

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet Fatih ÖZTÜRK

Niğde

Temmuz, 2015

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Fatih ÖZTÜRK

Danışman: Doç. Dr. Mustafa TALAS

Niğde

Temmuz, 2015

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Okul-Çevre İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 26/06/2015




MEHMET FATİH ÖZTÜRK

Doç. Dr. Mustafa TALAS danışmanlığında Mehmet Fatih ÖZTÜRK tarafından hazırlanan "Okul-Çevre İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

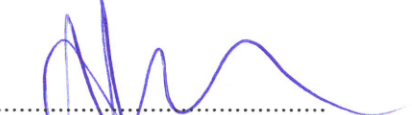
Tarih: 26/06/2015

JÜRİ :

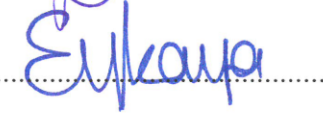
Danışman : Doç. Dr. Mustafa TALAS



Üye : Doç. Dr. Kasım KARAMAN



Üye : Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Tarih: .../.../...

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZTÜRK, Mehmet Fatih

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa TALAS

Temmuz 2015, 109+10 sayfa

Okul-çevre ilişkileri; sosyal ve kültürel bir kurum olan okul ile içinde bulunduğu çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin tüm unsurlarını içerir. Okul, çevreden bağımsız olarak düşünülemez. Okulda verilen eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi, çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabilme yeteneği ile yakından ilgilidir. Bu araştırmayla, özellikle son yıllarda önemi daha da artan ve eğitimde çok önemli rolü olan okul-çevre ilişkilerinin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, betimsel bir çalışma olup tarama modeline dayalıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde ili merkez ilçede bulunup, aynı zamanda şehir statüsü içinde yer alan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada, J. Epstein tarafından geliştirilmiş bir modele dayalı "Okul, Aile ve Toplum İlişkileri" anketi kullanılmıştır. Anketin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi kontrol edildikten sonra, 20 okulda toplam 291 öğretmene uygulanmış, uygulanan anketlerden 240 tanesi değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, istatistiki tekniklerden; aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; okul-çevre ilişkileri, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeterli düzeyde yürütülmektedir. Öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin, görev yılına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; 11 yıl ve üzeri görev yılına sahip öğretmenlerin "öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamalarının, 0-5 yıl ve 6-10 yıl görev yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin, okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, "okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamalarının, üst sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul, Çevre, Okul-Çevre İlişkisi

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EVALUATION OF SCHOOL-ENVIRONMENT RELATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY TEACHERS

ÖZTÜRK, Mehmet Fatih

Primary Education Department

Thesis Advisor: Associate Professor Mustafa TALAS

July 2015, 109+10 pages

School-environment relations includes all the elements of reciprocal interaction between a school, which is a social and cultural institution and the environment, which the school is housed in. The school should not be conceived of independently from its environment. The success of the school's education and its capability to reach its objectives is closely related to its ability to establish compatible relations with its environment. This study aims to evaluate school-environment relations from the perspective of elementary teachers due to its significant role in education and its increased importance in recent years.

This is a descriptive research study which is based on the scanning model. The working group of this research study includes elementary teachers who work at the schools which are located in the areas which have city status within the center town of Nigde city.

The survey 'School, Family, and Community Partnerships' which is based on a model developed by J. Epstein has been used for this research. After the validity and reliability of this survey was thoroughly evaluated, it was administered to 291 teachers at 20 schools and 240 of the completed surveys were evaluated. In order to

analyse the survey data, the statistical techniques of arithmetic mean, standard deviation, one way variance analysis and t-test were used.

According to the findings of this research, teachers were satisfied with school-environment relationships. No significant difference was found between the teachers' view on school-environment relationships and the gender variable. When the teachers' view of school-environment relationships were surveyed to determine if there was any significant difference with the teachers' years of experience, it was found that the average of teachers' responses, who had 11 or more years of experience, gave more importance to the "support students learning at home" sub-dimension than the average of the teachers' responses, who had 0-5 and 6-10 years of experience. When the teachers' view of school-environment relationships were examined to find out if there was any significant difference with the socioeconomic levels of the school, it was found that the average of teachers' responses, who worked at schools with middle and low socioeconomic levels, gave more importance to the "participate in school activities voluntarily" sub-dimension than the average of the teachers' responses, who work at schools with high socioeconomic levels.

Keywords: School, Environment, School-Environment Relationship

ÖN SÖZ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli amacı, yarınların umudu olan çocukları iyi bir insan olarak yetiştirmek ve yaşama hazırlamaktır. Çocukların eğitiminde okul ve çevrenin önemli bir yeri vardır. Okullar, yapı ve işlevleri gereği içinde buldukları çevreyi etkileyen örgütler oldukları ölçüde çevrelerinden etkilenen örgütlerdir. Geleceğimiz olan çocukların yetiştirilmesi, eğitimi ve ihtiyaçlarının karşılanması, ancak nitelikli bir okul-çevre iş birliği ile sağlanabilir. Bu araştırmada, okul-çevre ilişkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, okul-çevre ilişkileri konusunda yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen birçok kişi olmuştur. Öncelikle, yüksek lisans eğitimim boyunca ve araştırmamın her safhasında görüş ve önerileriyle her türlü desteği veren, yol gösteren, bilgi ve tecrübesinden çok şey öğrendiğim danışmanım Doç. Dr. Mustafa TALAS'a şükranlarımı sunarım.

Anket verilerinin istatistiksel çözümlenmelerinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA'ya, lisansüstü eğitimimde çok değerli katkıları olan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Emre ÜNAL ve Doç. Dr. Barış ÇAYCI'ya, çalışmalarıyla bana ışık tutan Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL'e, İngilizce kaynakların çevirilerinde yardımları bulunan Murat-Tasneem KINACI'ya, destek ve güveniyle her zaman yanımda olan saygıdeğer arkadaşım Hüsnü DOĞAN'a ve araştırmamın uygulama aşamasında değerli zamanlarını ayırarak katkıda bulunan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Araştırma süresince beni yalnız bırakmayan, desteklerini esirgemeyen değerli aileme, göstermiş oldukları sabır ve iyi niyetlerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Mehmet Fatih ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. VARSAYIMLAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR	6

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KONU İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	7
2.1.1. Okul	7
2.1.2. Okulun İşlevleri	9
2.1.2.1. Toplumsallaştırma	9
2.1.2.2. Kültürel Mirasın Aktarılması	9
2.1.2.3. Siyasal Düzeni Koruma	10
2.1.2.4. Seçme ve Yönelme	10
2.1.2.5. Toplumsal Kalkınma	11
2.1.3. Çevre	11
2.2. OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN ÖNEMİ	15
2.3. OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN TEMEL BOYUTLARI	17
2.3.1. Okula Ailenin Katılımı	17
2.3.2. Ailenin Okul Yönetimine Katılımı	19
2.3.3. Baskı Grupları ile İlişkiler	21
2.3.4. Okulun Çevreye Katkıları	22

2.3.5. Çevrenin Okula Katkıları	23
2.3.6. Halkla İlişkiler	24
2.3.7. Yeni İletişim Teknolojileri ve Okul	27
2.4. OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN GELİŞİMİ	28
2.4.1. Dünya'da Okul-Çevre İlişkileri	28
2.4.2. Türkiye'de Okul-Çevre İlişkileri	32
2.5. OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN DEĞİŞKENLERİ	34
2.5.1. Üst Kademe Yöneticileri	34
2.5.2. Okul Yöneticileri	35
2.5.3. Öğretmenler	37
2.5.4. Aileler	38
2.5.5. Akran Grupları	39
2.5.6. Kamuoyu	41
2.5.7. Baskı Grupları	42
2.6. EPSTEIN MODELİ ÇERÇEVESİNDE OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİ	43
2.6.1. Okul ile Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma	45
2.6.2. Ailenin Görevlerini Yerine Getirmesine Destek Verme	47
2.6.3. Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme	49
2.6.4. Okul Çalışmalarına Gönüllü Olarak Katılma	51
2.6.5. Okul Kararlarına Katılma ve Taraf Olma	53
2.6.6. Toplumla Ortaklık ve İş Birliği Kurma	55

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	59
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	59
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	64
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	66

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	68
4.1.1. Öğretmenlerin "Okul ile Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	69

4.1.2. Öğretmenlerin "Ailenin Görevlerini Yerine Getirmesine Destek Verme" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	71
4.1.3. Öğretmenlerin "Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	72
4.1.4. Öğretmenlerin "Okul Çalışmalarına Gönüllü Olarak Katılma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	74
4.1.5. Öğretmenlerin "Okul Kararlarına Katılma ve Taraf Olma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	76
4.1.6. Öğretmenlerin "Toplumla Ortaklık ve İş Birliği Kurma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	77
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	79
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	80
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR ...	82
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	83

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	88
5.2. ÖNERİLER	91
KAYNAKÇA	93
EKLER	103
ÖZ GEÇMİŞ	109

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma kapsamındaki okullar ve öğretmen sayıları	60
Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin dağılımı	61
Tablo 3. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin bilgilerin dağılımı	61
Tablo 4. Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine ilişkin bilgilerin dağılımı	62
Tablo 5. Öğretmenlerin buldukları okulda kaç yıldır görev yaptığına ilişkin bilgilerin dağılımı	63
Tablo 6. Okulun içinde yer aldığı çevrenin sosyoekonomik düzeyine ilişkin bilgilerin dağılımı	63
Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlere giden ve öğretmenlerden dönen anket sayıları	66
Tablo 8. Öğretmenlerin okul, aile ve toplum ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler	68
Tablo 9. Öğretmenlerin "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler	69
Tablo 10. Öğretmenlerin "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler	71
Tablo 11. Öğretmenlerin "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler	73
Tablo 12. Öğretmenlerin "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler	74
Tablo 13. Öğretmenlerin "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler	76
Tablo 14. Öğretmenlerin "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler	78
Tablo 15. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları	79
Tablo 16. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin görev yılına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları	80
Tablo 17. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları	82
Tablo 18. Sınıf öğretmenlerinin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri	83

KISALTMALAR LİSTESİ

Amerika Birleşik Devletleri	ABD
Cilt	c.
Comprehensive School Reform Models	CSRМ
Çeviren	Çev.
Frequency	f
Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
National Center for School Engagement	NCSE
Sayı	s.
Statistical Packages for the Social Sciences	SPSS
The Australian Council of State School Organisations	ACSSO
The National Education Association	NEA
Türkiye Cumhuriyeti	T.C.
United Nations Children's Fund	UNICEF
United States of America	USA
ve benzeri / ve benzerleri	vb.
Yükseköğretim Kurulu	YÖK

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çağdaş eğitim, yeni nesillere bir yandan toplumların çağdaş uygarlık ölçülerine ulaşması için var olan bilgileri etkin ve verimli bir şekilde aktarırken, bir yandan da onları yakın gelecekteki çağı yaratacak yeni bilgi ve teknolojileri üretmeye yönlendirir. Teknolojik gelişmelerin hızına yetişmekte zorlandığımız günümüzde, eğitim sistemleri geleneksel ve durağan değil, dinamik ve yenilikçi bir yapıya sahip olmak zorundadır.

Son yıllarda ailelerin eğitim düzeyinin giderek yükselmesi ile birlikte eğitimden beklentilerin artması, çocuklarına daha nitelikli eğitim kazandırma istekleri; okulların hedeflerini gerçekleştirmede farklı stratejilerin aranması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

Çocuğun okuldaki başarısında; ailenin sosyoekonomik statüsü, aile üyelerinin eğitim düzeyi, ailede çocuğa gösterilen ilgi, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği gibi etmenler önemli rol oynar. Bunların yanında okulda verilen eğitim ile aile içinde verilen eğitimin birbirleriyle tutarlı olması gerekir. Bu nedenle, okul, aile ve çevrenin iş birliği içinde olması büyük önem taşımaktadır.

Okul ile aile arasındaki olumlu ve çift yönlü iletişim, öğrenci başarısını, öğrencilerin kendilerine olan güvenini, öğrencilerin okuma ve öğrenme isteğini

arttırmaktadır. Ailelerle birlikte çalışan öğretmenler, öğrencileri hakkında yüksek duygu ve beklentiye sahiptirler. Okul ile olumlu ilişkiler içinde olan aileler ise okulun çalışmalarını daha yakından izleme fırsatı elde etmekte ve okula daha çok güvenmektedir.

Ülkemizde yapılan bir araştırmada, ilk okuma yazma öğreniminde, evde çocuğuna yardım eden ve bu amaçla okulla yakın iş birliğine giren ailelerin çocuklarının kısa sürede bu beceriyi kazandığı, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Çelenk, 2003). Başka bir araştırmada, çocuğun eğitiminde tek başına öğretmenin yeterli olmadığı ve mutlaka ailenin desteğine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Dönmez ve Yıldırım, 2008: 113).

Ülkemizde, okul-çevre ilişkilerini konu alan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genel olarak okul-aile ilişkileriyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Okul-aile birliği ile ilgili araştırmalarda, iyi ilişkilerin öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkilediği kanıtlanmıştır. Okul-aile iş birliğinde zaman zaman karşılıklı sorunlar yaşanabilmektedir. Önemli olan sorunların tespit edilmesi ve bunların çözümü doğrultusunda irade ortaya konulmasıdır. Çelik'e (2005) göre, öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinde en çok yaşadığı sorunlar; velilerin, çocukların duygusal yönünden çok ders başarılarıyla ilgilenmeleri, yalnızca sorun olduğunda okulla görüşmek istemeleridir. Ailelerin en çok şikâyetçi oldukları hususlar ise; öğretmenlerin aile ziyaretleri yapmaması, okulla ilgili kararlarda fikirlerinin sorulmaması, sadece öğrencileriyle ilgili bir sorun olduğunda okula çağrılmalarıdır. Sorunların çözümünde ilk adımı okul yöneticilerinin atması beklenir.

Okul-çevre ilişkilerinin, eğitim sistemimizde istenilen düzeyde olmamasının en önemli nedeni, bu konunun önemini gereği gibi algılamayan ve yeterli bilgi donanımına sahip olmayan yöneticiler ve öğretmenler ile bunların iletişimi sağlama konusunda yaptıkları plansız ve rastlantısal çalışmalarıdır. Diğer taraftan, okul yöneticilerinin herhangi bir yanlış uygulama yapmaları durumunda yetkilerini kaybetme korkusu, katılımcı bir yönetim anlayışını ve takım ruhuna dayalı bir yönetim anlayışını benimsememeleri, yetki ve sorumluluk açısından çevreden gelebilecek baskıları göğüsleme cesaretlerinin olmaması okul ile çevre arasında etkin bir iş birliğinin sağlanması konusunda en önemli engelleri oluşturmaktadır (Alkoç, 2003).

Okul ile çevre arasında olumlu ilişkilerin oluşmasında, okul yöneticilerinin çok önemli bir görevi vardır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Bu sebeple okul yöneticisinin belirli yeterlikleri taşıması gerekmektedir. Çağdaş okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitimin önemine inanmış yöneticidir (Açıkalın, 1998).

Bennis ve Nanus'a (1985) göre, yönetici; doğru şeyleri yapan, insan ve kaynakları koordine eden, sorumluluk alan ve başarmak için çaba gösteren kişidir. Okulda güvenli ve olumlu bir iklimin oluşturulması, eğitimin kalitesinin artırılması ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesi daha çok lider yöneticilerin varlığına bağlı görünmektedir.

Okul, aile ve toplum ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesi amacıyla, öğretmenlere yönelik performans ölçütleri yeniden belirlenmiştir (Gürkan ve diğerleri, 2004; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). Böylece, ailelerin daha yakından tanınması, çevre imkânlarından etkili bir şekilde yararlanılması, aileyle iş birliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bakanlık, bu açıklamalara rağmen, eğitim faaliyetlerini değerlendirmede, "performans değerlendirme" gibi etkili yöntemler uygulama yerine, geleneksel bir değerlendirme biçimi olan "teftiş" uygulamasına devam etmektedir (Altun, 1999; Tavmergen, 1999). Bu uygulama, çağdaş öğretmen profiliyle uyuşmamaktadır.

Örgütlerin içinde yaşadığı ve etkileşimde bulunduğu çevrenin tanımlanması ve sınırlarının çizilmesi son derece zor olmasına rağmen, Çetin'e (2003: 40) göre bir örgütün iç çevresini, örgütte oluşan ortam; dış çevresini ise örgütle etkileşen diğer tüm sistemler oluşturur. Okulun etkili bir şekilde görevini yapması, onun iç çevresiyle olduğu kadar dış çevresiyle de etkileşim içinde olmasıyla sağlanır.

Sergiovanni (1984), Bush (1986), Bolmen ve Deal (1991) ve Cheng (1993), okulun iç çevresini oluşturan boyutları: eğitim-öğretim, yapısal, insan kaynakları, politik ve kültürel boyutlar olarak sıralamışlardır (Tam, 1994: 1). Okulun dış çevresi ise, okulun doğrudan veya dolaylı etkileşimde bulunduğu birey, grup, kurum ve kuruluşlardan oluşur. Tareilo (2007), okulun dış çevre ile ilişkilerinin, geleceğin bir

okul lideri olarak yöneticiler üzerine odaklandığını belirtmektedir. Bu bağlamda okul müdürünün, okulun dış çevre ile ilişkilerini devam ettirmesi ve sürdürmesi için; okul çevresindeki halkı tanınması, her türlü duruma karşı bir faaliyet planı geliştirmesi, değişimi sağlamak için etkili bir iletişim sistemi kurması, bir okul yöneticisi olarak "toplumla ilişkilerimi nasıl devam ettirebilirim?" sorusuna cevap bulması, okulun çevresindeki ailelerle pozitif ilişkiler sürdürmesi için sürekli bir plan geliştirmesi gerekmektedir.

Günümüzde eğitim sistemleri; düşünen, düşündüğünü yorumlayan, yargılayan, sorgulayan, kendisine gerekli olan bilgilere ulaşma yollarını bilen ve bunları güncel yaşamında kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu hedeflerin gerçekleşmesinde okul çevresinin önemli bir rolü vardır.

Buraya kadar; okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi konusunda ülkemizde yapılan araştırmaların yetersiz olduğu, yapılan çalışmaların ise ilişkilerin tüm boyutlarını kapsamadığı için sınırlı kaldığı, okul-çevre ilişkilerini konu edinen bazı araştırmaların da belirli bir modelden yoksun olduğu görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul-çevre ilişkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak (Epstein modeli çerçevesinde) sınıf öğretmenlerinin;

- 1.1. Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma,
- 1.2. Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme,
- 1.3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme,
- 1.4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma,
- 1.5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma,
- 1.6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma,

alt boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile görev yılı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile okulun sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de okul-çevre ilişkileri bağlamında az sayıda araştırmayla karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalar, okul-çevre ilişkilerinin belirli boyutları çerçevesinde yapıldığı için yetersiz kalmaktadır. Okul-çevre ilişkilerinin kapsamının geniş oluşu, sınırının kesin çizgilerle çizilememesi karşılaşılan sorunlardandır. Bu nedenle, okul-çevre ilişkilerinin bir modele bağlı olarak değerlendirilmesi zorunlu görülmektedir.

Okul sosyal bir örgüttür. Girdisi ve çıktısı insandır. Girdiyi çevreden alır, belirli bir eğitim sürecinden sonra ürünü tekrar çevreye verir. Bu yüzden çevreyle sıkı bir ilişki içindedir. Bu iş birliğinin tam olarak gerçekleştiği örgütlerde örgüt amacına ulaşır, gerçekleşmeyen örgütlerde ise eğitim örgütü tam olarak amacına ulaşamaz, sorunlar ortaya çıkar.

Okul hayatın içinde, hayat için ve hayatla beraber teşkilatlanmak ve faaliyette bulunmak zorundadır. Unutmamak gerekir ki, her okul çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek gibi iki görevi beraber yapmak durumundadır. Okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için kuvvetli bir okul-çevre iş birliğine ihtiyaç vardır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli amacı, bir ülkenin geleceği olan çocukları iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Çocukların eğitiminde

okul, aile, çevre, öğretmen ve eğitim sistemi gibi faktörler etkili olmaktadır. Bu araştırmayla, özellikle son yıllarda önemi daha da artan okul-çevre ilişkilerinin yeri ve önemi ortaya çıkarılmaya çalışılarak bu konuda ilgililere önerilerde bulunulacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde, verilerin sağlıklı bir şekilde çözümlenmesi ve yorumlanması için birtakım varsayımlardan hareket edilmiştir.

Bunlar:

1. Anket uygulamalarına katılan öğretmenler, cevaplarında samimi ve gönüllüdürler.
2. Araştırma için yapılan yerli ve yabancı kaynak taraması yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar dahilinde geçerlidir.

1. Bu araştırma, Niğde ili merkez ilçede bulunan ve aynı zamanda şehir statüsü içinde yer alan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinden veri toplama aracıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır.
2. Konu ile ilgili olarak ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul-çevre ilişkileri ile ilgili kavramsal çerçeveye ve bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Konu İle İlgili Kavramlar

2.1.1. Okul

Okul genel anlamda toplumun ve bireylerin eğitim gereksiniminin planlı, programlı ve istendik bir biçimde karşılanabilmesi için kurulmuş formal bir örgüttür. Örgüt; toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini eş güdümlen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 1984: 33).

Okul, öğrenciler için olumsuzluklardan arındırılmış, onların ve toplumun gereksinimlerine en iyi hizmeti veren kontrollü bir ortamdır. Burada eğitim ve öğretim, belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilir. Okul, bireylerin toplumsal ve bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla, onların eğitimlerini üstlenen kurumların ortak adıdır (Erdem, 1998). Okullar, eğitim sisteminin en alt birimini oluşturur (Başaran, 1993). Girdileri kendi içinde işleme mekanizmaları ve çıktıları olması nedeniyle okullar birer toplumsal sistemdir.

Okul sistemi, insanların belli yaş dönemlerinde gösterdikleri ortak davranış özelliklerine göre düzenlenmiş ve eğitim programları ile öğretim yöntemleri insan gelişiminin özelliklerine uygun olarak biçimlendirilmiştir (Fidan ve Erden, 1993). Ancak, okulun bu planlı programlı şekli informal eğitimin ortadan kaldırılmış olması

anlamı taşımaz. İnsan yaşamı boyunca formal ve informal eğitim içindedir. Bu iki eğitim şekli birbirinden karşılıklı olarak etkilenir.

Okulun öğelerini; eğitim programları, yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, bina, araç ve gereçler, aile vb. olarak sıralamak olanaklıdır. Bu unsurlar okulun niteliğini belirlediği gibi birbirleri ile sürekli ilişki ve iş birliği içindedir.

Okulun toplumsal bir sistem oluşu, onun kendine özgü bir kültürü olmasından dolayıdır. Eğitim sosyologlarından Waller (1967: 6), ilk kez okul kültürünü incelemiştir. Ona göre okul, şu özelliklere sahiptir.

Okulun belirli bir nüfusu vardır. Okul nüfusu istikrarlı ve tekdüzedir. Öğrenciler çeşitli toplumsal sınıf ya da etnik gruplardan gelseler de belirli bir okulda toplandıkları zaman tekdüze bir grup oluşturmaktadırlar.

Okulun açıkça ifade edilmiş siyasal bir yapısı vardır. Okulun siyasal yapısından, okulun otorite ilkesine göre organizesi ve bu otoritenin sürekli olarak bir tehdit oluşturduğu anlaşılmaktadır. Okul bu sebeplerle otokratik görünümündedir. Otorite, okulun yetişkin personeline sağlanır. Bu otorite, okul yöneticilerini ve öğretmenleri; öğrencilerden, ana-babalardan, üst okul yöneticilerinden, birbirlerinden ve mezunlardan gelebilecek her türlü tehlikelere karşı korur (Waller, 1967: 10-11).

Okul, üyeler arasında sıkı, birbirine bağlı bir toplumsal ilişkiler şebekesini temsil eder. Okul içerisinde pek çok kişinin bir arada birbirlerine yakın olarak beraberlikleri, onları samimi ilişkilere itmektedir. Okul, kişilerin etkileşim durumunda buldukları bir birimdir. Öğretimin vermek ve almak esasına dayandığı etkileşim, okulun siyasal düzenince belirlenmiştir. Bu durumda okulun siyasal organizesi, öğretmeni egemen duruma getirmiştir.

Okul üyeleri arasında "biz" duygusu egemendir. Grup istikrarı, samimi iletişim, grubun ayırt edici simge ve giysileri ve onun diğer kültürel etkilerden soyutlanması güçlü bir "biz" duygusu yaratır.

Otorite, denetim yoluyla sürdürülür (Waller, 1967: 12). Bu denetimler; kurumsal (bakanlık ya da devletin denetimi) ve eylemsel (okul yöneticilerince okul olaylarının gerek dolaysız, gerekse öğretim gücü yoluyla denetimi) olmak üzere iki türüdür.

Okulun kendine özgü bir ruhu olan "biz" duygusu, okulu toplumsal bir birim durumuna getirir. Bu duygu, kendilerini okulla özdeşleştiren üyelerin zihinlerinde kendiliğinden yaratılır.

Okul, kendine özgü bir kültüre sahiptir. Okul içinde ayrı bir kültür gelişir. Bu kültür, kısmen farklı yaş düzeylerindeki çocuklar tarafından yaratılır ya da çocukların oyun gruplarında hâlâ yaşayan eski kültürden ya da yetişkin kültürünün basit biçimlerde değiştirilmesinden, ya da öğretmenlerin çocukların eylemlerini yönlendirmesinden ortaya çıkar.

2.1.2. Okulun İşlevleri

Eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biri olan okul; toplum ve birey açısından pek çok işlevleri üstlenmiştir. Aşağıda bu işlevler hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

2.1.2.1. Toplumsallaştırma

Bireyin, toplumun bir üyesi durumuna gelme sürecine toplumsallaştırma denir. Başka bir deyişle, bireyin topluma uyum sağlaması süreci de denebilir. İşte aileden sonra okul da çocuğun ve gencin bu gereksinimini sağlayan kurumlardan birisidir. Okul ortamındaki toplumsal ilişkilerle çocuklar toplumsallaşır. Okulda çocuk ya da genç, yaşam için gerekli bilgi ve becerileri öğrenerek, toplumla uyumlu duruma gelir. Böylece birey, toplumda ortak davranışlar sergiler ve başkalarının davranışlarını tahmin edebilir. Kültürel birikimin artması ile bireyin toplumsallaşması geniş ölçüde aileden okula geçmiştir.

2.1.2.2. Kültürel mirasın aktarılması

Günümüzde kültürel birikimin hızlı olması, bireylerin kültürel mirasın tüm boyutları ile karşılaşmalarını ve bunları öğrenmelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılması görevi okullara verilmiştir. Okullar, kültürel özellikler içinden öğrencilerin yaşlarına ve gereksinimlerine uygun olanları

seçerek bunları planlı ve amaçlı bir biçimde öğrencilere kazandırır. Okullar, özellikle bilgi birikiminin öğrencilere aktarılması işini en iyi yapan kurumdur. Ayrıca okullar, kültürün geliştirilmesini de üstlenmiştir. Böylelikle, toplumdaki yenilikleri başlatarak ve geliştirerek yenilikçi bireyler yetiştirip kültürel birikimi sağlar.

2.1.2.3. Siyasal düzeni koruma

Her toplum, kendi siyasal rejimini korumak ister. İşte eğitim kurumları, toplumdaki bireylere milli ideolojiyi, değerleri ve idealleri kazandırarak onları mevcut siyasal düzene bağlı vatandaşlar olarak yetiştirir. Okulda çocuk, ulusun bayrağını, ulusal değerlerini ve simgelerini öğrenir. Devletin dayandığı temel felsefe, ideoloji ve ilkeler; çeşitli dersler, törenler, özel gün kutlamaları gibi etkinliklerle çocuklara ya da gençlere kazandırılır. Eğitim kurumları da böylece siyasal düzenin korunmasına katkıda bulunur.

2.1.2.4. Seçme ve yöneltme

Eğitimin bir başka işlevi ise, seçme ve yöneltmedir. Öğrencileri ilgi ve yetenekleri çerçevesinde eğitmektir. Her toplumda çeşitli yeteneklerden oluşan bir yetenek birikimi vardır. İşte eğitim kurumları, çeşitli yeteneklerdeki bu çocukları hangi yetenekleri varsa onlara göre seçer ve onları ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlara yöneltir. İlgi ve yetenekler önce belirlenir, sonra yönlendirilir. Böylece toplumdaki bireyler mutlu olur, yaptığı işten doyum sağlar, mesleğini seven kişiler olur. Ayrıca bu durumdan toplum da yarar görür. Toplum bu yoldan en yetenekli kişilerden o mesleğin temsilcilerinden verimli iş elde eder. Bu durumun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendilerini tanımaları, ilgi ve yeteneklerini belirlemeleri gerekir. Bu işler, okullarda Rehberlik Merkezleri'nin kurulmasını gerektirir.

2.1.2.5. Toplumsal kalkınma

Eğitim kurumlarının bir başka işlevi de, toplumun kalkınmasına yardım etmektir. Bunun için okullarda bireylere çağdaş teknolojiye uygun bilgi ve beceriler kazandırılması gerekir. Her düzeyde ve her alanda kalkınmanın gerektirdiği nitelikte ve nicelikte insan gücü yetiştirilmesi, okullar sayesinde gerçekleştirilmelidir. Bunun için eğitimin bir yatırım olarak görölmesi ve bu yatırımların ölke gereksinimlerine uygun olarak yapılması gerekir. Bu nedenle ölkelerin kalkınması ile toplumdaki insanların eğitim düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır. Kalkınmış, gelişmiş ölkelerdeki çocukların okullaşma oranı çok yüksektir ve zorunlu eğitim süreleri de artmıştır. Ekonomik büyüme, üretimi arttıracak teknolojinin gelişmesine, doğal kaynakların ve sermayenin akılcı bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bunu sağlayan ise eğitilmiş insan gücüdür. Örneğin Almanya, yetişmiş insan gücü sayesinde, sahip olduğu sınırlı kaynaklardan en iyi biçimde yararlanarak ekonomik yönden kalkınmıştır. Aynı durum Japonya için de söz konusudur. Oysa ki Arap ölkelerinde yetişmiş insan gücünün yetersizliği nedeniyle ellerindeki doğal kaynaklardan yararlanamadıkları görölmektedir.

2.1.3. Çevre

Çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır. Çevre, insana etki yapan her şeydir. Bunun içinde insanın kendisi de vardır. Toplumsal bir varlık olarak insan; içinde yaşadığı toplumsal çevrede toplumun bütünleyici bir üyesi olarak çeşitli ilişkiler ve etkileşimler içerisinde bulunur. Çevre, insanı etkileyen toplumsal, fiziksel, kimyasal ve biyolojik tüm sistemleri kapsamaktadır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006: 1).

Eğitim kurumları toplumsal açık sistemlerdir. Toplumsal açık sistemler, insan unsurunu içinde yaşadığı toplumdan alır ve bir çeşit işleme sürecinden sonra topluma sunar. Açık sistemler, enerjik yapıları sayesinde çevresini etkilediği gibi karşılıklı olarak çevresinden de etkilenir. Çevre ise bu sistemin ayrılmaz bir parçasıdır. Okul çevreden ayrı olarak düşünölemez. Okul, faaliyetlerini belirli bir toplumsal çevrede devam ettirmek durumundadır. Okul, kendi alt sistemleriyle

uyumlu olduğu kadar aynı zamanda üst sistemi oluşturan unsurlardan biri olan çevresiyle de istikrarlı ve uyumlu ilişkiler geliştirdiği sürece başarılı olabilir. Öğrenci, hayatının büyük bir kısmını aile, okul ve toplumsal çevre olmak üzere üç temel alanda sürdürür. Çocukların eğitiminde okul kadar aile ve toplumsal çevre de önemli rol oynar (Şişman ve Turan, 2004: 198).

Çocuk yetiştirme konusunda, UNICEF ve Latin Amerika Episkopal Konferansı tarafından son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalar, birçok ebeveynin çocuk gelişimine ilişkin yeni bilgilerden haberdar olduklarını, ancak bu bilgilerin genellikle uygulanmadığını göstermektedir. Ebeveynlerin, çocuk eğitiminde deneme-yenilme yöntemlerini kullanmaları çocuk üzerinde çok önemli sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Çocuğun hayata gözlerini açtığı aile ortamı, çocuğun gelişimini öngörme açısından önemli rol oynamaktadır. Çocuğun, kalıtımla getirdiği özelliklerinin ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve daha sonraki yılları ne derece etkileyeceği; ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel niteliği, çocuklarına sağladıkları uyarılar, aile bireylerinin birbirleriyle ve çocukları ile olan ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl bir model oluşturdukları, sağlık, beslenme, gelişim ve eğitim konularındaki bilgileri gibi aile ortamı ile ilgili pek çok değişkene bağlıdır. Bu durumda çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli belirleyici etkileri olan aile bireylerinin, çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri, bilinçlendirilmeleri ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmeleri için belli bir program çerçevesinde eğitilmeleri gerekmektedir (Üstünoğlu, 1991: 80-89).

Toplumsal çevre, öğrencinin başarısını, okulun etkililiğini ve verimliliğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler. Okulun içinde yer aldığı toplumsal çevre, genel olarak yenilikçi çevre ve gelenekçi çevre olmak üzere ikiye ayrılabilir. Yenilikçi ve gelenekçi çevre yapısı; bireysel ve ailesel özellikler bakımından birtakım özellikler içerir. Bu özelliklerden toplumsal kurumlarla ilgili olan bazıları aşağıda verilmektedir (Aşkun, 1977: 63):

Yenilikçi çevrede bireysel özellikler şunlardır:

- Okul gibi toplumsal kurumlarla sıkı ilişki içinde bulunmaya önem verir.
- Değişmeye açıktır, değişiklikleri bekler.

- Kendine güven derecesi yüksektir.
- Geleceğini planlar.
- Önyargılı değil, ancak şüphelidir.
- Bulunduğu ortamda belli bir işleyiş düzeni vardır.
- Gruba önem verir ve öncelik tanır.
- Cinsiyet ayırımına önem vermez.

Gelenekçi çevrede bireysel özellikler şunlardır:

- Toplumsal kurumlarla ilişkiler zayıftır.
- Bireysel tutum ve davranışlar egemendir.
- Bireysel amaçların gerçekleşmesine önem verir.
- Bireyin kendisine güveni azdır.
- Değişikliği zor benimser, geleneksel yaşam tarzı tercih edilir.
- Yaşantısını ve geleceğini düzenleme anlayışı gelişmemiştir.
- Dogmatiktir, tarafsız düşünme yeteneği gelişmemiştir.
- Gerçekçi değil, geleneksel inançları vardır.

Yenilikçi çevrede bazı ailesel özellikler şunlardır:

- Çocuğa önem verilir.
- Sorumluluk paylaşılır.
- İş bölümü duygusu gelişmiştir.
- Ailesel etkinliklerde (tatil, eğlence, gezi) eylem birliği vardır.
- Aile bireyleri arasında ortak değer bağları gelişmiştir.
- Aile dış dünyaya açılan bir köprüdür.

Gelenekçi çevrede bazı ailesel özellikler şunlardır:

- Yetişkinlere önem verilir.
- Babaerkil aile yapısı benimsenir.
- Çocuk eğitiminde yönlendirme eğitimi fazla gelişmemiştir.
- Dış dünyayla ilişkiler zayıftır.

Konu okul-çevre ilişkileri açısından değerlendirildiğinde sadece okulun ya da sadece çevrenin tek başına yenilikçi olması yeterli değildir. Yenileşme ve gelişmeden tam anlamıyla söz edebilmek için tüm unsurların birlikte değişmesi gerekir. Bu bağlamda okul, bir yönüyle öğrencileri, diğer yönüyle de aileleri değişime ve yenileşmeye hazırlayarak, yeni bir toplumun oluşumu için gerekli yapı, ortam ve koşulları hazırlamak gibi önemli bir sorumlulukla karşı karşıyadır. Okul, topluma yönelik bu önemli sorumluluğu ailenin yardımı ve iş birliğiyle gerçekleştirebilir. Okul, hem kendi etkililiğini sağlayıp sürdürebilmek, hem de etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmek için aileyle ilişkilerini geliştirmek zorundadır. Okulun çevreyle ilişkilerinin olumlu olması durumunda her türlü çevresel kaynaktan yararlanması daha kolay olur (Şişman ve Turan, 2004: 199).

Öğrencinin öğrenme çevresini oluşturan birçok unsur yer alır. Öğrenci, en yakınında yer alan ailesi, akrabaları, arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunur. Bu etkileşimler, öğrencinin kimlik oluşumuna katkı sağladığı gibi okul başarısını da beraberinde getirir.

Öğrencinin etkileşim halinde olduğu diğer bir unsur ise okuldur. Öğrenci, okulun iç işleyişi ile ilgili bu etkileşimlerin içinde doğrudan yer almaz, ancak konulan kurallardan, alınan kararlardan ve uygulanan politikalardan dolayı olarak da olsa etkilenir. Öğretmenler genel kurulu, zümre öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu, disiplin kurulu, onur kurulu gibi organların işleyişi bu etkileşimlere örnek olarak verilebilir.

Öğrencinin etkileşim çevresinin son unsurunu ise ülkenin tamamı oluşturur. Bu alan, öğrencinin dışında oluşmakla birlikte öğrenciyi dolaylı olarak yakından etkileyen alandır. Bütçeden eğitime yeterli kaynak ayrılmaması, öğrencinin hayati derecede önemli eğitim gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması sonucunu yaratır.

Ülkede, sosyoekonomik ve kültürel düzeyde alınan her karar; eğitim sistemini, okulu ve öğrenciyi etkiler. Milli eğitim politikaları ve eğitimle ilgili olarak çıkarılan yasaların uygulanması, öğrenciyi dolaylı ve dolaysız olarak etkiler (Şişman ve Turan, 2004: 199–200).

2.2. Okul-Çevre İlişkilerinin Önemi

Başaran (1989: 37), bir örgütün çevresini oluşturan sistemleri; doğal, siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel ve teknolojik sistemler olarak ele almakta; Yiğit ve Bayrakdar (2006: 2) ise, toplumsal, kamusal, teknolojik ve ekonomik olmak üzere birden fazla çevreden bahsedileceğini ileri sürmektedirler.

Kast ve Rosenzweig (1974) ve Carlisle (1976: 199), örgütler açısından çevreyi, toplumsal-genel(makro) ve görevsel(kurumsal) çevre olarak iki şekilde ele almaktadırlar (Balay, 2003: 22). Bu görüşler, okul çevresinin tek bir kavram olarak kullanılmasından ziyade, çok boyutlu bir özellik taşıdığını göstermektedir. Cramer ve Browne (1974: 214), bir toplumda, sosyal ve ekonomik çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilen okulun, eğitim sisteminin en iyi ögesi olarak görürler.

Bir toplumun ihtiyaçlarını karşılayan sistem, başka bir toplum için yararlı olmayabilir. Her toplum, kendi ihtiyaçlarını karşılayacak bir sistem geliştirmek zorundadır (Taymaz, 1995: 1). Sargut (1994: 138), ülkemiz örgütleri için T tipi (Türk Tipi) yönetim ve örgütlenme modeli önermektedir (Özdemir, 1997: 4). Çevrenin yapısı da, okulun işleyişini etkiler. Carlisle'e (1976: 394) göre, hareketli bir çevrede işleyen örgütler, içyapılarını ve işleme süreçlerini dış güçlere cevap verecek şekilde değiştirmek zorundadır (Balay, 2003: 29). Geçmişteki örgüt teorileri çevreyi önemsemeyen bir anlayıştaydı. Günümüzde bu anlayış değişmiştir. Özellikle şehirlerde yer alan okul yöneticilerinin okulun içinde bulunduğu çevreyi önemsemesi, dikkate alması ve buna göre okul yapısında düzenleme yapması gerekmektedir.

Okul yöneticisinin, okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmesi, onun eğitim bilimlerinde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2000; Karip, 2005: 27). Ülkemizde, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmaları konusunda, uzmanların üzerinde görüş birliği içinde oldukları bir uygulama henüz

gerçekleştirilememiştir (Karip ve Köksal, 1999: 206; Balcı, 1988). Bu durum, okul yönetimi alanında yetersiz yöneticilerin işbaşına gelmesine neden olmaktadır.

Klasik ve insan ilişkileri kuramcıları, çevre kavramını dikkate almamışlardır (Bursalıoğlu, 1985; Kaya, 1993; Yalçınkaya, 2002: 104). Katz ve Kahn (1978), sosyal organizasyonların yaşayan sistemler olup olmasını, onların açık sistem olmalarına ve çevreyle etkileşimde bulunmalarına bağlarlar (Karip, 2005: 27; Eisler ve Montuori, 2001). Olumsuzluk kuramına göre, okul dirik yönetim ister ve bunu ancak önder yöneticiler yapabilir (Başaran, 1993: 48). Bu bağlamda okul yöneticisinin, okul-çevre bağımlılığını anlaması ve kabul etmesi gerekir.

Sistem ve çevre teorileri, düşüncelerimizin ayrı nesnelere dış çevreye, dağınık parçalardan ilişkilere doğru kaymasına yol açmıştır. Böylece sosyal sistemde birbirine zıt iki farklı model ortaya çıkmıştır. Bunlar, hükmetmeye ve ortaklığa dayalı modellerdir. Değişen koşullara göre sürekli kendini yenileyen, bilgi oluşturan ve bunları gerektiğinde örgüt amaçları doğrultusunda kullanan, öğrenen örgütler ortaya çıkmıştır (Garvin, 1993). Günümüzde okullarının yöneticileri; okul-çevre ilişkilerini önemseyen bir örgüt yapısı kurmak ve geliştirmek zorundadır. Etkili örgüt, çevresini önemseyen ve ona uyum sağlayan örgüttür. Değişen bir çevrede okullar değişmeyi geçici bir olgu olmaktan çok doğal bir durum olarak görmeli ve öğrenen-uyarlayan sistemler olmalıdır (Kast ve Rosenzweig, 1974: 142). Gelecekte en başarılı olacak birey ve kurumlar, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacaktır. “Öğrenen Okullar” yaratmak, en popüler liderlik modeli olarak görülmektedir (Schlechty, 1997). Okulların istenilen düzeye ulaşması, yönetici ve personeliyle birlikte öğrenen örgütler olarak toplumda yerini almalarıyla ilişkilidir.

Taguiri (1968), okulun içinde bulunduğu şartları; ekolojik boyut (fiziksel görünüm), sosyal boyut, kültürel boyut, sosyal sistem olarak ele alır (Smey and Richman, 1991). Kirschenbaum ve Warner (2007), okul, aile ve toplum ilişkilerinde değişen paradigmalara ilgili olarak, bu ilişkileri okul-aile ilişkileri ve okul-toplum ilişkileri olarak iki başlık altında ele almaktadırlar. Taymaz'a (1995) göre, okul-çevre ilişkileri; ilgili okullarla ilişkilerin sağlanması, çevreyi tanımaya yönelik çalışmalar yapılması, çevre ile bilgi alışverişinde bulunulması, çevre ile ilişki kurma çalışmalarının yapılması ve çevreden destek sağlanması işlemlerinden oluşur. Yiğit ve Bayrakdar'ın (2006: 137) yapmış olduğu bir araştırmada, okul-çevre ilişkileri; okulun

fiziksel çevresi, akademik çevresi, sosyal çevresi ve yönetim çevresi, boyutlarında ele alınmıştır. Bursalıoğlu (2000: 38) ise, okul yönetiminde rol oynayan dış öğeleri; ana-babalar, çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetimin yapısı, iş piyasası, merkez örgütü, olarak sıralamaktadır.

Etkili okulu tanımlayan özelliklerinden birisi çevresiyle yakın ve iyi ilişkiler kurması; etkili okul yöneticilerinin temel görev alanlarından birisi ise okul-çevre ilişkilerini güçlendirmeye önem vermesidir. Okulda halkla ilişkiler, velilerin tek yönlü okulla ilgilenmeleri ile geliştirilemez. Bu ilişkiler karşılıklı ve güçlü bir iletişim yardımıyla geliştirilebilir. Çevresiyle sürekli ve çok yönlü etkileşim içerisinde bulunan okul, halkla ilişkileri geliştirmede girişimci ve öncü bir rol üstlenmelidir. Öğretmenin etkili olabilmesi için ekonomik, sosyal, kültürel açıdan okul çevresini iyi analiz etmesi, kaynaklarını, zayıf ve güçlü yönlerini iyi tanıması gerekir. Öğretmen, toplumsal liderlik rolünün gereği olarak sadece öğrenci ile değil aynı zamanda sosyal çevre ile de olumlu ilişkiler ve iş birlikleri kurmalıdır. Okul, bu süreçte öğretmene gereken desteği ve yardımı sağlamalıdır (Şişman ve Turan, 2004: 200).

Öğrencilerin eğitiminde okul kadar çevrenin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Artık okullar, geleneksel işlevlerini aile ve çevre ile paylaşmaktadır. Okul-çevre ilişkileri geliştirilirse, çevre okulu sahiplenir.

2.3. Okul-Çevre İlişkilerinin Temel Boyutları

Aydın (2004: 162), okul-çevre ilişkilerinin temel boyutlarını; okula ailenin katılımı, ailenin okul yönetimine katılımı, baskı grupları ile ilişkiler, okulun çevreye katkıları, çevrenin okula katkıları, halkla ilişkiler, yeni iletişim teknolojileri ve okul olarak ele almıştır.

2.3.1. Okula Ailenin Katılımı

Aile katılımı, ana-babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için düzenlenmiş etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli iş birliğine, sağlıklı bir iş birliği içinse tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve

çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç vardır (Şahin ve Ünver, 2005). Okulun belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi için, ailenin de okulda verilen formal eğitim sürecine dahil olması gerekmektedir.

Okul-aile arasındaki iş birliği; öğrenci başarısının artmasını, katılımı, güdülenmeyi, kendine güveni ve davranışların olumlu değişimini sağlamaktadır. Ayrıca çocukların okul ve öğretmenlere ilişkin olumlu tutum geliştirilmesinde de aile katılımı temel bir araçtır (Burns, 1993: 9). Okul-aile iş birliği, eğitimsel değerlere dayalı olarak, aileleri, öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileri bir araya getirerek eğitim gereksinimlerinin uygun biçimde karşılanması için, bu grupların birbirlerinden neler bekleyebilecekleri ve birbirlerine nasıl yardım edecekleri konusunda görüş birliği gerektirir (Redding, 1991).

Ailelerin okul etkinliklerine katılımı ve iş birliği sürecini engelleyen başlıca nedenler şunlardır (Finders ve Lewis, 1994):

- Ana-babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu
- Ailelerin ekonomik sorunları
- Ailelerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması
- Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması
- Öğretmenlerin olumsuz tutumları
- Ev ve okul kültürünün farklılığı
- Ailelerin, çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını gereksiz görmeleri

Okul-aile iş birliğinin sağlanması ve aile katılımının arttırılabilmesi için aşağıdaki çalışmalar yararlı olmaktadır (Redding, 1991):

- Okulda yapılacak toplantı ve etkinliklerin zamanı, ailelerin katılımı için gerekli hazırlık ve düzenlemeleri yapabilecekleri kadar uzun bir süre önce duyurulmalıdır.
- Ailelere, okulu istedikleri zaman ziyaret edebilmeleri, kütüphaneden yararlanmaları, öğretmen ve yöneticilerle görüşmeleri ve sınıf ziyaretleri için izin verilmelidir.

- Okulun sahip olduğu olanak ve kaynaklar, ailelerin okul için düzenleyecekleri etkinliklerde kullanılmalıdır.
- Çalışan ailelerin katılabilmeleri için akşam toplantıları düzenlenmelidir.
- Ailelerin katkıları ve çalışmaları ödüllendirilerek teşvik edilmelidir.
- Ailelere, çocuklarının evdeki eğitimi için neler yapabileceklerine ilişkin bilgi verilmelidir.
- Toplantı ve etkinlikler son dakikada ertelenmemeli, iptal edilmemelidir.

Okul ve aile iş birliği, çocuk ve gençlerin sorumluluklarını öğrenmelerinde, bunları günlük hayata aktarmalarında, okuldaki başarısının artırılmasında ve belki de en önemlisi olan kimlik oluşumunda kilit bir rol üstlenmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin eğitiminin yalnızca okuldaki bölümü ile ilgilenmekle yetinmemeli; aileleri, eğitim sürecinin bir parçası olarak görmelidir. Aileler ise okulu yalnızca bir kamu hizmetinin sağlandığı, çocuklarının eğitimi gerçekleştiren, kendilerine uzak bir kurum olarak görmemeli, çocuklarının başarısını nasıl artırabileceği konusunda katkı vermeyi temel bir görev ve sorumluluk olarak görmelidir.

2.3.2. Ailenin Okul Yönetimine Katılımı

Kararları etkileme anlamında tanımlanan yönetime katılma, idari kararların alınması sürecinde taraflara söz hakkı tanıyarak alınacak kararları etkilemelerinin sağlanması anlamına gelmektedir. Ailelerin okula katılımı, yönetime ve okul etkinliğine katkı verme boyutunda düşünüldüğünde, okul-aile ilişkisini teşvik eden unsurdur.

Tüm üyelerin katılımı ile karar almanın aşağıdaki sorunları da beraberinde getirebileceği düşünülebilir (Can, 1994):

- Katılım sağlayıcı toplantıların zaman alması
- Acil karar alınması gereken durumlarda gecikmelere neden olması
- Bazen uzlaşma sağlanamaması nedeniyle karar alınamaması

- Üstlerin bulunduğu toplantılarda, astların yöneticilerin hoşuna gidecek fikirleri sürmesi ve savunması
- Kararlara katılanlara bireysel sorumluluk almaktan kaçma olanağı sağlaması

Yukarıdaki sakıncalarına rağmen, kararlara katılma aşağıdaki yararları sağlamaktadır (Can, 1994):

- Konuya farklı bakış açıları getirmesi
- Farklı birim ve kişileri eş güdümlenebilme
- Karara katılanların güdülenmesi
- Farklı çıkar gruplarını güdülenmesi
- Grup tartışmaları yoluyla yaratıcı düşünceler ortaya koyulabilmesi

Katılımcı ortam; alınan kararların kalitesinin yükselmesini, karara katılanların örgütsel bağlılık düzeylerinin artmasını, iş veriminin sağlanmasını ve iş kaybının azaltılmasını sağlamaktadır (Özden, 1996: 427-431).

Okul yönetimine etkili bir katılım sağlanabilmesi için aşağıdaki koşulların sağlanmış olması gerekmektedir (Özden, 1996: 430):

- Katılanlar sorumlu, güdülenmiş ve güvenilir olmalı
- Katılanlar kararların kalitesini artıracak yeteneklere sahip olmalı
- Sağlıklı bir iletişim sağlanmalı
- Katılanları sınırlayan örgütsel kural ve düzenlemeler azaltılmalı
- Katılanlar, tartışılan konu hakkında bilgi sahibi olmalı
- Katılanlar, fikirlerini ikna edici bir şekilde sunabilmeli
- İlişkilerde açıklık ve dürüstlük egemen olmalı
- Statüsü ne olursa olsun herkes çekinmeden karar sürecine katılabilmeli
- Görüşler arasında çatışmanın doğal olduğuna ve bu durumun yeni bilgilerin üretilmesi için bir fırsat olduğuna inanılmalı

Okulun toplum tarafından sahiplenilmesi, tarafların yönetime katılarak kararların alınması ile olanaklıdır. Bu noktada temel görev okul yöneticilerine düşmektedir. Aile katılımını engelleyen tüm etkenler kaldırılarak hem iş birliğine dayalı hem de hesap verebilen bir yönetim anlayışı kurulmalıdır.

2.3.3. Baskı Grupları ile İlişkiler

Eğitim; sosyal, ekonomik ve politik bir girişimdir. Bu girişimi, okulun çevresinde etkilemeye çalışan baskı grupları vardır. Baskı gruplarının kendilerine özgü kamu yararı kavramları ve eğitim felsefeleri vardır. Bu çerçevede, okulu ve amaçlarını etkilemeye çalışır. Çevrede çeşitli ilgi ve yarar gruplarının olması doğaldır. Bu gruplar dengede olduğu sürece okul yöneticisini yıpratıcı bir durum yaşanmayacaktır. Önemli olan, bu grupların çevrede güç yapısı kurmamasıdır. Okul yöneticisi bu yapıyı tanımak ve gözlemlemek zorundadır. Eğer okullar, eğitimin amaçları ve bunların kontrolü konusunda sağlam bir felsefeye sahip değilse yarar grupları karşısında direnemez (Bursalıoğlu, 2000: 53).

Baskı grupları, demokratik hak ve talepleri grupsal hareket içinde (grup, cemiyet, dernek, siyasal parti vb.) ifade eden toplumsal birimlerdir. Grup hareketi olduğu için temelde kamu yararı adına çalışan gruplar olarak tanımlanır. Kamu yararına çalışan dernekler, gönüllü kuruluşlar, sosyal ve siyasal oluşumlar (partiler, sendikalar vb.), sivil ve askeri örgütler birer baskı grubudur. Üyelerinin sayısı, söylemlerinin demokratik değer ve felsefe ile uyumu oranında seslendirdikleri sorunları gündeme getirme ve bunlardan sonuç alma olasılığı daha güçlüdür.

Okul yöneticisi, bu baskı gruplarının talep ve müdahale istekleri ortamında çalışır. Bu baskıların bulunmadığı toplum ve eğitim demokratik olamaz. Burada önemli olan, eğitim ve okul yöneticilerinin bu baskılar karşısında gösterdikleri davranıştır. (Bursalıoğlu, 2000). Okulun böyle bir gerçek karşısında dengeli bir yöntem izlemesi gerekir. Dengenin bozulması okulun sağlıklı toplumsal zeminini sarsabilir. Eğer okuldaki uygulamalar bu grupların ya da bireylerin çıkarları ile çelişirse, bu gruplar çeşitli etkileme yollarını kullanarak çıkarlarını tekrardan sağlamak için çaba göstereceklerdir. Bu durumda okul yönetimi çatışma yoluna gitmeden, okulun çıkarlarını gözden çıkarmadan ve bu grupları görmezden

gelmeyecek bir biçimde stratejisini belirlemelidir. Burada önemli olan, okulun kamu yararını koruyan bir hizmet örgütü olma görevini akıldan çıkarmamaktır. Bu tür baskı gruplarıyla yaşanabilecek olası sorunlarda tarafların birbirini anlamalarını sağlayacak iletişim ortamının sağlanması önem kazanmaktadır.

2.3.4. Okulun Çevreye Katkıları

Okul, bünyesinde barındırdığı özellikler sayesinde çevreye katkıda bulunmak durumundadır. Okulun bunu başarıyla gerçekleştirebilmesi için içinde bulunduğu çevrenin toplumsal yapısını dikkate almalı ve bunun bilincinde olmalıdır. Ancak bu durumda okul, kendi çevresine yabancılaşmaksızın gerekli katkı ve yarar sağlayabilir.

Okulun, mensup olduğu çevrenin kalkınmasına yapacağı katkı, bir kurum olarak toplum tarafından benimsenmesi ve önemsenmesi açısından çok önemlidir. Bunun yanında, toplum kalkınmasına okulun yapacağı katkı, eğitimin toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevini yerine getirmesi açısından da çok büyük bir önem taşımaktadır. Toplum okulu modeline göre okul, toplum tarafından benimsenmeli ve aralarında güçlü bir etkileşim olmalıdır. Bu bağlamda okul akşamları, hafta sonları ve tatillerde açık olmalı; yetişkinler de okulda sosyal, kültürel ve dinlenmeye yönelik etkinliklere katılmalıdır.

Toplumların kalkınması, en temel kaynak olan insan kaynağının işe koşulması ile olanaklıdır. Okullar da nitelikli ve eğitilebilir yeterliliğine sahip insan kaynağına sahip kurumlar olarak, toplumun insan kaynağını işleyerek geliştirme sorumluluğunu üstlenmek durumundadır. Okulların kalkınmada üstlenecekleri roller, okulun bulunduğu toplumun özellikleri bakımından farklılıklar gösterebilir. Köy okulları; tarımsal kalkınma, okuma-yazma, köy yaşamı ve beraberinde getirdiği sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar üzerinde durmak zorunda kalabilir. Şehirlerde bulunan gecekondu bölgelerindeki okulların ise köyden kente göçmüş olan halkın şehir hayatının koşullarına uyumu, şehirlilik bilincinin geliştirilmesi gibi sorunlar üzerinde durması gerekebilir.

Gerek şehir gerekse köy okullarının çevre kalkınması konusunda yapabilecekleri temel katkılar şu şekilde ele alınabilir (Geray, 1996):

- Çocuk suçluluğunu önleyecek eğitim çalışmaları
- Özürlü ve yaşlıların ekonomik hayata katılmalarını sağlayacak becerilerin kazandırılması
- Kadınlara yönelik ev ekonomisi çalışmaları
- Gençliğe yönelik sosyal çalışmalar
- Müzik ve tiyatro gibi sanatsal çalışmalar
- Çocuk oyun yerleri sağlanması ve çocuk bakımı
- Okuma-yazma öğretimi
- Yetişkin eğitimi
- Okuma odalarının kurulması
- Kitaplıkların halka açılması
- Sportif çalışmalar
- Teknik öğretim ve beceri kazandırma kursları
- Üretilen ürünlerin kredi ve pazarlamasında yardım ve destek

Okulların, toplumların kalkınmasını sağlayabilmesi için öncelikle halkın gönüllü iş birliğini tesis etmek durumundadır. Katılımın sağlanması, halkın ihtiyaçlarının önemsenmesini gerektirir. Halk, bazı ihtiyaçlarının farkında iken bazı ihtiyaçlarının farkında olmayabilir. İşte okul halkın farkında olmadığı ihtiyaçları da görmelerini sağlayarak, onları karşılama yoluna gitmelidir.

2.3.5. Çevrenin Okula Katkısı

Okulun çevresi, okulun etkileşimde bulunduğu tüm unsurları kapsayan geniş bir sistemdir. Bu açıdan bakıldığında çevrenin okuldan beklentileri olduğu kadar, okulun da çevreden beklentileri vardır. Hatta çevrenin okula katkı vermesi bir beklenti olduğu kadar bir zorunluluk ve gerekliliktir. Okul, çevrenin katkıları ile üzerine

düşen görevleri daha iyi yerine getirerek, çevrenin beklentilerini daha iyi karşılayacaktır.

Sosyal sorumluluk bilinci içindeki kişi ve kurumların, okullara sağlayacağı katkılar çok önemlidir. Aşağıda, bu tür katkılara bazı örnekler verilmiştir (Aydın, 2004):

- Yerel yönetimler: Okulun çevre düzenine, temizliğine, yoksul öğrencilere yardımda; okulun bakım ve onarımına ilişkin hizmetlerde,
- Diğer kamu kurumları: Hizmet alanlarına göre, öğrencilerin sağlığı, güvenliği, çeşitli konularda bilinçlendirilmeleri, okulun gereksimi olan aynî ve nakdî katkının sağlanması konularında,
- Özel kuruluşlar: Okulun her türlü gereksinimlerinin karşılanması ve muhtaç öğrencilere yardım konusunda,
- Meslek kuruluşları: Oda, borsa, birlik, sendika, dernek biçiminde örgütlenmiş olan kuruluşlar üyeleri aracılığı ile okulun daha etkili olarak işlemesine gerek duyulan uzmanlık bilgisi ve projelerle,
- Sivil toplum kuruluşları: Toplum yaşamının ve bazı hizmetlerin geliştirilmesini amaçlayan sivil toplum kuruluşları, okulun gereksinim duyduğu mal ve hizmetlerin sağlanmasında,
- Özel yeteneği olan kişiler: Sanat, kültür, spor ya da belli bir zanaatın öğretilmesi konusunda, öğrencilerin boş zaman faaliyetlerinin düzenlenmesinde çok önemli katkılarda bulunabilirler.

Bu tür etkileşimler çevre ve okul arasındaki güvenilir ve saygın ilişkileri de geliştirecektir.

2.3.6. Halkla İlişkiler

Halkla ilişkiler, farklı tanımlara konu olan bir kavramdır. Doğan'a (2011: 205) göre halkla ilişkiler, bir kurum veya kuruluşun hedef kitlesi olan insanlarla ilişkilerinde anlayış, sempati ve güven oluşturmak amacına dönük yönetim işlevi

olarak tanımlanır. Ertekin'e (1995: 9) göre halkla ilişkiler, bir örgütün sunduğu hizmetin geliştirilmesi amacıyla yürütülen ve kamuoyunu etkilemeye yönelik tüm ilişki biçimlerini içeren planlı çabalara denir. Halkla ilişkiler denilen görev, özel ya da tüzel bir kişinin, yani bir insanın, derneğin, özel kuruluşun ya da kamu kuruluşunun karşılıklı iş yapmak durumunda olduğu gruplarla ilişkiler kurması, varsa ilişkilerini geliştirmesi için gösterilecek çabalar (Asna, 1969: 112). Eğitimde halkla ilişkiler ise, bir örgütün çevredeki konumunu, başarısını veya başarısızlığını halka duyurma ve anlatmasıdır.

Örgütlerin halkla ilişkiler kurması, sorunların çözümü için kaçınılmazdır. Halkla ilişkilerde kullanılacak başlıca araçlar: gazete, dergi, broşür, bülten, yıllık, afiş, mektup, el ilanları, radyo, televizyon, festivaller, yarışmalar, törenler, sergiler, toplantılar vb.

Okulun halkla ilişkiler çalışmalarının tam olarak anlaşılabilmesi için bu ilişkide nelerin amaçlandığını ortaya koymak gerekir. Buna göre halkla ilişkilerin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Ertekin, 1995: 6):

- Örgütü ve onun izlediği politikayı benimsetme: Kamuoyunun giderek güçlendiği dünyamızda örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, halkın güven ve desteğini almalarına bağlıdır.
- Halkta yönetime karşı olumlu tavırlar yaratma: Dünyanın hemen her yerinde vatandaşların devlete olan tavırlarında bazı olumsuzluklar ve güvensizlikler görülebilmektedir. Bu olumsuz yaklaşım, kalıp yargı ve değerlendirmelerin ortadan kaldırılması çabası halkla ilişkilerin temel felsefesi içinde yer alır.
- Yönetimle olan ilişkilerinde halkın işini kolaylaştırma: Vatandaşlara yararlanabilecekleri hizmet olanakları hakkında bilgi verilerek ve başvurmalarını kolaylaştırıcı bilgiler verilerek gerçekleştirilir.
- Alınacak kararların daha isabetli olmasını sağlayacak bilgileri halktan almak: Demokrasinin gereklerinden biri de halkın yönetime katılmasını sağlamaktır. Belirli konularda karar vermeden önce, o karar ile ilgili olanlardan sağlanacak bilgiler uygulama aşamasındaki başarıyı artırabileceği gibi, sonuçlarına katlanma konusunda halkı dirençli kılabilir.

- Yasalar hakkında aydınlatıcı bilgi vererek, vatandaşların yasalara uymalarını sağlamak: Bazı kamu hizmet alanlarında vatandaşların davranışlarını sınırlayan ve yasaklar koyan hükümler bulunmaktadır. Yasaları bilmemek mazeret oluşturmamakla birlikte, bu gibi kuruluşlar vatandaşları aydınlatıcı etkinliklerde bulunabilirler.
- Hizmetin görülmesinde halkla iş birliği sağlama: Bazı hizmetlerin etkin bir biçimde görülmesi halkla iş birliğini gerektirir. İş birliği hizmeti hızlandırır, maliyeti düşürür. Okul-aile birliği toplantılarında okul yönetiminin amaçları ile beklentileri, tutum ve davranışları dengelenebilir.
- Yönetmelik usullerdeki aksaklıkları gidermede halkın öneri ve şikâyetlerinden yararlanma: Halkın şikâyet ve önerileri göz önünde bulundurularak yapılacak iyileştirmeler, halkı bıktıran gereksiz uygulamaların kaldırılması ve kuruma karşı olumlu bir hava oluşturması açısından yarar sağlar.

Halkla ilişkilerin bu genel amaçları, okul özeline indirildiğinde okulun halkla ilişkilerinde nelerin amaçlandığını da ele almak gerekir. Okul-halk ilişkileri etkinliklerinin amaçları şunlardır (Bursalıoğlu, 2000):

- Okulun çalışmaları konusunda halkı aydınlatmak
- Halkın okula güvenini artırmak
- Halkın maddi ve manevi desteğini sağlamak
- Halkla okul arasında iş birliği gereğini duyurmak
- Çevre, ev ve okulu bütünleştirmek
- Okulun çevreye katkılarını değerlendirmek
- Okula ilişkin yanlış anlamaları düzeltmek ve eleştirileri cevaplamak

Halkla ilişkiler çalışmaları belirli ilkeler doğrultusunda yürütülmelidir. Bu ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Asna, 1969):

- Dürüstlük: Halkla ilişkilerin her aşamasında dürüstlük önem taşır. Bu ilke; onurlu çalışma, doğruluk ve güvenilirlik olarak üç grupta incelenebilir.

- İnanırcılık: Araştırma sonuçları, inanılır kaynaktan gelen mesajların hedefte daha fazla tutum değişikliği meydana getirdiğini ortaya koymuştur.
- Yineleme: Halkla ilişkilerde önemli ilkelerden biri de gerekli mesajların yinelenmesidir. Böylece sık sık verilen mesajın bellekte kalması sağlanacaktır.
- Bütçe: Halkla ilişkiler çalışmaları belirli bir bütçenin ayrılmasını gerekli kılar.
- Tanıtmak: Hizmetlerden en kolay şekilde yararlanmaları için örgütün etkinliklerini tanıtmak gereklidir.
- Tanımak: Halkın hizmetlerden ne derece memnun olduklarını tanımak, gereksinim ve tepkilerini öğrenmek halkla ilişkilerde en temel ilkelerden biridir.

2.3.7. Yeni İletişim Teknolojileri ve Okul

20. yüzyılın sonuna doğru internetin ortaya çıkmasıyla birlikte enformasyon teknolojilerinde yaşanan gelişmeler iletişim biçimlerinde ve günlük yaşantıda pek çok değişikliğe neden olmuştur. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile dar bir kesime yayım yapmanın ötesinde kişilerin iş birliği, öğrenme ve bilgi yapılandırma için bir araya geldiği toplulukların oluşumu üzerine odaklanan teknolojilerin hızla yayılmaları ve sayılarının artması söz konusudur. Okul örgütü de günden güne karmaşıklaşmış sistemlerinin çalıştırılmasında teknolojik desteğe ihtiyacı duymaya başlamıştır. Okul yönetiminde kullanılacak en temel teknolojilerin başında da bilgisayar ve bilgisayar destekli teknolojiler gelmektedir (Aydın, 2004).

Sosyal ağ teknolojisi; insanların iletişimini, etkileşimini, iş birliğini, çalışmasını ve hatta öğrenme sürecini bile yeniden şekillendirmiştir. Sosyal ağlar, esnek ve kullanıcı dostu olması sebebi ile kolay bir şekilde kullanılabilir. Bilgisayar bir sistem biçiminde bütünleştirilerek veri aktarımı yapılabilmesi, veri bankalarına ulaşılması gibi olanaklar sağlar. Bu olanakların sonucunda da yönetimin iş ve eylemlerini destekleyen bilgi teknolojilerine dayalı “yönetim bilgi sistemi” ortaya çıkar (Çınar, 1997: 290).

Yönetim ve eğitim sisteminde bilginin paylaşılmasını ve kullanılmasını olanaklı kılan en çağdaş yöntemlerden biri internettir (Aydın, 2004). İnternet; çift

tarafli etkileşimin gerçekteşmesinde, bilginin iletilmesinde ve paylaşımında önemli katkılar getirmiştir. Üretilen bilginin çok kısa bir süre içinde ve çok geniş kitlelere iletilebilmesi ve bilginin yerel boyuttan küresel boyuta taşınmasında internet çok önemli bir atılım sağlamıştır (Tavşancıl ve Keser, 2002). İnternet; bilgiye kolay, ucuz, hızlı ve güvenli ulaşmanın ve bilgiyi paylaşmanın en geçerli yolu haline gelmiştir.

İnternet ortamında bilgi alt yapısının oluşturulmasıyla günlük yaşamda elektronik gazete ya da dergi, uzaktan izlenebilir güvenlik sistemleri, elektronik alışveriş, uzaktan çalıştırılabilen ev aletleri, görüntülü telefon sistemleri kullanılabilirken, eğitim açısından; internet tabanlı eğitim, web temelli eğitim, web destekli öğretim, elektronik kütüphaneler, sanal üniversiteler, sanal müzeler gibi konularda önemli gelişmeler söz konusudur (Tavşancıl ve Keser, 2002).

Okulun, çevresi ile iyi bir iletişim kurabilmesi için çağdaş iletişim teknolojilerinden yararlanması gerekmektedir. Velilerin, çocuklarının eğitime, devam durumuna, başarı notlarına ilişkin verileri izleyebilecekleri sistemler, okul-aile ilişkilerini geliştirmede ve tarafların birbirlerini tanımada önemli yer tutar. Okulların web sayfaları, hem çok önemli bir halkla ilişkiler çabasını başarmakta hem de öğrenci ve velilerin okula ilişkin verileri öğrenmesini sağlamaktadır.

2.4. Okul-Çevre İlişkilerinin Gelişimi

Okul-çevre ilişkilerinin gelişimi; Dünya'da ve Türkiye'de olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.4.1. Dünya'da Okul-Çevre İlişkileri

Son yıllarda okul-çevre ilişkileriyle ilgili olarak; teorik modeli olan çalışmaların yanında, modele bağlı olmayan çalışmalar da yapılmıştır.

Grolnick ve Slowiaczek (1994), aile ilişkilerinin farklı boyutlarının olduğunu kabul ederler. Bu boyutlar şunlardır (Gonzalez ve Wolters, 2006):

- Davranış ilişkileri (Okul faaliyetlerine düzenli olarak katılma)

- Kişisel ilişkiler (Öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılma)
- Entelektüel ilişkiler (Her türlü bilişsel ve entelektüel faaliyetlere katılma)

Eccles ve Harold (1996), aile öncelikli ilişkilerin beş boyutunu ele almış ve incelemiştir. Bu boyutlar:

- Aile özellikleri
- Komşuluk özellikleri
- Çocuğun özellikleri
- Öğretmen özellikleri
- Okul özellikleri

Epstein (1995), okul-aile-toplum ortaklığının altı boyutunu ele almış ve incelemiştir. Epstein modeli; okul, aile ve toplum ilişkisini dinamik olarak ele alır (Epstein ve Sanders, 2000). Bu model, okul-aile iş birliğinin çocukların başarısını getirdiği temeline dayanırken toplumu, çocuğun öğrenmesinde önemli bir unsur olarak görür.

- Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma
- Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme
- Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme
- Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma
- Okul kararlarına katılma ve taraf olma
- Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma

Hoover-Dempsey ve Sandler'ın (1997) aile ilişkileri modeli, beş düzeyde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmiştir. En alt düzeyden başlamak üzere aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Aile ilişkilerinde olumlu kararlar alma
- Ailelerin bilgi ve becerisine uygun ilişki yolları belirleme

- Aile ilişkilerinin çocuğun üzerinde etkilerini dikkate alma
- Aile ilişkileri ve okul beklentilerinde uyum sağlama
- Öğrenci veya çocuk açısından sonuçları

ABD’de Kapsamlı Okul Reformları çalışmalarında, on üç model üzerinde durulmuş ve modeller; okul, aile ve toplum ilişkileri açısından ele alınarak incelenmiştir. Bu modeller şunlardır:

- ❖ Hızlandırılmış okullar: Bu okul modeli, riskli öğrencilerle zeki ve yetenekli öğrencilerin birlikte eğitim almasını sağlayan bir modeldir. Aile katılımını destekler. Bütün ailelere ulaşmayı, etkili iletişimi ve genişletilmiş ve çeşitlendirilmiş programlarla öğretim ilkelerini savunur. Toplumla ortaklık kurma ve birlikte çalışma konularında hüküm içermez.
- ❖ Amerikan tercihi: Bu model, bilgiyi ön plana alan bir program düzenlemesini esas alır. Standartlar ve değerler, öğrenci öğrenmesi, öğretmen öğretimi, toplumsal destek ve aile-halk ilişkileri gibi görevler üzerine oluşturulmuştur. Ev-okul not defteri, aileden beklentiler, koordinatörlerle iletişim, öğrenci öğrenmesi desteklenir. Model, gönüllülük ve toplumla iş birliği konularında yetersiz olarak görülmektedir.
- ❖ Birleşik temel okullar: Model, okulun işleyişine aileleri katma ve öğrenci hedeflerini belirleme konularına öncelik verir. İki yönlü iletişim, toplumla ortaklık, farklı okullarla birliktelik önemlidir. Modele göre insanlar, okulu toplumun parçası olarak algılar. Ailelerin desteklenmesi ve gönüllülük konularında hüküm içermez.
- ❖ Birlikte eğitim: Modelin öncelikli amacı temel becerilerin belirlenip geliştirilmesidir. Model, aile katılımını, standart iletişimi, aile-öğretmen konferanslarını destekler. Sadece toplantıya katılan ailelere değil bütün ailelere ulaşmayı hedefler. Ailelerin de gönüllü olarak katılımı için gerekli ortamın sağlanması konusunda destek verir. Toplumla ortaklık kurma konusunda personele fırsatlar sağlamayı öngörür.
- ❖ Çekirdek bilgi: Model, bilgi ve becerileri yaygın olarak kullanan, öğrencilerin kültür okur-yazarı olmalarını destekleyen bir yaklaşımı öngörür. Ailelere destek

verilmesinde kültürel öğelere dikkat çeker. Model, ailenin karara katılımı, öğrenci öğrenmesine destek verme, ev ödevlerinde öğrencilere yardımcı olma, toplumla iş birliği içinde olma, yetişkinlerin eğitimi gibi konularda okul, aile ve toplum ilişkilerine destek verir.

- ❖ Doğrudan öğretim: Model, öğrencilerin akademik performanslarını artırmayı hedefler. Ailenin gerek akademik gerekse sosyal konularda rehber olmasını bekler. Ailenin öğretme becerisini artırmak için gönüllülüğü teşvik eder. Ailenin kararlara katılması ve toplumla iş birliği konularında yetersizdir. İletişim tek yönlü olup okuldan aileye doğrudur.
- ❖ Etkili okullar: Model, güçlü liderlik, açık ve herkesin odaklandığı bir okul misyonu, ilerlemeyi önemseme, yüksek beklentiler ve görev sorumluluğu bilincinde olma unsurlarını içerir.
- ❖ Meslek liseleri: Öğrencilerin, mesleki ve teknik kurslarla kariyer seçme başarısını artırmayı amaçlayan okullardır. Okula aile katılımının sağlanması, paylaşılmış liderlik, iletişimin güçlü tutulması vurgulanır. İş liderleri, toplum üyeleri, öğretmenler, aileler ve öğrencilerden oluşturulmuş okul destek kuruluşuyla okul-toplum ilişkileri sürdürülür.
- ❖ Başarmak için birebir yardım: Başarı seviyesi düşük öğrencilere farklı alanlarda birebir yardım sağlamayı öngören bir öğretim programıdır. Aile ve toplum üyeleri bu modelde öncelikle yer alır ve gerektiğinde öğrencilerin gelişimine destek verir. Toplum ortaklığı, gönüllülere ve öğreticilere iş ortaklığı sağlama imkânı sunar. Karar alma konusunda ise aile katılımı ve gönüllülüğe destek vermez.
- ❖ Kısa sürede başarıma: Model, mevcut müfredat programı ve eğitimsel aktivitelerin internet üzerinden yürütülmesini sağlamayı öngörür. Öğrencinin evde öğretim amaçlı bilgisayar programları ile öğretimi konusunda ailelerle birlikte çalışmaya destek verir. Ailenin becerilerinin geliştirilmesi düşünülmezken; ailenin gönüllü katılımı, karara katılımı ve toplumla iş birliği sınırlı düzeydedir.
- ❖ Okul geliştirme programı: Model, öğrencinin aile, öğretmen ve toplum üyeleriyle güçlü ilişkiler kurduğunda başarısının artacağını ileri sürer. Aile okulda, öğrencinin genel aktivitelerini, günlük okul aktivitelerini ve okul yönetimini

desteklemelidir. Ailelerin, öğrencilerin kendilerini geliştirmesine yardım eden kişiler olarak gördüğü için aile eğitimine destek verir. Ailelerin gönüllü katılımına ve toplum üyeleriyle iş birliği içinde olmaya destek verir.

- ❖ Herkes için başarı: Model, her okulda aile ilişkilerine destek sağlayan bir takımın kurulmasını öngörür. Yerel iş ve hizmet gruplarıyla ilişki içinde bulunmak ve toplumla ortaklık kurmak modelin amaçları arasındadır. Ailenin eğitimine ve ev etkinlikleriyle öğrencilerin öğrenmesine destek verir. Gönüllülük faaliyetlerine önem verilirken, ailelerin karara katılımlarına destek verilmez.
- ❖ Önce cesaret ve sisteme odaklanma: Model, öğretmenlerin öğrenci merkezli, soruşturma temelli, öğretimsel stratejiler kullanma yeteneklerini geliştirmeyi ve böylece akademik performanslarını artırmayı amaçlar. Aile iletişimi, toplum ilişkileri ve ailelerin gönüllülüğü konularında hüküm içermez.

2.4.2. Türkiye'de Okul-Çevre İlişkileri

Türkiye'de, okul-çevre ilişkileriyle ilgili herhangi bir modele rastlanılmamıştır. Ülkemizde, okul-çevre ilişkileri daha çok programlarda, yasal metinlerde ve çeşitli toplantılarda ele alınmış ve işlenmiştir.

Okul-çevre ilişkileri, ilk olarak 1926 İlkokul programında yer almıştır. Öğretmenlere, hayat bilgisi konuları öğretilirken, yakın çevreden başlamaları tavsiye edilmiştir (Binbaşoğlu, 1999: 133). Çocuğun aile ve okuldan başlayarak, yakın çevresini kavraması ve bunlarla etkili bir uyum içinde olması amaçlanmaktadır (Karabağ, 2006: 52).

1936 programı, “velilere çocukların nasıl çalışıp ilerlediklerini göstermek amacıyla yılsonu sergileri düzenlenir” ifadesine yer vererek, çocuğun gelişiminden aileleri haberdar etmenin önemi vurgulamıştır (MEB, 1992: 48).

1948 programı, diğer iki programın geliştirilmesiyle oluşturulmuş bir programdır. Bu programda da, çocuğun toplumsal çevreyi incelemesi ve yaşama hazırlanması amaçlanmıştır (Öztürk ve Dilek, 2002).

1968 programında “yakın çevre” konusu ele alınmıştır (MEB, 1993: 37). 2005 programının vizyonunda, çocuğun toplumsal çevresini tanıması ve açıklaması yer almıştır (Karabağ, 2006: 53).

Programlar, toplum koşullarıyla ilgilenmesinin yanında toplumu değiştirme ve geliştirme ile sorumludur. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi çok yönlü araştırmayı gerektirir. Bunlar; okullar faaliyetler yoluyla kendini topluma tanıtmalı, kuvvetli bir okul-aile birliği sağlanmalı, okul bir toplum merkezi haline getirilmeli, program geliştirmede toplum kaynaklarından yararlanılmalı ve okulun genç kuşakların ihtiyaçlarını ne dereceye kadar gerçekleştirdiği ilgililerce incelenmelidir (Varış, 1988: 85).

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun Tasarısında, okul-çevre ilişkilerini içeren maddelere rastlanmaktadır. 1926 tarihli bu belgenin okul-çevre ilişkileri ile ilgili maddeleri şunlardır (Binbaşoğlu, 1999: 178-179):

- Okul ile yaşam arasındaki Çin Seddi kaldırılmalıdır.
- Tarımsal çevrelerde çiftlik okulları kurulmalıdır.
- Okullar yaşama bağlanmalıdır.
- Halkın kültürel ve ekonomik düzeyi yükseltilmelidir.
- Köy ve kasaba öğretmenleri her alanda halkın rehberi olmalıdır.
- Öğretmen-halk iş birliği kurulmalıdır.
- Okul, toplumsal yaşamda aydınlatıcı bir merkez olmalıdır.
- Okul, yaşamdan kopuk insanlar yetiştirmemelidir.
- Okul yaşamı, çevrenin ekonomik koşullarına göre düzenlenmelidir.
- Öğretimi bireyselleştirme zorunluluğu vardır.

Milli Eğitim Şûralarının ilki 1939 yılında yapılmıştır. Her şûrada önemli eğitim sorunları gündeme getirilmiştir. Kararların bağlayıcılığı olmamakla birlikte çoğunluğu sonraki yıllarda hayata geçirilmiştir.

Okul-çevre ilişkileri, 1946 yılında toplanan 3. Milli Eğitim Şûrası'nda ele alınmıştır. Eğitimde, aile ile okulun iş birliğinin önemi tartışılarak bir dernek kurulması kararlaştırılmıştır. Böylece, ilk ve orta dereceli okullarda, Okul-Aile Birlikleri kurulmuştur (MEB, 1996).

1926 tarihli ilkokullar yönetmeliğinde, okul yaşamındaki ilişkilerde toplumsal yaşamdaki ilişkilerin temel alınması, 1929 tarihli ilkokullar yönetmeliğinde, öğrencilere ev ödevi verilmesi konusu gündeme getirilmiştir. Okulun, küçük bir toplum olduğu vurgulanmıştır (Binbaşoğlu, 1999: 143). 1980'li yıllarda yayımlanan ilkokullar yönetmeliğinde; çevreyle yakın ilişki kurulması ve velilerle sıkı iş birliğinin sağlanması amacıyla, okul-aile birliği ve okul koruma derneği kurulur, hükümlerine yer verilmiştir (MEB, 1988: 61).

1973 tarihinde çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, Türk Milli Eğitiminin Genel İlkeleri arasında, okul ile ailenin iş birliği yapması temel ilke olarak kabul edilmiştir. Bu amaçla okul-aile birliklerinin kurulacağı ve yetkilerinin bir yönetmelikle düzenleneceği belirtilmiştir (MEB, 1990: 10).

Okul-çevre ilişkileri, programlarda, yasal metinler içinde ve çeşitli toplantılarda ele alınmış olmasına rağmen, istenilen seviyede uygulanamamıştır. Bu çalışmaların yürütülmesine katkıda bulunan derneklerin bazıları kaldırılmış, kalanlar ise görevlerini sürdürmeye devam etmektedir.

2.5. Okul-Çevre İlişkilerinin Değişkenleri

Bir okulun çevre ile ilişkisini olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler; üst kademe yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler, aileler, akran grupları, kamuoyu ve baskı gruplarıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006: 16).

2.5.1. Üst Kademe Yöneticileri

Bir örgütün yönetimi, üst kademe yöneticilerinin yönetim felsefelerine, yeteneklerine, bilgi ve becerilerine göre değişmektedir. Örgütlerdeki yönetim anlayışı,

iş görenlerin çalışma performansını olduğu kadar yaşam biçimini de yakından etkilemektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006: 19). İnsan yeteneklerinin ortaya çıkarılması, değerlendirilmesi, enerjisinin önemli bir kısmının örgüte aktarılması ancak demokratik ortamlarda ve insana duyarlı bir yönetimle olanaklı olabilir (Yüksel, 2000).

Üst kademe yöneticileri; okulların hedeflerini gerçekleştirmeleri yönünde okul yönetici ve çalışanlarına gerekli desteği vermeli, eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla yapılan araştırmaların sonuçları hakkında okul yönetici ve öğretmenleri bilgilendirmelidirler. Üst kademe yöneticileri, eğitimle ilgili bilgi ve verileri kullanmalı, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeli ve insanı merkeze alan bir anlayış içinde olmalıdırlar.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlarından oluşur. Bu yapılanmanın yanında danışma ve denetim birimleri de bulunmaktadır. Bu örgütlenme biçimiyle Milli Eğitim Bakanlığı, bürokratik bir özellik göstermekte, yetki ve makamların dağılımında hiyerarşik sistem uygulanmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi, örgüt yapısının merkeziyetçi özelliği nedeni ile taşra yönetimlerinin insan gücü kullanım ve yönetim biçimleri, merkez örgütünü izlemek zorundadır (Açıkalın, 2000: 48). Merkezi yönetim, eğitime yön veren milli, ahlaki ve insani değerleri belirlemeli ve bunun ne şekilde uygulanacağını illere bırakmalıdır. Merkez teşkilatında görevli bürokratların sayısı azaltılmalıdır (Gül, 2009: 61).

2.5.2. Okul Yöneticileri

Okul, eğitimin önceden belirlenmiş amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirecek veya yeni davranışlar kazandıracak yaşantılar hazırlayıp sunan sosyal ve açık bir sistemdir (Başaran, 1993). Okul yöneticisi, yürürlükteki yasa ve yönetmeliklerin doğrultusunda sahip olduğu maddi ve manevi kaynakları kullanarak okulu amaçlarına ulaştırmakla görevli olan kişidir.

Fiziki koşulları uygun hale getirebilen, takım çalışması uygulayan, çevre unsurları ile sürekli iletişim kuran, öğrenciyi merkeze alan, profesyonelce yönetilen okullara ihtiyaç olduğu için; okul yöneticilerine çok önemli görevler düşmektedir. Bu

bakımdan okul yöneticileri, okul yönetimi kavram ve süreçlerine hâkim, iyi yetişmiş, akademik bir eğitim görmüş olmalıdır.

Okulların ihtiyaçları için yeterli ödenek ayrılmaması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, yardımcı personel eksikliği okul yöneticisinin sahip olduğu yeteneklerini ortaya koymalarını engellemekte ve etkililiğini azaltmaktadır. Bu durumda okul müdürü, zamanının önemli bir bölümünü eğitim işlerine ayıramamaktadır. Bunun yanında okul yöneticilerinin atamalarında siyasi otoritenin etkili olması, yetenekli okul yöneticilerinin işbaşına gelmesini de engellemektedir. Ancak her türlü zorluğa ve imkânsızlığa rağmen okullar, lider yöneticiler sayesinde hedeflerine ulaşabilirler.

Can'a göre okul yöneticisi (Can, 2002):

- Çevreye açılan, okulda yapılan ve yapılacaklardan velileri haberdar eden, böylece velilerin ve çevredeki kuruluşların katılımlarını ve katkılarını alabilen kişi,
- Okulda çift yönlü iletişim sağlayan, kararları öğretmen, veli ve öğrencilerle birlikte alan, bilgi, haber ve duygu akışını sağlayan, çevreyi personelini ve öğrencileri her konuda bilgilendiren bir iletişimci,
- Yapılanların bir sonucu olarak tüm çalışanların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve çevrenin güvenini kazanan ve çevresine güvenen, her konuda okulda güven ortamları yaratan,
- Okulda oluşan grupları dağıtmanın değil, bunlardan okulun amaçları yönünde yararlanmanın peşinde olan bir lider olmalıdır.

Okul-çevre ilişkileri konusunda okul yöneticisinin sorumluluklarını şu noktalarda toplamak olanaklıdır (Aydın, 2004):

- Çevre kalkınmasının desteklenmesi
- Çevrenin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi
- Öğretim programının yorumlanması
- Çevrenin eğitimi desteklemeye özendirilmesi

- Diğer kuruluşların rolünün yorumlanması
- Çevresel değerlerin, okulun öğretim kadrosuna aktarılması ve yorumlanması
- Okul ile çevre arasında eğitim ilişkisinin kurulması
- Çevrenin sunabileceği eğitim fırsatlarının geliştirilmesi
- Okulun eğitim felsefesinin ve hedeflerinin tanımlanması

2.5.3. Öğretmenler

Öğretmenler, okulun amaçlarını gerçekleştiren, öğrencilere istendik davranışları kazandıran ve çevre kalkınmasına katkı sağlayan kişilerdir. Öğretmenin çevre kalkınmasındaki rolü çok önemlidir. Kırsal alanda çevresindeki bireylerin devlet hayatındaki ekonomik ve sosyal hayattaki olgu ve olayları anlamasında lideri, rehberi durumundadır. Bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesinde yaşantısı ile örnek olmasının yanında, gerek okulda öğretim esnasında ve gerekse okul dışında bilgi yayıcılığı ile toplumsal reformcu rolü oynamaktadır (Gündüz, 2003).

Öğretmenlerin hem çevrede hem de okulda rolleri vardır. Öğretmenin, çevrede; çevre kalkınması eylemlerine katılması, kamu hizmetlerine adanması ve ahlak ölçülerini koruması beklenir. Bunun yanında okulda bilgi yayıcı rolü bulunmaktadır. Böylece öğrencilerinde toplumca değer verilen değişimleri meydana getirir. Kısacası öğretmen sadece öğrencilerine bilgi aktaran, onlarda istendik davranış değişiklikleri oluşturan kişi değil; aynı zamanda çevre kalkınmasına katkı veren, okuyan, düzgün konuşması ve giyim kuşamı ile rol modelidir.

Okul, aile ve toplum ilişkileri konusunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanları şunlardır (Gürkan ve diğerleri, 2004):

- ❖ Çevreyi tanıma: Öğretmen, bulunduğu çevreyi bütün yönleriyle tanır ve çevrenin sorunlarına karşı duyarlı olur. Ders planına çevrenin özelliklerini yansıtır, öğrencileri için çevre gezileri düzenler.
- ❖ Çevre olanaklarından yararlanma: Öğretmen, çevrede bulunan kurum ve kuruluşlar ile doğal çevreyi eğitim amaçlı kullanır. İlgili olduğu derslerde çevrede

bulunan sanayi, ticaret, tarım vb. meslek alanlarının yetkililerini davet eder, onların bilgilerinden yararlanır. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri ile iş birliği yapar. Bulunduğu çevreye özgü kolayca edinebilecek materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir.

- ❖ Okulu bir kültür merkezi olarak görme: Öğretmen, okulun ve çevrenin gelişimine yönelik çalışmalara destek olur, kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesinde öncülük yapar. Çevredeki aile ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenler. Bulunduğu çevrenin önemli kişi ve olaylarını anmak üzere programlar düzenler.
- ❖ Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olma: Ailelerin kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini tanımak için velilerle görüşmeler düzenler, ev ziyaretleri yapar. Çevredeki kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenler. Ailelerle ilişkilerinde dürüst davranır, ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar. Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutar.
- ❖ Aile katılımı ve iş birliği sağlama: Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli iletişim kurar. Aileleri okul ve sınıf etkinlikleri ile ilgili karar ve uygulamalara dahil eder. Ailelerin yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı davranır. Aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder. Ailelere, öğrencilerin öğrenim süresinde yaşadıkları sorunların çözümünde bilgilendirme ve yönlendirme kapsamında rehberlik yapar.

Sonuç olarak bir okulun eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğretmenlerin kalitesi ile doğrudan ilintilidir. Hiçbir okulun öğretmeni, niteliğinin üstünde eğitim hizmeti üretemez (Şişman, 1999).

2.5.4. Aileler

Aile toplumun en küçük kurumu olarak tanımlanır. İçinde bulunduğu toplumun özelliklerini barındırır ve onun kültürünü yansıtır. Aile, çocuğun toplumsallaşmasını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmesi nedeniyle eğitimin başarılı olmasında etkisi olan bir çevredir. Aile içinde çocuğa gösterilen davranışlar onun kişilik, sosyal ve zihinsel gelişimini yaşamın her aşamasında etkiler (Yaylacı, 1999).

Eğitim sadece okul bünyesinde gerçekleşen bir süreç değildir. Çocukların yaşam boyu sergiledikleri davranışların büyük bir bölümü okul öncesi dönemde ailenin yanında kazanılır. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir ve çocuğun okula gitmesiyle ailenin öneminde herhangi bir azalma gerçekleşmez. Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemli bir gerekliliktir (Erdoğan, 2000).

Ailelerin okula katılımı aynı zamanda demokrasinin de gereklerindedir. Demokratik toplumların oluşabilmesi için aileler okula sahip çıkmalıdır. Böylece okula etki edebilecek i ve dış etkilerin olumsuz yönleri azaltılacaktır. Okul ve ailenin, çocuğun eğitimi ve sosyalleşmesindeki öneminin vurgulayan kuramlar artmaktadır. Pek çok kuramcı, okul ve aile arasındaki ilişkilere olan ihtiyaı vurgular (Yaylacı, 1999).

Ülkemizde okul-aile iş birliği alışmaları, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre yürütülmektedir. Buna göre okulun yakın çevresiyle ve velilerle sıklı iş birliğini sağlamak için, okul-aile birliği ve sınıf birlikleri kurulması, kararlaştırmıştır (MEB: 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde birliğin görev ve yetkileri; okulla aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-ğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddi katkı sağlamak olarak sıralanmıştır (MEB: 2005).

Toplumda iş bölümü ne kadar artarsa artsın, eğitim teknolojisi ne kadar gelişirse gelişsin çocuğun eğitiminden öncelikli olarak aile sorumludur. Okul ve diğer kurumların bu konudaki işlevi aileden sonra gelir ve aileyi tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü hiçbir kurum, çocuğun büyüme çağındaki gereksinimi olan sevgiyi, güveni, morali, sıcak aile ortamını, ona aile ocağı kadar veremez (Alıgzel, 1999).

2.5.5. Akran Grupları

Akran grupları, çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır. Bunlar her yaş grubunda söz konusudur.

Akran gruplarının işlevlerini olumlu ve olumsuz olarak iki grupta ele alabiliriz (Tezcan, 1999: 182). Olumlu işlevleri:

- Bireyin toplumsallaşmasını sağlar.
- Sadakat, cesaret ve katılma duygularını besler ve güçlendirir.
- Bireye deneyim olanakları sağlar.
- Çocuk, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan, yasak konuların burada özgürce tartışılması ve konuşulması olanağı bulur.
- Akran grubunda birey rahat bir ortam bulur.
- Üyeleri eğlendirir, hoşça vakit geçirmesini sağlar.
- Birey, grupta güven, konum ve kabul görür.
- Akran grubunda edinilen bilgi ve beceriler, gencin yetişkin yaşamında da kullanılır.
- Akran grubunda cinsel roller öğrenilir.
- Akran grubu, birçok durumda toplumsal hareketliliğe yardımcı olur.

Olumsuz işlevleri:

- Akran gruplarının anti demokratik ve kendini üstün gören davranışları, zayıf üyelerin kişiliklerini zedeler ve gruba uyumlarını zorlaştırır.
- Gruplara kabul edilmeyen bireyler incinebilir, kişilikleri yıpranabilir.
- Grubun amaçları anti sosyal olduğu zaman üyeler de anti sosyal davranışlar benimserler.

Akran gruplarının olumlu ve olumsuz işlevleri karşılaştırıldığı zaman olumlu işlevlerin daha ağır bastığı görülmektedir. Ana-babalar ve eğitimciler, akran gruplarının olumlu yönlerini önemsemeli, çocuklarını bu yönde teşvik etmelidirler. Ancak, bu teşvik, denetimli ve ölçülü olmalıdır.

Tezcan (1999: 181), dört çeşit akran grubundan bahsetmektedir. Bunlar:

- ❖ Oyun grupları: Her tür toplumda evrensel olarak görülür. Bu grupta her iki cins birlikte bulunur. İnformaldirler ve gevşek bir yapıya sahiptirler. Sekizinci yaşa gelince oyun gruplarında cinsel farklılaşma başlar. Böylece erkekler erkeklerle, kızlar kızlarla oynamaya başlar.
- ❖ Klikler: Aynı cinsten çocuk ya da gençlerden oluşur. Temel amacı birleşmektir. Özellikle cinsel konularda bilgi kaynağıdır. Bu grup, duygusal bağların ana-babadan kopması bakımından ilk adım olmakla birlikte yetişkin rollerin gelişmesi ve kabulünde temeldir.
- ❖ Çeteler: Genellikle toplumun alt sosyoekonomik tabakalarından gelen üyelerden oluşur. Dinsel, ırksal farklılaşma ve toplumsal olanakların sınırlı olduğu kesimlerde daha kolay oluşurlar. Yetişkinlere karşı düşmanlık duygularının en belirgin olduğu grup, üyelerini suçluluğa yöneltir. İyi ifade edilmiş liderleri vardır.
- ❖ Özenti grupları: Kişilerin düşünce, değer ve davranışlarını örnek alarak benimsedikleri toplumsal gruplardır. Bireyi gelecekte içinde bulunmak istediği yaşama yöneltir. Bu gruplar eğlence grubu, yardımlaşma grubu, gençlik hizmet örgütü olabilir.

2.5.6. Kamuoyu

Kamuoyu, herhangi bir konu ya da durumla ilgili toplumdaki bireylerin o konu ve duruma ilişkin düşünce ve görüşleri olarak tanımlanabilir. Kamuoyu, resmi örgütlerin elinde olan yaptırım gücüne karşı, toplumun resmi olmayan yaptırım gücüdür (Yiğit ve Bayrakdar, 2006: 47).

Kamuoyu, birçok etkenin toplanarak oluşturduğu bir süreçtir. Kamuoyunun oluşmasında toplum önderleri, siyasi ve dinî liderler ve bunların temsilcileri, örgütlü gruplar, yazılı ve görsel medya ve insanların birbirleriyle olan ilişkileri önemli rol oynar.

Kamuoyu baskısı, sistemleri yönlendirir. Kamuoyu, tüm örgütleri etkilediği gibi eğitim örgütleri olan okulları da etkileyebilmektedir. Ulusal ya da bölgesel

anlamda yayın yapan görsel ve yazılı basın, siyasi otorite, okulun bulunduğu bölgenin ileri gelenleri, okulla ilgili konularda halkı etkileyebilmektedir.

Okul yöneticisinde çok yönlü bir etkileme gücü olmalıdır. Okul yöneticisi, içinde bulunduğu çevrenin demokratlaşmasına katkıda bulunurken herkese adaletle hükmetmeli ve etik değerlerin sorumlusu ve savunucusu olmalıdır. Okul yöneticisi, yanlış uygulamalarıyla çevrenin okula karşı olumsuz bir kamuoyu oluşturmasına neden olabilir. Okul, çevreye karşı ne kadar açık bir politika izlerse, çevrenin okula karşı olumsuz tavırlarını o kadar yakından izleyebilir.

2.5.7. Baskı Grupları

Baskı grupları, toplumdaki çeşitli sosyal güçlerin bilinçli bir biçimde örgütlenerek, kendi çıkarları doğrultusunda toplumsal çıkarları iktidara ileten ve onunla karar verme işlemini paylaşarak kitlenin gerçek iradesini belirleyen ve yönetime meşruluk kazandıran çoğulcu gruplar olarak tanımlanabilir (Turan, 1977). Baskı gruplarının oluşmasında ekonomik, etik, dinî, ırksal vb. nedenler rol oynar.

Baskı gruplarının temel amacı, çıkarlarına en uygun ortamı oluşturmaktır. Bu grupların hedeflerine ulaşmak için kullandığı araçlar ise her türlü yazılı ve görsel basının dahil olduğu kitle iletişim araçlarıdır. Baskı gruplarının temsil ettiği kitle ne kadar büyükse, bu gruplar o kadar etkilidir. Baskı gruplarının etkinliğini artıran bir diğer faktör ise maddi gücüdür. Mali kaynaklar, enformasyon ve propaganda çalışmaları bakımından büyük öneme sahiptir. Baskı grubunun temsil ettiği kitle, toplumsal itibarı yüksek bireylerden oluşuyorsa, etkinliği de yüksek olacaktır. Baskı grupları insanları etkilemek için genellikle ikna, rüşvet, tehdit, sabotaj, toplu eylem vb. yöntemler kullanır (Aktan, 1993).

Okullar, çok farklı baskı gruplarının etkisi altındadır. Okula baskı yapan gruplar arasında aileler, işletmeler, dinî kurumlar, siyasi partiler, sivil toplum örgütleri gibi kurumlar bulunur. Bu gruplar başta okul yöneticileri olmak üzere öğretmenler, okul çalışanları veya veliler üzerinde baskı kurabilmektedir. Okul yöneticisi, baskı gruplarının anlamsız ve görev etiğine uygun olmayan istekleri ile karşı karşıya kaldığında cesaretini kaybetmemeli, dik durmalıdır. Eğer eğitim mesleği, eğitimin

amaçları ve bunların kontrolü konusunda sağlam bir felsefeye sahip değilse, bu gruplar karşısında direnemez (Bursalıoğlu, 2000).

Baskı gruplarının türleri dört başlıkta değerlendirilebilir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006: 49):

- ❖ Velilerin baskıları: Bazı veliler, toplum içerisinde sahip olduğu konumunu ve maddi güçlerini kullanarak, okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı kurabilmektedirler. Bu baskılar velilerin mesleğine, öğrenim düzeyine, ekonomik gücüne göre değişebilmektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2003).
- ❖ Ticari kuruluşların baskıları: Okulun bulunduğu çevrede bulunan ticari kuruluşlar, meslek örgütleri ve bunların temsilcileri ile ekonomik açıdan güçlü olan kişiler, başta okul yöneticileri olmak üzere öğretmenler ve okuldaki diğer çalışanlar üzerinde çeşitli baskılar kurabilmektedir.
- ❖ Siyasi otorite gruplarının baskıları: Okulun bulunduğu çevredeki yerel yöneticiler ve siyasi otoritenin temsilcileri, okul personeli üzerinde çeşitli baskılar kurmakta ve gerektiğinde bunu eyleme dönüştürmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin atanmasında siyasi otoritenin etkili olması, yöneticilerin göreve başladıktan sonra alacağı kararların yönünü de değiştirebilmektedir. Okul yöneticisinin politize olması görev yaptığı kuruma politik bir görünüm kazandırır. Bu da okul yöneticisinin, örgütün amaçlarından çok politik amaçları gerçekleştirmek için çaba göstermesine sebep olur.
- ❖ Bürokratik baskılar: Merkezi yönetim sergileyen tüm ülkelerde bürokrasi, eğitim sisteminin işleyiş biçimini belirlemektedir. Yapının hareket alanı siyasal otoritenin denetimi altındadır. Bu durum, eğitimin her türlü etki ve baskıdan uzak olarak hedefleri doğrultusunda yürümesini zorlaştırmaktadır.

2.6. Epstein Modeli Çerçevesinde Okul-Çevre İlişkileri

Okul-çevre ilişkilerinin düzenlenmesinde, ABD ve Avustralya'da Joyce Levy Epstein tarafından geliştirilen bir model uygulanmaktadır. Araştırma temelli bu modelde, okul, aile ve toplum ortaklığının öğrencilerin gelişimi üzerindeki önemi irdelenmiştir. Bu ortaklığın amacı, öğrencinin okul ve sonraki yaşamında

potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır. Model birbiriyle bağlantılı altı boyuttan oluşmaktadır.

1. Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma (Communicating)
2. Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme (Parenting)
3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme (Learning at Home)
4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma (Volunteering)
5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma (Decision Making)
6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma (Collaborating with the Community)

Epstein modelinde okul-aile ilişkileri; okul personeli, veliler ve çevredeki diğer aile bireyleri arasındaki ilişkileri içeren bir ortaklıktır. Etkili okul-aile ilişkileri, okuldaki genç insanların ve çocukların eğitimlerindeki sorumlulukları paylaşan, iki taraflı saygı ve güvene dayalı ilişkilerdir (The Australian Council of State School Organisations [ACSSO], 2007). Okul-aile ilişkilerinin etkinliği, okul ve ailelerin çocukların en iyi şekilde yetiştirilmesi hususunda üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesiyle mümkün olmaktadır.

Aileler, çocukların ilk öğretmenleri olup onların öğrenmesinde ve kendisini geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Aileler, çocuklarının gelecekte iyi bir eğitim almasını ister, bunun için çalışır ve bu konuda okula güvenir. Okul-aile iş birliği, çocuğun sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişmesi ve okulun etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Rosenblatt ve Peled, 2002: 350).

Okul-çevre ilişkilerinin bilimsel bir düzeyde incelenmesinin önemli yararları olacaktır. Birincisi, bu ilişkilerin, öğrenci başarısı ve okulun amaçlarına olan etkisi anlaşılacak, ikincisi diğer okul geliştirme çabaları, bu çalışmalarla birlikte ele alınarak yürütülecektir (Weiss ve diğerleri, 2000: 3). Ülkemizde, okul-çevre ilişkilerini bilimsel düzeyde ele alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca, okullar ve üniversiteler arasında birlikte yürütülen çalışmalar da oldukça sınırlıdır.

Etkili okul-aile iş birliği, bazı prensipler üzerine kurulmuştur (Gül, 2009: 33). Bütün çocuklar yeteneklerini kullanma hakkına sahiptirler. Her aile ve okul, çocuklar için en iyisini ister ve öğretimin niteliğini değerlendirir. Karşılıklı güven ve saygı

temeli üzerine kurulmuş bu ilişkiler, öğrencileri öğrenmeye karşı istekli kılar. Bu ilişkileri lider yöneticiler geliştirir ve sürdürür. Aileler, çocukların ilk öğretmenleridir ve bu görevlerini devam ettirirken öğretmenlerin uzmanlığına saygı duyarlar. Etkili okullar, iyi bir öğrenme çevresi sağlar ve bunu destekler. Okul çevresindeki aile ve toplumu tanımakla, bu ilişkileri güçlendirir. Ailelerin çeşitliliği bir kaynak ve zenginlik olarak görülür (ACSSO, 2007). Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi, bu temel prensiplerin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Etkili okullar, bu prensipleri dikkate alan ve uygulayan okullardır.

Okul-çevre ilişkileri planlı ve programlı olarak yürütülmelidir. Bu planın uygulanması bir ekip çalışmasını gerektirmektedir. Okul-çevre ilişkilerinin etkili yürütülmesi, iyi bir planlama yanında, bu planın uygulanmasına da bağlıdır. Her okul, kendisine uygun bir eğitim programı geliştirmelidir. Bu eğitim programının amacı, ev-okul toplumu ilişkilerini geliştirmek ve aile ilişkileri için çeşitli fırsatlar sağlamaktır (Funkhouser ve Gonzales, 1997). Bunun yanında bölge düzeyinde çalışmalar planlanmalıdır. Bölge düzeyinde yapılacak çalışmalardan bazıları şunlar olabilir (Gül, 2009: 34):

- Bölge içinde, aile ve çalışanlardan oluşan bir takım, her okulda aile ilişkileriyle ilgili olarak, bölgenin kültürel özelliklerine uygun stratejilerin yer aldığı bir öğretim programı geliştirmelidir.
- Aile ve toplum üyelerinin bir kümesi, diğer üyelere öğretmek üzere yapılacak çalışmaları öğrenmelidir.
- Bölge personeli, her bir okul yöneticisini, öğretmenleri ve bütün okul personelini eğitmelidir.
- Bölge, bütün bölge içinde, yıllık olarak aile liderlerine öğretim sağlamalıdır.

2.6.1. Okul ile Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma

Yapılan çalışmalar, okul ile ev arasında, iki yönlü iletişimin çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Okul ile ev arasındaki ilişkiler; öğrencilerin akademik başarılarını ele almak, aileler ve okul personeli arasında açık ve daha olumlu görüşmeleri artırmak, okul toplumunun üyeleri arasındaki bağlantıları güçlendirmek

olarak sıralanmaktadır (National Center for School Engagement [NCSE], 2005). Bu iletişimin kurulması ve devam ettirilmesinde okul yönetimine önemli görevler düşmektedir. Noble (1997: 26), öğrencilerle ilgili olarak anlamlı eğitim planları geliştirmek için aile ile ilişkilerin gerekli olduğunu, ailelerin de çocuklarının yaşamı hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ailelerin, çocuklarının eğitimine dahil olması, öğretmenlerle düzenli olarak iletişim kurması çocukların başarısını üst seviyelere çıkarır. Okul tarafından hazırlanmış el kitapları, bildirimler, okul gazeteleri, düzenli raporlar, ara sıra notlar ve telefon görüşmeleri ailelerle ilişki kurma yollarından birkaçıdır (Turnbull ve Turnbull, 2001). Ailelerle iyi ilişkiler kurulması, bu iletişim yollarının etkisini güçlendirecektir. Okul yöneticileri, bir taraftan bu iletişim yollarını sürdürürken, diğer taraftan yeni iletişim stratejilerini aramalıdır. Aileler ve eğitimciler etkili iletişim kurduğu zaman; pozitif ilişkiler gelişir, problemler daha kolay çözülür ve öğrenciler daha büyük bir ilerleme gösterir.

Okul ve program, genellikle tek yönlü iletişim sağlar; böyle bir iletişim, beklentilerin karşılanmasına ve fikirlerin paylaşılmasına olanak tanımaz (Comprehensive School Reform Models [CSRM], 2002). Okullarımızda yapılan toplantıların tek yönlü olduğu, bu nedenle okul-aile iş birliğini sağlamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Turnbull ve Turnbull (2001), ABD'de ailelerle iletişim kurmak için birinci derece araç olarak konferansların kullanıldığını belirtir. Konferanslar, aşağıdaki amaçları başarmak için düzenlenir (Johnson ve diğerleri, 2004: 10): Ev ve okul hakkında bilgileri paylaşmak, çocuğun gelişimine yardım etmek ve çocukla ilgili bilgileri paylaşmak, çocuğun en uygun şekilde gelişimine birlikte katkı sağlamak, problemleri ve sorunları azaltmak için ortaklık oluşturmak. Okul yöneticileri, üniversitelerle iş birliği yaparak buna benzer konferanslar düzenleyebilir.

Ataklı (1999: 253), okulun her yönden, her düzeydeki ana-babaların eğitim merkezi haline getirilmesi gerektiğini, bu konuda öğretmenler ve üniversitelerden yardım istenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Aileler, çocuklarının öğretim programıyla yakından ilgilenmelidir. Bunu sağlamanın çeşitli yolları vardır. Hoover-Deemsey ve Sandler (1997), çocukların

öğretiminde ailelerle ilişki kurmanın gerekliliğini üç nedene bağlarlar. Bunlar; çocukların eğitiminde neyin önemli olduğu konusunda ailenin inançları, onların başarılı olacağı konusunda duyarlılığı ve onların bu konuda beklentileridir (Johnson, 2007). Okul-aile ilişkilerinin etkinliği, okuldaki programların istenen şekilde uygulanmasına bağlı görülmektedir.

Okul ile ev arasında kurulacak olan iletişim biçimleri çevrenin imkân ve olanaklarına göre çeşitlilik gösterir. Okul yöneticileri, belirlenen amaca yönelik olarak bu iletişim biçimlerinden bir veya birkaçını kullanır. Konferanslar, çeşitli aktiviteler, öğrencilerle birlikte yapılan okul gazetesi, önemli durumları gösteren takvimler ve ailenin sorumluluklarını gösteren formlar gençlerin sorumluluk almalarına yardımcı olurken, okul-aile iş birliğini bir üst seviyeye çıkarmış olur.

İnsanlar, internet yoluyla zaman ve mekân kavramlarını sınırlarını zorlayarak bilgiye, uzman görüşüne ve sanal olarak oluşturdukları topluluklara ulaşabilmektedir (Acun, 2006: 327). İnternet, okul yönetiminde; kayıt-kabul, ders seçimi, sınav takvimi ve öğrenci notlarının ilan edilmesi, bilgi depolama vb. konularla (Karasar, 1999: 146), sanal eğitim alanında kullanılmaktadır. Gündüz ve Odabaşı (2004), internet okur-yazarlığını, bilgi toplumunda her bireyin sahip olması gereken yeterliklerden birisi olarak görmektedirler. Bu bakımdan, internet kullanımı konusunda, okul toplumunda görevli bütün üyelere, öğretmenlere, danışmanlara ve ailelere eğitim verilmelidir.

2.6.2. Ailenin Görevlerini Yerine Getirmesine Destek Verme

Okul-çevre ilişkileri çerçevesinde, ailenin desteklenmesi konusundaki paradigma değişmiştir. Eski paradigmaya göre, çocuğun bakımından aile sorumlu tutulurken, yeni paradigma, ailenin bu işi etkili yapabilmesi için, okulun desteğine ihtiyacı olduğunu kabul eder (Kirschenbaum ve Warner, 2007). Bu durum, ülkemizde okul-aile ilişkilerinin yeniden ele alınıp değerlendirilmesini zorunlu hale getirmiştir.

Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi, ailenin güçlendirilmesini hedefler ve bu psikolojik temel üzerine kurulmuştur (Hobbs ve diğerleri, 1984; Rappaport, 1987: 121). Bu görüş aileleri, çocukların bakım ve terbiyesinden sorumlu, iş birliği yapılması gereken kurumlardan birisi olarak görür.

Okul-aile ilişkileri kapsamında üzerinde durulması gereken etkenlerden birisi, ailelerle sağlıklı ilişkiler geliştirmektir. Okul, samimiyete dayalı böyle bir ortaklığı, ancak aktif ve olumlu aile ilişkileriyle sürdürebilir (Johnson ve diğerleri, 2004: 1). Çocuğun eğitim ve gelişiminde ilk andan itibaren önemli bir etkiye sahip bulunan ailelerle, okulun olumlu ve aktif ilişkiler kurması ve bunu sürdürmesi gerekmektedir.

Aile, üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamak durumundadır. Aile üyeleri, kendi görevlerini yerine getirirken, diğer üyeler bu ilişkilerden olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenir (Barnett ve Boyce, 1995; O'Connor, 1995). Aile bireyi olarak çocukların, bu ilişkilerden etkilenmesi doğaldır. Eğer aile üyeleri üzerlerine düşen görevleri tam olarak yerine getiremezse, bu durum çocuğu olumsuz etkileyecek ve okul başarısı düşecektir.

Turnbull ve Turnbull (2001), ailenin görevlerini; ekonomik, günlük bakım, sosyalleştirme, eğlence, kendine güven, sevgi, eğitim ve meslekle ilgili ihtiyaçlarını karşılamak olarak sıralamaktadırlar. Farklı bir çalışmada ailenin görevleri şu şekilde ele alınmıştır; samimiyet ve sorumluluk, disiplin ve kontrol, zihinsel gelişime destek, davranış ve değer gelişiminde model olma, koruyuculuk, aile çalışmalarına katılma ve geleneklere uyma.

Luterman'a (1991) göre etkili aile ilişkileri şu özellikleri gösterir:

- Aile üyeleri arasında açık ve anlaşılır bir iletişim vardır.
- Herkesin rol ve sorumlulukları açık olarak belirlenmiştir.
- Aile üyeleri, uyuşmazlıkların çözümüne belirli düzeyde katkıda bulunurlar.
- Dostluk ve işe eşit katılım vardır.
- Değişim ve durgunluk sağlıklı olarak ayarlanır.

Ebeveynler, çocuklarına yeterli ilgiyi göstermelidirler. Ailesi tarafından yeterli ilgiyi gören çocuğun kendine güveni yüksek olur ve bu sayede kendini gerçekleştirir. İyi disipline edilmiş çocuklar, kötü faaliyetlere yönelmez (Cüceloğlu, 1993:75), anne ve babayı ailenin mimarları olarak görür. Ebeveynlerin kişilikleri, çocuğun davranışlarını etkiler. Uzmanların ailelere önerileri; gerçek yaşantılardan yararlanın, konuşma yerine icraat gösterin, çocuğu sevdiğinizi hissettirin, doğal durumlardan

yararlanın, mantıklı olun, zıtlasmandan kaçının, kötü fiili çocuktan ayırın, hem sert hem yumuşak olun, çocuğun nasıl olmasını istiyorsanız öyle davranın, ısrarcı ve takipçi olun biçimindedir (Positive Parenting, 2007).

Ebeveynlerin çocuklara karşı olumsuz tutum ve davranışları onları şiddete yöneltmektedir. Strauss'a (1995) göre aileler çoğu zaman bunun farkında bile değildir. Şiddet gören çocukların yetişkinlik döneminde daha alçak gönüllü davrandığı, kendini gerçekleştirilmede yetersiz kaldığı, depresyona uğradığı ve bu kişilerin alt meslek gruplarında görev aldığı görülmektedir (Kvols, 2007). Öğrencilere karşı olumsuz davranışlarda bulunan ailelerin eğitimi konusunda, okul yöneticilerinin seminerler düzenlemesi ve üniversitelerden yardım talep etmesi beklenir.

2.6.3. Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme

Okullar, çocuğun yetiştirilmesi sürecinde ailelerden destek ve ilgi bekler. Bu desteğin amacı, çocuğun iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinde, ailenin desteğini almaktır. Kirschenbaum ve Warner (2007), ailenin, gözlemci olarak çocuklara yardım etme rolünün değiştiğini vurgularlar. Ailenin değişen rolü, çocuğun yetiştirilmesi sürecinde okulla iş birliği yapmaktır.

Finn (1998: 22), etkili okulun, evde çocukların öğrenmesini destekleyen, birbiriyle ilgili üç tip aile ilişkisinden söz eder. Bunlar; çocukların zamanı etkili kullanmalarını gözlemlemek, çocuğa ev ödevlerini yapmada yardım etmek, gelecekle ilgili eğitimsel amaçlar ve okulla ilgili aktiviteleri görüşmek olarak sıralanır. Ailelerin, öğrencilerin evde öğrenmesine destek vermelerinin amacı, öğrencinin okul başarısını artırmaktır.

Funkhouser ve Gonzales (1997), ailelerin çocuklarına etkili yardım ve desteği sağlayabilmeleri için onların seminerler yoluyla eğitilmelerinin gereğini vurgularlar. Seminerler, okulun aile merkezince gün boyunca düzenlenir. Bu seminerlere, okul yöneticisi, öğretmenlerin yanı sıra okul-aile ilişkileriyle uğraşan üst kuruluşlar da katılabilir.

Çocuklar, zamanlarının büyük bir kısmını okuldan çok ailelerinin yanında geçirir. Okulun, öğrencilere kazandırmayı amaçladığı davranışların her öğrenci

tarafından benimsenip içselleştirilmesinde ailenin önemli bir katkısı vardır. Patrikakou ve diğerleri (2007), öğretim programlarının bir parçası olarak, öğrencilerin evde ödevler yardımıyla öğrenmelerine olanak sağlayan, aileyi destek çalışmalarının ilerletilmesini savunurlar.

Cotton ve Wikelund (2001), ailenin doğrudan çocuklarının evde öğrenme etkinliklerine katılması ve bunu desteklemesi, aile ilişkilerinin en etkili biçimi olarak vurgularlar. Öğrenme sadece okulda gerçekleşen bir olgu değildir. Öğrenme herhangi bir yerde de olabilir. Öğrencinin evde de kazanabileceği birtakım beceriler vardır. Çocuğun evde yapabileceği birtakım faaliyetler şunlar olabilir:

- Günlük yapılacak çalışmalar (ev ödevleri için zaman, yer ve araç sağlama, hobilerini yapmasına imkân sağlama, yatma zamanını ayarlama)
- Okul aktivitelerinin dışında yaptığı çalışmaları gözlemlene (telefon kontrolü, haftada 12 saatten daha fazla televizyon seyretmesine sınırlama getirme, çocuğun nerelere takıldığını kontrol etme)
- Yaşına uygun belirli beklentiler (okul başarısı, davranış ve tavırları, çalışmaları ve ahlak anlayışı)
- Yaşam boyu öğrenme (çocuğun okul ve eğitimle ilgili çalışmalarına aktif ilgi gösterme, çocuğun ilgi ve başarısını tanıma ve destekleme, kariyer beklentilerini açıklamasına yardım etme, okuma, yazma ve birlikte konuşma faaliyetlerine destek olma, çocuğun hayatta başarılı olması ve kendine güve duymasına yardımcı olma)

Bogensneider (2006), ailelerin, çocuklarının eğitimlerinin bir parçası olarak eğitime katıldıkları zaman, çocuklarının daha başarılı olacağını belirtmektedir. Öğrencinin okul başarısının artırılmasında ailelere önemli görevler düşmektedir. Aile üyeleri çocuğun ev ödevlerine yardım etmenin ötesinde, çocuğun okuma becerilerini geliştirme, bilinçli internet kullanımı becerilerini geliştirme, geleceği planlamasına yardım etme, çocuğun gelecekle ilgili beklentilerine ilişkin sorularını cevaplama konusunda onlara yardım etmelidir.

Çocuğun okul başarısını artıracak, bazı aktiviteler aşağıda sıralanmıştır:

- Çocuğun okula gittiğinden emin olun ve güvenliğini sağlayın.

- Çocuğun yüksek beklentiler içinde olmasına ve potansiyelini kullanmasına yardım edin.
- Öğretmenleriyle görüşerek ev ödevleri ve bunları nasıl yapması gerektiği hakkında sorular sorun.
- İyi şeyler yaptığında övün ve bunu alışkanlık haline getirin.
- Çocuğun televizyon seyretmesine sınırlama getirin.
- Birlikte okuyun, okumanın öğrenmenin temeli olduğunu unutmayın.
- Çocuğun okuldaki yaptıklarını ve ödevlerini günlük kontrol edin.
- Çocuğunuz için iyi bir öğrenme modeli olun. Onun, ara sıra kendi kendine öğrenmesini teşvik edin.
- Çocuklara, tütünün, alkolün zararları, çocuğunuzun sahip olmasını istediğiniz değerler hakkında konuşun.

2.6.4. Okul Çalışmalarına Gönüllü Olarak Katılma

Gönüllülük ilişkisi, aile ve toplum üyelerine okulla ortaklık ilişkisi içinde olma yollarını ve fırsatını sağlayan bir ilişki biçimidir (Epstein, 1995). Bu ilişki türü; sınıflar içinde öğretmene yardım etme, gözlemci veya öğretici olarak görev alma, kariyer günleri veya gezi programları düzenleme, beslenme saatlerinde öğrencilere yardım etme gibi etkinlikleri bünyesinde barındırır.

Ailelerin zaman, enerji ve uzmanlıkları, öğrenmeyi ve öğretim programlarını çeşitli biçimlerde destekler. Bunlar üç grupta toplanabilir (ACSSO, 2007):

- Sınıftaki öğretim aktiviteleri üzerinde birlikte çalışma
- Sınıfın dışında diğer okul aktivitelerine katılma
- Okulun dışında, okulun düzenlediği aktivitelere katılma

Ailelerin okuldaki çalışmalara ve düzenlenen aktivitelere katılması önemlidir. Böyle bir ilişkinin devamı, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlar. Bu etkinlikleri;

okulun düzenlediği konserler, ödül törenleri, spor karşılaşmaları, bilgi yarışmaları vb. sıralamak mümkündür. Kirschenbaum ve Warner (2007), ailelerin çoğunun bu katılımın önemini anlamadığını, bu bakımdan çoğu okulların, ailelere bu sorumluluğu hatırlatması gerektiğini belirtmektedirler. Aile, sadece çocuğun okulda yaptıklarını görmekle yetinmemeli, çocuğun okulda başarılı olmasına katkıda bulunacak çalışmalara katılmalıdır. Araştırmalar aile gönüllülüğünün, öğrencilerin matematik, okuma ve dil üzerinde olumlu etkilerini göstermektedir.

Öğrenci, ailesinin yakın desteğini gördüğünde kendine olan güveni artmakta ve bu durum onun başarısını olumlu şekilde etkilemektedir (Haynes ve diğerleri, 1997). Araştırma sonuçlarından, özellikle ilgili derslerden başarısızlığı olan öğrencilerin, velilerince daha yakın desteklenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Gönüllü olan ailelerin okulla ilgili aktivitelere katılma çabası değerlendirilmeli ve desteklenmelidir. Ailelerin akademik beceri ve zaman eksikliği, ilgi eksikliği olarak yorumlanmamalıdır. Küçük bir katılım, ileride büyük bir ilgiye temel hazırlayabilir. Ailelerin okulla ilgili kişisel deneyimleri olumsuz olduğu zaman, aile ilişkileri güçleşmektedir. Bu bağları güçlendirmek ve sağlamlaştırmak için okul öylesine pozitif bir ortam yaratmalıdır ki aileler, kendilerine ihtiyaç olduğuna ve hoş bir şekilde karşılanacaklarına inanmalıdır.

Patrikakou ve diğerleri (2007), okul-aile ilişkilerini geliştirmek için, gönüllü olan aile ve toplum üyelerinin tanınıp eğitilmesini önermektedirler. Okul toplumu üyelerinin daha anlamlı olmasını sağlamak için ailelerin becerilerini geliştirmesine yardım eden okul programları özellikle etkili olmaktadır. Böylece ailelerin kendilerine güveni artmaktadır. Aileler, hem öğrenme hem de öğretim rollerini güçlendirmektedir (Simmons ve diğerleri, 1993). Okul yöneticisi, okulu 'öğrenen örgüt' olarak görürse, bu tür çalışmaları başlatarak hem üniversite hem de toplumla olan ilişkilerini geliştirme fırsatı yakalar. Bazı okullarda gönüllü veliler; sınıfta öğretmenlere yardım eder, öğretmen ve yöneticilere lojistik destek sağlar, kütüphane içinde, öğle yemeklerinde ya da eğlence yerlerinde çocukların başında bulunarak onları gözetir. Bunun bir sonucu olarak her gün okulda sekiz veya on aile gönüllü olarak bulunur (Funkhouser ve Gonzales, 1997).

Eğitim gönüllülerinin becerilerinden; öğretmen, yönetici ve öğrencilerin uygun bir zamanda yararlanması için, bir koordinatörün bulunması gerekir. Koordinatör,

gönüllülerin çalışmalarıyla okulun mevcut yapısını bütünleştirmeli, bunun yanında öğrenme aktivitelerinin ailelerle birlikte yürütülmesi için yeni fırsatlar oluşturulmalıdır. Bu çalışmalar, okul, aile ve öğrencileri hoş bir ortamda bir araya getirerek güvene dayalı okul-toplum ilişkisinin sürdürülmesine katkı sağlar. Öğrenme durumlarının eğlenceli ve rahat olması, öğrencileri öğrenmeye karşı istekli kılar. Böyle aktivitelerin düzenlenebilmesi için ailelerin sosyokültürel yönden gelişmiş olmaları gerekir.

2.6.5. Okul Kararlarına Katılma ve Taraf Olma

Bu boyuttaki çalışmalar; aile ve çocukları etkileyen politikalar geliştirme, araştırma, eleştirme ve düzenleme faaliyetlerine katılma, okula ait bir misyon geliştirme çalışmalarını kapsar. Aile üyeleri, okul geliştirme takımları, komiteleri veya diğer aile organizasyonları içinde aktif olarak görev alabilir (Kirschenbaum ve Warner, 2007).

Ailenin, çocuklarının bulunduğu bir kurum içinde alınan kararlara ortak olmaları demokrasinin de gereklerinden birisi olarak görülmelidir. Alınan kararlar bu şekilde daha etkili olarak uygulanabilir. Ailelere, çocuklarıyla ilgili kararlara katılma fırsatı verilirse, onlar okulun karar verme organlarında anlamlı roller oynayabilir. Böyle bir yaklaşım, yöneticiler ve öğretmenler ile toplum üyeleri ve aileler arasında sorumlulukların paylaşılmasını gerektirir. Sorumlulukların paylaşılmasıyla; ailelerin ilgi ve değerleri dikkate alınır, okulun içinde bulunduğu topluma karşı daha çok sorumluluklarını yerine getirmiş olur (ACSSO, 2007).

Ailenin alınan kararlara katılması, çocuğun en iyi biçimde yetiştirilmesi sorumluluğunun paylaşılmasını sağlar. Böylece olası öğrenci başarısızlıklarında okul üyeleri tek sorumlu olarak görülemez. Patrikakou ve diğerleri (2007), öğrenciler, aileler ve toplum üyelerinin, okulun bir ortağı olarak planlama ve karar alma işlerinde görev almalarını gerekli görürler. Okul yönetimi, okul toplumunun üyelerini okulun bir unsuru olarak görmelidir. Grolnick ve Slowiaczek (1994), ailelerin okulun kararlarına katılımını, eğitimde demokrasinin gereklerinden birisi olduğunu belirtmektedirler.

Okul merkezli yönetim üç belirgin özelliğe sahiptir (Malen ve diğerleri, 1989: 1-2):

- Bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisi
- Karar almada formal yetkinin paylaşımı
- Okul toplumu üyelerinin yasalara göre okulun kurallarını belirleme

Kirschenbaum ve Warner (2007), ailenin, okul yönetimine katılımı ile ilgili görüşlerin değiştiğini belirtirler. Eski görüşe göre, ailenin görevi, okul yöneticisini belirleme ve bütçeye katkıda bulunmayla sınırlıdır. Bunun dışındaki kararlar profesyoneller tarafından alınırken ailelerin yetkileri de belirlidir. Günümüzde ise aileler, okul geliştirme takımlarında yer alır, alınan kararlarda söz sahibidirler. Ailelerin, çocuğu ile ilgili kararlarda söz sahibi olması, ailenin en temel haklarından birisi olarak görülmelidir.

Balcı (1988), etkili okulun özelliklerinden birisini, veli destek ve katılımı olarak görmektedir. Henderson ve Berla (1994), çocukların öğrenmesine ailelerin katkısını dört başlık altında ele alırlar. Bunlar: ailenin öğretmenlik rolü, ailenin destekleyici rolü, çocuğu koruyucu rolü ve çocuğu ile ilgili kararlara katılma rolüdür. Aile, bu rolleri eksiksiz bir şekilde yerine getirirse çocuğunun en iyi şekilde yetiştirilmesini sağlar. Okul yöneticileri de öğrenci velilerine bu konuda gerekli kolaylığı sağlaması gerekir.

Aileler, karar sürecine katılarak, çocuklarına güçlü destek olabilmek için okula nasıl yardım edeceklerini bilmek ister. Aileler, bu konuda bazı uygulamaları öğrenmek ister (KSA, 2004):

- Okul ile biraz daha yakın ilişki içinde olunmalı, değişik yollarla iş birliği sağlanmalıdır.
- Çocuklar, nasıl ailelerine muhtaç iseler, okullar da ailelere muhtaçtır.
- Okul ile her düzeyde öğrenme standartları açıkça konuşulmalıdır.
- Okulun disiplin ve güvenliği hakkında bilgi edinilmeli ve çocuğun okuluna düzenli olarak bilgi verilmelidir.

- Ortaokul ve liselerde öğrencisi olan aileler, çocuğun meslek seçimiyle ilgili olarak konuşmalıdır.
- Aileler, önemli sorularına cevap almalıdır, bununla birlikte okuldan saygı ve itibar görmelidir.
- Başka ailelerle birlikte çalışıldığında, çocuklar için daha çok yarar sağlanacağı bilinmelidir.

Okul yöneticileri, okulun etkililiğini artırmak için öncelikle ailelerin karar sürecine katılmalarına olanak sağlamalıdır. Karara katılma, ailelerin kendilerine ve okula olan güvenin artmasına, bununla birlikte öğrenci başarısının yükselmesini sağlar (Simmons ve diğerleri, 1993: 63). Okul yöneticisi, aileleri sadece okulun gelir-gider işleriyle ilgili kararlara değil, öğrencileri ilgilendiren diğer kararların alınmasına da dahil etmelidir. Bazı ülkelerde her okulun geliştirdiği bir aile ilişkileri politikası vardır. Aileler isterlerse bu politikaları inceleme hakkına sahiptir. Aileler, başka ailelerle okulun politikalarını tartışıp değerlendirir.

Ailelerin karar sürecine katılabilmesi için, onların okulun işleyişi ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir. Bu bakımdan konuyla ilgili olarak ailelerle toplantılar düzenlenebilir, ailelerin bilgilendirilmesi sağlanabilir.

2.6.6. Toplumla Ortaklık ve İş Birliği Kurma

Toplumun gelişmesine ve değişmesine en çok katkıda bulunan kurumlardan biri olan okul, toplumun gelişimine katkıda bulunurken, toplum da okulu çeşitli yollarla destekler. Bu karşılıklı etkileşim, okul ile toplum arasında bir ortaklığın kurulmasına yardım eder. Bu ortaklık, birtakım stratejiler geliştirmeyi gerektirir. Okul-toplum ortaklığının başarılı olması; esnek tanımlama, uzlaşma, itibar, paylaşma ve başkalarının fikirlerine açık olma, ortaklık anlayışının öngördüğü üslup ile çalışmayı gerektirir.

Ortaklık ilişkileri, toplum içinde çeşitli sektörlerden birçok insanla iyi ilişkiler kurmayı gerektirir. Okul yöneticileri, toplumun yakın desteğini almak ve okula destek sağlamak için iş grupları ve diğer toplum organizasyonları ile ilişkilerini geliştirmelidir. Bu amaçla, toplumda sözü dinlenen insanlardan yararlanılabilir.

Bununla birlikte okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesine yardım edecek bir ekip kurulabilir.

Aileler, birtakım çalışmalar ile okul-toplum ortaklığının geliştirilmesine yardım eder. Bunlardan bazıları (The National Education Association [NEA], 2006: 1); toplumsal kuruluşlarla ilgili bilgi edinme, bunlara katılma ve toplum kaynaklarından yararlanma, okulun sosyal işlerinin yürütülmesine yardım etme, okulun çalışmalarına katılma, toplumu destekleyen gruplara katılma, iş programı hazırlayan kişilerle görüşme, iş adamlarının okula bağış yapmasına yardım etme, toplumun sağlık uygulamalarına katılma, toplumsal olayları destekleyen otoritelerle birlikte çalışma, çocuğun toplumsal hizmetlere katılmasını teşvik etme, böyle hizmet grupları içinde tek başına veya çocuğu ile birlikte aktif rol alma.

Toplum, birtakım hizmetlerle okulu, öğrencileri ve aileleri destekler ve güçlendirirken; okullar, aileler ve öğrenciler de toplumu destekler. Bu etkileşim karşılıklıdır. Okullar; yerel meslekler ve olaylarla ilgilenme, okul sonrası bakım sağlama, ileri eğitime yardımcı olma, mevcut kapasite ve tesislerinden başkalarını yararlandırma ile diğer toplum temelli faaliyetler ile topluma destek sağlama yoluyla toplumun gelişmesine katkıda bulunur (ACSSO, 2007).

Okul-toplum ilişkileriyle ilgili aktiviteler, ailelerin, öğrencilerin ve okulların, içinde buldukları toplumun kaynaklarını tanımalarına yardım edecek ve onların önemli amaçlara ulaşmalarına imkân sağlayacaktır (Kirschenbaum ve Warner, 2007). Toplum ilişkileri iyi düzenlenirse öğrenciler, toplumsal programlara daha çok katılır. Toplumsal hizmetlerin iyi koordine edilmesi, öğrencilerin ve ailelerin sağlık, sosyal ve eğitimsel problemlerini çözer.

Jordan ve diğerleri (2001), okul-aile-toplum ortaklık modeli içinde, okul-toplum ilişkileri boyutunun, en az desteklenen ve yayımlanan boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Christenson ve Sheridan'ın (2001), araştırmalarında ise, kaliteli okul-toplum ilişkileri, çocukların okuldaki öğretmenlerini etkilemektedir. Ülkemizde, okul-toplum ilişkilerinin sağlıklı yürütülmediğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Aytaç, 2000; Demirbulak, 2000; Aydın, 2004).

Okul-toplum ilişkileri boyutu, daha önceki beş boyutu etkileyen ve en önemli etkinlikleri barındıran çalışmaları kapsamaktadır. Okul, belirtilen çalışmaları hangi

düzeyde yerine getirebilirse, içinde bulunduğu toplumdan da o derece saygınlık görür. Eğitilmiş bir toplum, iş ve hizmet grupları, kütüphaneler, müzeler, medya, iş yerleri, evler ve okul gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarla ortaklaşa çalışmayı gerektirir. Eğitimin kalitesinden herkes sorumludur (Drew, 2004: 68). Okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesinde okul yöneticileri önemli bir role sahip olsalar da bu çalışmaların etkili olarak yürütülmesinde okul toplumunun bütün üyelerine sorumluluklar düşmektedir.

Kültürel dönüşüm teorisine dayalı olarak geliştirilen ortaklık modeline göre, örgütsel ilişkiler değişik bir biçim almıştır (Eisler ve Montuori, 2001: 15). Bu değişimler şöyle sıralanmaktadır:

- Övücü, daha az sert, hiyerarşik organizasyonlar,
- Yöneticilerin tepeden emretme yerine, desteklemeye doğru değişen rolü,
- Gücün, örgüt içinde başkalarıyla paylaşılması,
- İşlerin yürütülmesinde takım çalışmalarına yer verme,
- Yaratıcılık, fikirleri paylaşma, yeni fikirler yaratma,
- Ayrım gözetmeden herkesin potansiyelini açığa vurmasına izin verme,
- Sürekli gelişmeyi destekleme ve daha iyi bir örgüt ve daha iyi bir dünya yaratılmasına önayak olma

Günümüz örgütlerinde; liderlik, katılımcı yönetim, yetki devri gibi çağdaş yönetim yaklaşımları tartışılıp uygulanmaya çalışılırken, Milli Eğitim Bakanlığı hâlen merkeziyetçi yapısını sürdürmekte (Yiğit ve Bayraktar, 2006: 20), bu durumdan bakanlığın taşra teşkilatı da olumsuz olarak etkilenmektedir. Bunun önüne geçilebilmesi için üst düzey yöneticiler, üniversitelerin eğitim ve yönetimi alanında yetişmiş akademisyenlerden seçilmelidir. Ancak bu şekilde eğitimde dönüşüm sağlanabilir.

Okul-toplum ortaklığını olumsuz olarak etkileyen ve kontrol edilemeyen etkenler vardır. Bu etkenlerin bir kısmı okul yönetiminden kaynaklanırken bir kısmı da çevreseldir. Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar, okul yöneticisinin

liderliğiyle çözülebilir. Çevresel etkenlerden kaynaklanan sorunlar ise toplum üyelerinin katılımıyla üstesinden gelinebilir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanması, uygulanması ve veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul-çevre ilişkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel nitelikli bir araştırmadır. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2005: 20).

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1999: 79), genel tarama modellerini çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak ifade etmektedir. Bu araştırmada, Epstein modeli çerçevesinde okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle bağlantılı olarak sınıf öğretmenlerinin algıları ele alınmış, elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular yorumlanarak konuyla ilgili öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı Niğde ili merkez ilçede bulunup, aynı zamanda şehir statüsü içinde yer alan ilkokullarda görev

yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna belde ve köy ilkokulları dahil edilmemiştir. Bu okulların buldukları yerleşim yerlerinin yapısı, ailelerin sosyoekonomik durumları, ailelerin eğitime bakış açıları, okulların sahip oldukları imkânlar göz önüne alındığında şehir statüsündeki okullara göre farklılık gösterir.

Araştırma kapsamı içinde bulunan okulların adları ve araştırmaya katılan öğretmen sayıları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Okullar ve Öğretmen Sayıları*

Sıra No	Okulun Adı	Öğretmen Sayısı
1	Alpaslan İlkokulu	9
2	Asım ve Zeynep Ecemiş İlkokulu	19
3	Behzat Ecemiş İlkokulu	14
4	Cumhuriyet İlkokulu	22
5	Dr. Sadık Ahmet İlkokulu	17
6	Dumlupınar İlkokulu	10
7	Gazi İlkokulu	24
8	Halil Kitapçı İlkokulu	7
9	Hazım Tepeyran İlkokulu	18
10	Kemal Aydoğan İlkokulu	12
11	Kemal Çetintürk İlkokulu	11
12	Mehmet ve Emet Aydoğan İlkokulu	14
13	Memnune-Türker Altuncu İlkokulu	13
14	Murtaza ve Naile Uyanık İlkokulu	12
15	Nezihe ve Tahsin Kitapçı İlkokulu	19
16	Sakarya İlkokulu	5
17	Selçuk İlkokulu	26
18	Zahide Sefer İlkokulu	6
19	23 Nisan Havacılar İlkokulu	21
20	75. Yıl Mustafa Altuncu İlkokulu	12
	TOPLAM	291

* Veriler Niğde Milli Eğitim Müdürlüğü İnternet Adresinden derlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenler Niğde ili merkez ilçede bulunup şehir statüsü içinde yer alan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırmaya katılan 291 sınıf öğretmenine anket formları dağıtılmış ve belirli açıklamalar yapıldıktan sonra doldurmaları istenmiştir. 240 öğretmen tarafından eksiksiz doldurulan anketler değerlendirilmeye alınmıştır.

Aşağıda, sınıf öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. Öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin dağılımı, tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	137	57,1
Erkek	103	42,9
TOPLAM	240	100

Tablo 2'de verilen öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57,1) kadın olduğu, geri kalan (%42,9) öğretmenlerin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen sayısının, erkek öğretmen sayısına göre belirgin derecede farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin üniversiteden mezun olduğu branşlarına ilişkin bilgilerin dağılımı, tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Branş	f	%
Sınıf Öğretmenliği	232	96,7
Diğer	8	3,3
TOPLAM	240	100

Tablo 3'te verilen öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakın kısmının (%96,7) sınıf öğretmenliği branşından olduğu, geri kalan (%3,3) öğretmenlerin ise diğer branşlardan olduğu görülmektedir. Diğer seçeneğini tercih edenlerden 4 öğretmen Fen-Edebiyat Fakültesi, 2 öğretmen Mühendislik Fakültesi, 1 öğretmen Ziraat Fakültesi ve 1 öğretmen Veteriner Fakültesi mezunudur. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendi branşında görev yaptığını göstermektedir.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine ilişkin bilgilerin dağılımı, tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Meslekteki kıdemi	f	%
0-5 yıl	3	1,2
6-10 yıl	7	2,9
11-15 yıl	32	13,3
16-20 yıl	121	50,4
21 yıl ve üzeri	77	32,1
TOPLAM	240	100

Tablo 4'te verilen öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine ilişkin bilgilerin dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%50,4) 16-20 yıl kıdeme, üçte birinin (%32,1) 21 yıl üzeri kıdeme, onda birinin (%13,3) 11-15 yıl kıdeme, çok az (%2,9) bir bölümünün 6-10 yıl kıdeme ve geriye kalan öğretmenlerin (%1,2) ise 5 yıldan az bir kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir kısmının oldukça tecrübeli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin buldukları okulda kaç yıldır görev yaptığına ilişkin bilgilerin dağılımı tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Buldukları Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığına İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Bulduğu okulda kaç yıldır görev yaptığı	f	%
0-5 yıl	116	48,3
6-10 yıl	96	40,0
11 yıl ve üzeri	28	11,7
TOPLAM	240	100

Tablo 5'te verilen öğretmenlerin buldukları okulda kaç yıldır görev yaptığına ilişkin bilgilerin dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,3) 5 yıldan az bir süre, onda dördünün (%40) 6-10 yıl süre içinde ve onda birinin 11 yıl ve daha fazla süredir bulunduğu okulda çalıştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yarıya yakın kısmının buldukları okulda kısa bir süredir çalıştığını, dolayısıyla okulun bulunduğu çevreyi tanıma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

Okulun içinde yer aldığı çevrenin sosyoekonomik düzeyine ilişkin bilgilerin dağılımı tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okulun İçinde Yer Aldığı Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi	f	%
Alt	92	38,3
Orta	97	40,4
Üst	51	21,2
TOPLAM	240	100

Tablo 6'da verilen okulun yer aldığı çevrenin sosyoekonomik düzeyine ilişkin bilgilerin dağılımı incelendiğinde, okul çevresinin onda dördünün (%40,4) orta seviye, yaklaşık onda dördünün (%38,3) alt seviye ve onda ikisinin (%21,2) üst seviye olduğu görülmektedir. Bu durum okulların büyük bir çoğunluğunun, içinde yer aldığı çevrenin sosyoekonomik düzey bakımından orta ve alt seviyede olduğunu göstermektedir.

Buraya kadar toplanan kişisel bilgiler birlikte değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu, büyük bir kısmının sınıf öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun meslekte kıdemli olduğu, yarıya yakın kısmının da buldukları okulda kısa bir süredir çalıştığını göstermektedir. Okulun içinde yer aldığı çevrenin sosyoekonomik durumu bakımından ise okulların çoğunluğunun orta ve alt seviyede olduğu görülmektedir.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, veri elde etmek için sınıf öğretmenlerinin; okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ölçmeye yarayan Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Anketi kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde, öğretmenlere ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümünde ise okul, aile ve toplum ilişkileriyle ilgili maddelere ve bir tane açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Anketi'nin birinci bölümünde; sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, branşı, meslekteki kıdemi, bulunduğu okulda kaç yıldır görev yaptığı ve okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi ile ilgili maddelere yer verilmiştir.

Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Anketi'nin ikinci bölümünde; okul, aile ve toplum ilişkileri altı boyutta ele alınmıştır. Bunlar sırasıyla; (1)Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma, (2)Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme, (3)Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme, (4)Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma, (5)Okul kararlarına katılma ve taraf olma, (6)Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma boyutlarıdır. Anketteki maddelerin sayısı 50 olup; birinci boyut 11, ikinci boyut 6, üçüncü boyut 8, dördüncü boyut 9, beşinci boyut 9 ve altıncı boyut 7 maddeden oluşmaktadır. Son olarak da okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerin sorulduğu bir tane açık uçlu soru yer almaktadır. Anket, likert tipi hazırlanmış olup, her bir madde; hiç (1), az (2), orta (3), çok (4) ve pek çok (5) olarak SPSS 16.0 paket programına aktarılmıştır.

Okul-çevre ilişkilerini ölçmek için kullanılan Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Anketi; Gül (2009: 202) tarafından, J. Epstein'in Okul, Aile ve Toplum Modeli'nden

yola çıkılarak Türkçe'ye uyarlanmış, geliştirilmiş ve Türkiye'de yapılan araştırmasında kullanılmıştır. Gül (2009: 96), anketin güvenilirlik çalışması için 170 öğretmene ön uygulama yapmıştır. Ön uygulama sonucunda güvenilirliğe ilişkin olarak cronbach alpha katsayıları; Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma boyutunda (.85), Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme boyutunda (.85), Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme boyutunda (.86), Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma boyutunda (.84), Okul kararlarına katılma ve taraf olma boyutunda (.90), Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma boyutunda ise (.90) olarak bulunmuştur. Aracın toplam madde korelasyonu (.96) olarak hesaplanmıştır. Aracın geçerliği için üç alan uzmanının görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket bir modele göre hazırlandığından faktör analizi yapılmamıştır. Gül (2009: 96) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapıldığından ayrıca bu tür çalışmaların yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Hazırlanan anket formlarının öğretmenlere uygulanabilmesi için öncelikle, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvurulmuştur. Enstitü'nün yazısı ile anket formları Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmiş ve gerekli onay yazısı alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Anket uygulama işlemleri, öğretmenlerin seminer dönemine denk getirilmiştir.

Araştırmaya, Niğde ili merkez ilçede bulunup şehir statüsü içinde yer alan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Uygulama öncesinde, araştırmaya katılan okullara gidilerek okul yöneticilerine anket hakkında bilgi verilmiş, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubundaki 291 sınıf öğretmenine anket formları dağıtılmış ve belirli açıklamalar yapıldıktan sonra doldurmaları istenmiştir. 240 öğretmen tarafından eksiksiz olarak doldurulan anketler, değerlendirilmeye alınmıştır. Dönüş yapılmayan, güvenilirliği ve geçerliğinden kuşku duyulan anketler değerlendirme dışında bırakılmıştır. Balcı (2010: 194), araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için, anketlerin %80 oranında geri dönüşünün olması gerektiğini vurgulamaktadır. Anketlerin dönüş oranı %82 olduğundan, oranının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Gönderilen ve geri dönen anketlerin dağılımı tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Giden ve Öğretmenlerden Dönen Anket Sayıları

Sıra No	Okulun Adı	Giden Anket	Dönen Anket
1	Alpaslan İlkokulu	9	7
2	Asım ve Zeynep Ecemiş İlkokulu	19	16
3	Behzat Ecemiş İlkokulu	14	12
4	Cumhuriyet İlkokulu	22	19
5	Dr. Sadık Ahmet İlkokulu	17	15
6	Dumlupınar İlkokulu	10	7
7	Gazi İlkokulu	24	21
8	Halil Kitapçı İlkokulu	7	5
9	Hazım Tepeyran İlkokulu	18	16
10	Kemal Aydoğan İlkokulu	12	10
11	Kemal Çetintürk İlkokulu	11	9
12	Mehmet ve Emet Aydoğan İlkokulu	14	11
13	Memnune-Türker Altuncu İlkokulu	13	10
14	Murtaza ve Naile Uyanık İlkokulu	12	9
15	Nezihe ve Tahsin Kitapçı İlkokulu	19	17
16	Sakarya İlkokulu	5	3
17	Selçuk İlkokulu	26	21
18	Zahide Sefer İlkokulu	6	4
19	23 Nisan Havacılar İlkokulu	21	18
20	75. Yıl Mustafa Altuncu İlkokulu	12	10
	TOPLAM	291	240

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan anket formları toplandıktan sonra bilgisayar ortamında analiz edilmeden önce bütün anket formlarının anket yönergesine göre cevaplanıp cevaplanmadığına bakılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programına aktarılarak istatistikî analizler yapılmıştır.

Verilerin analizi, araştırmanın amacına uygun olarak ve alt problem cümleleri dikkate alınarak yapılmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel

bilgiler, frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak saptanmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenler, çeşitli özellikleriyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde; okul, aile ve toplum ilişkileri (ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme, okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma, okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma, öğrencinin evde öğrenmesine destek olma, okulun kararlarına katılma ve taraf olma, toplumla ortaklık ve iş birliği kurma) alt boyutlarında, öğretmen algıları aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) kullanılarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde; okul, aile ve toplum ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine, görev yılına ve okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere anlamlılık düzeyinden (p) yararlanılarak değerlendirilme yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, anket formunun sonunda bulunan açık uçlu soruya verilen cevaplar, frekans (f) kullanılarak çözümlenmiş ve amaçlara yönelik yorumlar yapılmıştır. Açık uçlu soruya yanıt veren kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve betimlenen durumu okuyucunun zihninde daha canlı bir şekilde resmetmesini sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya konu olan okul-çevre ilişkilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacı ile uygulanan anketlerden elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Konunun daha iyi anlaşılması için veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 16.0 paket programının yardımıyla tablolar haline dönüştürülerek açıklamaları yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

"Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak (Epstein modeli çerçevesinde) sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul, Aile ve Toplum İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	S
1. Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma	240	2,98	,59
2. Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme	240	3,46	,78
3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek olma	240	3,42	,90
4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	240	3,02	,74
5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	240	3,38	,76
6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	240	3,03	,89

Tablo 8'de verilen öğretmenlerin, okul, aile ve toplum ilişkilerinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla ($\bar{X}=3,46$), "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme" alt boyutunun gerçekleştiği, en az ise ($\bar{X}=2,98$), "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma" alt boyutunun gerçekleştiği görülmektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde sırasıyla "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme"; "Okul kararlarına katılma ve taraf olma"; "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" ve "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" olduğu görülmektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmenin ($S=,59$) "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma" alt boyutunda, en heterojen değerlendirmenin ise ($S=,90$) "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutunda olduğu görülmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin "Okul ile Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin, "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistik bilgilerin dağılımı tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin "Okul İle Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

1. Okul İle Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
1	Düzenli olarak, farklı iletişim biçimlerinden yararlanarak iki yönlü iletişim sağlamaya çalışma	f	5	30	82	89	34	3,48
		%	2,1	12,5	34,2	37,1	14,2	
2	Eğitimci ve aileleri bir araya getirerek, öğrenci sorunlarını çözmeye yönelik ortam oluşturma	f	35	61	66	64	14	2,83
		%	14,6	25,4	27,5	26,7	5,8	
3	Okul faaliyetleri ve öğrenci hizmetlerine ilişkin açık ve anlaşılır bilgiler sağlama (Seçimlik programlar, öğrenci beklentileri ve öğrencilerin bu programlara yerleştirilmesi)	f	22	67	78	63	10	2,88
		%	9,2	27,9	32,5	26,2	4,2	

Tablo 9'un Devamı

1. Okul İle Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
4	Aileleri düzenli olarak mail veya ilerleme raporlarıyla bilgilendirme	f	22	100	72	40	6	2,61
		%	9,2	41,7	30	16,7	2,5	
5	Okul reform ve politikalarını, ailelerin katkısıyla sağlanan gelişmeleri, okul toplumuna yayma	f	27	79	79	45	10	2,71
		%	11,2	32,9	32,9	18,8	4,2	
6	Yılda en az iki defa, ihtiyaç duyulduğunda daha fazla sayıda toplantı düzenleme	f	4	10	39	124	63	3,96
		%	1,7	4,2	16,2	51,7	26,2	
7	Birtakım sorunlar ortaya çıktığı zaman, öğretmenle ailenin en hızlı şekilde iletişim kurabilmesine destek verme	f	5	13	44	116	62	3,90
		%	2,1	5,4	18,3	48,3	25,8	
8	Öğrenci çalışmalarının ailelerince izlenip izlenmediğini takip etme	f	7	15	78	107	33	3,60
		%	2,9	6,2	32,5	44,6	13,8	
9	Öğrencilerin sadece kötü değil, iyi davranışlarını ve başarılarını da ailelerle paylaşma	f	3	20	71	89	57	3,82
		%	1,2	8,3	29,6	37,1	23,8	
10	Ailelerin, okul müdürü ve diğer yönetici personelle iletişim kurmaları için fırsatlar yaratma	f	31	70	63	57	19	2,84
		%	12,9	29,2	26,2	23,8	7,9	
11	Aileler, okul personeli ve diğer toplum üyelerinin birbirleriyle etkileşimlerini artıracak sosyal aktiviteler gerçekleştirme	f	14	58	91	63	14	3,02
		%	5,8	24,2	37,9	26,2	5,8	
N=240								
GENEL								
2,98								

Tablo 9'da verilen öğretmenlerin, "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla ($\bar{X}=3,96$), "Yılda en az iki defa, ihtiyaç duyulduğunda daha fazla sayıda toplantı düzenleme" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %26,2'si bu ifadeye pek çok, %51,7'si çok, %16,2'si orta, %4,2'si az ve %1,7'si de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%77,9) bu ifadeye pek çok ve çok cevabını vermeleri, öğretmenlerin yılda en az iki defa, ihtiyaç duyulduğunda daha fazla sayıda toplantı düzenlemenin faydalı olduğu görüşüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'da verilen öğretmenlerin, "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en az ($\bar{X}=2,61$), "Aileleri düzenli olarak mail veya ilerleme raporlarıyla bilgilendirme" maddesinin

gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %2,5'i bu ifadeye pek çok, %16,7'si çok, %30'u orta, %41,7'si az ve %9,2'si de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, aileleri düzenli olarak mail veya ilerleme raporlarıyla bilgilendirme yolunu tercihlerinin düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

"Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma" alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerinin 2,98 olması, öğretmenlerin bu alt boyutta bulunan ifadelere orta düzeyde katıldığını göstermektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin "Ailenin Görevlerini Yerine Getirmesine Destek Verme" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistik bilgilerin dağılımı tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin "Ailenin Görevlerini Yerine Getirmesine Destek Verme" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

2. Ailenin Görevlerini Yerine Getirmesine Destek Verme			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
1	Ailelere, çocuklarıyla aralarında olumlu ilişkiler kurmanın önemini vurgulama	f	6	18	40	101	75	3,92
		%	2,5	7,5	16,7	42,1	31,2	
2	Ailelere destek sağlayan "toplumsal program ve kaynaklarla" onları buluşturma	f	23	90	79	36	12	2,68
		%	9,6	37,5	32,9	15	5	
3	Sadece toplantılara katılan ailelerle yetinmeyip bütün ailelere ulaşmaya çalışma	f	10	23	71	84	52	3,60
		%	4,2	9,6	29,6	35,0	21,7	
4	Toplumun kültür ve inanç çeşitliliğinden kaynaklanan aile yaşantılarını dikkate alma	f	6	24	65	95	50	3,66
		%	2,5	10	27,1	39,6	20,8	
5	Ailelerin sorunlarına eğilen ve bunları çözmeye yönelik politikalar oluşturma	f	16	87	59	56	22	2,92
		%	6,7	36,2	24,6	23,3	9,2	
6	Ailelerin "çocuğun sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi" rolüne saygı gösterme	f	6	12	47	84	91	4,00
		%	2,5	5	19,6	35	37,9	
N=240								
GENEL								3,46

Tablo 10'da verilen öğretmenlerin, "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla ($\bar{X}=4,00$), "Ailelerin çocuğun sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi rolüne saygı gösterme" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %37,9'u bu ifadeye pek çok, %35'i çok, %19,6'sı orta, %5'i az ve %2,5'i de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%72,9) bu ifadeye pek çok ve çok cevabını vermeleri öğretmenlerin, çocuğun sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi rolüne saygı gösterdiği görüşüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'da verilen öğretmenlerin, "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en az ($\bar{X}=2,68$), "Ailelere destek sağlayan toplumsal program ve kaynaklarla onları buluşturma" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %5'i bu ifadeye pek çok, %15'i çok, %32,9'u orta, %37,5'i az ve %9,6'sı da hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, ailelere destek sağlayan toplumsal program ve kaynaklarla onları buluşturma yolunu tercihlerinin düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

"Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerinin 3,46 olması, öğretmenlerin bu alt boyutta bulunan ifadelere yüksek düzeyde katıldığını göstermektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin "Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikî bilgilerin dağılımı tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11. Öğretmenlerin "Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme"
Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

3. Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
1	Öğrencileri etkileyecek kararların alınmasında aile katılımını isteme ve destekleme	f	1	27	44	108	60	3,82
		%	0,4	11,2	18,3	45	25	
2	Her sınıf düzeyinde ve her konuda, öğrenci beklentileri konusunda aileleri bilgilendirme	f	4	31	93	80	32	3,43
		%	1,7	12,9	38,8	33,3	13,3	
3	Ailelerin evde öğrenmeyi nasıl teşvik edebilecekleriyle ilgili, onlara bilgi sağlama	f	4	39	92	67	38	3,40
		%	1,7	16,2	38,3	27,9	15,8	
4	Düzenli olarak, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini aileleriyle paylaşıp tartışacağı, çocuğu aktif kılacak ödevler verme / verilmesini teşvik etme	f	4	75	58	75	28	3,20
		%	1,7	31,2	24,2	31,2	11,7	
5	Ailelere, öğrenci yeteneklerinin geliştirilmesi ve değerlendirmeler konusunda bilgi verme	f	5	33	98	76	28	3,55
		%	2,1	13,8	40,8	31,7	11,7	
6	Öğrencilerin yıllık hedeflerinin belirlenme ve meslek seçimi süreçlerine aileleri de katma	f	13	94	58	61	14	3,04
		%	5,4	39,2	24,2	25,4	5,8	
7	Her bir öğrenci için kişisel eğitim planı geliştirilmesine destek verme	f	5	26	69	108	32	3,56
		%	2,1	10,8	28,8	45	13,3	
8	Çocuğun eğitim sürecine ailenin katılımıyla ilgili başarılı uygulamaları arkadaşlarıyla paylaşma	f	6	43	79	85	27	3,35
		%	2,5	17,9	32,9	35,4	11,2	
N=240								
GENEL								3,42

Tablo 11'de verilen öğretmenlerin, "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla ($\bar{X}=3,82$), "Öğrencileri etkileyecek kararların alınmasında aile katılımını isteme ve destekleme" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %25'i bu ifadeye pek çok, %45'i çok, %18,3'ü orta, %11,2'si az ve %0,4'ü de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70) bu ifadeye pek çok ve çok cevabını vermeleri öğretmenlerin, öğrencileri etkileyecek kararların alınmasında aile katılımını isteme ve destekleme görüşüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 11'de verilen öğretmenlerin, "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en az ($\bar{X}=3,04$), "Öğrencilerin yıllık hedeflerinin belirlenme ve meslek seçimi süreçlerine aileleri de

katma" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %5,8'i bu ifadeye pek çok, %25,4'ü çok, %24,2'si orta, %39,2'si az ve %5,4'ü de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin yıllık hedeflerinin belirlenme ve meslek seçimi süreçlerine aileleri de katma yolunu tercihlerinin diğer maddelere kıyasla düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

Tablo 11'de verilen öğretmenlerin, "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerinin 3,42 olması, öğretmenlerin bu alt boyutta bulunan ifadelere yüksek düzeyde katıldığını göstermektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin "Okul Çalışmalarına Gönüllü Olarak Katılma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikleri bilgilerin dağılımı tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin "Okul Çalışmalarına Gönüllü Olarak Katılma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

4. Okul Çalışmalarına Gönüllü Olarak Katılma			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
1	Ailelerin iyi karşılandığı ve kendilerine değer verildiği hissini uyandıracak bir iklim oluşturma (Bu amaçla girişe yönlendirici tabelalar konulabilir, aileleri karşılayacak elemanlar bulundurulur)	f	9	28	60	93	50	3,61
		%	3,8	11,7	25	38,8	20,8	
2	Ailelerin ilgi, yetenek ve zamanını inceleyip, ihtiyaç duyulduğunda ailelerin böyle yeteneklerinden yararlanma	f	8	46	95	79	12	3,17
		%	3,3	19,2	39,6	32,9	5	
3	Okulda, gönüllü olarak görev alamayacak ailelere, evde veya işyerinde yapabilecekleri farklı yardım seçenekleri sunma	f	33	86	67	50	4	2,60
		%	13,8	35,8	27,9	20,8	1,7	
4	Ailelerden, gönüllü olarak yararlanabilmek için basit ve uygulanabilir bir program düzenleme	f	50	76	56	53	5	2,52
		%	20,8	31,7	23,3	22,1	2,1	
5	Yıl boyunca, bütün ailelerin yardım ve katılımını sağlayacak iletişim sistemi oluşturma	f	32	85	62	41	20	2,71
		%	13,3	35,4	25,8	17,1	8,3	

Tablo 12'nin Devamı

			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
4. Okul Çalışmalarına Gönüllü Olarak Katılma								
6	Zamanı ve imkânı kısıtlı ailelerin başka şekillerde katkılarını sağlamak için fırsatlar oluşturma (çocuk bakımı, taşıma, temizlik işlerine yardım gibi diğer çalışma programlarında kullanma)	f	61	72	60	38	9	2,42
		%	25,4	30	25	15,8	3,8	
7	Ailelerin gönüllü olarak katılımını takdir etme ve değişik şekillerde katkılarına değer verme	f	4	31	49	93	63	3,75
		%	1,7	12,9	20,4	38,8	26,2	
8	Okula, "gönüllü katılımını" artırmak ve bu imkânlardan daha çok yararlanabilmek için, okul toplumu ile eğitici toplantılar düzenleme / toplantılara katılma	f	25	91	66	41	17	2,72
		%	10,4	37,9	27,5	17,1	7,1	
9	Gönüllü faaliyetlerin, bu kişilerin ilgi ve kabiliyetlerine uygun olarak yürütüldüğünde, daha anlamlı olacağına inanma	f	6	29	53	96	56	3,69
		%	2,5	12,1	22,1	40	23,3	
N=240								
GENEL								3,02

Tablo 12'de verilen öğretmenlerin, "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla ($\bar{X}=3,75$), "Ailelerin gönüllü olarak katılımını takdir etme ve değişik şekillerde katkılarına değer verme" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %26,2'si bu ifadeye pek çok, %38,8'i çok, %20,4'ü orta, %12,9'u az ve %1,7'si de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%65) bu ifadeye pek çok ve çok cevabını vermeleri, öğretmenlerin ailelerin gönüllü olarak katılımını takdir ettiği ve değişik şekillerde katkılarına değer verdiği görüşüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 12'de verilen öğretmenlerin, "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en az ($\bar{X}=2,42$), "Zamanı ve imkânı kısıtlı ailelerin başka şekillerde katkılarını sağlamak için fırsatlar oluşturma" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %3,8'i bu ifadeye pek çok, %15,8'i çok, %25'i orta, %30'u az ve %25,4'ü de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, zamanı ve imkânı kısıtlı ailelerin başka şekillerde katkılarını sağlamak için fırsatlar oluşturma yolunu tercihlerinin düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

Tablo 12'de verilen öğretmenlerin, "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerinin 3,02 olması, öğretmenlerin bu alt boyutta bulunan ifadelere orta düzeyde katıldığını göstermektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin "Okul Kararlarına Katılma ve Taraf Olma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistiki bilgilerin dağılımı tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin "Okul Kararlarına Katılma ve Taraf Olma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

5. Okul Kararlarına Katılma ve Taraf Olma			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
1	Gündem oluşturma ve karar vermede, kolay uygulanabilir ve iyi anlaşılır bir süreç izleme	f	3	33	96	76	32	3,42
		%	1,2	13,8	40	31,7	13,3	
2	Aileleri ilgilendiren konuların çözümünde, okul-aile birliği, öğretmen-veli kurulu gibi oluşumlara destek verme	f	2	28	69	95	46	3,64
		%	0,8	11,7	28,8	39,6	19,2	
3	Aile katılımı gerektiren toplantılara aileleri katma ve yönetim kurulunda eşit katılma hakkı tanıma	f	6	28	94	84	28	3,41
		%	2,5	11,7	39,2	35	11,7	
4	Ailelere, okulun politikaları, uygulamaları, öğrenci ve okul performansı ile ilgili bilgi verme	f	3	31	77	94	35	3,52
		%	1,2	12,9	32,1	39,2	14,6	
5	Okulun hedeflerini saptama, gelişim programları hazırlama ve performans değerlendirme işine aileleri katma	f	7	47	91	72	23	3,23
		%	2,9	19,6	37,9	30	9,6	
6	Öğrenci yerleştirme, ders seçimi ve kişiye özel planlar hazırlama gibi öğrencileri etkileyen kararlara, aktif olarak aileleri katma	f	5	41	91	82	21	3,30
		%	2,1	17,1	37,9	34,2	8,8	
7	Ailelerin ilgi alanlarına ve onların çözüm üretme konusunda samimi görüşlerine saygı gösterme	f	5	27	42	102	64	3,80
		%	2,1	11,2	17,5	42,5	26,7	
8	Ailelerin, okul bölgesi, yerel ve ülke genelinde eğitim sistemine katılımını teşvik etme	f	10	51	97	57	25	3,15
		%	4,2	21,2	40,4	23,8	10,4	
9	Ailelere ve çalışanlara; "birlikte çalışma" ve "ortak karar alma" konusunda eğitim sağlama	f	17	69	87	49	18	2,92
		%	7,1	28,8	36,2	20,4	7,5	
N=240								
GENEL								3,38

Tablo 13'te verilen öğretmenlerin, "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla ($\bar{X}=3,80$), "Ailelerin ilgi alanlarına ve onların çözüm üretme konusunda samimi görüşlerine saygı gösterme" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %26,7'si bu ifadeye pek çok, %42,5'i çok, %17,5'i orta, %11,2'si az ve %2,1'i de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%69,2) bu ifadeye pek çok ve çok cevabını vermeleri, öğretmenlerin ailelerin ilgi alanlarına ve onların çözüm üretme konusunda samimi görüşlerine saygı gösterme görüşüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 13'te verilen öğretmenlerin, "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en az ($\bar{X}=2,92$), "Ailelere ve çalışanlara; birlikte çalışma ve ortak karar alma konusunda eğitim sağlama" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %7,5'i bu ifadeye pek çok, %20,4'ü çok, %36,2'si orta, %28,8'i az ve %7,1'i de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, ailelere ve çalışanlara; birlikte çalışma ve ortak karar alma konusunda eğitim sağlama yolunu tercihlerinin düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

Tablo 13'te verilen öğretmenlerin, "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerinin 3,38 olması, öğretmenlerin bu alt boyutta bulunan ifadelere yüksek düzeyde katıldığını göstermektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin "Toplumla Ortaklık ve İş Birliği Kurma" Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutuna yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikî bilgilerin dağılımı tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. Öğretmenlerin "Toplumla Ortaklık ve İş Birliği Kurma"
Alt Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

6. Toplumla Ortaklık ve İş Birliği Kurma			Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok	\bar{X}
1	Ailelere yönelik toplumsal faaliyetler ve diğer kaynaklar hakkında bilgi verme (Bunlar; kültürel, eğlendirici, akademik, sağlık, sosyal ve diğer kaynaklarla ilgili olabilir)	f	8	30	55	95	52	3,63
		%	3,3	12,5	22,9	39,6	21,7	
2	Okul ve ailelere yardımcı olma, öğrencilerin eğitimlerini geliştirmek için yerel iş dünyası ve hizmet gruplarıyla iş birliğini geliştirme	f	14	78	95	46	7	2,98
		%	5,8	32,5	39,6	19,2	2,9	
3	Sivil toplum örgütlerinin, çocukların ve yetişkinlerin eğitimini destekleyici uygulamalarına destek verme	f	14	71	94	50	11	2,88
		%	5,8	29,6	39,2	20,8	4,6	
4	Öğrencilerin toplum örgütlerinde ve hizmetlerinde görev almalarını teşvik etme	f	17	60	99	45	19	2,95
		%	7,1	25	41,2	18,8	7,9	
5	Okul program ve uygulamalarıyla ilgili bilgileri (okul çağında çocuğu olmayanlar da dahil) yakın çevreye yayma	f	12	33	82	93	20	3,31
		%	5	13,8	34,2	38,8	8,3	
6	Eğitimi destekleyen, yetişkinlere öğrenme fırsatı sağlayan ve ailelere destek veren toplum ajanları ile iş birliği yapma	f	28	80	84	36	12	2,68
		%	11,7	33,3	35	15	5	
7	Toplumdan kaynaklar sağlama ve bunlardan yararlanma yolları konusunda stratejiler geliştirme	f	18	87	86	32	17	2,76
		%	7,5	36,2	35,8	13,3	7,1	
N=240								
GENEL								3,03

Tablo 14'te verilen öğretmenlerin, "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en fazla ($\bar{X}=3,63$), "Ailelere yönelik toplumsal faaliyetler ve diğer kaynaklar hakkında bilgi verme" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin %21,7'si bu ifadeye pek çok, %39,6'sı çok, %22,9'u orta, %12,5'i az ve %3,3'ü de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%61,3) bu ifadeye pek çok ve çok cevabını vermeleri, öğretmenlerin ailelere yönelik toplumsal faaliyetler ve diğer kaynaklar hakkında bilgi verme görüşüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 14'te verilen öğretmenlerin, "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, en az ($\bar{X}=2,68$), "Eğitimi destekleyen, yetişkinlere öğrenme fırsatı sağlayan ve ailelere destek veren toplum ajanları ile iş birliği yapma" maddesinin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin

%5'i bu ifadeye pek çok, %15'i çok, %35'i orta, %33,3'ü az ve %11,7'si de hiç biçiminde görüş belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, eğitimi destekleyen, yetişkinlere öğrenme fırsatı sağlayan ve ailelere destek veren toplum ajanları ile iş birliği yapma yolunu tercihlerinin düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

Tablo 14'te verilen öğretmenlerin, "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerinin 3,03 olması, öğretmenlerin bu alt boyutta bulunan ifadelerle orta düzeyde katıldığını göstermektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

"Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul-Çevre İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	S	T	Sd	p																																																																				
1. Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma	Kadın	137	3,03	,61	1,42	238	,150																																																																				
	Erkek	103	2,92	,57				2. Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme	Kadın	137	3,53	,77	1,57	238	,116	Erkek	103	3,37	,78	3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme	Kadın	137	3,43	,76	,34	238	,733	Erkek	103	3,39	1,07	4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	Kadın	137	3,05	,75	,62	238	,534	Erkek	103	2,99	,73	5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Kadın	137	3,40	,77	,53	238	,590	Erkek	103	3,35	,76	6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Kadın	137	3,00	,80	-,50	238	,613	Erkek	103	3,06	1,00	Genel	Kadın	137	3,24	,61	,74	238	,459
2. Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme	Kadın	137	3,53	,77	1,57	238	,116																																																																				
	Erkek	103	3,37	,78				3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme	Kadın	137	3,43	,76	,34	238	,733	Erkek	103	3,39	1,07	4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	Kadın	137	3,05	,75	,62	238	,534	Erkek	103	2,99	,73	5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Kadın	137	3,40	,77	,53	238	,590	Erkek	103	3,35	,76	6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Kadın	137	3,00	,80	-,50	238	,613	Erkek	103	3,06	1,00	Genel	Kadın	137	3,24	,61	,74	238	,459	Erkek	103	3,18	,65								
3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme	Kadın	137	3,43	,76	,34	238	,733																																																																				
	Erkek	103	3,39	1,07				4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	Kadın	137	3,05	,75	,62	238	,534	Erkek	103	2,99	,73	5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Kadın	137	3,40	,77	,53	238	,590	Erkek	103	3,35	,76	6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Kadın	137	3,00	,80	-,50	238	,613	Erkek	103	3,06	1,00	Genel	Kadın	137	3,24	,61	,74	238	,459	Erkek	103	3,18	,65																				
4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	Kadın	137	3,05	,75	,62	238	,534																																																																				
	Erkek	103	2,99	,73				5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Kadın	137	3,40	,77	,53	238	,590	Erkek	103	3,35	,76	6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Kadın	137	3,00	,80	-,50	238	,613	Erkek	103	3,06	1,00	Genel	Kadın	137	3,24	,61	,74	238	,459	Erkek	103	3,18	,65																																
5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Kadın	137	3,40	,77	,53	238	,590																																																																				
	Erkek	103	3,35	,76				6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Kadın	137	3,00	,80	-,50	238	,613	Erkek	103	3,06	1,00	Genel	Kadın	137	3,24	,61	,74	238	,459	Erkek	103	3,18	,65																																												
6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Kadın	137	3,00	,80	-,50	238	,613																																																																				
	Erkek	103	3,06	1,00				Genel	Kadın	137	3,24	,61	,74	238	,459	Erkek	103	3,18	,65																																																								
Genel	Kadın	137	3,24	,61	,74	238	,459																																																																				
	Erkek	103	3,18	,65																																																																							

Tablo 15'te verilen öğretmenlerin, "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma", "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme", "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme", "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma", "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" ve "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

"Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile görev yılı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul-Çevre İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Görev Yılına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Post Hoc) Tukey
1. Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma	Gruplar Arası	1,94	2	1,01			
	Gruplar İçi	83,15	237	,35	2,77	,065	
	Toplam	85,10	239				
2. Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme	Gruplar Arası	1,52	2	,56			
	Gruplar İçi	143,92	237	,60	1,25	,286	
	Toplam	145,45	239				
3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme	Gruplar Arası	4,99	2	1,75			
	Gruplar İçi	191,76	237	,81	3,08	,047*	1<3 2<3
	Toplam	196,75	239				
4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	Gruplar Arası	,28	2	3,84			
	Gruplar İçi	132,22	237	,52	,25	,776	
	Toplam	132,50	239				

Tablo 16'nın Devamı

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Post Hoc) Tukey
5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Gruplar Arası	1,00	2	,71			
	Gruplar İçi	140,11	237	,58	,85	,427	
	Toplam	141,12	239				
6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Gruplar Arası	,14	2	1,75			
	Gruplar İçi	191,37	237	,79	,08	,917	
	Toplam	191,51	239				
Genel	Gruplar Arası	1,02	2	1,05			
	Gruplar İçi	94,21	237	,39	1,28	,279	
	Toplam	95,23	239				

*p<,05 Kategoriler: "0-5 yıl=1; 6-10 yılı=2 ve 11 yıl ve üzeri=3"

Tablo 16'da verilen öğretmenlerin, "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin görüşleri ile görev yılı arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Tukey Testi) sonuçları incelendiğinde, 11 yıl ve üzeri görev yılına sahip öğretmenlerin "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları, 0-5 yıl ve 6-10 yıl görev yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlerin "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma", "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme", "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma", "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" ve "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile görev yılı arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

"Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile okulun sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Okul-Çevre İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Post Hoc) Tukey
1. Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma	Gruplar Arası	2,02	2	1,01			
	Gruplar İçi	83,07	237	,35	2,89	,058	
	Toplam	85,10	239				
2. Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme	Gruplar Arası	1,13	2	,56			
	Gruplar İçi	144,32	237	,60	,93	,396	
	Toplam	145,45	239				
3. Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme	Gruplar Arası	3,51	2	1,75			
	Gruplar İçi	193,24	237	,81	2,15	,118	
	Toplam	196,75	239				
4. Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	Gruplar Arası	7,69	2	3,84			
	Gruplar İçi	124,81	237	,52	7,30	,001*	3<2 3<1
	Toplam	132,50	239				
5. Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Gruplar Arası	1,42	2	,71			
	Gruplar İçi	139,69	237	,58	1,20	,300	
	Toplam	141,12	239				
6. Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma	Gruplar Arası	3,50	2	1,75			
	Gruplar İçi	188,01	237	,79	2,20	,112	
	Toplam	191,51	239				
Genel	Gruplar Arası	2,11	2	1,05			
	Gruplar İçi	93,12	237	,39	2,69	,070	
	Toplam	95,23	239				

*p<,05 Kategoriler: "Alt=1; Orta=2 ve Üst=3"

Tablo 17'de verilen öğretmenlerin, "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna ilişkin görüşleri ile okulun sosyoekonomik düzeyi arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Tukey Testi) sonuçları incelendiğinde, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, "Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları, üst sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksektir.

Öğretmenlerin "Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma", "Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme", "Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme", "Okul kararlarına katılma ve taraf olma" ve "Toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile okulun sosyoekonomik düzeyi arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

"Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?" biçimindeki açık uçlu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar nitel yaklaşımla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 18'de verilmiştir. Öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik çok farklı öneriler getirdikleri görülmektedir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin, Okul-Çevre İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Öneriler	f
Üniversitelerle iletişime geçilerek velilere yönelik eğitimler düzenlenmeli.	7
Ev ziyaretlerine önem verilmeli.	6
Okul idaresi, okul-çevre ilişkilerini önemsemeli ve destek vermeli.	6
Çevredeki kamu, özel, endüstri ve ticaret kuruluşları ile iletişim kurulmalı.	5
Okullarda düzenlenecek faaliyetlere ailelerin katılımı sağlanmalı.	5

Tablo 18'in Devamı

Öneriler	f
Okul olanakları çevreye açılmalı.	5
Aileler bilinçlendirilmeli.	4
İdareci ve öğretmenlere okul-çevre ilişkilerini kapsayan eğitimler verilmeli.	4
Velilere yönelik el kitabı hazırlanmalı.	4
Okul-aile birliklerinin etkili şekilde çalışması sağlanmalı.	3
Ailelerin katkıları ödüllendirilmeli ve teşvik edilmeli.	3
Çevreyi okula çekebilecek projeler üretilmeli.	2
Okul dergisi veya gazetesi çıkarılmalı.	2
Rehber öğretmenlerin katkısı sağlanmalı.	2
Okul-çevre iş birliği planı hazırlanmalı.	2
Aileler, okulun ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmeli.	1
Okul etkinlikleri sosyal medya ortamlarında paylaşılmalı.	1
Sosyal faaliyet alanları geliştirilmeli.	1
Okulda alınacak kararlarda velilerin görüşleri alınmalı.	1
Öğrenci etkinliklerine aile etkin bir şekilde dahil olmalı.	1
Belirli aralıklarla dayanışma günleri düzenlenmeli.	1

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin, akademik kurumlarla iletişime geçilerek velilere yönelik eğitimler verilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir (Öğretmenlerin anket formunda yer alan açık uçlu soruya verdikleri cevaplar dil ve anlatım bozukluklarına dokunulmadan aynen aktarılmıştır):

"Üniversite hocalarıyla iletişim kurularak velilere yönelik seminerler düzenlenebilir."(22)

"Öğrencilere daha verimli eğitim ve öğretim verebilmek için velilerin eğitilmesi düşüncesindeyim. Uzman kişilerin katılacağı konferans ve panellerle veliler bilinçlendirilmeli."(102)

Ev ziyaretlerinin ne denli önemli olduğunu öğretmenlerin bir kısmı şu şekilde ifade etmiştir:

"Veli ziyaretleri sıklıkla yapılmalı."(16)

"Velilerle iyi bir iletişim kurabilmek için öğrenciyi sürekli yaşadığı ev ortamında gözlemlemek faydalı olacaktır. Böylece öğretmen, öğrenciyi daha iyi tanıyabilecek, ebeveynler de kendi evlerinde öğretmenle daha rahat bir etkileşime girebileceklerdir."(175)

Bazı öğretmenlerin, okul idaresinin okul-çevre ilişkilerindeki görev ve sorumluluğuna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Okul idaresinin bunu(okul-çevre ilişkisi) çok ciddiye alması ve yapılanlara destek vermesi gerekmektedir."(39)

"Okul müdürleri vizyon sahibi olmalı, insan ilişkileri kuvvetli olmalı, okul ve çevresinde olup bitenlere hâkim olmalıdır."(208)

Çevredeki kamu kurumları ve özel kuruluşlarla iletişimin önemini vurgulayan bir öğretmen önerisini şu şekilde belirtmiştir:

"Okul çevresinde bulunan kurum ve kuruluşlar ile iş birliği için sürekli diyalog halinde olunmalı, onların düşüncelerine önem verilmeli ve çevrenin okula katkısı sağlanmalıdır."(211)

Okullarda düzenlenen faaliyetlere çevredeki unsurların katılımı çok önemlidir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Okullar, kendisini çevreye karşı tanıtacak etkinlikler konusunda (sergi, seminer, konferans) teşvik edilmelidir."(30)

"Okullarda kermes, sergi, yarışma, çay, sportif faaliyetler, kurslar, seminerler gibi faaliyetler düzenlenerek veli ve çevre bireyleri çağrılabilir."(64)

Okul olanaklarının çevreyle paylaşılmasını savunan bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Okullar sadece eğitim-öğretim kurumları değil aynı zamanda çevrenin kültür merkezi haline getirilmelidir. Okulun sahip olduğu imkân ve kaynaklar çevreye

açılmalı, çevrenin bundan yararlanmasını sağlanmalıdır. Okulun olanakları, ailelerin okul için düzenleyecekleri faaliyetlerde kullanılabilir."(123)

Okul-çevre ilişkilerinin verimli olması için ailelerin de bilinçli olması gerektiğini ifade eden bazı öğretmenlerin önerileri şunlardır:

"Toplumsal farkındalık yaratarak aileleri bilinçlendirme."(28)

"Veliler bilinçlendirilmeli, iyi bir iletişimle çok şeyin başarılacağı vurgulanmalıdır."(63)

İdareci ve öğretmenlerin de okul-çevre ilişkileriyle ilgili eğitim alması gerektiğini düşünen bir öğretmenin önerisi şu şekildedir:

" Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki başarılarında çevrenin ve ailenin önemi bilinmeli, bu konuda yönetici ve öğretmenlerin anlayışlarında değişim sağlayıcı eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir."(49)

Velilere yönelik el kitabı hazırlanması gerektiğini düşünen başka bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Velileri aydınlatmaya yönelik el kitapları hazırlanabilir. Bu kitapta; okulun amaçları, tarihçesi, kaynakları, kadrosu, kayıt kabul koşulları, öğretim etkinlikleri, eğitim programları hakkında bilgilere yer verilebilir."(185)

Okullarda bulunan okul-aile birliğine ilişkin önemli hususlar yönetmeliklerde her ne kadar yer alsa da, bu birliklerin etkili şekilde çalışmadığını düşünen bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

"Okul-aile birliği faal hale getirilmeli ve sorunların çözümünde etkin olmalıdır."(55)

Ailelerin katılımının özendirilmesi gerektiğini düşünen bir öğretmenin önerisi aşağıda belirtilmiştir:

"Ailelerin katılım çaba ve istekleri önemsenmeli ve teşvik edilmelidir. Eğer aileler okulun kendilerine ihtiyaç duyduklarını düşünürlerse, iş birliğine daha açık olurlar."(172)

Çevreyi okula çekebilecek projelerin faydalı olabileceğini düşünen bir öğretmen, önerisini şu şekilde belirtmektedir:

"Çevre halkı okula çekebilecek projeler üretilebilir. Bu projelerin maddi getiri sağlar nitelikte olması insanları okula çekmede faydalı olacaktır. Mesela üretim yapılabilecek işlikler açılabilir."(91)

Okul dergisi veya gazetesinin önemi ile ilgili bir öğretmenin düşünceleri şu şekildedir:

"Okulun çevreye tanıtılması için okulu tanıtıcı broşür, dergi, gazete gibi çalışmalar yapılabilir."(83)

Rehber öğretmenlerden yeterli katkının alınmadığını düşünen bir başka öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

"Rehber öğretmenlerle iş birliği yapılmalı, hatta rehberlik servisi çevreye açık hale getirilmeli."(76)

Önemi her geçen gün daha çok anlaşılan okul-çevre ilişkilerinin belirli bir plan ve program dahilinde değerlendirilmesi gerektiğini düşünen bir öğretmenin önerisi aşağıda belirtilmiştir:

"Okul-çevre ilişkilerini içeren yıllık plan hazırlanmalıdır. Bu plan, bir eğitim-öğretim yılında okul-çevre ilişkileriyle ilgili yapılacak tüm çalışma ve etkinlikleri içermelidir."(227)

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin araştırmaya konu olan okul-çevre ilişkilerine yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde belirtildiği üzere, okul-çevre ilişkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin, ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme alt boyutunu daha önemli bulduğu; buna karşın öğretmenlerin, okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma alt boyutunu diğerlerine göre daha az önemli bulduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma alt boyutuna yönelik görüşlerine ait bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, yılda en az iki defa olmak üzere ihtiyaç duyulduğunda daha fazla sayıda toplantı düzenleme ifadesine yüksek düzeyde katıldığı görülmüştür. Bu bulgudan, veli toplantılarının öğretmenler nezdinde çok önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme alt boyutuna yönelik görüşlerine ait bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin en çok, ailelerin çocuğun sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi rolüne saygı gösterme ifadesine katıldığı görülmüştür. Aileler tarafından çocukların yaş, cinsiyet ve gelişim düzeylerine göre verilen sorumluluğun, onların gelişimi için çok değerli olduğu ve bu durumun öğretmenler tarafından önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme alt boyutuna yönelik görüşlerine ait bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, öğrencileri etkileyecek kararların alınmasında aile katılımını isteme ve destekleme ifadesine yüksek oranda katıldığı görülmüştür. Buradan yola çıkılırsa, özellikle öğrencileri etkileyecek kararların alınmasında ailelerin dahil edilmesinin gerekliliği sonucu çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin, okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma alt boyutuna yönelik görüşlerine ait bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin en çok, ailelerin gönüllü olarak katılımını takdir etme ve değişik şekillerde katkılarına değer verme ifadesine katıldığı görülmüştür. Öğretmenler, aile gönüllülüğünün çocukların özgüven duygusunu artırdığını ve okul başarısına katkı verdiğini düşünmektedir. Bu sebepten ailelerin gönüllü katılımının takdir ve teşvik edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, okul kararlarına katılma ve taraf olma alt boyutuna yönelik görüşlerine ait bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, ailelerin ilgi alanlarına ve onların çözüm üretme konusunda samimi görüşlerine saygı gösterme ifadesine yüksek oranda katıldığı görülmüştür. Ailelerin çocuklarıyla ilgili konulardaki düşüncelerinin, çözüm önerilerinin, öğretmenlerin nazarında saygıya değer olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, toplumla ortaklık ve iş birliği kurma alt boyutuna yönelik görüşlerine ait bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin en çok, ailelere yönelik toplumsal faaliyetler ve diğer kaynaklar hakkında bilgi verme ifadesine katıldığı görülmüştür. Bu bulgudan, ailelere yönelik düzenlenen aktivitelerin, ailelerin ihtiyaçlarına çözüm olabileceği düşünüldüğünden, bu faaliyetlerle ilgili ailelerin bilgilendirilmesinin önemli olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde belirtildiği üzere, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; öğretmen görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere, cinsiyet farklılığı öğretmenlerin düşüncelerini değiştirmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde belirtildiği üzere, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile görev yılı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; bulunduğu okulda 11 yıl ve üzeri görev yılına sahip öğretmenler, öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme boyutunda, 0-5 yıl ve 6-10 yıl görev yılına sahip öğretmenlerden daha olumlu düşünmektedir. Bulduğu okullarda uzun yıllar görev yapan öğretmenler, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde ailenin önemli sorumluluklarının olduğunu düşünmektedir. Aileler, okulun öğrencilere kazandırmayı amaçladığı davranışların özümsemesini sağlamak suretiyle eğitim programının bir parçası olurlar.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde belirtildiği üzere, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile okulun sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler, okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma boyutunda, üst sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu düşünmektedir. Ailelerin okuldaki görevlere, faaliyetlere ve çalışmalara katılması, öğretmene yardım etmesi, gözlemci olması, gezi programları düzenlemesi önemlidir. Ancak ailelerin bu tür etkinliklerde görev almaları için, yeterli zamanlarının olması gerekmektedir. Çalışan anne-babaların, bu tür etkinliklerde olamayacağı, olsa da yeterli düzeyde katkı sağlayamayacağı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde belirtildiği üzere, sınıf öğretmenlerinin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerinin neler olduğu ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin en çok üniversitelerle iletişime geçilerek velilere yönelik eğitimler düzenlenmesini, ev ziyaretlerine önem verilmesini, okul idaresinin okul-çevre ilişkilerini önemsemesini, çevredeki kamu kurumları ve özel kuruluşlarla iletişime geçilmesini, okul olanaklarının çevreye açılmasını, ailelerin bilinçlendirilmesini, idareci ve öğretmenlere okul-çevre ilişkilerini kapsayan eğitimlerin verilmesini, velilere yönelik el kitabı hazırlanmasını, okul-aile birliklerinin etkili şekilde çalışmasının sağlanmasını, ailelerin katkılarının teşvik edilmesini, çevreyi okula çekebilecek projeler üretilmesini, okul etkinliklerinin sosyal medya ortamlarında paylaşılmasını istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

1. Araştırma sürecinde; ülkemizde şimdiye kadar yapılan, okul-çevre ilişkilerini konu alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, yapılan çalışmaların büyük bölümünün ise okul-aile ilişkisi bazında kaldığı görülmüştür. Okul-çevre ilişkileri denilince, içinde birçok değişkenin birbirleriyle etkileşimini gerektiren ve daha geniş açıdan değerlendirilmesi gereken çalışmalar akla gelmektedir. Bu kapsamda, okul-çevre ilişkilerini bir bütün olarak değerlendiren nitel ve nicel araştırmalara ağırlık verilmelidir.

2. Bu araştırmanın çalışma grubu, Niğde ili merkez ilçede bulunup aynı zamanda şehir statüsü içinde yer alan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. Araştırma sonuçlarının daha büyük evrenlere genellenebilmesi için benzer araştırmaların; farklı demografik özelliklere sahip bölgelerde, farklı şehirlerde yapılması, böylece daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması önerilmektedir.

3. Bu çalışmada, ABD ve Avustralya'da uygulanan ve Epstein (1995) tarafından geliştirilmiş bir model kullanılmış ve bu kapsamda ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin algıları değerlendirilmiştir. Farklı seviyelerdeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarının değerlendirildiği çok sayıda araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda başka araştırmaların yapılması önerilmektedir.

4. Bu araştırmanın bir bölümünde; okul-çevre ilişkilerini etkileyen değişkenler üzerinde durulmuştur. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi bakımından önemli etkilerinin olacağı düşünülen farklı değişkenlerin sınındığı değişik araştırmalar yapılmalıdır.

5. Okul-çevre ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunacak önemli kurumlardan birisi olan üniversiteler; bu konu üzerinde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar yapmalı ve bu araştırmaların sonuçlarının tartışılabilmesine imkân sağlayan toplantılar düzenlenmelidir. Bu toplantılara; akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, sivil toplum örgütleri ve ilgili kişilerin katılımı sağlanmalıdır.

6. Ülkemizde öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri konusunda daha iyi yetişmelerini sağlamak amacıyla YÖK ile MEB arasında iş birliği yapılmalı,

öğretmen adaylarına okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin verilmesi ve onların bu yeterliklerinin artırılması sağlanmalıdır.

7. MEB Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, okul-çevre ilişkileri konusunda öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hizmetiçi kurs ve seminerler düzenlemelidir. Bu kurs ve seminerlerde, öğretmen ve okul yöneticilerine bilgi veren kişilerin alanında uzman olması, verilen eğitimin daha etkin ve verimli olmasını sağlayacaktır. Bu kurs ve seminerlerde, öğretmen ve yöneticilerin bilgi ve uygulama eksiklikleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarının tartışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ACSSO (2007). The Australian Council of State School Organisations. Web: <http://www.acsso.org.au/the-latest-news> adresinden 18 Ekim 2012'de alınmıştır.
- Acun, İ. (2006). Aile eğitimindeki farklı yaklaşımlar. C. Öztürk. (Editör). **Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi**. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 314-332.
- Açıkalın, A. (1998). **Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği**. (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. (1993). Politikada rant kollama. **Amme İdaresi Dergisi**, 26(4), 119-136.
- Alıcıgüzel, İ. (1999). **Çağdaş okulda eğitim öğretim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alkoç, G. (2003). *Okulların çevre ile olan ilişkilerine ilişkin velilerin algı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altun, M. (1999). Denetimde verimliliği artırmak için sıradan bir yöntem: otomasyon. **Sayıştay Dergisi**. 32, 54-60.
- Asna, M. A. (1969). Türkiye'de kamu kuruluşlarının halkla ilişkileri. **Amme İdaresi Dergisi**, 2(3), 101-115.
- Aşkun, İ. C. (1977, 7-9 Aralık). *Çağcıl ve gelenekçi toplumsal ortamlarda çevre-örgüt-birey modelleri*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yönetim Psikolojisi 1. Ulusal Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Ataklı, A. (1999). Toplumsal kalkınma açısından ilköğretimde çocuğu olan ailelerin eğitim gereksinimleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 5(18), 245-255.
- Aydın, İ. (2004). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden. (Editör). **Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı**. (2. baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 161-185.
- Aytaç, T. (2000). **Okul merkezli yönetim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2003). **Yönetimde çağdaş yaklaşımlar**. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 21(1-2), 435-448.

- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barnett, W. S. and Boyce, G. (1995). Effects of children with down syndrome on parent's activities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 115-127.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bennis, W. and Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Bogenschneider, K. (2006). Teaching family policy in undergraduate and graduate classrooms: why it's important and how to do it better. *Family Relations*, 55(1), 16-28.
- Burns, R. C. (1993). *Parent and schools: from visitor to partners*. Washington: NEA Professional Library.
- Bursalıoğlu, Z. (1985). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 89-98.
- Carlisle, H. M. (1976). *Management: concepts and situations*. New York: Science Research Associates.

- Christenson, S. L. and Sheridan, S. M. (2001). *School and families: creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Cotton, K and Wikelund, K. R. (2001). *Parent involvement in education, school improvement research series*. Web: <http://educationnorthwest.org/resources> adresinden 5 Ağustos 2013'te alınmıştır.
- Cramer, J. F. and Browne, G. S. (1974). *Çağdaş eğitim*. (Çev. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. (Eserin orijinali 1956'da yayımlandı.)
- CSRM (2002). *Finding the family in region*. Web: <http://www.gwu.edu/research> adresinden 18 Ekim 2012'de alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İçimizdeki çocuk*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Çelenk, S. (2003). *Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması*. Web: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/18/06/340986/dosyalar/2013_10/09111908_okulailedayanmas.doc adresinden 16 Ekim 2012'de alınmıştır.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkisinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, M. (2003). Örgüt kuramları perspektifinden halkla ilişkilerin gelişimi. *İletişim Dergisi*, 18, 31-58.
- Çınar, İ. (1997). Eğitim yönetimi bilgi sistemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 289-298.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 53-55.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dönmez, B. ve Yıldırım, M. C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

- Drew, S. (2004). The power of school-community collaboration in dropout prevention. In F. P. Schargel and J. Smink (Eds.), *Helping students graduate: a strategic approach to dropout prevention* (pp.65-77). New York, NY: Eye on Education.
- Eccles, J. S. and Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth and J. F. Dunn (Eds.), *Family school links* (pp.3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisler, R. and Montuori, A. (2001). The partnership organization a systems approach. *OD Practitioner*, 33(2), 11-17.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan International*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. and Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school and community: new directions for social resarch. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp.285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Erdem, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Ertekin, Y. (1995). Yerel yönetimlerde halkla ilişkiler sorunu. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 4(5), 3-11.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Finders, M. and Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-55.
- Finn, J. D. (1998). Parental engagemet that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Funkhouser, J. E. and Gonzales, M. R. (1997). *Family involvement in children's education succesful local approaches an idea book*. Web: <http://www.ed.gov/pubs/FamInvolve/appa.html> adresinden 7 Aralık 2013'te alınmıştır.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Havord Business Review*, 71(4), 78-91.

- Geray, C. (1996). Şehirsel toplum kalkınması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 235-253.
- Gonzalez, A. L. and Wolters, C. A. (2006). The relationship between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*. 21(2), 203-217.
- Grolnick, W. S. and Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, H. B. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Gürkan, T., Duman, T., Güneysu, S., Yalın, H. İ., Oklun, S., Bıkmaz, F., Öztürk, M. K., Çakıroğlu, A., Topçu, B. ve Güldere, Y. Z. (2004). Öğretmen yeterliği taslağında yer alan yeterlik alanları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 27-39.
- Haynes; N. M., Emmons, C. and Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Henderson, A. T. and Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Columbia: MD.
- Hobbs, N., Dokecki, P. R., Dempsey-Hoover, K. V., Moroney, R. M., Shayne, M. W., and Weeks, K. H. (1984). *Strengthening families*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Hoover-Dempsey, K. V. and Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Johnson, L. J., Pugach, M. C. and Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: a partnership. *Focus on Exceptional Children*, 36(5), 1-12.

- Johnson, B. B. (2007). *Family-school relationships: concepts and premises*. Web: <http://www.clercenter.gallaudet.edu/Product/Sharing-ideas/family-schoolfamily-school.html> adresinden 18 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Jordan, C., Evangelina, O. and Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Karabağ, G. (2006). Hayat bilgisi öğretim programı. C. Öztürk. (Editör). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 42-58.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 5(18), 193-207.
- Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Y. Özden. (Editör). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 21-36.
- Kast, F. E. and Rosenzweig, J. E. (1974). *Organizations and management* (Second edition). New York: Mc Graw-Hill.
- Katz, D. and Kahn, R. (1978). Organizations and the system concept. In J. M. Shafritz and P. H. Whitbeck (Eds.), *Classics of organization theory* (pp.161-173). Oak Park, Illinois: Moore Publishing Company.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kirschenbaum, H. and Warner, M. (2007). *From public relations to partnerships: a changing paradigm in school, family and community relations*. Web: http://www.gwu.edu/~ccps/pop_schl.html adresinden 10 Ekim 2012'de alınmıştır.
- KSA (2004). KSA Plus Communication. Web: <http://www.ksaplus.com> adresinden 14 Ekim 2012'de alınmıştır.
- Luterman, D. M. (1991). *Counseling the communicatively disordered and their families*. (Second edition). Austin: TX.
- Malen, B. L., Ogawa, R. T. and Kranz, J. (1989). *An analysis of site-based management as an education reform strategy*. Salt Lake City: Department of Educational Administration, University of Utah.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1988). *İlkokullar yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). *Milli eğitim temel kanunu ile ilköğretim ve eğitim kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1992). Cumhuriyet döneminde ilkokul programları. *Milli Eğitim Dergisi*. 117, 33-60.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). Cumhuriyet ve ilköğretim. *Milli Eğitim Dergisi*, 125, 30-45.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). *15. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete (27.08.2003/25212).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Okul aile birliği yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete (31.05.2005/25831).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Öğretmen yeterlikleri performans kriterleri*. Web: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden 15 Haziran 2013'te alınmıştır.
- NCSE (2005). National Center for School Engagement. Web: <http://www.schoolengagement.org> adresinden 17 Nisan 2012'de alınmıştır.
- Noble, L. S. (1997). The face of foster care. *Educational Leadership*, 54(7), 26-28.
- O'Connor, S. (1995). We're all one family: the positive construction of people with disabilities by family members. In S. J. Taylor, R. Bogdan and Z. M. Lutfiyya (Eds.), *The variety of community experience: qualitative studies of family and community life* (pp.67-77). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Ömeroğlu, E. ve Yaşar M. C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 39-46.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 427-438.

- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patrikakou, E. N., Rubenstein, M. I. and Weissberg, R. P. (2007). *Enhancing school-family partnerships: a teacher's guide*. Chicago: University of Illinois at Chicago.
- Positive Parenting (2007). *Ten keys to succesful parenting*. Web: <http://www.positiveparenting.com> adresinden 11 Kasım 2014'te alınmıştır.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a teory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Redding, S. (1991). Creating school community through parent involvement. *Educational Digest*, 57(3), 6-10.
- Rosenblatt, Z. and Peled, D. (2002). The effect of school ethical climate on parental involvement in school. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.
- Sargut, S. (1994). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: V Yayınları.
- Schlechty, P. C. (1997). *Inventing better schools: an action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Simmons, R. K., Stevenson, B. A. and Strnad, A. M. (1993). Steward community school: a pioneer in home-school partnership. In R. C. Burns (Ed.), *Parent and schools: from visitors to partners* (pp.63-76). Washington, DC: National Education Association.
- Smey-Richman, B. (1991). *School climate and restructuring for low-achieving students*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Şahin; F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şişman, M. (1999, 26-27 Mayıs). *Toplam kalite yönetiminin okula uygulanması*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tam, W. M. (1994). *School Environment as related to performance of Teachers and Students*. Master's Thesis, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Tareilo, J. (2007). *About us-external relations (school of environment)*. Web: <http://www.sed.manchester.ac.uk/aboutus/external> adresinden 10 Ekim 2012'de alınmıştır.
- Tavmergen, İ. P. (1999). Eğitimde kalite geliştirme ve kullanılan araçlar. *Kalkınmada Anahtar Dergisi*. 124, 86-103.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 79-100.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. (3. baskı). Ankara: Saypa Yayınevi.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. (12. baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Turan, İ. (1977). *Siyasal sistem ve siyasal davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
- Turnbull, A. P. and Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals and exceptionality: collaborating for empowerment* (4th edition). Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). Aile eğitimindeki farklı yaklaşımlar. İ. Çayboylu. (Editör). *Aile eğitimi*. Ankara. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, ss. 80-89.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Waller, W. (1967). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weiss, H., Kopko, K., Kreider, H., Mayer, E. and Vaughan, P. (2000, June). *Children's roles in home-school relationships*. Poster presented at head start's fifth national research conference, Washington, DC.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2003). Toplam kalite yönetim ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 47-56.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

İKİNCİ BÖLÜM
OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ

Aşağıda, Okul, Aile ve Toplum İlişkilerinin geliştirilmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeye katılma derecenizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

		Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
		1	2	3	4	5
1. OKUL İLE EV ARASINDA İKİ YÖNLÜ İLETİŞİM KURMA						
1	Düzenli olarak, farklı iletişim biçimlerinden yararlanarak iki yönlü iletişim sağlamaya çalışma	()	()	()	()	()
2	Eğitimci ve aileleri bir araya getirerek, öğrenci sorunlarını çözmeye yönelik ortam oluşturma	()	()	()	()	()
3	Okul faaliyetleri ve öğrenci hizmetlerine ilişkin açık ve anlaşılır bilgiler sağlama (Seçimlik programlar, öğrenci beklentileri ve öğrencilerin bu programlara yerleştirilmesi)	()	()	()	()	()
4	Aileleri düzenli olarak mail veya ilerleme raporlarıyla bilgilendirme	()	()	()	()	()
5	Okul reform ve politikalarını, ailelerin katkısıyla sağlanan gelişmeleri, okul toplumuna yayma	()	()	()	()	()
6	Yılda en az iki defa, ihtiyaç duyulduğunda daha fazla sayıda toplantı düzenleme	()	()	()	()	()
7	Birtakım sorunlar ortaya çıktığı zaman, öğretmenle ailenin en hızlı şekilde iletişim kurulmasına destek verme	()	()	()	()	()
8	Öğrenci çalışmalarının ailelerince izlenip izlenmediğini takip etme	()	()	()	()	()
9	Öğrencilerin sadece kötü değil, iyi davranışlarını ve başarılarını da ailelerle paylaşma	()	()	()	()	()
10	Ailelerin, okul müdürü ve diğer yönetici personelle iletişim kurmaları için fırsatlar yaratma	()	()	()	()	()
11	Aileler, okul personeli ve diğer toplum üyelerinin birbirleriyle etkileşimlerini artıracak sosyal aktiviteler gerçekleştirme	()	()	()	()	()
2. AİLENİN GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRMESİNE DESTEK VERME						
1	Ailelere, çocuklarıyla aralarında olumlu ilişkiler kurmanın önemini vurgulama	()	()	()	()	()
2	Ailelere destek sağlayan "toplumsal program ve kaynaklarla" onları buluşturma	()	()	()	()	()
3	Sadece toplantılara katılan ailelerle yetinmeyip bütün ailelere ulaşmaya çalışma	()	()	()	()	()
4	Toplumun kültür ve inanç çeşitliliğinden kaynaklanan aile yaşantılarını dikkate alma	()	()	()	()	()
5	Ailelerin sorunlarına eğilen ve bunları çözmeye yönelik politikalar oluşturma	()	()	()	()	()
6	Ailelerin "çocuğun sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi" rolüne saygı gösterme	()	()	()	()	()
3. ÖĞRENCİLERİN EVDE ÖĞRENMESİNE DESTEK VERME						
1	Öğrencileri etkileyecek kararların alınmasında aile katılımını isteme ve destekleme	()	()	()	()	()
2	Her sınıf düzeyinde ve her konuda, öğrenci beklentileri konusunda aileleri bilgilendirme	()	()	()	()	()
3	Ailelerin evde öğrenmeyi nasıl teşvik edebilecekleriyle ilgili, onlara bilgi sağlama	()	()	()	()	()
4	Düzenli olarak, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini aileleriyle paylaşıp tartışacağı, çocuğu aktif kılacak ödevler verme / verilmesini teşvik etme	()	()	()	()	()
5	Ailelere, öğrenci yeteneklerinin geliştirilmesi ve değerlendirmeler konusunda bilgi verme	()	()	()	()	()
6	Öğrencilerin yıllık hedeflerinin belirlenme ve meslek seçimi süreçlerine aileleri de katma	()	()	()	()	()
7	Her bir öğrenci için kişisel eğitim planı geliştirilmesine destek verme	()	()	()	()	()
8	Çocuğun eğitim sürecine ailenin katılımıyla ilgili başarılı uygulamaları arkadaşlarıyla paylaşma	()	()	()	()	()
4. OKUL ÇALIŞMALARINA GÖNÜLLÜ OLARAK KATILMA						
1	Ailelerin iyi karşılandığı ve kendilerine değer verildiği hissini uyandıracak bir iklim oluşturma (Bu amaçla girişe yönlendirici tabelalar konulabilir, aileleri karşılayacak elemanlar bulundurulur)	()	()	()	()	()

		Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
		1	2	3	4	5
2	Ailelerin ilgi, yetenek ve zamanını inceleyip, ihtiyaç duyulduğunda ailelerin böyle yeteneklerinden yararlanma	()	()	()	()	()
3	Okulda, gönüllü olarak görev alamayacak ailelere, evde veya işyerinde yapabilecekleri farklı yardım seçenekleri sunma	()	()	()	()	()
4	Ailelerden, gönüllü olarak yararlanabilmek için basit ve uygulanabilir bir program düzenleme	()	()	()	()	()
5	Yıl boyunca, bütün ailelerin yardım ve katılımını sağlayacak iletişim sistemi oluşturma	()	()	()	()	()
6	Zamanı ve imkânı kısıtlı ailelerin başka şekillerde katkılarını sağlamak için fırsatlar oluşturma (çocuk bakımı, taşıma, temizlik işlerine yardım gibi diğer çalışma programlarında kullanma)	()	()	()	()	()
7	Ailelerin gönüllü olarak katılımını takdir etme ve değişik şekillerde katkılarına değer verme	()	()	()	()	()
8	Okula, "gönüllü katılımını" artırmak ve bu imkânlardan daha çok yararlanabilmek için, okul toplumu ile eğitici toplantılar düzenleme / toplantılara katılma	()	()	()	()	()
9	Gönüllü faaliyetlerin, bu kişilerin ilgi ve kabiliyetlerine uygun olarak yürütüldüğünde, daha anlamlı olacağına inanma	()	()	()	()	()
5. OKUL KARARLARINA KATILMA VE TARAF OLMA						
1	Gündem oluşturma ve karar vermede, kolay uygulanabilir ve iyi anlaşılır bir süreç izleme	()	()	()	()	()
2	Aileleri ilgilendiren konuların çözümünde, okul-aile birliği, öğretmen-veli kurulu gibi oluşumlara destek verme	()	()	()	()	()
3	Aile katılımı gerektiren toplantılara aileleri katma ve yönetim kurulunda eşit katılma hakkı tanıma	()	()	()	()	()
4	Ailelere, okulun politikaları, uygulamaları, öğrenci ve okul performansı ile ilgili bilgi verme	()	()	()	()	()
5	Okulun hedeflerini saptama, gelişim programları hazırlama ve performans değerlendirme işine aileleri katma	()	()	()	()	()
6	Öğrenci yerleştirme, ders seçimi ve kişiye özel planlar hazırlama gibi öğrencileri etkileyen kararlara, aktif olarak aileleri katma	()	()	()	()	()
7	Ailelerin ilgi alanlarına ve onların çözüm üretme konusunda samimi görüşlerine saygı gösterme	()	()	()	()	()
8	Ailelerin, okul bölgesi, yerel ve ülke genelinde eğitim sistemine katılımını teşvik etme	()	()	()	()	()
9	Ailelere ve çalışanlara; "birlikte çalışma" ve "ortak karar alma" konusunda eğitim sağlama	()	()	()	()	()
6. TOPLUMLA ORTAKLIK VE İŞ BİRLİĞİ KURMA						
1	Ailelere yönelik toplumsal faaliyetler ve diğer kaynaklar hakkında bilgi verme (Bunlar; kültürel, eğlendirici, akademik, sağlık, sosyal ve diğer kaynaklarla ilgili olabilir)	()	()	()	()	()
2	Okul ve ailelere yardımcı olma, öğrencilerin eğitimlerini geliştirmek için yerel iş dünyası ve hizmet gruplarıyla iş birliğini geliştirme	()	()	()	()	()
3	Sivil toplum örgütlerinin, çocukların ve yetişkinlerin eğitimini destekleyici uygulamalarına destek verme	()	()	()	()	()
4	Öğrencilerin toplum örgütlerinde ve hizmetlerinde görev almalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
5	Okul program ve uygulamalarıyla ilgili bilgileri (okul çağında çocuğu olmayanlar da dahil) yakın çevreye yayma	()	()	()	()	()
6	Eğitimi destekleyen, yetişkinlere öğrenme fırsatı sağlayan ve ailelere destek veren toplum ajanları ile iş birliği yapma	()	()	()	()	()
7	Toplumdan kaynaklar sağlama ve bunlardan yararlanma yolları konusunda stratejiler geliştirme	()	()	()	()	()

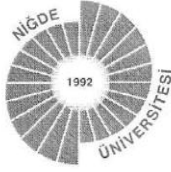
7. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?

EK: 2 ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI İLKOKULLAR

2012-2013 EĞİTİM ÖĞRETİM YILINDA NİĞDE İLİ MERKEZ İLÇEDE ANKET YAPILAN İLKOKULLAR

Sıra No	Okulun Adı
1	Alpaslan İlkokulu
2	Asım ve Zeynep Ecemiş İlkokulu
3	Behzat Ecemiş İlkokulu
4	Cumhuriyet İlkokulu
5	Dr. Sadık Ahmet İlkokulu
6	Dumlupınar İlkokulu
7	Gazi İlkokulu
8	Halil Kitapçı İlkokulu
9	Hazım Tepeyran İlkokulu
10	Kemal Aydoğan İlkokulu
11	Kemal Çetintürk İlkokulu
12	Mehmet ve Emet Aydoğan İlkokulu
13	Memnune-Türker Altuncu İlkokulu
14	Murtaza ve Naile Uyanık İlkokulu
15	Nezihe ve Tahsin Kitapçı İlkokulu
16	Sakarya İlkokulu
17	Selçuk İlkokulu
18	Zahide Sefer İlkokulu
19	23 Nisan Havacılar İlkokulu
20	75. Yıl Mustafa Altuncu İlkokulu

EK: 3 ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAZIŞMA VE İZİNLER



**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 101825006 numaralı öğrencisiyim. Doç. Dr. Mustafa TALAS Danışmanlığında “Okul-Çevre İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu tez çalışmasını yürütmekteyim.

“Okul-Çevre İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu tez çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanılacak anketi, il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istiyorum.

Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınmasını saygılarımla arz ederim.

11 /03/2013
Mehmet Fatih ÖZTÜRK

Adres : Şahinali Mah. Çelik Sok. Liman Sit. F Blok No:11 Kat:1/2 NİĞDE
Telefon : 0 505 643 23 10
E-Mail Adresi : mfatih_39@hotmail.com

**Doç. Dr. Mustafa TALAS
Tez Danışmanı**

Ekler:
1-Tez Öneri Formu
2-Anket Formu
3-Uygulamaların Yapılacağı Kurumların Listesi



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286/20/317578
Konu:Araştırma İzni

26/03/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet Fatih ÖZTÜRK' ün "Okul-Çevre İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmalarını ek dosyada belirtilen ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik anket uygulama izni Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14.03.2013 tarih ve 101 sayılı yazıları ile istenmektedir Konu, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

26/03/2013

Hacı İbrahim TÜRKOĞLU
Vali a..
Vali Yardımcısı

Eki:
1-Dosya(1 adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynıdır.

26/03/2013

A-1

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇELEBİMemur
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Mehmet Fatih ÖZTÜRK
Doğum Yeri ve Tarihi : Doğanşehir 29/10/1985
Medeni Hali : Bekar
İletişim Bilgileri : mfatih_39@hotmail.com
0 505 643 23 10 (Gsm)



EĞİTİM

1999-2003 Cemile Hamdi Ongun Lisesi
2004-2008 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
2010-2013 Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim
Dalı Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2008-2009 Mersin Gülnar Köseçobanlı Alanboğaz İlköğretim
Okulu-Sınıf Öğretmeni
2009-2011 Şanlıurfa Siverek Vakıf İlköğretim Okulu-Sınıf
Öğretmeni
2011-2012 Niğde Ovacık Şehit Bayram Aksoy İlköğretim Okulu-
Sınıf Öğretmeni
2012-2013 Niğde Değirmenli Atatürk İlkokulu-Sınıf Öğretmeni
2013- Niğde Yeşilölcük Yenimahalle İlkokulu-Sınıf
Öğretmeni

YAYINLARI

Makaleler

- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi.
Zeitschrift für die Welt der Türken, 7(1), 101-120.