profiline ilişkin tanıma sürecinde ailelerin öğrenim düzeyi, beklentileri, sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel durumlarına ilişkin bilgileri edinmek ve aidiyet duygusu, medeni cesareti yüksek, ilgili ve gönüllü velileri belirlemek,
5. Yönetime katılım sağlamada okulun amaçlarını, okulun olanaklarını ve bunlardan yararlanma yollarını, okul kurallarını velilere ana hatlarıyla açıklayarak, velilerle ilişkilerde saygı ve güvene dayalı demokratik bir ortamın yaratılmasını sağlamak,
6. Sınıf içi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okul aile ilişkilerini güçlendirmek,
7. Disiplin sorunlarının çözümünde okul aile ilişkilerini güçlendirmek,
8. Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde veli katılımını artırmaktır.

f. Modelin Kuruluş Esasları

Veli Katılım Birliği'nin kuruluş esasları şunlardır:

1. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler birliğin tabii üyesidir.
2. Veli Katılım Birliği okul toplumunu oluşturan birimlerin bütününe temsil edecek şekilde demokratik bir seçimle kurulur. Bu seçim gerçek bir seçim özelliği taşımakta olup ön seçim ve genel seçim şeklinde gerçekleştirilir.
3. Bu amaçla sınıflar genelinde düzenlenecek ön seçim ve bunu izleyen genel seçim "Okul Veli Katılım Planı" ile ilgili öğretim yılı başında uygulamaya konacağı için bir önceki yılın Mayıs ayı içerisinde düzenlenir.
4. Ön seçim öncesinde her sınıf bünyesinde gerek öğretmenler, gerek okul yönetimi tarafından velilere Veli Katılım Birliği kapsamında birliğin amaçları, yapısı, görevleri, önemine ilişkin bilgilendirici çalışmalar yapılır.
5. Ön seçim, her sınıfın veli grubunu temsil edecek velilerin genel seçime katılacak adayların belirlenebilmesi için yapılır.
6. Genel Seçim, daha önceden ön seçimle belirlenen adaylar arasından Okul Veli Katılım Birliği'nin Genel Kurul üyeleri olan Okul Veli Tanıma Kurulu,

Sınıf Çalışmaları Kurulu, Okul Veli Disiplin Kurulu, Sosyal Çalışmalar Kurulu'nda yer alacak velilerin belirlenmesi için yapılır.

7. Veli Katılım Birliği'nde yer alacak her kurul kendi adaylarını belirlemek için gerekli organizasyonu okul idaresi ile işbirliği yaparak gerçekleştirir.
8. Veli temsilcilerinin seçimi için, okulun şartlarına uygun organizasyon okul müdürü tarafından gerçekleştirilir.

g. Modelin Organları

Veli Katılım Modeli şu organlardan oluşur;

1. Genel Kurul
2. Yönetim Kurulu

1. Genel Kurul

- Genel Kurul okulun tüm velilerinden meydana gelir.
- Okulun şartlarına uygun bir şekilde okul müdürü tarafından gerçekleştirilen bir organizasyonla her yıl Mayıs ayında her sınıf kendi bünyesinde bir ön seçimle sınıf veli temsilcisini belirler.

2. Yönetim Kurulu

- Yönetim kurul başkanı okul müdürü olup, tüm kurul üyeleri okul müdürüne karşı sorumludur.
- Yönetim kurulu dört kuruldan oluşur. Okul-Veli Tanıma Kurulu, Sınıf Çalışmaları Kurulu, Okul-Veli Disiplin Kurulu, Sosyal Çalışmalar Kurulu olmak üzere dört kurulu temsilen birer veli ve öğretmen, müdür yardımcı yönetim kurulunun üyeleridir. Müdür yardımcısının başkanlık ettiği kurullar, kendi bünyelerinde üyeleriyle birlikte yapılacak çalışmaların planlanması, yürütülmesi, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik her ay düzenli olarak toplantı yapar. Yapılan çalışmalar raporlaştırarak yönetim kurulu toplantısında ele alınır.
- Yönetim kurul toplantıları, yıl içerisinde yapılacak çalışmaların planlanması, kurullar bazında görev dağılımının gerçekleştirilmesi, yürütülmesi, denetlenmesi ve yıl sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla her ay düzenli olarak yapılır.

- Yönetim kurulu, birlik tahmini bütçesini hazırlar görüşülen bütçeyi okul ilan panosu ve internet sayfasında duyurur.
- Bütçe görüşmelerinde planlanan veli katılım çalışmalarının aynı ve nakdi ihtiyaçları, Milli Eğitim Müdürlüğünün, belediyenin, mahalli yönetim birimlerinin, sivil toplum kuruluşlarının, hayırseverler ve velilerin sundukları imkânlar ile okulun sahip olduğu olanaklar çerçevesinde karşılanır.
- İlgili mevzuata göre tutulan gelir gider kayıtları, eğitim öğretim yılında her dönem en az birer defa velilerin görebileceği şekilde okulun ilan panosunda ve internet sayfasında duyurulur.

Bu organların görev, yetki ve sorumlulukları yasa koyucu tarafından yönetmelikle düzenlenir.

h. Modelin Üyeleri

1. Okul Müdürü: Yönetim Kurulu Başkanıdır.

2. Müdür Yardımcıları: Kurul çalışmalarından sorumlu kişilerdir.

3. Öğretmen: Dörtten az olmamak üzere okuldaki öğretmenlerin sayısı, ilgi ve yetenek ve becerileri dikkate alınarak yeter sayıda okul yönetimi tarafından belirlenir ve kurul üyeleri ile birlikte işbirliği içerisinde üyesi olduğu kurulun çalışmalarının yürütülmesinden sorumlu kişilerdir.

4. Rehber Öğretmen: Okul rehber öğretmeni kurul çalışmalarında planlama, izleme, değerlendirme, raporlandırma faaliyetlerinden sorumlu kişidir.

5. Sınıf Veli Temsilcisi: Üçten az olmamak üzere sınıflardaki velilerin sayısı, ilgi, gönüllülük ve becerileri dikkate alınarak yeter sayıda sınıf rehber öğretmeni başkanlığında veliler tarafından belirlenir ve üyesi olduğu kurulun çalışmalarının yürütülmesinden ve çalışmalara ilişkin bilgileri sınıf toplantılarında diğer velilerle paylaşarak, velilerin çalışmalara katılımında örnek olan kişilerdir.

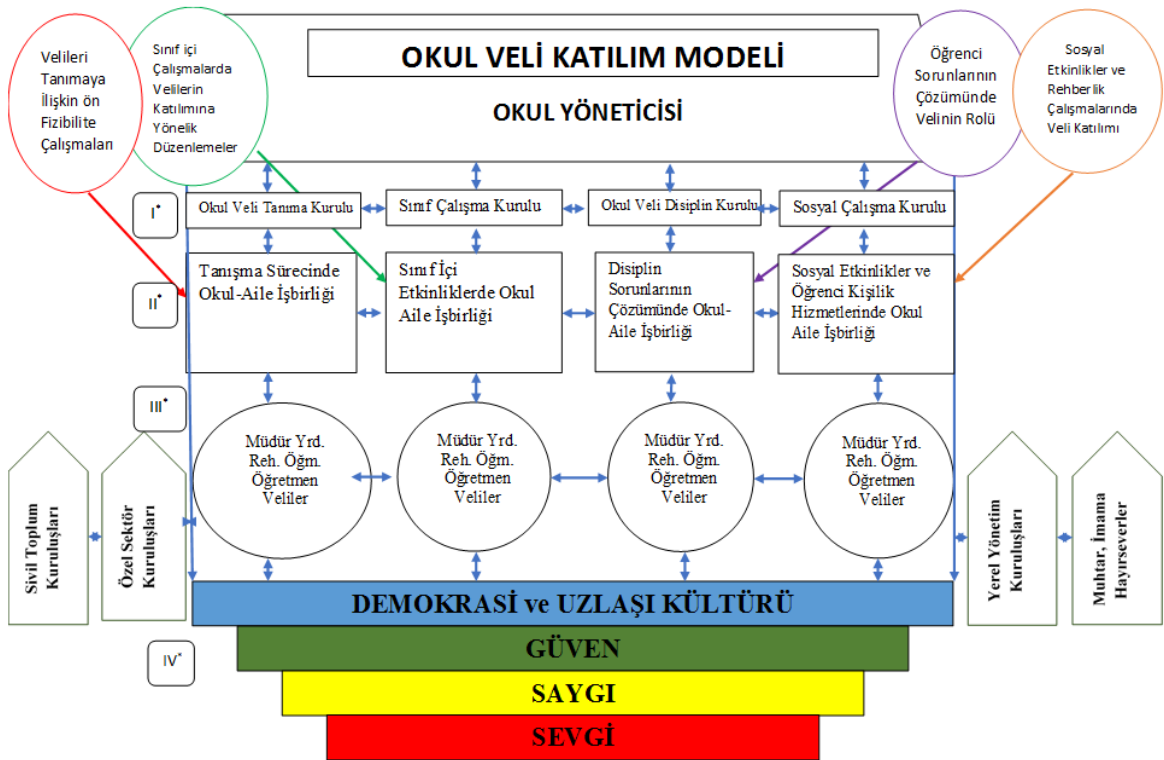
6. Öğrenci: Okul meclis başkanı ve yardımcısı gözlemci olarak genel kurul toplantısına katılabilir.

7. Muhtar, İmam, Yerel Yönetim Birimleri, Sivil Toplum Kuruluşları Temsilcisi, Hayırseverler: Okulun bağlı bulunduğu mahalle ve yakın çevresiyle

kurduğu ilişkiler çerçevesinde çalışmaların belirli bölümlerine gözlemci, fikir verme ve kararların alınmasında oy kullanma amacıyla katılırlar. Sürecin teknik çalışmaları kapsayan bölümlerine katılmazlar.

1. Modelin Örgütlenmesi (Teşkilatlanması)

Bu model Şekil 5.1’de görüldüğü gibi “Okul Veli Katılım Birliği” biçiminde teşkilatlanacak ve örgütlenecektir. Modeldeki her okul “Okul Veli Katılım Birliği” biçiminde kendi adıyla adlandırılır. Modelde örgütlenme sürecinin dört boyutu olan yapı kurma, yapılacak işler, kadrolama ve donatım, örgütsel iklim esas alınmıştır. Ayrıca örgüt şemasında da görüldüğü gibi okul veli işbirliğini ilgilendiren bazı kurum ve kuruluşlar da bu oluşumda temsil edilmekte ve kararlara katılımı uygun görülmektedir.



*I**: Yapı Kurma *II**: Yapılacak İşler *III**: Kadrolama-Donatım *IV**: Örgütsel İklim

Şekil 5.1. Veli katılım birliği modeli

Şekil 5.1’de görüldüğü gibi model, örgütlenme sürecinin 4 boyutu esas alınarak oluşturulmuştur. Buna göre örgütlenme sürecinin ilk basamağı olan “Yapı Kurma”

aşamasında model 4 ana kuruldan oluşmaktadır ve kurul üyeleri okul müdürüne karşı sorumludur. Bu kurullar;

1. Okul-Veli Tanıma Kurulu,
2. Sınıf Çalışmaları Kurulu,
3. Okul-Veli Disiplin Kurulu,
4. Sosyal Çalışmalar Kurulu'dur.

Örgütlenme sürecinin ikinci boyutu olan “*Yapılacak İşleri*” e ilişkin modelin 4 kurulu, okul veli işbirliğini dört ana başlıkta gerçekleştirmektedir. Buna göre Okul-Veli Tanıma Kurulu “Tanışma Sürecinde Okul Aile İşbirliği” çalışmalarını; Sınıf Çalışmaları Kurulu “Sınıf İçi Etkinliklerde Okul Aile İşbirliği” çalışmalarını; Okul-Veli Disiplin Kurulu “Disiplin Sorunlarının Çözümünde Okul Aile İşbirliği” çalışmalarını; Sosyal Çalışmalar Kurulu “Sosyal Etkinlikler ve Öğrenci Kişilik Hizmetlerinde Okul Aile İşbirliği” çalışmalarını yürütmektedir.

“Tanışma Sürecinde Okul Aile İşbirliği” ne ilişkin okul yöneticisi, kurul üyelerinin “Okul-Veli Dosyası” hazırlamalarını sağlar. Sınıf sınıf hazırlanacak olan dosya çalışmalarında velilerin öğrenim düzeyleri, beklentileri, sosyo ekonomik durumları, öğrencinin aile içi sosyal ve bireysel yaşantılarıyla ilgili bilgilerin toplanarak, gerekli form ve belgelerin doldurulması sağlanır. Bu tanışma sürecinde ayrıca okulun amaçlarının ana hatlarıyla açıklandığı, okulun olanakları ve bunlardan velilerin yararlanma yollarının ifade edildiği, okul kurallarının tanıtıldığı okul-veli el kitabı, gazete, broşür, afiş ve duyuru panolarının okul bünyesinde hazırlanması için okul yöneticisi, kurul üyelerine liderlik eder. Yapılacak bilgilendirme çalışmalarının ve toplantılarının daha verimli geçmesi adına gerekli tedbirleri alır. Bununla birlikte ortak paylaşımları artırmak amacıyla, kahvaltı, piknik, yılsonu şenlikleri, gezi turları vb. etkinliklerin düzenlenmesinde Sosyal Çalışmalar Kurulu ile işbirliği sağlar.

“Okul yönetimi, öğretmenler ve veliler birbirlerini daha iyi tanıdıkça, benzer taraflarının, ayrılan taraflarından daha fazla olduğunu anlayacaklardır. Birbirlerinin iş ve sorumluluklarının, heyecanî gerginliklerinin ve şaşkınlıklarının nedenine yönelik geniş bir anlayış geliştirdikçe, iyi niyete dayanan yakın bir ilgi kurulacak ve eski güvensizlik ortadan kalkacaktır” (Grant, 1964, 9).

“Sınıf İçi Etkinliklerde Okul Aile İşbirliği” ne yönelik okul yöneticisi, kurul üyelerinin;

- Öğrencilerin her bir derste hangi düzeyde başarı gösterdikleri konusunda velilerin bilgilendirilmesi,
- Sınıf içi öğrenme etkinliklerinde velilerle işbirliği olanaklarının oluşturulması,
- Öğrenci- veli ortaklığına dayalı proje veya etkinliklerin düzenlenmesi,
- Velilerin gerektiğinde sınıf ziyaretlerine olanak sağlanması,
- Okulda ders dışı zamanlarda öğrencilere destekleyici öğrenme yaşantılarının sunulması,
- Sınıf içi yaşamda bireysel ve sosyo ekonomik farklılıklarına rağmen öğrencilere ayırım yapılmayacağı ve farklılıklarına saygı duyulacağı hususunda velilerin bilgilendirilmesine yönelik çalışmalarını sağlar.

“Disiplin Sorunlarının Çözümünde Okul Aile İşbirliği” ne yönelik okul yöneticisi, kurul üyelerinin;

- Sınıflarda gözlemlenen davranış bozuklukları ve çözüm yollarına ilişkin etkinlikler düzenlemelerini,
- Sınıf veya okulda yaşanan öğrenci sorunlarının çözümünde velilerle ortak kararların alınmasını,
- Öğrencilerin devamsızlık sorunuyla baş etmede velilerle ortak hareket edilmesini,
- Disiplin kurallarının öğrencilere, eşitlik ve adalet ilkelerine göre uygulanması hususunda öğrencilere verilebilecek ödül ve cezalara ilişkin velilerle ortak kararlar alınmasını,
- Yalan söyleme, hırsızlık yapma, sigara içme, alkol, uyuşturucu ya da uçuşu madde kullanımı gibi öğrencileri etkileyebilecek kötü alışkanlıklar konusunda velilerin bilgilendirilmesini,
- Öğrencilerin, değişik kaynaklardan (arkadaş çevresi, internet, tv vb.) gelebilecek şiddetten etkilenmeleri konusunda velilerinin bilgilendirilmesini,
- Tüm alanlarıyla birlikte okulun güvenli bir yer haline getirilmesine ilişkin etkinlikleri düzenlemelerini sağlar.

“Sosyal Etkinlikler ve Öğrenci Kişilik Hizmetlerinde Okul Aile İşbirliği” ne yönelik okul yöneticisi, kurul üyelerinin;

- Öğrencilerin okulda, ilgi ve gereksinimlerine uygun yer alabilecekleri sosyal etkinlikler düzenlemelerini,
- Yapılacak sosyal etkinliklerin okulun kültürel değerleri arasında kabul görmesi için süreklilik ilkesiyle hareket etmelerini,
- Öğrencilerin okul dışında da katılabilecekleri sosyal etkinlikler konusunda velilerin bilgilendirilmesini,
- Öğrencilerin okulda ve okul dışında; konser, tiyatro gösterisi, sergi, şenlik, vb. etkinlikler düzenleyebilmeleri konusunda velilerle işbirliği yapmalarını,
- Öğrencilerin boş zamanlarını, okulun olanaklarından yararlanarak geçirmeleri konusunda velilerle işbirliğinde bulunmalarını,
- Velilerle işbirliği yaparak, zararlı madde kullanımı ile şiddet konularında eğitici etkinliklerin düzenlenmelerini,
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmeleri konusunda velilerin bilgilendirilmesini,
- Ekonomik imkânlardan yoksun öğrencilerin desteklenmesi konusunda velilerle işbirliği yapmalarını,
- Velilerle işbirliği yaparak, öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olan kaynakları belirlemelerini,
- Öğrencilerin kötü alışkanlıklara yönelmemeleri konusunda velileriyle işbirliği yapmalarını,
- Okulda ve çevresinde örnek davranış gösteren öğrencileri belirlemelerini,
- Okul ve sınıf uygulamalarının, sosyal etkinliklere ve toplantılara sürekli katılım gösteren ve katkı sağlayan velileri belirlemelerini sağlar.

Örgütlemenin üçüncü boyutu olan “Kadrolama ve Donatma” sürecine ilişkin modelde kurulan kurulların yaptıkları çalışmaların yürütülmesinden okul müdür yardımcısı sorumludur. Her kurulda ilgi, yetenek ve mesleki becerilerine göre görevlendirilmiş dörtten az olmamak kaydıyla seçilmiş öğretmenler ve okul rehber öğretmeni ile sınıfları temsilen seçilen veliler kurullarda görevlendirilirler. Kurul üyeleri, okul yöneticisine ve kurul başkanına karşı sorumlu olup yaptıkları çalışmaları

sınıf veli toplantılarında diğer velilerle de paylaşırlar. Okul yöneticisi, kurul üyelerinin rahat toplanmaları ve çalışabilmeleri için gerekli tedbirler alır ve çalışma ortamının fiziki şartlarını düzenler. Ayrıca toplantılara fikir vermek veya karar almakta muhtar, imam, hayırseverlerin, yerel yönetimden, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarından gözlemci olarak katılımın olması için, işbirliği ve iletişim içindedir.

Örgütlemenin son basamağı olan “Örgütsel İklim” e yönelik okul yöneticisi, örgüt yapısının demokrasi ve uzlaşma kültürü zemininde yükselmesini sağlarken örgütlenme çalışmaları boyunca okul ve veliler arasında karşılıklı sevgi, saygı ve güvenin okulun tüm birimlerinde hakim olması yönünde değer ve algı değişimini gerçekleştirmek adına gerekli tedbirleri alır.

i. Örgütlenme Modelinde Karşılaşılabilecek Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Modeli uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaşılması olasıdır. Bu olası sorunlar, merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı içinde yerel inisiyatif geliştirmek ve yürütmek konusunda yeterli toplumsal birikimin eksikliğinden kaynaklanabilir. Bir diğer neden ise farklı görüş ve dünyalardan bireylerin ve kurumların birlikte iş yapma deneyim ve beceri eksikliği olabilir. Bu sorunların üstesinden gelebilmenin en önemli yolu, şeffaf, katılımcı, samimi ve demokratik bir paylaşım ortamı hazırlayarak karşılıklı güven ortamının oluşturulmasıdır. Ancak böyle bir örgüt ikliminde ve ortak paydası öğrencilerin iyiliği olan ortak değerler etrafında kenetlenmiş bir örgüt kültüründe bireylerle veli katılım çalışmaları yürütülebilir. Bu doğrultuda modelin uygulanması sırasında karşılaşılabilecek sorunlar beş alt başlıkta toplanabilir:

1.İnsani Kapasite: Çalışmalarda yer alacak okul yönetimi ve okul personelinin mesleki, iletişim becerileri ile velilerin sosyo kültürel becerileri veli katılım çalışmalarının geliştirilmesi, örgütlenmesi ve uygulanması aşamasında çalışmaların amacına ulaşmasında engel olabilir. Bu nedenle uzman kitleyi temsil eden okul yönetimi ve öğretmenlerin okul aile işbirliği çerçevesinde hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmeleri ve gerekli tutum, davranış, bilgi ve becerilerle donatılmaları, veli katılım çalışmalarının sabırla yürütülmesinde, sorunlarla baş etme ve çözüm üretme, inisiyatif alma kültürünün yerleşmesine olanak sağlayacaktır; çalışmalara aktif katılma istekleri yükselecektir.

2.Mali Kapasite: Yapılan araştırmalar, okulların en önemli sorunlarından birinin finans sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Velilerin okulları finanse etmede bir kaynak olarak görölmesi, velilerin okulu benimseme duygularını köreltebilir. Okulları finanse etmek amacıyla farklı finans kaynaklarının geliştirilmesine yönelik araştırmaların sonuç ve önerileri dikkate alınabilir. Ayrıca okula finans yardımında bulunan velilerin katılımının okul ve yerel yönetim tarafından değerli görölmesi, buna yönelik geliştirilecek teşvikler, velilerin okulun gelişimine katkı sunmalarını sağlayarak aidiyet duygularını güçlendirebilir.

3. Kurumsal Kapasite: Kurumsal kapasitenin yetersizliği, veli katılım çalışmalarının örgütlenmesinde bir sorun teşkil edebilir. Veli katılım çalışmalarının başarıya ulaşması, örgütleme sürecinin yapıyı kurma, yapılacak çalışmaların belirlenmesi, kadrolama-donatımı sağlama ve örgütsel iklimin elverişli hale getirilmesi sürecin doğru ve tutarlı yönetilmesi ile sağlanabilir. Bu durumda katılımcı tarafların bilhassa okul yönetimin bu kapasitelerini kontrol etmeleri ve eksikliklerini zamanla tamamlama yoluna gitmeleri, kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi, her okul açısından birliğin eşit üyesi olduğuna ilişkin psikolojik algının sağlanması açısından önemlidir.

4. İşbirliği Kültürü: İnsanın doğası gereği bireysel ilişki geçmişlerinin, inanç, duygu ve düşünüşlerinin birbirinden farklı olması veli katılım birliği taraflarının ortak bir hedef için bir araya gelmelerinde ve hedefi gerçekleştirmeleri açısından bir engel oluşturabilir. Tarafların bu engelleri aşarak başarılı bir işbirliği yapabilmelerinin yolu, tüm tarafların “öğrencilerimiz” odaklı hareket etmeleri ve tüm süreçlerin şeffaf ve demokratik bir zeminde gerçekleştirilmesinden geçmektedir.

5. Psiko Sosyal Algıları Yönetmek: Her birey doğası gereği bir gruba girerken yaşayacağı yabancılık duygusundan kurtulmak ve her grupta yeni üyeyi kabullenme konusunda zamana gereksinim duyar. Bu adaptasyon sürecini kısa sürede ve başarıyla aşmanın yolu tanışmaktan, iletişim kanallarının iyi işletilmesinden geçer. Okul çalışanları ve veliler birbirlerini daha yakından tanıdıka ortak noktalar ortaya çıkacak, önyargılar azalacak, karşılıklı güven duygusu güçlenecektir. Bu ortamı sağlamanın en kolay yolu birlikte geçirilen zamanı artırmak, kaliteli kılmak ve sosyal etkinliklerle ilişkileri zenginleştirmektir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2009). *Okuldaki Çocuklarımız*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ada, Ş., Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde Etkili Okullar, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Ada, Ş., Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ada, S., Baysal, Z. N. (2010) *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2011). Türkiye’de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları, Ankara: Net Ofset.
- Akat, İ.ve Budak, G.(1994). *İşletme Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi*, İzmir: Barış Yayınları.
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-22.
- Alpugan O., Demir M.H., Oktay, M. ve Üner, N. (1995). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*, İstanbul : Beta Yayınları.
- Argon, T., Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arnold, H.D., Zeljo,A., Doctoroff, L.G., & Ortiz,C. (2008). Parent involvement in Preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37 (1), 74-90.
- Aslan, Ü., Nural, E., (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İş Birliğinin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.162.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aydın M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Ankara : Hatiboğlu Yayınları.

- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. (Beşinci Basım). Ankara : Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, A. H. (2001), Yönetim ve Organizasyon. Salih Güney.(Ed.). *Yönetimin Fonksiyonları içinde* (s. 57-86). Ankara: Nobel.
- Aydın, İ. (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Yüksel Özden. (Ed.). *Okul Çevre İlişkileri içinde* (s.161-185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2002). *Okul-Çevre İlişkileri. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının "Eğitim Yönetimi" Ders Notları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. (8. Baskı). Ankara : Hatiboğlu Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerinin Düzeyi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 121-136.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, A.J.L. (2000). Making the Promise of Parent Involvement a Reality. *The High School Magazine*, 7 (5), 14-17.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (3. Baskı).Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Pegem A Yay.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi Klasik ve Neoklasik Yönetim ve Örgüt Teorileri*, İstanbul: Avcıol Yayıncılık.
- Barnard, W.M., (2004), Parent İnvolvement İn Elementary School And Educational Attainment, *Children And Youth Services Review*, Volume, 26, Issue 1, Pittsburgh, Pa 15208, Usa.
- Başaran İ.E. (1996a). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1996b). *Eğitim Yönetimi*. (7.Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*, Ankara: Aydan Web Tesisleri.

- Bauch, J.P. (1994). Categories of Parent involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53-60.
- Bayrakçı, M., Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri, *Sakarya University Journal of Education*, 3(1). 98-112.
- Belçer, F. (1993). *Anne Ve Babaların Çocuğun Okul Başarısına Yardım Ve Katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Berger, E. H. (1987). Parent Involvement: Yesterday And Today. *The Elementary School Journal*, 3,96-108.
- Berger, E. H. (1991a). Parent İnvolvement: Yesterday And Today, *Elementary School Journal*,3, Pp. 209–219.
- Berger, E. H. (1991b). *Parents as Partners in Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Beydoğan, H.Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılmalarına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar, *Gazi Ü. Kırşehir Eğitim Fak. Dergisi*, 7(1), 75-90.
- Blank, M., Heifets, O., Shah, B. & Nissani, H. (2004). Community Schools: Engaging Parents and Families. *Principal*, 83 (3), 18-21.
- Bryan, J. & Henry, L. (2012). A Model for Building School–Family–Community Partnerships: Principles and Process, *Journal of Counseling & Development*, Volume 90, 408-420.
- Buluç B.(1996). Yönetimde Örgütlenme Süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 2 (4), 513-522.
- Buluç, B.(1996). Yönetimde Örgütlenme Süreci, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (4), 513-522
- Burns, C.P., Roe, B.D. & Ross, E.P., (1992). *Teaching Reading İn Today's Elementary Scschools*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 93

- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (On beşinci Basım). Ankara: Pegem A Yay.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. (On birinci Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2009). *İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Velilerin Katılımları ve Okula İlişkin Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A., Aydın E.M. (2011). *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Caplan, J.G. (2000). Building Strong Family-School Partnerships to Support High Student Achievement. *The Informed Educator Series*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7 (1), 17-41.
- Carter, S. (2003). Educating Our Children Together: A Sourcebook for Effective Family-School-Community Partnerships. *Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE)*, P. O. Box 51360, Eugene, Oregon 97405-0906.
- Caskey, M.M. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance, *Online Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.
- Ceylan, M., Akar, B. (2010). Ortaöğretimde Okul- Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Chan, B. Y., Chui, H. S. (1997). Parental participation in school councils in victoria, Australia. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 102-110.

- Chu, E.H. & Williams, J.D. (1996) .Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievemem, *The School Counselor*, Vol.69, 126-142.
- Clay-Graham, S.(2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers, *The School Community Journal*, 16 (1), 117-129.
- Cılga, İ. (2006). Okul Aile Birliği Çalışmalarını Güçlendirme Araştırması, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 17(1), 7-36.
- Coleman, M. S. & Churchill, S. “Challenges to Family Involvement”, *Childhood Education*. Michigan: 1997.
- Corsi-Bunker, A. "Guide to the US Education System." Retrieved December 20, 2016, from <http://www.issu.umn.edu/publications/USEducation/>>.
- Coyote, C. (2007). Principal Attitudes Toward Parental Involvement In South Dakota Secondary Schools, Ph. D. dissertation, University of South Dakota, USA.
- Cömert, D., Güleç, H. (2009). Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile- Çocuk ve Kurum, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 131-145.
- Çağdaş, A. (2003). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çelenk, S., (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelik, V. (2011). Yönetim ve Liderlik Kuramları. Vehbi Çelik (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 76-98). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2011). Okul Örgütü ve Yönetimi. Vehbi Çelik (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 76-98). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: A framework for school improvement. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA.
- Davis, D. (2000,June). Supporting Parent, Family, and Community Involvement in Your School, *Northwest Regional Educational Laboratory*, Portland, Oregon.
- DeHass, A.G. (2005). Facilitating Parent Involvement: Reflecting on Effective Teacher Education, *Teaching and Learning*, 19 (2), 57-56.

- Demirbulak, D.(2000). Veli Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 146. 53-55.
- Demirtaş, A. (1988). Okullarda Ders Dışı Eğitici Çalışmaların Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimindeki Rolü. *Çağdaş Eğitim*, 134, 19.
- Demirtaş, H., Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dempsey, K. (2002). Teacher Education Program For Enhancing Parental Involvement, *Teaching And Teacher Education*, 18, 843–867.
- Dempsey, K., Battiato A.C., Walker, J.M.T. & Reed, R.P. (2001). Educational Psychologist, *Parental Involvement in Homework*, 36(3), 195-209.
- Diffily, D. (2004). *Teachers and families working together*. USA: Pearson Education.
- Dodd, A.W., Konzal, J.L. (2002). *How communities build stronger schools: Stories, strategies, and promising practices for educating every child*. New York: Palgrave Macmillian.
- Doğan, S. (2000). Pratik Bir Sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Sınıf Rehber Öğretmenliği Program Modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:21,125-140,
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 63-74.
- Drake, D.D. (2000). Parents and Families as Partners in the Education Process: Collaboration for the Success of Students in Public Schools, *ERS Spectrum*, 18 (2), 34-39.
- Duman, N. (2005). *Okul Aile İşbirliği: Aileler Okula Gidiyor*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Duncan, L. (1969). *Parent-Counselor Conferences Make A Difference*, Fl: St. Petersburg Junior College. Ed 031 743.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993), Parent-School Involvement During The Early Adolescent Years, *Teachers College Record*, 94, 568-587.

- Epstein J.L. & Jonsorn N.R. (2004a). School, Family and Community Partnerships Link the Plan. *The Education Digest*, 69 (6), 19-23.
- Epstein, J.L. and Jansorn, N.R. (2004b). Developing Successful Partnership Programs. *Principal*, 83 (3), 10-15.
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 12-18
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-12.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J.L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth and J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (Chapter 14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J.L., Connors, L.J., (1994), *School, Family And Community Partnerships In High Schools*, (Report 24). Baltimore, Md: Johns Hopkins University, Center On Families, Communities, Schools And Children's Learning.
- Epstein, J.L. (2011). *OECD Network on Early Childhood Education and Care on "Family and Community Engagement"*, Organisation for Economic Co-operation and Development, EDU/EDPC/ECEC/RD, France, Paris.
- Erdoğan İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan,Ç., Demirkasımoğlu, N. (2009). *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*, 18.Eğitim Bilişimleri Kurultayı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*, (6.baskı), İstanbul: Beta Basın Yayın.

- Erkan, S. (2010). Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar, Z. Fulya Temel (Ed). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde (s.3-43). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, M. (1995). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul : Beta Yayınları.
- Ertürk, Y.D.(2007). *Halkla İlişkiler Alanına Örgütsel Davranış Yansımaları*, Ankara: Nobel Yayınları.
- EURYDICE-The Information Network on Education in Europe. (1997). *The Role of Parents in the Education Systems of the European Union*, Retrieved December 20, 2016, from <http://bookshop.europa.eu/en/the-role-of-parents-in-the-education-systems-of-the-european-union-pbUU1097067>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, A.M., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Finger, J. & Bamford, B. (2010). *The Classroom Teacher's Book of Management Essentials*, (Çev. Turgut Karaköse), Ankara: Nobel Yay.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86.
- Funkhouse, J.E. & Gonzalez, M.R. (1997). *Family Involvement in Children's Education - An Idea Book*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Gestwicki, C. (2004). *Home, school, and community relations* (5th ed.). USA: Delmar Learning.
- Giba, M.A. (1999). Forging Partnerships Between Parents and Teachers. *Principal*, 78 (3), 33-35.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2).

- Gonder, P.O. & Hymes, D.E. (1994). *Improving school climate and culture: AASA critical issue report no 27*. American Association of School Administors. Arlinton, VA.
- Gorham J. P.& Nason, N.P. (1997, July). “Why Make Teachers- Work More Visible to Parents?”, *Young Children*. 22-26.
- Gökhan, F. (2005). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Örgütlenme Ve Eşgüdümleme Becerilerine İlişkin Alguları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Grant, E. H. (1964). *Okul-Aile İşbirliği Nedir ve Nasıl Sağlanır?*, (Çev. İbrahim Yurt), Ankara: MEB.
- Griffith, J.(1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance, *The Journal of Educational Research*, Vol.90-1, 33-41.
- Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 6(2), 14-17.
- Gürsel, M. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Güven, G. (2011). *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Haktanır, G., Akgün, E.(2010). Aile Görüşmeleri. Z. Fulya Temel. (Ed). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde (s.248-269). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harvard Family Research Project Harvard Graduate School of Education (2006-Spring). Family Involvement Makes A Difference Evidence That Family Involvement Promotes School Success For Every Child Of Every Age, No:1, 1-8.
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Henderson, A. T. & Berla, N. (Eds.) (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED3750968).
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*, Southwest Educational Development Laboratory SEDL-National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hildebrand, V. (1981). *Teacher-Parent Relation, Introduction To Early Childhood Education*, New York: Mcmillan Publishing Co.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2000). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. (Çev.Ed. Sibel S. Kohen, Ülfet Ögüt) İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları,
- Hornby, G & Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An explanatory model. *Educationan Review*. Volume 63, Issue 1, 37-52.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. Cassell Wellington Hause, London.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*, (Çev.Ed. Selahattin Turan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jones, R. (2001). How Parents Can Support Learning. *American School Board Journal*, 188 (9), 18-22.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). *Başarı Ailede Başlar*, İstanbul: YAPA Yayınları.
- Karataş, İ.H. (2013). Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(8), 17-34.
- Karip, E. (2004). *Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı*. Yüksel Özden (Ed.) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. İçinde (s.1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shapley, K. L. & Case, B. J. (2004). *Building Partnerships with Parents*, <http://www.pearsonassess.com>
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2013). *Uyuyan Devi Uyandırmak Öğretmen Liderler Yetiştirmek* (Çev. Ed.Servet Özdemir). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul Aile İlişkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ankara: Set Ofset Matbaası.
- Kaysılı K., B. (2008). Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Keçiören Rehberlik Hizmetleri Geliştirme Ekibi. (2008). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Okul –Veli İletişimin Analizi, Ankara.
- Kim, A. (2004, January). Parent–School Partnership Formation through the School Council in Korea. *Educational Research for Policy and Practice*, 3(2), pp 127–139.
- Kocabaş, E.Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Koçel, T. (1993). *İşletme Yöneticiliği : Yönetici Geliştirme- Organizasyon-Davranış*, İstanbul : Beta Yayınları.
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:164.
- Lebahn, J. (1995). Education and Parental Involvement in Secondary Schools: Problems, Solutions, and Effects, Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 15 June 2016 from <http://www.edpsycinteractive/files/parinvol.html>
- Lindberg, E.N. (2014). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1339-1361.
- Lincoln, Y.S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquirv*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lim, S. L. (2003) Parent involvement in education. In G. Olsen & L. M. Fuller (Eds.), *Home- school relations: working successfully with parents and families* (pp. 134-150). USA: Allyn and Bacon.

- Luchuck, V.L. (1998). The effects of parent involvement on student achievement. Masters thesis, Salem-Teikyo University, Salem, West Virginia. (ERIC Document Reproduction Service No. 424 926)
- Manning, D. & Schindler, J.P. (1997). "Communicating With Parents When Their Children Have Difficulties", Young Children. Ohio: July Press.
- Martin, J., Tett, L. & Kay, H. (1999). Developing Collaborative Partnership: limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*. 9 (1), 59-74.
- MEB (1973) Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*, Sayı:1739, 24/6/1973
- MEB. (1997). *İlköğretim Okulları El Kitabı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2004). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı: 25620, 21 Ekim.
- MEB (2005a). Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı: 25831, 6-7. 31 Mayıs.
- MEB (2005b). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı: 25699, 13 Ocak.
- MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *Resmi Gazete*, 9 Ekim.
- MEB (2012) Okul aile birliği yönetmeliği, *Resmi Gazete*, Sayı:28199, 09/02/2012.
- Memduhoğlu, H.B. (2010). Yönetim Düşüncesinin Evrimi ve Yönetişim. H.B. Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.) *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s.1-29). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, London: Sage Publications.
- Mitchell, A. B. (2006). A case of parent involvement in a suburban Western Pennsylvania elementary school and their perceptions of the No Child Left Behind Act of 2001. Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Moorman, J. (2002). Using The McDonald's Approach to Generate Parent Involvement. *Principal*, 81 (5), 48-49.

- Morrison, G. (1998). *Early Childhood Education Today*. New Jersey, USA: Merrill Press.
- Moran, E.T. & Volkwein, J.F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45(1), 19-48.
- National Center on Education and the Economy (2016). *South Korea: System and School Organization*, Retrieved December 15, 2016, from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-system-and-school-organization>
- Nettles, S.M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3), 379-406.
- Nural, E., Kaya, C.D., Kaya, Y. (2013), Okul Aile Birliklerinin İşleyişi, Sorunlarına İlişkin Yöneticilerin, Okul Aile Birliği Üyelerinin Görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 58-69.
- Nural, E. (2010). Okul Çevre İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım. Salih Akyıldız (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 209-238). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Nural, E. ve Kurtoğlu, L. (2002, Ekim). *İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimde Uzmanlık Hizmetleri Gereksinimi Konusundaki Görüşleri –Tabzon İli Örneği*, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
- Nural, E. (1999, Eylül). *Velilerin Okul Yöneticilerinden Beklediği Davranışlar*, VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kongre Kitapçığı, Zafer Gökçakan (Ed.). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Oğuz, K.(2012). *İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Olmsted, P.P. (1991). Parent Involvement in elementary education: Findings and suggestions from follow through program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 222-231.

- Quimette, M.Y. ; Feldman,J. & Tung, R. (2002). Collaborating for High School Student Success: A Case Study of Parent Engagement at Boston Arts Academy, *The School Community Journal*, 16 (2), 91-114.
- Örücü, E. (2003), *Modern İşletmecilik*, (3. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (154), 69-81.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgan, H., Aydın, Z. (2010). Okul - Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 5(3), 1169-1189.
- Parker, L.F., Boak, Y.A., Griffin, W.K., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28 (3), 413-425.
- Pehlivan, İ. (2001). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Peiffer, P. (2003). An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools (Doctoral dissertation, Central Michigan University). *Dissertations International Abstracts*, 64(02), 63.
- Peker, S., Selçuk, G., Doğru, E. Uslu, A. (2011). Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, Antalya.
- Pena, C. D. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42- 54.
- Porsuk, A., Kunt, M. (2012). Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul Aile İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(I), 203-218.
- Reynolds, J. (1992). Mediated Effects Of Preschool Intervention. *Early Education And Development*, 3 (2), Pp. 139-164.

- Riley, R.W.(1994). *Strong Families, Strong Schools: Building Community Partnerships For Learning*, A Research Base for Family Involvement in Learning from the U.S. Department of Education.
- Rosenblatt, Z., Peled, D. (2002), School Ethical Climate And Parental Involvement. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 349-367.
- Roekel, D. V. (2008), Parent, Family, Community Involvement in Education, *An NEA policy brief*, NEA Education Policy and Practice Department- Center for Great Public Schools, Washington.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing: The Art of Hearing Data*. London:Sage Publications.
- Sanders, M. G., Epstein, J.L. & Tadros, L.C. (1999). Family Partnerships With High Schools The Parents' Perspective, *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR)*, the Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Scott-Stein, M.R.S. and Thorkildsen, R.J. (2000). Parent Involvement in Education. *Educational Research Service Making a Difference in Our Children's Future*, 27 (8).
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, (205-218).
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2004). Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism . *School Community Journal*, 14 (2), p39-56, Fall-Win.
- Sheldon, S.B. (2007, May). Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.

- Simit, A.G. & Lienberg, L (2003). Understanding the Dynamics of Parent Involvement in Schooling Within The Poverty Context. *South African Journal of Education*, 23(1), 1-5.
- Simpkins, D.S., Davis-Kean, E.P., & Eccles, S.J. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Development Science*, 9(1), 14-30.
- Snipes, A.G., Blendinger, J., & Jones, L.T. (1995, November). Principals' perceptions of parent involvement practices in high and low academically achieving elementary schools. *Paper presented at the annual meeting of Mid-South Educational Research Association*, Biloxi, MS.
- Starr, L. (2003). A dozen activities to promote parent involvement! Retrieved June 1, 2015 from www.educationworld.com.
- Şad, S.N., Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, F.T., Özyürek, A. (2010), *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki, *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 133-160.
- Şimşek, M.Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ş., Çelik, A. (2011). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi Kitapevi
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* içinde (s. 99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitim ve Okul Yönetiminde Eğitim Bölgesi Danışma Kurullarının İşlevi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 136-146.

- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müd.
(2011). *Aile Eğitim Programı*, Ankara: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Alguları ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Feryal Matbaası.
- The Alberta Teachers' Association, Parents as partners - A global perspective, *The Learning Team*, 1(2), Retrieved 20 Dec., 2016, from <https://www.teachers.ab.ca/Publications>
- Titiz, H., Tokel, A. (2015). Parents' Expectations From Teachers And School Administrators Regarding School-Family Cooperation Development, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(2), Article: 15, 172-186.
- Toprakçı, E. (2001). Okul Müdürlerinin Örgütlenme Yeterliği, *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 31-39.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*, Ankara: Pegem A Akademi Yay.
- Tortop, N. (1983). *Yönetim Bilimi*, Ankara: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını
- Tortop, N. (1990).*Yönetim Biliminin Temel İlkeleri*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Türkmen, Ş. (2005). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*, Ankara: Alp Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.

- U.S. Department of Education. (1994). Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning. A research base for family involvement in learning from the U.S. Department of Education. Washington, DC: Author.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M., (2010), İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Üstün, E.Y. (2010). Etkili Aile-Okul-Toplum İlişkileri. Z. Fulya Temel (Ed). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde (s.230-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L. and Gordon, E.W. (2009, December). Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity, *A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity*, Equity Matters: Research Review No. 5, Teachers College, Columbia University.
- Wheeler, P. (1992). Promoting Parent Involvement in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 76(546), 28-35.
- Wherry, J.H. (2002). Planning Ahead for Parent Involvement, *Principal*, 81 (5), 53-54.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*, Ankara Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2013). *Okul Müdürlerinin Sorun Çözme Hikâyeleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2006). *Anne Baba Desteği ve Başarı: Anne Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler?*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, İ.(2000). *Eğitimde Yönlendirme Modeli*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Yılmaz, K. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz. (Ed.). *Yönetim Süreçleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1994). 21. Yüzyılın Eşiğinde Ülkemizde Okul Aile İşbirliği, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:6, 301-312.

Yiğit, B., Bayrakdar, M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YÖK / Dünya Bankası (1997). *Okul Yönetimi*, Ankara.

Zellman, G.L., Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91(6), 370-80.



EKLER**EK 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı**

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/1057085
Konu: Tez Çalışması

12/03/2014

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTORLUGUNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18/02/2014 tarihli ve 88179374-429 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Canan ALBEZ'in ilgi (b) yazı ile *"Okul Yöneticilerinin Veli Katılımı Çalışmalarını Örgütleme Becerileri ve Bir Model Önerisi"* konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı İlimiz Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda 15/03/2014-15/05/2014 tarihleri arasında uygulama isteği ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ve Komisyon kararı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Abdurrahman İÇYER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ

- 1- Onay (1 adet)
- 2- Komisyon Kararı(1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6d72-f4bc-3150-8463-7095 kodu ile yapılabilir.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
Posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

EK 2. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
PALANDÖKEN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94628940/903.00- 2871

18/03/2014

Konu : Tez Çalışması

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Milli Eğitim Müdürlüğünün 11/03/2014 tarih ve 1037978 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Canan ALBEZ'in "**Okul Yöneticilerinin Veli Katılımı Çalışmalarını Örgütleme Becerileri ve Bir Model Önerisi**" Konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı İlçe Müdürlüğümüze bağlı okullarda 15/03/2014 – 15/05/2014 tarihleri arasında uygulama isteği ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ve Komisyon kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hayri KAYA
Hayri KAYA
Müdür a.
Şube Müdürü

EKİ

- 1-Onay (1 Sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 Sayfa)

DAĞITIM

- 1-Tüm Okullar

EK 3. Nicel Veri Formu

Sayın Meslektaşım,

Aşağıdaki ölçek, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında, doktora tezinde kullanılacak verileri elde etme aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, okul müdürlerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Okul yöneticilerinin veli katılım çalışmalarını örgütleme becerilerinin saptanmasının, okul-veli işbirliğine yönelik veli katılım modeli oluşturmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Ölçekten elde edilecek veriler, bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya gösterdiğiniz duyarlılık ve ölçek maddelerine verdiğiniz samimi yanıtlara ve sağladığınız katkıya şimdiden teşekkür ederim.

Canan ALBEZ

gsm: (0)537 581 59 35

e-mail: cananalbez@hotmail.com

BÖLÜM I

1-Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2-Okul Türü

İlkokul () Ortaokul () Lise ()

3-Kıdeminiz

1-6 yıl () 7-12 yıl () 13- 18 yıl () 19-24 yıl () 25 yıl ve üzeri ()

4-Göreviniz:

Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()

5-Eğitim yönetimi ile ilgili hizmet-içi eğitime katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

BÖLÜM II

No	Aşağıdaki ölçek maddelerinde, "Okul Yöneticinizin Okul-Veli İşbirliğini Örgütleme Becerileri"ne ilişkin görüşlerinizi lütfen ölçeğin sağ tarafında yer alan derecelendirme ölçeğindeki kutucuklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Okul-Veli İşbirliğinin Örgütlenmesinde Okul Yöneticimiz;	Herzaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Asla
1	Okul -veli işbirliğine ilişkin araştırmalar yapar.					
2	Veli katılım çalışmalarının amaçlarını; öğretmen, veli ve öğrencilerin gereksinim ve beklentileri doğrultusunda belirler.					
3	Veli katılım çalışmalarının amaçlarını açık ve net olarak ifade eder.					
4	Okul-veli işbirliğinin gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlar.					
5	Velilerin ve çevrenin, okula güven ve desteğini sağlar.					
6	Okul ve çevrenin kaynaklarından etkili bir şekilde yararlanır.					
7	Okula yönelik eleştirileri değerlendirir ve gerekli önlemleri alır.					
8	Eğitim öğretimle ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar.					
9	Velilerle saygı ve güvene dayalı demokratik bir iletişim ortamı oluşturur.					
10	Veli katılım çalışmalarının geliştirilmesinde, öğretmenleri ve velileri isteklendirir.					
11	Okul-veli işbirliği çalışmalarını türlerine göre sınıflandırır.					
12	Okul-aile birliği, okul gelişim ve yönetim ekibinin okulun yönetimine etkin olarak katılımını sağlar.					

No	Aşağıdaki ölçek maddelerinde, “Okul Yöneticinizin Okul-Veli İşbirliğini Örgütleme Becerileri”ne ilişkin görüşlerinizi lütfen ölçeğin sağ tarafında yer alan derecelendirme ölçeğindeki kutucuklara (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Okul-Veli İşbirliğinin Örgütlenmesinde Okul Yöneticimiz;	Herzaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Asla
13	Belirlenen amaçlar doğrultusunda veli eğitim programları düzenler.					
14	Veli eğitim programlarını okulun eğitim-öğretim programlarıyla bağdaştırır.					
15	Okulda sürdürülen eğitimin başarısı için okul - veli işbirliğinden yararlanır.					
16	Disiplin sorunlarının çözümünde okul-veli işbirliğinden yararlanır.					
17	Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul-veli işbirliğinden yararlanır.					
18	Veli toplantılarının verimini artıracak düzenlemelerde bulunur.					
19	Velilerin sınıf ziyaretinde bulunmalarını sağlar.					
20	Düzenli olarak veli toplantıları düzenler.					
21	Velilerin okula katılımını artırma amacıyla sanat, kültür ve spor etkinlikleri düzenler.					
22	Öğrenme gereksinimleri yeterince karşılanamayan öğrenciler için veli katılım çalışmalarıyla destekleyici öğrenme fırsatları sağlar.					
23	Özel eğitim gerektiren öğrencilerin desteklenmesini sağlamada velilerle işbirliği sağlar.					
24	Okul-veli işbirliğine yönelik yeni projeler üretir.					
25	Okulun spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve derslik vb. yerlerin kamu yararı doğrultusunda veliler tarafından kullanılmasına olanak sağlar.					
26	Veli katılım çalışmalarına ait görev alanlarını ve sorumlulukları belirler.					
27	Veli katılım çalışmalarında görev alacak öğretmen ve velileri belirler.					
28	Veli katılım çalışmalarında görevli velilere ve okul personeline görevlerini ana hatlarıyla açıklar.					
29	Okul-aile birliği, okul gelişim ve yönetim ekibinde çalışanların sorumluluklarına denk yetkiler verir.					
30	Veli katılım çalışmalarında yönetim, öğretmen ve veli arasındaki görev işbirliğini açık ve net olarak belirler.					
31	Veli katılım çalışmalarında velilerin ve öğretmenlerin rollerini ve statülerini tanımlar.					
32	Okulda karar alma süreçlerine velilerin katılımını sağlar.					
33	Veli katılım çalışmalarında görevli kişilerin sadece yöneticiye karşı sorumlu olmalarını sağlar.					
34	Okulun başarısını ve çevresine sunduğu katkıları velilerle paylaşır.					
35	Okuldaki rehberlik ve öğrenci kişilik hizmetleri gibi doğrudan öğrenciye yönelik çalışmalar hakkında velileri bilgilendirir.					
36	Veli katılım çalışmalarının işleyişi sırasında her türlü bilgi, duygu ve haber akışını çift yönlü sağlar.					
37	Okul ve veliler arası yaşanan çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözer.					
38	Çözümleri gerçekleştirilmede okul-veli işbirliğini geliştirmeye yönelik fırsatlar yaratır.					
39	Velileri ve okul çalışanları iş verimini artıracak şekilde güdüler.					
40	Okul aile işbirliğine katkılarından dolayı velileri ve öğretmenleri takdir eder.					

EK 4. Nitel Veri Formu**OKUL YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU**

Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında, doktora tezi olarak hazırlayacağım “Okul Yöneticilerinin Veli Katılım Çalışmalarını Örgütlenme Becerileri ve Bir Model Önerisi” konulu araştırmada siz okul yöneticilerimizin görüşlerine gerek duyulmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecek, bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır.

Canan ALBEZ

gsm: (0)537 581 59 35

e-mail: cananalbez@hotmail.com

1. Yöneticisi olduğunuz okulun kademesi nedir? A- İlkokul B- Ortaokul C- Lise
2. Okul yöneticiliğinde kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz?
3. Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?
4. Okulunuzda, okul aile işbirliği çalışmalarında karşılaştığınız herhangi bir güçlük var mı? Bunlar nelerdir?
5. Okul aile işbirliği çalışmalarına en çok hangi alanlarda gereksinim duyulmaktadır?
6. Okul aile işbirliği çerçevesinde okulunuzda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar nelerdir?
7. Okul- aile işbirliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?
8. Bir Okul Aile Birliği modeli önerecek olsanız nasıl bir model önerirdiniz?

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Tekirdağ/Saray'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Saray, Erzincan ve Erzurum'un çeşitli okullarında tamamladı. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2001 yılında mezun oldu. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Edebiyat Öğretmenliği Bölümünde Yüksek Lisans öğrenimini tamamladı. Erzurum Palandöken ilçesi Alparslan İlkokulu'nda 2012 yılından beri uzman öğretmen olarak çalışmaktadır.

