



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKULU GELİŞTİRMEDE VELİLERİN ROLÜ
(Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması)

DOKTORA TEZİ

İhsan TOPCU

Malatya, 2013

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKULU GELİŞTİRMEDE VELİLERİN ROLÜ
(Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması)

DOKTORA TEZİ

İhsan TOPCU

Danışman: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Malatya, 2013

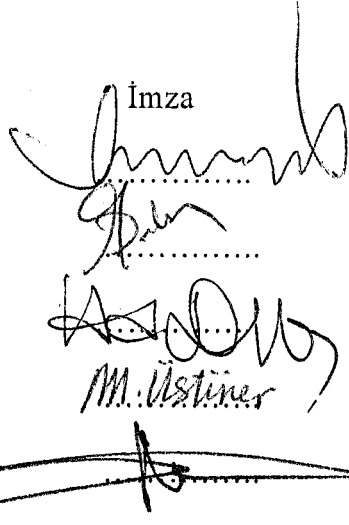
KABUL ve ONAY

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İhsan TOPCU tarafından hazırlanan “Okulu Geliştirmede Velilerin Rolü: Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması” başlıklı bu çalışma, 30/10/2013 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Üye : Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI
Üye : Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Üye : Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Üye : Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN

İmza


M. Üstüner


Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında Doktora tezi olarak hazırladığım “Okulu Geliştirmede Velilerin Rolü: Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın, tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

30.10.2013

İhsan TOPCU



2012 Yılında Hayata Peş Peşe Veda Eden

Anneme ve Babama...

ÖN SÖZ

İnsanoğlunun var olma ve gelişim sürecinde önemli bir role sahip olan ve tarihsel süreç içerisinde bireylere önceleri ailede ve çevrede verilen eğitim öğretim işleri zamanla özel olarak oluşturulmuş kurumlarda verilmeye başlanmıştır. Bu kurumların en önemlisi kuşkusuz, eğitim öğretim işlerinin aktif olarak yapıldığı okullardır. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılması bir bakıma bu okulların geliştirilmesine bağlıdır. Okulların geliştirilmesi süreci, başka bir ifadeyle, okul geliştirme eğitimin tüm paydaşlarının etkili bir şekilde sürece dâhil edilmesiyle sağlanabilir.

Etkili okul ve okul geliştirme çalışmaları eğitim bilimlerinde yeni bir çalışma alanıdır. Okul geliştirme, tüm paydaşların aktif katılımını gerektiren ve sürekli devam eden bir süreçtir. Başta ABD’de olmak üzere, yabancı ülkelerde eğitimin paydaşlarının bu sürece daha etkili nasıl katılabileceğine ilişkin yoğun çalışmalar devam etmektedir. Bu çalışmada da okul geliştirmede önemli görev ve sorumluluklar üstlenmesi gereken velilerin okul geliştirme adına neler yaptıkları, nelerin eksik kaldığı ve eksikliklerin giderilmesi için neler yapılabileceği konusu araştırılmıştır.

Her çalışmada olduğu gibi, doktora tezi olarak yürütülen bu çalışma sürecinde de yorucu, zorlayıcı, öğretici ve heyecan verici anlar yaşanmıştır. Doğal olarak, çok değerli hocalarımla, akademisyen olarak çalışan arkadaşlarımla ve diğer birçok kişinin bu sürece önemli katkıları olmuştur. Bu süreçte gerek yüksek lisans gerekse doktora ders döneminde bizlere çok önemli şeyler öğreten; daha sonra danışmanım olarak sürekli desteğini gördüğüm, görüş ve önerilerinden yararlandığım, umutsuz anlarımda bana umut ve cesaret vermiş olan hocam Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ’e en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tez önerisinden itibaren çalışmayı izleyerek görüş, öneri ve olumlu eleştirileriyle araştırmanın bu hale gelmesinde önemli katkıları olan Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Vehbi BAYHAN'a; gerek ders gerekse tez döneminde kendilerinden çok şey öğrendiğim, değerli hocalarım Prof. Dr. Battal ASLAN, Doç. Dr. Mehmet Üstüner, Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN, Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN ve Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e; tezin yazılması sürecinde her türlü yardımını gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülmesinde önemli bir aşama olan uygulama iznini sağlayan Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine ve AR-GE biriminde görev yapan değerli öğretmenlere; bu araştırmanın yürütüldüğü okullarda uygulama aşamasında yardımlarını ve teşviklerini esirgemeyen yönetici ve öğretmenlere; bu araştırmaya gönüllü olarak katılarak önemli katkılar sağlayan değerli velilere müteşekkirim.

Yazımı ve raporlaştırılması sırasında araştırmamızı dil ve yazım bakımından kontrol eden Türk Dili okutmanı Mahmut İNAT'a, bu tezin ortaya çıkmasında katkıları olan diğer tüm arkadaş ve meslektaşlarıma da şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmalarımın başından itibaren sürekli yanımda olan, moral veren, beni teşvik eden, onsu bu çalışmanın asla tamamlanamayacağına inandığım sevgili eşim İlkay'a ve onca katkılarına rağmen burada isimlerini yazamadığım herkese sonsuz teşekkürler.

İhsan TOPCU

Malatya, 2013

ÖZET

OKULU GELİŞTİRMEDE VELİLERİN ROLÜ (Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması)

TOPCU, İhsan
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Ekim-2013, XVIII+235 sayfa

Bu araştırmanın konusu Sivas merkez ilçede bulunan üç ilköğretim okulunda velilerin okulu geliştirmedeki rolüdür. Araştırmanın amacı; belirlenen okullarda, eğitimin temel paydaşları olan yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirmeye ilişkin algılarını açığa çıkarmak; bu okullarda velilerin okulu geliştirme adına yaptıkları çalışmalarını belirlemek ve okul geliştirmeye daha etkin veli katılımı sağlamak için neler yapılabileceği konusunda yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan durum çalışması seçilmiştir. Araştırma konusu olarak, Sivas il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okullar üst (ÜSED) ve alt (ASED) sosyoekonomik düzeye sahip velilerin çocuklarının devam ettiği iki devlet okulu ile bir özel ilköğretim okulu (ÖZEL) dur.

Araştırmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplanmış, görüşmeler yoluyla elde edilen veriler anket formu aracılığıyla toplanan verilerle birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca, elde edilen veriler gözlemlerle desteklenmiştir. Böylelikle araştırmada veri çeşitlemesi yapılarak daha gerçekçi sonuçlara ulaşmaya ve güvenilirliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için, nitel boyutta her okuldan iki yönetici, üç öğretmen ve beş veli, yani her bir okuldan 10 katılımcı olmak

üzere, toplam 30 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Nicel boyutta ise bu okullara devam eden, birden beşinci sınıfa kadar, tüm öğrencilerin velilerine araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu uygulanmıştır. Anketler öğrenciler eliyle velilere ulaştırılmış ve aynı yolla geri dönüşü sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu amaçla, önce anketler tek tek incelenerek numaralandırılmıştır. Sonra bu anketlerdeki veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 17 paket programı yardımıyla ilgili analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular yüzde ve frekans değerleri şeklinde tablolarla sunulmuştur.

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Görüşme metinleri, önce “word” dosyası şeklinde bilgisayar ortamına aktarılmış ve NVivo 8 programı için uygun tanımlamalara ve kodlamalara hazır hale getirilmiştir. Son olarak bu kodlamalardan frekans tabloları oluşturulmuştur.

Araştırmada, bazı öğretmen ve yöneticilerin okul geliştirme kavramını, okulun içinde bulunduğu durumu analiz ederek, planlı çalışmalar yapma olarak ifade ettikleri, katılımcıların büyük çoğunluğunun ise okulun fiziki yapısını iyileştirme olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Tüm katılımcılar arasında okulu geliştirmede paydaşlar arası iletişim ve etkileşimin önemine işaret edenler olmuştur.

Velilerin, okulu geliştirme ve eğitime katılım konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Her üç okulda da velilerin en çok yaptıkları etkinliğin toplantılara katılım olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, okulu geliştirme çalışmaları kapsamında veli katılımı bakımından okullar arasında bazı farklılıklar görülmüştür. ÜSED’e sahip devlet okulunda veli katılım çalışmalarının diğer okullara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Paydaşlar arası iletişim ve etkileşimin de diğer okullara göre bu okulda daha etkili olduğu görülmüştür. Özel okulda ise velilerin birçok şeyi okuldan ve öğretmenlerden bekledikleri, kendilerinin ise daha çok okulun düzenlediği sosyal etkinliklere katılmayı tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Öğretmen ve veliler okul geliştirme çalışmalarına veli katılımını daha etkili hale getirmek için bu konuda velilere yönelik toplantı, seminer gibi bilgilendirici ve teşvik edici çalışmalar yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bazı katılımcılar ise okul geliştirme konusunda uzmanlardan yardım alınması gerektiğini düşünmektedirler. Velilerin büyük çoğunluğu kendilerine yönelik çalışmaların zamanı konusunda görüş ve önerilerinin dikkate alınmasını istemektedirler. Aile katılımını gerektiren etkinliklerin zamanı konusunda her üç okulun velilerinin büyük oranda hafta sonu gündüzü tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Velilerin büyük bölümünün okuldaki çalışmalara katılmak istedikleri ve bu katılımın onları mutlu edeceği anlaşılmıştır. Ancak velilerin bu konuda okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yönlendirilmeye ve teşvik edilmeye ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Veliler kendileri tarafından yapılabilecek çalışmaları; sosyal ve sportif etkinlikler düzenlemeye yardımcı olma, okulla iletişim içersinde bulunma, maddi destek verme, kararların alınmasına katılım, fiziki imkânları geliştirmeyi destekleme olarak sıralamışlardır. Elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul geliştirme, etkili okul, aile katılımı, eğitime veli desteği, okul aile ilişkileri*

ABSTRACT

THE ROLE OF PARENTS IN IMPROVING THE SCHOOL (A Case study in the Sivas city center)

TOPCU, Ihsan

Doctorate, İnönü University, Institute of Educational Sciences
Educational Administration and Supervision

Advisor: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
October-2013, XVIII+235 pages

The subject of this research is to find out about the role of parents in improving the school systems of three primary schools in the Sivas city centre. The objectives of the research are finding out about the principals', teachers' and parents' perceptions concerning improving the school, putting forth the studies carried out by the parents so as to improve these schools, and learning about the opinions of managers, teachers and parents to ensure parent participation in improving the schools more effectively.

This study was designed as a mixed type research. In this research, a case study which is widely used in social and educational sciences has been used. Three primary schools were determined in the Sivas city center as the subject of the study. These three schools are two state schools one with high SES (coded as ÜSED), the other with low SES (coded as ASED), and a primary school (coded as ÖZEL).

The data in the research were collected using qualitative and quantitative methods and the data obtained through interviews were co-evaluated with the data obtained through the questionnaire forms. Moreover, the obtained data was backed up by the researcher's observations. Using data variation, the researcher therefore attempted to reach realistic and reliable conclusions. Document analysis was also done as much as possible. Among the documents that were analyzed were school improvement plans, strategic plans, booklets and brochures, meeting records, and statistical information about exam results and achievement status.

To achieve the objectives of the research, a total of 30 participants consisting of two principals, three teachers and five parents from each school were interviewed. Moreover, the parents of students from the 1st to 5th grades in each school were given a questionnaire form prepared by the researcher. The questionnaires were handed out to the parents by the students and were returned in the same way.

The quantitative data of the research were analyzed using the descriptive analysis method. With this purpose, the questionnaires were enumerated after being examined one by one. Then, the data in these questionnaires were transferred to a computer and analyzed using the SPSS 17 program. The obtained findings are presented on the tables in the form of percentages and frequency values.

The qualitative data of the research were analyzed and commented on through descriptive and content analysis methods. The interview texts were transferred to computer originally as "word" files and were made ready for definitions and coding for the NVivo 8 program. Finally, frequency tables were formed from these coding.

This research suggests that some teachers and principals express the concept of school improvement as carrying out planned studies by analyzing the situations within schools. Most of the participants perceive school improvement as the betterment in the physical structure of the school. Others emphasized the significance of communication and interaction between the fellows in improving the school.

It was seen that the parents did not have adequate knowledge how to improve the schools and participate in education. It is understood that in all three schools what is done by the parents most is attending the meetings. In addition to this, within the context of studies to improve the school, some differences were observed in terms of parent participation to improve the school. It was seen that parent participation in the state school with high SES

was higher than that of other schools. Communication and interaction between the fellows were also understood to be higher in this school than in others. As for the private school, it was seen that the parents expect the most out of the teachers and the school, and they usually attend the social activities organized by the school.

Teachers and parents think that informative and initiative studies such as meetings and seminars should be organized for parents so as to increase their participation in improving the school. Some participants are of the opinion that expert opinion should be consulted about school improvement. The majority of parents want their opinions and suggestions paid attention to about determining the timing of studies concerning themselves. Concerning the time of activities involving family participation, it was understood that the parents in all three schools preferred day time at the weekend.

It was understood that a great majority of parents want to be involved in the activities at school and this participation will make them happy. The parents counted the studies and the work that they could do themselves at school as helping to organize social and sports activities, keeping in touch with the school, providing financial support, and helping to improve physical facilities. Several suggestions have been developed in parallel with the results gained from the research.

Key Words: *Improving school, effective school, family participation, parent support for education, family-school relations.*

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	11
1.3. Alt Problemler.....	11
1.4. Sayıtlılar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12
1.7. Araştırmanın Önemi	13
BÖLÜM II.....	18
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1. Kuramsal Temeller	18
2.1.1. Etkili Okul Çalışmaları.....	18
2.1.2. Etkili Okulların Kuramsal Temelleri, Varsayımları ve Değişkenleri.....	20
2.1.3. Etkili Okul Modelleri	22
2.1.4. Örgüt Geliştirme ve Okul Geliştirme	24
2.1.4.1. Örgütsel Öğrenme ve Örgüt Geliştirme.....	25
2.1.4.2. Okul Geliştirme	31
2.1.4.3. Ülkemizde Okul Geliştirme Çalışmaları	41
2.1.4.4. Okul Geliştirmede Paydaşların Rolü.....	45
2.1.4.4.1. Okulu Geliştirmede Liderlik ve Yönetici Rolü	46
2.1.4.4.2. Okulu Geliştirmede Öğretmenler	48

2.1.4.4.3. Okulu Geliştirmede Aile ve Toplum.....	50
2.1.4.4.4. Okul Aile Birlikleri ve Okul geliştirme	54
2.2. İlgili Araştırmalar.....	57
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	58
2.2.1.1. Etkili Okul ile İlgili Çalışmalar	58
2.2.1.2. Okul Geliştirme ile İlgili Çalışmalar.....	66
2.2.1.3. Okul-Aile İlişkileri ve Aile Katılımı ile İlgili Yapılan Çalışmalar	74
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	82
BÖLÜM III.....	98
YÖNTEM.....	98
3.1. Araştırmanın Modeli	98
3.2. Araştırmanın Boyutları	101
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	101
3.2.1.1. Çalışma Grubu.....	101
3.2.1.2. Veri Toplama Aracı	102
3.2.1.3. Nicel Verilerin Toplanması	103
3.2.1.4. Nicel Verilerin Analizi.....	103
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	104
3.2.2.1. Katılımcılar	104
3.2.2.2. Araştırma Konusu Okulların Profilleri.....	107
3.2.2.2.1. ÜSED Okula İlişkin Bilgiler	107
3.2.2.2.2. ASED Okula İlişkin Bilgiler	110
3.2.2.2.3. Özel Okula İlişkin Bilgiler.....	112
3.2.2.3. Veri Toplama Aracı	115
3.2.2.4. Verilerin Toplanması	115
3.2.2.5. Görüşmelerin Yapılması.....	116
3.2.2.6. Nitel Verilerin Analizi ve Çözümlemesi	117
3.3. Araştırmanın Güvenirliliği ve Geçerliliği	117
3.4. Araştırmanın Raporlaştırılması	119
BÖLÜM IV	120
BULGULAR.....	120
4.1. Demografik Verilere İlişkin Bulgular.....	120
4.1.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular	120

4.1.2. Velilerin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular	121
4.1.3. Velilerin Mesleğine İlişkin Bulgular	123
4.1.4. Ailelerin Gelir Durumuna İlişkin Bulgular	125
4.2. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Okul Geliştirme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	126
4.2.1. Tüm Katılımcıların Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri	126
4.2.2. Yöneticilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri	132
4.2.3. Öğretmenlerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri	134
4.2.4. Velilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri	135
4.3. Üst ve Alt Sosyoekonomik Düzeye Sahip Devlet Okulları ile Özel Okullarda, Okulu Geliştirmeye Yönelik Yapılan Veli Çalışmalarına İlişkin Bulgular	138
4.3.1. Yöneticilere Göre Velilerin Yaptığı Çalışmalar	139
4.3.2. Öğretmenlere Göre Velilerin Yaptığı Çalışmalar	142
4.3.3. Velilere Göre Velilerin Yaptığı Çalışmalar	144
4.3.3.1. Velilerin Etkinliklere Katılım Düzeyi	148
4.3.3.2. Velilerin Katıldığı Etkinlikler	149
4.3.3.3. Okul Geliştirme Çalışmalarının Yeterliliği	151
4.4. Okul Geliştirme Çalışmalarına Veli Katılımını Engelleyen Etkenlere İlişkin Bulgular	152
4.4.1. Yönetici Görüşlerine Göre Veli Katılımını Engelleyen Etkenler	153
4.4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Veli Katılımını Engelleyen Etkenler	157
4.4.3. Veli Görüşlerine Göre Okul Geliştirmeye Veli Katılımını Engelleyen Etkenler	159
4.5. Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Daha Etkin Katılımının Sağlanması İçin Neler Yapılması Gerektiğine İlişkin Bulgular	162
4.5.1. Yöneticilere Göre Yapılması Önerilen Çalışmalar	162
4.5.2. Öğretmenlere Göre Yapılması Önerilen Çalışmalar	165
4.5.3. Velilere Göre Yapılması Önerilen Çalışmalar	169
4.5.3.1. Okul Geliştirme Çalışmalarının Daha Etkili Yapılması	174
4.5.3.2. Okul Tarafından Velilere Yönelik Yapılması İstenilen Etkinlikler	176
4.5.3.3. Velilerden Yapmaları İstenilen Etkinlikler	178

4.5.3.4. Velilere Yönelik Yapılacak Etkinliklerin Zamanı.....	179
4.5.3.5. Velilerin Katılım İsteği	180
4.5.3.6. Katılım Çalışmalarının Veliler Üzerindeki Etkisi	181

BÖLÜM V.....	183
--------------	-----

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	183
-----------------------------------	-----

5.1.1. Demografik Bilgilerle İlgili Sonuçlar ve Tartışma	183
--	-----

5.1.2. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	184
---	-----

5.1.3. Okulu Geliştirmeye Yönelik Olarak Velilerin Yaptığı Çalışmalarla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	187
--	-----

5.1.4. Okul Geliştirme Çalışmalarına Veli Katılımını Engelleyen Etkenlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	190
---	-----

5.1.5. Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Daha Etkin Katılımının Sağlanmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	192
--	-----

5.2. Öneriler.....	193
--------------------	-----

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	193
--	-----

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	195
---	-----

KAYNAKÇA.....	196
---------------	-----

EKLER	224
-------------	-----

EK 1. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	225
---	-----

EK 2. Yönetici Görüşme Formu	226
------------------------------------	-----

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu	228
------------------------------------	-----

EK 4. Veli Görüşme Formu	230
--------------------------------	-----

EK 5. Okulu Geliştirmede Velilerin Rolüne İlişkin Anket Formu	232
---	-----

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
1. Geçerli Anketlerin Okullara Göre Dağılımı.....	102
2. Katılımcı Yöneticilere Ait Bilgiler	105
3. Katılımcı Öğretmelere Ait Bilgiler	106
4. Katılımcı Velilere Ait Bilgiler	106
5. Velilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	121
6. Erkek Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi	121
7. Kadın Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi.....	122
8. Erkek Ebeveynlerin Meslekleri	123
9. Kadın Ebeveynlerin Meslekleri	124
10. Ailelerin Gelir Düzeyi	125
11. Tüm Katılımcıların Okul Geliştirmeye İlişkin Kullandıkları İfadeler	126
12. Yöneticilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri	132
13. Öğretmenlerin Okul Geliştirmeye ilişkin Görüşleri	134
14. Velilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri.....	136
15. Yöneticilere Göre Okul Geliştirme Konusunda Yapılması Önerilen Çalışmalar.....	138
16. Velilerin Okul Geliştirme Çalışmalarının Amacına İlişkin Görüşleri	139
17. Yöneticilere Göre Velilerin Okul Geliştirme Konusunda Yaptığı Çalışmalar.....	142
18. Öğretmenlere Göre Velilerin Okul Geliştirme Konusunda Yaptığı Çalışmalar.....	142
19. Velilere Göre Okul Geliştirmeye İlgili Olarak Velilerin Yaptığı Çalışmalar.....	144
20. Velilerin Okul Geliştirme Çalışmalarına Katılım Düzeyi.....	148
21. Velilerin Okul Geliştirmeye İlgili Çalışmalara Katılma Durumu	149
22. Okul Geliştirme Çalışmalarının Yeterliği	151
23. Yöneticilere Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Katılım Engelleri.	153
24. Öğretmenlere Göre Okul Geliştirmeye Velilerin Katılım Engelleri	157
25. Velilere Göre Okul Geliştirmeye Velilerin Katılım Engelleri	160
26. Velilere Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Katılım Engelleri.	161
27. Velilerin Okul Geliştirme Çalışmalarına Katılım İsteği	163

28. Okul Geliştirme Çalışmalarına Katılımın Veliler Üzerindeki Etkisi	166
29. Öğretmenlere Göre Okul Geliştirme Konusunda Yapılması Önerilen Çalışmalar.....	175
30. Velilere Göre Okul Geliştirme Konusunda Yapılması Önerilen Çalışmalar	177
31. Okul Geliştirme Çalışmalarının Daha Etkili Yapılması.....	178
32. Okul Tarafından Düzenlenmesi İstenilen Etkinlikler	179
33. Velilerden Yapmaları İstenilen Etkinlikler	180
34. Ailelere Yönelik Yapılacak Etkinliklerin Zamanı	181

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
1. Örgütsel Öğrenmenin Aşamaları.....	27
2. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü.....	30
3. Öğrenen Organizasyonların Beş Disiplini ve Bütünselliği.....	31
4. Bütünleştirilmiş Okul Gelişim Modeli.	35
5. Okulda Değişim Süreci.....	37
6. Okul Geliştirmenin Boyutları ve Etkenleri.....	39
7. Planlı Okul Gelişim Modeli.....	44
8. Okul, Aile Ve Toplum Arasındaki İlişkiler Ağı.....	54
9. Araştırmanın Akış Şeması.....	100

KISALTMALAR LİSTESİ

ASCD	Association for Supervision and Curriculum Development (Denetim ve Müfredat Geliştirme Birliği)
CERI	Centre for Educational Research and Innovation (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme (Yenilik) Merkezi)
ISEP (1)	Improving School Effectiveness Project (Okul Etkililiği Projesini Geliştirme)
ISEP (2)	International Society for Educational Administration (Uluslararası Eğitim Yöneticileri Topluluğu)
ISIP	International School Improvement Project (Uluslararası Okul Geliştirme Projesi)
ICSEI	International Congress for School Effectiveness and Improvement (Uluslararası Okul Etkililiği ve Okul Geliştirme Kongresi)
İKS	İlköğretim Kurumları Standartları
KÖ	Katılımcı Öğretmen
KV	Katılımcı Veli
KY	Katılımcı Yönetici
MEGP	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO	Müfredat Laboratuvar Okulu
OGM	Okul Gelişim Modeli
ODY	Okula Dayalı Yönetim
OGYE	Okul Gelişim Yönetim Ekibi
PISA	Program for International Student Assesment (Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı)
SESI	School Effectiveness and School Improvement (Okul Etkililiği ve Okul Geliştirme)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş; daha sonra sırasıyla Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Sayıtlar, Sınırlılıklar, Tanımlar ve Araştırmanın Önemi üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bilindiği gibi, toplumların karmaşık olmadığı ve yaşam koşullarının daha sade olduğu dönemlerde eğitim gündelik yaşamın bir parçası halindeydi ve büyük ölçüde aileler tarafından verilmekteydi. Bireysel ve toplumsal ilişkilerin değişmesi ile üretim ve tüketim ihtiyaçlarındaki artış eğitimin kapsam ve niteliğini de etkilemiştir. Bu değişim ve etkileşim sonucu ortaya çıkan kapsamlı ve nitelikli bir eğitimin sistemli olarak toplumun tüm bireyelerine verilebilmesi amacıyla özel olarak düzenlenmiş ortamlara ihtiyaç duyulmuştur. Böylece, okul denilen eğitim kurumları ortaya çıkmıştır.

Toplumun siyasal, ekonomik ve bilimsel (teknoloji üretimi ve kullanımı, vb.) gelişimine paralel olarak ve toplumda ortaya çıkan ihtiyaçlara göre eğitimin yeniden şekillendirilmesi, daha etkili ve nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulması sürekli ihtiyaç duyulan bir konu olmuştur. Verimliliği ve etkililiği artırmak amacıyla, endüstriyel alanda ortaya çıkan yönetimi bilimselleştirme çabaları daha sonra birçok alana yayılmıştır. Örgütlerin sahip oldukları kaynakları en iyi şekilde kullanarak amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlamak için bilimsel çalışmalardan faydalanılarak geliştirilen yönetim uygulamaları eğitim alanına da taşınmış ve eğitim yönetimi bir bilim dalı olarak ortaya çıkmıştır.

Yönetim biliminin eğitim örgütlerine uygulamasıyla birlikte, diğer örgütler için yürütülen ve uygulamaya konulan etkili örgüt ve örgüt geliştirme çalışmaları eğitim örgütleri için de bir araştırma ve uygulama alanı olmuştur. Çalışanların motivasyonunu artırarak örgütleri daha etkili hale getirme çalışmaları çok yeni bir konu değildir. Yönetim bilimcilerin ve sosyal psikologların 1930'lardan bu yana bu konuyu sürekli ele aldıkları görülmektedir. Örgüt geliştirme çalışmaları da bu süreç içerisinde ortaya çıkmış ve sürekli önemini korumuştur.

Önceleri sanayi örgütlerinde ihtiyaç duyulan bu geliştirme çalışmaları daha sonra eğitim örgütlerine de sıçramıştır. Diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinin geliştirilerek topluma daha nitelikli bir eğitim verilmesi için önceleri ABD'de çalışmalar başlatılmıştır. ABD'de 1960'larda başlatılan eğitimdeki nitelik ve kalite arayışları, birçok ülkede uzun zamandır devam etmektedir.

Amerika'da, okulların daha etkili hale getirilerek, çocuklara nitelikli bir eğitim verilmesi ihtiyacı aslında Rusya ile olan teknoloji, savaş ve sanayi rekabetinden kaynaklanıyordu. İkinci Dünya Savaşından sonra, Doğu ve Batı Bloğu ülkeleri arasında başlayan soğuk savaş döneminde rekabet üstünlüğünü sağlayabilmek için, ABD hükümeti Amerikan okul sistemini daha iyi hale getirme kararı almış ve bunun için bazı arayışlara girmiştir. Ülkenin özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerinde yetersiz olarak sürdürülen eğitim çalışmalarını daha etkili hale getirmek için araştırmalar yapılmıştır (Coleman, 1967; Edmonds, 1979; Purkey ve Smith, 1983).

Bu araştırmalardan birisi de James Coleman başkanlığında çalışan bir komisyon tarafından yürütülmüştür. Coleman bir sosyoloji profesörüydü ve dönemin en önemli araştırma enstitülerinin birisinin müdürü durumundaydı. Amerikan kongresi 1964 yılında ırk, milliyet ve sosyoekonomik durum gibi nedenlerin yol açtığı, eğitimde fırsat eşitsizliğine ilişkin kapsamlı bir araştırma yapılması kararı almıştı ve çok büyük bir bütçeyi bu proje için ayırmıştı (Coleman, 1967; Guthrie ve Morelli, 1971, 3). İki yıl içerisinde planlanan, yürütülen ve kapsamlı bir rapor halinde hem kongreye hem de ABD Başkanına

sunulan rapor eğitim bilimciler tarafından ağır bir biçimde eleştirilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına gösterilen tepkilerle başlatılan etkili okul çalışmaları kısa süre içerisinde önce ABD'de daha sonra da diğer ülkelerde yaygın olarak yapılmaya başlanmıştır.

Etkili okullar ile ilgili yapılan çalışmalar, okulların yüksek düzeyde başarılı ve az başarılı okullar olarak sınıflandırılabilceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran birtakım özellikler olduğunu ortaya koymaktadır. Okulların yüksek ya da düşük başarılı olmasında etkili olan değişkenler öncelikle okulun paydaşları olarak görülmektedir. Okulun paydaşları arasında yaşanan ilişkilerin niteliği sonucu, her okulun kendine özgü bir iklimi ve kültürü oluşmaktadır. Etkili okul çalışmalarında etkili okulu başarılı kılan etmenler okulun iç çevresiyle ilgili birtakım özelliklerdir ve bu özelliklerin daha çok nitel mahiyette olduğu kabul edilmektedir (Keleş, 2006, 21).

Önceleri ABD'de başlatılan ve diğer ülkelere yayılan etkili okul çalışmalarının zamanla okul geliştirme çalışmalarına dönüştüğü görülmektedir. Bu dönüşüm sürecinde etkili okul ve okul geliştirme yaklaşımlarını çeşitli yollarla birleştiren çalışmaların sayısında bir artış görülmüştür (Hopkins, 2001, 56). Bazı araştırmacılar etkili okul çalışmalarıyla elde edilen kuramsal temellerin okul geliştirme çalışmalarına yön verdiğini belirtmektedir. Alan yazına bakıldığında, etkili okul, öğrenen okul, okul geliştirme gibi kavramların farklı ülkelerde aynı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Balcı, 2007, 11). Okullara yönelik yapılan tüm bu çalışmaların hedefinde, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini geliştirme ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik başarısını artırma bulunmaktadır. Okul geliştirme çalışmaları günümüzde ağırlıklı olarak okula dayalı yönetim, performansa dayalı değerlendirme, öğrenci merkezli eğitim gibi yaklaşımlarla yürütülmeye çalışılmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2007a; MEB, 2010).

Okul geliştirme ve etkili okul kavramlarının tarihsel gelişim süreçleri ayrı olmakla beraber, günümüzde alan yazında aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir (Reynolds v.d., 2000; Townsend, 2007; Şişman, 2002; Balcı, 2007). Bazı araştırmacılar okul geliştirmeyi, etkili okul bilgi birikiminin etkili

olmayan okullara uygulanması olarak ifade etmişlerdir (Balcı, 2007, 60). Önceleri etkili okul, okul etkililiği konuları araştırmacılar için daha popüler bir çalışma alanı iken, 1990'lardan sonra okul geliştirme çalışmaları daha güncel bir konuma gelmiştir. Etkili okul ve okul geliştirme çalışmalarının 2000'li yıllarda, etkili okul ve okul geliştirme şeklinde tek bir isim altında birleşerek bazı ortak hedeflere odaklandığı görülür (Reynold, 2007, 473).

Eğitim bilimlerinin bir çalışma alanı olarak, okul etkililiği ve okul geliştirme konusunda elliye yakın ülkede, çok sayıda kapsamlı çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Etkili okul ve okul geliştirme çalışmalarının uluslararası düzeydeki öncü araştırmacılarından birisi olan Reynolds (2007, 471) bu alanda yapılmış akademik çalışmaların sayısını binlerle ifade etmektedir. Farklı dönem ve ülkelerde, değişik araştırmacılar tarafından yürütülen ve ortaya konulan kuramsal temellere göre, etkili okulların ve okul geliştirmenin etkenleri arasında da farklılıklar görülmektedir. Bununla birlikte, birçok araştırmada ortak olarak ortaya çıkan faktörler de bulunmaktadır. Okulu geliştirmenin en önemli faktörleri arasında bulunan bu etkenler; liderlik (yönetim), uygulayıcılar (öğretmen), aile katılımı (veliler) ve desteğidir. Diğer önemli faktörler arasında okulun kültürü ve iklimi, program, açık amaçlar ve öğrencilerden yüksek beklentiler, sürekli izleme (değerlendirme), ve performansa dayalı bir değerlendirme sistemi yer almaktadır.

Etkili okul ve okul geliştirme çalışmaları sonucu, dünyanın birçok ülkesinde, 1980'lerden sonra uygulamaya konulan eğitim reform hareketleri çeşitli yansımalarla, ülkemizde de bir dizi yeni düzenlemelerin yolunu açmıştır. Bu düzenlemelerden birisi okulların planlı bir girişimle değiştirilmesi ve geliştirilmesidir. Aslında bu süreç 1990 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Dünya Bankası arasında imzalanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile başlamıştır. Eğitim sistemimizi iyileştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan bu proje sonrasında diğer bazı yenilikler de uygulamaya konulmuştur. Örneğin ilk ve ortaöğretimde kaliteyi ve öğrenci başarısını artırmak için Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) modeli geliştirilmiştir (MEB, 1999; MEB, 2007b, 2).

Ülkemizde geliştirilen bu reform ve proje çalışmaları diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da değişimi ve yenileşmeyi kaçınılmaz kılan nedenlerle uygulamaya konmaya çalışılmıştır. 1990 yılında başlatılan bu çalışmalarla Türk Milli Eğitim sisteminde yeni düzenleme ve uygulamalara hız verilmiştir. Bu çalışmaların bir sonucu olarak, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Planlı Gelişim Modeli, Müfredat Laboratuvar Okulları, Okula Dayalı Yönetim, Performans Yönetim Modeli gibi yeni yaklaşımların uygulamaya konulması düşünülmüş ve bunların bazıları yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2008).

Ülkemizde okul düzeyinde yürütülen okulu geliştirme projeleri, Planlı Okul Gelişim Modeli, Toplam Kalite Yönetimi, Performans Değerlendirme Modeli şeklinde uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak Bakanlığın kendi tespitlerinde de ifade edildiği gibi, “Yürütülen bu çalışmaların yöneticiler ve uygulayıcılar (daha çok öğretmenler) tarafından sistematik ve bütünlük bir yaklaşımla ele alınmadığı görülmektedir. Geliştirme çalışmalarının öznesi konumunda olan öğrenciler, veliler ve toplum bu süreçlere dâhil edilmemektedir.” (MEB, 2007a, 6).

Uygulamaya konulan bu yeni yaklaşımların ne derece etkili olduğuna ve eğitimin niteliğinde, kalitesinde ne gibi bir değişim yarattığına ilişkin bazı bilimsel araştırmalar da bu süreçte yapılmaya başlanmış ve halen devam etmektedir. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Planlı Okul Gelişim Modeli, Müfredat Laboratuvar Okulları, Okul Geliştirme ve Etkili Okullar ile ilgili yapılan çalışmalar aslında bu uygulamaların pratikte hiç etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Dağlı, 2009; İlhan, 2008; Şahin, 2006; Tıncılıç, 2006). Eğitimde bir değişim, bir dönüşüm ve yeni bir anlayışı amaçlayan bu uygulamaların planladığı ve amaçlandığı gibi etkili sonuçlar doğurabilmesi için eğitimin tüm paydaşlarını en alt düzeyde (okul düzeyi) sürecin içerisine katmak gerekmektedir.

Dış ülkelerde yaklaşık 40 yıldır sürdürülen etkili okul ve okul geliştirme çalışmaları ülkemizde son yıllarda ilgi görmeye başlamıştır. Ancak okul geliştirmeye yönelik gösterilen bu ilginin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Ülkemizde, bu konuya ilişkin akademik çalışmaların ancak Milli Eğitim Bakanlığının bu tür uygulamaları hayata geçirmesi sonucu yapıldığı görülmektedir. Oysa yurt dışında birçok ülkede okul etkililiği ve okul geliştirme çalışmaları uygulamaya konulmadan önce konuya ilişkin yüzlerce araştırma yapıldığı, makale ve kitaplar yazıldığı ve çok esaslı kuramsal temeller oluşturulduğu görülmektedir (Teddle ve Reynolds, 2000; Foskett, 2003; Fullan, 2003; Comer, 2004; Cheng ve Tam, 2007; Creemers ve Kyriakides, 2008; Creemers, Kyriakides ve Sammons, 2010). Yurt dışında yapılan tüm bu akademik çalışmalar ve uygulamalar göstermektedir ki okulu etkili hale getirmek ve geliştirmek için okul yöneticileri ve öğretmenlerin çabaları önemlidir ancak tek başına yeterli değildir.

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, okulun sürekli gelişimini sağlamak ve daha nitelikli bir eğitimi uygulamaya koyup sürdürebilmek için başta aileler olmak üzere, toplumun tüm bireylerinden yararlanmak gerekmektedir. Okul, farklı bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu sosyal bir yapıdır. Bu yapı içerisinde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer bireyler yer alır. Bu bakımdan, okullar örgütsel açıdan çok zengin bir sosyal sermayeye sahiptir. Okulu geliştirmede bu sosyal sermayenin etkin bir şekilde kullanılması gerekir.

Eğitimin paydaşlarını aktif olarak sürece dahil etmek suretiyle uygulamaya konulan Planlı Okul Gelişim Modelinin esasları Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilk kez 1996 yılında hazırlanmıştır. Daha sonra bu esaslar sürekli geliştirilerek 2007 yılında yeniden yayımlanmıştır (MEB, 2007b). Model (POGM) okullarımızı geliştirmek amacıyla her okulda bir okul gelişim yönetim ekibinin oluşturulmasını yasal zorunluluğa bağlamıştır. Modelin esasını okul geliştirme sürecine ailelerin ve toplumun katılımının sağlanması oluşturmaktadır. Yasal düzenlemelerden anlaşılacağı gibi (MEB, 2007b), okul geliştirme ekibi oluşturulurken üyelerin büyük bir kısmının okul personeli dışından seçilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Bu çok doğru ve yerinde bir düzenlemedir. Ancak uygulamada bu düzenlemenin etkili bir şekilde yerine getirilemediği, yani bu uygulamaların sadece kağıt üzerinde kaldığı, yasal bir sürecin dışına çıkılmadığı, hatta yasal gereklerin dahi yerine getirilmediği görülmektedir (Gülcan, 2009). Bunun nedeni velilerin ve diğer paydaşların

sürecin dışında tutularak, üst yönetim veya okul yöneticileri tarafından birtakım formalite çalışmaların yürütülüyor şeklinde gösterilmesidir. Oysa Rich (1987)'in ifade ettiği gibi, günümüzde okulların ailelere büyük ihtiyacı vardır ve eğitimde köklü bir değişim için okul ve ailenin işbirliği yapması gerekmektedir (Akt. Virginia Department of Education, 2002).

Eğitim sisteminde uygulamaya konulan tüm bu uygulamalar aslında Hopkins'in de belirttiği gibi, daha çok dışarıdan ithal edilen birtakım politikaların sonucudur ve sadece bir şeyler yapıyormuş görüntüsü vermenin ötesine geçememektedir. Hopkins bu durumu geçici bir heves olarak görmekte ve uluslararası düzeyde birçok ülkede görülen bir durum olarak ele almaktadır (Hopkins, 2001, 4). Eğitim alanında ülkemizde yapılan çalışmalar da bu açıklamanın ötesine geçememektedir.

Okul geliştirme girişimleri aslında öğretimin geliştirilmesi için yapılan girişimlerdir. Eğitim öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenciler yer alır. Yani öğretimsel etkinlikler öğrenciye yönelik olarak yapılır. O halde okul geliştirme çalışmaları aslında öğrencinin gelişimine ve başarısına yönelik bir süreçtir. Öğrenci başarısı ile okulun gelişmesi arasında yer alan önemli bir halka ise ailedir. Ailenin bu halkadan koparılması okulun geliştirilmesini güçleştirmekle kalmaz, olanaksız hale getirebilir.

Eğitim reformlarının amacı, okulun fiziksel, kültürel ve değerler yapısını değiştirerek daha iyi öğrenme ortamları yaratmaktır. Eğitimde sürekli uygulamaya konulan bu reform çalışmaları, etkili okul geliştirmeye ilişkin kuram, araştırma ve uygulamalardan elde edilen ilkelere dayanmaktadır (Hopkins, 2001, 4). Etkili okul ve okul geliştirme ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular eğitimin amacına ulaşmasında okul, aile ve toplumsal işbirliğinin önemini göstermektedir (Ansalone, 2009; Aslanargun, 2007; Balkar, 2009; Baum, 2003; Çelenk, 2003; Epstein, 2001; Epstein ve Sanders, 2000; Furman, 2002; Güven, 2011; Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2010; Sanders, 2010; Sormunen, Tossavainen ve Trunen, 2011).

Türk eğitim sisteminde değişimi zorlayan en önemli iki nedenden birisi eğitimden beklentilerin her geçen gün giderek artması, diğeri ise eğitim sistemimizdeki düşük performans göstergeleridir (Tekeli, 2004. Akt. Şahin, 2006, 24). Örneğin 2003 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PISA) sonuçlarına göre Türkiye, matematik alanında OECD üyesi 30 ülke arasında 29. sırada; araştırmaya katılan 41 ülke arasında ise 40. sırada yer almıştır (MEB, 2007a, 2). Ortaya çıkan bu çok ciddi başarısızlık durumu, yapılmakta olan ve yapılması düşünölen değişimlere hız kazandırmıştır. Ancak bu değişimler hep yukarıdan aşıağıya iletilen kararlarla yapılmaya çalışılmış ve asıl değişimi yerine getirecek olan paydaşların düşönceleri ve uygulamalar için gerekli olan altyapı durumu ihmal edilmiştir. Her ne kadar Bakanlığın EARGED dairesi bu yeniliklere ilişkin birtakım kuramsal çalışmaları yapmış olsa da, uygulama boyutunda büyük sıkıntılar olduğu görölmektedir. “Bu olumsuz tablonun yanı sıra, yeni projelerin uygulamaya konulması veya uygulamadan kaldırılmasında da bilimsel bir yakışımın sergilendiğini söylemek güçtür.” (Şahin, 2006, 25).

Değişen ekonomik ve toplumsal koşullar eğitim alanında da birtakım değişimleri zorunlu hale getirmiştir. Toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin nitelikleri, ailelerin ve çevrenin eğitim sisteminden beklentileri değişmiştir. Ayrıca, değişen yeni koşullarda öğretimin ne şekilde verileceği konusunda yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Okul merkezli eğitim yönetimi, öğrenci merkezli eğitim ve farklılıkları esas alan eğitim kavramları gündeme gelmiştir. Bu kavramların odağındaki bileşenler ise öğrenciler ve aileler olarak görölmektedir. Yasal çerçevede bu kavramları birleştiren en önemli kurum okul aile birlikleridir.

Ölkemizde okul aile birliklerinin kurulması tarihsel olarak 1940’lı yıllara kadar gitmektedir. Zamanın Milli Eğitim Bakanı Şemsettin Sirer tarafından okullarla aileler arasında işbirliğinin sağlanması hususu 3. Milli Eğitim Şurası gündemine eklenmiş ve daha sonra okullara gönderilen bir genelgeyle okullarda “Okul Aile Birliklerinin” kurulması öngörölmüştür (Aslanargun, 2007, 126; Aslaner, 2008, 121-128). Daha sonra yasal temelleri oluşturularak birliğe hukuki bir statü kazandırılmıştır. Bu şekilde, okul ile aile arasında güçlü bir

bağın oluşturulması amaçlanmıştır. Daha o dönemlerde “Çocuğu aile mi yoksa okul mu yetiştirir?” tartışmalarına, “Çocuğu hakkıyla yetiştirmek için her ikisinin de el ele vermesi lazımdır.” ifadesiyle net bir yanıt verilmiştir. Okul aile birliklerinin eğitim sistemini geliştirebileceği ve eğitimin niteliğini artırabileceği düşünölmüştür.

Okul aile birliklerinin amaçları, kuruluş ve görevleri günümüze kadar birçok kez yeni yasal düzenlemelerle belirlenmiştir. Haziran 2005’te yenilenen okul aile birliğinin beşinci maddesinde, birliğin kuruluş amacı:

“Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Okul Aile Birliğine (OAB) verilen görevler incelendiğinde, birliğin eğitimin etkililiğinde ve okulun geliştirilmesinde son derece önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu görevlerin amaçlandığı gibi yapılabilmesi okulun tüm paydaşlarının yoğun ve istekli bir şekilde, birlikte çalışmalarına bağlıdır ve birliğin en önemli ayağını oluşturan ailelerin sahip olduğu olanaklardan yeterince yararlanılmasıyla mümkündür.

Okul aile birlikleri, okul ile aileler arasında güçlü ve örgütlü bir ilişki kurarak okuldaki eğitim süreçlerine velilerin katılımını sağlayabilir. Eğitim sisteminin daha iyi çalışmasına ve okulun gelişimine yardımcı olur. Okul, aile ve toplum arasında bir bütünsellik olmalıdır. Ailenin okuldan beklentileri ve okulun hedefleri konusunda okul ve aile arasında bir tutarlılık olmalıdır. Bu tutarlılık sağlanamazsa, hem okul etkililiğini kaybedecek hem de ailelerin beklentileri gerçekleşmemiş olacaktır. Oysa okulun ailelerle yapacağı işbirliği okula ve eğitimin niteliğine pek çok şey katabilir (Wells, 1987; Desforges ve Abouchaar, 2003; Epstein ve Sheldon, 2006; Aslanargun, 2007; Sanders, 2010; Weiss, Lopez ve Rosenberg, 2010; Stephens, 2010; Pfeifer, 2010).

Bu nedenle, başlangıçta ABD olmak üzere, diğer birçok ülkede okul aile ilişkileri sürekli önem kazanmış ve geliştirilmiştir. Ailelerin okula katkısını artırmak ve velilerin katılımını sağlamak, onları örgütlemek, bilgilendirmek amacıyla çok güçlü ve geniş kapsamlı örgütler kurulmuştur. İlk kez 1897 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde kurulan ve 1908 yılında Ulusal Veli-Öğretmen İşbirliği Örgütü (National Parent Teacher Association) ismini alan en eski örgüt günümüzde yüzlerce şubeye ve milyonlarla ifade edilen üye sayısına sahiptir.

Ülkemizde ise eğitimde ailenin etkisi ve önemi 1940'lı yıllarda fark edilmiş olmasına karşın, daha sonraki dönemlerde okul aile birliklerinin etkililiği ve işlevleri sadece yasal düzenlemelerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Eğitimin etkililiğini artırmak, okulları geliştirmek ve çocuklarımızı daha iyi yetiştirebilmek için okul aile birliklerinden ve toplumun sahip olduğu potansiyelden yeterince yararlanılamamaktadır. Oysa düşük ve orta düzey sosyoekonomik yapıya sahip toplumlarda dahi, iyi organize olmuş bir birlik; (toplumsal bir örgüt) devlet, il ve okul düzeyindeki yetkilileri etkileyebilir. Yeni bir program, yeni bir eğitim politikası, yeni kaynaklar ve hatta öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verebilecek yeni bir okul yaratabilirler. Buna dair yeterli araştırma bulguları vardır (Balkar, 2009; Cediell, 2004; Donald, 2009; Gökce, 1998; Kolay, 2004; Patrikakou v.d., 2005; Price, 2008; Sanders, Sheldon ve Epstein, 2005; Tural, 2002).

Bu araştırmanın amacı; belirlenen okullarda, eğitimin temel paydaşları olan yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirmeye ilişkin algılarını açığa çıkarmak; bu okullarda velilerin okulu geliştirme adına yaptıkları çalışmalarını belirlemek ve okul geliştirmeye daha etkin veli katılımı sağlamak için neler yapılabileceği konusunda yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Okulu geliştirmede velilerin etkisini ve katılım düzeyini araştıran bu çalışmanın problem cümlesi: “Velilerin okulu geliştirmedeki rolü nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri problem cümlesine yanıt verebilecek şekilde aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Çalışma grubundaki velilerin demografik özellikleri nelerdir?
2. Yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirmeye ve okulu geliştirmede velilerin rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre, veliler, okulu geliştirmeye yönelik olarak neler yapmaktadırlar?
4. Yönetici, öğretmen ve velilere göre, okulu geliştirme çalışmalarına veli katılımını engelleyen etkenler nelerdir?
5. Yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre, okulu geliştirme çalışmalarına velilerin daha etkin katılımı nasıl sağlanabilir?

1.4. Sayılılar

1. İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul geliştirmeye ilişkin görüşleri vardır.
2. Velilerin, okul-aile işbirliği, ailenin eğitime katılımı ve okulu geliştirmeye ilişkin görüşleri vardır.
3. Okulu geliştirmede velilerin de katkıları olabilir.
4. Yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirmede velilerin rolüne ilişkin görüşleri görüşmeler yoluyla belirlenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

Nicel boyuta göre:

1. Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde yapılmıştır.
2. Araştırma kapsamına Sivas merkez ilçede bulunan, birisi üst sosyoekonomik diğeri alt sosyoekonomik düzeye sahip iki devlet okulu ile bir özel okul alınmıştır.
3. Araştırma, çalışma grubu olarak belirlenen bu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici (müdür ve müdür yardımcıları), öğretmen ve bu okullara devam eden öğrencilerin velilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma kapsamına ilköğretim 1-5 sınıflar alınmıştır.
5. Araştırma, bu okullardaki öğrenci velilerine uygulanan “Okulu Geliştirmede Velilerin Rolüne İlişkin Anket Formu” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Nitel boyuta göre:

1. Belirlenen üç ilköğretim okulunun yöneticileri (üç okul müdürü ve üç yardımcısı olmak üzere altı yönetici), her okuldan seçilen üçer öğretmen (dokuz öğretmen) ve her okul için seçilen beş öğrenci velisi (15 veli) olmak üzere; toplam 30 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında yapılan doküman incelemesinde; okul gelişim planları, okul aile birliği çalışmalarına ilişkin ulaşılabilen dokümanlar ile sınırlı kalınmıştır.
3. Okulların sahip olduğu fiziki ve teknik donanıma ilişkin veriler, gözlem formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılacak temel kavramların tanımları bu bölümde verilmiştir. Bu kavramlar tüm araştırma boyunca burada ifade edilen anlamda kullanılmıştır.

Okul Geliştirme: Okulda. eğitimin amaçlarını daha etkili gerçekleştirmek için öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel (okula özgü) koşulların değiştirilmesine yönelik sistemli ve sürekli bir çaba (Haris, 2002, 10; Van Velzen vd., 1985. Akt. Balcı, 2007, 54).

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin sağlandığı ve öğrenme sürecinin en uygun biçimde yaratıldığı okul (Klopf, vd., 1982. Akt. Balcı, 2007, 10).

Okul Aile İlişkisi: Öğrencilerin öğrenimleri süresince ve onların ihtiyaçlarına bağlı olarak, aileler ile okul arasında ortaya çıkan etkileşim.

Okul Çevresi: Okulun fiziki, sosyal ve psikolojik olarak içinde bulunduğu ortam.

Akademik Başarı: Öğrencilerin okulda, sınıf düzeyinde veya merkezi sınavlarda aldıkları puan.

Sosyal Etkinlik: Öğrencinin bireysel ilgi ve istekleri doğrultusunda; bedensel, ruhsal ve toplumsal gelişimini sağlamaya yönelik olarak okul içinde ve dışında yapılan ders dışı faaliyetler.

1.7. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun gelişmesi büyük ölçüde o toplumu oluşturan bireylerin niteliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bireysel gelişimi sağlayan en etkili belirleyicilerden birisi eğitim olarak kabul edilmektedir. Eğitim sürecinin temeli öğretme-öğrenme süreçlerine dayanır. Öğretme-öğrenme süreci çocuğun doğumuyla birlikte ailede başlar, ailenin bulunduğu ortamda/çevrede devam eder. Okul, öğretme-öğrenme süreçlerini ailenin bıraktığı yerden planlı olarak sürdürür. Tekrar aile ve çevresinde tamamlanır. Kısaca, bireyin öğretme-öğrenme süreçleri, ailede başlar, okulda sürer ve aile ile onun çevresindeki etkileşimlerle tamamlanır. Okul ise öğrenme etkinliklerinin planlı ve programlı olarak gerçekleştirildiği bir ortamdır.

Etkili okulu oluşturmanın en belirleyici yolu ihtiyaç duyulan örgütsel bir yenileşmeyi okul düzeyinde planlamak ve uygulamaktır. O nedenle, başta yöneticiler olmak üzere, eğitimin paydaşları (ğretmenler, veliler) değişimin gerekliliği konusunda ortak bir düşünceye sahip olmalıdırlar. Tüm paydaşlar bir örgüt olarak, okulun değişime ve gelişime ihtiyaç duyduğunu ve bu değişimi gerçekleştirmede yapılacak yenilikler konusunda herkese görevler düştüğünü kabul etmelidirler.

Örgütsel gelişim, örgütün verimliliğini ve etkililiğini artırmak amacıyla yapılan planlı bir değişim sürecidir (Davies ve Ellison, 2005; Gallos, 2006). Örgüt geliştirme çalışmalarının temel amacı örgütün etkililiğini artırmanın yanı sıra üyelerinin memnuniyetini de artırmaktır (Yeniçeri, 2002, 148). Okul rgtleri bakımından düşünüldüğünde, okul geliştirme çalışmaları daha iyi bir eğitim (ğretme-öğrenme) ortamı sağlayabilmek için gerekli yenilikleri yapmayı ve böylece daha nitelikli bir eğitim sunmayı amaçlar. Bununla ilişkili olarak, okul geliştirme okullarla ilişkisi bulunan tüm insani kaynaklardan etkili bir Şekilde faydalanmayı ve onları olabildiğince memnun etmeyi amaçlar. Bu amaç okul geliştirmede önemli bir ön koşul olarak görülmelidir.

Ronbins (Akt. Yeniçeri, 2002, 148), rgtsel gelişim ile işbirliği, güven, destek, hoşnutluk ve demokratik tutum gibi kavramlar arasında güçlü bir bağ olduğunu belirtmektedir. Okulu geliştirmeyi düşünen bir anlayış, ailelerle ve diğer çalışanlarla işbirliğine önem vermelidir. Okul ile veliler arasında güçlü bir güven oluşturulmalıdır. Okulun aldığı birtakım kararlara ve gerçekleştirmeyi düşündüğü etkinliklere velilerin desteği sağlanmalıdır. Okulun yönetiminde açıklık ilkesine uyulmalı ve tüm paydaşların düşüncelerine değer verilmelidir.

Okulların kendilerini geliştirebilmeleri için her Şeyden önce vizyon sahibi yöneticilere, nitelikli öğretmenlere ve çevresel desteğe sahip olmaları gerekir. Okulların etkili olmasında ve ğrenci başarisında okul içi ve paydaşlar arası iletişim ve işbirliğinin önemi büyüktür. Son yıllarda, özellikle ailenin okulla işbirliği yapmasının ve iyi bir iletişim içerisinde bulunmasının ğrenci başarisını olumlu yönde etkilediği herkes tarafından kabul edilmektedir. Gerek

sınıf içerisinde, gerekse okul ortamında öğrenme etkinliklerinin başarıyla sürdürülmesinde okul yönetimi ve öğretmenler kadar velilerin de etkisi büyüktür. Örneğin Finlandiya eğitim sisteminin nasıl başarılı olduğunu anlatan bir çalışmada (Aho, Pitkanen and Sahlberg, 2006, 3-11) eğitimin tüm paydaşlarının bu süreçte yer alması en önemli etken olarak görülmektedir.

Okulu geliştirmede ve eğitimin niteliğini artırmada velilere ve hatta toplumdaki tüm bireylere büyük görev ve sorumluluklar düştüğünü gören bazı ülkeler, gerek resmi gerekse resmi olmayan örgütlenmeleri teşvik etmekte ve desteklemektedirler. Resmi ve sivil kuruluşlar okulu geliştirmede ailenin ve toplumun desteğini kazanmak için özel programlar ve etkinlikler düzenlemektedirler. Ülkemizde de okulların belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için velilerle ve toplumun tüm bireyleriyle işbirliği yapılması teşvik edilmelidir.

Bireyin eğitiminde hem aile ve çevre hem de okul önemli bir yere sahiptir. Bu ikisini birbirinden ayırmanın, birini diğerinden daha önemsiz ve geri planda görmenin mümkün olamayacağı birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Aslan, 1984; Dean, 1999; Şişman, 2002; Gümüşeli, 2004; Ashworth, 2008; Benitez, Davidson ve Flaxman, 2009). 1960'larda ortaya çıkan, "bireyin eğitiminde okulun mu yoksa ailesinin mi daha etkili" olduğu tartışmaları zaman zaman aileyi ya da okulu daha önemli gösterse de her ikisinin de önemli etkileri olduğu kabul edilen bir durumdur.

Bireyin toplumsal normları ve değerleri kazanmasında ve kişiliğinin oluşumunda aile ve çevre en belirleyici etkenlerden birisi olarak görülmektedir. Ailelerin çocuklarını yetiştirme biçimi ve okula karşı olan tutumları çocuğun başarısını olumlu veya olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Okul, eğitsel ve öğretimsel etkinlikleri tek başına gerçekleştirmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticileri ve öğretmenler velilerle işbirliği yapmak zorundadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2001–2005 çalışma programında, Okulda Performans Yönetimi Modeli çalışmasını geliştirmiştir. Bu modelin amacı okuldaki denetim ve değerlendirme sürecine eğitimin tüm paydaşlarını dahil etmektir. Denetim sürecinin performans değerlendirme biçimine dönüştürülmesi

ve etkili bir değerlendirme süreci ile okuldaki değerlendirme sürecinin açık hale getirilmesi okulun gelişimine daha çok katkı sağlayacaktır (Kebeci, 2006). Okulda performans yönetimi modeli ile okul toplumunu oluşturan bireylerin tüm süreçlere katılımının sağlanması, onların memnuniyet düzeylerinin artırılması ve okulun örgütsel gelişiminin sağlanması amaçlanmıştır.

MEB, 2008 yılında yaptığı bir başka çalışmada ise öğrencilerin velilerden beklentilerini araştırmıştır. Çocuğun eğitiminde ailenin etkisine vurgu yapan araştırmada, aile ortamı çocuğun en yoğun etkileşimde bulunduğu sosyal bir çevre, “davranışların kazanılmasında en etkili en doğal ve tek yer” olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında ise ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi vb. konularda eğitilmeleri gereğine ve bunun önemine değinilmiştir (MEB, 2008).

Okulun çevre ile olan ilişkilerinin geliştirilmesi okulun gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle, okul geliştirme çalışmalarında çevre ile iyi ilişkiler kurulması bu süreçte büyük önem kazanmıştır. Ülkemizde okul ile aile arasında, dolayısıyla çevre ile bağ kurabilen tek örgütlü ve yasal kuruluş okul aile birlikleridir. Ancak okul aile birliklerinin okulun etkililiği ve okulu geliştirme üzerindeki etkisi tartışmalıdır. Bu araştırmada ailelerin okul aile birlikleri aracılığıyla, bireysel olarak veya başka yollarla okulu geliştirmedeki rolünün hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Böylelikle, okulu geliştirmede okul–aile–çevre arasında bir işbirliği oluşturma süreci başlatılmasına katkı sağlanacaktır. Her okulda yönetmelik gereği, yasal olarak bulunan, ancak uygulamada işlevsiz kalan okul aile birliğinin ve OGYE'nin okul performansı üzerindeki rolü konusunda bir duyarlılık geliştirilebilecektir. Bu çalışma, eğitim sistemimizin daha etkin ve verimli olmasına katkıda bulunacak bir aile ve okul çevresinin oluşturulması için gerekli verileri sağlaması bakımından önemli görölmektedir.

Etkili okul çalışmaları gerek yurt dışında gerekse ülkemizde eğitim bilimleri alanında ilgi çeken konuların başında gelmektedir. Etkili okulları oluşturmada birçok etkenin yanı sıra ailenin rolü de önemli görölmektedir. Etkili okul ve okul-aile ilişkileri ayrı bağlamlarda çalışılmış konular olmasına

rağmen, etkili okulu oluşturmada ailelerin rolünün neler olabileceği konusu ülkemizde henüz yeterince araştırılmamış konular arasında bulunmaktadır. Bu çalışma ile araştırmacı, yurt dışında ve ülkemizde yapılan etkili okul çalışmalarını inceleme, öğrenci velilerinin okulu geliştirme ve öğrenci başarısını artırmaya nasıl faydaları olabileceğini araştırma imkânı bulacak ve bu konularda kendisini yetiştirecektir. Ailelerin desteğini alarak ve potansiyellerinden faydalanarak okulları geliştirmek ve eğitimin niteliğini artırmak için bu konuda derinlemesine yapılacak çalışmalara ve uzmanlaşmış bilim insanlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışma ile araştırmacının bu alanda uzmanlaşması araştırmacıya önemli yararlar sağlayacaktır.

Okul geliştirme ve etkili okulu oluşturmada aileye düşen görevlerin neler olduğunu ayrıntılı olarak araştırmak, yurt içi ve yurt dışında bu konuda yapılan farklı çalışmaları bütünsel bir çerçevede ortaya koymak ve yurt içinden seçilen bir örneklem ile konuyu araştırarak bazı sonuçlara ulaşmak eğitim bilimleri alanına yeni katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışma, ilköğretim okullarında olması gereken okul aile ilişkilerinin okulu geliştirmedeki rolünü araştırması bakımından önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenci velilerinin okulu geliştirme konusundaki rolünü belirlemek ve daha etkili bir okulu oluşturmada velilerin potansiyel gücünden nasıl yararlandığını tespit etmek, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Etkili ve gelişmiş okullarda velilerin ne tür etkinliklerle eğitimin bu boyutuna katkı sağladığı, bu etkinliklerin öğretmenleri ne derece güdülediğini, öğrencilerin başarısını ve sonuç olarak okulun gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymak gerekmektedir. Velilerin okulları desteklemelerini engelleyen sorunları belirleyerek, bu sorunlara çözüm önerileri getirmek ve velileri okulları desteklemeye yönlendirerek, özelde okulların, genelde ise eğitimin niteliğinin geliştirilmesi bakımından da bu araştırma önemli bir çalışma olarak görülmelidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde etkili okul, okul geliştirme ve okulu geliştirmeye yönelik olarak velilerin katılım çalışmaları konusunda kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Önce etkili okul çalışmalarının tarihsel olarak ortaya çıkışı ve gelişimi üzerinde durulmuş, daha sonra etkili okul çalışmalarının örgüt geliştirme kapsamında okul geliştirme çalışmalarıyla nasıl bütünleştirildiği anlatılmıştır. Daha sonra kısaca ülkemizde yapılan okul geliştirme çalışmalarına değinilmiş ve okulu geliştirmede paydaşların rolü ele alınmıştır.

2.1.1. Etkili Okul Çalışmaları

Alan yazında etkili okullara ilişkin tartışmaların, Coleman ve arkadaşları tarafından 1964–1966 yıllarında yapılan ve “Eğitimde Fırsat Eşitliği” başlıklı ünlü raporun yayımlanmasıyla yoğunlaştığı görülmektedir. Bu rapor, genel olarak öğrenci başarısını aile ve sosyoekonomik statü ile ilgili değişkenlerin belirlediği, öğrenci başarısı üzerinde okul ile ilgili etkenlerin önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlandığından çok yoğun eleştiriler almıştır (Şahin, 2006, 37). Bunu okulların işlevine yönelik bir eleştiri olarak kabul eden ve eleştiren birçok eğitim bilimcinin hızla artan sayıdaki etkili okul çalışmalarını başlattığı kabul edilmektedir.

Önceleri Amerika ve İngiltere’de başlayan okul etkililiği çalışmaları daha sonra neredeyse dünyanın her yerinde yaygın olarak sürdürülmüştür. Coleman raporuna tepki olarak, okul etkililiği ile ilgili daha önce bazı araştırmalar yapılmış olsa da, okul etkililiği araştırmalarının kurucusu olarak Ronald Edmonds kabul edilmektedir. Edmonds ve arkadaşları etkili okul

çalışmalarına Etkili Okullar için Bir Araştırma (Search for Effective Schools) isimli proje ile 1974 yılında başlamışlardır. Elde ettikleri sonuçları 1977 -1981 yıllarında çeşitli makale ve raporlarla yayımlamışlardır (Balci, 2007; Brookover, vd., 1978; Edmonds, 1979; Purkey and Smith, 1983; Townsend, 2007).

Edmons (1979) öğrenci başarısında aile ve sosyal çevrenin etkisini kabul etmekle birlikte, okulun ve öğretmenlerin etkisinin göz ardı edilemeyeceğini, bu bakımdan bazı okulların ve öğretmenlerin diğerlerinden daha etkili olduğunu ve böylelikle öğrenci başarısı üzerinde farklılık oluşturduğunu ileri sürmüştür. Öğrencinin aile ve sosyal çevresi ne olursa olsun, bazı farklı özelliklere sahip olan okulların bu öğrenciler üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Bu düşünceden hareketle Edmonds ve arkadaşları etkili okullara ilişkin bazı özellikleri belirleyen ilk araştırmacılar arasında yer almışlardır.

Etkili okul çalışmaları 1980'lerden bu yana çok yoğun olarak artmıştır. Öyle ki, tümüyle sadece bu alanı kapsayan çok sayıda akademik dergi, proje ve araştırma raporları, kitaplar ve kapsamlı başvuru kitapları (handbook) yayımlanmaya başlanmış ve halen yayımlanmaktadır (Cheng, 2005; Creemers and Kyriakides, 2008; Creemers, Kyriakides and Sammons, 2010; Teddlie and Reynolds, 2000; Townsend, 2007). Diğer bazı ülkelerle karşılaştırıldığında, ülkemizde yapılan etkili okul çalışmalarının yetersiz kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte, 1990'lı yıllardan sonra bazı temel çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Balci, 2007; Şişman, 2002). Ülkemizde etkili okul çalışmaları daha çok yüksek lisans ve doktora tezi olarak yapılmaktadır (Keleş, 2006; Şahin, 2006; Ayık, 2007; Tarhan, 2008; Tuncel, 2008; Karadağ, 2010; Kuşaksız, 2010).

Etkili okul ile okul geliştirme çalışmaları arasında tarihsel gelişim süreci bakımından yakın bir ilişki olduğu görülmekle birlikte, çalışmalar başlangıçta etkili okullar olarak ortaya çıkmış ancak daha sonra okul geliştirme çalışmalarına dönüşmüştür. Gerçi başlangıçta her iki yaklaşım arasında bazı kuramsal ve yöntemsel ayrılıklar olduğu görülse de, özellikle 1990 sonrasında bir bütünleşme sürecinin başladığı görülür (Reynolds, vd., 1996). Bu süreçle

birlikte etkili okul çalışmalarının yerini okulu geliştirme araştırmaları ve projelerinin aldığını söylemek olasıdır. Son on yıllık sürece bakıldığında, eğitimde değişim ve okul geliştirme konusunda yoğun akademik, bilimsel ve uygulamalı çalışmalar yapıldığı görölmektedir (Blandford, 2000; Hopkins, 2001; Skidmore, 2004; Dalin, 2005; Davies ve Ellison, 2005; Hopkins, 2007; Fullan, 2007; Hargreavss, Liberman, Fullan ve Hopkins, 2010).

2.1.2. Etkili Okulların Kuramsal Temelleri, Varsayımları ve Değişkenleri

Araştırmacılar etkili okulların tanımından çok özellikleri üzerinde durmuşlardır. Birçok araştırmacının alıntıladığı en yaygın tanım, Klopff (1982) tarafından yapılmıştır. Klopff, etkili okulu "öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul" olarak tanımlamıştır (Akt. Balcı, 2007, 10).

Okul geliştirme ve etkili okul çalışmalarının kuramsal temellerini örgüt, örgüt psikolojisi ve örgütsel değişime ilişkin kuramlar oluşturmaktadır. Başlangıçta örgütsel etkililikten hareketle araştırma konusu olan okul etkililiği çalışmalarını daha sonra örgütsel değişim, öğrenen örgüt yaklaşımlarının eğitim örgütlerine yansınasıyla okul geliştirme çalışmalarına doğru yönelmiştir.

Etkili okulların özellikleri ve boyutları üzerine birçok yerde farklı çalışmalar yürütölmüştür (Purkey ve Smith, 1983; Reynolds vd., 1996; Reynolds vd., 2000; Townsend, 1994; Hawley, 2007; Creemers vd., 2007). Farklı ölkelerde sürdürölen bu çalışmalar daha sonra okulu iyileştirme, okulu geliştirme, gibi yeni reformlara yol açmıştır (Hopkins, 2001; Reynolds, 2007; Harris, 2002; Jeffrey ve Woods, 2003; Caldwell ve Spinks, 2008).

Yapılan çok sayıda araştırmada etkili okullara ilişkin aşağıdaki ortak varsayımların belirlendiği görölmektedir (Bickel, 1983; Urena, 1988; AASA, 1992. Akt. şişman, 2002, 39-40; Townsend, 2007):

1. Okullar, etkili / iyi ve etkisiz / kötü okullar olarak ikiye ayrılabilir. Yani bazı okullar, diğerlerinden daha etkilidir ve daha başarılıdır.
2. Okulların, yoksul çevrelerden gelen veya toplumdaki azınlıklara mensup çocukların eğitiminde, onlara temel becerilerin kazandırılmasında ne ölçüde etkili oldukları, okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre belirlenebilir.
3. Başarılı olan okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan birtakım bağlamsal özellikler ve değişkenler vardır. Bunlar, dışardan müdahale edilerek etkilenebilir ve geliştirilebilir niteliktedir. Başarılı okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan daha çok nitel mahiyette özelliklerdir.
4. Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalar, okulların başarısı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde, okulları ıslah etmek, iyileştirmek ve geliştirmek için yapılacak çalışmalara temel oluşturur.
5. Aile ile ilgili arka plan faktörlerden ve sosyal bağlamdan bağımsız olarak okullar, bütün öğrenciler için kaliteli eğitimi gerçekleştirebilecek bir potansiyele sahiptir.
6. Okullar, ortak bazı özelliklere sahip olduklarında, her türlü geçmişe sahip, özellikle de dezavantajlı öğrenciler için başarılı eğitim gerçekleştirebilirler. Söz konusu özellik daha çok liderlik, okul iklimi, yüksek beklentiler, öğretim üzerinde yoğunlaşma, eğitimsel değerlendirme, toplumun ve ailenin okula katılımı gibi boyutları kapsamaktadır. Başarılı okullarda araştırmalarla bu boyutlara ilişkin ortak özellikler belirlenebilir.
7. Herhangi bir okul, bazı temel niteliklere sahip olarak veya bunlar üzerinde yoğunlaşarak öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirebilir. Dolayısıyla okulun içinde yer aldığı okul kademesine, büyüklüğüne, içinde yer aldığı coğrafi alana ve sosyoekonomik özelliklere bakılmaksızın, her düzeydeki okullarda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak belirlenen etkili okul özellikleri bütün okul kademelerine uyarlanabilir ve uygulanabilir.

Etkili okulun bağlamsal değişkenlerini inceleyen Teddlie, Stringfield ve Reynolds (2000, 160-182) yapılan araştırmalarda ortaya çıkan etkili okul değişkenlerini belirlemeye çalışmışlardır. İnceledikleri araştırmalarda öne çıkarılan değişkenler özet olarak şunlardır:

1. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları
2. Okulun içinde yer aldığı sosyal çevre
3. Öğrenim basamağı
4. Okulun yönetim yapısı
5. Okulun büyüklüğü ve öğrenci kitlesinin yapısı
6. Üst yönetimin başarıya dönük çabaları
7. Okulun finansal harcamaları
8. Okul yöneticilerinin liderlik biçimi
9. Dışsal ödüllendirme yapısı
10. Öğretim programlarındaki farklılıklar
11. Ailelerin okulla olan iletişimi
12. Öğrenci beklentileri
13. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan iletişimi
14. Yerleşim yerinin büyüklüğü
15. Özel okul - devlet okulu farkı
16. Yerel eğitim yöneticileri

Teddlie, Stringfield ve Reynolds'ın belirledikleri etkili okul değişkenleri diğer alanyazın taramalarında da benzer olarak ortaya çıkmaktadır. Hemen her çalışmada görülen ortak değişkenler ise yönetimin yapısı, öğretmenler, olumlu beklentiler, veli katılımı ve olumlu bir iklimdir (Purkey ve Smith, 1983; Reynolds v.d., 2000; Şişman, 2002; Hess, 2006; Balcı, 2007; Fullan, 2011).

2.1.3. Etkili Okul Modelleri

Örgütsel etkililikte olduğu gibi, okulların etkililiğinin kavramlaştırılması ve ölçülebilmesi konusunda farklı yaklaşımlar ve ölçütler esas alınmıştır. Bunun sonucunda da herkesin üzerinde uzlaştığı ortak bir model yerine farklı modeller

geliştirilmiştir (Cheng, 1996. Akt. Şişman, 2002, 58-65). Bu modellerin yaygın olanları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Amaç modeli: Etkililiği okulların amaçlarına ulaşma derecesi olarak değerlendirmektedir. Okulun amaçları birçok eğitim bilimci tarafından karmaşık olarak görüldüğü için, amaç modeli tek başına yeterli görülmemektedir. Yine de okulun amaçları ilgili yasalarda ve müfredat olarak programlarda belirlenmiştir. Okulun en çok kabul gören amacı akademik başarıdır. Dolayısıyla, okulların akademik başarıları ve mezun ettikleri bireylerin davranışlarına bağlı olarak etkililiği ölçülebilir.

Süreç modeli: Okulun akademik başarısından çok okul içerisindeki ve ders içi öğretme - öğrenme süreçlerini ön planda tutan modeldir. Şişman (2002, 60-61) bu süreçleri "liderlik, karar verme, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama, sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme öğretme yöntemleri, öğrenme stratejileri" olarak sıralamıştır.

Kaynak /girdi modeli: Bu model aynı zamanda sistem modeli olarak da isimlendirilmektedir. Bu modele göre okulun etkililiği sahip olduğu kaynaklar ile elde edilen başarı arasındaki ilişkiye bakılarak belirlenmektedir. Ayrıca, okulun kendisine çevreden kaynak sağlama kapasitesi de okulun etkililiğine işaret etmektedir.

Doyum modeli: Bu modele göre okulun etkililiği, okulun çalışanları ile hizmet alıcıları olan öğrencilerle velileri memnun edebilme derecesidir. Doyum modeli bir bakıma toplam kalite modeliyle benzerlik göstermektedir.

Meşruiyet modeli: Okulların var olma gerekçeleri onların meşruiyetleriyle ilgilidir. Eğer okullar varlıklarını başarılı bir şekilde sürdürebiliyorlarsa, çevreden destek ve ailelerden talep görüyorlarsa, bu okullar etkili okullardır, denilebilir.

Etkisizlik modeli: Bu modele göre okullar sergiledikleri etkisizlik göstergelerine bakılarak etkili ya da düşük etkili okul olarak değerlendirilmektedir.

Toplam kalite modeli: Toplam kalite modeli aslında doyum modeline yakın bir model olarak görülmektedir. Okulun etkililiğinde ölçüt olarak paydaşların memnuniyeti ön plana çıkmaktadır. Ancak buna ilaveten okulun sürekli kendisini yenilemesi ve geliştirmesi beklenir.

Örgütsel öğrenme modeli: Bu modelin temelinde sürekli değişim ve değişime karşı okulun kendisini yenilemesi düşüncesi bulunmaktadır. Bu bakımdan toplam kalite modelinin daha geliştirilmiş bir biçimi olarak düşünülebilir. "Okul etkililiğinin temel göstergeleri toplumsal değişim ve ihtiyaçlardan haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, program değerlendirme, çevre analizi yapma ve okul gelişim planları yapılmasını içermektedir" (Şişman, 2002, 64).

Okul etkililiği çalışmalarının ve yukarıda kısaca özetlenen etkili okul modellerinin daha sonra okul geliştirme çalışmalarına bir temel oluşturduğu görülür. Şöyle ki, etkili okul çalışmalarında okulların durumunu ortaya koyma amaçlı, yani var olan bir durumu tespit etmeye yönelik bir yöntem uygulanırken okul geliştirmede etkili okulun özelliklerine nasıl sahip olunabileceği araştırılmaktadır. Bu nedenle, okul etkililiği araştırmalarında ağırlıklı olarak nicel yöntemler uygulanmış olmasına karşın okulların nasıl geliştirileceğine ilişkin çalışmalarda nitel yöntemlere başvurulmaktadır (Creemers and Reezigt, 1999, 400). Bu çalışmaların temelinde ise örgüt geliştirme yatmaktadır.

2.1.4. Örgüt Geliştirme ve Okul Geliştirme

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran bazı özellikler, örgüt geliştirme yaklaşımlarının bu örgütlerde daha etkili olarak uygulanabileceğini göstermektedir (Ceylan, 2009). Ancak bir eğitim kurumu olarak okulların geliştirilmesi ile örgütsel öğrenme ve örgüt geliştirme süreçleri aynı temeller

üzerinde durmaktadır. O nedenle, örgütsel öğrenme ve örgüt geliştirme konusuna burada kısaca değinilmesi yararlı görülmüştür.

2.1.4.1. Örgütsel Öğrenme ve Örgüt Geliştirme

Çalışanların motivasyonunu artırarak örgütleri daha etkili hale getirme çalışmaları çok yeni bir konu değildir. Yönetim bilimcilerin ve sosyal psikologların 1930'lardan bu yana bu konuyu sürekli ele aldıkları görülmektedir. Örgüt geliştirme çalışmaları da bu süreç içerisinde ortaya çıkmış ve geliştirilen diğer yaklaşımlar içerisinde sürekli önemini korumuştur.

Örgüt geliştirme uygulamalı bir davranış bilimi olup, örgüt içerisinde yer alan insanları geliştirmeyi amaçlayan bir stratejidir. Planlı değişim yoluyla örgütün insan kaynaklarını iyileştirmeyi amaçlar. Örgüt içerisinde yürütülen politikaları, prosedür ve süreçleri, normları, bireyler arasındaki iletişimi ele alır. Örgütün yapısal ve kültürel gelişimi üzerinde durur (Kondalkar, 2009, 3).

Sosyal bilimlerdeki diğer birçok kavram gibi örgüt geliştirmenin de farklı tanımları olduğu görülmektedir. McLean (2006, 6) örgüt geliştirmeye ilişkin olarak onlarca tanımın bulunduğu işaret etmektedir. Ancak, örgüt geliştirmeye ilişkin ilk tanımı 1960'larda yapanlardan birisi Richard Beckhard olmuştur. Sonraki yıllarda ayrıntılarıyla ele aldığı bu tanımda Beckhard (Akt. McLean, 2006, 6), örgüt geliştirmeyi örgütün sağlığını ve etkililiğini artırmak amacıyla üst yönetim tarafından başlatılan ve davranış bilimlerinden faydalanılarak, örgütün tamamına yönelik planlı bir iyileştirme çabası olarak ifade etmiştir. Aynı dönemlerde başka bir tanım ise Bennis tarafından yapılmıştır. Bennis örgüt geliştirmeyi, örgütün değişime ayak uydurabilmesi için örgütü oluşturan bireylerin inanç, değer ve tutumlarında eğitimsel strateji yoluyla bir değişim yaratmak; örgütün kültürel yapısını değiştirmek olarak tanımlamıştır (Akt. McLean, 2006, 7). Görüldüğü gibi, Bennis örgüt geliştirmeye örgütsel öğrenme ve örgütsel kültürün öğelerini dahil ederek daha sonraki çalışmalara öncülük etmiştir. Sonraki araştırmalarda bu kavramlar örgüt geliştirmenin temelini oluşturmuştur (Balci, 1995).

Örgüt geliştirmeye ilişkin başka bir tanım da Burke tarafından yapılmıştır. Burke örgüt geliştirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Örgüt geliştirme üst yönetim tarafından başlatılan uzun süreli bir davranışa yönelik felsefedir. Örgütün vizyonu, güçlendirilmesi ve çalışanların refahı ilkesine dayalı olarak kültürel bir yapı oluşturmaya yönelik planlı değişimdir. Örgütsel süreçlerle ve en son teknolojinin kullanılmasıyla ilgilidir. Çalışma hayatının niteliğini geliştirmek ve örgütsel etkililiği sağlamak ve böylece öğrenen örgütü oluşturmak için yürütülür” (Akt. Kondalkar, 2009, 4).

Örgüt geliştirme geniş ölçüde davranış bilimlerinin kuram ve uygulamalarından yararlanarak, örgütün kültüründe planlı bir değişim yaratma sürecidir. Örgüt geliştirme devamlılık gösteren bir olgu olarak görölmektedir. Çünkü örgüt sürekli kendisine yeni hedefler belirleyecek, bu hedeflere ulaşıldığında daha ileri düzeyde bir hedef belirleyecek ve bu süreç kesintisiz devam edecektir (McLean, 2006, 9; Kondalkar, 2009, 4).

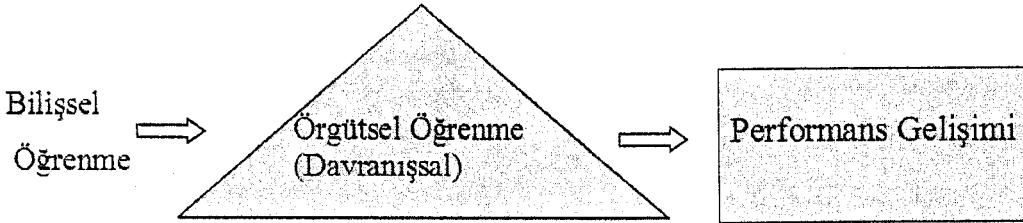
Bu tanımlardan hareketle, örgüt geliştirmeye ilişkin olarak şu tespitler ortaya çıkmaktadır:

1. Örgüt geliştirme uygulamalı davranış bilimleri teknolojilerinin alanıdır.
2. Planlı bir değişim sürecidir.
3. Örgütsel sistem ve süreçleriyle bütünsel olarak ilgilidir.
4. Örgütün yapı, kültür ve süreç bileşenleri arasında bir uyum gerektirir.
5. Örgüt geliştirme örgüt içerisindeki inançları, tutumları, değeri ve örgütün yapısını değiştirmeye yönelik uzun süreli bir stratejidir. Örgüt çevresindeki değişimlere uyum sağlamak ve örgütsel etkililiği elde etmek amacıyla yürütülür.
6. Örgüt geliştirme, örgütün yenileşme kapasitesini kullanarak örgütün tamamını geliştirmeyi amaçlar.
7. Örgütün öğrenen örgüte dönüşebilmesi için, harekete geçirici eylemler içerir.

8. Eğitim temelli bir programdır.
9. Değişim ajanı, değişim ekibi veya değişimi öncelikli görev edinmiş bir yönetim zinciri tarafından gerçekleştirilebilir.

Örgüt geliştirmenin amacı örgütün performansını ve etkililiğini sürekli artırmaktır. Bunu yaparken örgüt içerisindeki bireylerin etkileşimi, iletişimi, nitelikleri ve yaşantıları sürekli geliştirilir. Örgüt geliştirme sürekli ve planlı bir değişim sürecidir. O nedenle süreç içerisinde bazı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir.

Örgüt geliştirme dört temel alanda yürütülmelidir (Kondalkar, 2009, 38). Bu alanlardan en önemlisi örgüt içerisindeki personelin geliştirilmesidir. İkinci alan çalışanlar arası iletişimin ve ilişkilerin geliştirilmesidir. Etkili bir iletişim ve sağlıklı ilişkiler yoluyla örgüt içi sorunlar tamamen çözülebilir veya en aza indirilebilir. Bir başka alan alt gruplar ve örgüt düzeyinde dinamiklerin etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Dördüncü ve son alan ise çalışanların örgüt dışı sosyal sorunlarının çözülmesine yardımcı olmasıdır. Her bir alandaki örgütsel gelişim süreçleri genellikle üç aşamada devam eder.



Şekil 1. Örgütsel Öğrenmenin Aşamaları (Gravin, 1993. Akt. Kondalkar, 2009, 62)

Birinci aşama olan bilişsel aşamada örgüt üyeleri yeni düşüncelerle, kavramlarla ve anlayışlarla karşı karşıya kalırlar. Bilgilerini genişletirler ve (olaylar, durumlar hakkında) düşünmeye ve farklı bakmaya başlarlar. İkinci aşama olan örgütsel öğrenme aşamasında çalışanlar yeni anlayışları içselleştirirler ve davranışlarını değiştirmeye başlarlar. Son aşama ise davranışların değişimiyle performans gelişiminin ortaya çıktığı aşamadır. Bu aşamada gözle görülebilir, somut ve ölçülebilir sonuçlar ortaya çıkar.

Örgüt geliştirme çalışmalarının daha sonraki dönemlerde öğrenen örgütler, örgütsel dönüşüm, toplam kalite yönetimi gibi farklı yaklaşımları kapsadığı görülmektedir. Örgütsel öğrenme ifadesini ilk olarak kullananlardan birisi Chris Argyris'tir. Argyris, tek ve çift döngülü (singleloop ve double-loop) öğrenme kavramlarını ortaya atmıştır. Tek döngülü öğrenmede, örgütün bilinen hedeflere ulaşma kapasitesi artırılır. Daha çok rutin ve davranışsal öğrenmeyle ilgilidir. Bu tür öğrenmeyle örgütün temel varsayımlarında önemli bir değişiklik sağlanamaz. Çift döngülü öğrenmede örgütün amaçlarının, değerlerinin ve inançlarının yeniden değerlendirilmesi vardır. Bu tür bir öğrenme, örgütün kültürünü değiştirmeyi kapsar. Çift döngülü öğrenme, örgütün öğrenmeyi öğrenmesini içerir (Kondalkar, 2009, 47).

Örgütsel öğrenme, örgütleri var oldukları kaotik ortamdaki kurtarma ve çevrelerindeki hızlı değişime uyum sağlayabilecek bir yönetim yaklaşımıdır (Forster, 2005, 380). Prokesch (1997), çevredeki hızlı değişime uyum sağlayabilmesi bakımından, öğrenmeyi örgütün yeteneklerinin kalbi olarak görmektedir (Akt. Forster, 2005, 380). Değişim ve gelişimin odağında örgüt kültürü, bireyler arası ilişkiler ve değerler yer almaktadır. Her örgüt belli düzeyde bir değişim ve gelişim kapasitesine sahiptir ve bu kapasiteyi geliştirmede anahtar rol yöneticiye düşmektedir.

Örgütsel öğrenme en yoğun olarak Senge (1990; 2004) tarafından ele alınmıştır. Senge öğrenen örgütü, çalışanlarıyla birlikte sürekli kendisini geliştiren, yeni bilgileri öncelikli ve hızlı kullanabilen, tüm çalışanlarının kapasitesini geliştirerek kendi geleceğini yaratabilen örgüt olarak tanımlamıştır. Senge'ye göre, öğrenmeyle kendimizi yeniden yaratırız. Öğrenmeyle dünyayı yeniden anlarız ve onunla olan ilişkimizin yeniden farkına varırız. Öğrenmeyle yaratma ve üretme kapasitemizi genişletiriz.

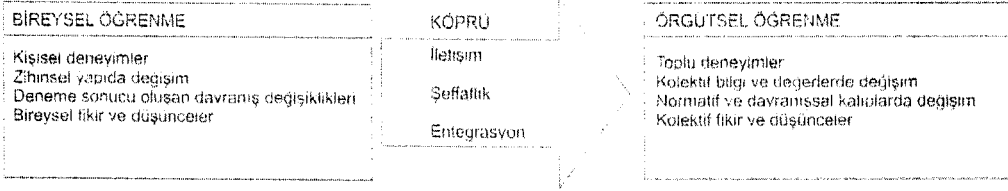
Senge (2004) öğrenen örgütler ve bu örgütlerin sahip olması gereken başlıca özellikleri "Beşinci Disiplin" isimli çalışmasında ayrıntılı olarak ele almakta ve analiz etmektedir. Üzerinde önemle durduğu kavramlar ise şunlardır:

1. Sistem düşüncesi
2. Bireysel gelişim
3. Zihinsel modelleme
4. Paylaşılan vizyon
5. Takım halinde öğrenme

Senge (2004, 10)'nin ifadesiyle, bütün insan çabaları aslında bir sistem özelliği taşır. Bu özellikler, birbiriyle ilgisi olan birçok eylemler bütününden oluşur. Ancak, eylemlerin birbiriyle olumlu bir etkileşim yaratması çoğu kez uzun zaman alabilir.

Örgütsel öğrenmenin temeli bireysel öğrenmeye dayanmaktadır. Bireysel öğrenmenin temelinde ise kişisel deneyimler, zihinsel yapıda oluşan değişim, bireysel düşünceler gibi etkenler önemli rol oynar. Örgütsel öğrenmede tüm bu bireysel etkenler önemlidir. Bununla birlikte, bireysel öğrenme tek başına yeterli görülmemektedir. Örgütün etkinliğini artırabilmesi ve değişime uyum sağlayabilmesi için örgütsel düzeyde öğrenmeye ihtiyaç vardır.

Bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki en önemli bağlar örgüt içi iletişim, örgütün şeffaflık politikası ve örgütün bütünlüğü olarak görülmektedir. Bu bağlar aynı örgüt içerisinde yer alan bireylerde ortak bilgi ve değerlerin oluşmasına, ortak düşünce sisteminin gelişimine yol açar. Argyris ve Schon (1978) bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki bu bağlantıyı aşağıdaki çizimle göstermişlerdir.

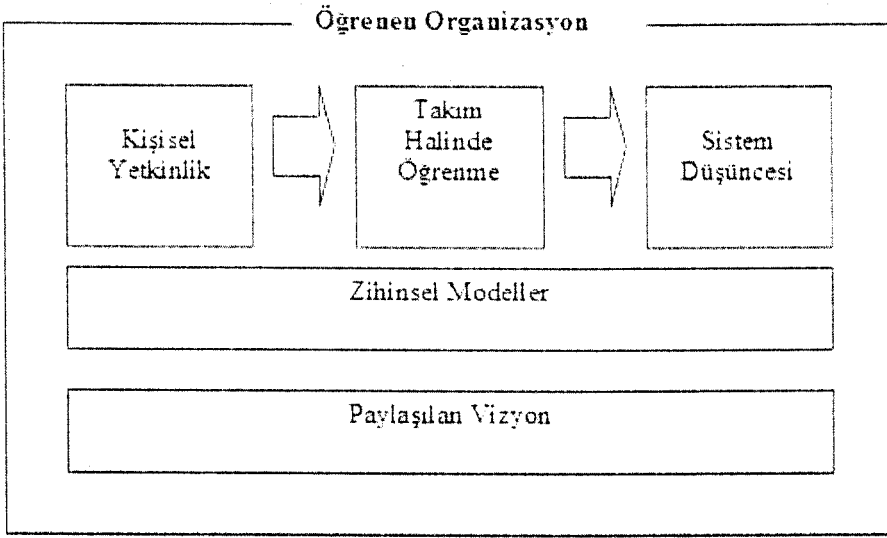


Şekil 2. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü (Argyris ve Schon, 1978. Akt. Alsam, vd., 2011)

Zihinsel modeller ise zihnimizde derinlemesine yer edinmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imajlardır ve bunlar dünyayı anlamamıza yarayan ve davranışlarımızı belirleyen modellerdir. Ancak biz çoğu zaman davranışlarımızı belirleyen bu zihinsel modellerin farkında olmayız (Senge, 2004, 11). Örgüt içerisinde oluşan ilişkiler ağında bu modeller önemli bir yer tutar. O nedenle örgütsel gelişim büyük ölçüde bireylerin sahip olduğu bu varsayımları, imajları ve bunlara bağlı olarak ortaya konan davranışları yönlendirmeye ortaya çıkar.

Senge, öğrenme ve gelişimin, örgüt genelinde ve bütünsel olarak oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi üzerinde önemle durmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde olaylara bütünsel bir bakış söz konusudur. Örneğin, bir sorunun çözümünde soruna ilişkin tüm bileşenlerin, iç ve dış etkenler arasındaki ilişkilerin hesaba katılmasını gerektirir. Okulun dış çevresi ile olumlu ilişkiler kurulması ve tüm paydaşların sürece dahil edilmesi bu bakımdan önemli görülmektedir (Danielson, 2002, 68).

Kişisel yeterlik, örgütsel bütünlüğü sağlamada bir zorunluluk olarak görülmekle birlikte, tek başına yeterli değildir. Senge'nin üzerinde ayrıntılı olarak durduğu beş disiplin arasındaki ilişkiler, bu bütünselliği aşağıdaki şekilde sağlamaktadır.



Şekil 3. Öğrenen Organizasyonların Beş Disiplini ve Bütünselliği (Senge, 2004)

Sistem düşüncesi diğer disiplinleri bütünleştiren, kuram ve uygulamayı bir araya getiren disiplindir. Senge, sistem düşüncesini beşinci disiplin olarak adlandırmıştır. Sistemlik bir yönlendirme (sistem düşüncesi) olmadan diğer disiplinlerin birleştirilmesi olanaksızdır (Senge, 2004, 11–13). Bir örgütün başarılı olabilmesi için sistemlik bir bütünsellik içerisinde ortak bir vizyonun tüm üyeler tarafından paylaşılması gerekir. Paylaşım kapasitesi ne kadar geliştirilirse örgütsel gelişim o ölçüde artacaktır. Kısaca, örgütün bütünü içinde ortak amaçlar, değerler ve paylaşılan bir vizyon olmadan başarı sağlanamaz.

2.1.4.2. Okul Geliştirme

1960larda Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan eğitimde nitelik arayışı, etkili okul çalışmalarının hızla yayılmasına neden olmuştur. Etkili okulların oluşturulabilmesi ve eğitimde niteliğin artırılması için diğer örgütlerde geçerli olan örgüt geliştirme kuram ve uygulamaları, eğitim örgütlerine uygulanmaya başlanmıştır. Öyle ki, örgüt geliştirme ve örgütsel öğrenme konusunda önemli çalışmaları olan birçok kuramcı ve uygulamacı okul geliştirme alanının öncüleri durumuna gelmişlerdir. Diğer örgütlerde olduğu gibi, okulları geliştirmek için de öğrenen okul, katılımcı bireyler ve iş birliği

üzerine vurgu yapılmaya başlanmıştır (Senge, vd., 2000). Bu işbirliğinin önemli bileşenlerinden birisi aileler olarak kabul edilmektedir.

Coleman ve arkadaşlarının ABD'de yaptığı araştırmanın arkasından İngiltere'de Plowden Raporu (1967) ile eğitimde veli desteğinin önemi vurgulanmış, 1970lerde bu işbirliğinin faydaları ortaya çıktıkça 1980'de çıkarılan bir yasa ile yerel eğitim otoritelerinin oluşturulması sağlanmıştır (Kogan, 1984, Akt. Karataş, 2008). Bu yaklaşım Amerika, Fransa, İtalya gibi gelişmiş ülkelerde hayata geçirildikten sonra az gelişmiş ülkeler de eğitimde toplum desteğini almanın yollarını aramaya başlamışlardır (Karataş, 2008, 62).

Okul geliştirme çalışmalarına ilişkin çok sayıda yazılı kaynak bulunmasına karşın, okul geliştirmenin tanımına sık rastlanmaz. Bilinen en yaygın tanım, Van Valzen ve diğerleri (1985) tarafından şu şekilde yapılmıştır (Akt. Harris, 2002; Townsend, 2007):

Okul geliştirme bir ya da daha fazla okulda eğitimsel amaçların daha etkili olarak gerçekleştirilebilmesi için okulun öğrenme koşullarını ve diğer içsel koşulları değiştirmeye yönelik sistemli ve sürekli yürütülen bir çabadır.

Hopkins (2005, 3) okul geliştirmeyi, öğrenme-öğretme süreci ve bu süreci etkileyen diğer koşullar üzerinde yoğunlaşarak öğrenci başarısını artırmak olarak tanımlamıştır. Okul geliştirme, daha kaliteli bir eğitim için okulun sürekli kapasitesini geliştirmesiyle ilgili stratejiler bütünüdür. İngiltere'de eğitim alanında bağımsız bir denetim örgütü olan OFSTED, okul geliştirmeyi eğitimde standartların ve kalitenin yükseltilmesi, etkililiği artırma, öğrencilerin zihinsel, moral, sosyal ve kültürel bakımdan gelişimini artırma olarak tanımlamaktadır (Dean, 1999, 7).

Okul geliştirme çalışmaları, örgüt geliştirme bağlamında, 1950lerden itibaren günümüze kadar süregelmiştir ve halen birçok ülkede, evrensel düzeyde yoğun olarak devam etmektedir. Yaklaşık 60 yıldır devam eden bu süreci Hopkins (2001, 33) beş aşamalı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Birinci aşama Kurt Lewin ve arkadaşlarının grup dinamiği ve örgüt geliştirmeyle ilgili çalışmalarını kapsamaktadır. İkinci aşama 1960 - 1970 yılları arasında yapılan

eğitim örgütlerinin geliştirilmesi çalışmalarıdır. Daha sonraki dönem okulların etkililiğini araştıran çalışmaların yapıldığı üçüncü dönemdir. Dördüncü aşamada daha çok “okula dayalı yönetim”, “yerel yönetim”, “okulun kendini geliştirmesi” gibi kavramlar öne çıkmıştır. İçinde bulunulan son aşama ise öğrenci başarısına yönelik olarak yürütölen “özgün okul geliştirme” çalışmalarıdır.

Miles (1967), okulların örgütsel koşullarıyla onların verdiği eğitimin niteliği arasındaki dinamiği anlayan ilk yorumculardanđı. Bu anlayış ve yorumlama eğitimde değişim, etkili okul ve okul geliştirme gibi alanların ortaya çıkmalarıyla sonuçlanmıştır (Akt. Hopkins, 2001, 27). Ancak, tarihsel süreç içerisinde, okul geliştirme çalışmalarına ilişkin değişik yaklaşımlar ve farklı modeller geliştirilmiştir. Başlangıçta merkezi olarak, yani sistem düzeyinde veya belli eğitim bölgelerinde uygulamaya konulan okul geliştirme çalışmalarının zamanla yerini yerel düzeyde ve hatta okul düzeyinde uygulamalara bıraktığı görölmektedir.

Beare (2007, 27-35), günümüze kadar gelen okul reform çalışmalarını iki önemli döneme ayırmaktadır. Birinci dönem, İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayıp 1980'lere kadar devam eden okul etkililiği, program geliştirme ve okulun fiziki koşullarını kapsayan çalışmalardır. İkinci dönem ise 1980'lerden sonra okul etkililiği çalışmalarına tepki olarak yürütölen çalışmalardır. Bu dönemde yapılan çalışmalar okulların öğrenci kazanımları üzerine önemli etkileri olduğunu ortaya koymaya yönelik çalışmalarla başlamıştır.

Beare (2007) eğitimde ve dolayısıyla okul geliştirmede yeni bir reform döneminin eşiğinde olduğumuzu söylemektedir. Ona göre okul geliştirme bir bakıma evrensel koşulların gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirecek okulları yaratmaktır. Gerekeçlerini ise şöyle özetlemektedir:

Sosyal ilişkilerin, büyük çaplı girişimlerin, ticaretin ve karşılıklı etkileşimlerin yer aldığı sınırları kaldırılmış bir dünyada yaşıyoruz. Okul yapıları, müfredat, değerlendirme yöntemleri, öğrenme programları, öğrenci kazanımlarına ilişkin veriler uluslararası bir yapıya ve birbirlerinin yerini alabilen bir hale gelmiştir. En azından gelişmiş dünya ölkeleri için bu böyledir. Dünya nüfusunun çekim merkezi kararlı bir

şekilde Çin, Hindistan ve Orta Afrika'ya yönelmiş durumdadır. 21. yüzyıl Avrupa kültürü merkezli olmayan; siyahilerin baskın olduğu ve Hıristiyan devletlerin baskın olmadığı bir kültürel gelişimi yaşayacaktır. Nerede yaşarlarsa yaşasınlar, bu kuşağın öğrencileri çok kültürlü, çok inançlı ve çok dilli bir dünyada yaşamak zorunda kalacaklardır (Beare, 2007,37).

Okul geliştirme ve eğitimsel değişim konusunda en önemli isimlerden birisi olan Hopkins (2005, 16) okulu geliştirme stratejilerinin üç farklı tip okullar için uygulanabileceğini belirtmiştir:

Tip 1: Bu tip okullar geliştirilmeye en çok ihtiyaç duyulan okullardır. Kendi çabalarıyla gelişemezler. Bu nedenle dış desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu tip okullarda gelişim sağlayabilmek için uygulanacak strateji okulun örgütsel sorunlarına ve müfredat üzerine açık ve kesin bir kararlılıkla odaklanmak, güven ve yeterlik oluşturmak gerekir.

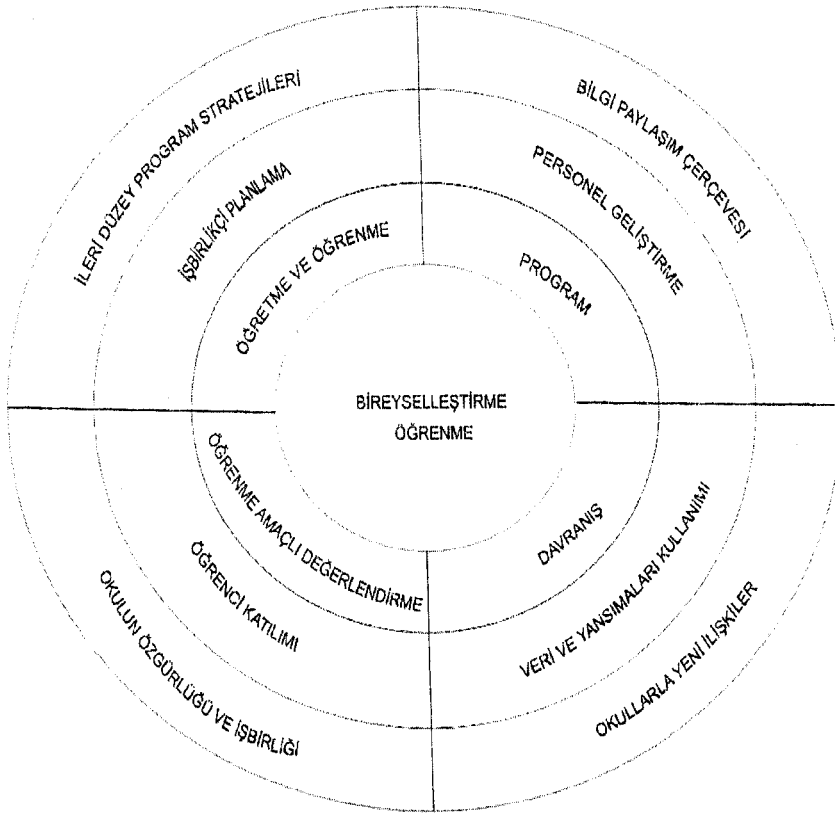
Tip 2: Bu tip okullar belli bir etkililik düzeyine sahiptir ve kolayca iyi bir gelişim sağlayabilir. Bu tür okullarda gelişimde öncelikli alanlar belirlenmeli, öğrenme-öğretme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmalı ve bunu başarabilmek için kapasite geliştirmelidir. Bu okullar dışarıdan belli düzeyde desteğe ihtiyaç duysalar da genellikle kendi çabalarıyla bir gelişim gösterebilirler.

Tip 3: Bu tip okullarda etkililiğin belli düzeyde sürdürüldüğü görülür. Gelişim için dış desteğe gerek duyulmaz. Okul kendisi gelişim kaynaklarını yaratabilir. Konsorsiyum ve işbirliği ile yeni fikirler ve uygulamalara yer verilir.

Ülkemizdeki okullar açısından bakıldığında, ikinci ve özellikle üçüncü tip okul sayısının çok az olduğu görülmektedir. Etkili okul ve okul geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalar bunu göstermektedir (Duranay, 2005; Akan, 2007; Çakmak, 2008; Güven, 2011). O nedenle, okullarımızın büyük bir bölümünün birinci tip okullar grubuna girdiği söylenebilir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip çevrelerde bulunan okullarımızın kendi imkânlarıyla ve okulun kendi iç paydaşlarıyla (yönetici, öğretmen ve diğer personel gibi) bir değişim stratejisi geliştirebilmeleri ve bunu sürekli bir gelişim modeline dönüştürmeleri

beklenemez. Bu okullarımızda planlı ve sistematik bir gelişme modeli uygulamaya koyabilmek için dış desteğe ihtiyaç vardır. Dış desteği sağlayanlar bakanlık birimleri, yerel üniversiteler, toplumsal çevre ve öğrenci velileri olabilir.

Başka bir çalışmada her okulun bu gelişimi yapabileceğini belirten Hopkins (2007) bütünleştirilmiş bir okul gelişim modelini aşağıdaki gibi şematize etmektedir. Buna göre okul gelişim bağlamı ve süreci birden fazla eş merkezli halkalardan oluşmaktadır. Bu halkaların merkezinde bireysel öğrenme yer alır ve okulun temel hedeflerini temsil eder. Hemen sonraki halkada ise sınıf düzeyinde öğrenmeye yönelik etkinlikler yer alır. Sonraki halkalar ise okul ve toplum düzeyindeki etkinlikleri kapsar. Eğer bu halkaların hepsi aynı yönde hareket edebilirse okulun gelişmesi söz konusu olur.



Şekil 4. Bütünleştirilmiş Okul Gelişim Modeli (Hopkins, 2007, 12).

Okul geliştirme değişim yoluyla gerçekleştirilebilir. Barth (1990)' göre bu değişimi yaratabilecek olanlar yöneticiler, öğretmenler ve velilerdir (Akt.

Stelmach, 2006, 20). Davies ve Ellison (2005, 5)'a göre okul gelişim planı şu boyutları kapsamalıdır:

1. Giriş bölümü: Okulun genel durumu, yerleşim alanı, öğrenci yaş grubu v.b.
2. Geleceğe yönelik perspektif raporu ve okulda geliştirilen perspektifler,
3. Stratejik boyut; a) stratejik istek ifadeleri, b) stratejik plan
4. Uygulama boyutuna ilişkin eylem planı

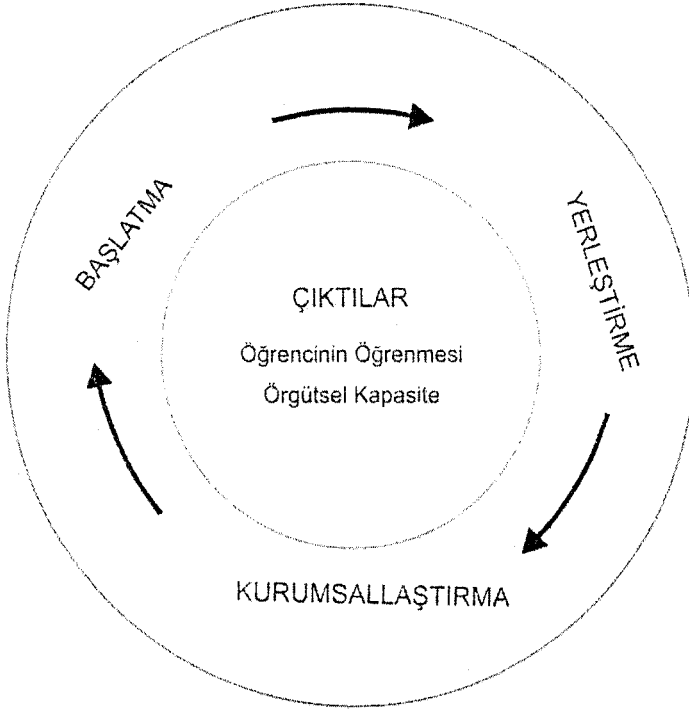
Okul geliştirme çalışmaları, değişimin yönü bakımından, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya olabilir. Gelişimin düzeyi bakımından ise sınıf ve okul düzeyinde okul geliştirme çalışmaları görülmektedir. Bu çalışmaları etkileyen en önemli etkenlerden birisi de sınıf ya da okul düzeyinde ortaya konulan hedefler, paylaşılan değerler ve kültürel öğelerdir.

Okul kültürü, okulu geliştirme çalışmalarında en önemli görülen unsurlardan birisi olarak görülmektedir. O nedenle okul geliştirme çalışmalarında güçlü ve olumlu bir okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Böylesi bir kültürü oluşturmak için paydaşlar arası ortak inançlara, değerlere, sembollere, normlara ve tutumlara gereksinim vardır. Yapılan araştırmalar etkili okulların aynı zamanda güçlü okul kültürlerine sahip olduklarını göstermektedir. Olumlu ve etkili bir okul kültürünün başlıca özellikleri olarak yaratıcılık, meslekî gelişme, değişme ve yeniliklerle gelenekler arasında denge, başarıyı ödüllendirme, esnek bir yapı, etkili iletişim, güven, açıklık, hoşgörü, uyumlu olma, özerklik sahibi olma, sorumluluk alma, olumlu rekabet ve işbirliği, farklı düşünebilme, anlayış gibi özellikler sıralanmıştır (Şişman, 2002, 178-186). Okulda bu özelliklere sahip kültürel bir yapı oluşturmak için öncelikle olumsuz tutum ve davranışlardan kurtulmak gerekir. Bunun ön koşulu ise değişim ve dönüşümdür. Değişim ve dönüşüm farklı aşamalarda gerçekleşir.

Benzer düşünceler Hopkins (2001) ve Fullan (2007) tarafından da paylaşılmaktadır. Fullan (2007, 66) değişimin üç temel aşamada oluşacağını

belirtmekte ve bu aşamaları; 1) Başlatma, 2) Uygulama 3) Kurumsallaşma olarak sıralamaktadır.

Başlatma sürecinde daha çok stratejik ve dönüştürücü liderlik rolünü üstlenebilecek yöneticilere ihtiyaç vardır. Zira başlatma süreci zor bir süreçtir; risk almayı ve önemli sorumluluklar üstlenmeyi gerektir. Uygulama aşamasında ise en etkili unsurlar öğretmenlerdir. Ancak bu süreçte öğretmenlerin yöneticiler ve yakın çevre, daha çok da veliler tarafından desteklenmesi gerekir. Zira yöneticilerin ve velilerin desteğini almadan öğretmenlerin değişimi uygulamaya dönüştürebilmeleri kolay olmayacaktır.



Şekil 5. Okulda Değişim Süreci (Fullan, 2007, 66).

Değişimin son aşaması kurumsallaştırma değildir. Kurumsallaşma zamanla sağlanabilecek bir hedeftir ve bu hedefe ulaşılmasında tüm paydaşların yanı sıra birçok farklı etkenin rolü vardır. Yöneticilere ve öğretmenlere düşen görev bu etkenlerin farkında olarak okulda kalıcı bir kurumsal yapının oluşması için çaba göstermektir.

Okulda değişim ve gelişim stratejisinin nasıl oluşturulacağına dair çeşitli yaklaşımlar görülmektedir. Bu süreçte dikkate alınması gereken en önemli etkenleri Dalin (2005, 133) şu şekilde sıralamıştır:

- Değişimin amaçları
- Değişim sürecine kimlerin dahil edileceği
- Uygulamada bu değişimin ne kadar etkili olacağı
- Değişimin ne zaman uygulamaya konulacağı
- Ne tür kaynaklara ihtiyaç duyulacağı

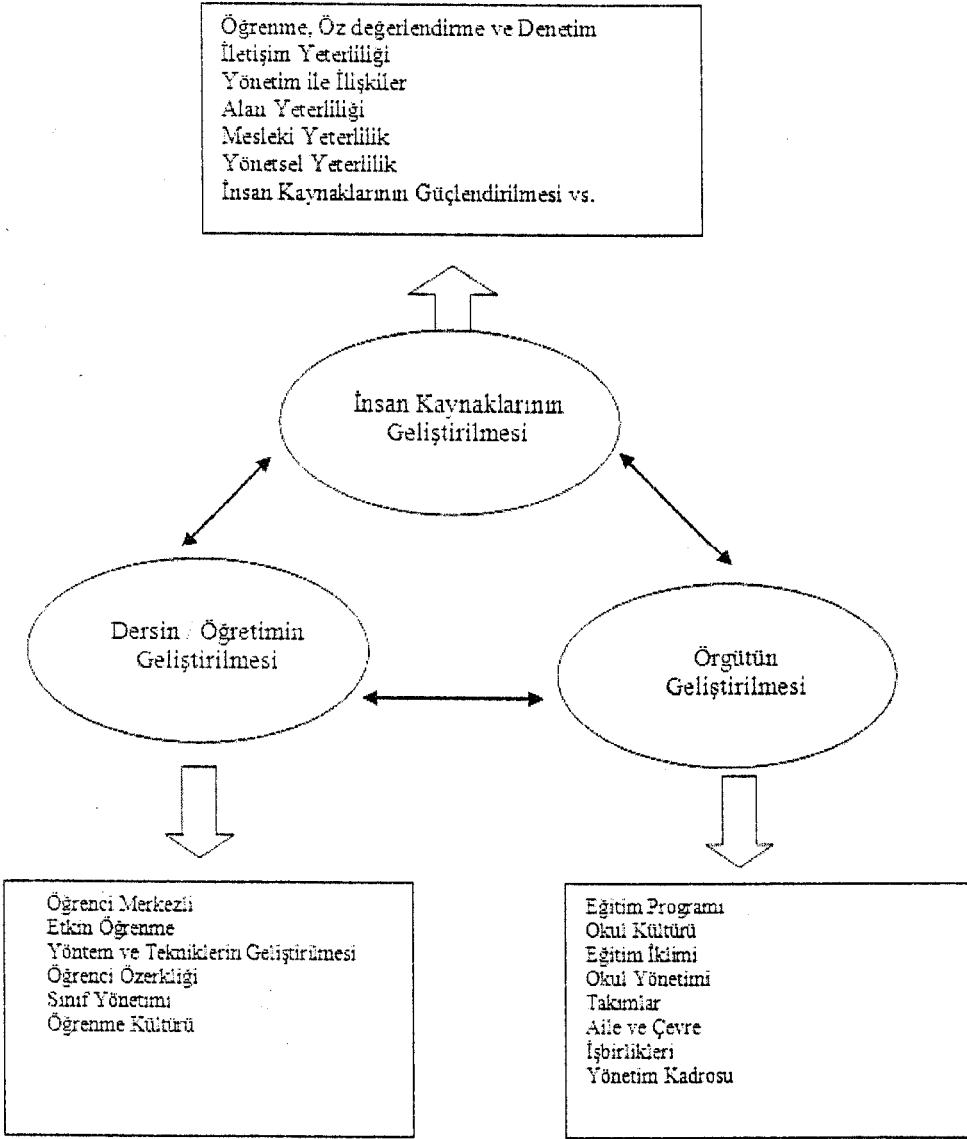
Joyce (1991), stratejik bir yaklaşım olarak okul geliştirme için beş yol belirlemiştir. Bu yolların her biri okul kültürü içinde bir geçide çıkar ve okul kültürünü olumlu yönde etkiler (Akt. Şahin, 2006, 46). Bunlar:

1. Meslektaşlık; okul ile çevresi arasında ve okul personeli arasında işbirlikçi ilişkileri geliştirme.
2. Araştırma; etkili okul uygulamaları ya da alternatif öğretimler hakkında okul yönetiminin çalışmasına yardım etme.
3. Eylem araştırması; okul ve okulun öğrencilerinin gelişimi ile ilgili veri toplama ve çözümlemesinde okul yönetimine yardım etme.
4. Program inisiyatifi; konu alanları ya da program alanları içerisinde değişikliklere girişme.
5. Öğretimsel inisiyatifler; öğretmenlerin öğretim becerileri ve stratejilerini çalışmalarını için örgütlenme.

Okul geliştirme bakımından düşünüldeğinde, sistem yaklaşımı okula ilişkin tüm alt birimlerin, boyutların, değişkenlerin ve etkenlerin okulu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu kabul eder. Okul düzeyinde bu etkenler ve boyutların neler olabileceği Rolf ve arkadaşları (Akt. Ceylan, 2009, 6) tarafından Şekil 6'da gösterilmeye çalışılmıştır.

Rolf ve arkadaşları okulun temel boyutları olarak okulun kendisini, öğretim programlarını ve sürece dahil olması gereken insan kaynaklarını

belirlemişlerdir. Bir örgüt olarak okulların geliştirilmesi, okulun sahip olduğu bu alt sistemlerinin belli bir uyum içinde ve tüm bileşenleriyle geliştirilmesine bağlıdır. Şekil 6'da görüldüğü gibi aile ve çevre, okul örgütünün içerisinde yer almaktadır. Diğer bileşenlerle birlikte okulun sahip olduğu değerleri paylaşmalı, hedefleri benimsemelidir.



Şekil 6. Okul Gelişirmenin Boyutları ve Etkenleri (Rolff vd., 1998. Akt.

Ceylan, 2009, 6).

Okul geliştirme çalışmaları yukarıda gösterilen alanların tamamında veya bir kısmında yürütülebilir. Sistem yaklaşımı açısından, başarılı ve etkili bir sonuç alabilmek için geliştirme çalışmalarının tüm alanları kapsamaması gerekir. Bu alanlar içerisinde paydaşların okulu geliştirmeye katkıları da farklı

düzeylelerde ve biçimlerde olabilir. Ülkeler, bölgeler ve hatta okullar arasında önemli ölçüde değişiklik göstermekle birlikte, okul geliştirmede velilerin katkıları birçok alanda görölmektedir. Bu alanlardan en önemlisi yönetime katılma ve okulu geliştirme sürecinde aktif olarak yer almaktır. Ülkemizde uygulamaya konulan gelişim modellerinin başarılı olabilmesi için aile katılımının ve toplumsal desteğin sağlanması gerekir. Ailenin eğitime katılımının önemini belirten Aytaç (1999), velilerin okul yönetimlerine katılımlarını sağlayıcı yeni bir örgütlenme ve yönetim anlayışının hayata geçirilmesinin gerektiğini belirtmektedir (Akt. MEB, 2007a, 16).

Örgüt geliştirmede ve etkililiği oluşturmada üzerinde yeniden durulmaya başlanan bir diğer önemli kavram ise sosyal sermaye kavramıdır. Sosyal sermaye kavramı ilk kez 1916 yılında Lydia Hanifan tarafından, Batı Virginia'daki okulların değerlendirilmesi sırasında kullanılmıştır. Hanifan, sosyal sermayeyi toplumun eğitim kurumlarına olan desteği ve ailelerin okula karşı ilgileri kapsamında ele almıştır. Bu ilgi ve destek ile okulların performansı arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedir (Akt. Ekinci, 2010, 15). Sosyal sermayeyi yıllar sonra okul örgütleri açısından yeniden ele alan ve geliştiren ise Coleman (1988) olmuştur. Coleman, 1966 yılında Eğitimde Fırsat Eşitliği (Equality of Educational Opportunity) başlıklı araştırmayı yürüten ve raporu hazırlayan ekibin başındaki eğitim sosyoloğu idi. Kısa ve öz olarak ifade etmek gerekirse, kendi ismiyle birlikte ünlü bu raporda Coleman, okulların aile ve toplum desteği olmadan amacına ulaşamayacağını vurguluyordu. Bu desteğin çok düşük olduğu çevrelerde bulunan okulların yeterince etkili olamadığına işaret ediyordu (Coleman, 1967; Guthrie ve Morelli, 1971).

Daha önce okulların etkililiği için toplumun ve ailelerin önemine işaret eden Coleman daha sonra sosyal sermaye kavramını gündeme taşımıştır. Coleman (1988) sosyal sermayeyi, amaçların gerçekteştirilmesi için bireyleri bir birlik olarak harekete geçirebilen güç olarak görmektedir. Ailenin sosyal sermayesini belirleyen üç bileşenden bahseden Coleman, bu bileşenleri ailenin sahip olduğu ekonomik imkânlar, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ebeveynlerle çocuk arası iletişimin niteliği olarak sıralamaktadır (1988, 109). Bunların en önemlisi ebeveynlerin çocuğa karşı olan ilgisi ve tutumudur. Ebeveynler

çocuklarıyla yeterince ilgilenmiyorsa, ailenin sahip olduğu ekonomik sermaye ve eğitim düzeyi çocuğun eğitimi açısından fazla işe yaramayacaktır.

Coleman'na göre, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan dezavantajlı toplumlarda sosyal sermaye düzeyi daha yüksektir. Onu, bu kanıya götüren ise Amerika'da yaşayan Asyalı göçmen ailelere yönelik yapılan araştırma sonuçlarıdır. Coleman bu toplumdaki çocukların eğitim bakımından dezavantajlı durumlarının, sahip oldukları yüksek sosyal sermaye sayesinde en aza indirilebileceğini ileri sürmüştür (1988, 110).

Eğitim alanında Coleman (1988) tarafından yeniden gündeme getirilen sosyal sermaye kavramı, diğer birçok alanda olduğu gibi okulların geliştirilmesi sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Sosyal sermaye insanlar arası ilişkilerde güven, dürüstlük ve bağlılığı besleyerek olumlu işbirliğine yol açar. Bu şekilde eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir olanak sağladığı kabul edilmektedir (Grootaert ve van Bastelaer, 2002; Field, 2003; Field, 2005). Bu yönüyle eğitim bilimcilerin dikkatini çektiği için, son zamanlarda ülkemizde de sosyal sermaye konusunda yeni çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir (Karagül ve Masca, 2005; Töremen ve Ersözlü, 2010; Ekinci, 2010).

2.1.4.3. Ülkemizde Okul Geliştirme Çalışmaları

Ülkemizde eğitimi geliştirme çalışmaları birçok alanda hızla sürdürülmektedir. Bu alanlardan en önemlisi eğitim programlarının yeniden yapılandırılması, eğitimin denetimi ve değerlendirilmesidir. Bu çalışmaların gerekçesi olarak, değişen ulusal ve uluslararası koşullar çerçevesinde ülkenin ihtiyaçları, TIMSS, PISA ÖBSS gibi eğitimdeki yeni değerlendirme yaklaşımları ve diğer gelişmeler gösterilmiştir (MEB, 2007b, 39).

Ülkemizde okul geliştirme çalışmalarına Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı bazı teorik araştırmalarla ve uluslararası düzeyde çalışmalarıyla başlanmıştır (MEB, 1999; MEB, 2006; MEB, 2007a; MEB, 2007b; MEB, 2007c; MEB, 2008; MEB, 2010). Bu çalışmalardan ilki Dünya Bankası'nın

desteği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) olarak yapılmıştır. Projenin amaçları (MEB, 1999, 2-3):

- a. İlk ve ortaöğretim kurumlarında kaliteyi artırarak OECD ölkeleri seviyesine çıkarmak,
- b. Öğretmen yetiştirmede belli standartları sağlamak,
- c. Milli eğitimde yönetim ve işletmecilik hizmetlerinde beceri ve uygulamaları geliştirmek şeklinde belirlenmiştir.

Yukarıda genel çerçeveyle belirlenmiş olan bu amaçlara ulaşabilmek için bakanlık bazı okul gelişim modelleri çalışmalarını kuramsal olarak tamamlamış ve peş peşe uygulamaya koymuştur. Bu modellerin en önemlileri aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli: Milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında pilot uygulama olarak geliştirilen bir başka model ise Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)'dır. MLO oluşturulmadan önce geniş çaplı bir yurt içi ve yurt dışı alan yazın taraması yapılmıştır. Modelin oluşturulmasında birçok eğitim bilimcinin görüşlerinden, milli eğitimin her düzeyinde görev yapan bireylerin, öğrenci ve velilerin düşünce ve önerilerinden yararlanılmıştır (MEB, 2007b, 3-4).

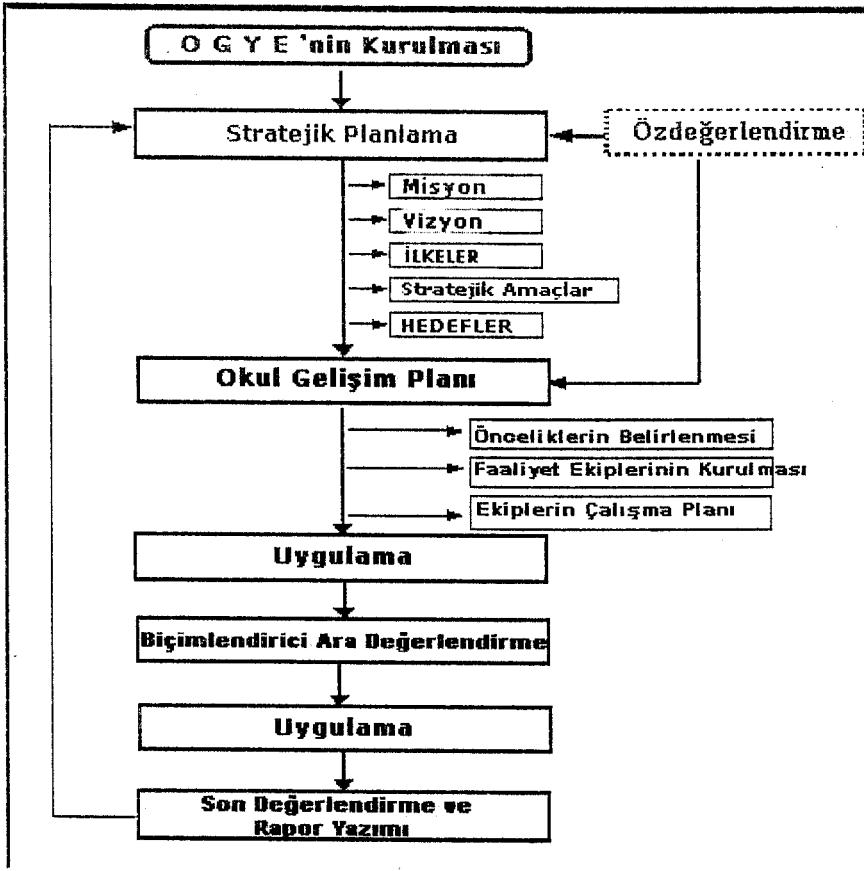
Başlangıçta pilot uygulama olarak, belirli ölçütlere göre seçilen illerde, ilköğretimden liseye kadar, her düzeydeki okulun yer aldığı 208 okul bu kapsama alınmıştır. Modelin amacı öğrenci başarısını artırmak olarak belirlenmiştir. Modelin dayandığı esaslar öğrenci merkezli eğitim, okula dayalı yönetim ve paydaşlar arasında güçlü bir işbirliği oluşturulmasıdır.

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli: Milli Eğitim Bakanlığı bir başka çalışmada ise öğretmen yeterliğini sağlayarak okulların geliştirilebileceği düşünceyle Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) uygulamasını başlatmıştır. Uygulama ile mesleki açıdan ihtiyaç duyulan alanlarda gelişimin sağlanması, öğrencilerin öğretim sürecinde daha etkin ve katılımcı olması ve okul-öğretmen-veli işbirliğinin etkili olarak kurulması amaçlanmıştır. MEB (2007c, 4)

tarafından hazırlanan kılavuzda OTMG, “Okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içerir.” denilmektedir.

Okul temelli mesleki gelişim modeli ile okulların geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için, sürece eğitim ve öğretimin niteliğinde rol oynayan tüm paydaşların aktif katılımının gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2007c, 6). Bununla birlikte OTGM, öğretmenlere okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde önemli bir görev yüklemektedir.

Planlı Okul Gelişim Modeli: Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul geliştirmeye doğrudan ilgili olarak geliştirdiği tek model Planlı Okul Gelişim Modelidir (POGM). Bu modelin temelinde her okulun kendini geliştirebilmesi için iyi bir gelişim planına sahip olması gerektiği düşüncesi yatmaktadır. Bu plan; “okul çalışanlarını, mekânlar ve materyal, zaman, finansman, etkinlikler, öğrencilerle ilgili süreçler, öğretmenin yapacağı hazırlıklar, ev ödevleri, disiplin, okul-veli ilişkilerinin düzenlenmesi, programın tüm öğrenciler için eşit koşullar taşınması, sağlık ve güvenlik, sosyal ve kültürel uyum vb. öğeleri kapsamalıdır” (MEB, 2007b, 10).



Şekil 7. Planlı Okul Gelişim Modeli (MEB, 2007a, 11).

Bakanlığın, Planlı Okul Gelişim Modeli başlığıyla hazırladığı ve birkaç kez gözden geçirerek 2007 yılında son şeklini verdiği çalışmada modelin içeriği, planlamanın süreçleri ve nasıl uygulanacağı ortaya konulmuştur. Buna göre okul gelişim planının temel aşamaları, Okul Gelişim Yönetim Ekibinin (OGYE) oluşturulması, stratejik planlamanın yapılması, okul gelişim planının hazırlanması, planın uygulanması, gözden geçirme, izleme ve değerlendirmedir.

Diğer modellerden farklı olarak, planlı okul geliştirme modelinde veli katılımına daha fazla önem verilmekte, modelin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından sorumlu olan OGYE içerisinde tüm paydaşların yanı sıra velilerin de sürükleyici görev almaları öngörülmektedir.

İlköğretim Kurumları Standartları: MEB tarafından geliştirilen başka bir uygulama ise denetim sürecine veli ve öğrencilerin katılımlarının sağlanmasıdır. Daha önce performans yönetim modeli şeklinde geliştirilen

model, 2010 yılında İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) olarak hazırlanmış ve 2010-11 öğretim yılı ikinci döneminde uygulamaya konulmuştur. Bakanlık bu uygulamayla öğrenci ve velileri, eğitimi değerlendirme ve geliştirme sürecine dahil etmeyi amaçlamaktadır. İKS'nin amacı "okullarımızın belirlenen alanlardaki mevcut durumlarının tespit edilmesi, olması gereken durum ile farkın ortaya konulması ve devamında okullarımızın hedeflenen niteliklere ulaştırılması amacıyla okul, ilçe, il ve merkez, düzeyinde gerek duyulan geliştirici faaliyetlere kaynak oluşturabilmesi" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2010, 4).

İKS modeli, daha önce eğitimi geliştirme adına yapılan "MLO ve Planlı Okul Gelişimi, Öğrenci Merkezli Eğitim, Okulda Performans Yönetimi, Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki gelişim, TKY çalışmalarını kapsar ve çocuk odaklı (öğrenci merkezli) olarak bütünleştirir". Görüldüğü gibi, Bakanlık (MEB) son 10 yılda uygulamaya konulan okul ve eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik modelleri tek bir model altına alarak uygulamayı etkinleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu etkinliğin sağlanmasında okuldaki tüm aktörlere önemli görevler düştüğü vurgulanmakta ve hizmet sunan ve/veya bu hizmetlerin doğrudan yararlanıcısı olan; okul yöneticileri, öğretmenler, çocuklar ve veliler okulun aktörleri olarak sıralanmaktadır (MEB, 2010, 7).

2.1.4.4. Okul Geliştirmede Paydaşların Rolü

Okul geliştirme süreci tüm paydaşların katılımıyla gerçekleştirilmeye çalışılırsa amacına ulaşabilir. Joyce ve arkadaşları (1999), tam anlamıyla bir okul geliştirme programının yürütülebilmesi için okulun temel paydaşları yanı sıra okulun içinde bulunduğu toplumun tüm kesimlerinin sürece dahil edilmesini zorunlu görmektedir (Akt. Muijs vd., 2004, 163). Aşağıdaki bölümlerde okulu geliştirmede vazgeçilmez paydaşlar arasında olan yönetici, öğretmen ve veliler ile yakın çevrenin okul geliştirmedeki rolleri üzerinde kısaca durulmuştur.

2.1.4.4.1. Okulu Geliştirmede Liderlik ve Yönetici Rolü

Okul etkililiği, etkili okul ve okul geliştirme ile ilgili alan yazın incelendiğinde okulun geliştirilmesinde ve etkililiğinde yöneticilere çok önemli görevler düştüğü kabul edilmektedir (Fullan, 2000; Şişman, 2002, 136; Harris, 2002, 66; Hopkins, 2007; Gülcan, 2009, 35; Fullan, 2011). Bunun yanı sıra, bir okul yöneticisinin yasal görevleri incelendiğinde birçok görev ve sorumluluğun yer aldığı geniş bir yelpaze ile karşılaşmaktadır (Taymaz, 2003, 55-61; MEB, 2000). Okul yöneticilerinin yasal ve geleneksel görevlerine ek olarak yeni roller üstlenmesi gerektiği de her geçen gün bir kez daha vurgulanmaktadır.

Dünya genelinde izlenen yeni eğitim politikalarının sonucu, eğitim yönetiminde yerleşmeye hız verilmesi, çevreyle işbirliğinin önemi, ailelerin okullardan beklentilerinin değişmesi, okulun yönetiminde ve denetiminde paydaşlara söz hakkı verilmesi gibi nedenler, okul yöneticilerinin rollerindeki bu değişimi zorunlu hale getirmiştir. Amerika'da ve birçok Batı ülkelerinde yaşanan bu değişim sürecinden ülkemiz de etkilenmiş ve Okulda Performans Modeli (OPM), Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME), İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) gibi uygulamaların etkili hale getirilmesine çalışılmaktadır. Bu uygulamalar eğitim yönetimine yeni bir bakış açısı gerektirmektedir. Bu bakış açısının oluşturulmasında ve değişimin, dönüşümün sağlanmasında en önemli rol yöneticilere düşmektedir.

Senge (2004, 314) örgütsel değişimin örgütsel öğrenme yoluyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Öğrenen örgütler ise yeni bir liderlik anlayışı gerektirir. Öğrenen örgütlerde liderlik geleneksel görev ve sorumluluklardan daha fazlasını gerektirmektedir. Buna göre öğrenen örgütlerde liderlerin tasarımcı, yönetici ve öğretmen olmak üzere, üç temel rolü vardır (Senge, 2004, 315). Okullarının geleceğini tasarlamak ve planlamak, bunları uygulama sürecine dönüştürmek ve bu süreçte örgütün tüm bireylerini öğrenen bireyler haline getirerek bir bütünlük sağlamak, okul yöneticilerinin en önemli görevleri olarak görülmelidir. Yöneticinin görevi okulu hep birlikte öğrenen bir

okul haline dönüştürmektir. Bu gerçekleştirilirse değişim ve gelişme daha kolay sağlanacaktır.

Okul geliştirme yaklaşımının temellerini örgüt psikolojisi ve örgütsel değişime ilişkin kuramlar oluşturmaktadır. Değişim ve gelişimin odağında okul kültürü, bireyler arası ilişkiler ve değerler yer almaktadır. Her okul belli düzeyde bir değişim ve gelişim kapasitesine sahiptir ve bu kapasiteyi geliştirmede anahtar rol yöneticiye düşmektedir.

Okul geliştirme çalışma ve uygulamalarının yaklaşık 40 yıllık tarihi dikkate alındığında iki temel yaklaşımın öne çıktığı görülür. Birinci yaklaşım 1970'lerde başlayan ve 1990'lara kadar devam eden geleneksel yaklaşım; diğeri 1990'lardan sonra ortaya çıkan yeni yaklaşımlardır. Geleneksel yaklaşımda daha çok okul dışından uzmanlar tarafından hazırlanmış gelişim programlarının “yukarıdan aşağıya” şeklinde bir uygulaması söz konusudur. Okul geliştirme araştırmalarıyla ilgi çalışmalar incelendiğinde bu yaklaşımın etkili olmadığı ve yerine okulu esas alan ve “aşağıdan yukarıya” tabiriyle ifade edilen yeni yaklaşımların ortaya çıktığı yaygın olarak kabul edilmektedir (Calhoun ve Joyce, 2005, 255-256). Bu yeni yaklaşımları uygulamaya koyacak sorumlu kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir.

Değişimin önündeki engelleri aşabilmek için liderler öncelikle nelerin değişmeyeceğini; kaybolmayacak değerleri, gelenekleri ve ilişkileri açıkça belirtmelidirler. Değişimin herkes için ortaya çıkaracağı olumlu sonuçlarını ilgililere anlatmalıdırlar (Reeves, 2009, 38). Okul yöneticisi değişim süresince paydaşlar arası ilişkileri ve işbirliğini iyi organize etmelidir. Gül (2009) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin liderlik yaklaşımları ile okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. O nedenle, okul yöneticileri yasal yetkilerinin yanı sıra informal yollarla örgütün bütünlüğünü korumalı ve bir taraftan okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken öte yandan çevreyle iyi ilişkiler geliştirmeye dikkat etmelidir. Çevreyle ilişkilerin başında ise aileler gelmektedir.

2.1.4.4.2. Okulu Geliştirmede Öğretmenler

Ülkemizde öğretmenler, genellikle sınıf içi ve diğer öğretimsel etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde bağımsız davranmaya eğilimlidirler. Yaptıkları etkinliklerin başkaları tarafından izlenmesine olumlu baktıkları söylenemez. Denetmen, yönetici veya meslektaş, kim olursa olsun, ders sırasında sınıfta bir başkasının bulunması çoğu öğretmen için bir tedirginlik kaynağı olarak görülmektedir. Oysa değişim ve gelişim için işbirliği, paylaşım ve meslektaş denetimi (peer supervision) önemli görülmektedir. Örneğin Özdemir (2000, 16), öğretmen rollerine ilişkin eski ve yeni yaklaşımların çok farklı olduğunu ifade etmektedir.

Eski Yaklaşımlar

Bilgi yayıcı
Bilgi gelecekte kullanılmak için verilir
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır
Sınıfta tek karar verici
Yarışmaya dayalı
Ürün temelli
Kontrol edici
Öğretmen merkezli
Kontrol edici yöneticiler
Okulda sadece öğrenciler öğrenir.
Veliler, eğitim ve okuldan anlamaz

Yeni Yaklaşımlar

Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi
Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir
Öğretmen sorgulamayı öğretir
Ortak karar
Birlikteliğe dayalı
Süreç temelli
Düzenleyici
Öğrenci merkezli
Düzenleyici, öğretim lideri yöneticiler
Okulda herkes birlikte öğrenir
Velilerin işbirliği esastır

Yeni yaklaşımların temelinde öğretmen liderliği, birlikte hareket etme, ortak karar alma gibi önemli unsurlar bulunmaktadır. Bu birlikteliğin okul içerisinde olduğu gibi okul çevresinde ve velilerle de sağlanması gerekmektedir. Velilerle iş birliğinin önemini kavramış olan eğitim bilimciler ve eğitim politikacıları öğretmen eğitimi alanları üzerine yapılacak yeni düzenlemelerde ailelerle işbirliği yapmayı önemli bir alan olarak görmekte ve öğretmen adaylarının bu alanda iyi yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Frost, vd., 2000; Lambert, vd., 2002; Huber, 2005; Durrant ve Holden, 2006; Scott, 2007, 35;).

Bu yeni yaklaşımlar; öğrenci merkezli eğitimi esas alan, yönetici, meslektaş ve velilerle işbirliğine önem veren, liderlik rolü üstlenebilen öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Sürekli yeniliğe, değişime ve gelişime hazır olan okullarda görev alacak öğretmenlerin de bu anlayışı benimsemiş olmaları gerekir. Geleceğe yönelimli bir okul örgütünde öğretmenlerin üstlendikleri roller, sorumluklar, öğrencilerle olan iletişim biçimleri eski anlayışlardan farklı olmak durumundadır.

Blandford (2000, 9) eski ile günümüzde öğretmen rolleri arasındaki bu farklılıkları aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

Eskiden

Sabit roller

Bireysel sorumluluk

Otokratik

Kontrolcü

Gücü koruma

Yönetilen

Şimdi

Esnek roller

Paylaşılan roller

İş birliği içerisinde

Rahat

Gücü paylaşma

Yöneten

Burada göze çarpan en önemli farklardan birisi de yeni yaklaşımlarda öğretmenlerin sadece yönetilen değil, aynı zamanda yöneten konumunda görülmeleridir. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinin temel aktörleri oldukları gibi okul geliştirme sürecinin de önemli belirleyicisidirler. O nedenle hedeflerin belirlenmesinde, içeriğin düzenlenmesinde, sınıfın örgütlenmesi ve yönetiminde önemli bir rol oynarlar (Şişman, 2002, 155; Harris ve Muijs, 2005, 37). Bunun da ötesinde öğretmenlerin gerek sınıf içi etkinlikleri yürütürken gerekse sınıf dışında okula ve topluma yönelik çalışmalarda ve çevreyle olan ilişkilerde liderlik görevini üstlenerek okul geliştirmede önemli roller oynayabileceği kabul edilmektedir (Hargreaves vd., 2001; Danielson, 2002, 68; Davidoff ve Lazarus, 2002, 134; Pont vd., 2008; Can, 2009; Deslandes, 2009).

Bununla birlikte, pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de öğretmenlerin kendilerinden beklenen yenilikçi ve dönüşümsel liderlik rolünü

yerine getirmelerini engelleyen etkenler bulunmaktadır. Kendi araştırma ve gözlemlerine dayalı olarak, Huberman (1983, Akt. Fullan, 2007, 24) öğretmenlerin günlük çalışmaları sırasında çok fazla baskıya maruz kaldıklarını ve bunun sonucu enerjilerini tükettiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin maruz kaldığı baskıyı farklı eylem ve durumlarla karşı karşıya kalma, birçok olağan etkinliği yerine getirme vb. durum olarak tanımlamaktadır. Tüm bu durumlar, öğretmenleri diğer öğretilerden izole etmekte ve birbirleriyle iş birliği yapmalarına engel olmaktadır.

Bu ve benzeri faktörlerin etkisi sonucu öğretmenler daha çok sınıf düzeyinde bireysel çalışmalarını yürütmekle yetinmekte, sınıf dışı etkinliklerde etkili olamamaktadırlar. Okul ve topluma hizmet düzeyinde geniş çaplı etkinlikler üretememektedirler. Bu ve benzeri etkinlikleri organize edecek lider davranışları gösterememektedirler (Can, 2009, 128).

2.1.4.4.3. Okulu Geliştirmede Aile ve Toplum

Etkili okul ve okul geliştirme çalışmaları 1950'lerden bu yana devam etmektedir. Başlangıçta okul etkililiği ile başlayan araştırmalar daha sonra okul geliştirme ve okul-toplum-aile birlikteliği çalışmalarına yönelmiştir. Sosyologların bu süreçte önemli etkilerinin olduğu tartışmasız olarak kabul edilebilir. Zira etkili okul tartışmalarını ve çalışmalarını başlatan ve son gelinen aşamada okul-aile-toplum işbirliğinin kaçınılmaz düzeyde gerekli olduğunu ortaya koyan araştırmalar genellikle sosyologlar tarafından veya onların öncülüğünde yapılmıştır. Bu süreçte sosyologların okul, toplum ve aileye ilişkin ilgi ve düşüncelerinin önemli bir şekilde değiştiği görülmektedir (Epstein ve Sanders, 2000, 285). Günümüzde okul mu aile mi çocuğun eğitiminde daha önemli tartışmasından çok, eğitimin arzulanan amaçlarına ulaşmasında okul aile ve toplum arasında güçlü bir işbirliğinin gerekli olduğu herkes tarafından vurgulanmaktadır.

Öğrenci başarısında okulun yanı sıra aile desteği ve çevresel etkenlerin de önemli bir yeri olduğu kabul edilmektedir. Çocukları ile iyi ilişkiler içerisinde olan, onların sorunlarını çözmeye çalışan, okulla iş birliği yapan

ailelerin çocuklarının başarısı diğer ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Kurbay, 2008; Silva, 2008; Bussey, 2008; Johnson, 2010). Etkili bir okul sisteminin oluşturulması, öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik olarak çok yönlü gelişimi bakımından, okul ile ailenin iş birliği yapması son derecede önemli görülmektedir (Epstein, 2001; Mapp, 2003; Epstein ve Sanders, 2005; Epstein ve Sheldon, 2006; Kebeci, 2006; Oğuz, 2008; Carlson, Funk ve Nguyen, 2009; Kochanek, vd., 2011).

Okul geliştirme sürecinde, sadece eğitimcilerin kendi başlarına bunu yapamayacakları ve başta aileler olmak üzere, toplumun tüm kesimleriyle okul geliştirmeye katkı sağlamaları gerektiği belirtilmektedir. Senge'ye (2010, 135) göre modern okul toplumsal sorumluluklar ağının merkezinde yer almalıdır ve eğitimi yeniden yaratmak eğitimcilerin değil, toplumların görevidir. Amerika, İngiltere gibi bu anlayışı benimseyen ülkelerde ticari amacı olmayan birçok kuruluş eğitimi geliştirmek adına çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kuruluşların kendilerine ait çok iyi tasarlanmış, profesyonel web tabanlı siteleri bulunmaktadır. Bu web sitelerinde aralarında herhangi bir hiyerarşik durum olmaksızın eğitim liderleri, öğretmenler ve veliler görüş alışverişinde bulunmakta ve yeni düşünceler geliştirmektedirler (Reeves, 2009, 52).

Bu kuruluşlardan birisi Prichard Komitesi'dir. Prichard Komitesi başlangıçta iki kişinin işbirliği ile başlayan ve daha sonra toplumun çeşitli kesimlerinden binlerce gönüllü katılımcının desteklediği bir sivil toplum kuruluşu haline gelmiştir. Bu kuruluşu oluşturan sivil toplumlar, eğitimin köklü sorunlarına çözüm getirme konusunda sadece devletin yapacağı çalışmaların yeterli olamayacağı bilinç ve düşüncesindedir. Bu nedenle topluluk, sivil sermaye dedikleri sosyal sermaye gücünü harekete geçirmeyi amaçlamıştır. Eğitime katkıda bulunabilmek amacıyla, önce kendilerini ve topluluğun çekirdek kadrosunu eğitmişler; daha sonra diğer ebeveynleri ve gönüllü bireyleri eğitmişlerdir. Prichard Komitesi, eğitimin sorunlarını dışardan izlemek yerine çözüm için aktif katılımında bulunmaya ve devletin eğitim politikalarına yön vermeye karar vermişlerdir (Sexton, 2004, 2).

Prichard Komitesi kurucularından olan ve örgütün liderliğini yapmış olan Sexton, böylesi bir oluşuma ihtiyaç duyma nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır (2004, 23-24):

- Eğitimin sorunları vardı ve bu sorunlar uzun süre devam ediyordu. Sadece görevlendirilmiş (seçilmiş) bireylerin çabasıyla bu sorunlar çözülemezdi.
- Bu sorunları çözmeye çalışan bürokratların ve eğitimcilerin teşvik edilmeye, yeni fikirlere, çözüm önerilerine ve desteğe ihtiyaçları vardı.
- Politikacılar eğitimin sorunlarını tek başlarına çözmede isteksiz ve çekingendiler. Sorunlara derinlemesine çözüm bulmak yerine, geçici yüzeysel uygulamalar yapıyordu.
- Kamuoyu ve aileler eğitimin sorunlarını çok karmaşık görüyorlar ve çözümler konusunda neler yapabileceklerini bilemiyorlardı.
- Gönüllü aktivist vatandaşlar olarak, yapmamız gereken şeylerin okulu geliştirme çalışmalarının daha da ötesinde olduğunu, sorunların sadece devlet tarafından çözülemeyeceğini anlamıştık.

Okulu geliştirmede ve eğitimin niteliğini artırmada toplumsal katılımın önemine işaret eden araştırmaların ve bilim adamlarının sayısının son on yılda hızla arttığı görülmektedir (Henderson ve Mapp, 2002; Hill ve Harvey, 2004; Hornby, 2005; Epstein ve Sheldon, 2006; Fullan, 2007; Hargreaveas, Lieberman, Fullan ve Hopkins, 2010). Bu araştırmalarda önemle vurgulanan bir kavram ise sivil kapasite ve kapasite geliştirme (capacity building) kavramıdır (Huber, 2010; Levin, 2010, 309; MacBeath, 2010, 906). Sivil kapasite ifadesini ilk kullanan eğitim bilimci olan Clarence Stone, bu ifadeyle eğitimin paydaşlarının toplumsal düzeyde bir katılımı eğitimi geliştirmede rol almasını kastetmektedir (Akt. Sexton, 2004, 7-8).

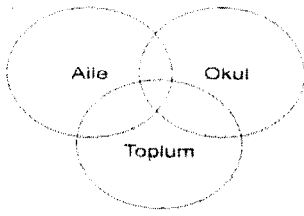
Kapasite geliştirme daha çok okul düzeyinde olumlu yönde bir değişim yaratmak amacıyla, okulun yeteneklerini, becerilerini ve koşullarını geliştirmeye yönelik çabalardır. Bu amaca ulaşılabilmesi için Harris ve Lambert

(2003, 5), yeni bir liderlik biçimini zorunlu görmekte-dirler. Bu liderlik biçimi bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenmeye odaklanan; yönetici, öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin tamamını bu sürece katarak toplumsal öğrenmeyi amaçlayan bir liderlik biçimidir.

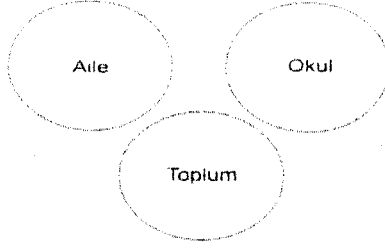
Eğitimin önemli paydaşlarından birisi olarak, velilerin eğitimle ilgili araştırmalarda ön plana çıkması birtakım eğitim politikalarına da yansımıştır. 2002 yılında Amerikan okul sisteminde uygulamaya konulan "No Child Left Behind Act" (Hiçbir Çocuk Geride Kalmaması Kanunu) ve 2005 yılında İngiltere'de uygulamaya konulan "Higher Standards, Better Schools for All" (Herkes İçin Yüksek Standartlar, Daha İyi Okullar) gibi eğitim reformları okul geliştirmede ve öğrenci başarısını artırmada ailenin önemine işaret eden reformlardır.

Okul geliştirmede ve öğrenci performansı üzerindeki olumlu etkilerinin kabul edilmesi ve yasal düzenlemelerde bazı uygulamaların zorunlu hale getirilmesinin yanı sıra, sivil örgütlenmelerde ve alan yazın çalışmalarında önemli artışlar görülmektedir. Bu konuda önemli çalışmalar yapmış olan Epstein ve Sanders (2002, 411) tarihsel olarak okul, aile ve toplumsal işbirliğine ilişkin üç farklı yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlar; 1) Okul ve aileyi ayrı kurumlar olarak gören, 2) Aile ile okul arasındaki işbirliğini olumlu gören ve 3) Aile, toplum ve okul arasında güçlü işbirliğini savunan yaklaşımlar olarak sıralanmıştır.

Üçüncü yaklaşım olarak, aile, toplum ve okul arasında işbirliğini savunan yaklaşım Epstein tarafından geliştirilmiş olup, Çakışan / Kesişen Küreler Kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre, okul, aile ve toplum eğitimin üç önemli bileşenidir. Etkili bir eğitim için bu üç bileşen arasında önemli bir işbirliği olmalıdır. Bu bileşenler ne kadar çok çakışırsa işbirliği o düzeyde artmaktadır.



İşbirliği var



İşbirliği yok

Şekil 8. Okul, Aile Ve Toplum Arasındaki İlişkiler Ağı (Epstein,

2001'den uyarlanmıştır).

Aile, okul ve toplumun birbirinden kopuk olduğu durumlarda ise küreler hiç çakışmamakta, yani bu bileşenler arasında iş birliği ve iletişimin olmadığı kabul edilmektedir. Ancak, bazı toplumlarda bu küreler fazla çakışmakta bazılarında ise hiç çakışmamaktadır. Her iki duruma örnek olarak, çakışan ve ayrı duran küreleri Şekil 8'deki gibi sembolize etmek olasıdır. Epstein ve Sanders (2002) her biri okul, aile ve toplumu sembolize eden bu küreleri okulu geliştirmede işbirliği yapması gereken üç önemli bileşen olarak görmekteler. Bu küreler ne kadar çok üst üste çakışırsa, okul, aile ve toplum arasındaki iş birliği o derece ileri düzeyde olacaktır. Küreler ayrık durumdaysa aralarında iş birliği yok demektir. Bu iş birliği düzeyi ailelerin sosyoekonomik durumları, toplumun yapısı, okulun yapısı ve öğrencilerin sahip olduğu özelliklere göre değişmektedir.

2.1.4.4.4. Okul Aile Birlikleri ve Okul geliştirme

Okulu geliştirmede önemli bir alan olarak değerlendirilen aile katılımı ve toplumsal iş birliğine dair yapılan çalışmalar göstermektedir ki aile katılımı kendi haline bırakıldığında, sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek ailelerin eğitime katılımı daha yüksek olmaktadır. Ancak, aile katılımını artırmaya yönelik programlar uygulamaya konulduğunda, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin katılımının daha fazla olduğu ortaya konmuştur (Henderson ve Mapp, 2002; Department of Education, 2005). Ailelere yönelik bu programları hazırlamak ve uygulamaya koymak, eğitime nasıl katılım sağlayabileceği konusunda aileleri bilgilendirmek okulun ve eğitim

yöneticilerinin görevleri arasında görülmektedir (Epstein ve Sanders, 2000, 287). Gerisi kendiliğinden gelecektir.

Swap (1993) okul aile iş birliğinde dört farklı modelden bahsetmektedir (Akt. Epstein ve Sanders, 2002, 412):

1. Engelleyici Model
2. Tek Yönlü İletişim Modeli
3. Müfredat Geliştirme Modeli
4. Tam İş Birliği Modeli

Engelleyici model klasik anlamda okul ve ailenin görevlerini birbirinden ayrı tutar ve iş birliğine gerek görmez. Buna göre aileler ve toplumun diğer bireyleri okulun görev ve çalışmalarına karışmazlar. Eğitim bütünüyle okulun ve eğitimcilerin işi olmalıdır. Tek yönlü iletişim modelinde eğitim yine ağırlıklı olarak eğitimcilere bırakılmıştır. Ancak, eğitimciler gerekli durumlarda ailelerden birtakım şeyleri yapmalarını isteyebilirler. Ebeveynler sadece okulun isteklerini yerine getirmeye çalışırlar. Tek yönlü iletişim modelinde ailenin önemi ve gücü kabul edilmekle birlikte, ailelerin aktif katılımı beklenmez.

Swap'ın sınıflamasındaki diğer bir model olan müfredat geliştirme modelinde öğrenci ve ebeveynlerin ders program ve içeriklerine ilişkin düşünceleri önemsenmektedir. Programların ve müfredatın hazırlanmasında ailelerin ve öğrencilerin düşüncelerine yer vermesi bakımından, bu model önemlidir. Ancak, okul, aile ve toplumsal iş birliğini gerektiren diğer alanları kapsamadığı için yetersiz görülmektedir.

İş birliği modeli, esas olarak Epstein tarafından geliştirilmiş olan “öğrenci başarısı için kesişen küreler kuramına” (the theory of overlapping spheres of influence for student success) dayanmaktadır. İş birliği modeli birçok etkinliğin planlanması ve karara bağlanması sürecine ailelerin geniş çaplı katılımını öngörmektedir. Eğitimcilerle aileler ve toplumsal kuruluşlar arasında uzun süreli ve karşılıklı güvene dayalı bir işbirliği söz konusudur. Bu

işbirliğinin etkili ve eksiksiz olarak uygulanabilmesi için Epstein tarafından altı tip katılım biçimi geliştirilmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimde öğrencinin sadece derslere aktif katılımı değil, okulun işleyişi ile ilgili kararlara katılımı da sağlanır (Çağlayan, 2006, 35-37). Böyle bir sistemi oluşturma ve sürdürmede tüm paydaşların önemli görevler üstlenmesi gerekmektedir. En önemli görev öğretmen ve velilere düşmektedir. Öğretmenler eğitim sisteminin en etkili uygulayıcısıdır. Öğretmenler bu uygulamalarını izledikleri programlarla, sınıf içi yönetsel ve eğitsel etkinliklerle gerçekleştirirler. Öğrenci merkezli eğitimin önemli bileşenlerinden birisi velilerdir. Veliler öncelikle, ev ve okulda eğitime ilişkin konularda üzerlerine düşen görevleri yapmalıdırlar. Ayrıca, düşünce ve eylemleriyle okulun gelişimine katkıda bulunmalıdırlar. Okul geliştirme sürecine ailelerin katılımı dört şekilde sağlanabilir:

1. Gelişim planı ile ilgili velilerin görüşlerinin alınması
2. Gelişimle ilgili alınan kararlara velilerin katılımı
3. Gelişim süreci hakkında velilere bilgi verilmesi
4. Gelişim sürecini değerlendirmede velilere söz hakkı verilmesi

Eğitimde aile ve toplumsal desteğin öneminin yaygın bir şekilde kabul edilmesi üzerine, Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda yeni yasal düzenlemelere gidilmesine gerek duymuştur. Bakanlığın 2002'de yayınladığı "Okul-Veli İş birliği" ile ilgili genelgesinde yukarıda ifade edilen değerlendirmelerin benzeri yapılmıştır:

"Ailelerde geleneksel hale gelmiş okulla iletişim konusu ele alındığında; aileler okula çoğunlukla; çocuklarıyla ilgili şikâyet, parasal yardım istenmesi, öğrencinin notunun bildirilmesi, uyarı vb. nedenlerle çağrıldıklarını düşünmektedirler. Bunların sonucunda ailelerde beliren duygular, genellikle çekinme, korku, boş vermişlik ve öfke olmaktadır. Bu olumsuzlukları gidermek, anne ve babaların çocuklarının eğitiminde etkin rol almalarını sağlamak amacıyla belli aralıklarla toplantılar

düzenlemek, toplantılara birlikte katılmalarını sağlamak en yararlı yöntemdir" (MEB, 2002).

Bakanlık 2005`te 'Öğrenci - Veli - Okul Sözleşmesi' uygulamasına ilişkin yeni bir genelge yayınlamıştır. Genelgede şu ifadeye yer verilmiştir:

"Bireyin kendini gerçekleştirmesi, okulda demokrasi kültürünün yerleştirilmesi, okulun tüm imkânları ile çevreye açılması, veli ve öğrencinin beklentilerinin sisteme dâhil edilmesi, hizmet üretenler ile alanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için sistematik bir düzenlemeye gerek duyulmaktadır" (MEB, 2005).

Bu düzenlemelerin pratikte ne düzeyde uygulanabildiği ve etkililiğine ilişkin akademik çalışmalar ve araştırmalar henüz yeterince yapılmamıştır. Ancak, eğitim sistemimizde paydaşların bu sürece demokratik katılımını geliştirmeye yönelik düzenlemeler hızla devam etmektedir. Bu düzenlemelerden birisi de öğretmenler kurulu toplantılarına ve diğer kurullara öğrenci ve veli temsilcilerinin katılımının zorunlu hale getirilmesidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Okulu geliştirme ve etkili okulu oluşturmada velilerin rolünü ele alan bu araştırmada üç önemli kavram öne çıkmaktadır: Bunlar etkili okul, okul geliştirme ve ailenin eğitime katılımı olarak sıralanabilir. Okul etkililiği ve okul geliştirme konuları ilk başlarda alanyazında ayrı çalışmalar olarak yapılmış olmalarına karşın, günümüzde ağırlıklı olarak okul geliştirme ve etkili okul çalışmaları şeklinde birlikte yürütülmektedir. Ailelerin eğitime katılımı konuları ise daha çok okul aile ilişkileri ve öğrenci başarısında ailenin rolü olarak ele alınmaktadır. O nedenle, bu çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünün bu üç alan için ayrı alt başlıklar altında sınıflandırılması daha uygun görülmüştür.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Bu bölümde yurt içinde yapılan etkili okul, okul geliştirme ve ailenin eğitime katılımı konularında yapılan çalışmalar üç alt başlık altında sunulmuştur.

2.2.1.1. Etkili Okul ile İlgili alışmalar

Etkili okullara ilişkin çalışmalar yurt dışında 1950'lerden sonra başlatılmış olmasına karşın ülkemizde 1990'larda araştırılmaya başlanmıştır. Alanyazın taramasında, ülkemizde etkili okul başlığı ile yapılan ilk çalışmaların Balcı tarafından (1988, 1991a, 1991b, 1993) yapıldığı görülmektedir (Balcı, 2007, 239). İlk olarak kuramsal çalışmalarında Etkili Okul (1988), Etkili Okula Ulaşmada İlk Adım: Etkili Yönetici (1991a) ve Okulun Geliştirilmesinde ğretmenin Rolü (1991b) başlıklı çalışmaları yürütmüştür (Balcı, 2007, 239). Bu kuramsal çalışmalardan sonra 1993 yılında Etkili Okul / Okul Geliştirme başlıklı araştirmasını tamamlamıştır (Balcı, 2007, viii).

Bu bakımdan, etkili okul konusunda ülkemizdeki ilk araştırmaların Balcı tarafından yapıldığı söylenebilir. Yazar etkili okullarla ilgili yaptığı çalışmaları daha sonra bir kitap halinde yayımlamıştır. Ülkemizde etkili okul ve okul geliştirme alanında ilk kez yazılmış olan bu kitabında Balcı (2007, viii), okul etkililiği, etkili okul ve okul geliştirme konusundaki ilk Türkçe kuramsal analizleri yapmış ve bu alanlarda yurt dışında yapılan çalışmaları incelemiştir. Böylece son 50 yıldır yurt dışında popüler bir konu olan etkili okul çalışmalarını ülkemizde kuramsal ve deneysel olarak ilk kez Balcı başlatmıştır.

Yazar bu kitabında etkili okul çalışmalarının ilk olarak ABD'de ortaya çıkışını, diğer lkelerde yaygınlaşmasını, etkili okul çalışmalarının temel varsayımlarını, boyutlarını, okul geliştirme süreci ile ilişkisini ve daha önce yapılmış çalışmaların bulgularını ayrıntılı olarak ele almaktadır. Kitabının sonuna etkili okullara ilişkin yaptığı bir araştırmayı ekleyen Balcı (2007), bu araştirmasında kendi geliştirdiği bir anketi kullanmıştır.

Etkili okulları; 1) okul yöneticisi, 2) öğretmenler, 3) okul ortamı, 4) öğrenciler, ve 5) veliler olarak beş boyutta araştıran yazar şu bulguları elde etmiştir (2007, 222-234):

- Okul yöneticileri yönetsel işleri birinci planda ele almakta, öğretim işlerini yani öğretim liderliğini ikinci plana atmaktadırlar.
- Öğretmenler genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplin sağlanması, sınıfta iyi ilişkiler kurulmasını sağlama, doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip olduklarını algılamaktadırlar.
- Okul ortamına ilişkin bulgulardan bazıları Türk eğitim sisteminin, etkili okul açısından bazı düşük özellikler gösterdiği ve bu eksikliklerin öğretim sürecinin özüne ilişkin olmayıp destekleyici etkenlere ilişkin olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.
- Araştırmada, öğretmen algılamalarına göre en az etkili bulunan boyut veliler olarak görülmektedir.

Türkiye'de okul etkililiğine ilişkin ilk çalışmalardan birisi Köksal (1991) tarafından yapılmıştır. Ankara ili, merkez ilçelerinde, beş ayrı lisede görevli 163 öğretmenin katıldığı bu çalışmada okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul iklimini algılamalarında yaş, cinsiyet, kıdem, branş gibi değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Etkili okul konusunda ülkemizde ilk çalışmaları yapan bir başka araştırmacı Şişman (1985; 1996; 2002), etkili okulun etkenleri, modelleri, boyutları ve bunlara ilişkin yurt dışında yapılan çalışmaları incelemiştir. Ayrıca, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarının etkililiğini, öğretmenlerin algılarına göre belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasını, Balcı'nın kullandığı ankete benzer bir anketi kendisi geliştirerek yürütmüştür. Araştırmanın bulguları özetle şöyledir (Şişman, 2002, 219-220):

- Öğretmenlerin algılamalarına göre ilkokullar genelinde en etkili boyut okul yöneticisi boyutu olup, bunu sırayla okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci, okul çevresi ve veli boyutları izlemektedir.
- Merkez okullarda altı boyut arasında ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veli boyutları yer almaktadır. Son üç sırada, sırayla okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları gelmektedir.
- Çevre ilkokullarda, ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci yer alırken; son sıralarda okul kültürü ve ortamı, okul çevresi, veli ve öğrenci boyutları yer almaktadır.
- Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında merkez çevre ilkokulları arasında, merkez okullar lehine anlamlı bir fark vardır.

Daha sonra yapılan etkili okul çalışmalarında genellikle Balcı ve Şişman'ın çalışmalarının esas alındığı ve benzer anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle son 10 yıl içerisinde yapılan bu çalışmaların kısaca özetlenmesi gerekli görülmüştür.

Ortaöğretim düzeyindeki okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla, Girmen (2001), tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin algılarına göre, araştırma sonucunda en etkili boyut yönetici; en az etkili boyut ise okul çevresi veliler boyutu olarak bulunmuştur. Öğretmen ve yönetici algılamalarına göre, veliler okulların kendilerinden neler beklediklerini bilmemekteler ve okula maddi manevi katkıları oldukça düşük düzeydedir (Girmen, 2001, 82). Çözüm önerisi olarak, okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması önerilmiştir.

Etkili okullarla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, Balcı (1993) tarafından belirlenen beş boyuta ilişkin yönetici, öğretmen ve veli algılarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan bu çalışmalarda, etkili okulların yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli boyutlarını belirlemede yine Balcı (2007) veya Şişman (2002) tarafından geliştirilen etkili okul anketleri kullanılmıştır.

Etkili okul çalışmalarının nitel araştırma deseni kullanılarak yürütüldüğü araştırmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisi Çelikten (2001) tarafından Kayseri'de yapılmıştır. Merkez ilçe konumundaki Melikgazi ve Kocasinan'da bulunan ve başarılı olarak belirlenen sekiz lise "etkili okul" olarak örnekleme alınmıştır. Araştırmada örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem olarak belirlenen bu sekiz okulun yöneticileriyle daha önce hazırlanan bir görüşme formu kullanılarak mülakat yapılmıştır.

Araştırma sonuçları özetle şu şekildedir: Etkili okul kendiliğinden ve rastgele ortaya çıkmamaktadır. Belli bir çaba harcanmasını gerektirir. Birtakım etkinliklerin planlı ve bilinçli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu etkinliklerin planlanmasında ve yürütülmesinde öncelikle okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Çelikten, 2001).

Baştepe (2002), "Normal ve Taşınabilir Eğitim Yapan İlköğretim Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Etkililik Algıları" başlıklı çalışmada yedi etkili okul boyutu belirlemiştir. Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durumu olmak üzere, yedi boyutta olmak üzere Malatya ilindeki ilköğretim okullarının etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmanın bulguları şunlardır:

- Her iki tür ilköğretim okullarında en etkili boyut yönetici boyutu olarak algılanmıştır. Bunu sırasıyla öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durum boyutları izlemektedir.

- Bütün boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiği, taşınabilir eğitim yapan ilköğretim okullarından daha yüksek algılanmaktadır.
- Yöneticilerin tüm boyutlara ilişkin algılamaları öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak, öğretmenlerin “öğretmenler” boyutundaki okul etkililik algıları yöneticilerden daha yüksektir.
- Normal eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, belirtilen yedi boyuta ilişkin algıları, taşınabilir eğitim yapan ilköğretim öğrencilerinin algılarından daha yüksek çıkmıştır.
- Normal ve taşınabilir eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okul etkililik algılarının hem göreve, hem de okul türüne göre farklılık gösterdiği; cinsiyet ve kıdemlere göre farklılık göstermediği sonuçlarına varılmıştır.

İlköğretim okullarında etkili okulun veliler boyutunu araştıran Yaralı (2002), öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenlere göre, etkili okulun boyutları arasında yer alan veliler, göstermeleri gereken davranışları orta veya ortanın altı düzeyinde göstermektedirler. Yöneticilere göre ise veliler göstermeleri gereken davranışları orta düzeyde göstermektedirler.

Söğüt (2003), özel ve resmi (devlet) ilköğretim okullarında etkili okulun veliler boyutunu yönetici ve öğretmen görüşlerine göre araştırmıştır. Elde ettiği sonuçlar devlet ilköğretim okullarında her iki araştırma grubuna göre, veliler göstermeleri gereken davranışları orta ve alt düzeyde gerçekleştirmektedirler. Özel okulda görev yapan yönetici ve öğretmenler ise velilerin göstermeleri gereken davranışları orta ve üzeri düzeyde değerlendirmişlerdir. Etkili okulun veliler boyutu özel okulda devlet okuluna göre daha etkili bulunmuştur.

Duranay'ın (2005) yaptığı etkili okul araştırmasında, İzmir il merkezinde bulunan dört farklı lise türü (normal liseler, meslek liseleri, Anadolu liseleri ve fen liseleri) evren olarak belirlenmiş ve tarama modelinde bir araştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Duranay, 2005, 53-55):

- Öğretmen algılarına göre, İzmir il merkezindeki ortaöğretim okulları okul etkililiği açısından orta derecede etkili okul olarak algılanmaktadır.
- Öğretmen algılarına göre, en etkili okul türü fen liseleri ve Anadolu liseleridir. Daha az etkili okul türleri normal liseler ve meslek liseleridir.
- Cinsiyete göre öğretmen algıları, okul etkililiği açısından farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenler, ortaöğretim okullarını bayan öğretmenlerden daha etkili bulmuşlardır.
- Öğretmen algılarına göre, etkili okulun belirlenen tüm boyutları okul etkililiği açısından yeterlidir.
- Bu algılar, fen ve Anadolu liselerinde daha yüksek, normal ve meslek liselerinde düşüktür.

Benzer bir yöntemle, ilköğretim okullarını etkili okulun beş boyutuna göre araştıran Oral (2005), çalışma evrenini Batman il merkezi olarak seçmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin okulların etkililiği boyutlarına ilişkin algılarını her bir boyut için belirlemeye çalışan araştırmacı, aynı zamanda bu algılamaların yönetici ve öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu gibi değişkenlere göre karşılaştırmaktadır. Elde edilen bulgular, ilköğretimdeki okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre, okulların etkililiği genel olarak orta düzeydedir. Okulların etkililiğinde en etkili boyut öğretmenler olarak algılanmakta, bunu sırasıyla yönetici, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutu izlemektedir. Benzer diğer çalışmalarda olduğu gibi, bu araştırmada da veliler en az etkili boyut olarak değerlendirilmektedir (Oral, 2005, 104-107).

Yılmaz (2006) ise etkili okulu oluşturmak için öğretmenlerin ailelerden beklentilerini araştırmıştır. Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ailelerin okul aile ilişkileri konusundaki yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada araştırmacının kendisinin geliştirdiği anket aracılığıyla veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen önemli bulgulardan bazıları şunlardır: Ailelerin okul yönetimiyle ilişkileri, öğretmenlerle iletişimi, öğrencilere yardım ve destek sağlaması boyutlarında öğretmenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, ailelerin okul aile birliğinde görev alma, okulun işleyişi, okul ihtiyaçlarını belirleme, okulun sosyal ve kültürel faaliyetlerini saptama, okul sorunlarını çözme, okul etkinliklerine destek vererek okulun duyuru ve yayınlarını takip etme konularında çok az ve kısmen yeterli olduklarını düşünmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, ailelerin çocuklarına verimli çalışabilecekleri ortam hazırlama, çocukların okuldaki sosyal etkinliklere katılmaları, sorumluluk duygusu geliştirme, öğrenci başarısının artırılması konularında kısmen ve çok az yeterli bulmaktadır (Yılmaz, 2006, 79-80).

Çorum il merkezi ile Sungurlu ve Alaca ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin katıldığı bir çalışmada, Keleş (2006), bu okullarda algılanan etkililiği araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar şöyledir: Yöneticiler araştırmaya katılan öğretmenler tarafından başarılı algılanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin algılarında ise onları başarılı bulmadıkları görülmektedir. Velilerden beklentilerinin veliler tarafından karşılanmadığını, öğrenci velilerinin etkili okula ulaşmada yeterli katkıyı sağlayamadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki meslektaşlarına ilişkin olarak, yöneticilerde olduğu gibi meslektaşlarını da başarılı bulmuşlardır (Keleş, 2006, 108-110).

Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarının etkililiğini, bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre inceleyen Akan (2007) aşağıdaki bulguları elde etmiştir:

Yönetici ve öğretmen grubun algılamalarına göre Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının en etkili boyutu okul yöneticisi, en az etkili boyutu okul çevresi ve veli boyutu olarak bulunmuştur. Etkili okullarla ilgili olarak, benzer

yöntemlerle yapılan diğer çalışmalarda da veliler boyutunun düşük olarak algılandığı görülmektedir.

Önemli bir bulgu, okullardaki sosyal etkinliklerin ve mesai saatleri dışındaki eğitimsel faaliyetlerin yeterli düzeyde olmadığı ve bu durumun arzu edilen bir okul kültürünün oluşmasını olumsuz yönde etkilediği bulgusudur. Yönetici ve öğretmen algıları birlikte ele alındığında; “okul çevresi ve veli” boyutu ilköğretim okullarında en düşük düzeyde gerçekleşen boyut olarak algılanmaktadır. Bu bulgu, literatür bulgularıyla da örtüşmektedir (Akan, 2007, 190-195).

Okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı, velilerin öğretim sürecinde daha az etkin olduklarını göstermektedir. Okulların etkililiğinde büyük bir öneme sahip olan okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde sağlanabilmesi için yeni anlayış ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmek gerekir (Akan, 2007, 188).

Öğretmenlerin etkili okul algılarını belirlemeyi amaçlayan başka bir araştırma Tarhan (2008) tarafından, İstanbul Zeytinburnu ilçesinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, en etkili algılanan boyut öğretmen boyutudur. Daha sonra sırasıyla okul yöneticisi, okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler ile öğrenci boyutları izlenmektedir.

Öğretmenlerin en etkili algıladıkları boyut kendilerine ilişkin boyut olmuştur. Bu sonuç benzer yöntemlerle yapılan diğer çalışmalarda da ortaya çıkmakta; genellikle yönetici algılamalarında yöneticiler, öğretmen algılamalarında ise öğretmenler en etkili boyut olarak algılanmaktadır. En az etkili algılanan boyut yine öğrenciler ve veliler olmuştur. Araştırmacı bu durumu araştırmanın yapıldığı Zeytinburnu ilçesinin genel sosyoekonomik koşullarına (orta ve ortanın altı gelir grubunun çoğunlukta olması, eğitim düzeylerinin düşük olması, kalabalık aileler vb.) bağlamaktadır (Tarhan, 2008, 99-102).

Etkili okul ve aile ilişkisini inceleyen bir çalışma ise Şahin (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, daha önce Yılmaz (2006) tarafından

geliştirilen ve ilköğretim okullarında etkililiğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin ailelerden beklentilerini ortaya koyan ölçeği, İstanbul Anadolu yakasındaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, etkili okul ve aile iş birliğine ilişkin tutumlar orta düzeydedir. Etkili okul ve aile iş birliğine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin algılamaları diğer branş öğretmenlerinden daha yukarı düzeydedir (Şahin, 2011, 89-94).

Sivri (2011), okul etkililiğine ilişkin yaptığı nitel bir çalışmada İzmir il merkezinde başarılı görülen sekiz ilköğretim okulunu ele almış ve bu okulların ortak özelliklerini araştırmıştır. Araştırmanın verileri belirlenen okulların yönetici ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, etkili okulu oluşturan ortak özellikler başarı odaklı olma, eğitimsel liderlik, okul iklimi, öğrenci başarısını izleme ve veli desteğidir.

2.2.1.2. Okul Geliştirme ile İlgili Çalışmalar

Ülkemizde okul geliştirmeye ilgili alan yazın çalışmalarına bakıldığında, bu konuda birtakım çalışmaların henüz yeni yapılmaya başlandığı tespit edilmiştir. Etkili okullardan ayrı olarak veya ilgili olarak son yıllarda, bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazıları örgüt geliştirme, örgütsel değişim, örgütsel yenileşme, öğrenen örgüt vb. başlıklar şeklindedir. Önceleri tüm örgütleri ele alan bu çalışmalar daha sonra okul örgütlerini kapsayacak şekilde yürütülmüştür.

Okul örgütlerinin geliştirilmesi ile ilgili ilk çalışmalardan birisini Eğitimde Örgütsel Yenileşme başlığıyla, Özdemir (2000) yapmıştır. İlk baskısı 1996 yılında kitap olarak yayımlanan bu çalışmasında Özdemir, eğitimde örgütsel yenileşme, eğitimde örgütsel değişim, planlı değişim, eğitimde değişim ve kaynakları, iletişim, kültür gibi temel konuları kuramsal olarak incelemektedir. Eğitimde "değişim, yenileşme, reform, kalkınma, yeniden yapılanma, örgüt geliştirme, etkili okul, toplam kalite yönetimi" gibi çeşitli kavramların birlikte anılmakta olduğunu ifade etmektedir (Özdemir, 2000, 25).

Özdemir, eğitimde yenileşmenin, bir anlamda yapılan reformların, başarısız olmasının nedenlerinden birisini eğitimciler ve velilerin değişmeyi istememeleri, bilmemeleri veya anlamamaları olarak görmektedir (Özdemir, 2000, 28). Eğitimde uygulamaya konulan reformlarla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların birçoğu bu değerlendirmeyi doğrulamaktadır. Etkili okul algılamaları ile ilgili yapılan çalışmalarda da etkililik düzeyinin veliler ve çevre boyutunda çok düşük olduğu bulgusu ortak bir bulgu olarak görülmektedir.

Yeniçeri (2002), örgütsel değişimin yönetimini sorunlar, yöntemler, teknikler, stratejiler ve çözüm yolları alt başlıklarıyla incelemektedir. Yenileşme ile ilgili kavramları, bu kavramların benzer diğer kavramlarla ilişkisini, değişimi zorlayan nedenleri tarihsel süreç içerisinde ele almakta ve analiz etmektedir. Daha sonra değişimin neden olduğu sorunları ve bunların çözüm yolları için gerekli strateji, yaklaşım ve yöntemleri açıklamakta, değişimin yönetiminde kullanılacak bazı teknikleri tanıtmaktadır. Yazar, son bölümüne eklediği, “örgütlerde değişimin neden olduğu sorunların yönetimi” ile ilgili deneysel bir çalışmayla kitabını bitirmektedir. Bu araştırmanın sonucunda, değişimin sürekli var olduğu, örgütlerin değişerek varlıklarını sürdürdükleri, değişime ilgisiz kalan yönetimlerin birtakım yapısal, sosyal, teknolojik ve örgütsel sorunlarla karşı karşıya kalabilecekleri bulguları elde edilmiştir.

Ülkemizde okul geliştirme ile ilgili yeni düzenlemeler bakanlık tarafından 1990’lı yıllarda, “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” sonrasında yapılmaya başlanmıştır. Akademik çalışmaların ise 2000’li yıllarda yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bu anlamda, akademik çalışmaların, uygulamaların gerisinde kaldığı görülmektedir.

Okul geliştirme ile ilgili ilk çalışmaları yapan Dönmez (2000; 2001; 2002a; 2002b; 2003), bir okul geliştirme modeli olarak uygulamaya konulan müfredat laboratuvar okullarındaki uygulamaları araştırmıştır. Araştırmaların sonunda, bu okullar için gerekli olan alt yapı ve teknik imkânların nispeten iyileştirildiği ancak modelin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği ve uygulamanın insan boyutunun zayıf kaldığı ortaya

çıkmiştir. Modelin daha etkili hale getirilebilmesi için araştırmacı, yöneticilerde ve öğretmenlerde yeni bir bakış açısının oluşturulmasını önermiştir.

Müfredat okullar modelini okul geliştirme açısından inceleyen Arabacı (2000; 2002; 2004; 2005), bu okullardaki stratejik planlama uygulamalarını değerlendirmiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini Malatya ilinde bulunan müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu MLO'da stratejik planın uzman desteğinden yoksun olarak hazırlandığı görüşündedir. MLO'da görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (4/5 oranında) kendi okullarının vizyon, misyon ve sloganını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, stratejik planlama boyutlarının gerçekleştirilme düzeylerine genellikle "orta" düzeyde katıldıkları anlaşılmıştır.

Okul geliştirme ile ilgili çalışmalardan birisi de Gemici (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada eğitim sendikalarının okul geliştirmeye etkileri araştırılmıştır. İzmir il merkezinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvuran Gemici, araştırmasında nicel yöntemi tercih etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sendikaların okul geliştirmeye etkileri konusunda yöneticilerle öğretmenler farklı düşünmektedirler. Yöneticiler sendikaları okul geliştirme konusunda olumsuz etki yapmaya çalıştıklarını ancak başarılı olmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ise sendikaların okul geliştirmeye olumlu etkileri olabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, bir sendikaya üye olan ve üye olmayan öğretmenler arasında da anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Boyacı (2003) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarının performans yönetim sistemi süreçlerini ne düzeyde uyguladıklarını ele almıştır. Hem müdürler hem de müfettişler performans yönetim sisteminin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini uygulama bakımından yetersiz bulmaktadırlar (Boyacı, 2003, 105-107).

Okul geliştirme ile ilgili karşılaştırmalı bir çalışma Tinkilınç (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, Ankara ve Stuttgart'ta yürütülen okul geliştirme çalışmalarını, bu okullarda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre karşılaştırmıştır. Bulgular aşağıda kısaca verilmiştir.

Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul geliştirme çalışmalarının amaçları ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'taki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiğine inandıkları boyutlar şunlardır:

- Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel
- Okul ortamı
- Okulun çevre ile olan ilişkileri
- Okul personelinin motivasyonunu artırma
- Okul personelinin yeterliklerini artırma
- Personelin teknik bilgi ve becerisi
- Okul personelinin iş birliği, iletişim becerisi
- Öğretmenlerin etkili çalışma boyutları.

Stuttgart'taki okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul geliştirme çalışmalarının amaçları ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiğine inandıkları boyutlar ise daha azdır. Bu boyutlar:

- Okulun fiziki durumu
- Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesi
- Okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim teknolojisinin boyutlarıdır.

Şahin (2006), İzmir ilindeki bazı merkez ilçelerde bulunan ilköğretim müfredat laboratuvar okullarını, okul geliştirme süreci açısından incelenmiştir. Araştırma örneklemini, Konak, Karşıyaka ve Bornova ilçelerindeki sekiz ilköğretim müfredat laboratuvar okulu oluşturmaktadır. Araştırma nitel ağırlıklı bir yöntemle yapılmıştır.

Araştırmada, okul geliştirme boyutlarına ilişkin olarak 3nemli sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan bazıları 3zetle şunlardır (şahin, 2006):

- OGYE'nin oluşturulma ve işleyiş s3recine ilişkin olarak m3d3rler net olmayan, kalıplaşmış ifadeler kullanmaktadırlar. 3ğretmenlere g3re ise, bu işler genellikle şeklen, kağıt 3zerinde, m3d3r yardımcısı ile bir iki 3ğretmenin yazıp hazırlaması şeklinde yapılmaktadır.
- 3ğretmenlerin b3y3k çoğunluğu toplantıların, toplantı yapılmış g3r3nmek için ve kağıt 3zerinde yapıldığını, toplantılara genellikle veli ve 3đrencilerin ağırılmadığını ifade etmektedirler.
- Okul y3neticileri ve 3ğretmenlerinin çoğunluğuna g3re, okullarda okul gelişimi için hedefler saptanmaktadır. Ancak, okulların açık bir şekilde hedefler ortaya koyup, o hedefe y3nelik bir çalışma içerisine girdiği net olarak g3r3lmemektedir.
- Okul y3neticileri ve 3ğretmenlere g3re, OGYE'de alınan kararlar genellikle uygulanmamaktadır. 3ğretmenlere g3re, okul m3d3rleri 3d3lleri, daha çok kendilerine yakın olan 3ğretmenlere vermektedir. Bu durum okulda olumlu bir hava yaratmaktan daha çok, tartışmalara ve kırgınlıklara neden olmaktadır.
- Genel olarak, velilerin okulun işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı g3zlenmiştir. Velinin okula karşı ilgisinin okulun bulunduğu çevreye g3re değiştiği, sosyoekonomik d3zey y3kseldike velinin ilgisinin arttığı; okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik d3zeyi d3řt3ke velinin ilgisinin azaldığı g3r3lmektedir.

Madden (2008) planlı değişim s3recinin okulların geliştirilmesinde kullanılmasını araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan eylem araştırması kullanılmıştır. Değişim modelinin girişim, teşhis, planlama ve uygulama, değerlendirme ve kurumsallaştırma aşamalarının okulların geliştirilmesinde nasıl uygulanabileceği araştırılmıştır.

Araştırmanın bulguları ř3yledir (Madden, 2008, 98-104):

- Planlı değişim okul dışından seçilen bir örgüt geliştirme uzmanı ile olabilir. Örgüt geliştirme uzmanı, okulun hangi sürecinin değişmesi gerektiğine karar verdikten sonra, bu kararını süreç boyunca elde ettiği verilerle destekleyerek okul yönetimi ile paylaşmalıdır.
- Değişim planı; değişimin hedeflerini, tasarımın uygulanması için gerçekleştirilecek eylemleri, bunların başlangıç ve bitiş tarihlerini, gerekli olabilecek eğitim etkinliklerini, gerekli kaynakların listesini, etkinliklere katılacak kişilerin sorumluluklarının neler olduğunu, uygulamaların nasıl değerlendirileceğini ve dönütün nasıl sağlanacağını içerebilir.
- Değişimin uygulanması sırasında okulun tüm iletişim kanallarının açık olması garanti altına alınmalıdır. Araştırma bulgularına göre, bireylerin değişime gösterdikleri direncin nedenlerinin başında bilgi eksikliği gelmektedir.
- Gerçekleştirilen değişim istenilen sonuçları getirdiyse, değişimin kurumsallaştırılması çalışmalarına başlanabilir. Değişimin kurumsallaştırılabilmesi için, varsa örgütün üst yönetiminin planlı değişim süreci boyunca tam desteği ve katılımı gereklidir.

Üniversite düzeyinde öğrenen örgütlere ilişkin bir çalışmada Erişken (2007), Senge'nin öğrenen örgütler kuramının beş alt boyutu açısından iki üniversitenin İngilizce hazırlık bölümlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu boyutlar: "Takım Halinde Öğrenme, Kişisel Ustalık, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi" olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Bu beş boyuta göre, A ve B örgütleri olarak karşılaştırılan bu iki kuruma ilişkin olarak şu bulgulara ulaşılmıştır (Erişken, 2007, 242- 260):

Takım Halinde Öğrenme ve Kişisel Ustalık alt boyutları açısından iki kurum arasında çok az bir fark görülmektedir. Bu iki boyut bakımından Kurum A, Kurum B'ye göre biraz daha iyi durumdadır. Diğer boyutlar açısından ise iki kurum arasında önemli bir fark görülmemiştir. Her iki kurumda da kişisel vizyonların oluşumu ve gelişmesi, zihinsel modellerin açığa vurulması ve sorgulanması, ortak bir vizyonun geliştirilmesi,

bireylerin ve takımların öğrenmesi, ile sistemsel düşünme alanlarında birtakım engel durumlar tespit edilmiştir.

İlhan (2008) OGYE modelinin ticaret meslek liselerinde uygulananını incelemiştir. Araştırma İstanbul ili, Avrupa yakasında bulunan 32 ticaret, meslek ve Anadolu meslek lisesinde yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar okullarda OGYE'nin % 48 oranında yönetim tarafından ve ekip üyelerinin bilgisi dışında oluşturulduğunu; okulların % 87'sinde OGYE bulunduğunu ve çalışmaların daha çok kağıt üzerinde kaldığını göstermektedir. Araştırma kapsamında bulunan 32 okulda veli ve öğrencilerin % 50 oranında bu ekiplere seçildikleri görülmüştür. Yıllık okul gelişim planları okulların yarısında yapılmamaktadır (İlhan, 2008, 143-145).

Gülcan (2009) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okullarında okul geliştirme çalışmalarının ne düzeyde uygulandığı ve bu uygulama sürecinde karşılaşılan problemler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Nevşehir il merkezinde görev yapan ilk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak yapılmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, ilköğretim okullarında okul geliştirme çalışmalarının beklenen düzeyde uygulanmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sonunda:

- Öğretmenlere göre, okullarında OGYE oluşturulurken öğretmenlerin kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı ve okul toplumunu oluşturacak tüm paydaşların temsil edilebileceği üyelerin seçilmediği;
- Okul yöneticileri, öğretmenler ve formatör öğretmenler OGYE'ye veli, öğrenci ve destek personelinin dahil edilmediği;
- Araştırmanın yapıldığı okullarda stratejik plan hazırlanmadığı, öğretmenlerin, okulun ihtiyaçlarının yapılan durum analizleri sonucunda belirlendiğine inanmadıkları;

- Öğretmenlerin gelişim hedeflerinin gerçekleştirilmediğine, yapılan planların kâğıt üzerinde kaldığına, uygulanma olanağı bulunmadığına ve çalışmaların okul durumunun iyileşmesini sağlamadığına inandıkları anlaşılmaktadır (Gülcan, 2009, 88-90).

Bu durum, OGYE oluşturulurken dikkat edilmesi gereken kuralların göz önünde bulundurulmaması, okulun stratejik planının yapılmaması, okul gelişim planı hazırlanırken izlenmesi gereken sürecin doğru bir şekilde izlenmemesi, yapılan bütün planların yasal zorunluluk nedeniyle yapılması, ancak kâğıt üzerinde kalması ve uygulanma olanağının bulunmaması gibi nedenlerle açıklanmaktadır.

Sosyal bilimlerin diğer birçok alanında olduğu gibi, son yıllarda eğitim bilimleri alanında da nicel-nitel birleşik yöntemlerin kullanılması ve sonrasında tamamıyla nitel yöntemlerle araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi de Ceylan (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, okul geliştirme çalışmalarında yaşanan sorunlara ve okul geliştirme sürecinde danışmanlık hizmetine yer verilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim modelinde desenlenen araştırmada nitel araştırma yöntemine dayalı odak grup görüşme ve yazılı görüşme tekniğinden yararlanılmıştır (Ceylan, 2009, iv).

Araştırma sonunda okul yöneticilerinin, okul yönetimi hizmetlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır (Ceylan, 2009, 158): Okul yöneticileri, okul yönetim hizmetlerinde sistemden kaynaklanan, mesleki donanım ve yeterlik açısından ve maddi kaynaklarla ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle maddi kaynak konusunda aileler ile olan ilişkileri zarar görmektedir ve okullarındaki iletişim ağı ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Okul yöneticileri, yaşadıkları sorunları daha çok kendi kişisel deneyimleri ile, diğer yöneticilere danışarak veya günübirlik çözümlerle duruma uygun olarak çözümlenmektedirler.

Dağlı (2009), ilköğretim okullarında uygulanan OGYE çalışmalarını yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmaya Ankara ili, Mamak ilçe merkezinde bulunan okullardaki 73 yönetici ve 430 öğretmen katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yönetici ve öğretmenler OGYE çalışmalarını orta derecede ve istenilen düzeyin altında değerlendirmektedirler. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Devlet ve özel ilköğretim okullarında bir okul geliştirme aracı olan eğitimde hesap verebilirliği araştıran Özen (2011), 734 yönetici ve 863 öğretmene kendisinin hazırladığı “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği”ni uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yönetici ve öğretmenler yasal düzenlemelerde yer alan amaç ve kazanımları, öğretim programlarını, eğitimde fırsat eşitliği gibi ilkeleri benimsemektedirler. Ancak bunları daha düşük düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar.

Türk eğitim sisteminde okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacaklar benimsendiği ölçüde uygulanabilir görülmemektedir. Okullar tarafından hazırlanan stratejik planlar amacına ulaşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu, okul örgütünce izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır (Özen, 2011, 201).

2.2.1.3. Okul-Aile İlişkileri ve Aile Katılımı ile İlgili Yapılan alışmalar

Ülkemizde ailelerin eğitime katılımı daha çok okul- aile ilişkilerini ele alan çalışmalar olarak görülmektedir. Bu konudaki ilk çalışmalardan birisi Aslan (1984) tarafından yapılmıştır. “Ankara Merkez İlçelerinde Temel Eğitim Birinci Kademe Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri” konulu araştırmasıyla, aile eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre:

- Yöneticiler ve öğretmenlerle veliler arasında planlı bir ilişkiden söz edilemez.

- Okullarda öğretmen veli görüşmesi için uygun ortam hazırlanmamıştır.
- Veliler çoğunlukla öğretmen ve yöneticilerle tanışmaktadırlar. Öğretmen ve yöneticileri tanımayan velilerin sayısı da ihmal edilmeyecek niteliktedir.
- Velilerin çoğunluğunun okuldaki eğitimsel etkinliklerden haberleri yoktur. Bu durum, okul ile aile arasında sağlıklı bir iletişimin bulunmadığını yansıtmaktadır.
- Velilerin çoğunluğu okul-aile birliklerine ilgi göstermemektedir. Yönetici ve öğretmenlerin ilgilerinin de içten olmadığı, benimseyerek ilgilenmedikleri anlaşılmaktadır.
- Okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı açısından önemi konusunda taraflar görüş birliği içindedir.
- Okul-aile ilişkilerinde etkin görev almaya isteklilik konusunda gruplar arası ve gruplar içi farklılıklar bulunmaktadır.
- Taraflar birbirlerinin rollerini farklı algılamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerde velilere güven eksikliği vardır. Veliler ise yönetici ve öğretmenlere güvenir görünmektedir.
- Kadınlar, okul-aile ilişkilerinde daha içten ve duyarlıdır.

Bu bulgulara göre, okul-aile ilişkilerinin rastlantıdan kurtarılması; veli, öğretmen ve yönetici ilişkilerinin kolaylaştırılması; sosyal etkinlikler yapılması; okul-aile ilişkilerindeki engellerin ortadan kaldırılması için mevzuatın sadeleştirilmesi; yerel katılım sağlanması; veli, yönetici ve öğretmenlerin katılacağı koşulların yaratılması önerilmektedir.

Okul aile ilişkisi üzerine ilk çalışmalardan birisi de Ülker (1984) tarafından yapılmıştır. Ülker, “Ailenin İş Görüşü ve Okulla İlişkisi” konusunu ele almıştır. Elde edilen bulgular şöyle sıralanmaktadır (Akt. Doğru, 2005, 76):

Araştırmada yer alan okulların hepsinde okul-aile birliği kurulmuştur. Veliler okul-aile birliğinin gerekliliğine inanmaktadırlar, buna rağmen okul-aile birliklerinde görev almak istememektedirler. Velilerin, okul-aile işbirliğine katılmama veya okul-aile birliklerinde görev almama nedenleri, meşguliyet, ilgi duymama, başarısızlık korkusu vb.

görülmektedir. Veliler, okul-aile işbirliği ile başarının yükseltilmesini beklemektedir.

Bu bulgular ışığında, Ülker, okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için şu önerileri geliştirmiştir (Akt. Doğru, 2005):

- İş birliğinin demokratik bir ortamda gerçekleştirilmesi,
- Okulun, çevrenin ve öncelikle velilerin güvenini kazanması,
- İş birliği gerektiren işlerin, bir plan ve program çerçevesinde yapılması,
- Yapılacak işlere öncelik ve önem sırası ile başlanması,
- Yapılan çalışmalar hakkında velilere gerekli bilgilerin verilmesi,
- Okul-aile iş birliğinde başarılı olan velilerin ödüllendirilmesi,
- Okul-aile iş birliğine ilişkin yayınların artırılması.

Ankara Keçiören ilçesi merkez ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engellerini araştıran Doğan (1995), okul-aile iletişimde en çok karşılaşılan engelleri şöyle sıralamaktadır:

- Sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması,
- Okul yöneticilerinin okul aile iletişimi konusunda isteksiz ve bilgisiz olması,
- Velilerin okulla ilgili kararların alınmasına katılmaması,
- Öğretmenlerle rahat iletişim kuramama,
- Velilerin yeterli zaman ayıramaması,
- Velilerin her fırsatta öğretmen ve yöneticilerle görüşmeye çalışması.

Okul aile ilişkilerine ilişkin çalışmalardan birisi de Oğan (2000) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Okul Aile Birliği ile veli iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi ele alınmıştır. Araştırma biri ilköğretim, diğeri lise olmak üzere, iki okulda toplam 337 veli üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları özetle şöyledir:

- Veliler, okul aile iş birliği geliştirilmesi konusunda etkili çalışma, kararlara katılım, iletişim ve güç olma bilincinin geliştirilmesini önermektedir.
- Velilerin büyük bir kesimi aileleri eğitecek bir kurumun ve yeterli yayınların olmaması nedeniyle ailelerin eğitilemediği düşüncesine katılmaktadırlar.
- Velilerin büyük çoğunluğu (% 93.77), okul aile birliğini aile eğitimini gerçekleştirmede yetersiz bulmaktadır.
- Okul aile birliği tarafından, düzenli toplantı yapılması, bilimsel etkinlik düzenlenmesi, bülten çıkarılması ve bireysel eğitim yapılmasını gerekli görmekteirler.

Ayrıca, velilerin büyük çoğunluğu okul-aile birliğinin amaçlarını, okul aile birliğine nasıl üye olunduğunu bilmemektedir. Bu yüzden, veli-okul iş birliği istenen düzeyde gerçekleşmemektedir. Çözüm olarak, okul yönetimlerinin her öğretim yılı başında velilere okul aile birliği hakkında bilgiler vermesi ve okul aile birliğinin amaçlarını açıklamaları önerilmektedir.

Kaya (2002) ise ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının ailelerin eğitimine katkısını anne ve baba görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkartmaya çalışmıştır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü 24 anne-baba ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara karşı ilgili ve iş birliğine açık oldukları, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan etkinliklere ve eğitim programına katılmasalar da bu konuda istekli oldukları anlaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan altı okul öncesi eğitim kurumundan sadece birisinde anne-babaların eğitimine yönelik çalışmaların yapıldığı, diğerlerinde yapılmadığı belirlenmiştir (Akt. Işık, 2007, 25).

Okul aile iş birliğinin ne düzeyde gerçekleştiğini okul öncesi eğitim kurumlarında inceleyen Işık (2007), araştırmasını Eskişehir il merkezinde

bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 20 ilköğretim okulunun ana sınıflarında öğrencileri olan veliler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar şunlardır (Işık, 2007, 64-68):

- En çok yapılan çalışmalar yüz yüze görüşmelerdir. Yılda bir-iki kez veli toplantıları düzenlenmektedir. Konferans ve seminerlere, ev ziyaretlerine, dilek-şikayet kutusu ile aile tanışma ve kaynaşma toplantılarına okul tarafından pek yer verilmemektedir.
- Okul-aile işbirliğini sağlamak amacıyla aileler tarafından pek fazla çalışma düzenlenmemektedir. Anne-babaların okul-aile iş birliği kapsamında düzenlenen çalışmalara genelde katılmaya çalıştıkları vurgulanmıştır. Anne-babalar okul-aile iş birliği çalışmalarına en çok veli toplantısı olduğunda ve öğretmenin görüşme istemesi durumunda katılmaktadırlar.
- Anne-babalara göre, okul-aile iş birliği çalışmalarının en önemli işlevi; okulda verilen bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi ve geliştirilmesini, çocukların sağlıklı gelişmelerini ve okula uyumlarını, öğretmen ve aile arasında fikir ve bilgi alışverişini sağlama olarak algılanmaktadır.
- Anne ve babalar, okul-aile iş birliği çalışmalarının daha sağlıklı gerçekleşmesi için okul ve aile arasında sağlam bir iletişim kurulması, ailelerin okul-aile iş birliği konusunda bilinçlendirilmesi, ailelerin zamanında ve doğru yönlendirilmesi ile ailelerin görüş ve önerilerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, kurumlara, öğretmenlere ve ailelere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Okul geliştirmeyle yakın bir ilişkisi olan başka bir çalışmayı da Gökhan (2007) yapmıştır. Araştırmacı, ilköğretim okullarında uygulanan disiplin uygulamaları ve velilerin beklentisini nitel yöntemle araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul ve sınıf içerisinde disiplini sağlamak amacıyla uygulanan motivasyonu sağlama yöntemleri, cezalandırma ve ödüllendirme yöntemleri yeterli değildir. Okullardaki rehberlik servisleri ihtiyacı karşılamamaktadır. Uygulanan disiplin anlayışı ile velilerin beklentisi arasında farklılıklar vardır. Etkili bir eğitim için disiplin sistemi gereklidir ve böyle bir sistemin

oluşturulması için okullarla ailelerin iş birliği yapması gerektiğine işaret edilmiştir.

Kıranşal (2007) ilköğretim okullarındaki okul ve aile arasındaki etkileşimin hangi düzeyde gerçekleştiğini araştırmıştır. Kars il merkezinde görev yapan 103 öğretmenin katıldığı araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir (47-48):

- Öğretmenler velilerle tanışmak için yeterli çaba harcamaktadırlar.
- Öğrenci velileri öğretmenlerle yeterli düzeyde görüşmemektedir.
- Öğretmen görüşlerine göre, öğrenci velileri öğretmenlerle rahat iletişim kuramamaktadır.
- Veliler okul ile ilgili şikâyet ve önerilerini öğretmenlere iletmektedirler.
- Öğretmen görüşlerine göre, velilerinin okul etkinliklerine yeterli derecede destek vermedikleri belirlenmiştir.
- Öğretmen görüşlerine göre, veliler okul yönetimi ile rahat iletişim kuramamaktadırlar.
- Velilerin öğrencileriyle ilgili olan sorunlarını öğretmen ve okul yönetimi ile yeterince paylaşmadıkları belirlenmiştir.
- Velilerin eğitim-öğretim ve okulla ilgili kararlara yeterince katılımlarının olmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmen görüşlerine göre veli-öğretmen görüşmelerinden sonra öğrenci davranışlarında değişim gözlemlendiği görüşü saptanmıştır.
- Velilerin ders dışı etkinliklere yeterince katılmadıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin velileri evde ziyaret etme sıklığı nadiren gerçekleşmektedir.

Kurbay (2008) ise, öğretmen veli iş birliğinin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Elde ettiği bulgular aşağıda özetlenmiştir (100-104):

Öğretmenin, öğretmen-veli iş birliği hakkındaki görüşleri, yaşına, eğitim durumuna, mezun olduğu fakülteye, branşına, memleketine ve kadro durumuna göre farklılık göstermemektedir. Velilerin, öğretmen-veli iş birliği hakkındaki görüşlerinin aylık gelirin ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi öğrencinin derslerindeki başarısını

etkilemektedir. Öğrencilerin, öğretmenleri ile olan iletişim durumları öğrencinin derslerindeki başarısını etkilemektedir.

Veli-öğretmen iş birliğinin ise öğrencinin başarısı üzerinde etkisi olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuç, araştırmacının kendi ifadesiyle de belirttiği gibi, "Şimdiye kadar yapılan birçok araştırma ile çelişmektedir. Yapılan birçok araştırma öğretmen-veli iş birliğinin öğrenci başarısında bire bir etkili olduğunu göstermektedir" (Kurbay, 2008, 104).

Yıldırım ve Dönmez (2008), okul-aile iş birliğine ilişkin olarak öğretmen ve velilerin görüşlerini araştırmışlardır. Nitel araştırma yöntemi ile bir ilköğretim okulunda yürütülen çalışmada okul rehber öğretmeni, her sınıf düzeyi için birer sınıf rehber öğretmeni ve birer veli olmak üzere, toplam 17 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul-aile iş birliği öğrenci başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Aile, eğitimin bir parçasıdır. Velilerle iletişim kurmanın değişik yöntem ve teknikleri olmakla beraber bu yöntem ve teknikler duruma göre değişmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışma Gül (2009) tarafından yapılmıştır. Samsun il merkezinde bulunan ve örneklem olarak seçilen okullardaki öğretmen ve yöneticilere Epstein tarafından geliştirilmiş olan, "Okul, Aile ve Toplum İlişkileri" anketi ile Bass ve Avolio'nun geliştirdiği "Dönüşümcü-İşlemci Liderlik" anketi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir (Gül, 2009, 169-174):

- Yönetici ve öğretmenlerinin, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili algıları birbirine benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte yönetici ve öğretmenler, "toplumla ortaklık ve iş birliği kurma" ve "okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" boyutlarına verilen önem konusunda farklı düşünmektedirler. Yöneticiler "toplumla ortaklık ve iş birliği" boyutunu önemli bulurken, öğretmenler "okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma" alt boyutunu daha önemli bulmaktadırlar.

- Epstein tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan modelin Türkiye koşullarında da uygulanabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul-evre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarıyla, yöneticilerin sahip olduğu liderlik yaklaşımları alt boyutları arasında bir ilişki olmasına rağmen, bu durum yönetici ve oğretmen algılarına göre farklılık göstermektedir.
- Okul ile toplum arasında iş birliğinin geliştirilmesinde, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin yanında başka faktörlerin de burada etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Oğretmenler karar sürecine katılmayı kendileri için moral kaynağı olarak görürken, ailenin karara katılmasını yönetimin müdahaleci olmaması tutumuna bağlamaktadırlar.

Bu araştırmada varılan en önemli sonuçlardan birisi, yöneticilerin kendilerini dönüşümcü lider olarak algılamalarına rağmen, bunun okul-evre ilişkilerine olan katkısını sınırlı olarak görmeleridir. Okul yöneticileri, okul-evre ilişkilerinin geliştirilmesinin sadece liderlik kavramıyla açıklanamayacağını, okul-evre ilişkilerini etkileyen daha birçok değişkenin bulunduğunu belirtmektedirler. Okul-evre ilişkilerinin geliştirilmesinde oğretmen-veli gibi diğer değişkenlerin de önemli bir rol oynayabileceğine inanmaktadırlar.

Can (2009) ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde velilerin katılımını ele alan bir çalışmayı Ankara il merkezinde gerçekleştirmiştir. Veriler, "kişisel bilgi formu, katılımı engelleyen etmenler formu, okula ilişkin tutum leği, veli katılım leği ve oğretmen görüşlerini içeren veli katılım leği" ile toplanmıştır. Varılan sonuçlardan bazıları şunlardır (Can, 2009, 148-151):

- Velilerin eğitim düzeyi ve gelir seviyesi yükseldikçe çocuklarıyla olan etkileşimleri artmakta ancak okula ilişkin memnuniyetleri azalmaktadır.
- ocuk sayısı arttika, velilerin çocuklarıyla olan etkileşimleri ve velinin okul programlarına katılımı azalmaktadır.

- Çocuklarının sınıf düzeyi yükseldikçe, velilerin okulla ve evde çocuklarıyla okula ilişkin etkileşimleri azalmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin velileri, diğer branş öğretmenlerinin velilerine göre, okula daha fazla katılım göstermektedirler.

Kavgacı (2010), örgütsel iklim ve okul-aile ilişkilerini Ankara'nın Çubuk ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 300 öğretmen üzerinde yaptığı bir araştırmayla incelemiştir. Bulgular okul-aile ilişkisinin veli sorumluluk paylaşım boyutu ile okul ikliminin destekleyicilik ve samimilik boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okul ikliminin samimilik boyutu ile okul-aile ilişkisinin bütün boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur (Kavgacı, 2010, 83).

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kilo (1994), Kamerun'da, eğitimde aile desteği ve cinsiyet farklılıklarını ele alan bir çalışma yapmıştır. Lise düzeyinde öğrenim gören kız öğrencilerin performansında aile içi etkenlerin neler olduğu ve öğrencilerin performansını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bulgular kız öğrencilerin performansını etkileyen bir çok ailevi etkenin olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle kız öğrencilerin yaşam koşullarının çok kötü olduğu ve ekonomik bakımdan çoğunlukla dışa bağımlı oldukları için, ailelerin genellikle erkek çocukları okutmak istedikleri görülmüştür (Kilo, 1994, 192).

Okul toplumunu oluşturan bireylerin Okulu Geliştirme Ekibinde yer alma nedenlerini araştıran bir çalışma Piercy (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda, okulun geliştirme ekibinde yer alan yönetici, öğretmen ve velilerin, ekibe katılma nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Durum çalışması olarak yürütülen araştırmada, okul geliştirme üyeleriyle görüşmeler yapılmış, doküman incelemesi ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, araştırmacının kendisi de katılımcı olarak, ekibin bazı çalışmalarında ve toplantılarında yer almıştır (Piercy, 1997, 126).

Elde edilen bulgular üç boyut çerçevesinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bunlar; amaç, kişisel ve siyasi boyutlar olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her üç grup için, Okul Geliştirme Ekibine katılım, diğer boyutlar arasındaki çok fark göstermese de siyasi boyutun biraz daha ağır bastığını göstermiştir. Bunu izleyen boyut ise amaç boyutu olarak ortaya çıkmıştır (Piercy, 1997, 151-155).

Albritton (2003), Öğretmen olarak Veliler: Çocuk eğitiminde Ebeveyn Katılımını Geliştirme (Parents as Teachers: Advancing Parent Involvement in Child's Education) başlıklı çalışmasında, aile eğitim programlarına katılmış ve katılmamış olan ailelerin okulla iş birliği yapma düzeyleri arasında herhangi bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin okulla ilgili etkinliklere daha çok katıldıklarını ve evde yapmaları gereken etkinliklere daha çok özen gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Okulu geliştirmede ve öğrenci başarısını artırmada yönetici ve öğretmenlerin kendi rollerini algılama düzeylerini araştıran Tedder (2006) çalışmasını Florida'da bulunan iki ilköğretim okulunda nitel yöntemle yürütmüştür. Veriler her iki okulun yönetici ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yoluyla toplamıştır. Elde edilen sonuçlar okulun geliştirilmesinde ve öğrenci başarısında öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin hepsinin önemli etkileri olduğu şeklindedir. Araştırmanın başka bir bulgusu da, eğitim ve öğretim yerelleştikçe başarı artmaktadır.

Cediel (2004), Okul Geliştirmeye Yönelik Olarak Ebeveynleri Harekete Geçirme (Mobilizing Parents for School Improvement) başlıklı çalışmasında okulu geliştirmek için ailelerin neler yapabileceğini ve ailelerin nasıl harekete geçirilebileceğini araştırmıştır. Araştırma, Oakland'de (California) bulunan bir okulda yapılmıştır. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada veriler; görüşme, gözlem ve anket yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmacı bu araştırmada üç önemli sonuç elde ettiğini ifade etmektedir (Cediel, 2004, 156-160):

1. Aileler bir araya gelerek önemli bir baskı grubu oluşturabilir ve okullarda önemli sistematik değişimleri oluşturabilirler. Ancak, bu değişim sürecinin önünde bazı engeller olduğu için, değişimin öğrenci başarısına yansımaları okuldan okula değişmektedir.
2. Aileler iyi çalışan ve görevini yapan öğretmenleri destekleyerek; görevini yapmayanlara ise uyarıcı yönde bir baskı uygulayarak, okuldaki eğitimin niteliğini etkileyebilirler.
3. Aileler çocuklarının ev ve okuldaki durumuyla ilgilenerek öğrencinin öğrenmesine önemli bir katkıda bulunabilirler.

Hickman (2007)'de eğitime lise düzeyinde aile katılımının önündeki engelleri araştıran bir çalışma yapmıştır. Stratford High School isimli bir lisede belirlediği öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yoluyla veriler toplamış ve bu verileri analiz etmiştir. Elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırmalardan elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. En çok dile getirilen engeller ise çalışma saatleri, iş yoğunluğu, okulun etkinlik saatlerinin velilere uygun olmaması, ulaşım ve ailevi nedenler olarak sıralanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu aile katılımının önemini kabul etmekte ve öğrencinin başarısını olumlu yönde etkileyeceğine inanmaktadır. Okulun kendilerini teşvik etme durumuna ilişkin olarak, katılımcıların çoğunluğu adı geçen okulun okulla iş birliği konusunda kendilerini yeterince motive edemediğini düşünmektedirler. 15 katılımcı okulun kendilerini iyi karşılamadığını, okulda kendilerini rahat hissetmediklerini ifade etmiştir (Hickman, 2007, 72-78).

Yuen (2007), düşük sosyoekonomik düzeydeki aile çocuklarının ve veli desteği olmayan öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecini ve ortaöğretim düzeyinde veli katılımını incelemiştir. Araştırma, Bayview Middle School (Ortaokul) da yapılmış bir durum çalışmasıdır. Araştırma verileri altı veliyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada temel olarak ekonomik durumu zayıf olan ve ailelerinden destek alamayan öğrencilerin ortaöğrenime devam etmek için ne gibi arayışlara girdiği ve ortaöğretim

düzeyinde ailelerin katılım durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bulgular, öğrencilerin ilk olarak kendi aile çevresine yakın kişilere başvurduğunu, sonra toplumsal destek kuruluşlarına ve en son olarak okula başvurduklarını ortaya koymuştur.

Ortaokul düzeyinde aile katılımı konusunda ise alanyazın bulgularının ve beklenenin aksine, ailelerin katılıma istekli ve öğretmenlerle iyi bir iletişim içerisinde oldukları görülmüştür (Yuen, 2007, viii). Oysa alanyazındaki benzer araştırmalarda ilköğretimden ortaokula geçildiğinde, aile katılımı ve iş birliği düzeyinin düştüğü görülmektedir. Araştırmaya katılan veliler aile katılımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini de ifade etmişlerdir.

Scott (2007) ailelerin eğitime katılım biçimlerini ve okul ile aile arasındaki ortak çalışmaların öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. İlköğretim düzeyinde, dördüncü ve beşinci sınıflara devam eden öğrencilerin katıldığı araştırmada, öğrencilerin ırk, yaş, sınıf, cinsiyet, ekonomik durumu ile ailelerin katılımları ve öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaklaşık 500 öğrencinin katıldığı araştırmada, veriler Likert tipi anket kullanılarak toplanmıştır (Scott, 2007, 44). Elde edilen bulgular dört ve beşinci sınıflarda aile katılım biçimlerinin benzer şekilde olduğunu, öğrencilerin yüksek performansı ile aile katılımı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Scott, 2007, 107).

Bradley (2007), "Ortaokullarda Okul Geliştirme: Bir Eylem Araştırması" isimli araştırmada, Summerside bölgesinde bulunan bir ortaokuldaki okul geliştirme projesinin etkililiğini ele almaktadır. Okulun öğrencileri yedi, sekiz ve dokuzuncu sınıfa devam etmektedir. Okulda 38 öğretmen, 600 kadar öğrenciye hizmet vermektedir. Araştırmacının kendisi de bu okulda görev yapmaktadır ve bu nedenle eylem araştırması olarak bu okulu seçtiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın amacı seçilen okulu geliştirmek için hazırlanan bir gelişim planının etkililiğini araştırmaktır. Bölgedeki okullar ve seçilen okul Kanada'daki en düşük düzey okullar arasında görülmektedir. Bölgedeki Okul

Gelişim Komitesi bazı okulların geliştirilmesi için bir pilot uygulama başlatmıştır. Pilot okullar arasında araştırmanın yapıldığı okul da yer almıştır. Gelişim planı okuldaki öğrencilerin motivasyonunu artırmak, öğretmenler arasında etkili bir iletişim ve iş birliği oluşturmak için yapılmıştır.

Araştırma sürecinde öğrenci motivasyonunu artırmak için öğrenmeyi ilgi çekici hale getiren bir uygulama başlatılmış ve öğrencilerin % 87'si bu uygulamayı beğendiğini ifade etmişlerdir. Öğrenmenin sınıf ortamının dışında ve farklı gruplar ve etkinlikler yoluyla yapılması öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır.

Gelişim planından önce, öğretmenler daha çok kendi derslerini bireysel olarak planlayıp uyguluyorlar ve değerlendirmeyi kendi başlarına yapıyorlardı. Diğer öğretmenlerin uygulamalarından haberdar değillerdi ve buna ihtiyaç duymuyorlardı. Ama gelişim planı ile öğretmenlerin birlikte program yapmaları ve benzer yöntemlerle dersi işlemeleri ve ortak değerlendirmeler yapmaları sağlanmıştır (Bradley, 2007, 29-30).

Frys (2007), iki ilköğretim okulundaki okulun iklimini geliştirmeye ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak yapılan çalışmaları yönetici, öğretmen ve velilerin algılarına göre araştırmıştır. Araştırmanın verileri görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Ayrıca, seçilen iki okuldaki değişim sürecini derinlemesine inceleyebilmek için, Sistemsel Değerlendirme (Systems Assessment) yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem eğitimde değişim için oluşturulan bir gelişim sürecidir. Shipley ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Frys, 2007, 73).

Elde edilen bulgular, her iki okulun müdürünün de Senge'nin örgütsel gelişme için öngördüğü beşinci disiplin olan sistem düşüncesine ve sürekli gelişime önem verdiklerini, ortak bir vizyon yaratmaya çalıştıklarını, birlikte çalıştıkları elemanlarla iyi bir ekip oluşturma yoluna gittiklerini göstermektedir. Her iki okulda da müdürlerin kişisel uzmanlığa önem verdikleri ve kendilerini geliştirmeye açık oldukları görülmüştür. Müdürlerin okulu geliştirme sürecine

diğer çalışanlardan ve velilerden daha fazla gayret gösterdikleri anlaşılmıştır (Frys, 2007, 184).

Forrest (2007) “Bir Ortaokuldaki Beş Yıllık Değişim Süreci” başlıklı araştırmasını “tekli durum çalışması” olarak yürütmüştür. Araştırmada öğrenci başarısını artırmak amacıyla, sürekli gelişim ilkesiyle okulu geliştirmeyi düşünen okul personelinin deneyimleri ve bu süreçte okul içerisinde yapılanlar incelenmiştir. Araştırmada temel olarak hangi bağlamsal etkenlerin değişimi etkilediğine ve nasıl etkilediğine bakılmıştır. Bu çerçevede, bölge eğitim liderleri de dahil, değişimde etkisi olabilen tüm paydaşlarla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, doküman incelemesi yapılmış, gözlem formlarıyla veriler toplanmıştır. Veriler üç ayrı düzeyde; kronolojik, kategorisel ve paydaşların görüşlerine göre analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, okuldaki değişim süreci iki ayrı aşamada iki farklı eylemler dizisini (action set) başlatmıştır. Bunlar okul içerisindeki küçük öğrenme grupları ve okul genelinde profesyonel bir öğrenme topluluğu oluşturmayı amaçlamıştır. Birinci aşamada okulda sürekli gelişim peşinde koşan yeni bir kültür oluşturulması yoluna gidilmiştir. Okul toplumunu oluşturan bireyler arasındaki izolasyonu kaldırıp, iş birliğine yönelik bir kültürel değişim sağlanmıştır. Bu süreçte örgütün alt yapısında katılımcıların yeniden düşünüp, farklı oluşumlarda yer aldığı birtakım heyecanlı değişimler görülmüştür. Bu aşamanın sonunda okulda bir “sürekli değişim kültürü” oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise oluşturulan bu kültürün kurumsallaştırılması sağlanmıştır.

İzlenen bu beş yıllık değişim sürecinin, doğrusal bir değişim sürecinden ziyade, oldukça karmaşık olduğu ve bu süreçte birçok etkenin iç içe, birbirleriyle etkileştiği görülmüştür. Bunların başında istekli ve yoğun bir tempoyla çalışan bir yönetici, okulu değiştirmeye istekli bir çalışanlar topluluğu ve değişime katkıda bulunmaya eğilimli bir çevre en önemli etkenler olarak görülmektedir.

Smith-Hill (2007), aile katılımına ilişkin olarak, velilerin inanç ve tutumlarıyla onların uygulamada yaptıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Araştırmasını Hillville eğitim bölgesindeki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki 14 okulda yürüten Smith-Hill, aile katılım düzeyi bakımından bu öğretim basamakları arasında bir farklılık olup olmadığını da araştırmıştır. Araştırmanın veri kaynakları veliler ve eğitimeiler olmuştur. Araştırmada 822 veli ve 153 öğretmenden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Nicel yöntemlerle katılımcıların algıları belirlendikten sonra, elde edilen bulgular doğrultusunda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler yoluyla, araştırmacının yapıldığı okullardaki aile katılımını artırmak için bir eylem planı oluşturulmuştur.

Elde edilen sonuçlar şunlardır (Smith-Hill, 2007, 128-130):

- Velilerin çocuklarına genellikle okuldan çok evde yardımcı oldukları anlaşılmıştır. Veliler evde öğrencilerin ev ödevlerine yardımcı olduklarını, okulla ilgili konuştuklarını ve onlara okuma etkinlikleri yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.
- Bazı veliler okulların kendilerinden fazla yardım talep etmediklerini, daha fazla katılım ve neler yapabilecekleri konusunda kendilerine bilgi verilmediğini, öğretmenlerin bunları yapmaları durumunda daha faydalı olabileceklerini belirtmişlerdir.
- Eğitim basamağı yükseldikçe aile katılımının azaldığı anlaşılmıştır.

Valdiva (2008) ise Los Angeles'ta Latin öğrencilerin devam ettiği bir okulun velileri için "Aile Merkezi" oluşturulması sürecini incelemiştir. Aslında, araştırmacının kendisi pilot bir uygulama olarak, böyle bir merkezin kurulması için kaynak sağlamış ve oluşturulan bu merkezde ailelerin çocuklarıyla veya kendilerinin yararlanabileceği, akademik, koruyucu aile, veli liderliği ve destekleyici aile hizmetleri türünde hizmetleri alabilmeleri sağlanmıştır.

Smith (2008) öğrencilerin okuma becerileri kazanımı ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada ailelerinden destek alan ve almayan iki öğrenci grubu oluşturulmuştur. Bu gruplar arasında okuma becerilerinin

gelişimi bakımından nasıl bir ilerleme olduğu karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul ve evdeki okuma etkinliklerine katılan ailelerin çocuklarının diğerlerinden daha başarılı oldukları görülmüştür (Smith, 2008, 105-108).

James (2008), eğitime aile katılımının önündeki engelleri ve bazı ailelerin neden çocuklarının eğitiminde yer almadıklarını araştırmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış, veriler nitel ve nicel veri toplama teknikleriyle toplanmıştır. Araştırmada evren olarak ilköğretim okullarının beşinci sınıfına devam eden öğrencilerin aileleri alınmıştır. Bu aileler arasından seçilen 100 kadar veli örneklem olarak belirlenmiş ve onlara anket uygulanmıştır. Çalışmada, etnik köken, cinsiyet, eğitim seviyesi ve aile yapısı gibi değişkenlerin aile katılımını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır.

Bulgulara göre, ailenin etnik kökeni, sosyoekonomik yapısı, eğitim düzeyi, çocuğa olan yakınlık durumu (biyolojik baba veya anne) gibi değişkenlerin tümü aile katılımını etkilemektedir. Ebeveynlerin cinsiyeti ile aile katılımı arasında ise önemli bir ilişki bulunamamıştır (James, 2008, 135-137).

Aile katılımıyla ilgili başka bir çalışmada Bussey (2008) annelerin görüşlerini araştırmıştır. "Parental Involvement and School Success: Views of English-speaking and Spanish-speaking Mothers" başlıklı araştırmada, İspanyolca konuşan 47 ve İngilizce konuşan 36 anne araştırmaya katılımcı olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu annelerin çocukları Midwestern bölgesindeki okullarda, okul öncesi ile dördüncü sınıf arasında değişen sınıflara devam etmektedirler. Ayrıca, bu öğrenciler iki dilli (İspanyolca %50 ve İngilizce %50) bir eğitim programına devam etmektedirler. Seçilen bu annelere açık uçlu iki soru yöneltilmiştir. Birinci soruda iyi öğrenci, başarılı öğrenci ifadesinden annelerin ne anladığı sorulmuştur. İkinci soruda çocuklarının eğitimine ilişkin olarak evde ve okulda neler yaptıkları sorulmuştur.

Annelerin büyük bir çoğunluğu birinci soruya akademik yönden başarılı olan öğrencileri iyi ve başarılı öğrenci olarak tanımlamışlardır. Daha sonra, düzenli ders çalışan, öğretileni anlayan, disiplinli öğrenci gibi yanıtlar

gelmektedir. İkinci soruya anneler evde ödevlere yardım ettiklerini, çocuklarıyla okuma etkinliği yaptıklarını, okuldaki sosyal etkinliklere katıldıklarını ve öğrencinin okuldaki yaşadıklarını paylaştıklarını belirtmişlerdir (Bussey, 2008, 15-19).

Hindman (2008) okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı ve erken öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma iki aşama halinde planlanmıştır. Birinci aşamada Head Start Okul öncesi kurumlarında okul aile iş birliği ve öğrenme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bunun için 800 kadar öğrenciye anket uygulanmıştır. İkinci aşamada ise sosyoekonomik bakımdan farklılık gösteren okul öncesi kurumlardaki okul aile ilişkilerini öğretmen ve veli görüşlerine göre araştırmıştır. Araştırmanın bu kısmı için 133 aile ve 33 öğretmen arasındaki iş birliği uygulamalarına bakılmıştır. Öğretmen ve velilere Okul Aile İş birliği Anketi (School-Family Partnership Questionnaire) uygulanmıştır. Öğretmenlere 12 maddelik öğretmen anketi versiyonu, velilere ise 14 maddelik veli anketi versiyonu uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlar, araştırmanın yapıldığı düşük gelir düzeyine sahip bölgedeki okullardaki aile ile iş birliği ve bilgi paylaşımı gibi etkinliklerin çocuğun sosyal ve akademik öğrenme sürecine olumlu etki ettiğini göstermiştir. Ailenin evde çocuğun eğitimiyle ilgilenmesi ile öğrenme (kazanımı) arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Ailelerin okula katılımı konusunda, okulun ve öğretmenlerin buna yönelik çabalarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Hindman, 2008, 180-185).

Silva (2008) erken çocukluk dönemine ilişkin olarak, ailelere evde eğitim hizmetleri veren eğitimcilerin aile katılım stratejilerini araştırmıştır. Veriler "Home Educator Profile Questionnaire" kullanılarak ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Katılımcı olarak California'nın Fresno eğitim bölgesinde görevli üç aile eğitimcisi ve bu eğitimcilerin danışmanlık yaptığı 53 aile araştırmada yer almıştır. Aile eğitimcilerinin ailelere verdiği hizmetler arasında "Evde Öğrenme Programı, Yaz Eğitim Programları, Aile Eğitim Programları vb." hizmetler bulunmaktadır. Aile eğitimcileri, ailelerin bu hizmetlerden etkin olarak

yararlanabilmeleri için, sık sık evleri ziyaret etmekte ve onları yönlendirmektedirler.

Araştırmanın yürütülmesinde farklı bir yöntem izlenmiştir. "Portre analiz" tekniği ile seçilen aile eğitimcilerinin kişisel özellikleri, uzmanlıkları, çalışma biçimleri ve hangi etkinliği ne amaçla yaptıkları detaylı olarak incelenmiştir. Bu verilerle; anket, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen diğer veriler birleştirilerek analiz edilmiş ve bir sonuca varılmıştır (Silva, 2008, 58-63).

Aile katılımı konusunda özel stratejiler geliştirmiş olan aile eğitimcileri, aile katılımının çocuğun öğrenmesi üzerinde ve ilerideki başarısında önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sağlamak için ailelerin eğitime ilişkin davranışlarının olumlu anlamda değiştirilmesini önemsediklerini belirtmişlerdir. Aile eğitimcilerinin, aile katılımını sağlamak için, her birinin kendilerine özgü bir strateji geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bunlar ailelerle güçlü ilişkiler geliştirme, ailelerle ev dışında sosyal etkinliklere katılma veya evde tüm aile bireylerinin katılabileceği bazı etkinlikler düzenleme gibi çalışmalardır.

Her üç aile eğitimcisinin de aile katılımının geliştirilmesinde ortak olarak önemsedikleri kavramlar: Aile ile eğitimcinin ortak amaçları, karşılıklı güven, rol paylaşımı, etkinliklerin yapılması için belirlenen bir çerçeve (plan) ve kaynak sağlanması şeklinde ifade edilmiştir (Silva, 2008, 180).

Jackson (2009) aile katılımına ilişkin olarak öğretmenlerin ve velilerin algılarını araştırmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim okulunda aile katılımının önündeki engeller ve ailelerin tutumları hakkında öğretmenler ve velilerin görüşleri arasında ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Belirlenen ilköğretim okulunda çalışan 34 öğretmene ve birden beşinci sınıfa kadar devam eden tüm öğrencilerin velilerine (332 veli) anket uygulanmıştır. Öğretmenler ve veliler için ayrı anketler uygulanmış ve toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, veliler ve öğretmenler aile katılımını önemsemekte ve gerekli bulmaktadırlar. Aile katılımı arttıkça öğrenci başarısının arttığı kabul edilmektedir. Aile katılımının önündeki engeller konusunda ise velilerle öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Jackson, 2009, 106-107).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede ebeveynlerin rolünü araştıran bir çalışma Goudey (2009) tarafından yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak oluşturulan iki öğrenci grubundan birisinin aileleri evde çocuklarının okumalarına yardımcı olabilmeleri amacıyla, belli bir eğitimden geçirilmiş ve daha sonra bu gruptaki ailelerin çocukları ve diğer gruptaki ailelerin çocukları 16 haftalık bir okuma etkinliği sürecine tabi tutulmuşlardır. Her iki öğrenci grubunun okuma becerileri uygulama öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Sonuçlar, aile katılımının yer aldığı grubun okuma becerisinde önemli ilerlemeler olduğunu göstermiştir (Goudey, 2009, 88).

McDermoot-Fasy (2009), özel eğitim gören öğrencilerin aileleriyle yaptığı bir araştırmada, bu ailelerin gerçek hikâyelerini araştırmış ve hikâye anlatım tekniğiyle araştırmasını sürdürmüştür. 14 anne (veli) ile yapılan görüşmeler sonunda elde edilen sonuçlara göre, ailelerin hepsi de çocuklarının sorunlarıyla yoğun olarak ilgilenmektedirler. Çocuklarının okul ve yaşamda başarılı olabilmeleri için ellerinden geleni yapmaktadırlar (McDermott-Fasy, 2009, 122). Ayrıca, araştırmaya katılan velilerin okullarla ilgili olarak, öğretmen etkililiğine, güven ve dürüstlük konusuna çok önem verdikleri görülmüştür.

Ailelerin ebeveynlik görevlerini yerine getirme biçimleriyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran Kusterer (2009), araştırmasını lise ve üniversite düzeyindeki iki eğitim kurumunda yapmıştır. Ailelerin görevlerini yerine getirme biçimlerini dört kategoriye ayıran araştırmacı, ayrıca üç farklı aile katılım modeli belirlemiştir. Elde edilen bulgular, yapılan diğer çalışmalardan elde edilen bulguların ve beklentilerin aksine, otoriter ailelerin çocuklarının daha düşük başarılı olduğunu buna rağmen ihmalkâr ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Martin (2009) aile katılımını artırmada okulun yaptığı çalışmaları ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Aile katılımını artırma çabası gösteren okulların daha yüksek performansla sahip oldukları, okulun aile katılımına ilgisi azaldıkça katılım oranının da azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Yüksek performans gösteren okullardaki uygulayıcıların (yönetici, öğretmen) aile katılımı için çaba ve zaman harcadıkları, katılımı önemli bir değer (kaynak) olarak gördükleri ve okullarını daha iyi okula dönüştürebildikleri görülmüştür.

Wilson (2009) aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ilköğretim ve lise düzeyinde araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Missouri'de bulunan tüm devlet okulları oluşturmaktadır. Öğrenci başarısının ölçülmesinde "the Missouri Assessment Program" (MAP) kullanılmıştır. Aile katılım düzeyi ise "The Fourth-cycle Advanced Questionnaire for Parents" Aile Katılım Anketi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, alt sınıflara devam eden öğrencilerin velileri okula daha sık gitmekte ve daha çok okul etkinliklerine katılmaktalar. Okul etkinliklerine velilerin katılımı öğrenci başarısına olumlu şekilde yansımaktadır (Wilson, 2009, 104-106).

Daniel (2009) öğretmen-veli ilişkisi ile aile katılımı arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Philadelphia'nın dış bölgesinde bulunan başarılı bir ilköğretim okulundaki aile katılım düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Her iki grup için ayrı anketler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerle iyi iletişim içerisinde olan velilerin eğitime katılım düzeyi daha yüksektir. Öğretmenlerle iletişim düzeyi düşük olan velilerin katılımının ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Aile katılımının etkililik düzeyini öğretmen ve veli görüşlerine göre araştıran Wright (2009), Georgia bölgesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 104 öğretmen ile öğrencilerini bu okullara gönderen yaklaşık 500 veliye anket uygulayarak veri toplamıştır. Araştırmasında aile katılımına ilişkin olarak,

Epstein'in belirlediği altı boyutu ele almıştır. Bu boyutlar çerçevesinde, veli ve öğretmenlerin etkili katılım algılamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılan araştırmada, şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Aile katılımına ilişkin olarak, öğretmenler ve velilerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmen ve veliler aile katılımını “etkili” ve “oldukça etkili” bulmaktadırlar.
- Etkili aile katılımı konusunda, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem vb. değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Etkili aile katılımı konusunda, velilerin demografik özelliklerine göre de anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- En etkili algılanan boyutlar ise “aile beklentisi” ve “iletişim” olarak ortaya çıkmıştır (Wright, 2009, 98-102).

Schroeder (2009), profesyonel öğrenen örgütler olarak ilköğretim okullarının geliştirilmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Okulların örgütsel öğrenme düzeyi, müdürlerin görüşlerine göre ölçülmüştür. Araştırmanın evreni Güney California'daki ilköğretim okullarıdır. Araştırmada Hord (1996) tarafından geliştirilen “School Professional Staff as Learning Community Survey” aracı kullanılmıştır. Araştırmaya 146 bölgede görev yapan 921 okul müdürünün katılımı amaçlanmıştır. Elektronik posta ile gönderilen anketi 231 okul müdürü eksiksiz olarak tamamlamıştır. Öğrencilerin başarısı ise “California Academic Performance Index (API)” değerlendirme sistemi ile ölçülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, okulların örgütsel öğrenme düzeyi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan müdürlerin okullardaki örgütsel öğrenme düzeyine ilişkili olarak, yüksek düzeyde algıladıkları alt maddeler şunlardır (Schroeder, 2009, 85-87):

- Okul müdürleri, okulla ilgili konularda tüm çalışanları tartışmalara ve görüş belirtmeye dahil etmektedirler.

- Okul geliştirmeye ilişkin vizyon belirleme çalışmalarına tüm çalışanlar katılmaktadır.
- Vizyon belirleme çalışmaları daima ğrenci, öğretme ve öğrenme üzerinde odaklanmaktadır.
- Tüm alışanlar düzenli olarak bir araya gelirler ve okula ilişkin konuları tartışırlar. Birbirlerinden birçok Şeyi öğrenirler.
- Çalışanlar arasında iletişimi artırmak için birtakım çalışmalar yapılmakta ve prosedürler izlenmektedir.

Okul müdürlerinin okul geliştirme sürecine yönelik olarak, okullarındaki en düşük algıladıkları madde ise çalışanların birbirlerinin sınıflarını ziyaret ederek değerlendirmeleri ve birbirlerine rehberlik etmeleriyle ilgili maddelerdir (Schroeder, 2009, 88).

Aile ve toplumsal katılımın yerel okul konseyleri üzerindeki etkilerini Stein (2009) Massachusetts'taki okullarda araştırmıştır. Yerel okul konseylerinin okul geliştirme ile ilgili işlevlerini ve ailelerin bu konudaki rollerini nitel bir yöntemle araştırmıştır. Araştırmada okul konseylerinin, okul geliştirmeye yönelik öngördüğü etkinlikleri nasıl ve ne düzeyde gerçekleştirdikleri de araştırılmıştır. Massachusetts bölgesinde, farklı sosyal çevrelerde buluna  okul çalışma grubu olarak seçilmiş bu okullarda görüşme ve gözlem yoluyla veriler toplanmıştır. Her okulda, okul konseyinde bulunan (müdür, ğretmen ve veli) beş ye ile görüşmeler yapılmıştır.

Elde edilen bulgular seçilen üç okulda aile ve toplumsal katılım ile okul konseylerinin okulu geliştirmeye olan etkilerinin farklı olduğunu ve okulların kendi kültürleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okulların farklı kültürlere sahip olmaları içinde buldukları fiziki, sosyal ve ekonomik evre ile açıklanmaktadır. Her üç okulda da okul geliştirme çalışmalarının Massachusetts Eğitim Reformu Kanunu çıkarılmadan önce başlatıldığı anlaşılmıştır. Kültür ve iletişim okul konseyinin çalışmalarını, aile ve toplumsal katılımı etkileyen en önemli etkenlerdir (Stein, 2009, 220-221).

Her üç okulda okul gelişim planı bulunmaktadır. Ancak okullardan ikisinde okul konseyi planı gözden geçirmiş, sadece bir okulda konsey okul planının yapılması sürecinde yer almıştır. Veli katılımı etkin olarak, “Veli Örgütleri” ve diğer veli katılım etkinlikleri aracılığıyla gerçekleşmektedir (Stein, 2009, 220-221).

Johnson (2010), California'nın West Contra Costa bölgesindeki Afrika kökenli Amerikalı ailelerin okula katılımları ile öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışma, Afrika kökenli başarılı öğrencilerin ailelerinin, bu öğrencilerin başarılı olması için, neler yaptıklarını araştırmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırma nitel yöntemle yürütülmüş ve katılımcılar başarılı öğrenciler arasından seçilmiştir. Dört ayrı okuldan seçilen toplam 16 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrenci ve onların velileriyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçların bazıları şöyle sıralanmıştır (Johnson, 2010, 102-103):

- Veliler evde öğrencilerle verimli zaman geçirmektedirler.
- Veliler öğrencilere disiplinli olmayı öğretmektedirler.
- Öğrenciler velilerin kendilerinden neler beklediklerini bilmektedirler.
- Öğrencilerin evde öncelikli olarak ödevlerini yapmaları sağlanmaktadır.
- Veliler evde ve dışarıda çocuklarına şefkatli davranmaktadırlar.
- Veliler çocuğun öğretmeni ile iletişim içerisindeydirler.

Stephens (2010), ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde, aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada nicel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Atlanta'nın güneybatısında bulunan düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgedeki bir okulun öğrenci velilerine Aile Katılım Anketi (Parental Involvement Questionnaire) uygulanmıştır. Okulda üçüncü sınıfa devam eden tüm öğrenci velileri örneklem olarak seçilmiştir. Öğrenci başarısı için okulların kayıt sistemlerinden ve diğer belgelerden faydalanılmıştır (Stephens, 2010, 53).

Araştırmada iki temel soruya yanıt aranmıştır. Birincisi, seçilen okulun velileri okuldaki aile katılımını ne düzeyde algılamaktadırlar? Diğeri ise aile katılım oranı ile ğrenci başarısı arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Birinci soruyu yanıtlayabilmek için Epstein tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan anket ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. İkinci sorunun yanıtı için ğrenci başarılarına ilişkin okul kayıtları ve belgeleri incelenip analiz edilmiş ve katılım oranı ile bir ilişkisi olup olmadığına bakılmıştır. Birinci soruya yanıt olarak, araştırmaya katılan velilerin yüksek düzeyde bir veli katılım oranı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, algılanan aile katılım düzeyi ile ğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Stephens, 2010, 72).

Eğitime aile katılımını inceleyen bir başka araştırma da Jackson (2010), tarafından yapılmış olup, “Ebeveynler Nerede?” başlığı kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ilköğretim okullarına devam eden 15 ğrenci velisiyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan tüm velilerin çocuklarının eğitimini önemsediklerini ve bunun için her türlü fedakarlığı yaptıklarını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının eğitiminde kendilerinin de önemli sorumlulukları bulunduğunu kabul etmektedirler. Katılımcıların tamamı çocuklarının eğitimi konusunda yüksek beklentilere sahiptirler ve bu durumun çocukların başarısını etkilediğini belirtmektedirler (Jackson, 2010, 123-133).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi gibi yöntemle ilgili alt başlıklar bu bölümde sunulmuştur. Araştırma nitel ve nicel boyutlara sahip olduğundan, her iki boyuta ilişkin izlenen yöntem ve kullanılan teknikler bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar nicel veya nitel yöntemlere dayalı olarak yürütülmektedir. Yöntemin belirlenmesinde araştırmacının tercihinin yanı sıra, araştırılacak olgu ve olayların en iyi nasıl ele alınacağı, yani hangi yöntem ve tekniklerin araştırma konusuna daha uygun olduğu da belli bir önem arz eder. Nicel yöntemlerle araştırılması ve analiz edilmesi güç olan sosyal olguları ele alırken nitel araştırma yöntemlerinin sahip olduğu avantajlardan yararlanılması daha yerinde olabilir. Bu yaklaşımdan hareketle, okulu geliştirmede ailenin rolünü araştıran bu çalışmada karma yöntem kullanılması tercih edilmiş, nitel boyutun yanı sıra nicel bir boyuta da yer verilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2006, 39) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadırlar. Nitel araştırmalarda araştırmacı, konuyla ilgili doğrudan gözlemlerde bulunarak, ilgili bireylerle doğrudan görüşmelerle ve somut belgeler üzerinde incelemeler yaparak konuyu derinlemesine ve daha gerçekçi bir şekilde ortaya koyabilir.

Suter (2005), nicel araştırmanın sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeyi; nitel araştırmanın ise bunun yerine sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamayı amaçladığını belirtmektedir (Akt. Sarı, 2007, 113). Sayısal değerler aracılığıyla ölçülmesi ve araştırılması zor olan olayları araştırmada nitel yöntemlerin kullanılması araştırmacının tercihi yanı sıra bir zorunluluk olarak görülmektedir.

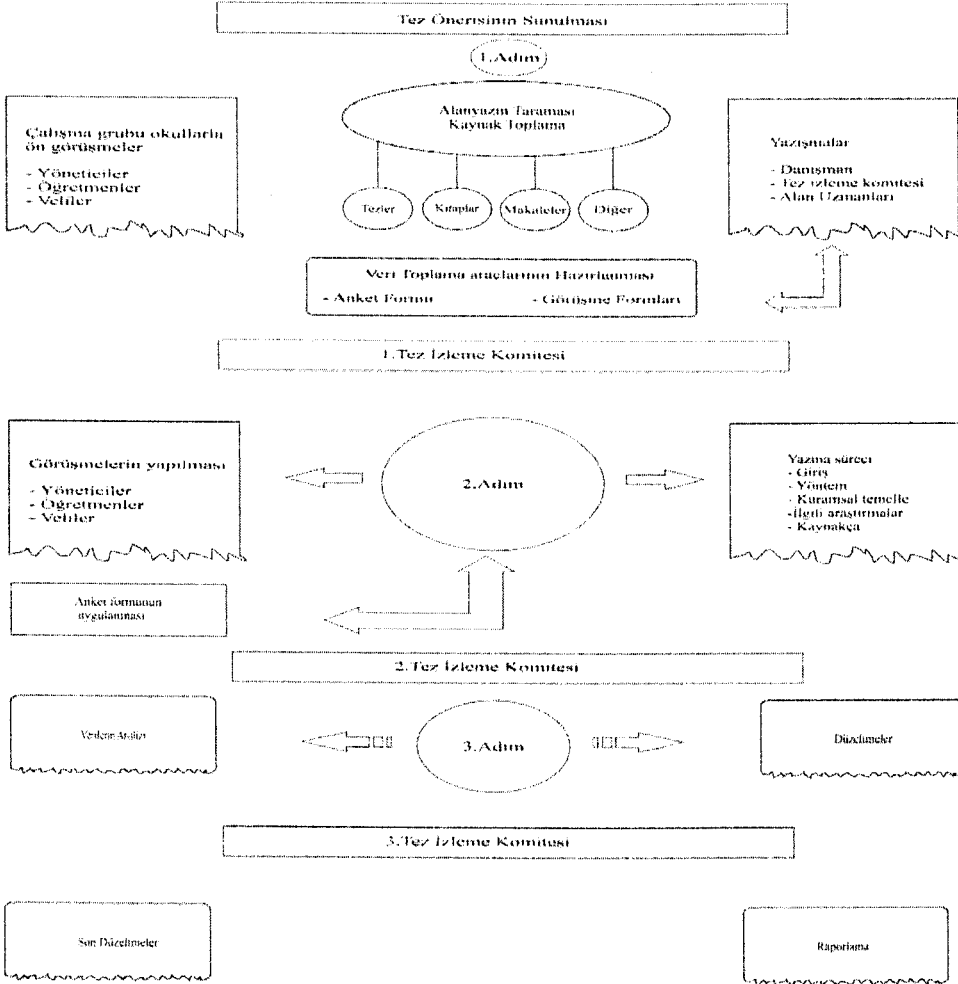
Nicel yöntemlerde, önceden belirlenen kuramlardan hareket edilerek hipotezler geliştirilir ve bunlar istatistiksel tekniklerle test edilir. Nitel yöntemlerde ise olguların, davranışların altında yatan nedenler ve olayları meydana getiren koşullar araştırılır, tanımlanır ve bu koşulların nasıl değiştirilebileceği üzerinde durulur. Bu koşulları değiştirmek için neler yapılabileceği, yerinde yapılan gözlemlerle ve ilgili kişilerin görüşleri alınarak araştırmacının ulaştığı sonuçlar yoluyla belirlenmeye çalışılır.

Günümüzde sosyal bilimler kapsamında yer alan konuların araştırılmasında nitel veya karma yöntemler daha çok kullanılmaya başlanmıştır (Böke, 2009, 16; Konan ve Kış, 2013, 108). Bunun nedenleri birçok çalışmada ayrıntılı olarak ele alınmış ve ortaya konulmuştur (Patton, 2002; Hatch, 2002; Yin, 2003; O'Donoghue ve Punch, 2003; Creswell, 2007; Şimşek ve Yıldırım, 2006; Stake, 2010; Yin, 2011). Her iki yöntemin güçlü yönlerinden yararlanmak, zayıf yönlerini en aza indirmek amacıyla bu araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanılması tercih edilmiştir.

Nitel araştırma, araştırmacının katılımcılara spesifik, derinlemesine sorular sorarak veriler topladığı; bu verileri uygun tekniklerle analiz ettiği ve yorumladığı, belli sonuçlara vardığı araştırma yöntemlerindedir (Creswell, 2007, 56). Nitel araştırma yöntemlerini uygulayan araştırmacılar büyük ölçüde verilerini gözlem, görüşme ve belgeleri doğrudan inceleyerek elde etmektedirler. Araştırmacı katılımcıların anlatımlarına ve kendi gözlemlerine bağlı kalmaktadır. Böylece, gerçekliğe ilişkin daha somut ve güvenilir veriler elde edilebilmektedir.

Bilimsel bir araştırma yürütülürken yapılması gereken en önemli şeylerden birisi de araştırmanın planlaması ve zamanlamasıdır. Araştırmanın her

bir aşamasının ne kadar zamanda tamamlanacağı ve tamamının yaklaşık olarak ne zaman sonuçlanacağı saptanmalıdır. Nitel boyutu olan araştırmalar, daha esnek olmaları nedeniyle planlanan süre içerisinde sonuçlandırılmayabilirler (Creswell, 2007, 63). Araştırma sürecinde bu durum dikkate alınmış ve çalışma grubu belirleme, görüşmeler ve doküman inceleme hususlarında esnek bir plana sahip olmakla birlikte zamanlamaya bağlı kalınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın akış şeması genel olarak aşağıda verilmiştir.



Şekil 9. Araştırmanın Akış Şeması

3.2. Araştırmanın Boyutları

Araştırma nicel ve nitel boyuttan oluştuğu için aşağıda bu boyutlar ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu çalışma grubuna alınan okullarda öğrencisi olan velilerle ilgilidir. Araştırmanın nicel boyutunda okulu geliştirmeye yönelik olarak yapılan çalışmalar, velilerin bu çalışmalara katılımı ve katkıları, katılım ve katkıda bulunmayı engelleyen nedenler ve bu etkinliklere katılımı arttırmak için neler yapılabileceği ile ilgili veriler anket yoluyla elde edilmiştir.

3.2.1.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın amacı velilerin okulu geliştirmedeki rolünü ortaya koymaktır. Bu amaçtan hareketle, üç ilköğretim okulunda, yönetici, öğretmen ve velilerin görüşleri alınmıştır. Velilere yönelik daha kapsamlı veriler elde edebilmek için araştırmaya nicel bir boyut eklenmiş ve tarama yoluyla veri toplanması yoluna gidilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu üç ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Bu okullardan birisine devam eden öğrencilerin velileri üst sosyoekonomik düzeye sahiptir ve bu devlet okulu (ÜSED) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerini diğer devlet okuluna gönderen veliler ise alt sosyoekonomik düzeye sahiptir. Araştırmada bu okul (ASED) olarak kodlanmıştır. Üçüncü okul özel bir ilköğretim okuludur. Özel okul araştırma sürecinde (ÖZEL) olarak kodlanmıştır.

Öğrencilerini özel okula gönderen veliler alt ya da üst sosyoekonomik düzey olarak sınıflandırılmamıştır. Bu okula devam eden öğrencilerin velileri arasında ekonomik durumu çok iyi olanlar olabileceği gibi, sınırlı imkânlarını zorlayarak çocuklarını bu okullara gönderenler de vardır. Bunun nedeni özel okulların devlet okullarından daha nitelikli, dolayısıyla daha fazla etkili okul özelliklerine sahip olduğu algısıdır. Bir başka algı ve beklenti de özel okullarda

okul geliştirme çalışmalarının daha etkin yapıldığına ilişkindir. Araştırmaya bir özel okulun alınmasının amacı çocuklarını bu okullara gönderen velilerin okul geliştirme konusundaki algılarını ve özel okullarda velilerin okul geliştirme adına yaptığı çalışmaların da ortaya konulmasıdır.

Belirlenen okullarda, birden beşinci sınıfa kadar devam eden tüm öğrencilerin velileri, sayısal açıdan tamamı ulaşılabilir olduğundan, nicel boyutun örnekleme olarak alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan velilerin ve geçerli sayılan anketlerin okullara göre dağılımı aşağıda görülmektedir.

Tablo 1
Geçerli Anketlerin Okullara Göre Dağılımı

		N	%
Geçerli anketlerin okullara göre dağılımları	ÜSED	135	38,8
	ASED	155	44,5
	ÖZEL	58	16,7
	TOPLAM	348	100

3.2.1.2. Veri Toplama Aracı

Bilimsel bir araştırmanın temeli araştırmada elde edilen verilere dayanır. Verilerin doğru ve sağlıklı bir şekilde elde edilmesi ise bütünüyle bilgi toplama tekniklerine bağlıdır. Araştırmacı araştırdığı konuya ilişkin verileri toplamak için uygun teknikleri seçmeli ve kullanmalıdır. Bu araştırmada nicel ve nitel tekniklerle veri toplanmıştır.

Nicel verilerin toplanmasında “Okulu Geliştirmede Velilerin Rolüne İlişkin Anket Formu” hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek, aylık gelir düzeyi gibi değişkenlere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise velilerin okulu geliştirme kapsamındaki rolüne ilişkin sorular yer almaktadır.

Anket formunun oluşturulması öncesinde konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve ilgili araştırmalar incelenmiştir (Akbaşlı, 2007; Altındağ, 2008; Ceylan, 2009; Çelik, 2005; Gülcan, 2009; Işık, 2007; Kanbur, 2009; Kebeci, 20006; Madden, 2008; Özdemir, 2009; Şahin, 2006; Şimşek, 2008).

İncelemeler sırasında anket sorularının hazırlanmasına yönelik notlar alınmıştır. Oluşturulan taslak sorular alandaki bazı akademisyenlerle yazışmalar, bazı akademisyenlerle yüz yüze görüşmeler yoluyla değerlendirilmiş, görüş ve düşünceleri alınmıştır.

Yazışmalar yoluyla görüşlerine başvuru alan uzmanlar birisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, diğeri Ankara Üniversitesinde, Eğitim Yönetimi alanında görev yapan öğretim üyeleridir. Yüz yüze görüşmeler yoluyla yardımına başvuru alan uzmanlar Cumhuriyet Üniversitesinde, Eğitim Bilimleri alanında görev yapan iki öğretim üyesi ve aynı üniversitede Türk Dili okutmanı olarak görev yapan bir öğretim elemanıdır. Anket ve görüşme formlarına son hali danışman ve tez izleme komitesinde bulunan bir öğretim üyesinin önerileri doğrultusunda son hali verilmiştir. Tez izleme komitesinde bulunan ve önerilerinden yararlanan öğretim üyesi İnönü Üniversitesinde Sosyoloji alanında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

3.2.1.3. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel veriler her üç okulun ilköğretim birinci kademesine devam eden öğrencilerin velilerine, araştırmacının hazırladığı anketler uygulanarak elde edilmiştir. Anketlerin velilere ulaştırılmasında sınıf öğretmenlerinin desteği alınmıştır. Anketler öğrenciler aracılığıyla velilere ulaştırılmış ve aynı şekilde geri dönüşü sağlanmıştır.

Toplam 400 adet anket öğrenciler aracılığıyla velilere iletilmiş, bir haftalık süre sonunda her üç okuldan 376 adet anket geri dönmüştür. Anketlerin sınıflanması ve verilerin bilgisayar programına girilmesi çalışması sırasında eksik ya da uygun doldurulmayan anketler ayıklanmıştır. Geriye 348 adet anket kaldığı görülmüştür.

3.2.1.4. Nicel Verilerin Analizi

Bir araştırmayla ilgili verileri istatistiksel olarak analiz ederken önerilen yollardan birisi de amaca uygun en basit analiz yönteminin seçilmesidir. Bunun

nedeni, genellikle en basit analiz yöntemi çoğu kez en güvenilir analiz yöntemidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, 238). Velilerden dönen anketler önce tek tek incelenerek numaralandırılmıştır. Sonra bu anketlerdeki veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 17 paket programı yardımıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Böylece araştırmanın nicel verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiş, yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak tablolar halinde hazırlanmıştır.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Yukarıda ifade edildiği gibi, bu çalışma nitel ve nicel boyuta sahip bir araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan durum çalışması seçilmiştir. Merriam (1998, 26), özellikle nitel durum çalışmalarının, eğitimle ilgili olay ve olguların anlaşılması ve yorumlanması için ideal desenler olduğunu belirtmektedir. Durum çalışmaları, bütüncül betimlemeler ve açıklamalar yapmayı gözetir ve Yin (2003)'in de belirttiği gibi, özellikle değişkenlerin içinde buldukları bağlamdan ayrılmasının mümkün olmadığı durumlara oldukça uygundur.

Yin (2003, 13), durum çalışmasını "güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam bağlamında araştıran, olgu ve içinde bulunduğu bağlam arasındaki sınırların kesin olarak belirgin olmadığı durumlarda kullanılan deneysel bir araştırma" yöntemi olarak ifade etmektedir. Durum çalışmalarının farklı biçimleri vardır (Merriam, 1998, 34-37; Biklen ve Bogdan, 1998, 60-63 ;Yin, 2003, 39-40; Yıldırım ve Şimşek, 2006, 290-292; Given, 2008, 68). Bu araştırmada, amaca uygunluğu nedeniyle, bütüncül çoklu durum deseni seçilmiştir.

3.2.2.1. Katılımcılar

Nitel araştırmalarda örneklem seçilmesi biçimi de nicel yöntemlerden farklı olarak yürütülür. Nitel araştırmalarda örneklem belirlenirken amaç olay veya olguları derinlemesine ortaya koyabilecek bireyleri belirlemektir. Bütün dikkatler, incelenecek konunun süreçleri hakkında bilgi toplamaya elverişli

örneği bulmaya odaklanır. Temsil gücünden çok, örneğin araştırma konusu ile olan ilgisi dikkate alınır (İslamoğlu, 2009, 181).

Araştırmanın nitel boyutu için, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu amaçla her branştan öğretmene ve her kesimden veliye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç küçük bir örnekleme içerisinde, çalışılan durumlarla ilişkisi olan bireylerin çeşitliliğini en üst seviyeye çıkarmaktır. Bu araştırmanın bilgi kaynakları yöneticiler, öğretmenler ve velilerdir. Yönetici katılımcılar, belirlenen üç ilköğretim okulunun müdürleri ve müdür yardımcıları olmak üzere, toplam altı yöneticidir. Katılımcı yöneticilere ait bilgiler aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2
Katılımcı Yöneticilere Ait Bilgiler

Okullar	Katılımcı	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Düzeyi	Branşı	Toplam Kıdemi	Yöneticilik Kıdemi
ÜSED	1 KY1	Erkek	50	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	32	30
	2 KY2	Erkek	52	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	29	17
ASED	1 KY3	Erkek	37	Lisans	Sınıf Öğrt.	15	10
	2 KY4	Erkek	32	Lisans	Sınıf Öğrt.	8	2
ÖZEL	1 KY5	Erkek	56	Lisans	Tarih	30	25
	2 KY6	Kadın	57	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	37	10

Katılımcı yöneticilerin üçü ön lisans, diğer üçü ise lisans mezunudur (Bkz. Tablo 2 ve 3). Ön lisans mezunu olan yöneticilerin daha kıdemli oldukları ve ÜSED'e sahip okula atanabilmelerinde bu ölçütün etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 3**Katılımcı Öğretmelere Ait Bilgiler**

Okullar	Katılımcı	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Düzeyi	Branşı	Kıdemi
ÜSED	1 KÖ1	Kadın	36	Lisans	Sınıf Öğrt.	13
	2 KÖ2	Erkek	37	Lisans	Matematik	14
	3 KÖ3	Erkek	39	Yük.Lisans	Sınıf Öğrt.	15
ASED	1 KÖ4	Erkek	36	Lisans	Sınıf Öğrt.	14
	2 KÖ5	Kadın	32	Lisans	Türkçe	9
	3 KÖ6	Erkek	40	Lisans	Bilgisayar	14
ÖZEL	1 KÖ7	Erkek	27	Lisans	Matematik	4
	2 KÖ8	Kadın	34	Lisans	Müzik	9
	3 KÖ9	Erkek	34	Lisans	Rehber	11

Öğretmeler, her okuldan üç öğretmen olmak üzere, toplam dokuz kişiden oluşmaktadır. Cinsiyet bakımından, öğretmenlerin altısı erkek, üçü kadındır. Katılımcı öğretmenlerin birisinin yüksek lisans mezunu, diğerlerinin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Velilerin okulu geliştirmeye katılımını araştıran bu çalışmada her okul için beş öğrenci velisi olmak üzere, toplam 15 veli görüşme yapmak amacıyla belirlenmiştir. Böylece, nitel boyut için görüşme yapılan toplam katılımcı sayısı 30 kişidir. Katılımcı velilere ait bilgiler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4**Katılımcı velilere ait bilgiler**

Okullar	Katılımcı	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleği	Ailenin Geliri
ÜSED	1 KV01	Kadın	42	Lisans	Akademisyen	2500 TL
	2 KV02	Kadın	41	Lisansüstü	Akademisyen	6000 TL
	3 KV03	Erkek	48	Lisansüstü	Akademisyen	5000 TL
	4 KV04	Erkek	50	Lisans	Esnaf	6000 TL
	5 KV05	Kadın	41	Lisansüstü	Akademisyen	2500 TL
ASED	1 KV06	Kadın	37	İlköğretim	Ev hanımı	900 TL
	2 KV07	Erkek	40	Lisans	Memur	2000 TL
	3 KV08	Kadın	28	İlkokul	Ev hanımı	1000 TL
	4 KV09	Erkek	39	Lise	Kepçe oprt.	1000 TL
	5 KV10	Erkek	40	Ortaokul	Mobilyacı	1200 TL
ÖZEL	1 KV11	Erkek	42	Lisans	Akademisyen	5000 TL
	2 KV12	Kadın	44	Lisans	Hemşire	4000 TL
	3 KV13	Kadın	38	Lisans	Doktor	8000 TL
	4 KV14	Kadın	38	Lise	Ev Hanımı	3000 TL
	5 KV15	Kadın	43	Lisans	Öğretmen	6000 TL

Nitel araştırmalarda görüşme yapılacak katılımcılar belirlenirken çalışılan konu, araştırmacının zamanı, maddi olanakları, katılımcılara ulaşılabirlik, katılımcıların ilgisi ve birçok diğer etkene göre değişebilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada katılımcılar belirlenirken de benzer ölçütler dikkate alınmıştır.

3.2.2.2. Araştırma Konusu Okulların Profilleri

Araştırma konusu olarak seçilen okullar sosyoekonomik düzeyi üst (ÜSED), sosyoekonomik düzeyi alt (ASED) ve özel ilköğretim okulu (ÖZEL) olarak kodlanmıştır. Bu okulların genel profillerine ilişkin kısa bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

3.2.2.2.1. ÜSED Okula İlişkin Bilgiler

Okul Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü ve Cumhuriyet niversitesi lojmanlarında oturan bir kısım akademik personel ile kurdukları Okul Koruma Derneğinin alışmaları sonucu, devlet-vatandaş iş birliği ile inşa edilmiş, ders araç ve gereçleri devletin ve velilerin desteği ile sağlanmıştır. Okul 1993 –1994 eğitim-ğretim yılında açılmıştır.

Okul, niversite lojmanlarına birkaç yüz metre mesafede ve niversite arsası üzerine inşa edilmiştir. Beş sınıflı bir ilkokul olarak kullanıma açılmış, daha sonra sekiz yıllık eğitime geçildiğinde ek derslikler yapılmıştır. Mevcut haliyle tek katlı bir binadan ve 10 derslikten oluşan okulun kendine tahsis edilmiş arsasının olmadığı anlaşılmaktadır. Ortak kullanılan bir Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri sınıfı bulunmaktadır. Bilişim Teknolojileri sınıfında 15+1 bilgisayar olduğu görülmüştür. Laboratuvar dışında, birisi müdür odasında olmak üzere, okulda toplam yedi adet bilgisayar mevcuttur. Okul kütüphane, laboratuvar, yemekhane gibi çok önemli birimlerden yoksundur. Çok küçük bir kantin zaman zaman öğrencilere hizmet vermektedir. Yönetici odaları yetersiz

olan okulun öğretmenler odası da bulunmamaktadır. Öğretmenler okulun muhtelif yerlerini ve daha çok hizmetli odasını kullanmaktadırlar.

Okulun en önemli sorunlarından birisi yemekhane biriminin olmaması olarak görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü yemeklerini özel bir yemek firmasının getirdiği ve servis yaptığı okul koridorlarında yemektedirler. Okulun kullanım alanı çok dar denilebilecek kadar küçüktür. Spor alanları yoktur. Öğrenciler okulun ön ve arka bahçesini oyun alanı olarak kullanmaktadırlar. Fiziki durumu ve diğer olanaklar bakımından yetersiz olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte, okulun çevresi doğal yeşil alanlarla kaplı olup kuzey yönünde, yaklaşık 40 metre uzağından üniversite yerleşkesi ile lojmanlar arası yol geçmektedir.

Okulda halen birisi müdür olmak üzere iki yönetici, 12 öğretmen, bir sözleşmeli olmak üzere iki hizmetli görev yapmaktadır. 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla 176 kız, 173 erkek olmak üzere toplam 349 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Öğrencilerin büyük bölümünü gerek lojmanlarda gerekse şehir merkezinde ikamet eden Cumhuriyet Üniversitesi personelinin çocukları oluşturmaktadır. Okula yakın mesafede bulunan İmaret köyünden az sayıdaki öğrenci de bu okula devam etmektedir.

Okulun fiziki yapısı ve kapalı alanları çok yetersiz durumda olduğundan, laboratuvar, kütüphane, kantin ve öğretmen odaları için ayrı alanlar yoktur. Bununla birlikte okulun sahip olduğu teknoloji düzeyi iyi sayılır. Okula Bilişim Teknolojileri sınıfı hazırlanmış ve 16 adet bilgisayar ve bir adet projeksiyon cihazı, bir adet tarayıcı ile bir adet lazer yazıcı yerleştirilmiştir. Bilişim Teknolojileri sınıfı MEB projeler desteği ile okula kurulmuştur.

Her sınıfta internet bağlantısı ve projeksiyon cihazları mevcuttur. Bazı sınıflarda öğretmenlerin kendi taşınabilir bilgisayarlarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıflardan birisinde akıllı tahta bulunmaktadır. Okulda birçok işlem ve yazışmanın kâğıt kullanmadan, e-okulda duyurular, telefon, okulun web sitesi aracılığıyla; öğrenci işlemlerinin tamamının e-okul ile elektronik ortamda yapıldığı anlaşılmaktadır. Okulun sahip olduğu bu teknolojik

donanımın tamamı veli desteğiyle okula kazandırılmıştır. Bunun yanı sıra, sürekli ihtiyaç duyulan bilgisayar sarf malzemelerinin büyük bir kısmı velilerce karşılanmaktadır.

Okulun misyonunda öğrenmeyi öğreten ve sevdiren, proje üretip uygulayan, veli ve çalışan memnuniyetini öncelikli görev bilen, öğrencilerin sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkaran, öğrenen organizasyon olan bir okul olma ifadelerine yer verilmiştir. Okulun vizyonunun belirlenmesinde yine paralel ve birbirlerini destekleyen cümleler görülmektedir.

Okulun 2011-2014 stratejik planında yer alan en önemli hedefler okulun fiziki koşullarını geliştirmek; akademik başarıyı artırmak; yönetime katılımı artırmak; randevu sistemi ile veli öğretmen-öğrenci görüşmelerini artırmak; öğrenci, çalışan ve veli memnuniyetini artırmak ve sınıf öğrenci sayılarını 24 öğrenci seviyesine çekmek gibi iddialı hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerin maliyeti olarak her bir hedef için ayrı rakamlar verilmiştir. Örneğin akademik başarıyı artırmak için 60 bin lira, rehberlik hizmetini geliştirme adına öğrenci-veli-öğretmen randevulu görüşme sistemi için 55 bin lira ve fiziki yapıyı iyileştirmek için 86 bin lira maliyet düşünülmüştür. Planın daha ilgi çekici yanı tüm bu maliyetlerin kaynağı olarak okul aile birliği ve veliler gösterilmiştir.

Bu planlamanın uygulanabilirlik düzeyi, özellikle tek kaynağın veliler olarak gösterilmesi nedeniyle, çok gerçekçi gelmeyebilir. Ancak önceki yıllardaki uygulamalara bakıldığında, akademik başarıyı artırmak için okulda kurs, etüt gibi çalışmalar için bir önceki öğretim yılında yaklaşık 70 bin lira harcandığı görülmektedir. Bu miktarın veliler tarafından karşılandığı, 2010-2011 öğretim yılında okul aile birliği bütçesinin yaklaşık 120 bin lira olduğu, bu paranın büyük bir bölümü ile okula yemekhane ve çok amaçlı salon yaptırılmasının planlandığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar dikkate alınır, hedeflerin fazla abartılı olmadığı düşünülebilir. Yine de, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi çok güçlü bir okul aile iş birliğine, veli desteğine ve okul yönetiminin yapıcı ve kararlı bir tutumla çalışmasına bağlı olduğu söylenebilir.

3.2.2.2.2. ASED Okula İlişkin Bilgiler

1998 yılında eğitim-öğretime açılan okul, ismini o dönemde şehit olan bir askerden almıştır. Sivas il merkezinde bulunan okul kenar mahallelerden birisinde, genellikle tek katlı binaların yakınındadır. Okul neredeyse mahallenin dış kısmında, konutların bittiği yerde inşa edilmiştir. Çevrede son zamanlarda 2-3 katlı yeni binaların yapıldığı görülmektedir. Okulun istinat duvarları dışında yer alan bölümlerde boş alanlar oldukça fazla olmasına karşın ağaç ve yeşil alan bulunmamaktadır. Bakımsız araziler şeklindedir. Okul çevresi yaklaşık bir metre duvarlarla çevrilidir. Bahçe içerisinde az sayıda ve yakın zamanda dikildiği anlaşılan çam ağaçları görülmektedir. Bu ağaçların hemen hepsi bahçe ve süs ağacı cinsinden ziyade orman türü ağaçlardır. Okul bahçesi öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir. Ancak spor alanları olarak belirlenmiş özel alanlar görülmemektedir.

Yaklaşık dört dönüm alan üzerine inşa edilmiş bulunan okulun kapalı alanları toplamı 442 m²dir. Okul binası iki katlı olarak inşa edilmiştir. Dışarıdan bakıldığında iyi görünümlü olan bina fiziki alanlar bakımından yetersizdir. Bu yetersizlik hem gözlemlerde hem de yapılan görüşmelerde açıkça belirlenmiştir. Okulda teknoloji laboratuvarı dışında laboratuvar, kütüphane atölye gibi alanların olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenler odası ve yönetici yardımcısının odası ortak kullanılmaktadır. Bazı sınıfların kalabalık olduğundan hem okul görevlileri hem de veliler yakınmaktadır.

Okulun bahçe kapısı ana yola açılmakta ve burası çok yoğun olmasa da toplu taşıma araçlarının güzergâhı olarak kullanılmaktadır. Bahçeden içeri girilince, biraz ileride, okulun ana giriş kapısı bulunmaktadır. Okulun girişi iyi düzenlenmiş; sağ ve sol tarafta duvarlar üzerinde tablolar, panolar yer alıyor. Sağ tarafta nöbetçi öğrenciler için konulmuş bir masa var. Avlu kısmı, tavanlar yüksek ve bu durum okula ayrı bir hava katmış. Duvarlarda tablolar ve öğrencilerin hazırladıkları çalışmaların sergilendiği panolar göze çarpıyor. Fiziki mekân yetersizliğinden dolayı okulda kantinin olmadığı anlaşılıyor.

Okulun (2011–2014) stratejik planının Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) üyeleri arasından seçilen “Stratejik Planlama Çalışma Ekibi” tarafından hazırlandığı belirtilmektedir. Çalışmalar daha çok öğretmenler odasında yürütülmüştür. Paydaş görüşleri için zaman zaman anket yapıldığı ifade edilmektedir.

Stratejik planlama konusunda 2010 yılı Eylül ayında öğretmenlerin “Strateji planı hazırlama yasal nedenleri ve amaçları, stratejik plan öğeleri ve planlama aşamaları” gibi konularda bilgilendirildiği ifade edilmiştir. Bilgilendirme ve seminer çalışmaları Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Bölümü tarafından uygulanmıştır. Planın hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu okul ve kurumlar için stratejik plan hazırlama rehberinden yararlanıldığı belirtilmiştir.

Planın hazırlanma sürecinde OGYE üyesi öğretmenlerin, öğrenci temsilcisi iki öğrencinin, okul aile birliği başkanı ve üyelerinin katılımıyla toplantılar yapıldığı ifade edilmiş olsa da ekip içerisinde velilerin olmadığı, planın iki yönetici ve üç öğretmen tarafından hazırlandığı görüşmelerden ve bazı belgelerden anlaşılmaktadır. Bazı belgelerde ise yasal prosedüre uygun olarak iki veli, iki öğrenci, bir destek personeli ile okul aile birliği başkanının da bu ekipte yer aldığı ifade edilmektedir.

Okulun iç paydaşları olarak okuldan etkilenen veya okulu etkileyen kişiler ve gruplar sıralanmıştır. Bunlar okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, yardımcı elemanlar, veliler, zümreler ve okul aile birliği olarak sıralanmıştır. Okulun dış paydaşları da ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Ancak belirlenen paydaşların önemli bir kısmı ile organik bir bağ veya işbirliği yapıldığına dair belirtilere rastlanmamıştır.

Okulun sahip olduğu teknik donanım, bilgisayar ve diğer donanım ürünleri (bilgisayarlar, yazıcı, projeksiyon vb.) tüm personel tarafından kullanıldığı belirtilmekte ve kullanıcılara gerektiğinde formatör öğretmeni tarafından teknik konularda yeri geldikçe destek sağlandığı ifade edilmektedir. Okulda 15 bilgisayara sahip bir adet bilişim ve teknoloji sınıfı bulunmaktadır.

Bilişim ve teknoloji sınıfının aktif bir şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Okul ziyaretlerinde ve diğer gözlem zamanlarında az sayıda da olsa bazı öğrencilerin bu sınıfta formatör öğretmenle çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir.

3.2.2.2.3. Özel Okula İlişkin Bilgiler

Okulun inşaat yapımına 1998 yılında başlanmış ve binası 1999 yılında tamamlanarak okul 1999-2000 öğretim yılında hizmete açılmıştır. Okulun konumu şehir merkezinin dışında, iyi sayılabilecek bir yeşil alan üzerindedir. Geniş bir bahçeye sahip olduğu görülmektedir. Okul binası dört katlı bir yapı olarak inşa edilmiştir. Okulun girişinde geniş bir alan yer almaktadır. Sağ tarafta bir danışma masası var ve burada devamlı görev yapan bir personel ziyaretçileri karşılıyor. Okulda öğrenciler nöbet görevi yapmıyorlar.

Danışma masasının arka kısmında yer alan duvar üzerinde, okulda yapılan etkinliklerin resimleri yerleştirilmiş. Aynı duvar üzerinde yerleştirme sınavlarında başarılı olan öğrencilerin isim ve resimleri asılı. Bu öğrencilerin yerleştirildikleri okul isimlerine de panolarda yer verilmiş. Sol taraf duvar üzerinde ise okulun sportif ve sosyal etkinliklerde kazandığı madalya, plaket ve belgelerin sergilendiği görülmektedir.

Koridor duvarlarında öğrenciler tarafından yapılan çalışmalar var. bu çalışmaların arasına serpiştirilmiş tablolar, öğrencileri bilgilendirmeye yönelik afişler göze çarpmaktadır. Yine, giriş kat koridor duvarlarında okulun gelişim planları, vizyon, misyon ifadeleri ve değerlerine ilişkin duyurular yer almaktadır.

Okulun bakımı ve temizliğinin iyi durumda olduğu gözlenmiştir. Okulun giriş katına merdivenlerle çıkılmakta olup ancak zemin katta öğrencilerin beden eğitimi derslerinde kullanabilecekleri alan ve atölye türü dersliklerin olduğu görülmektedir. Binanın en üst katı yemekhane ve çok amaçlı salon olarak kullanılıyor. Burada sahne ve ses sistemi de mevcut olduğundan, tören ve kutlamaların da bu salonda yapıldığı anlaşılıyor.

20000 m² alan üzerine inşa edilmiş olan okulun kapalı alanları yaklaşık 800 m² olup, ihtiyaçtan fazla yönetici odasına ve büyük bir kurucu odasına sahiptir. Öğretmenlerin rahatça dinlenebileceği ve çalışmalarını yapabileceği geniş bir öğretmenler odasının yanı sıra, personel, rehberlik ve muhasebe için ayrı ofisler bulunmaktadır. Okulda bir adet orta büyüklükte kütüphane, Fen Bilgisi, Kimya, Fizik ve Biyoloji dersleri için ayrı ayrı laboratuvarlar vardır. Bunların yanı sıra İngilizce, Bilgisayar, Resim, Müzik dersleri için özel derslikler mevcuttur. Okulda iki adet projeksiyonlu sunum odası hazırlanmıştır. Satranç için uygun bir derslik tasarlanmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek büyüklükte kantin bulunmaktadır.

Sınıf olarak öğrenci sayıları bakımından ders yapmaya uygun olmakla birlikte sınıflarda, laboratuvarlarda ve diğer birim odalarında teknolojik donanım eksikliği bulunmaktadır. Kütüphanedeki kitap çeşidinin az olduğu görülmüştür. Ayrıca, kütüphanede verilen hizmet, geliştirilmesi gereken alanlardandır. Okulun sahip olduğu kapalı alanlar ve birimler ihtiyaçları büyük ölçüde karşılayacak durumdadır.

Okulun ayrı bir yemekhanesi mevcuttur ve 400 kişilik servis alanı kapasitesine sahiptir. Ayrıca yemeklerin yapıldığı mutfak ayrı bir bölümde yer almaktadır. Mutfak temiz ve düzenlidir. Donanım ve çalışanlar açısından yeterlidir. Öğle yemeklerinin burada servis edilmesinin yanı sıra, geniş katılımlı toplantı ve törenler de burada yapılmaktadır. Yani çok amaçlı salon olarak da kullanılmaktadır. Yemekhanede ses sistemi mevcuttur. Tören ve toplantı ihtiyaçlarına cevap verecek kapasitededir.

Okulda ayrı bir spor salonu bulunmamaktadır. Bu nedenle, kış aylarında beden eğitimi dersleri burada yapılmaktadır. Spor odası ve iki adet tenis masası bulunmaktadır. Görüşmelerden katılımcıların yemekhane-çok amaçlı salon ile ilgili memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, alanın büyük olması ve pencere izolasyonunun iyi olmamasından dolayı kış aylarında ısınma sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Okulun her branşta öğretmene sahip olduğu görülmektedir. Okulda rehber öğretmenin olması özellikle öğrencilere ve velilere ilişkin bilgilerin toplanması ve velilerle etkili iletişim kurulması bakımından önemli görülebilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin kıdem durumları incelendiğinde, büyük bir bölümünün mesleğe yeni başlamış veya devlet okullarından emekli olmuş deneyimli öğretmenler oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum okulun geliştirilmesi bakımından iki şekilde değerlendirilebilir. Mesleğe ilk defa bu okulda başlamış az deneyimli öğretmenlerle uzun süre devlet okullarında çalışmış ve emeklilik hakkına sahip, istediği zaman okuldan ayrılmaya hazır öğretmenlerden oluşan bir kadro okulu geliştirme çabalarında yetersiz kalabilir.

Ancak, uzun yıllar deneyim kazanmış eğitimcilerle mesleğe yeni başlamış genç, azimli, istekli öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip diğer alanlarda olduğu gibi, okulun geliştirilmesi alanında da önemli başarılar elde edebilir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, özel okuldaki öğretmenlerin seçilmeleri ve çalışma süreleri, üzerinde önemle durulan bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Yönetim öğretmen devir oranının yüksek olmasını bir zayıflık olarak değerlendirirken, veliler öğretmenlerin bazılarının deneyimsiz, bazılarının da ileri yaşta olmasına dikkat çekmektedirler.

Okulun geleceğine ilişkin planlamalarda önemli rol oynayan etkenlerden birisi de okulun belirlemiş olduğu misyon, vizyon ve sahiplendiği ilkelerdir. Okulun misyon ve vizyon ifadelerine bakıldığında, “tüm çalışanların içten bir duyguyla sahiplendiği, ekip ruhuyla çalıştığı, öğrencilerin eğitim-öğretim imkânlarından faydalanmak için yarıştığı, bölgesinin en seçkin kurumu olarak algılanmak; milli ve evrensel değerlerle donanımlı, ülkesine ve tüm insanlığa faydalı, nitelikli, geleceğe güvenle bakan nesiller yetiştirmek” olarak belirlendiği görülmektedir.

Okulun sahiplendiği değerler listesi incelendiğinde ise birçok okulun belirlediği ortak ifadelerin olduğu görülmektedir. Bunlar arasında önemli olan ifadeler; “biz” bilincinin, katılım ve paylaşımcılığın desteklenmesi; velinin

beklentilerini ciddiye alma; değişimin gerekliliğine inanma ve çalışanların yeteneklerini geliştirmelerine fırsat vermedir.

İlköğretim müfettişlerince yapılan teftişlerde, yüksek performans gösterdiği değerlendirmesiyle, 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında okulun “Eğitim Bölgesi/Yerleşim Alanı’nda en başarılı Kurum” olarak belirlendiği ve okula İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından başarı belgesi verildiği anlaşılmaktadır.

3.2.2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verilerin toplanması için kullanılan araç yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Görüşme formlarının hazırlanmasına başlamadan önce, konuya ilişkin kaynaklar taranmış, alandaki akademisyenlerle yazışmalar yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra, birinci tez izleme komitesinde, jüri üyelerinin önerileri doğrultusunda formlara son hali verilmiştir.

Görüşme formları yönetici, öğretmen ve veliler için ayrı olarak hazırlanmıştır. Formun giriş bölümünde araştırmacı ve yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Diğer bölüm ise kişisel bilgilerin sorulduğu birinci ve açık uçlu soruların yer aldığı ikinci kısımdan oluşmaktadır (Ek 2, 3, 4).

3.2.2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili verileri, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı günlüğü ve gözlemlerle desteklenmiştir. Gözlemler araştırma konusunu kapsayacak şekilde, gözlem formlarına ve araştırmacı günlüğüne yazılmıştır. Araştırmacı günlüğü ve gözlem formları, araştırmacının konuya ilişkin gözlemlerini, izlenimlerini not aldığı, informal açıklamaların ve anlatıların yazıldığı defter veya ajanda gibi araçlardır. Araştırmacı, bu şekilde araştırma sürecindeki algılarını, deneyimlerini ve düşüncelerini bir kenara not etmekte ve araştırma sürecinde

kaynak olarak kullanabilmektedir (Ekiz, 2003; Gay ve Airasian, 2003, Akt. Ceylan, 2009, 80).

Yukarıda ifade edilen veri türleri, bu araştırma için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çevreyle ilgili veriler büyük ölçüde gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırma konusu olarak belirlenen okullar sık sık ziyaret edilerek her bir okulun sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziki koşulları belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlemleri etkili kılabilmek için not tutma yoluna gidilmiş, gözlem formları kullanılmıştır. Okulların paydaşları (yönetici, öğretmen ve veliler) ile informal görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen izlenimler not defterine yazılmıştır.

Görüşme yöntemi, bireylerin görüşlerini, deneyimlerini, tutumlarını ve duygularını ortaya çıkarma bakımından nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama biçimidir. Patton (1987)'a göre görüşmenin amacı bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006, 120). Nitel boyuta ilişkin olarak, yönetici, öğretmen ve velilerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2.2.5. Görüşmelerin Yapılması

Görüşmenin yapılacağı yer ve görüşme zamanı büyük bir öneme sahiptir. Yer ve zaman bakımından katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği, uygun bir görüşme ortamı seçilmelidir. Araştırmada görüşme yapılacak yönetici ve öğretmenlerle çok önceden görüşmeler yapılmış ve konuyla ilgili bilgiler kendilerine iletilmiştir. Görüşmelerin yapılacağı yer ve zaman konusunda her bir görüşmeci ile ayrı kararlar alınmıştır.

Okul binasında uygun odalar bulunduğu için, özel okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tümüyle kendi okullarında görüşülmüştür. Diğer okullardaki yöneticilerle yönetici odasında ve olabildiğince mesai saatleri dışında görüşülmüştür. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ikisi ile Sivas Öğretmenevinde, ikisi ile kendi evlerinde, bir öğretmen ile araştırmacının

iş yerindeki çalışma odasında ve bir öğretmenle çalıştığı okulda görüşmeler yapılmıştır.

Velilerle yapılan görüşmelerin bir kısmı velilerin çalışma ofislerinde, araştırmacı ile iletişimi çok olan velilerle ev ortamında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmış, ancak bazı katılımcıların kayıt olayından rahatsız olabileceği endişesiyle, görüşmenin daha samimi ve rahat yürütülebilmesi, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla görüşmelerde kayıt alınmamış, araştırmacının kendisi anlatılanları bire bir not tutmuştur. Araştırmanın belgesel kaynaklarını belirlenen okulların Okul Gelişim Planları, kitapçıklar ve broşürler, toplantı tutanakları, denetim raporları, istatistikî bilgiler (sınav sonuçları, başarı durumu vb.) oluşturmaktadır.

3.2.2.6. Nitel Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinde çok yaygın olarak kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Görüşme metinleri “word” dosyası şeklinde bilgisayar ortamına aktarılmış ve NVivo 8 programı için uygun tanımlamalara ve kodlamalara hazır hale getirilmiştir. Veriler önce belirlenen temalara göre kodlanmış, sınıflandırılmış, araştırılan duruma ilişkin olgular ve algılamalar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgular tablolar haline çevrilerek anlaşılması kolay hale getirilmiştir.

3.3. Araştırmanın Güvenirliliği ve Geçerliliği

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi güvenilirlik ve geçerliliğidir. Ancak güvenilirlik ve geçerlilik kriterleri daha çok nicel araştırmalarda aranılan ölçütlerdir. Nitel araştırmalarda ise güvenilirlik ve geçerlilik ölçütleri yerini büyük ölçüde araştırmada izlenen süreçlerin ve ulaşılan sonuçların inandırıcılığına bırakmıştır (Collins, 1999, 114; Yıldırım ve Şimşek, 2006, 255; Lincoln ve Guba, 1985, Akt. Bassey, 1999, 75). Bu inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, araştırma sürecinde kullandığı

yöntemleri ve izlediği yolu belgeleriyile birlikte açıkça belirtmelidir (Yin, 2011, 19).

Nicel araştırmalarda geçerlilik genel anlamda araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. Güvenirlilik ise yapılan ölçümlerin tutarlılığını ortaya koymaktır. Nitel araştırmalarda ise geçerlilik ve güvenilirlik, bu araştırmaların doğası gereği, farklı ölçütlerle ele alınmaktadır. Bu ölçütler inandırıcılık, verilerin tarafsızlığı, tutarlılığı, çalışılan her olgunun kendine özgü olduğu şeklinde sıralanabilir (Crefting, 1991; Morse, vd., 2002; Rolfe, 2004). Nitel araştırmaların güvenilirliği ve geçerliliği aynı zamanda araştırmacının yaratıcılığı, esnekliği, duyarlılığı, olayları ve olguları doğru anlayabilme, yorumlayabilme ve ifade edebilme yeteneğine bağlı olarak görülmektedir (Patton, 2002).

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliği arttırmak için önerilen bir başka yol araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri kaynağından yararlanmak ve elde edilen verilerin birbirini destekleyici biçimde sunulması olarak tanımlanan veri çeşitilmesi yönteminin kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 288–289). Okul geliştirmede velilerin rolünü araştıran bu çalışmada yöneticiler, öğretmenler ve velilerle görüşmeler yapılmış; çalışma grubu olarak belirlenen okullarda olabildiğince fazla zaman geçirmek suretiyle izlenimler edinilmiş; ilgili dokümanlar incelenmiş ve daha gerçekçi sonuçlara varabilmek için veri çeşitilmesi yoluna gidilmiştir.

Nitel araştırmalar için öngörülen ve yukarıda bahsedilen ölçütleri karşılamak için araştırma konusu olarak belirlenen okullar araştırmacı tarafından sürekli ziyaret edilmiş, resmi ve özel olarak düzenlenen törenler, yapılan sosyal etkinlikler araştırmacı tarafından izlenmiştir. Görüşme yapılmak amacıyla belirlenen kişiler dışındaki öğretmen ve velilerle de informal görüşmeler yapılmış ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin doğruluğu teyit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın içerik analizinin güvenilirliğini sağlamak için verilerin kodlanmasında farklı kişilerin görüşlerine başvurulmuş ve araştırmacı dışında

uzman bir kişinin aynı metinleri kodlaması sağlanmıştır. Kodlamalar konusunda yardımına başvuru alan uzmanlardan birisi Ankara Üniversitesinde Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora öğrenimine devam etmektedir. Diğer uzman ise Cumhuriyet Üniversitesinde, İstatistik alanında görev yapan bir öğretim üyesidir. Böylece ayrı kişilerin kodlamaları arasındaki uyum düzeyi kontrol edilmiş ve kodlamalar arasında 0.97 oranında bir uyum olduğu görülmüştür. Bu şekilde katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar çizelgeler halinde çıkarılmış ve daha sonra frekans tablolarına dönüştürülmüştür.

Nitel araştırmalarda güvenirliliği arttırmak için bir başka strateji de LeCompte ve Goetz (1982, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006, 262) tarafından önerilmektedir. Buna göre, toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, araştırmacının gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunması ve yorumları daha sonraya bırakması önerilmektedir. Bu araştırmada da görüşmelerde ifade edilen düşünceler, yeri geldiğinde doğrudan alıntılarla, aynen sunulmuş ve daha sonra tartışma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartışılmıştır.

3.4. Araştırmanın Raporlaştırılması

Bilimsel araştırmaların önemli aşamalarından birisi de yapılan alanyazın çalışmalarının, izlenen yöntemin, araştırmada elde edilen bulguların ve varılan sonuçların belli bir formata uygun olarak yazılması sürecidir. Yürütülen çalışmanın başından itibaren kabul edilmiş kural ve ilkelere uygun olarak ve anlaşılır bir dille rapor haline getirilmesidir. Bu kural ve ilkeler sosyal bilimlerle ilgili araştırmalarda benzerlikler göstermekle birlikte farklı kurum ve kuruluşların kendilerine özgü belirlediği ve evrensel olarak kabul gören kılavuzlar araştırmaların yazılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın yazımı sürecinde İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve American Psychological Association (APA, 2010) yazım kuralları dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular belirlenen alt problemlere yanıt verebilecek şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaların her biri ayrı bir başlık altında sunulmuştur. Önce araştırma konusu olan her okul ayrı ayrı incelenmiş ve sonra bu okullar arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular, her bir alt problemle ilgili alt başlık altında, birlikte sunulmuştur.

4.1. Demografik Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Çalışma grubundaki velilerin demografik özellikleri nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt vermek için, bu bölümde velilerin demografik özellikleriyle ilgili olarak, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan velilerin okullara ve cinsiyete göre dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 5’te verilmiştir. Tüm veliler arasında anketlerin % 53,2 oranında erkek veliler tarafından doldurulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, özel okulda anketleri % 58,6 oranında kadın velilerin doldurduğu görülmektedir.

Tablo 5
Velilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	Okullar	ÜSED		ASED		ÖZEL		TOPLAM	
		n=135		n=155		n=58		n=348	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın		60	44,5	69	44,5	34	58,6	163	46,8
Erkek		75	55,5	86	55,5	24	41,4	185	53,2
Toplam		135	38,8	155	44,5	58	16,7	348	100

Ailede ve okulda çocuğun eğitiminde anne babanın rolü aynı ölçüde önemli görülmektedir. O nedenle gerek anneler, gerekse babalar çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenmeli, öğretmenler ve okul ile iletişim içerisinde olmalıdırlar. Araştırmaya katılan okullar açısından bakıldığında, devlet okullarında babaların, özel okulda ise annelerin çocuklarının eğitimiyle daha çok ilgilendikleri söylenebilir.

4.1.2. Velilerin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 6 ve 7’de velilerin eğitim düzeyi çalışma grubundaki tüm aileler için verilmiştir. Erkek (348) ve kadın (348) velilerin eğitim düzeyi ile ilgili bulgulara bakıldığında, ÜSED’ e sahip velilerin erkeklerde % 42, kadınlarda % 49 oranında üniversite mezunu veya lisansüstü düzeyde eğitim aldıkları görülmektedir. ASED’ e sahip okula devam eden öğrenci velilerinin ise ortalama % 66 oranında ilköğretim mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 6
Erkek Velilerin Eğitim Düzeyi (Tüm aileler için)

	ÜSED		ASED		ÖZEL		TOPLAM	
	n=135		n=155		n=58		n=348	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuryazar / İlkokul	5	8,6	53	91,4	0	0	58	100
İlköğretim / Ortaokul	4	7,5	47	88,7	2	3,8	53	100
Lise	30	29,4	49	48,0	23	22,5	102	100
Ön lisans	8	61,5	2	15,4	3	23,1	13	100
Lisans	58	65,2	4	4,5	27	30,3	89	100
Lisansüstü	30	90,9	0	0	3	9,1	33	100

Lisans mezunu olan erkek velilerin oranı ÜSED’ e sahip okulda % 65 iken bu oran ÖZEL okulda % 30 olarak görülmektedir. ASED’ e sahip devlet okulunda ise erkek ebeveynlerin sadece % 4,5’ i üniversite mezunudur.

İlköğretim ve ortaokul mezunları arasında erkek velilerin % 88'i ASED'e sahip okula devam eden öğrenci velileridir. Diğer iki okula kıyasla bu oldukça yüksek bir orandır.

Kadın velilerin eğitim durumlarında da okullar arasında yüzde oranları bakımından önemli farklar olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7). Okuryazar olmayan kadın velilerin tamamının alt sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki öğrencilerin velileri oldukları anlaşılmaktadır. Üniversite mezunu olan kadın velilerin % 71'i ÜSED' e sahip okula devam eden öğrenci velileridir. Lisansüstü eğitim yapmış olan 13 kadın veliden 12'si yine bu gruptadır.

Tablo 7
Kadın Velilerin Eğitim Düzeyi (Tüm aileler için)

	ÜSED n=135		ASED n=155		ÖZEL n=58		TOPLAM n=348	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuryazar değil	0	0	10	100	0	0	10	100
Okuryazar / İlkokul	9	8,3	96	88,9	3	2,8	108	100
İlköğretim / Ortaokul	15	24,2	35	56,5	12	19,4	62	100
Lise	25	49,0	11	21,6	15	29,4	51	100
Ön lisans	7	70,0	2	20	1	10	10	100
Lisans	67	71,3	1	1,1	26	27,7	94	100
Lisansüstü	12	92,3	0	0	1	7,7	13	100

Eğitim düzeyi ailenin çocuğunu yetiştirmesinde ve onun eğitimi üzerinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Çocuğun okul öncesi dönemde edindiği alışkanlıklar ve davranışlar büyük ölçüde ebeveynler tarafından kazandırılmaktadır. Okul çağında eğitilmiş ebeveynler, gerek aile içerisinde kendi çocukları ile gerekse okul çalışanları ile daha iyi bir iletişim içerisinde olabilirler. Bu nedenle eğitim ve öğretim sürecinde öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına olan yardım ve katkıları diğer ebeveynlere oranla daha fazla olması normaldir.

4.1.3. Velilerin Mesleğine İlişkin Bulgular

Velilerin mesleki bilgileri erkek ve kadınlar için aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Meslekler bakımından bakıldığında, okullar arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki velilerin % 69'u akademisyen, öğretmen ve memurlardan oluşmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeye sahip okulun erkek ebeveynleri ise % 74,4 oranında listede sınıflandırılmayan bir meslek grubuna dahil edilmişlerdir. Diğer meslekler olarak betimlenen bu kategorideki meslekler daha çok geçici işlerle uğraşan, inşaat, boya-badanacılık vb. işler olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8
Erkek Velilerin Meslekleri

	ÜSED n=135		ASED n=155		ÖZEL n=58		TOPLAM n=348	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Memur	29	69,0	5	11,9	8	19,0	42	100
Akademisyen / Öğretmen	41	87,2	2	4,3	4	8,5	47	100
Polis / Emniyet görevlisi	5	71,4	0	0	2	28,6	7	100
Doktor / Diş hekimi / Avukat	10	52,6	0	0	9	47,4	19	100
Mühendis	8	50,0	0	0	8	50,0	16	100
Esnaf	7	17,1	17	41,5	17	41,5	41	100
Diğer	35	19,9	131	74,4	10	5,7	176	100
Toplam	135	38,8	155	44,5	58	16,7	348	100

Alt sosyoekonomik düzeye sahip okulun yönetici, öğretmen ve velileriyle yapılan bireysel görüşmelerde de bu okula devam eden öğrencilerin velilerinin standart bir işe sahip olmadıkları, gelir durumlarının düşük olduğu ve bu nedenle okula maddi anlamda fazla katkılarının olmadığı ifade edilmiştir.

Erkek ebeveynlerin meslekleri özel okul açısından incelendiğinde, birinci sırada esnaflık gelmektedir. Bununla birlikte, diğer mesleklerin dengeli olarak dağıldığı söylenebilir. Bunlar arasında memur, akademisyen, mühendis, doktor, hemşire ve az sayıda da olsa emniyet görevlisi yer almaktadır.

Tablo 9
Kadın Velilerin Meslekleri

	ÜSED n=135		ASED n=155		ÖZEL n=58		TOPLAM n=348	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Memur	27	87,1	0	0	4	12,9	31	100
Akademisyen / Öğretmen	27	77,1	1	2,9	7	20,0	35	100
Polis / Emniyet görevlisi	2	100	0	0	0	0	2	100
Doktor / Diş hekimi / Avukat	7	50,0	0	0	7	50,0	14	100
Hemşire / Sağlık memuru	22	78,6	0	0	6	21,4	28	100
Mühendis	2	50,0	0	0	2	50,0	4	100
Ev hanımı	43	19,2	154	68,8	27	12,1	224	100
Diğer	5	62,5	0	0	3	37,5	8	100
Toplam	135	38,8	155	44,5	58	16,7	348	100

Kadın ebeveynlerin meslekleri bakımından da okullar arasında önemli farklar görülmektedir. En önemli fark, alt sosyoekonomik düzeye sahip okul ile diğer okullar arasındadır. Alt sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki kadın ebeveynlerin birisi dışında, tamamı ev hanımıdır. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okula devam eden öğrencilerin anneleri büyük oranda çalışan bireylerdir. Bu okuldaki toplam 135 kadın velinin 87'si (% 64) olarak çalışmaktadır. Tüm kadın veliler arasında ev hanımı olan velilerin oranı ÜSED okulu için % 19'dur.

Özel okula devam eden öğrencilerin anneleri ise yaklaşık yarı yarıya çalışan kadınlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu okulda öğrencisi bulunan 58 kadından 31'i (% 53) çalışan grupta yer alırken, 27 annenin ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır.

Bireysel olarak yapılan görüşmelerde, ASE'deki kadın ebeveynlerin eğitim düzeylerinin diğer okullara göre daha düşük olduğu; mesleki bakımdan genelde çalışmadıkları, ev hanımı oldukları, sadece bir kadın velinin öğretmen olduğu anlaşılmıştır. ÜSED'e sahip okulun kadın velilerinin % 64,5 oranında üniversitede akademik personel, araştırma hastanesinde sağlık personeli veya memur olarak çalıştıkları anlaşılmaktadır.

4.1.4. Ailelerin Gelir Durumuna İlişkin Bulgular

Ailelerin gelir durumu ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10
Ailelerin Gelir Düzeyi

	ÜSED n=135		ASED n=155		ÖZEL n=58		TOPLAM n=348	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0 – 500 TL	5	10,4	43	89,6	0	0	48	100
501 – 1000 TL	6	7,3	74	90,2	2	2,4	82	100
1001 – 1500 TL	7	18,9	25	67,6	5	13,5	37	100
1501 – 2000 TL	16	53,3	9	30,0	5	16,7	30	100
2001 – 2500 TL	13	59,1	1	4,5	8	36,4	22	100
2500 TL üzeri	88	68,2	3	2,3	38	29,5	129	100

Tablo 10 incelendiğinde, üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin gelir düzeyi % 65 oranda 2500 lira ve üzerinde iken, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin % 75'nin gelirleri 1000 liranın altında kalmaktadır. ASE'd'e sahip aileler arasında 500 lira ve altında gelire sahip olduğunu beyan edenlerin sayısı 43 olarak görülmektedir. Yani, oransal olarak bakıldığında, ASE'd'e sahip velilerin % 27'si aylık 500 liranın altında bir gelire sahiptir.

Ailelerin ekonomik durumu ile onların eğitime katılımı arasında olumlu ilişkiler olduğu kabul edilen bir durumdur ve bu durumu bilimsel olarak ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Türkoğlu, 2008; Elmacıoğlu, 2009). Ailenin gelir durumu, çocuğun bireysel ve eğitime yönelik temel ihtiyaçlarını karşılama gibi ebeveynlik görevini yerine getirmede önemli bir etkidir. Bunun yanı sıra, eğitime aile katılımının diğer boyutları olan okula kaynak sağlama ve okuldaki etkinliklere katılım bakımından da ekonomik durum önemli bir etken olarak görülebilir. Bu araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen okullarda, özellikle alt ve üst sosyoekonomik düzeye sahip veli grupları arasında gelir durumu bakımından belirgin farklar görülmektedir. Bu durum onların okulu geliştirmeye yönelik istek ve çalışmaları arasında farklılıklar olabileceği anlamına gelebilir.

4.2. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Okul Geliştirme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirme kavramına ilişkin görüşlerinin ne olduğu ikinci alt problem olarak belirlenmişti. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla çalışma grubu olarak belirlenen okulların yönetici, öğretmen ve veliler ile görüşmeler yapılmıştır. İkinci alt problemle ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Tüm Katılımcıların Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri

Bu bölümde önce tüm katılımcıların okul geliştirmeye ilişkin görüşleri tablo halinde toplu olarak verilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirmeye ilişkin görüşleri ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Bu şekilde yönetici, öğretmen ve veli görüşleri arasında bir karşılaştırma yapılmış, benzer ve farklı düşünceler ortaya konularak yorumlanmıştır. Okul geliştirmeye ilgili olarak, görüşmelerden ortaya çıkan ifadeler ve frekansları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Tüm Katılımcıların Okul Geliştirmeye İlişkin Kullandıkları İfadeler

Sizce okul geliştirme ifadesi ne anlama geliyor?	N=30	
	f	%
Fiziki koşulları iyileştirme	20	66.6
Durum analizi ve planlı çalışma yapılması	10	33.3
Sosyal etkinlikleri artırma	9	30.0
Paydaşlar arası etkili iletişimin geliştirilmesi	7	23.3
Personel geliştirme	7	23.3
Teknolojik donanımı iyileştirme	6	20.0
Olumlu iklim (çalışma koşulları) oluşturma	5	16.6
Öğrencilere farklı olanakların sunulması	5	16.6
Akademik başarısı artırmak	2	6.6
Eğitim programlarının içeriğinin geliştirilmesi	2	6.6
Tercih edilen okul haline gelebilme	2	6.6
Eski sistem ve yöntemleri yenileme	2	6.6
Eski sistem ve yöntemlerin yenilenmesi	1	3.3
Okul içerisinde geliştirme ekipleri oluşturma	1	3.3
Rehberlik hizmetlerini geliştirmek	1	3.3
Hedeflere varmak	1	3.3
Beklentilere cevap verme	1	3.3
STK’ların ve çevrenin desteğini alma	1	3.3

Öğrenci odaklı olma	1	3.3
Eğitim ihtiyaçlarına yanıt verme	1	3.3
Öğrenen okul olma	1	3.3
Disiplin sorunlarını azaltmak	1	3.3
Öğrenci ve çalışanları memnun etme	1	3.3
Süreç iyileştirmeli ve sonuç odaklı olma	1	3.3

Tablo 11 incelendiğinde okul geliştirme kavramının ne olduğu konusunda katılımcıların büyük bölümünün okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi (f=20) ifadesini kullandıkları görülmektedir. Tüm katılımcılar arasında fiziki koşulların iyileştirilmesi ile okul geliştirme arasında bağ kuranların oranının % 66,6 olduğu anlaşılmaktadır. Altı yöneticiden üçü, yani yöneticilerin yarısı okul geliştirmeyi fiziki koşulları iyileştirme olarak algılamaktadır. Öğretmenler ve veliler açısından bakıldığında ise katılımcıların yarısından çoğu bu doğrultuda bir algıya sahiptir. Dokuz öğretmenin altısının ve 15 veliden 11'inin okul geliştirmeyi, okulun fiziki koşullarını geliştirme olarak algıladıkları anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 12, 13, 14). Yöneticilerden bazılarının okul geliştirmeyi sadece fiziki koşulları iyileştirmek olarak görmedikleri, okulu geliştirmede daha başka önemli etkenleri düşündükleri söylenebilir.

Okul geliştirme, temelde okulun değişim ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye dayanır. Bu değişim ihtiyaçlarını belirleyecek olan başta yöneticiler olmak üzere, tüm paydaşlardır. Okulun değişimi için personel geliştirme, okula kaynak sağlama gibi hedeflerin yanı sıra, okulun fiziki yapısının da geliştirilmesi gerekir. Okul geliştirme denildiğinde ülkemizdeki okullar açısından en önemli boyut, okulun fiziki koşullarını iyileştirmek olarak algılandığı söylenebilir. Bu durum daha çok devlet okulları için söz konusudur. Devlet okullarından araştırmaya katılan katılımcıların aşağıdaki ifadeleri bunu doğrular niteliktedir:

Bunun içerisinde (okul geliştirme) fiziki yapının, personelin geliştirilmesi, eksikliklerin giderilmesi var (KY1). Bu noktadan baktığımızda, fiziki yapıdan tutun da (KY2). Var olan şartların ve durumların daha iyi hale getirilmesi (KY3).

Okulun fiziki imkanlarını geliştirme. Eğitim öğretim ortamını güzelleştirme(KV2). Okulun fiziki ve eğitim olanaklarının ileriye gitmesi

için çalışılması (KV5). Okulun fiziki imkanlarının geliştirilmesi (KV6). Okulun fiziki olarak geliştirilmesi (KV8). Fiziki durumunun geliştirilmesi(KV10). Okulun fiziksel imkanlarının iyileştirilmesi (KV11).

Daha çok fiziki yapıyla ilgili (KÖ1). Bunun içerisinde ne olabilir, fiziki imkanlar, ders malzemeleri, sosyal sportif faaliyetler, bunları geliştirmek. (KÖ2). Okul geliştirmeden idarecilerin anladığı fiziki imkanları en güzel, en etkili şekilde değerlendirmek diye anlıyorum (KÖ3). Okul geliştirme derken okulun fiziki şartlarının ve eğitim-öğretim şartlarının düzeltilmesi, geliştirilmesi (KÖ6)

Okul geliştirmeyi okulun fiziki koşullarını iyileştirme olarak düşünen katılımcıların her iki devlet okulundan olduğu anlaşılmaktadır. Devlet okullarının bina ve donanım olarak yetersiz olmasının böyle bir algılamada etkisi olabilir. Özel okuldan sadece bir katılımcı veli (KV11) okul geliştirmeyi okulun fiziki imkanlarını iyileştirme olarak ifade etmiştir. Bu durum özel okulların bina ve donanım bakımından yeterli bir yapıya sahip olması ile açıklanabilir.

Okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi ifadesinden sonra, okulun mevcut yapısının analizi ve planlama çalışmaları en çok tekrarlanan (f=10) ifade olmuştur. Durum analizi ve planlama çalışmaları konusundan yönetici ve öğretmenlerin bahsettikleri görülmektedir. Veliler planlama konusuna değinmemişlerdir. Bunun nedeni okul geliştirme çalışmalarında durum analizi ve planlama çalışmalarına prosedür gereği daha çok vurgu yapılması olabilir. Özellikle yöneticiler ve öğretmenler okul geliştirme konusundaki yönerge ve talimatları iyi takip ettikleri için bu ifadelere vurgu yapmış olabilirler. Zira çalıştıkları okulda OGYE'lerin nasıl oluşturulduğu sorusuna yönetici ve öğretmenler çoğunlukla, "yasal prosedürlere göre" diye başlayan yanıtlar vermişlerdir.

Velilerin ise okul geliştirmeye ilgili yasal ve teknik konulardan haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır. Çocuklarının devam ettiği okulda Okul Gelişim Yönetim Ekibinin (OGYE) olup olmadığı sorulduğunda velilerin tamamına

yakını böyle bir ekibin olmadığını, varsa da kendilerinin bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde OGYE'lerin oluşturulması veya çalışmaları sürecinde velilerden yararlanılmadığı, daha çok yöneticilerin veya bazı öğretmenlerin bunları yönetmelik gereği yaptıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin aşağıda verilen ifadeleri bu durumu doğrulamaktadır.

Öğretmenler kurulunda, genelde isteğe göre. Buna göre ekipler oluşturuldu, öğretmenler ilgi ve isteklerine göre, çalışacakları arkadaşlarla ekiplere geçtiler. Ekiplerde veliler yok. (KÖ2)

Bu ekipte okul aile birliğinden veliler var. Onlar da bu konuda heyecanlı değiller. Veliler bu konulara istekli değil. Okul aile birliğine zoraki tanıdıklarımızdan seçiyoruz, isimleri yazılıyor yani. (KÖ4)

Öğretmenler kurulunda gruplar oluşturuldu. Neler yapılacağı, yapılabileceği konuşuldu, tartışıldı. Ona göre görevlendirmeler yapıldı. Bu ekiplerde veliler var mı bilmiyorum. Biz de veliler yok çünkü yapabilecekleri fazla bir şey yok. (KÖ5)

Öğretmenler kurulu toplantısında oluşturuldu. Daha çok isteğe ve ilgiye bağlı olarak görevler dağıtıldı. Veliler de var ama zayıf kalıyorlar, etkin değiller. Tam olarak bu ekibin neler yaptığını biliyorum desem doğru olmaz. (KÖ7)

OGYE oluşturulurken gönüllülük esası var. Nasıl kuruldu dersanız, stratejik plan çerçevesinde ekipler kuruldu. (KÖ9)

ÜSED'e sahip devlet okulunda görev yapan bir öğretmen, okul geliştirme çalışmalarının ve ekiplerin tüm okulca yapıldığını ve velilerin de bu süreçte yer aldıklarını ifade etmiştir.

... bunu hep beraber okulca belirledik. ... çalışmaların hepsi planlı. Çok sayıda şey yapıyoruz planlı yapıyoruz. Aşama aşama ve bu her şeyde etkili oluyor. ... tabi veliler de varlar. Gönüllü veliler var. Bununla beraber kim neyi daha iyi yapacaksa velilerden destek alıyoruz. (KÖ1)

Katılımcıların okul geliştirmeye ilgili en çok kullandığı ifadelerden birisi de sosyal etkinliklerin artırılması, öğrenciye zengin program sunma, beklentileri karşılama ve öğrencileri memnun etme yönündedir. Sosyal

etkinlikleri artırma ile okul geliştirme arasında ilişki kuran yönetici ve velilerin oranının aynı (%33.3) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden ikisinin (%22.2 oranında) okulu geliştirmek için sosyal etkinliklerin artırılmasına inandıkları anlaşılmaktadır (Bk. Tablo 8, 9, 10). Özellikle çocuğunu devlet okuluna gönderen veliler arasında okulda hiç sosyal etkinlik yapılmadığını vurgulayanlar olmuştur.

Okuldaki etkinliklerin artması, çocuklara psikolojik destek veren işlevinin olması, kulüp çalışmalarının her alanda yürütülmesi (KV1). ...öğrenci merkezli, öğrencilere seçme özgürlüğü veren (KV2). Hiçbir şey. Yok, böyle bir çalışmamız yok. ... çocukların boş zaman etkinliklerini sağlayabilirler (KV5). Sosyal etkinlikler yapılsın. Hiç bir şey yapılmıyor bizim okulda. Spor yok. Yarışma yok (KV7)

Her üç okuldan katılımcıların ailelere ve öğrencilere yönelik ders dışı sosyal etkinlikleri önemsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte, devlet okullarında düzenlenen sosyal etkinliklerin çok yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Özel okulda ise birtakım sosyal etkinliklerin yapıldığı bu okulun katılımcıları tarafından ifade edilmiştir.

Devlet okullarında sosyal etkinliklerin düzenlenebilmesi için, okulların yeterli fiziki koşullara sahip olmadıkları, ASED'e sahip okulda ise fiziki koşulların yanı sıra velilerin ekonomik durumlarının da bunu etkilediği söylenebilir. Özel okulda daha fazla sosyal etkinliğin yapılması okulun tanıtımı ve daha fazla öğrenci kazanımı için gerekli görülüyor olabilir. Ayrıca, özel okulun sahip olduğu mekanlar ve diğer imkanlar onların daha fazla sosyal etkinliklere yer vermesinde rol oynayan etken olarak görülebilir.

Okul geliştirme konusunda yöneticiler ve veliler tarafından vurgulanan ancak öğretmenlerin değinmediği başka bir ifade ise paydaşlar arası etkili iletişimin geliştirilmesi, yani yönetici ve öğretmenlerin velilerle bütünleşebilmesidir (f=7). Altı yöneticiden ikisi (KY1, KY5) paydaşlar arası iletişimin geliştirilmesi ile okul geliştirme arasında bir bağ kurmuştur. Velilerden ise beşi (KV1, KV2, KV3, KV4, KV12) okul geliştirmeyi paydaşlar

arası etkileşimle ilişkilendirmiştir. Bu velilerin paydaşlar arası etkileşimle ilgili bazı ifadeleri aşağıdadır.

Okulla veliler arasında çok iyi bir iletişim var. Veliler de bunu biliyor. Yönetimde bu konuda çok iyi. Böyle devam etsin. ... öğretmen ve yönetimle görüşebilirler. Kendi aralarında toplanabilirler. bu toplantılara çocuklar katılabilir. Birlikte sosyal etkinlikler düzenlenebilir. (KV1)

Yönetimle ve öğretmenlerle görüşüyoruz (eşyle beraber görüştüğümüzü ima ediyor). Hatta okulun gelişimi için neler yapabiliriz diye soruyorum. Diğer velilerle, hepsiyle değil de, bir kısmıyla görüşüyoruz. İletişimimiz iyi olmalı. (KV2)

Diğer velilerle iletişim çok iyi, hiç sorun yok. Yani olabileceği en yüksek seviye. (KV3)

Okul geliştirme deyince bence ilişki gelişsin, ailelerle çocuklarla iyi ilişkiler gelişsin. Yoksa okul nasıl gelişecek. (KV4)

Veliler için öğrencileri için bireysel yetenekleri ve özellikleri doğrultusunda öğrencisine katkı vermeli. Öğretmenlerle ve yönetimle işbirliği içinde olmalı. Çocuğun yaşamında onunla iç içe olmak, okul düzeyinde eğitimi-öğretimi etkileyen tüm teknik ve diğer olanakları geliştirmeliler. (KV12)

Okulu geliştirmenin bir başka boyutu paydaşlar arası iletişimi ve çevreyle bütünleşmeyi sağlama olarak görülmektedir. Okullar beklentileri, ilgi alanları, görev ve sorumlulukları farklı olan bireyleri bir arada tutan yapılardır. Bu yapının aynı hedefler doğrultusunda hareket etmesinde ve ilerlemesinde iletişimin payı büyüktür. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velilerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri bazı veliler tarafından önemli görülmektedir. Okul yöneticilerinin de bu yönde bir düşünceye sahip olmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmaya katılan bazı okul yöneticileri, velilerin ve STK'ların desteğini alabilmek için onlarla uyumlu olmaları gerektiğini düşünüyor olabilirler. Katılımcılar arasında bulunan bilinçli velilerin, okul geliştirme konusunda, okulun velileriyle bütünleşmeye ihtiyacı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu yaklaşım aslında okulu geliştirmede paydaşların her birinin

belirli görev ve sorumlulukları olduğunu kabul etmeye dayanır. Velilerin böyle bir anlayışa sahip olması okul geliştirme adına olumlu bir durumdur. Ancak öğretmenlerin paydaşlar arası ilişkilere ve özellikle velilerle iş birliğinden bahsetmemeleri olumsuz bir durum olarak görülebilir.

4.2.2. Yöneticilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin okul geliştirmeye ilişkin ifadeleri ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12
Yöneticilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri
Sizce okul geliştirme ifadesi ne anlama geliyor?

	(N= 6)	
	f	%
Fiziki koşulları iyileştirme	3	50.0
Personel geliştirme	3	50.0
Eğitim programlarının içeriğinin geliştirilmesi	2	33.3
Paydaşlar arası etkili iletişimin geliştirilmesi	2	33.3
Olumlu iklim (çalışma koşulları) oluşturma	2	33.3
Sosyal etkinlikleri artırma	2	33.3
Durum analizi ve planlı çalışma yapılması	2	33.3
Öğrencilere farklı olanakların sunulması	1	16.6
Akademik başarısı artırmak	1	16.6
Tercih edilen okul haline gelebilme	1	16.6
Eski sistem ve yöntemleri yenileme	1	16.6

Buna göre yöneticilerin personel geliştirme (n=3) ile okulun fiziki koşullarını iyileştirme (n=3) kavramlarını en fazla kullandıkları görülmektedir. Okul geliştirmenin önemli bir boyutu olan personel geliştirmeye yöneticilerin vurgu yapması önemli bir durum olarak yorumlanabilir.

Personel gelişimi ve fiziki koşulların iyileştirilmesine değinen yöneticiler ekip çalışmasının ve paydaşlar arası iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu yöneticilerin ÜSED'e sahip devlet okulunda görev yaptıkları görülmektedir. KY1 ve KY2'nin bu doğrultudaki ifadeleri aşağıda verilmiştir.

... Bunun içerisinde fiziki yapının, personelin geliştirilmesi, eksikliklerin giderilmesi var. Okulun akademik başarısının artırılması da var. Bunları yapmak için tabi bazı ekipler kurmak gerekir. Bunu kimse tek başına yapamaz. Müdür de olsanız, müfettiş de olsa, kim olursa olsun tek başına

yapamaz. Ekip işi ve önemli olan bunun kağıt üzerinde değil de pratikte yapılması önemli. (KY1)

...belirlenen hedeflere varabilmek için yapılan planlamalar ve çalışmaların tamamını okul geliştirme olarak alabilirim. Bu noktadan baktığımızda, fiziki yapıdan tutun da, personelin geliştirilmesi için, eksikliklerin giderilmesi için ekipler kurma (KY2)

Yöneticilerin okul geliştirmede önemli gördükleri diğer kavramlar; paydaşlar arası iletişim ve etkileşimin artırılması (f=2), okulda olumlu çalışma koşullarının oluşturulması (f=2), sosyal etkinlikleri artırma (f=2) gibi paydaşlar arası iş birliğini gerektiren kavramlardır.

Hiçbir şeyi kağıt üzerinde olsun diye yapmıyoruz. Öğretmenlerimiz de bunu biliyor. Velilerimiz de farkında. Onun için olumlu bir iklim oluşturabildik burada. Velisiyle, öğrencisiyle hep beraber. (KY1)
velilerle birebir görüşüp velilerin okula katkılarının sağlanıp STK'ların ve okul çevresinin desteğini alma. (KY4)

Çevrede tercih edilen bir okul haline gelme (KY1), akademik başarıyı artırma (KY1) ve eski sistem ve yöntemleri yenileme (KY5) kavramları birer yönetici tarafından ifade edilmiştir. İstenilen okul haline gelmeyi ifade eden yöneticinin devlet okulunda olması dikkat çekici ve olumlu bir durum olarak görülebilir. Çünkü devlet okullarının da diğer okullarla olumlu rekabet içerisinde olmaları kendilerini geliştirmede önemli bir itici güç olarak görülebilir. Eski sistem ve yöntemleri yenileme kavramının özel okul yöneticisi tarafından dile getirilmesi doğaldır.

Yöneticiler okul geliştirmeye ilgili olarak, okulun teknolojik donanımını artırma konusuna değinmemişlerdir. Yöneticilerin teknolojik donanım ile okul geliştirme arasında bağ kurmamalarının sebebi onların okul geliştirmenin sadece teknoloji ile olamayacağı düşüncesine sahip oldukları anlamına gelebilir. Zira bazı yöneticiler okulun fiziki koşulları ile okul geliştirmenin sağlanamayacağını, bunun için daha önemli olan hususun okulun sahip olduğu sosyal sermayeyi ve diğer potansiyelleri etkili kullanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.2.3. Öğretmenlerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okul geliştirmede gördükleri en önemli kavram belirgin olarak “fiziki koşulların geliştirilmesi” (f=6) şeklinde ortaya çıkmaktadır (KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7). Devlet okullarındaki altı öğretmenden beşi okul geliştirmeyi fiziksel koşulları geliştirme olarak algılamakta, özel okulda sadece bir öğretmen bu görüşü paylaşmıştır.

Tablo 13
Öğretmenlerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri

Sizce okul geliştirme ifadesi ne anlama geliyor?	(N= 9)	
	f	%
Fiziki koşulları iyileştirme	6	66.6
Teknolojik donanımı iyileştirme	3	33.3
Olumlu iklim (çalışma koşulları) oluşturma	3	33.3
Durum analizi ve planlı çalışma yapılması	2	22.2
Sosyal etkinlikleri artırma	2	22.2
Eski sistem ve yöntemleri yenileme	1	11.1
Tercih edilen okul haline gelebilme	1	11.1
Akademik başarısı artırmak	1	11.1

Devlet okullarındaki fiziki koşulların yetersiz olması bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak böyle algılamalarına neden olduğu söylenebilir. Özel okulun fiziki koşulları devlet okullarına kıyasla çok daha iyi durumda olduğu açık bir gerçekliktir. Bu okulda çalışan öğretmenlerin yüksek oranda genç olmaları ve sadece özel okul deneyimine sahip olmaları onların fiziksel koşullar yerine diğer kavramları tercih etmelerinde etkili olmuş olabilir.

Okul geliştirme okulun sahip olduğu potansiyeli iyileştirme kısaca. Bunun içerisinde ne olabilir, fiziki imkanlar, ders malzemeleri, sosyal sportif faaliyetler, bunları geliştirmek (KÖ2).

Fiziki ortamın geliştirilmesi, seminerin düzenlendiği, velilerin bilinçlendirilmesi, ders materyallerinin olanaklarının artırılması.

Okul geliştirme derken okulun fiziki şartlarının ve eğitim-öğretim şartlarının düzeltilmesi, geliştirilmesi. Eğer okulun fiziki ve diğer öğretim kalitesi de düzelecektir (KÖ6).

Okul geliştirme okulun fiziki imkanlarını geliştirme, dışarıya açılması, okulun akademik başarısının artırılması, çalışanların performansının artırılması (KÖ7).

Fiziki koşulların geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Görüşme yapılan altı yöneticiden üçü fiziksel koşulların iyileştirilmesine vurgu yaparken; dokuz öğretmenden altısı aynı kavrama vurgu yapmıştır. Benzer bir görüş veliler tarafından da dile getirilmiş ve fiziksel koşulların geliştirilmesi ile okul geliştirme arasında veliler tarafından da bir ilişki kurulduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin önemseydiği ikinci kavram ise teknolojik donanımın geliştirilmesi (f=3) ve olumlu çalışma koşullarının oluşturulması (f=3) olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin olumlu çalışma koşullarını aynı oranda (%33) önemseydikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 12 ve 13).

4.2.4. Velilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri

Okul geliştirmeyi velilerin önemli bir bölümü, okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi olarak görmektedir. Görüşme yapılan 15 veliden 11'i "Okul geliştirme nedir?" sorusuna okulun fiziki koşullarını iyileştirme olarak cevap vermiştir. Paydaşlar arasında okulun fiziksel koşullarının geliştirilmesine en fazla vurgu yapan kesimin veliler olduğu (%70) görülmektedir. Yöneticiler ise velilerden ve öğretmenlerden daha az oranda (%50) fiziki koşulların geliştirilmesine vurgu yapmışlardır (Tablo 10). Yöneticilerin, okulun geliştirilmesinde fiziki koşullar kadar başka etkenlerin de önemli olduğu düşünceni taşıdıkları; velilerin ise okul geliştirme ile fiziki koşulların iyileştirilmesi arasında daha güçlü bir bağ kurdukları söylenebilir.

Tablo 14**Velilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleri**

Sizce okul geliştirme ifadesi ne anlama geliyor?	(N= 15)	
	f	%
Fiziki koşulları iyileştirme	11	73.3
Sosyal etkinlikleri artırma	5	33.3
Paydaşlar arası etkili iletişimin geliştirilmesi	5	33.3
Öğrencilere farklı olanakların sunulması	4	26.6
Personel geliştirme	4	26.6
Teknolojik donanımı iyileştirme	3	20.0

Velilere göre, okulun geliştirilmesi için fiziksel koşulların iyileştirilmesinden sonra, okuldaki sosyal etkinliklerin artırılması (f=5) (KV1, KV11, KV13, KV14, KV15) ve öğrencilere farklı olanakların sunulması (f=4) (KV3, KV12, KV13, KV15) ifadelerinin geldiği görülmektedir. Ağırlıklı olarak özel okula devam eden öğrencilerin velilerinin bu iki kavrama vurgu yaptıkları görülmektedir.

Çocuklarını özel okula gönderen velilerin okuldan beklentilerinin diğer velilerden daha yüksek olması anlaşılabilir bir durumdur. Özel okulun sahip olduğu fiziki koşullar ve teknik donanımlar diğer okullardan daha iyi olduğu için, bu veliler daha çok öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına vurgu yapmış olabilirler. Öte yandan, devlet okuluna devam eden öğrenci velileri sosyal etkinliklerin yapılabilmesi için öncelikle fiziki koşulların iyileştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler.

Paydaşlar arası etkileşimin önemine işaret eden veli (KV1, KV4, KV11, KV12) sayısı ile personel gelişimine (öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri) değinen velilerin (KV2, KV9, KV12, KV15) sayısının aynı (f=4) olduğu görülmektedir. Paydaşlar arası etkileşimi daha çok ÜSED'e sahip devlet okulu (KV1, KV4) ile özel okula devam eden öğrenci velilerinin (KV11, KV12) önemsedikleri anlaşılmaktadır. ASED'e sahip okula devam eden velilerin hiçbirisi paydaşlar arası etkileşime değinmemiştir. Ancak bu velilerden birisi (KV9) personel geliştirmeye değinmiştir. Özel okula devam eden velilerden ikisi (KV12, KV15) okul geliştirme ile öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri arasında ilişki kurmaktadır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin aksine, araştırmada katılımcı olarak belirlenen velilerin hiç birisi “Tercih edilen okul haline gelebilme, Olumlu iklim (çalışma koşulları) oluşturma, Eski sistem ve yöntemleri yenileme, Akademik başarıyı artırma, Eğitim programlarının (içeriğın) geliştirilmesi, ‘Durum analizi ve planlı çalışma yapılması” konularına değinmemişlerdir. Başka bir anlatımla, velilerin yukarıda sıralanan ifadelerle okul geliştirme arasında bir bağ kurmadıkları görülmüştür.

Velilerin program içeriği geliştirme, durum analizi yapma gibi birtakım teknik konuları yeterince bilmedikleri için bunlara vurgu yapmadıkları söylenebilir. Olumlu çalışma koşulları oluşturma ve akademik başarıyı artırma gibi durumların ise vurguladıkları diğer ifadelerle sağlanabileceğine inandıkları için, bu ifadelerle okul geliştirme arasında doğrudan bağ kuramamış oldukları sonucuna varılabilir. Veliler daha çok okulun fiziki koşullarının, teknolojik donanımının ve diğer imkânların geliştirilmesiyle okulda olumlu çalışma koşullarının oluşacağına inanıyor olabilirler. Bunların sonucunda eğitimin, öğretimin kalitesinin artacağını ve akademik başarının da yükseleceğini bekleyebilirler.

Nitekim okul geliştirme çalışmalarının en önemli amacının ne olabileceği nicel boyutta velilere sorulmuş ve Tablo 15’teki bulgulara ulaşılmıştır. Tabloya bakıldığında, her üç okulun velilerine göre, okul geliştirme çalışmalarının en önemli amacına ilişkin en yüksek değerler, eğitim öğretimin kalitesini artırmak seçeneği olarak belirlenmiştir. Sonraki en yüksek değerler ise öğretmen ve aileler arasında fikir / bilgi alışverişini sağlamak, okulun sorunlarına birlikte çözüm yolları bulmak ve devlet okullarında okulun fiziki koşullarını iyileştirmek seçenekleri için bulunmuştur. Bu bulgu, okulu geliştirmede öğretmen ve velilerin iş birliğine ve tüm paydaşların sürece dahil olmasına bazı velilerin inandığını göstermektedir.

Tablo 15**Velilerin Okul Geliştirme Çalışmalarının Amacına İlişkin Görüşleri**

Sizce okul geliştirme çalışmalarının en önemli amacı nedir?	ÜSED n=135		ASED n= 155		ÖZEL n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Okulun fiziki koşullarını iyileştirmek	6	4.4	8	5.2	0	0
Öğretmen ve aileler arasında fikir alışverişini sağlamak	13	9.6	17	11	11	19
Okul çevresindeki insan kaynaklarından faydalanmak	7	5.2	2	1.3	1	1.7
Eğitim öğretimin kalitesini artırmak	93	68.9	100	64.5	35	60.3
Okulun sorunlarına birlikte çözüm yolları bulmak	9	6.7	21	13.5	6	10.3
Öğrencilerin akademik başarısını sürekli artırmak	6	4.4	7	4.5	5	8.6
Ailelerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlamak	1	0.7	0	0	0	0
Başka	0	0	0	0	0	0

Özel okul açısından bakıldığında, okulun fiziki koşullarını geliştirmeyi ve ailelerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlamayı ifade eden veli olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni özel okulda fiziki koşulların velilerin beklenti düzeylerine uygun olması, yani yeterince iyi olması ve aileler arasında yemekli toplantı vb. etkinliklerin belli düzeyde yapılıyor olması denilebilir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip veliler arasında ise sosyal sermayeden yararlanılması gerektiğini düşünenler olduğu görülmektedir. Yapılan görüşme ve gözlemlerden çıkan sonuç bunu doğrulamaktadır. Kısıtlı da olsa, çevredeki insan kaynaklarından en çok yararlanabilen okul sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okul olarak ortaya çıkmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeye sahip okulda da insan kaynaklarından yararlanmaya yönelik bazı faaliyetlerin olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu faaliyetlerin okulun geliştirilmesine önemli bir katkı sağlayabilecek düzeye çıkarılamadığı anlaşılmaktadır. Özel okuldaki durum daha farklıdır. Özel okul velileri çevresel potansiyellerini daha çok sosyal etkinlikler gerçekleştirilmede kullanmaktadırlar.

4.3. Üst ve Alt Sosyoekonomik Düzeye Sahip Devlet Okulları ile Özel Okullarda, Okulu Geliştirmeye Yönelik Yapılan Veli Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üst ve alt sosyoekonomik düzeye sahip devlet okulları ile özel okullarda veliler, okulu geliştirmeye yönelik olarak neler yapmaktadırlar?” şeklinde belirlenmişti. Bu soruyu yanıtlamak için hem

velilere araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu uygulanmış hem de velilerin okul geliştirme çalışmaları kapsamında neler yaptıkları görüşmeler yoluyla tüm katılımcılara sorulmuştur.

Bu bölümde önce yönetici, ğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra velilere uygulanan anket formu aracılığıyla elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.3.1. Yöneticilere Göre Velilerin Yaptığı alışmalar

Okul yönetiminin velilerle olan iletişimi, onlar hakkındaki düşünce ve izlenimleri okul yönetimi ile velilerin iş birliği yapmasında önemli bir etkindir. İş birliği yapmaya istekli bir yönetim anlayışının velilerin sahip olduğu potansiyelden haberdar olması ve onlardan bazı beklentilerinin olması gerekir. Ayrıca, yöneticilerden velilerin okulla ve çocukların eğitimine yönelik olarak neler yaptıklarını izlemeleri beklenir. Bu araştırma kapsamına alınan okullarda, velilerin yaptığı çalışmalarla ilgili olarak yöneticilerin ifadeler ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16

Yöneticilere Göre Velilerin Okul Geliştirme Konusunda Yaptığı alışmalar

Veliler okulu geliştirme (destekleme) ile ilgili neler yapıyorlar?	(N= 6)	
	f	%
Düşünce belirtme ve önerilerde bulunma	3	50.0
Fiziki imkanları geliştirmeye destek	2	33.3
Teknolojik donanımı geliştirmeye destek sağlama	2	33.3
Toplantılara katılma	2	33.3
Okulu ziyaret etme, öğretmenlerle görüşme	2	33.3
Okulun düzenlediği etkinliklere katılma	2	33.3
Ders araç gereçleri sağlama	2	33.3
Kontrol ve denetim görevi yapma	1	16.6
İş gücü (bedensel çalışma) sağlama	1	16.6
Maddi destek sağlama	1	16.6
Meslekleriyle ilgili konularda yardımcı olma	1	16.6
Sosyal etkinlikler düzenlemeye destek	1	16.6
Öğrencinin dev ve proje çalışmalarına destek verme	1	16.6
Velilerden yeterince yararlanılmıyor	2	33.3
Veliler hiçbir Şey yapmıyor	1	16.3

Yöneticiler birinci sırada (f=3) velilerin düşüncelerini belirterek önerilerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak ASEDE'e sahip devlet okulu yöneticileri buna değinmemişlerdir. ÜSEDE'e sahip okuldaki yöneticilerden birisi bunu kendi sözleriyle aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

... bazı velilerimizin düşüncelerinden yararlanıyoruz. Oturup konuşurken sürekli fikir telakisi yapıyoruz. Görüşlerini alıyoruz. Görüyorsun sen bizi burada sürekli velilerleliyiz. (Velilerin) Biri gider biri gelir. (KY1)

Görüş ve düşüncelerini belirten velilerin daha çok, özel okulda olduğu anlaşılmaktadır. Özel okuldan katılımcı olan her iki yönetici de benzer ifadelerle velilerin görüş ve düşüncelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. ÜSEDE'e sahip devlet okulunda veliler daha çok okulu ziyaret ederek bu faaliyetlere katılırken özel okulda daha çok anket vb. formlarla düşüncelerini yönetime aktarmaktadırlar.

Veliler planlama aşamasında kararlara katılıyorlar. Bizim velilerimiz okula fazla gelmeseler de (okulda çalışma anlamında) anketlerimiz aracılığıyla görüşlerini ve düşüncelerini iletiyorlar. Onların düşüncelerini alıyoruz ve böylece karara katılımlarını sağlıyoruz. (KY5) (Velilerin) Deneyimlerinden, görüş ve düşüncelerinden yararlanıyoruz. (KY6)

Yöneticilere göre velilerin en çok yaptıkları çalışmalar okulun fiziki imkânlarını, teknolojik donanımını geliştirmeye destek, okulu ziyaret etme ve öğretmenlerle görüşme, toplantılara katılım, okulun düzenlediği etkinliklere katılım olarak görülmektedir. Okulun imkanlarını geliştirmeye destek daha çok ÜSEDE'e sahip okulda görülmektedir. Her iki devlet okulunda velilerin genel olarak toplantılara katıldıkları ve öğretmenlerle görüştükleri ifade edilmektedir. ÜSEDE'e sahip okulda bazı velilerin okulu daha sık ziyaret ettiği ve okulla etkileşimlerinin daha yoğun olduğu anlaşılmaktadır.

Özel okula devam eden öğrenci velilerinin daha çok sosyal etkinlikler düzenlemeye yardım ettikleri (KY5), okulun düzenledikleri etkinliklere katıldıkları (KY5, KY6), kontrol ve denetim görevi yaptıkları (KY5), düşüncelerini belirterek önerilerde buldukları (KY5) ve meslekleriyle ilgili konularda yardımcı oldukları (KY6) ifade edilmiştir. Bununla birlikte özel

okuldaki velilerin birçok şeyi okuldan bekledikleri ve okul geliştirme alanında önemli etkinlikler yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Burası özel okul olduğu için bir çok alanda zaten (velilerden) yararlanamayız. Velilerin bilinç düzeyi konusunda sıkıntılar var. Örneğin okulla velilerin kültürü, ortak alanları farklı olduğu için. Genellikle paydaşlar arası ilişkiler zayıf. (KV5)

Velilerin bu işin içine girmesi gerekiyor. Veli olmadan bu iş olmuyor. Burası özel okul olduğu için bazı sıkıntılar var. Her şeyi okuldan bekliyorlar. Veliler yapılan işlerde okul yönetiminin yanında olması lazım. (KY6)

Özel okul yöneticilerinin anlatımlarından velilerin okul geliştirme konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmadıkları, çocuklarını özel okula göndermenin yeterli ve önemli bir ayrıcalık olduğunu düşündükleri ve bu nedenle okuldan beklentilerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Bazı velilerin okulla iletişimi iyi gibi görülse de paydaşlar arası etkileşimin zayıf olduğu anlaşılmaktadır.

Yönetici ifadelerine göre, her iki devlet okulunda velilerin yaptıkları çalışmaların farklı alanlarda olduğu anlaşılmaktadır. ÜSED'e sahip okul velileri daha çok okulun fiziki koşullarını ve teknolojik donanımı geliştirmeye katkıda bulunmaları onların ekonomik durumlarının daha iyi olması ile açıklanabilir. Yine bu okulda öğrencisi olan velilerin okulu sık sık ziyaret etmeleri okulun iş yerlerine yakın olması ve bu velilerin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmeleriyle izah edilebilir. Katılımcı yöneticilerden KY1 bu konuda şunları söylemektedir:

Veliler bizim için en önemli kaynak, destek. Birçok projede bize destek oldular, oluyorlar. Okulun fiziki imkanlarını artırma, ders araç gereçleri temininde, bahçe düzenlemede, yeni spor alanları yaratmada velilerden yaralandık. İletişimimiz çok iyi. Bazı velilerimiz gerçekten önemli bireysel katkılarda bulunuyor. Sınıfların ihtiyaçları projeksiyonlar, bilgisayarlar, bazı sınıflara yazı tahtası dahi veli desteğiyle alındı. Bir kurs açılrsa veliler gerekeni yapıyor. (KY1)

Yöneticilere göre velilerin okulda yaptığı çalışmalar okullara göre değişmektedir. Velilerin en çok çalışmalara katıldığı okul olarak ÜSED'e sahip velilerin olduğu okul görülmektedir. En az katılımın olduğu okul ise ASED'e sahip okul olarak algılanmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip velilerden daha çok bedensel işgücü yoluyla yararlanıldığı (KY3) ifade edilmiştir. Öte yandan iki yönetici (KY2, KY3) velilerden yeterince yararlanılmadığını ifade etmişlerdir. Bir yönetici (KY6) ise velilerin hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir.

4.3.2. Öğretmenlere Göre Velilerin Yaptığı Çalışmalar

Öğretmenlere göre velilerin en çok yaptığı çalışmaların başında okulun fiziki imkânlarını geliştirmeye destek (f=5) gelmektedir. Her iki devlet okulunda görev yapan ve katılımcı olarak belirlenen altı öğretmenden beşi (KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ6) velilerin okulun fiziki imkânlarını geliştirmeye destek verdiğini beyan etmişlerdir. Özel okulda görev yapan öğretmenler ise bundan hiç bahsetmemişlerdir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin böyle bir beyanlarının olmaması anlaşılabilir bir durumdur.

Tablo 17

Öğretmenlere Göre Velilerin Okul Geliştirme Konusunda Yaptığı Çalışmalar

Veliler okulu geliştirme (destekleme) ile ilgili neler yapıyorlar?	(N= 9)	
	f	%
Fiziki imkânları geliştirmeye destek	5	55.5
Ders araç gereçleri sağlama	3	33.3
Teknolojik donanımı geliştirmeye destek sağlama	2	22.2
Meslekleriyle ilgili konularda yardımcı olma	2	22.2
İş gücü (bedensel çalışma) sağlama	2	22.2
Düşünce belirtme ve önerilerde bulunma	1	11.1
Maddi destek sağlama	1	11.1
Okulu ziyaret etme, öğretmenlerle görüşme	1	11.1
Sosyal etkinlikler düzenlemeye destek	1	11.1
Velilere ihtiyaç duyulmuyor	1	11.1
Velilerden yeterince yararlanılmıyor	1	11.1
Veliler hiçbir şey yapmıyor	3	33.3

Öğretmenlere göre, velilerin yaptığı çalışmalarda ikinci sırayı okula ders araç gereçleri sağlama ifadesi almaktadır. Burada dikkate değer bulgu sadece ÜSED'e sahip devlet okulunda görev yapan öğretmenler bu ifadeyi kullanırken

diğer iki okulda görevli öğretmenler buna değinmemişlerdir. Velilerin özel okula ders araç gereçleri sağlamamaları olağan bir durum olarak görülebilir. ASED'e sahip okulda velilerin okula araç ve malzeme sağlamaya yönelik çalışmalarının olmadığı görülmektedir. Gelir durumu bakımından bu okulun velileri düşük ya da az gelirlili ailelerden oluştuğu için, okula böyle bir katkılarının olmaması normaldir.

ÜSED'e sahip devlet okulunda velilerin ekonomik durumunun iyi veya çok iyi olduğu belirlenmiştir. Bununla bağlantılı olarak bir kısım velilerin okula maddi destekte buldukları ve okulun ihtiyaç duyduğu malzemeleri sağladıkları aşağıdaki doğrudan alıntılardan anlaşılmaktadır.

... ben okulun istek ve ihtiyaçlarına göre her şey yapıyorum... Spor malzemelerini aldım, yemekhanenin yapımında maddi yardımda bulundum, sınıfın eksiklerini karşıladım. Fakir öğrencilere kitap, bilgisayar sarf malzemelerinin temini. Hizmetlinin ekstra zamanlarda geldiğinde yol yemek parası, yani elimizden ne geliyorsa yapıyoruz. (KV4)

... ana sınıfını ve birinci sınıf için velilerimiz çok katkıda bulundu. Sadece sınıflara değil, giriş ve dış kısma da katkıları oldu. En son bunlar yapıldığı için aklıma gelen bunlar. Ders araç gereçleri... mesela projeksiyon cihazları falan konusunda ... (KÖ1)

... okulun sınıf ya da okul düzeyinde bazı ihtiyaçların temininde yararlanılıyor. ... Okulun fayans vb. işlerinde katkı alınıyor. Temizlik malzemesi getirenler var. A4 fotokopi kağıdı getirenler var. (KÖ3)

ÜSED'e sahip devlet okulunda, velilerin bu tür katkılarının memnuniyet verici düzeyde olduğu tüm katılımcılar tarafından desteklenmiş ve okulda yapılan gözlemlerle de doğrulanmıştır.

Öğretmenlere göre velilerin yaptığı diğer bir çalışma, okuldaki bazı işler için bedensel işgücü sağlamadır. ASED'e sahip okulda bazı velilerin okulun tadilat ve tamirat işlerine kendi iş güçleriyle katkıda buldukları anlaşılmaktadır. ÜSED'e sahip okulda ve Özel okulda ise velilerin zaman zaman meslekleriyle ilgili konularda okula katkı sağladıkları ifade edilmektedir.

Bununla birlikte bir öğretmen (KÖ8) velilere ihtiyaç duyulmadığını, bir öğretmen velilerden yeterince yararlanılmadığını (KÖ4) ve üç öğretmen ise velilerin hiçbir şey yapmadığını (KÖ4, KÖ7, KÖ8) ifade etmişlerdir. Velilere ihtiyaç duyulmadığını ve velilerin hiçbir şey yapmadıklarını ifade eden öğretmenlerin daha çok özel okulda görev yaptıkları görülmektedir. “Velilere ihtiyaç yok” düşüncesinin daha çok özel okulda algılanması velilerden beklentinin sadece okula materyal ve maddi kaynak sağlama olarak görülmesiyle izah edilebilir.

4.3.3. Velilere Göre Velilerin Yaptığı Çalışmalar

Velilere göre kendi yaptıkları çalışmaların başında toplantılara katılmak gelmektedir. Araştırmada katılımcı olarak belirlenen velilerin tamamı (f=15) okulda yapılan toplantılara katıldıklarını beyan etmişlerdir. Bununla birlikte, yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ÜSED'e sahip okulda toplantılara veli katılımının oldukça yüksek olduğu, özel okulda ve ASED'e sahip okullarda ise yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırma konusu olan her bir okulun veli toplantı tutanaklarının incelemesi de öğretmen ve yöneticileri doğrulamaktadır.

Tablo 18
Velilere Göre Okul Geliştirmeye İlgili Olarak Velilerin Yaptığı Çalışmalar

Veliler okulu geliştirme (destekleme) ile ilgili neler yapıyorlar?	(N= 15)	
	f	%
Toplantılara katılma	15	100.0
Öğrencinin ödev ve proje çalışmalarına destek verme	7	46.6
Düşünce belirtme ve önerilerde bulunma	4	26.6
Meslekleriyle ilgili konularda yardımcı olma	2	13.3
Okulu ziyaret etme. öğretmenlerle görüşme	2	13.3
Teknolojik donanımı geliştirmeye destek sağlama	2	13.3
Sosyal etkinlikler düzenlemeye destek	2	13.3
İş gücü (bedensel çalışma) sağlama	2	13.3
Ders araç gereçleri sağlama	1	6.6
Maddi destek sağlama	1	6.6
Kontrol ve denetim görevi yapma	1	6.6
Okulun düzenlediği etkinliklere katılma	1	6.6
Velilere ihtiyaç duyulmuyor	1	6.6
Velilerden yeterince yararlanılmıyor	1	6.6
Veliler hiçbir şey yapmıyor	6	40.0

Velilerin tamamının toplantılara katıldıklarını beyan etmeleri onların bu tür bir etkinliği yapmaları gereken bir görev olarak algılamalarıyla açıklanabilir. Bazı veliler toplantılara düzenli olarak katılamıyor olsalar dahi, bunu açık olarak itiraf edememiş olabilirler. Yine de araştırmaya katılan görüşmecilerin büyük bir bölümünün, kendisinin veya eşinin, toplantılara katıldığı anlaşılmaktadır.

Toplantılara katılımdan sonra, velilerin kendilerine göre en çok yaptıkları çalışmalardan birisi de öğrencinin ödev ve proje çalışmalarına destek verme (f=7) olarak görülmektedir (KV1, KV2, KV3, KV5, KV7, KV11, KV12). Burada da ÜSED'e sahip okula devam eden öğrenci velilerinin büyük oranda öğrencilerin ödev ve ders dışı çalışmalarına destek verdikleri anlaşılmaktadır. Toplam 15 katılımcı veliden yedisi öğrencilerin ders dışı ödev ve çalışmalarına yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Yedi veliden dördü ÜSED'e sahip devlet okulu öğrencilerinin velileridir (KV1, KV2, KV3, KV5). Bu velilerin kendi ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

... Ödev ve projelere zaten yardımcı oluyorum. Ama ben sadece yanında duruyorum, kendisi yapıyor. (gülümseme) Önce kendim de yapıyordum ama öğretmenin uyarısı üzerine artık ben sadece başında duruyorum. Kontrol ediyorum. Kendisi yapıyor.(KV1)

... Öğrencinin durumuyla ilgili görüşüyoruz. En az haftada bir kez soruyorum. Ortak (özel) bir çalışmamız yok. Evde öğrencinin proje ve ödevlerine yardım ediyorum. Ödev çok fazla veriliyor hocam. (KV2)

... Öğrenciye yol gösteriyorum. Rehberlik ediyorum tabii. Gerekli olan her zaman öğretmenleriyle görüşüyorum. KV3

... Çocuğumun durumunu konuşuyorum. Sorunu varsa, onu konuşuyorum. Çocuğumdan şikayet var mı, onu soruyorum. Evde zaman zaman ödevlerine yardım ediyorum. KV5

Diğer üç veliden ikisinin özel okula devam eden öğrencilerin velileri olduğu görülmektedir. ASED'e sahip okula devam eden beş öğrenci velisinden sadece biri (KV7) öğrencisinin ödev ve projelerine yardımcı olduğunu söylemiştir.

... çok bir şey yapmıyoruz. Ama toplantılara katılıyoruz. Okulu ziyarete gidiyoruz. Öğrencinin durumunu soruyoruz. ... öğrencilerin ödev ve projelerine yardımcı oluyoruz. (KV7)

ÜSED'e sahip okulda velilerin büyük oranda yükseköğrenim mezunu oldukları ve bu bakımdan öğrencilerine ödevler ve ders dışı diğer çalışmalar konusunda kolaylıkla yardımcı oldukları söylenebilir. ASED'e sahip okulun velileri ise çoğunlukla ilköğretim veya ilkokul mezunu olduklarından, öğrencilerine okul dışı çalışmalarda ve ödevlerde nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda sıkıntı yaşıyor olabilirler. Bu okuldaki velilerin sürekli yenilenen müfredat ve öğretim yöntemlerini izlemeleri ve bu doğrultuda evde öğrencilere yardımcı olma bakımından kendilerinden beklenenleri yapabilmeleri diğer velilere göre daha zor bir durum olarak değerlendirilebilir.

Düşünce belirtme ve öneride bulunma ifadesine değinen veli sayısının dört olduğu görülmektedir. Bu velilerden ikisi (KV2, KV3) ÜSED'e sahip okula, diğer ikisi ise (KV11, KV12) özel okula devam eden öğrencilerin velileridir. ASED'e devam eden öğrenci velilerinin okul yönetimine veya öğretmenlere öneride bulunmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum yine velilerin eğitim düzeyi ve meslekleri ile açıklanabilir. Zira ASED'e devam eden öğrenci velileri kendilerini yönetime ve öğretmenlere öneride bulunma konusunda yeterli hissetmiyor olabilirler. Diğer iki okulda velilerin eğitim düzeyleri, mesleki durumları, örneğin bazı velilerin akademisyen ya da eğitim bilimci vs. olması onlara bazı durumlarda düşüncelerini belirtmeleri ve önerilerde bulunma imkanı sağladığı söylenebilir.

Velilerin kendi algılarına göre, üzerinde durdukları bir başka önemli şey hiçbir şey yapmadıkları konusundadır. On beş veliden altısı, velilerin hiçbir şey yapmadığını vurgulamıştır. Bu velilerden dördü (KV6, KV7, KV8, KV9) ASED'e sahip okula, ikisi ise (KV13, KV14) özel okula devam eden öğrenci velileridir.

ÜSED'e sahip okula devam eden öğrencilerin velileri, kendilerinin veya diğer velilerin okulla ilgili konularda bir şeyler yaptığını inanıyor olabilirler.

Bu nedenle, "Veliler hiçbir şey yapmıyor." ifadesini kullanmamış olabilirler. Zaten bu okuldaki diğer katılımcılarla yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden bu okuldaki velilerin, diğer iki okulun velilerine kıyasla, çok daha etkili oldukları ve okulu geliştirme adına bazı sonuç alıcı çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

Diğer iki okulda velilerin çok etkili olamama nedenleri farklılık göstermektedir. ASED'e sahip okulun velileri daha çok ekonomik nedenlerle ve diğer konularda kendilerini yetersiz hissettikleri için okulu geliştirmeye yönelik etkin çalışmalar yapamamaktadırlar. Bu velilerin yapabildiği etkinlikler okulu ziyaret etme ve toplantılara katılma veya okula iş gücü (bedensel çalışma) sağlama (KV8, KV10) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç onların sosyoekonomik koşulları ve mesleki konumlarıyla uygun bir durum olarak görülebilir.

Özel okulda ise velilerin büyük bir bölümünün her şeyin okul tarafından yapılması beklentisi içerisinde oldukları, kendilerinin daha çok okul dışı konularda öğrenciye yardımcı olmaları gerektiğine inandıkları anlaşılmaktadır. Çocuklarını özel okula gönderen velilerde bu ve benzeri beklentilerin olması doğaldır. Özellikle eğitimin paydaşları konusunda kimlerin neler yapabileceği hususunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan veliler çocuklarını özel bir okula göndermekle eğitim adına her şeyi mükemmel yaptıkları düşüncesine sahip olabilirler. Bu durum, çocuklarının eğitimi için her şeyin okul tarafından yapılmasını beklemelerine yol açabilir. Araştırma konusu olarak seçilen bu özel okulda da benzer bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili olarak, velilerin katıldıkları etkinlikler ve bu etkinliklere katılım düzeyleri, okullarda yürütülen veya yürütülmesi beklenen okul geliştirme çalışmalarının yeterliliği ile ilgili nicel bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.3.3.1. Velilerin Etkinliklere Katılım Düzeyi

Velilerin okuldaki çalışmalara katılım düzeyini gösteren yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19

Velilerin Okul Geliştirme Çalışmalarına Katılım Düzeyi

Okul geliştirme kapsamında, yapılan hangi çalışmalara katılıyorsunuz?	ÜSED n=135		ASED n=155		ÖZEL n=58	
	f	%	f	%	f	%
Tüm çalışmalara	46	34.1	49	31	11	19
Sadece ilgimi çeken çalışmalara	7	5.2	6	3.9	7	12.1
Zamanı uygun olan çalışmalara	54	40	57	36.8	26	44.8
Hiç katılmıyorum	28	20.7	43	27.7	14	24.1

Tabloya göre tüm çalışmalara katılan velilerin oranı en yüksek (% 34) ÜSED'e sahip okulda, en düşük (% 19) özel okuldadır. Başka bir ifadeyle, tüm çalışmalara katılan velilerin oranı devlet okullarında özel okula oranla daha yüksek görülmektedir. Ancak bu tabloya göre, velilerin önemli bir bölümü okuldaki hiçbir çalışmaya katılmadıklarını beyan etmişleridir. Devlet okullarında üç veliden ikisinin çalışmaların hiçbirisine katılmadığı anlaşılmaktadır. Özel okulda ise beş veliden dördü sadece bazı çalışmalara katılabilmektedir.

Tablo 19'a bakıldığında, her üç okulda katılımın yüksek olduğu etkinliklerin "zamanı uygun olan çalışmalar" olduğu görülmektedir. Buradan, velilerin etkinliklere katılımında, etkinliklerin zamanının velilere uygun olmasının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Zira okuldaki çalışmalara veli katılımının engelleri ile ilgili tabloda, zamanın olmaması veya uygun zaman olmaması önemli engellerden birisi olarak görülmektedir (Bkz Tablo 25).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde benzer bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden bazıları, velilerin her birinin özel işleri ve zaman sorunu olduğunu, bu nedenle çoğu etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler de okulda velilerin katılımını gerektiren bazı çalışmaların kendi iş saatleriyle çakıştığını veya uygun olmayan zamanlara denk geldiğini, bu nedenle katılmadıklarını söylemişlerdir.

Özel okuldaki velilerin tüm çalışmalara katılımının daha düşük olması velilerin birçok şeyi okuldan beklemesiyle, kendilerini daha az sorumlu hissetmeleriyle açıklanabilir. Nitekim bireysel olarak yapılan görüşmelerde yönetici, öğretmen ve veliler bu görüşü destekleyen ifadeler kullanmışlardır. Özel okulda dikkati çeken bir başka durum ise ilgilerini çeken etkinliklere veli katılımının devlet okullarına kıyasla daha yüksek olmasıdır.

Bu durumun başka bir nedeni de özel okullarda velilere yönelik ilgi çekici etkinliklerin daha fazla düzenlenmesi ile ilgili olabilir. Devlet okullarında velilere yönelik ilgi çekici etkinliklerin neredeyse hiç yapılmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan etkinliklerin daha çok yasa gereği yapılan kutlamalar ve anma törenleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu tür etkinliklere yönetici ve öğretmen teşviki olmadan veli katılımının sağlanması biraz zor görünmektedir.

4.3.3.2. Velilerin Katıldığı Etkinlikler

Velilerin, öğrencilerinin devam ettiği okullardaki etkinliklere katılımlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 20
Velilerin Okul Geliştirmeye İlgili Çalışmalara Katılma Durumu

Çocuğunun devam ettiği ilköğretim okulunda, okul geliştirme kapsamında, yapılan çalışmalara hangi durumlarda katılıyorsunuz?	ÜSED n=135		ASED n= 155		ÖZEL n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen çağırdığı zaman	96	71,1	119	76,7	44	75,8
Veli toplantısı olduğunda	108	80	118	76,1	46	79,3
Etkinliklerde görev aldığımında	29	21,4	26	16,7	16	27,5
Sınıf toplantısı olduğunda	65	48,1	59	38,1	26	44,8
Okula davet edildiğiminde	52	38,5	39	25,2	20	34,4
Diğer	1	0,7	12	7,7	2	3,4

Bu tabloya göre, velilerin en çok katıldığı etkinliklerin toplantılar ve öğretmen tarafından çağrıldıklarında okulu ziyaret etme olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında veliler, daha çok öğrencilerinin durumu hakkında bilgi almak ve öğretmenleriyle görüşmek amacıyla okula gittiklerini belirtmişlerdir. Okulla iyi

bir iletişim içerisinde olmak ve öğrencisinin okuldaki durumunu izlemek veli katılımının bir başka boyutu olarak görülmektedir (Epstein, 2001). Bu açıdan bakıldığında, velilerin toplantılara büyük oranda katılmaları ve öğretmenleriyle görüşmeleri olumlu bir durumdur. Eksik olan tarafı, velilerin de zaman zaman kendi istekleri ile öğretmenleri ziyaret etmemeleri ve okul yönetimi ile diyaloga geçememeleri olarak görülebilir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde de buna benzer bulgular elde edilmiş ve velilerin daha çok toplantılara katıldıkları, okulu ziyaret edip öğretmenlerle görüştikleri, öğrencinin ödev ve proje çalışmalarına destek verdikleri anlaşılmıştır (Bkz Tablo 18).

Bu bulgulardan anlaşılan velilerin okul geliştirme ve okulla etkili iş birliği yapma konusunda yeterli olmadıklarıdır. Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bilgilendirilmedikleri ve yönlendirilemedikleri için velilerin okul geliştirme adına kayda değer çalışmalar yapmadıkları söylenebilir. Okulla iletişim içerisinde olmak ve toplantılara katılmak yapılması gereken önemli etkinlikler olarak görülebilir. Ancak, burada anlaşılan iletişim ve katılım okula katkı sağlamaktan ziyade, daha çok öğrenciler hakkında bilgi almaya yönelik görülmektedir.

Toplantılara katılım oranı üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda % 80, alt sosyoekonomik yapıya sahip okulda % 76,1 ve özel okulda %79 olarak bulunmuştur. Katılım oranlarının yüksek olduğu diğer etkinlik ise öğretmenin daveti üzerine velilerin okula gitmeleridir. Toplantılara katılım ve öğretmenlerle görüşmeler bakımından okullar arasında önemli bir fark görülmemektedir. Ancak etkinliklerde görev aldığı anda, okulda yapılan çalışmalara katılan velilerin oranı özel okulda daha yüksektir (% 27,5). Bu oran üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda % 21,4 ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okulda % 16,7 şeklindedir. Bu sonuç, özel okulda daha fazla etkinlik düzenlenmesi ile ilgili olabilir.

4.3.3.3. Okul Geliştirme Çalışmalarının Yeterliliği

Okullarda yürütülen veya yürütülmesi beklenen okul geliştirme çalışmalarının yeterliliği ile ilgili olarak velilerin izlenimleri araştırılmıştır. Yönetici, öğretmen ve veliler tarafından yapılan okul geliştirme çalışmalarının yeterliliği ile ilgili yüzde ve frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 21
Okul Geliştirme Çalışmalarının Yeterliliği

Çocuğunuzun devam ettiği ilköğretim okulunda, okul geliştirme kapsamında		ÜSED n=135		ASED n= 155		ÖZEL n= 58	
		f	%	f	%	f	%
Yönetim tarafından yapılan çalışmalar sizce yeterli midir?	Yeterli	29	21,5	45	29	21	36,2
	Kısmen	64	47,4	65	42	29	50
	Yetersiz	42	31,1	45	29	8	13,2
Öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar sizce yeterli midir?	Yeterli	49	36,3	67	43,2	33	56,9
	Kısmen	58	43	59	38,1	22	37,9
	Yetersiz	28	27,7	29	18,7	3	5,2
Veliler tarafından yapılan çalışmalar sizce yeterli midir?	Yeterli	28	20,9	41	26,5	15	25,9
	Kısmen	53	39,6	46	29,7	26	44,8
	Yetersiz	53	39,6	68	43,9	17	29,3

Tablo 21 ayrıntılı olarak incelendiğinde, yöneticiler tarafından yapılan çalışmalar ÜSED'e sahip okulda % 21,5 oranında yeterli görülürken; bu değer ASE'd'e sahip okulda % 29 oranındadır. Yöneticilerin en yeterli görüldüğü okul ise % 36,2 ile ÖZEL okul olmuştur. Velilere göre, öğretmenler tarafından yapılan okul geliştirme çalışmaları yönetici ve veliler tarafından yapılan çalışmalara kıyasla daha yeterli görülmektedir. Okullara göre yüzde ve frekans dağılımlarına baktığımızda özel okulda öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar % 56,9 oranında yeterli bulunmuştur. Bunun nedeni, özel okulda öğrencisi olan velilerin öğretmenlerle bire bir iletişimde bulunmaları ve onların çabalarını yakından görmeleri olabilir. Özel okuldaki öğretmenlerin daha gayretli oldukları ve daha fazla özveriyle çalıştıkları yapılan görüşmelerdeki ifadelerle desteklenmektedir.

Okullarda yöneticiler tarafından yapılan geliştirme çalışmalarını kısmen yeterli gören velilerin yüzde oranları bakımından ÜSED (% 47,4) ile Özel Okul (%50) yakın değerlere sahiptir. ASE'd'e sahip okulda ise bu değer % 42 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışmalarını kısmen yeterli bulan velilerin oranı

ise üst sosyoekonomik düzeye sahip okulda en yüksek (% 43) görülmektedir. Bu durum üst sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki öğrenci velilerinin öğretmen beklentilerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Veliler tarafından yapılan okul geliştirme çalışmalarıyla ilgili yüzde ve frekans değerlerine bakıldığında, her üç okulun velileri bu çalışmaları çok düşük oranda yeterli görmektedirler. Ortalama her dört veliden birisi velilerin yaptığı çalışmaları yeterli görmekte, dört veliden üçü ise yetersiz veya kısmen yeterli bulmaktadır. Bireysel görüşmelerde velilerin büyük bölümünün çeşitli nedenlerle çocuklarıyla yeterince ilgilenemediği ve okuldaki çalışmalara katılmadığına dair ifadeler kullanılmıştır.

Her üç okulda, okul geliştirme çalışmaları genel olarak veliler tarafından yetersiz görülmektedir. Yöneticiler, öğretmenler ve veliler arasında bir karşılaştırma yapıldığında, her üç okulda veliler kendi çalışmalarını sırasıyla ÜSED için % 39,6; ASED için % 43,9 ve özel okulda % 29,3 oranında yetersiz görmekteler. Devlet okulları ile özel okula devam eden öğrencilerin velilerinin kendi çalışmalarını farklı düzeylerde algıladıkları görülmektedir. Özel okulda öğrencisi bulunan velilerin okuldan ve öğretmenlerden daha fazla beklentileri olduğu söylenebilir. Bu nedenle özel okuldaki veliler kendi çalışmalarını diğer okullardaki velilere kıyasla daha yeterli görmüş olabilirler.

4.4. Okul Geliştirme Çalışmalarına Veli Katılımını Engelleyen Etkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi “Yönetici, öğretmen ve velilere göre, okulu geliştirme çalışmalarına veli katılımını engelleyen etkenler nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu bölümde okulu geliştirme çalışmalarında veli katılımını engelleyen etkenlere ilişkin bulgular yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre sunulmuştur.

4.4.1. Yönetici Görüşlerine Göre Veli Katılımını Engelleyen Etkenler

Yöneticilerin veli katılımının önünde engel olarak gördükleri ve bununla ilgili olarak kullandıkları ifadelerin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 22
Yöneticilere Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Katılım Engelleri

Sizce velilerin okul geliştirmeye katılımını engelleyen etkenler nelerdir?	(N=6)	
	f	%
Veliler neler yapabilecekleri konusunda yeterince bilinçli değil	3	50.0
Ekonomik (maddi) nedenlerle katılamıyorlar	2	33.3
Veliler okula gelmiyorlar, iletişim yok	2	33.3
Velilere ihtiyaç yok düşüncesi	1	16.6
Velilere görev verilmiyor (yönlendirilmiyor)	1	16.6
Yönetimin ve öğretmenlerin (çabası) teşviki az	1	16.6
Yeniliğe karşı direnç	1	16.6
Fiziki mekan yetersizliği	1	16.6
Veliler yeterince katılıyor	1	16.6

Yöneticilere göre okul geliştirmeye veli katılımının önündeki en önemli engel velilerin bu konuda yeterince bilinçli olmaması olarak görülmektedir. Katılımcı olarak belirlenen altı yöneticiden üçü (KY4, KY5, KY6) velilerin neler yapabilecekleri konusunda bilinçli olmadığını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Belki bulunduğumuz çevreden kaynaklanıyor, ...veliler bilinçli değil. Belki başka nedenlerden ama velilerden faydalanamıyoruz. ... çevreden gerekli desteği (maddi, manevi) desteği alamıyoruz. iç paydaşlarımız... problemlerimizin çözümünde hızlı karar verme, hızlı çözüm üretme noktasında sorunlar yaşıyoruz. (KY4)

Velilerin bilinç düzeyi konusunda sıkıntılar var. Örneğin okulla velilerin kültürü, ortak alanları farklı olduğu için. Genellikle paydaşlar arası ilişkiler zayıf. Bizim velilerimiz okula fazla gelmiyor. (KY5)

... velilerin eğitimi, veliler yeterince bilinçli değil. Velilerin bu işin içine girmesi gerekiyor. Veli olmadan bu iş olmuyor. Burası özel okul olduğu için bazı sıkıntılar var. Veliler yapılan işlerde okul yönetiminin yanında

olması lazım. Valla veliler okul idaresinin yanında olursa her iş çözülür.

(KY6)

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, veli katılımının engelleri konusunda ÖZEL okul ve ASEİ'e sahip devlet okulu yöneticileri, velilerin bilgi düzeyini yetersiz görmekte ve bu nedenle velilerin okul geliştirme çalışmalarında etkin olmadıklarını düşünmektedirler.

Yöneticilere göre veli katılımını engelleyen sebeplerden birisi de ekonomik koşullar, yani velilerin maddi durumlarıyla ilgili olarak görülmektedir. Özellikle ASEİ'e sahip okula devam eden öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu okulda görev yapan yöneticilerin velilerin düşük gelir düzeyine sahip olmalarını eğitime katılım konusunda bir engel olarak görmeleri doğaldır. Yöneticilerden KY3 ve KY4'ün ifadeleri aşağıda aynen verilmiştir ve bu durumu teyit etmektedir.

En büyük sorun maddi. Bunun yanı sıra iş gücü bulmada sorun yaşıyoruz.

Parası ile bazı işleri yaptırırken dahi esnaf "Burası okul, fazla kar edemeyiz." diye iş yapmaya yanaşmıyor. KY3

... çevreden gerekli desteği (maddi, manevi) desteği alamıyoruz. Velilerle işbirliğine. İşbirliğinin geliştirilmesine ihtiyaç var. Velilerimiz yapılan toplantılara dahi gelmiyor. KY4

Diğer iki okul için, yöneticilerin maddi durumu veli katılımına bir engel olarak görmemeleri anlaşılabilir bir durumdur. Zira her iki okula devam eden öğrencilerin ailelerinin ortalamasının üzerinde bir gelire sahip oldukları anlaşılmaktadır (Bkz Tablo 10).

Yöneticilere göre katılımın önündeki önemli engellerden birisi de paydaşlar arası iletişim eksikliğidir. Hem ASEİ'e sahip devlet okulundan hem de özel okuldan birer yönetici (KY4, KY5) paydaşlar arası iletişimin zayıflığına vurgu yapmışlar ve velilerle iş birliği yapılması gereğini aşağıdaki sözlerle belirtmişlerdir.

...genellikle paydaşlar arası ilişkiler zayıf. Bizim velilerimiz okula fazla gelmiyor. (KY5)

Velilerle iş birliğine. İş birliğinin geliştirilmesine ihtiyaç var. Velilerimiz yapılan toplantılara dahi gelmiyor. KY4

ÜSED'e sahip okul yöneticileri ise velilerin yeterince okula katkıda bulduklarını (KY1), daha fazla katılım için okulun fiziki yapısının engel olduğunu (KY1, KY2) belirtmişlerdir. Yönetici KY1 ve KY2'nin bununla ilgili ifadeleri aşağıdadır:

Bizim en çok çektiğimiz sıkıntı bina konusunda. Bunu aşmak için bazı çalışmalarımız, girişimlerimiz oldu ama bir sonuç alamadık. Bizim en çok yaşadığımız sorun bu. Bunun için yönetim olarak, veliler olarak bir şeyler yapılması çok düşünüldü. Ama bina konusunda sadece yemekhane olarak bir ek bina yapabiliyoruz. Onu da veliler sayesinde yani, tüm giderleri, katkıları velilerden. (KY1)

Yeni bir binaya, en azından ek binaya ihtiyaç var. Fiziki ortam yeterli olmayınca ne yapsanız tam bir gelişme olmuyor. Laboratuvar malzemesi buluyorsunuz koyacak laboratuvarınız yoksa işe yaramıyor. Kitaplarınız var ama kütüphaneye ayıracak oda yok, yer yok. O nedenle en büyük ihtiyaç binanın genişletilmesi. Diğer sorunları biz çok rahat aşarız burada. (KY1)

En çok sıkıntı fiziki mekan. Sizin bazı çalışmalarınız var (okul olarak) ama belli bir noktadan sonra yapabileceğiniz bir şey kalmıyor. Bizim en çok yaşadığımız bu. Okulun fiziki yapısı yetersiz. (KY2)

ÜSED'e sahip devlet okulunda yapılan gözlemler yöneticilerin söylediklerini doğrular niteliktedir. Okul binasının çok eski ve fiziki bakımdan çok yetersiz olduğu görülmektedir. Derslik, lavabo, yönetici ve öğretmen odası gibi zorunlu alanlar ihtiyacı karşılayamayacak düzeydedir. Okulun kütüphane, laboratuvar gibi sahip olması gereken temel alanlardan yoksun olduğu görülmektedir. Dış mekanda velilerin katılımıyla yapıldığı belirtilen açık spor alanları ve yine velilerin desteğiyle yapılmakta olan yemekhane binasının inşaatı bulunmaktadır.

Yöneticilere göre diğer katılım engelleri ise; yeniliğe karşı direnç, nitelikli eleman temininde zorluk (KY5), velilere ihtiyaç yok düşüncesi (KY6), yönetimin ve öğretmenlerin (çabası) teşvikinin az olması (KY1) olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, bir yönetici (KY1) velilere görev verilmediğini, yani velilerin katılım konusunda iyi yönlendirilemediğini belirtmiştir.

Altı yöneticiden hiçbirisinin zaman konusunu veli katılımının bir engeli olarak görmedikleri anlaşılmıştır. Genellikle veliler tarafından dile getirilen ve öğretmenlerce de desteklenen "zaman yok" mazereti yöneticiler için bir mazeret olarak görülmemiştir. Bu bulgudan yöneticilerin, "Veliler isterse zaman bulabilir." düşüncesine sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Tüm toplumlarda olduğu gibi bizim toplumumuzda da ebeveynlerin çok büyük bir bölümü çocuklarının daha iyi bir eğitim alması ve hayata daha iyi hazırlanabilmesi için her türlü fedakarlığı yapmaya hazırdır. Buna karşın ülkemizde velilerin eğitime, özellikle okul geliştirme çalışmaları kapsamında verdikleri destek yetersiz düzeyde görülmektedir. Katılımın önündeki engeller araştırıldığında paydaşlar arasında bazı alanlarda benzerlikler olmasına karşın, bazı alanlarda farklılıklar olduğu görülmektedir.

Veliler genellikle zamanlarının olmamasını, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini yeterince teşvik etmediklerini ve katılım konusunda neler yapacaklarını, başka bir ifadeyle, okulun kendilerinden ne istediklerini bilemediklerini ifade etmektedirler. Yönetici ve öğretmenler ise velilerin zaman konusunu bahane ettiklerinden ve yeterince öğrencileriyle ilgilenmediklerinden yakınmaktadırlar. Burada görülen asıl sorunun okul ile veliler arasındaki iletişim eksikliği olduğu söylenebilir. Bu iletişim eksikliği giderilirse, okulların velilerle daha etkili bir iş birliği sağlayabilecekleri söylenebilir.

4.4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Veli Katılımını Engelleyen Etkenler

Velilerin okulu geliştirmeye katılımını engelleyen etkenlerin neler olabileceği öğretmenlere sorulduğunda, en önemli engel fiziki koşulların yetersizliği (f=5) ve yöneticilerle öğretmenlerin velileri yönlendirmeye yönelik çabalarının az olması (f=4) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 23
Öğretmenlere Göre Okul Geliştirmeye Velilerin Katılım Engelleri

Sizce velilerin okul geliştirmeye katılımını engelleyen etkenler nelerdir?	(N=9)	
	f	%
Okulun fiziki koşulları yeterli değil	5	55.5
Yönetimin ve öğretmenlerin (çabası) teşviki az	4	44.4
Zaman yok	3	33.3
Veliler neler yapabilecekleri konusunda yeterince bilinçli değil	2	22.2
Ekonomik (maddi) nedenlerle katılamıyorlar	2	22.2
Velilere ihtiyaç yok düşüncesi	2	22.2
Velilere görev verilmiyor (yönlendirilmiyor)	1	11.1

Fiziki koşulları veli katılımının önünde engel olarak gören öğretmenlerin tamamının devlet okullarında görev yapan öğretmenler (KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ6) olduğu görülmektedir. Öğretmenler fiziki koşulların oluşturduğu engelleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

Daha çok fiziki yapıyla ilgili sorunlar. O konuda da çok ilerleme oldu aslında ama yeterli değil. (KÖ1)

Buradaki sorun yer dar, okul binası çok eski. Beş yıllık eğitim için yıllar önce yapılmış bir okul. Şimdi hem sınıf artmış, sekize kadar. Hem öğrenci sayısı artmış ama okul aynı. Artık kaldırmıyor. En büyük sıkıntı bu. Bina lazım, yeniden ayrı bir okul veya ek bina şeklinde. Onun dışında, diğer saydığımız şartlar, olumlu şartlar burada biraz var. (KÖ2)

Çok sıkıntı yaşıyoruz. Her şeyden önce fiziki imkan yetersiz. Kütüphane yok, spor alanı yok. Sosyal etkinlikler yapamıyoruz. Yer sorunu olduğu için yaptığımız törenleri öylesine yapmak durumunda kalıyoruz. (KÖ5)

Burada fiziki şartlar uygulama alanları yetersiz ve bu yetersizlikler olunca da zaten diğer şeyleri geliştirmek zor. Ayrıca çevrenin okula bakış açısı. (KÖ6)

Yönetimin ve öğretmenlerin velileri yönlendirmedeki çabasını yetersiz gören öğretmenler (KÖ1, KÖ4, KÖ5, KÖ6), eğer okul olarak kendileri bir şeyler yaparlarsa, velilerin daha etkin katılım sağlayacağını düşünmekteler.

Bu da belki bizden kaynaklanıyor. İstenirse veliler gelip destekte bulunurlar. Tabi bizim neleri istediğimizi belki iletmemiz lazım. (KÖ1)
Öğretmen duyarlı, ilgili olursa, bir şeyler yapmak istediğini gösterirse veliler gerekeni yapabilir. İdare tabi geri planda kalıyor. Okulun geliştirilmesi için okul idaresinin aktif olması... milli eğitimle, bulunduğu çevreyle iç içe... Okul idaresinin bir ekip ruhu ile çalışması lazım. (KÖ4)

Bunun için tabi okula, bizlere de görev düşüyor. Toplumun zenginleriyle, velilerle diyaloga geçilebilir belki. Ama burada bunu yapamıyoruz. (KÖ5)

Belki diyalog eksikliği, belki velilerin ilgisizliği, belki ekip başkanı velilere haber vermiyor, toplantılara çağırıyor, belki veliler yoğun olduğu için. (KÖ6)

Yöneticilerden farklı olarak, velilerin zamanı olmadığı için okul geliştirme çalışmalarına katılamadıklarını düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Daha çok çocuklarını özel okula gönderen velilerin zaman konusunda sıkıntı yaşadıkları ve bunu bahane ederek birtakım sorumlulukları yerine getirmedikleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir. (KÖ9)

... veya işleri gereği, çok yoğun oldukları için yeterince (velilerden) yararlanamıyoruz. Yani en büyük sıkıntı zaman. Aslında bu velilerin ifadesi (mazereti anlamında söylüyor). “Hocam zaman bulamıyoruz.” diyorlar. (KÖ9)

ASED’e sahip devlet okulunda çalışan öğretmenler (KÖ4, KÖ5) velilerin ekonomik durumlarını katılıma bir engel olarak görmekte-dirler.

Nedeni ise velilerin yapamayacağı işler. Çünkü maddi durumları iyi değil. Veliler okula çağrıldığında “Yine mi para için çağrılıyor?” diyorlar. (KÖ4); ... tabi bu, maddi durumla da ilgili. (KÖ5)

Özel okulda görev yapan öğretmenler velilerin her şeyi okuldan beklediği ve dolayısıyla veliler arasında kendilerine ihtiyaç yok düşüncesinin hakim olmasını katılımın bir engeli olarak görmektedirler.

Veli tamamen yükü okula bırakmış, elini eteğini çekmiş, her şeyi bize bırakmış durumdadır. Mesela toplantılara falan bile zor getirtiyoruz. Özel okul olduğu için, parayı verdik nasıl olsa deyip işin içinden çıkıyorlar. Çok görev almıyorlar. (KÖ7)

... bir şey yapmaya ihtiyaç yok düşüncesi. Özel okul olunca maddi alanlarda yararlanma zaten yok. Veliler fazla bu işlere karışmıyor. Özel okul olduğu için, veli sadece istiyor. (KÖ8)

Velilerin bilinçsiz oldukları için okul geliştirme çalışmalarına katılamadıklarını ifade eden öğretmenlerin (KÖ6, KÖ9) sayısı ikidir. ASED'e sahip devlet okulunda çalışan öğretmen KÖ6, velilerin okulu "sadece öğrenciyi başından göndermek için yapılmış bir yer" olarak gördüklerini ifade etmiştir. Velilerin çoğunun bunun dışında neler yapabileceklerini bilmediklerini söylemiştir. Benzer şekilde, özel okulda görev yapan öğretmen KÖ9 da velilerin okulla ilgili neler yapabileceklerinden habersiz oldukları için her şeyi okuldan beklediklerini belirtmiştir.

4.4.3. Veli Görüşlerine Göre Okul Geliştirmeye Veli Katılımını Engelleyen Etkenler

Veli katılımını engelleyen etkenler konusunda velilerin görüşlerinin ne olduğunu ortaya koymak için her üç okulda belirlenen velilerle görüşmeler yapılmış, ayrıca velilere uygulanan anket formunda bu soruya yanıt aranmıştır. Her iki yöntemle elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Görüşmeler yoluyla elde edilen bulgularda velilerin büyük bir kısmı okulla ilgili çalışmalara yeterince katıldıklarını ve ellerinden geleni yaptıklarını (f=7) ifade etmişlerdir. ÜSED'e sahip okulda dört veli (KV1, KV2 KV3 KV4), ÖZEL okulda iki veli (KV12, KV15) ve ASED'e sahip okulda ise sadece bir

veli (KV6) çocuklarının eğitimi ve okul için bir şeyler yaptıklarını veya yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 24

Velilere Göre Okul Geliştirmeye Velilerin Katılım Engelleri

Sizce velilerin okul geliştirmeye katılımını engelleyen etkenler nelerdir?	(N=15)	
	f	%
Veliler yeterince katılıyor (elimizden geleni yapıyoruz)	7	46.6
Zaman yok	5	33.3
Ekonomik (maddi) nedenlerle katılamıyorlar	4	26.6
Veliler neler yapabilecekleri konusunda yeterince bilinçli değil	4	26.6
Velilere ihtiyaç yok düşüncesi	2	13.3
Velilere görev verilmiyor (yönlendirilmiyor)	1	6.6
Yönetimin ve öğretmenlerin (çabası) teşviki az	1	6.6
Ailedeki çocuk sayısı	1	6.6
Veliler okula gelmiyorlar, ilgisizler	1	6.6

Katılım engeli olarak ise veliler en çok “zaman yok” (f=5) ifadesini kullanmışlardır. Görüşmelerden elde edilen bu bulgu, anket yoluyla elde edilen bulguları desteklemektedir.

Zaman sorunundan sonra, katılım engeli olarak, velilerin en çok vurgu yaptığı diğer ifadeler ekonomik nedenler (f=4) ve velilerin bilgisizliği (f=4) ifadeleridir. Velilerin aile katılımına engel olarak gördüğü etkenlerin her üç okul için benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ASED’e sahip okulda ailelerin ekonomik durumları katılımın önündeki en önemli etken olarak görünmektedir. çocuğunu ASED’e sahip okula gönderen veli KV9, aşağıdaki ifadeleriyle durumu özetler niteliktedir:

... pek bişey yapmıyoruz aslında. Yani ne yapacağımızı bilmiyoruz. Bir şeyler yapmamız istense yaparız. Ama bu biraz da maddiyatla ilgili. Herkesin yapabileceği şey var, yapamayacağı şey var. Benden yapacağım bir şey istense yaparım, niye yapmayım. (KV9)

Bunların yanı sıra, yöneticilerin ve öğretmenlerin çabasını yetersiz bulan (KV4), velilere görevler verilmediğini düşünen (KV7), ailedeki çocuk sayısını engel olarak gören (KV14), velilerin ilgisiz ve sorumsuz olduğunu ifade eden

(KV3) ve velilere ihtiyaç olmadığı düşüncesine sahip velilerin olduğunu söyleyen (KV12, KV13) katılımcılar da olmuştur.

Okul geliştirme çalışmalarına veli katılımının önündeki engellerin neler olabileceği sorusu anket formu ile de velilere sorulmuştur. Anket formu ile elde edilen engellere ilişkin yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 25
Velilere Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Katılım Engelleri

Çocuğunuzun devam ettiği ilköğretim okulunda, okul geliştirme çalışmalarına katılım engelleri nelerdir?	ÜSED n=135		ASED n= 155		ÖZEL n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Zaman olmaması	106	78,5	97	62,5	42	72,4
Öğretmenin olumsuz tutumu	11	8,1	22	14,2	5	8,6
Okul yönetiminin olumsuz tutumu	16	11,8	25	16,1	6	10,3
İş yerinden izin alma sorunu	62	45,9	40	25,8	22	38
Çalışmaların ilgi çekici olmaması	24	17,7	20	12,9	9	15,5
Başka nedenler	1	0,7	17	10,9	4	6,9

Bu tabloya göre, veliler okul geliştirme çalışmalarına katılmalarının önündeki en önemli engeli zaman yetersizliği olarak görmektedirler. Tablo incelendiğinde, her üç okulun velileri büyük oranda bunu belirtmişlerdir. ÜSED ve ÖZEL ilköğretim okulunda bu oranlar % 78,5 ve % 72,4 olarak görülmektedir. ASED ilköğretim okulunda ise velilerin % 62,5'i zaman yetersizliğini katılımın en önemli etkeni olarak görmektedir.

Velilere göre katılımın diğer önemli engellerinden birisi de iş yerinden izin alma sorunudur. İş yerinden izin almayı engel olarak gören velilerin oranı ÜSED okulda % 45,9 ile diğer iki okuldan daha yüksek orandadır. Özel okulda bu oran % 38, ASED okulda ise % 25,8'dir. ÜSED'e sahip okulda daha yüksek oranda iş yerinden izin alma sorunu algılanması bu velilerin çok büyük bölümünün kamuda çalışıyor olması ile açıklanabilir. ASED'e sahip okula devam eden öğrencilerin velilerinin daha esnek çalışma koşullarına sahip oldukları söylenebilir.

Her üç okulda da öğretmenlerin ve okul yönetiminin olumsuz tutumunu veli katılımının önündeki engellerden birisi olarak algılayan velilerin olduğu

anlaşılmaktadır. Velilerle yapılan görüşmelerde bu durum daha çok yönetici ve öğretmenlerin velileri yönlendirmedeki yetersizliği olarak ifade edilmiştir.

4.5. Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Daha Etkin Katılımının Sağlanması İçin Neler Yapılması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Yönetici, öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre, okulu geliştirme çalışmalarına velilerin daha etkin katılımı nasıl sağlanabilir?” şeklinde belirlenmişti. Bu soruya yanıt verebilmek amacıyla nicel olarak velilere, nitel olarak yönetici, öğretmen ve velilere sorular sorulmuştur. Elde edilen nitel ve nicel bulgular aşağıda sırası ile sunulmuştur.

Okulu geliştirme çalışmalarının tüm paydaşların katılımıyla yapılması gerektiği herkes tarafından kabul edilen bir durumdur. Bu bölümde etkili veli katılımının sağlanması için neler yapılabileceğine ilişkin, yönetici, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir.

4.5.1. Yöneticilere Göre Yapılması Önerilen Çalışmalar

Okul geliştirme çalışmalarında liderlik rolünü üstelenerek en büyük etkiyi yaratacak olan paydaşların başında yöneticilerin geldiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Lambert ve Diğerleri, 2002; Foskett ve Lumby, 2003; Balci, 2007; Creemers ve Kyriakides, 2008; Davies ve Brundrett, 2010). Okul yöneticilerinin okulu geliştirme adına kendilerinden beklenen öncülük rolünü üstlenebilmeleri, okul çevresinin sahip olduğu sosyal potansiyelden yeterince yararlanabilmesi ve ailelerin katılımını sağlayabilmesi onların velilerden beklentilerine ve bu yöndeki algılarına bağlıdır. Veli katılımı konusunda yüksek beklentiye sahip yöneticilerin düşük beklentiye sahip olanlara kıyasla daha etkili sonuç alabilecekleri söylenebilir.

Okulu geliştirmede daha etkin veli katılımını sağlamak için neler yapılması gerektiğine ilişkin soruya yöneticilerin yanıt olarak kullandığı ifadeler ve bu ifadelerle ilgili frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26**Yöneticilere Göre Okul Geliştirme Konusunda Yapılması Önerilen Çalışmalar**

Okulu geliştirmede daha etkin veli katılımını sağlamak için neler yapılabilir?	(N=6)	
	f	%
Veliler isterse okul için çok şey yapabilirler	3	50.0
Okul yönetimi ve öğretmenler bu işe daha çok önem vermeli	2	33.3
Fiziki imkânları geliştirmeye yardım edebilirler	2	33.3
Meslekleriyle ilgili konularda yardımcı olabilirler	2	33.3
Veliler, neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirilebilirler	2	33.3
Okula araç gereç sağlayabilirler	1	16.6
Çocuğunun ödev ve projelerine destek verebilirler	1	16.6
Okul içerisinde velilerin kullanabileceği ofisler oluşturulabilir	1	16.6
Okul aile birlikleri gönüllü hale getirilmeli	1	16.6

Okulu geliştirmede velilerin katılımını daha etkin hale getirmek için neler yapılması gerektiği sorusuna, devlet okulunda görev yapan yöneticiler (KY1, KY2, KY3, KY4) “Veliler isterse okul için çok şey yapabilirler.” yanıtını vermişlerdir. Devlet okulunda görev yapan yöneticilerin, velilerin sahip olduğu potansiyelden haberdar olmaları olumlu bir durum olarak görülebilir. Devlet okullarında özellikle gününbirlik ihtiyaçlara yönelik giderler büyük ölçüde veliler tarafından karşılanmaya çalışıldığı için yöneticiler aşağıda aktarılan düşünceleri paylaşıyor olabilirler.

Veliler birçok alanda okulu geliştirmeye katkıda bulunabilir. Tabi bizim okul bu açıdan biraz iyi. Ama bunun daha ötesine de geçilebilir. Toplum eğitime destek veren bir toplum. Dershanelere akan parayı biliyoruz. (KY1)

... yetkilerini aşan konularda merkez yönetimin aldığı kararları etkileyemeyebilirler ama veliler birçok alanda okulu geliştirmeye katkıda bulunabilir. (KY2)

Aslında velilerin okul geliştirmeye çok büyük katkıları olabilir. Okul geliştirmek için velilerin yapabileceği çok şey var. (KY3)

Eğitim öğretim kalitesini geliştirme noktasında, okulun belirlemiş olduğu vizyon ve misyon çerçevesinde öğrencilerimiz ve okulumuzun çağdaş bir seviyeye getirilmesinde her türlü şeyi yapabilirler diye düşünüyorum, yani isterlerse. (KY4)

Özel okulda görev yapan yöneticilerin okulu geliştirme konusunda velilerden beklentilerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Okul geliştirme daha çok okulun fiziki olanaklarını geliştirme olarak algılandığı için, özel okulda velilerden bu yönde bir katılım beklentisinin düşük olduğu söylenebilir. Yönetici KY5'in ifadeleri de bu saptamayı doğrular niteliktedir.

Burası özel okul olduğu için bir çok alanda zaten yararlanamayız. Daha çok kendi mesleki alanlarındaki konularda konferans, seminer verme, sosyal etkinliklerde, gezi gözlem çalışmalarında faydalı olabilirler. (KY5)
Okul aile birliği bu organizasyonlarda (sosyal etkinlikler) çok daha etkili olabilir. (KY6)

Özel okul yöneticileri, velilerden daha çok sosyal etkinliklere katılım ve meslekleriyle ilgili konularda destek beklemektedirler. Meslekleriyle ilgili konularda yardımcı olabilecekleri beklentisi bazı devlet okulu yöneticilerinde (KY1) de vardır.

Sonra bizim gibi bir çok okulda velilerin önemli bölümü kişisel, mesleki konularda yardımcı olabilirler. Zaman zaman bizde de oluyor. Okula gelip, iş alanı ve deneyimleriyle ilgili konferans verebilirler. Öğrencilere, ailelere yönelik etkinlikler düzenleyebilirler. (KY1)

Yöneticilerin velilerden beklediği diğer önemli bir etkinlik öğrencinin ödev ve projelerine evde destek verilmesidir. Altı yöneticiden üçü (KY2, KY3, KY4), çocukların okul dışı çalışmalarına velilerin destek vermesini beklemektedir. Üç yönetici (KY1, KY3, KY4) okulun fiziki imkânlarını geliştirmeye ve okula araç gereç sağlamaya vurgu yapmışlardır.

Okul geliştirmede aile katılımı sağlanması hususuna okul yönetimi ve öğretmenlerin daha çok önem vermesi gerektiğine ve velilerin okul için neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirilmesine inanan yöneticilerin olduğu anlaşılmaktadır.

Bunları organize eden, yönlendiren bir yapı oluşturulsa belki daha iyi olur. Neler yapabilecekleri, nasıl yapabilecekleri konusunda yönlendirme

gerekiyor. Buralara seçilen velilerin çoğu bu konulardan uzak. İstek var, gayret var ama ne yapacağını bilmiyor. Koordinasyon önemli. (KY1)

Aslında bizde velilere yönelik çalışmalar hiç yok. Veliler ne yapacağını bilmiyor. Evde neler yapacak, öğrenciye nasıl yardımcı olacak, okul için neler yapabilir, çoğu velimiz bunu bilmiyor. Zaman zaman öğretmenlerin bireysel çabalarının dışında bir şey yapılmıyor. (KY2)

Okul aile birliğinin yasal formaliteden kurtarılıp gönüllü bir yapıya kavuşturulması gerektiğine inanan (KY3), okulla iletişim kurmalarının ve okulda veliler veya okul aile birliğinin kullanabileceği ofislerin bulunması gerektiğini belirten yöneticiler (KY5) de olmuştur.

Aslında okul aile birliği tamamen gönüllü hale getirilse daha etkili olur. Şimdi daha çok yasal olarak yürütüldüğü için, daha çok biz yapıyoruz bu işleri. Ama aslında o şekilde olursa, yani bizim dışımızda gönüllü bir örgüt olsa çok daha etkili olur. Sadece öğrenci velileriyle ve öğrencilerle sınırlı kalmaz. Gidip toplumun tüm diğer kesimlerini işin içine katmak lazım. (KY3)

Bu bulgulardan hareketle, yöneticilerin okul geliştirmeye ilgili olarak, bazı genel düşünceler dışında, velilerin potansiyelinden yararlanma konusunda geniş ve derinlemesine bir vizyona sahip olmadıkları söylenebilir.

4.5.2. Öğretmenlere Göre Yapılması Önerilen Çalışmalar

Okul geliştirmede en önemli rolü oynayan paydaşlardan birisi de öğretmenlerdir. Sınıf içi etkinliklerin yanı sıra, okul içerisinde ve çevreyle iletişimde üstlendikleri görevler bakımından öğretmenler eğitimin en önemli unsurlarından sayılmaktadır. Öğretmenler tarafından veli katılımını etkili hale getirmek için kullanılan ifadelerin frekans ve yüzdelerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 27**Öğretmenlere Göre Okul Geliştirme Konusunda Yapılması Önerilen Çalışmalar**

Okulu geliştirmede daha etkin veli katılımını sağlamak için neler yapılabilir?	(N= 9)	
	f	%
Veliler isterse okul için çok şey yapabilirler	5	55.5
Fiziki imkânları geliştirmeye yardım edebilirler	4	44.4
Meslekleriyle ilgili konularda yardımcı olabilirler	3	33.3
Sosyal ve sportif etkinlikler düzenlemeye yardım edebilirler	3	33.3
Okulla ortak çalışmalar yapabilirler	3	33.3
Veliler, neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirilebilirler	2	22.2
Okula araç gereç sağlayabilirler	1	11.1
Maddi destek sağlayabilirler	1	11.1
Veliler STK'lar ve diğer kesimlerden destek sağlayabilirler	1	11.1
Velilerin yapabileceği çok şey yok	2	22.2

Tabloya 27'ye göre, yöneticiler gibi, öğretmenlerin çoğu "Veliler isterse çok şey yapabilir." inancını taşımaktadır. Görüşme yapılan dokuz öğretmenden beşi (KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ8, KÖ9) bu doğrultuda aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

... düşünüyorum da burada velilerle biz çok şey yaparız. Burada potansiyel gerçekten fazla ama bunların çoğundan yararlanamıyoruz. (KÖ2)

Aslında her alanda velilerin katkısı olabilir. bir çok alanda katkı sağlayabilir. Bizim burada potansiyel çok fazla, imkanlar çok, her şey yapılabilir. (KÖ3)

Ama biraz da bizler çok üzerine düşemiyoruz. Bunlar hep bahane. İstense yapılır. Geçen yıl kursa gelmeyen öğrencilerin evlerini bir bir aradım, çok şaşırıldılar. İlk defa böyle bir şey yaşayanlar vardı ve bir telefon bile çok şeyi değiştiriyor. Veliler daha çok ciddiye aldılar kursumuzu. (KÖ5)

Paydaşlar arası iletişimi geliştirebilirler idareyle işbirliği yapabilirler. Öğretmenlerin dile getiremediği sorunları, durumları yönetime iletebilirler. Pek çok şey yapabilirler. (KÖ8)

Veliler aslında her biri ayrı bir dünya (zenginlik anlamında söylüyor) ve ayrı potansiyellere sahip ama işte işin içine girmekte pek istekli değiller. Aslında biz bu velilere ihtiyacımız olduğunu ve onların bazı şeyleri yapabileceğine inandırsak müthiş şeyler yapabilirler. Biz bunları yeni yeni yapmaya başladık ve faydalarını da görüyoruz. (KÖ9)

Bazı öğretmenler velilerin çok şey yapabileceğini, yapmaya istekli olduklarını ama neleri nasıl yapacakları konusunda bilgi sahibi olmadıklarını, yönlendirilmediklerini ve onların sahip olduğu potansiyelden yeterince yararlanılamadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin velilerin yapabileceklerine inandıkları şeylerden birisi de onların okulun fiziki imkânlarını geliştirmeleridir. Özellikle devlet okulunda görev yapan öğretmenler bunu aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Fiziki koşulları değiştirebilir. Araç gereç ihtiyaçlarını alabilir. Kurslar düzenleyebilir. Evet şu anda okul aile birliğimiz bunları çok iyi yapıyor. (KÖ1)

Fiziki yapı, çevre düzenleme işgücüsüyle, sanatıyla, mesleği konusunda katkıda bulunabilir. (KÖ3)

Okulun fiziki durumunu geliştirebilirler. Çevrenin korunması. Zaten velilerden fazla bir beklentimiz yok. (KÖ4)

Bizim okul açısından düşünürsek aslında velilerin çok da yapabileceği bir şey yok. Ama okulun fiziki yapısı, tadilat, temizlik, onarım işlerinde olabilir. (KÖ6)

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulun gelişimi önündeki en önemli engeli fiziki koşulların zayıflığı olarak gördükleri için, bu inanca sahip oldukları söylenebilir. Özel okulda görev yapan öğretmenler ise velilerin daha çok sosyal etkinliklerde aktif olmaları gerektiğini (KÖ7, KÖ9), düşünce ve önerilerde bulunmalarını (KÖ8), mesleki deneyimleriyle okula katkıda bulunabileceklerini (KÖ7) düşünmektedirler.

ÜSED'e sahip devlet okulunda çalışan öğretmenlerden de velilerin sosyal etkinlikler düzenlemeleri, mesleki deneyimlerini okulu geliştirmede kullanmaları gerektiğine inananlar olduğu görülmüştür. Öğretmen KÖ1 ve KÖ2'nin ifadeleri aşağıda doğrudan aktarılmıştır.

... sosyal etkinlikler, kulüp çalışmaları konusunda olabilir. Az önce söyledim. Burada (kampusu kastediyor) yüzme havuzuna kadar her şey

inmamaktadır.

ASED'e sahip okula gâlışan öğremen KÖ6, diğer meslektaşlarının aksine, velilerin okulu geliştirmeye çok fazla bir katkılarının olmayacağına

gözyle bakılıyor. (KÖ4)

Onun dışında neyi nasıl yapacaklar, bilemiyorlar. Bu tür işlere angarya öğrenici biriyile kavga etmiş, tartışmış. Onun dışında (okula) gelmezler. Veliler daha çok basit ve gereksiz şeyler için geliyorlar. Daha çok

(KÖ5)

onlar için yaptığımız anlatılmali, onların ne ler yapabileceği anlatılmali. anlatılmali. Yani buraya başka şekilde gelmesi gerektiği. Velilere her şeyi Yani okula çağrıldığında bu aklına geliyor, oysa onlara bunlar konularda bilgisiz. Okula geldiğinde sadece para ya da sorun var sanıyor. velinin katkısı olması için velilere bazı şeyler anlatılmali, veliler bu Öncelikle verilerin bilinçlendirilmesi lazım. Yani okulu geliştirmeye gütümsemse her şeyi değiştirebilir. Ama yapamıyoruz. (KÖ5)

Bunlar ama çok etkili olabiliyor. Evine gidip bir bardak çayını içsek, bir söyleyeceğim sizi, biz bu velilere sorumluluklarını anlatsak. Ufak şeyler Bu konularda da bizlere önemli görevler düşüyor. Aslında bir şey projeler üretiyorlar ve bunların (projelerin) çoğunu yapabiliyorlar. (KÖ4)

Aslında burada görev bizlere düşüyor. Öğretmen duyarlı, ilgili olursa, bir şeyler yapmak istediğini gösterirse veliler gerekeni yapabilir. Bazı

bilinçlendirilmesi hususuna aşağıdaki sözlerle vurgu yapmışlardır.

ASED'e sahip okula gâlışan öğremenler (KÖ4, KÖ5) etkin veli katılımı için yönetici ve öğremenlerin girişimci olmalarını ve velilerin

etkinliklerinde velilerin mesleki potansiyelinden yararlanılabiliyor. (KÖ1)

o bir konuda derste öğrencilerin sorularını o yanıtlayacak. Serbest ... veliler bireysel birikimlerini paylaşabiliyor. Bir velim doktor ve gelecek

gelişmelerini, resim sergisi ağabiliyoruz. Müzikte korumuz olabiliyor. (KÖ2)

spor faaliyetleri yapılabiliyor. Güzel sanatlarda yine öyle. Resim velimiz var. İyi organize yapılırsa, tenis kulübü, yüzme, basketbol gibi var. Hocaları da var. Her bölümde velimiz var. Spor okulunda kay tane

Okulu geliştirmede velilerin etkin katılımı için neler yapılabileceği sorusuna velilerin yanıtları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre velilerin goğunluğu “Sosyal ve sportif etkinlikler düzenlemeye yardımcı olabildiler.” dşncesini paylaşmışlardır (F=8). Velilerin ağırlıklı olarak okulla ilişim içerisinde bulunulması (F=4), maddi destek verilmesi (F=4), kararların alınmasına katılım (F=3), fiziki imkanları geliştirmeye destek (F=3) gibi konular üzerinde durdukları görülmektedir.

4.5.3. Velilere Göre Yapılması nerilen alışmalar

Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin velilerden birtakım beklentilerinin olduğu söylenbilir. Belirgin olarak öne pıkan düşünceler velilerin önemli bir potansiyele sahip oldukları ve iyi bir yönlendirme ile okulu geliştirmeye önemli katkıları olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bunun için yöneticilere ve öğretmenlere önemli görevler düştüğü inancına sahip oldukları da söylenbilir.

Özel okulda görev yapan ğretmen K7, velilerin okulun tanıtımında etkili olabileceğini söylemiştir. Özel okul açısından düşünülürse, okulun geniş kesimlere tanıtılması ve benimsetilmesi, tercih edilen okul haline getirilmesi de bir bakıma okulun geliştirilmesine katkı sayılabilir.

Çevresel etkenlerden ve mesleki konularını nedeniyle, ğretmen K6, bu bölgedeki velilerin sadece okula iş gücü sağlama, okulun tamiratı, tadilatı vs. konularda katkıları olabileceğini düşündüğü söylenbilir.

... bu gevedeki velilerin goğu insaatla çalıştığı için, tamirci olduğu için katkıları olabileceğini sanmıyorum. (K6)

bu gibi işlerde katkıları olabilir. Diğer eğitim ğretim işlerinde fazla

Tablo 28**Velilere Göre Yapılması Önerilen Çalışmalar (Etkinlikler)**

Okulu geliştirmede daha etkin veli katılımını sağlamak için neler yapılabilir?	(N= 15)	
	f	%
Sosyal ve sportif etkinlikler düzenlemeye yardım edebilirler	8	53.3
Okulla iletişimde bulunabilirler	4	26.6
Maddi destek sağlayabilirler	4	26.6
Fiziki imkânları geliştirmeye yardım edebilirler	3	20.0
Veliler, neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirilebilirler	3	20.0
Veliler okulu geliştirmek için bağımsız ekipler oluşturabilirler	3	20.0
Öneride bulunup, kararların alınmasına katılabilirler	3	20.0
Çocuğunun ödev ve projelerine destek verebilirler	2	13.3
Veliler isterse okul için çok şey yapabilirler	1	6.6
Okula araç gereç sağlayabilirler	1	6.6
İş gücü kullanarak yardım edebilirler	1	6.6
Meslekleriyle ilgili konularda yardımcı olabilirler	1	6.6
Okul içerisinde velilerin kullanabileceği ofisler oluşturulabilir	1	6.6
Velilerin çok katkısı olmaz	1	6.6

Araştırma süresince katılımcılarla yapılan görüşmelerden, okula yapılan ziyaretler ve gözlemlerden her iki devlet okulunda da sosyal etkinliklerin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Devlet okullarında sosyal etkinliklerin çok yetersiz kalkmasının en önemli nedeni okulların fiziki koşulları olarak görülmektedir. Velilerin böyle düşünmesinde bir haklılık payı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ÜSED'e sahip okulun bazı velileri sosyal etkinliklerin yapılamamasını organizasyon eksikliğine, yönetici, öğretmen ve velilerin ilgisizliğine bağlamaktadırlar. Bu veliler, sahip olunan imkanlardan yeterince yararlanılmadığını düşünmektedirler.

Sahalarımız var. Bir futbol, voleybol takımı, bir folklor ekibi kurabilir, bunun için neler lazım biz hallederiz. Gerekirse çalıştırıcı bulabiliriz. Buradaki imkânlarımız çok. Bunları kullanamıyoruz. Bir yüzme havuzumuz var, üniversitede ama bununla ilgili bir şey yapamıyoruz, neden? Bu işleri öğretmenler organize etmeli, yönetim organize etmeli. Ama yapıyorlar mı? Yok. Yeterli değil. (KV4)

Özellikle çocuğunu devlet okuluna gönderen velilerin sosyal etkinliklerin yapılması konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür (KV1, KV2, KV3, KV5, KV7, KV9, KV10). Özel okuldan bir veli yapılan sosyal etkinliklere velilerin (KV14) katılımının önemine değindiği görülmüştür.

Veliler kararlara katılması, maddi olanakları varsa katkıları. Kulüpler ve sosyal etkinlikler konusunda yetenekleri ve çevresel imkânlarıyla katkıda bulunabilirler. KV1

Kendi meslekleriyle ilgili konularda, İngilizce, Beden Eğitimi hocaları kendi branşlarında etüt çalışması, gönüllü çalışmalar yaptırabilirler (öğrencilere). Sosyal etkinlikler. Ücretsiz yani. KV2

Bu ekip fiziki, akademik, sosyal, kültürel tüm alanlarda çalışmalar yapabilir ve okulun bu alanlardaki gelişimini sağlayabilir. Bunun yapılamamasının nedeni yönetimlerin vizyon sahibi olmaması. (KV3)

Çocukların boş zaman etkinliklerini sağlayabilirler (faydalı hale getirebilirler). Başka da bir şey gelmiyor aklıma şu anda. (KV5)

Maddi olarak bir çok şey yapabilirler. Çevre, fiziki yapıyı geliştirme. Sosyal etkinlikler. Her şey maddiyata bağlı tabi. (KV7)

Velilerin bir kısmı (KV1, KV2, KV6, KV9) okula maddi yardım yapılabileceğini belirtmişlerdir. Okula maddi yardım yapılmasını öneren velilerin çocuklarının devlet okulu öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Özel okulun okul ücreti dışında velilerden ayrıca bir maddi yardım talebinin olmaması ve velilerin de bu yönde bir niyetlerinin olmaması normal bir durum olarak görülebilir.

Çocuklarını devlet okuluna gönderen veliler okulların sahip olmadığı bazı olanakları velilerin maddi yardımlarla sağlayabilecekleri düşüncesinde oldukları söylenebilir. Bu durum, özellikle ÜSED'e sahip devlet okulu için geçerlidir. Bunun nedeni, buradaki velilerin ekonomik bakımdan daha yüksek gelir düzeyine sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu okula veliler tarafından yapılan maddi yardımların diğer okuldan çok daha fazla olduğu ve bu şekilde okulun bazı temel ihtiyaçlarını karşıladığı yapılan gözlem ve görüşmelerden anlaşılmıştır. Dolayısıyla velilerin de bu yönde bir düşünceye sahip olmaları doğal görülebilir.

ASED'e sahip devlet okulunda ise gelir düzeyinin düşük olması nedeniyle velilerin okula önemli bir katkılarının olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelerde veliler bu durumu açık olarak ifade etmişlerdir.

Biz üzerimize ne düşerse yaparız ama genelde masraf oluyor diye veliler istemiyor. Okul mesela (yeni) formaya (kıyafet) geçti ama yarısı hala mavi önlüklü. Ellerinde olmadığı için. Mesela projektörler için falan para istenmedi ama sınıflarda varmış herhalde, öyle diyor Beyza (öğrenci). (KV6)

... ama bu çevre malum, fakir bir yer. Olan var, olmayan var. (KV7)

Bizim velilerden bir şey çıkmaz da, ama kitap alıp öğrencilere verebilirler. Satranç, folklor gibi şeyler yapabilirler (öğretebilirler). Bizim veliler parayla yapılacak hiçbir şeye katılmazlar. Çok zor. Yapacak bir şey yok. (KV8)

Aslında herkes elinden geleni yapar, ne yapacağımızı bilmiyoruz. Benim bildiğim okul veliden hep para topluyor. Şunun için para bunun için para. Aslında bu da güzel yani. Nereye harcadığını bilsek, az çok verelim yani. Veriyoruz da. Ama genelde okula, bu toplantılara gitmeyen velilerde sorun. Onlar daha çok karşı çıkıyorlar. Para vermiyorlar. Devlet versin diyen var. Para toplanması yasak diyen çıkıyor. (KV9)

Bazı veliler, okulun fiziki gelişimine katkıda bulunulabileceğini söylemişlerdir. Veliler arasında özel ekipler kurularak okula destek verilebileceğine inanan velilerin olduğu görülmüştür. Evde çocuğun ödev ve projelerine destek verilmesi düşüncesini paylaşan veliler olmuştur. Dört veli (KV1, KV10, KV13, KV15) çocukla ve çocuğun okulu ile iletişimin önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmen ve yönetimle görüşebilirler. Kendi aralarında toplanabilirler. Yönetimin geliştirilmesinde müdürle iletişimde bulunabilirler. Kararlara katılabilirler. Yeni projeleri varsa teklif edebilirler. (KV1)

Veliler hiçbir şey yapmasa bile okula gidip, çocuklarının durumunu sormalı. Müdüre bir merhaba dese, öğretmenlerle görüşse yine iyidir. O zaman zaten okulda öğretmeni, müdürü ne lazımsa yapılacak söyler. Ama bizim insanlarımız bin bir türlü mazeret bulup, gitmezler. Gidenler de çok az. (KV10)

Her şeyden önce, veliler çocuklarıyla ilgilenmeli. Onlarla iyi bir iletişim kurmalı. Sonra kendi bilgi ve becerilerini okula, öğretmenlere aktarabilirler. Ben sanıyorum, bazı öğretmenler eğitimci velilerden

yararlanıyorlar veya bizim gibi ilgili velilerle sorunlarını paylaşıyorlar, önerileri dikkate alıyorlar. (KV13)

Önce veliler çocuğunu dinlemeli. Ona zaman ayırmalı. Sorunlarını ve mutlu olduğu anları öğrenmeli. Okulu ziyaret etmeli Çocuğunun durumunu izlemeli. Okulun yaptığı etkinliklere çocuğu ile birlikte katılmalı. Öğrenciyi yalnız bırakmamalı. (KV15)

Velilerin okul geliştirmede fiziki imkânları geliştirme kadar kararlara katılımı da önemsemeleri dikkate değer bir durum olarak görülebilir. Okul geliştirmede veli katılımının temeli aslında kararlara katılımdır. Özellikle yöneticilerin velilere bu olanağı vermesi onları okula destek sağlamada önemli bir etken olarak görülebilir.

Neler yapacakları konusunda bilgisiz olduklarını söyleyen veliler ise okul yönetiminin veya öğretmenlerin kendilerini yönlendirmelerinin işe yarayacağını ifade etmişlerdir. Herkesin yardım anlamında mutlaka yapabileceği bir şey olduğuna inanan veliler olduğu anlaşılmıştır.

Aslında herkes "Ben okul için ne yapabilirim?" diye okula gelse mutlaka bişeyler yapabilir. Ev hanımı da bir şeyler yapabilir. İnşaat işçisi de. Öğretmen veliler de (mesleği öğretmen olan veliler anlamında). (KV1)

Hiçbir şey yapmıyoruz. ... çocuğun öğretmeniyle görüşüyorum. Toplantı olursa katılıyorum. Başka ne yapabilirim ki? (KV8)

Bana deseler kitaplık yap, raf yap, malzeme parasına yaparım. Çok daha ucuza mal olur. Hazır almaktansa. Bu kadar, bilmiyorum başka. (KV9)

Çocuğunu özel okula gönderen KV12 ise okulu geliştirmeye velilerin çok fazla bir katkısının olamayacağını, velilerin büyük oranda her şeyi okuldan beklediğini ama isterlerse velilerin çok şey yapabileceklerini ifade etmiştir.

Bizim okul için düşünürsek velilerde maalesef yanlış bir şey var bir beklenti var. Veliler burası özel okul diye bakıyorlar ve her şeyin okul tarafından yapılabileceğini düşünüyorlar. Hatta öyle ki çocuğun evdeki yaşantısını, evdeki ilişkiler dahi okuldan öğretmenden bekliyorlar.

Toplantılarda, diğer velilerle yaptığım görüşmelerde bunu görüyorum. Çok üzücü tabii ama velilerin %90'ı bu durumda. (KV12)
Ama isteseler veliler çok şey yapabilirler. ... öğretmenlerle ve yönetimle işbirliği yapabilirler. ... sorunları ... işbirliği yaparak çözebilirler. (KV12)

Bu bulgulardan hareketle, velilerin okula ve eğitime destek konusunda istekli oldukları ve olumlu bir tutum içerisinde buldukları söylenebilir. Ancak velileri yönlendirme ve motive etme konusunda sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Gerek özel okula gerekse devlet okuluna çocuklarını gönderen velilerin okulla ve diğer paydaşlarla iletişime açık oldukları söylenebilir. Çoğunluğu ÜSED'e sahip veliler olmak üzere, bazı velilerin çocuklarına destek olurken veya okulla iş birliği içerisinde bulunurken neler yapabilecekleri konusunda bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Ancak çocuklarını ASED'e ve özel okula gönderen velilerin büyük bir kısmının bilgilendirilmeye ve desteğe ihtiyaçlarının olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili olarak, velilere anket formunda bazı sorular sorulmuş ve elde edilen nicel bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu sorular genel olarak okul tarafından velilere yönelik yapılması istenilen etkinlikler, velilerin okul geliştirme adına yapmak istedikleri etkinlikler, ailelere yönelik yapılacak etkinliklerin zamanı, velilerin okul geliştirme çalışmalarına katılım isteği ve katılım çalışmalarının veliler üzerindeki etkisine ilişkin sorulardır.

4.5.3.1. Okul Geliştirme Çalışmalarının Daha Etkili Yapılması

“Okul geliştirme çalışmalarının daha etkili sürdürülebilmesi için neler yapılmalı?” sorusuna velilerin verdiği yanıtlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Okul Geliştirme Çalışmalarının Daha Etkili Yapılabilmesi

Çocuğunuzun devam ettiği ilköğretim okulunda, okul geliştirme çalışmalarının daha etkili yapılabilmesi için sizce neler yapılmalı?	ÜSED n=135		ASED n= 155		ÖZEL n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Okul yönetimi, öğretmen ve aileler okul geliştirme çalışmalarının önemine inanmalı	85	63	66	42,5	21	36,2
Okul ve aileler arasında sağlam bir iletişim kurulmalı	71	52,6	72	46,4	28	48,2
Aileler, okulun nasıl geliştirilebileceği konusunda, seminer v.b. etkinliklerle bilinçlendirilmeli	55	40,7	94	60,6	22	38
Ailelerin okulda yapılan etkinliklere aktif katılımı sağlanmalı	61	45,1	47	30,3	15	25,8
Veliler için okul içerisinde kullanabilecekleri çalışma odası, vb kullanım alanları sağlanmalı	39	28,8	52	33,5	10	17,2
Ailelerin görüş ve önerileri, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından dikkate alınmalı	66	48,8	57	36,7	14	24,1
Okul geliştirme çalışmaları ailelerle birlikte planlanmalı	45	33,3	48	31	21	36,2
Okul geliştirme çalışmaları için uzman desteği alınmalı	59	43,7	36	23,2	1	1,7
Diğer	2	1,4	1	0,7	0	0

Tablo 29 incelendiğinde, bazı maddeler bakımından okullar arasında yüzde ve frekans değerleri bakımından farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar “Okul yönetimi, öğretmen ve aileler okul geliştirme çalışmalarının önemine inanmalı.” maddesi ile “Aileler, okulun nasıl geliştirilebileceği konusunda, seminer vb. etkinliklerle bilinçlendirilmeli” maddeleri üzerinde ve ASEED ile ÜSED okullar arasında görülmektedir. Tüm paydaşların okul geliştirme çalışmalarının önemine inanması gerektiği düşüncesi her üç okulun velileri tarafından paylaşılmaktadır. Ancak, ailelerin okul geliştirme çalışmaları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği düşüncesi ASEED okulda en yüksek oran (% 60,6) olarak görülmektedir. Bu durum ASEED okulu velilerinin okul geliştirme konusunda kendilerini daha yetersiz ve bilinçsiz olarak değerlendirmeleriyle açıklanabilir.

“Okul ve aileler arasında sağlam bir iletişim kurulmalı.” düşüncesi her üç okulun velileri tarafından yarıya yakın oranlarda paylaşılmaktadır. Bu bulgu okulu geliştirmede paydaşlar arası iş birliği gerektiği düşüncesine ilişkin bulguyla da örtüşmektedir.

“Ailelerin okulda yapılan etkinliklere aktif katılımı sağlanmalı” düşüncesine katılanlar sırasıyla ÜSED % 45,1; ASED % 30,3 ve ÖZEL okul %25,8’dir. Bu oranlara bakıldığında, özel okuldaki etkinliklere veli katılımının daha yukarı düzeylerde olduğu söylenebilir. ÜSED okulda ise velilerin etkinliklere katılımının beklentilerin altında olduğu sonucu çıkarılabilir. Aslında bu durum ÜSED’deki okulda yapılan etkinliklerin yetersizliği ile de açıklanabilir. Zira bu okulda veli katılım isteği ve destekleme düzeyi daha ileri düzeyde olmasına karşın, gerek velilere, gerekse öğrencilere yönelik ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular da bunu desteklemektedir.

Ailelerin görüş ve önerilerinin dikkate alınması gerektiği düşüncesi özel okulda % 24,1 olarak en düşük düzeydedir. Diğer okullarda ise bu oran ÜSED için % 48,8 ve ASED için % 36,7’dir. Özel okulda bu oranın en düşük olması bu okulda zaten ailelerin görüş ve düşüncelerinin önemli ölçüde dikkate alındığı algısıyla açıklanabilir. ÜSED’e sahip okulun velileri arasında bu değerin daha yüksek çıkması bu velilerin eğitim ve gelir düzeylerinin daha yüksek olması ile ilgili olabilir. Ayrıca, bu okulda yönetici – öğretmen - veli iletişiminin daha iyi olması velilerin böyle bir düşünceyi benimsemelerine yol açmış olabilir. Keza, okul geliştirme çalışmalarının ailelerle birlikte planlanması gerektiği düşüncesi de her üç okul için benzer oranlarda bulunmuştur.

4.5.3.2. Okul Tarafından Velilere Yönelik Yapılması İstenilen Etkinlikler

Okul geliştirme ve etkili veli katılımını sağlamak amacıyla velilere yönelik olarak okul tarafından yapılması istenilen etkinlikler ve bu etkinliklere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30**Okul Tarafından Düzenlenmesi İstenilen Etkinlikler**

Çocuğunuzun devam ettiği ilköğretim okulunda, okul geliştirme kapsamında hangi etkinliklerin düzenlenmesini istersiniz?	ÜSED n=135		ASED n= 155		ÖZEL n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Daha sık konferanslar düzenlenebilir.	35	25,9	40	25,8	12	20,6
Bilgilendirici kitapçıklar hazırlanabilir	60	44,4	64	41,3	22	38
Daha ilgi çekici haber ve duyuru panoları	31	22,9	30	19,3	1	1,7
Daha sık veli toplantıları ve görüşmeler	55	40,7	87	56,1	19	34,7
Anne-baba eğitimi çalışmaları	47	34,8	54	34,8	12	20,6
Okulun web sitesinden bilgi verilmesi	64	47,4	33	21,3	22	38
Dilek ve şikâyet kutusu etkili kullanılmalı	28	20,7	40	25,8	7	12
Okulda yapılan etkinliklere aile katılımı	45	33,3	35	22,5	22	38
Okulda alınan kararlara aile katılımı	44	32,6	43	27,7	21	36,2
Diğer	3	2,2	6	3,8	1	1,7

Tablo 30'a göre, okul geliştirme kapsamında velilere yönelik yapılması istenilen etkinliklerin başında aileleri bilgilendiren kitapçıkların hazırlanması, okulun web sitesinde güncel ve ayrıntılı bilgi verilmesi, velilerle daha sık görüşülmesi gelmektedir. Okulda alınan kararlara ve yapılan etkinliklere aile katılımı maddelerinin ise ÜSED ve Özel okul için yakın oranlarda olduğu görülmektedir. ASEd okulda ise bu oranların daha düşük (% 22,5 ve % 27,5) olduğu anlaşılmaktadır. Okulda alınan kararlara ve yapılan etkinliklere aile katılım isteginin ASEd okulu velileri tarafından daha düşük oranda ortaya çıkmasının nedeni bu velilerin okulda alınacak karar süreçlerine katılımı kendi yetki ve kabiliyetleri bakımından zor bir seçenek olarak görmelerinden kaynaklanabilir.

Tablo 30 incelendiğinde, özel okul ile diğer iki okul arasındaki yüzde değerlerindeki farkın "ilgi çekici haber ve duyuru panolarının hazırlanması" ile "dilek ve şikâyet kutusunun etkili kullanımı" konusunda olduğu görülmektedir. Örneğin özel okulda daha ilgi çekici haber ve duyuru panoları olmasını isteyen velilerin oranı %1,7'dir. Bu durum özel okulun sahip olduğu fiziki olanaklar ve ortak kullanım alanlarındaki pano vb. düzenlemelerin diğer okullardan daha iyi ve velileri tatmin edebilecek düzeyde olması ile açıklanabilir. Benzer şekilde, özel okuldaki velilerin dilek ve şikâyetlerini okulun ilgili birimlerine diğer okullara kıyasla daha etkili iletebildikleri söylenebilir.

4.5.3.3. Velilerden Yapmaları İstenilen Etkinlikler

Okul, içinde bulunduğu sosyal çevreyi, yani ilgili bireyleri bir araya getiren bir yapıdır. Bu bireylerin çoğunluğunu veliler oluşturur. Başka hiçbir etken olmasa dahi, bu veliler arasında birtakım etkileşimler ve etkinlikler olabilir. Bu çerçevede, velilerin kendilerinin yapabilecekleri etkinliklere ilişkin elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 31
Velilerden Yapmaları İstenilen Etkinlikler

Çocuğunuzun devam ettiği ilköğretim okulunda, okul geliştirme kapsamında veliler tarafından neler yapılmasını istersiniz?	ÜSED n=135		ASED n= 155		Özel n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Aile yemekleri ve toplantıları düzenlenmesi	32	23,7	37	23,8	22	38
Ailelerin birbirlerini ziyaret etmeleri	18	13,3	26	16,7	11	19
Birbirlerine önerilerde bulunma	39	28,8	58	37,4	14	24,1
Etkinliklerde öğretmene ve okula yardım etme	53	39,2	74	47,7	17	29,3
Velilerin uzmanlık alanı ile ilgili olarak, öğretmene ya da okul yönetimine katkı sunması	94	69,6	74	47,7	22	38
Diğer	3	2,2	8	5,1	1	1,7

Velilerden yapmaları istenilen etkinliklerin neler olduğuna bakıldığında, okullar arasında yüzde değerleri bakımından farklılıklar olduğu görülmektedir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okulun velileri büyük oranda (% 69,6) uzmanlık alanlarında yönetime ve öğretmenlere yardımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Alt sosyoekonomik düzeye sahip okulun velileri arasında bu oran % 47,7 iken, özel okulda % 38 olmuştur. ÜSED'e sahip okulda bu oranın çok yüksek olması bu veliler arasında çok sayıda değişik meslek grubundan velilerin bulunması ile açıklanabilir. En düşük oranın özel okulda görülmesi ise özel okula devam eden öğrenci velilerinin bu tür etkinlikleri daha çok okul yönetimden beklmeleriyle izah edilebilir.

Diğer yüksek bir oran % 47,7 olarak, ASE'd'e sahip okulda "Etkinlikleri hazırlamada öğretmene ve okula yardım etme" maddesinde görülmüştür. Aynı maddeyle ilgili oranlar ÜSED'e sahip okulda % 39,2 ve özel okulda % 29,3'tür. Bu maddeye ilişkin oranın düşük sosyoekonomik düzeye sahip okulun velileri arasında en yüksek düzeyde çıkması bu velilerin okulda yapılan bazı

etkinliklere katılma isteği taşımasıyla açıklanabilir. Görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular da benzer şekilde, bu okuldaki bazı kadın velilerin okulda yapılan çalışmalara destek verdiğini ve etkinliklere katıldıklarını doğrulamaktadır.

Diğer okullara kıyasla özel okulda en yüksek oranda desteklenen madde aile toplantıları ve yemekleri düzenlenmesi talebidir. Diğer iki okulda bu maddeyle ilgili oranlar aynı düzeyde iken (% 23), özel okulda bu değer %38'dir. Özel okulda bu tür etkinliklere daha fazla talebin olması, bu velilerin eğitsel, öğretimsel etkinlikleri okul yönetiminden ve öğretmenlerden beklediklerini; sosyal etkinliklerde ise daha çok veli katılımının olması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

4.5.3.4. Velilere Yönelik Yapılacak Etkinliklerin Zamanı

Okul tarafından velilere yönelik yapılacak etkinliklerin zamanı konusunda velilerin tercihini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 32
Ailelere Yönelik Yapılacak Etkinliklerin Zamanı

Çocuğunuzun okulunda, okul geliştirme kapsamında, ailelere yönelik bir etkinliğin zamanı nasıl düzenlenmeli?	ÜSED n=135		ASED n= 155		ÖZEL n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Hafta içi öğle arası	30	22,2	31	20	8	13,8
Hafta içi akşam	16	11,8	24	15,4	6	10,3
Hafta sonları gündüz	76	56,2	74	47,7	36	62,1
Zamanı önemli değil	20	14,8	40	25,8	11	18,9
Başka	2	1,4	10	6,4	3	5,1

Tabloya göre, okul-aile ilişkileri çerçevesinde, ailelere yönelik olarak düzenlenecek etkinliklerin zamanı konusunda her üç okulun velilerinin büyük oranda hafta sonu gündüzü tercih ettikleri görülmektedir. Hafta içi öğle arasını tercih edenlerin oranının ÜSED'de % 22,2, ASEDE de % 20 ve özel okulda %18,8 olduğu görülmektedir.

Ailelere yönelik yapılacak etkinliklere katılma konusunda "Zamanı önemli değil." diyen veliler arasında ASEDE en yüksek orana (% 25,8) sahiptir.

Düşük sosyoekonomik düzeye sahip okulun velilerinin zaman konusunda daha esnek davranabilmeleri onların büyük oranda serbest meslek sahibi veya annelerin ev hanımı olmalarıyla açıklanabilir. Ancak, velilere yönelik yapılacak bir etkinliğin çok daha geniş katılımı olabilmesi için en uygun zamanın hafta sonu ve gündüz olduğu anlaşılmaktadır.

4.5.3.5. Velilerin Katılım İsteği

Velilere okulu geliştirme kapsamında yapılacak etkinliklere katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve elde edilen değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 33
Velilerin Okul Geliştirme Çalışmalarına Katılım İsteği

Çocuğunuzun devam ettiği ilköğretim okulunda, okulu geliştirmeye yönelik bir çalışmada yer almak ister misiniz?	ÜSED n=135		ASED n= 155		Özel n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Evet	107	79,3	107	69	33	56,9
Hayır	28	20,7	48	31	25	43,1

Bu tabloya göre, velilerin okul geliştirme çalışmalarına katılım istekleri en yüksek % 79,3 ile ÜSED'e sahip okulda görülmektedir. En düşük katılım isteği ise % 56,9 ile özel okulda görülmektedir. Okul geliştirme çalışmalarına katılım isteğinin özel okulda diğer okullara nazaran daha düşük olması onların bu tür çalışmaları okulun yapması beklentisiyle açıklanabilir. Bununla birlikte, her üç okulda da velilerin büyük çoğunluğu okul geliştirme çalışmalarına katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu okul geliştirme çalışmalarına veli katılımının sağlanması adına önemlidir.

Velilerin okul geliştirme çalışmalarına etkin katılımının sağlanması her şeyden önce onların bu konudaki tutumuna bağlıdır. Olumlu tutuma sahip velilerin bulunduğu okullarda bu tür çalışmaları yapmak daha kolay ve uygulanabilir olacaktır. Tablo 33'te görüldüğü gibi, ÜSED'e sahip okulda her beş veliden dördü, diğer okullarda ise yaklaşık beş veliden üçü okul geliştirme çalışmalarına katılım konusunda isteklidir. ASEDE sahip okulda daha fazla

olmakla birlikte, her üç okulda da bu bakımdan yararlanılabilecek önemli bir potansiyel olduğu söylenebilir.

Her anne baba çocuğunun devam ettiği okulun sürekli gelişmesini ve geliştirilmesini ister. Velilerin okulu geliştirmeye yönelik çalışmalara kendi katılımları ise duruma göre değişebilmektedir. Bazı veliler bu çalışmalara etkin olarak katılmakta, bazıları istekli olmalarına karşın değişik nedenlerle katılamamaktadır. Diğer bir kısım veli ise bu tür etkinliklerin okul veya diğer kuruluşlar tarafından yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

4.5.3.6. Katılım Çalışmalarının Veliler Üzerindeki Etkisi

Çocuğunun devam ettiği okulda yapılan çalışmalara kendi katılımlarının kendilerini nasıl etkileyebileceği sorusuna verilen yanıtlar ve yüzde değerleri Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Okul Geliştirme Çalışmalarına Katılımın Veliler Üzerindeki Etkisi

Çocuğunuzun okulunda, okulu geliştirmeye yönelik bir çalışmaya katılmak sizi nasıl etkiler?	ÜSED n=135		ASED n= 155		Özel n= 58	
	f	%	f	%	f	%
Beni mutlu eder, eğitime katkıda bulunurum.	106	78,5	98	63,2	40	68,9
Aile içi ilişkilerimiz daha olumlu olur.	21	15,5	23	17	10	17,2
Çocuğumla ilişkilerimiz daha olumlu olur.	57	42,2	68	43,9	29	50
Okula karşı daha olumlu tutum geliştiririm.	50	37	59	38	15	25,8
Başka	5	3,7	5	3,2	4	6,8

Tablo 34’e göre, velilerin bu soruya çok büyük oranda “Beni mutlu eder, çocuğumun eğitimine katkıda bulunurum.” yanıtını verdiği görülmektedir. Bu durum, velilerin büyük bir kısmının okulla iş birliği yapmaya ve okul geliştirme çalışmalarına katılmaya istekli olduğunu göstermektedir. Ancak, yönetici ve öğretmenlerin bu durumu pozitif yönde değiştiremedikleri ve etkili olarak kullanamadıkları söylenebilir.

Böyle bir bulgunun ortaya çıkması ile toplumumuzda çocuğun eğitime fazla değer verilmesi arasında bir ilişki kurulabilir. Gerçekten de çevremizdeki hemen herkes çocuğunun okuyup iyi bir eğitim alması için birçok fedakârlığı

yapmaya hazır gibidir. Halk arasında yaygın olan “Gerekirse yorganımı satar çocuğumu okuturum, yeter ki okusun.” ifadesi bunu en iyi şekilde anlatmaktadır. Ancak, ülkemizde okul geliştirme çalışmalarına veli katılımının istenilen ve beklenen düzeyden çok uzak olması bu durum ile bir tezatlık oluşturmaktadır. Esas sorun ise velilerin katılımının sağlanması konusunda yeterli yönlendirme ve bilgilendirme çalışmalarının yapılamaması ile açıklanabilir.

Her birey yaptığı olumlu davranıştan mutlu olur. Anne ve babalar yaşamlarında birçok şeyi çocukları için yaptıklarını söylerler ve bunları yapmaktan gurur duyarlar. Benzer şekilde, velilerin kendi çocukları için, onların devam ettiği okullara destek vermeleri, yapılan etkinliklere katılmaları onları memnun etmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm, bir önceki bölümde elde edilen bulgulara dayalı olarak, araştırmadan çıkarılabilecek sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda gerek uygulayıcılar gerekse araştırmacılar için hazırlanan önerileri içermektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Sivas il merkezinde bulunan ve araştırma konusu olarak belirlenen üç ilköğretim okulunda velilerin okulu geliştirmedeki rolünü ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın üç temel amacından bahsedilebilir:

1. Belirlenen okullarda, eğitimin temel paydaşları olan yönetici, öğretmen ve velilerin okul geliştirmeye ilişkin algılarını,
2. Belirlenen okullarda velilerin okulu geliştirme adına yaptıkları çalışmalar ve bu çalışmalara katılım engellerini,
3. Velilerin, okulu geliştirmeye daha etkin katılımını sağlamak için neler yapılabileceği konusunda yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında yönetici, öğretmen ve veli görüşleri olarak sunulmuştur. Bu bölümde de aynı yol izlenmiştir.

5.1.1. Demografik Bilgilerle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Nicel boyutta anketleri yanıtlayan velilerin % 53,2'si erkeklerdir. Özel okulda ise anketleri % 59 oranında kadın veliler yanıtlamışlardır. ÜSED'e sahip velilerden kadınlar % 49, erkekler ise % 42 oranında üniversite mezunudur. Ayrıca, anneler % 8 ve babalar % 22 oranında lisansüstü düzeyde eğitime

sahiptirler. ASED'e sahip okula devam eden öğrencilerin velileri arasında, erkekler % 65; kadınlar ise % 68 oranda ilköğretim mezunudur. Üst sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki erkek velilerin % 69'u akademisyen, öğretmen ve diğer memurlardan oluşmaktadır. ASED'e sahip okulun erkek ebeveynleri ise % 74,4 oranında inşaat işçiliği, boyacılık-badanacılık gibi geçici işlerle uğraşmaktadırlar.

Öğrencilerini özel okula gönderen ve ÜSED'e sahip ailelerin gelir düzeyi % 65 oranında 2500 lira ve üzerinde iken, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin gelirleri 1000 liranın altında kalmaktadır. ASED'e sahip aileler arasında 500 TL ve altında gelire sahip olduğunu beyan edenlerin oranı % 30'dur. Ekonomik düzeyi yüksek olduğu halde çocuklarını devlet okuluna (ÜSED) gönderen velilerin bu okulu özellikle tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

5.1.2. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Okul Geliştirmeye İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Tüm katılımcıların okul geliştirmeye ilgili algıları incelendiğinde "okulun mevcut yapısının analizi ve planlama çalışmaları" en çok tekrarlanan (f=10) ifade olmuştur. Daha çok öğretmen ve yöneticilerin buna vurgu yaptıkları görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin büyük bir bölümü okullarda yasal zorunluluk gereği yapılması gereken stratejik planlama ve OGYE çalışmalarından haberdar olduğu, velilerin ise OGYE konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar okullardaki OGYE'lerin oluşturulmasında ve çalışmalarında velilerin yer almadıklarını göstermektedir.

Şahin (2006), İlhan (2008) ve Gülcan (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin (2006, 250-252) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlere göre OGYE'lerin etkili çalışmalar yapmadığı, toplantıların düzenli ve verimli olmadığı, sadece yasak savıcı bir mantıkla, toplantı yapılmış görünmek için ve kağıt üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, okul geliştirme ile ilgili toplantılara genellikle veli ve öğrencilerin çağrılmadığını ifade etmişlerdir. Şahin tarafından yapılan çalışmada OGYE'lerin % 42 oranında

olması gereken süreçlere uyularak oluşturulduğu, başta veliler olmak üzere, diğer paydaşların sürece dahil edilmediği sonucuna varılmıştır.

Gülcan (2009, 88-89)'ın yaptığı çalışmada ise, “ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre, okullarında OGYE oluşturulurken öğretmenlerin kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı ve okul toplumunu oluşturacak tüm paydaşların temsil edilebileceği üyelerin seçilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır”. Dağlı (2009, 77) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin algılarının istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir.

Okul geliştirme konusunda tüm katılımcıların ikinci sırada vurguladıkları ifade yönetici, öğretmen ve velilerin uyum içinde olması ile öğrenci ve velilerle bütünleşebilmedir (f=7). Daha çok ÜSED'e sahip okul ile özel okulun paydaşları bunu ifade etmişlerdir. ASED'e göre daha destekleyici bir iklime sahip olan ÜSED okulunda paydaşların bu iş birliği ve uyuma vurgu yaptıkları sonucuna varılması Kavgacı (2010, 83) tarafından yapılan bir çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen ve veliler arasındaki iletişim, etkileşim ile olumlu okul iklimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin okul geliştirme ile ilgili en çok kullandıkları ifade fiziki yapının iyileştirilmesi (f=3) ve öğretmenlerin geliştirilmesi (f=3)'dir. Yöneticilerin okul geliştirmede önemli gördükleri diğer kavramlar; paydaşlar arası iletişim ve etkileşimin artırılması (f=2), okulda olumlu çalışma koşullarının oluşturulması (f=2), sosyal etkinlikleri artırma (f=2) gibi ifadelerdir.

Öğretmenlerin okul geliştirmede gördükleri en önemli kavram belirgin olarak “fiziki koşulların geliştirilmesi” (f=6) şeklinde ortaya çıkmıştır. Devlet okullarındaki altı öğretmenden beşi okul geliştirmeyi fiziksel koşulları geliştirme olarak algılamakta, özel okulda sadece bir öğretmen bu görüşü paylaşmıştır. Fiziki koşulların geliştirilmesi konusunda yönetici, öğretmen ve veli görüşleri arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin önemseydiği ikinci kavram ise teknolojik donanımın geliştirilmesi (f=3) ve olumlu çalışma koşullarının oluşturulması (f=3) olduğu görülmektedir. Yönetici ve

öğretmenlerin olumlu çalışma koşullarını aynı oranda (%33) önemsedikleri görülmektedir.

Okul geliştirmeyi velilerin önemli bir bölümü okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi olarak görmektedir. Paydaşlar arasında okulun fiziksel koşullarının geliştirilmesine en fazla vurgu yapan kesimin veliler olduğu (%70) görülmektedir.

Velilere göre, okulun geliştirilmesi için fiziksel koşulların iyileştirilmesi kavramından sonra, okuldaki sosyal etkinliklerin artırılması (f=5) ve öğrencilere farklı olanakların sunulması (f=4) kavramlarının geldiği görülmektedir. Paydaşlar arası etkileşimin önemine işaret eden veli sayısı ile personel gelişimine (öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri) değinen sayının aynı (f=4) olduğu görülmektedir. Paydaşlar arası etkileşimi daha çok ÜSED'e sahip devlet okulu ile özel okula devam eden öğrenci velileri önemsemektedirler. ASED'e sahip okula devam eden velilerin hiçbirisi paydaşlar arası etkileşime değinmemiştir.

Paydaşlar arası iletişim bakımından, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin düşük olanlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerle daha iyi ilişkiler içerisinde olduklarını, çocuklarının eğitimlerine ve okuldaki çalışmalara katılımlarının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Benson ve Martin, 2003; Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette ve Singh, 1993; Singh, Bickley, Trivette, Keith, Keith ve Anderson, 1995. Akt. Özer, 2010, 135).

Yoksul ailelerde ise "anne-babaların nasıl iletişim kuracaklarını bilmediklerinden çocuklarının öğretmenleri ile iletişim kurmaktan kaçındıklarını ve çocuklarının çalışmalarında gerekli olan aile desteğini sağlayamadıklarını" belirtilmektedir (Bilgin, 1990). Ayrıca, James (2008), ailelerin eğitim düzeyi ile okuldaki çalışmalara katılım arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Velilerin hiçbirisi "Tercih edilen okul haline gelebilme, Olumlu iklim (çalışma koşulları) oluşturma, Eski sistem ve yöntemleri yenileme, Akademik

başarıyı artırma, Eğitim programlarının (içeriğın) geliştirilmesi, Durum analizi ve planlı çalışma yapılması” konularına değinmemişlerdir. Başka bir anlatımla, velilerin yukarıda sıralanan ifadelerle okul geliştirme arasında bir bağ kurmadıkları görülmüştür.

5.1.3. Okulu Geliştirmeye Yönelik Olarak Velilerin Yaptığı Çalışmalarla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Yöneticilere göre velilerin okulda yaptığı çalışmalar okullara göre değişmektedir. Velilerin en çok çalışmalara katıldığı okul olarak ÜSED'e sahip velilerin olduğu okul görülmektedir. En az veli katılımın olduğu okul ise ASED'e sahip devlet okuludur. Bu sonuç Şahin (2006) ve Özer (2010) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özer'in elde ettiği sonuçlara göre de “Aile katılımı açısından SED değişkeninin ‘geniş’ etki büyüklüğüne sahip olduğu ve SED arttıkça aile katılımının da göreceli olarak arttığı, aile katılımı ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir” (Özer, 2010, 135). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip velilerden daha çok bedensel işgücü yoluyla yararlanılmaktadır.

Benzer şekilde, Şahin tarafından yapılan bir çalışmada, velilerin okula karşı ilgisinin okulun bulunduğu çevreye göre değiştiği sonucuna varılmıştır. “Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe velinin ilgisi artmakta; okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi düştükçe velinin ilgisi de azalmaktadır” (Şahin, 2006, 261).

Özel okula devam eden öğrenci velilerinin daha çok okulun düzenledikleri etkinliklere katıldıkları, düşüncelerini belirterek önerilerde buldukları, kontrol ve denetim görevi yaptıkları anlaşılmaktadır. Özel okuldaki velilerin birçok şeyi okuldan bekledikleri ve okul geliştirme alanında önemli etkinlikler yapmadıkları anlaşılmaktadır.

ÜSED'e sahip okul velilerinin daha çok okulun fiziki koşullarını ve teknolojik donanımını geliştirmeye katkıda buldukları, okula maddi destek sağladıkları, okulu sık sık ziyaret ettikleri, görüş ve düşüncelerini

öğretmenlerle, yöneticilerle paylaştıkları anlaşılmaktadır. Velilerin bu tür katkılarının daha çok ÜSED'e sahip devlet okulunda memnuniyet verici düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre, velilerin en çok yaptığı çalışmaların başında okulun fiziki imkânlarını geliştirmeye destek ve okula ders araç gereçleri sağlama gelmektedir. (f=5) Velilere göre, kendi yaptıkları çalışmaların başında toplantılara katılmak gelmektedir. Ancak, yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve toplantı tutanaklarıyla ilgili dokümanlardan ÜSED'e sahip okulda toplantılara veli katılımının daha yüksek olduğu, özel okul ile ASED'e sahip okulda ise daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Velilerin kendilerine göre en çok yaptıkları çalışmalardan birisi de öğrencinin ödev ve proje çalışmalarına destek verme (f=7) olarak görülmektedir. ÜSED'e sahip okula devam eden öğrenci velilerinin büyük oranda öğrencilerin ödev ve ders dışı çalışmalarına destek verdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencinin ödev ve ders dışı çalışmalarına en az destek veren okul ASED'e sahip devlet okulu olduğu anlaşılmaktadır. Bu okula devam eden öğrenci velilerinin okul geliştirme ve çocuklarına yardımcı olma adına kayda değer şeyler yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç Yuen (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yuen'in elde ettiği sonuçlara göre veliler, en çok çocuklarının ev ödevlerine yardım etmektedirler (Yuen, 2007, 130-140).

Öğrencilerin ödevlerine ve ders dışı çalışmalarına eğitim düzeyi yüksek ve ekonomik durumu iyi olan ailelerin daha çok yardımcı olduklarını, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin ise okulla yeterince etkili iletişim kuramadıklarını ve çocuklarına yardımcı olmada yetersiz kaldıklarını ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Kilo, 1994, 186; Kebeci, 2006, 74; Akbaşı, 2007, 78-79; Kıranşal, 2007, 47-48; Donald, 2009, 114; Şaban, 2011, 89-91).

Öte yandan, Doğru (2005, 130) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları ise velilerin eğitim durumu, sosyoekonomik düzeyleri, eşlerinin veya

kendilerinin meslekleri ile okulla iletişim kurma becerileri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Özçınar (2003) 'ın bulguları da velilerin eğitim durumu ile onların öğretmenlerle olan iletişimsel yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Akt Çelik, 2005, 251).

Özel okulda, velilerin genellikle her şeyin okul tarafından yapılması beklentisi içerisinde oldukları, kendilerinin daha çok okul dışı konularda öğrenciye yardımcı olmaları gerektiğine inandıkları anlaşılmaktadır. Veliler daha çok rutin olarak yapılan toplantılara katılmaktadırlar. Tüm çalışmalara katılan velilerin oranı devlet okullarında % 34 ve % 31'dir. Velilerin çok önemli bir bölümünün okuldaki çalışmalara katılmadıkları anlaşılmaktadır. Özel okulda tüm çalışmalara katıldığını beyan eden velilerin oranı % 19'dur.

Veliler daha çok öğrencilerinin durumu hakkında bilgi almak ve öğretmenleriyle görüşmek amacıyla okula gitmektedirler. Bunun dışında veliler öğretmenin veya okul yönetiminin daveti üzerine okula gitmektedirler. Tezcan (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da benzer yöndedir.

Her üç okulda, okul geliştirme çalışmaları genel olarak veliler tarafından yetersiz görülmektedir. Öğrencilerini özel okula gönderen veliler, yöneticiler ve öğretmenler tarafından yapılan okul geliştirme çalışmalarını diğer okullardaki velilere kıyasla daha yeterli görmektedirler.

Devlet okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarını ve bu çalışmalara veli katılımının yetersiz olduğunu gösteren çalışmalar da yapılmıştır. Gülcan (2009, 88) tarafından yapılan bir araştırmada birçok etkene bağlı olarak ilköğretim okullarında planlı okul gelişim çalışmalarının öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır. Özdemir (2009, 83-90)'in çalışmasında ise aileler etkinliklerin kısmen yeterli olduğunu düşünmektedirler.

5.1.4. Okul Geliştirme Çalışmalarına Veli Katılımını Engelleyen Etkenlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yöneticilere göre okul geliştirme çalışmalarına veli katılımının önündeki en önemli engel velilerin bu konuda bilinçli olmaması, ekonomik koşullar, okulun fiziki durumu ve paydaşlar arası iletişim eksikliğidir. Alanyazında yapılan çalışmalar bu sonuçları desteklemektedir (Akan, 2007, 188 -189, 195; Bekyürek, 2008, 136-140; Özbaş, 2009, 130;).

Veli katılımının en önemli aracı okul aile birlikleridir. Ancak konuyla ilgili yapılan çalışmalar velilerin bu konuda fazla bilgilerinin olmadığını ortaya konmuştur. Taban (2010, 67-68)'ın yaptığı bir çalışmada velilerin okul aile birlikleri ve yaptığı çalışmalar konusundaki bilgi düzeyleri diğer alanlara göre daha düşük bulunmuştur. Kahramanoğlu (2004), da yaptığı çalışmasında, velilerin okul aile birliklerinin görev ve sorumlulukları konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varmıştır. Menteşe (1987)'nin yaptığı çalışmanın bulguları da bu doğrultudadır. Yılmaz (2006) bir başka çalışmada bu bulgularla tutarlı sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler de velilerin okul aile birliklerinin görev ve sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Velilerin okul aile birlikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması Çelik'in (2005) de bulguları arasındadır. (Akt. Taban, 2010, 67-68).

Bilgin (1990) katılım engelleri içerisinde ailelerden kaynaklanan engellerin başında, ailenin eğitim ve kültür düzeyinin, eğitime ilişkin beklenti ve ilgisinin düşük olmasını, velilerin çocuğun eğitimine destek olma konusunda yeterli bilgiye sahip olamamaları gibi etkenlerin geldiği sonucuna varmıştır. Ayrıca, ailenin gelir düzeyinin düşük olmasını da bir katılım engeli olarak görmektedir (Akt. Akbaşlı, 2007, 79).

Katılımın önünde veliler tarafından önemli bir engel olarak görülen ve öğretmenlerce de desteklenen "zaman yok" mazereti yöneticiler için bir engel olarak görülmemiştir.

Öğretmenlere göre katılımın en önemli engelleri fiziki koşulların yetersizliği ve yöneticilerle öğretmenlerin velileri yönlendirmeye yönelik çabalarının az olması ve velilerin bilinçsiz olmalarıdır. Özel okulda görev yapan öğretmenler velilerin her şeyi okuldan beklediği ve dolayısıyla veliler arasında kendilerine ihtiyaç yok düşüncesinin hakim olmasını katılımın bir engeli olarak görmektedirler.

Velilere göre okul geliştirme çalışmalarına katılmalarının önündeki en önemli engeller zaman yetersizliği, işyerinden izin alma sorunu, ekonomik koşullar, öğretmenlerin ve okul yönetiminin olumsuz tutumu, yönetici ve öğretmenlerin velileri yönlendirmedeki yetersizliği ve velilerin yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Velilerin aile katılımına engel olarak gördüğü etkenler, maddi nedenler dışında, her üç okul için benzer niteliktedir.

Okul aile ilişkileri ve aile katılımı ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (Yuen, 2007; Smith, 2008, 103-110; Özdemir, 2009, 83-90; Şaban, 2011, 92-93). Örneğin Özdemir (2009, vii)'in yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçlara göre, aile katılımının gerçekleşmesini etkileyen nedenler “öğretmenlerin tutumları, aile katılım etkinliklerinin gerçekleştirildiği saatin uygunluğu, okul yönetiminin aileler ile olan ilişkileri, ailelerin aile katılımı ile ilgili kişisel fikir ve deneyimleri ve uygulanan aile katılım programının içeriği ve uygunluğu” şeklinde sıralanmıştır.

Şaban (2011, 92-93)'ın elde ettiği sonuçlarda ise veli katılımını engelleyen en önemli faktörler sırasıyla; vakit azlığı, ekonomik yetersizlikler, okulun veli katılımını desteklememesi, okul ile veliler arasında iletişim yetersizliği, okul idaresinin ve öğretmenlerin velileri küçük görmesi ve velilerin düşüncelerinin dikkate alınmaması, sürekli para istenmesi şeklinde sıralanmıştır. Yıldırım ve Dönmez tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır (2008, 108-110).

5.1.5. Okul Geliştirme Çalışmalarına Velilerin Daha Etkin Katılımının Sağlanmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Her üç okulun velilerine göre, okul geliştirme çalışmalarının etkiliği için tüm paydaşlar okul geliştirme çalışmalarının önemine inanmalıdır. Velilere göre, okul geliştirme çalışmalarına nasıl katılabilecekleri konusunda seminer vb. etkinlikler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu düşünce en yüksek oran (% 60,6) olarak ASED velileri arasında görülmektedir.

Her üç okulda da veliler okulu geliştirmek için paydaşlar arası sağlam bir iletişim ve iş birliğinin olması gerektiğine inanmaktalar. Veliler, kendilerine yönelik olarak bilgilendirici kitapçıkların hazırlanmasını, okulun web sitesinde güncel ve ayrıntılı bilgi verilmesini, velilerle daha sık görüşülmesini istemektedirler. Bu sonuçlar daha önce yapılmış birçok araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Frys, 2007,185-187; Yuen, 2007, 130-140; Smith, 2008, 103-110; Altındağ, 2008, 50-51; Hindman, 2008, 200; Özdemir, 2009, 83-90; Donald, 2009, 110).

Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okulun velileri daha çok (% 69,6) uzmanlık alanlarında yönetime ve öğretmenlere yardımcı olabileceklerini belirtmişlerdir. ASED'e sahip okulun velileri ise % 47,7 oranında etkinlikleri hazırlamada öğretmene ve okula yardım edebileceklerine inanmaktadırlar. Aile katılımını gerektiren etkinliklerin zamanı konusunda her üç okulun velileri büyük oranda hafta sonu gündüzü tercih etmektedirler.

ÜSED'e sahip okulda velilerin %79,3'ü, ASED'e sahip devlet okulunda ise %69'u okul geliştirme çalışmalarına katılmak istediklerini belirtmişlerdir. En düşük katılım isteği ise % 56,9 ile özel okulda görülmektedir. Her üç okulun velileri, çocuklarının devam ettiği okullara destek verip, yapılan etkinliklere katılımları durumunda daha mutlu olacaklarını belirtmişlerdir.

Veliler, okulu geliştirmek için kendileri tarafından yapılabileceğine inandıkları etkinlikleri; sosyal ve sportif etkinlikler düzenlemeye yardımcı olma, okulla iletişim içerisinde bulunma, maddi destek verme, kararların

alınmasına katılım, fiziki imkanları geliştirmeye destek şeklinde sıralamışlardır. Tüm katılımcılar arasında (yönetici, öğretmen, veli) velilerin önemli bir potansiyele sahip olduklarına ve iyi bir yönlendirme ile okulu geliştirmeye önemli katkıları olabileceğine inanlar vardır. Bununla birlikte, bazı genel düşünceler dışında, velilerin potansiyelinden yararlanma konusunda katılımcıların geniş ve derinlemesine bir vizyona sahip olmadıkları görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak gerek uygulayıcılar gerekse araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu okul geliştirmeyi okulun fiziki koşullarını iyileştirme, teknolojik imkânlarını artırma olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle başta yöneticiler olmak üzere, tüm paydaşlara okul geliştirme süreci ve bu sürecin daha etkili nasıl sürdürülebileceği konusunda eğitici bilgiler verilmelidir. Bu amaçla:

1. İl milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan AR-GE birimleri okullarda daha sık toplantı ve konferanslar düzenleyebilirler.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapabilirler. Velilere okul geliştirme ve aile katılımını daha etkili sağlama konusunda neler yapabilecekleri, inandırıcı bir şekilde anlatılabilir.
3. Okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmaları ve veli katılımı yerel düzeyde, il milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulacak bir birim tarafından yönlendirilmeli ve yakından izlenmelidir.
4. İl düzeyinde okul geliştirme çalışmalarını başarıyla yapabilen okullar ilgililere tanıtılarak diğer okullara örnek gösterilebilir. Bu çalışmaları en iyi yürüten okullar ödüllendirilebilir.

5. Farklı okullarda oluşturulmuş olan okul geliştirme ekipleri ve okul aile birlikleri kurumlaştırılarak, yerel düzeyde ve ülke düzeyinde örgütlenebilecek şekilde yapılandırılabilir. Böylece bu ekip ve birlikler daha etkili hale getirilebilirler.

2. Velilerin büyük bir kısmı okul geliştirme sürecine katılımlarının önündeki engel olarak, okulun fiziki konumunun yetersiz olması ve kendilerine yönelik yapılan etkinliklerin uygun zamanda olmamasını görmekte-dirler. Bu engelleri en aza indirebilmek için:

1. Okul yöneticileri ve okul aile birliği görevlileri, okullarda yapılacak ders dışı etkinlikleri yaygınlaştırmak için çevresel imkânlardan yararlanma yoluna gidebilirler.
2. Velilerin katılımını gerektiren etkinlikler düzenlenirken zamanlama konusunda velilerin görüş ve önerileri dikkate alınabilir.
3. İmkânlar ölçüsünde, okul içersinde okul gelişim ekibinin, okul-aile birliği üyelerinin ve velilerin sürekli kullanabileceği ofisler ve çalışma ortamları oluşturulabilir.
4. Okulların ihtiyaç duyduğu fizikî imkânların sağlanabilmesi için, düşük sosyoekonomik çevredeki okullar için Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetimler tarafından ayrı kaynak oluşturulabilir.
5. Ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde fiziki mekan konusunda yerel yöneticilerin desteği alınabilir.
6. Ders dışı etkinliklere (kulüp çalışmaları vb.) velilerin etkin katılımı sağlanabilir.

3. Velilerin büyük bir kısmı okulu geliştirmeye yönelik çalışmalara katılmak istediklerini ve böylesi bir katılımın kendilerini mutlu edeceğini belirtmişlerdir. Bu durumdan etkin bir şekilde yararlanabilmek için:

1. Velilerin sahip olduğu her türlü potansiyelden ve sosyal sermayeden en iyi şekilde yararlanabilmek için çoğunluğunu velilerin oluşturduğu farklı ekipler kurulabilir.
2. Bununla ilgili organizasyon ve yönlendirmeleri yapabilmek için uzmanlardan yardım alınabilir.
3. Katılımda bulunan veliler ödüllendirilerek diğer velilerin katılımları özendirilebilir.
4. Velilere yönelik olarak, okul içerisinde çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.
5. Okul yöneticileri ve öğretmenler velilerle güçlü bir iletişim kurarak onların veli katılımına daha olumlu bakmalarını sağlayabilir ve onları bu konuda yönlendirebilirler.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bilimsel araştırmalardan daha etkin ve sistematik sonuçlar almak için aynı amaçlarla birden çok araştırmanın yapılması gereklidir. Bu noktadan hareketle, araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Benzer araştırmalar ortaokullarda (ikinci dört yıllık okullar) ve liselerde yapılabilir.
2. Benzer alışmalar farklı illerde yapılabilir.
3. Veli katılımının önündeki engeller daha geniş katılımlı araştırmalarla ortaya konulabilir.
4. Veli katılımının daha etkili hale getirilebilmesi için neler yapılabileceği daha geniş katılımlı araştırmalarla ortaya konulabilir.
5. Benzer bir çalışma üst düzey eğitim yöneticilerinin ve eğitim denetlerinin katıldığı çalışma gruplarıyla yürütülebilir.
6. Okul geliştirme çalışmaları kapsamında paydaşlara yönelik (yönetici, öğretmen ve velilere) ne tür eğitim hizmetleri verilebileceğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aho, E., Pitkanen, K. and Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. The Worldbank Education Paper Series. Number 2. Washington, D.C.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbaşı, S. (2007). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Albritton, S. L. (2003). *Parents as teachers: Advancing parent involvement in a child's education*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Southern Mississippi. (UMI Number: 3103637)
- Allred, C. G. (1998). *The positive action model for comprehensive school reform: An agent for whole school change and parent community involvement*. Twin Falls (Kanada): Positive Action Company.
- Altındağ, S. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin planlı okul gelişimi uygulama düzeylerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6. Baskı). Washington, DC: Author.
- Ansalone, G. (2009). *Exploring unequal achievement in the schools: The social construction of failure*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Arabacı, İ.B. (2000). Örgüt geliştirme örneği olarak MLO'nun değerlendirilmesi. *IX. Eğitim Bilimleri Kongresi*. (27-30 Eylül), Erzurum.

Arabacı, İ. B. (2002). *Müfredat laboratuvar okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arabacı, İ.B. (2004). Müfredat laboratuvar okulları (MLO)'da stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi (Malatya ili örneği) XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz), Malatya.

Arabacı, İ.B. (2005). Müfredat laboratuvar okullarında strateji belirleme ve seçimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10).

Ashworth, J. A. (2008). *A case study of comprehensive schoolwide improvement at a high needs elementary school*. Unpublished Doctoral Thesis, the University South Dakota. (UMI Number: 3333952).

Aslan, B. (1984). *Ankara merkez ilçelerinde temel eğitim birinci kademe (ilkokullar) düzeyinde okul-aile ilişkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 119-135.

Aslaner, N. (2008). *Milli eğitim şuraları ve eğitim politikaları (1939-1946)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Balcı, A. (1995). *Örgüt geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Balcı, A. (2007). *Etkili okul / okul geliştirme*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 105–123.
- Bariş, B. (2002). *İlköğretim okullarında uygulanan davranış yönetim politikalarının okul geliştirme sürecine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baum, H.S. (2003). *Community action for school reform*. Albany: State University of New York Press.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: Just waving, not drowning. In Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht (The Netherlands): Springer. 27–40.
- Bekyürek, O. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci velileriyle iletişimde karşılaştıkları sorunlar (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benitez, M., Davidson, J. and Flaxman, L. (2009). *Small schools, big ideas: The essential guide to successful school transformation*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. Jossey-Bass.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Bradley, M. (2007). *Action search: School development at intermediate level*. Unpublished Master Thesis, University of Prince Edward Island, Canada. (MR32089).

- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Böke, K. (Ed.) (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. and Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15 (2), 301-318.
- Bussey, C. (2008). *Parental Involvement and school success: Views of English-speaking and Spanish-speaking mothers*. Unpublished Doctoral Thesis, Omaha: University of Nebraska. (UMI Number: 3296871).
- Caldwell, B. J. and Spinks, J. M. (2008). *Raising the stakes from improvement to transformation in the reform of schools*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Calhoun, E. and Joyce, B. (2005). "Inside-out" and "outside-in": Learning from past and present: School improvement paradigms. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement*. Dordrecht (The Netherlands): Springer. 252-264.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canbulat, A.K. (2010). *Okula destek eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Carlson, C., Funk, C. L. and Nguyen, K. T. (2009). Families and schools. *The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology*. Blackwell Publishing Ltd. 515-526.

- Cediel, A. J. (2004). *With an army: Mobilizing parents for school improvement*. Unpublished Doctoral Thesis, The Graduate School of Education of Harvard University. (UMI Number: 3134472).
- Ceylan, M. (2009). *Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cheng, Y. C. (2005). *New Paradigm for re-engineering education*. Dordrecht: (The Netherlands) Springer.
- Cheng, Y. C. and Tam, W. M. (2007). School effectiveness and improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges. In Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht: (The Netherlands) Springer. 245-268.
- Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: The Taylor & Francis Group.
- Coleman, J. S. (1967). The concept of equality of educational opportunity. paper presented at the *Conference on the report on Equality of Educational Opportunity*. U.S. Office of Education.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*. 94, 95-120.
- Comer, J. P. (2004). *Leave no child behind: Preparing today's youth for tomorrow's world*. New Haven and London: Yale University Press.
- Creemers, B. P. M and Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. New York and London: Teachers College Press.
- Creemers, B. P. M., Stoll, L., Reezigt G.J.and the ESI Team. (2007). Effective school improvement - ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht: (The Netherlands) Springer. 825-838.

- Creemers, B. P., Kyriakides, L. and Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Creemers, B.P.M. (2007). Educational effectiveness and improvement: The development of the field in mainland Europe. In Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht (The Netherlands): Springer. 223-242.
- Creemers, B.P.M. and Reezigt, G.J. (1999). The concept of vision in educational effectiveness: Theory and research. *Learning Environments Research* 2, 107-135.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (2nd ed.), London and New Delhi: Thousand Oaks, Sage publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*, London and New Delhi: Thousand Oaks, Sage publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, (4th ed.), Boston: Pearson Education, Inc.
- Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci merkezli eğitim*. İstanbul: Gülhane Yayınları.
- Çakmak, G. (2008). *İlköğretim okullarındaki bazı kurulların etkililiği üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). *Okul aile ilişkilerinde yaşana sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 256-268.

- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, E. (2009). *İlköğretim okullarında okul gelişim yönetim ekibi çalışmalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalin, P. (2005). *School development theories and strategies: An international handbook*. London and New York: Continuum.
- Daniel, M. (2009). *An examination of the link between parent-teacher relationships and parent involvement in elementary schools*. Unpublished Doctoral Thesis, Widener University, (UMI Number: 3363749).
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Alexandria (USA): ASCD Publication.
- Davidoff, S. and Lazarus, S. (2002). *The learning school: An organisation development approach*. (2nd ed.), Cape Town: Juta & Co.
- Davies, B. and Brundrett, M. (Eds.). (2010). *Developing successful leadership*. London New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Davies, B. and Ellison, L. (2005). *Strategic direction and development of the school*. (Reprinting). London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Desforjes, C. Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Queen's Printer, Research Report 433.
- Deslandes, R. (Ed.). (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practice. Family school*

community partnerships. Oxon and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.

Doğru, Ç. T. (2005). *Okul – öğretmen – aile birliğinin sınıf yönetimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Donald, A.A. (2009). *Latino parents' perception of parental involvement*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University (UMI Number: 3360453).

Dönmez, B. (2000). Eğitim sisteminde okula dayalı yönetime geçiş: Müfredat laboratuvar okulları örneği. *IX. Eğitim Bilimleri Kongresi* (27- 30 Eylül), Erzurum.

Dönmez, B. (2001). Bir okul geliştirme modeli olarak müfredat laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, (5-7 Haziran) Bolu.

Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27 (126).

Dönmez, B. (2002). Müfredat laboratuvar okullarının geliştirilmesi açısından hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27 (291).

Dönmez, B. (2003). A Quantitative evaluation of curriculum laboratory schools in Turkey. *The International Journal of Educational Reform*, 12 (1).

Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Durrant, J. and Holden, G. (2006). *Teachers leading change: Doing research for school improvement*. London: Paul Chapman Publishing.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.

Efeoğlu, B. (2007). *Türkiye'de okullarda kalite hareketi: Özel Robert Lisesi okulu örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Elmacioğlu, T. (2009). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Epstein J. L. and Sanders, M. G.. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In Hallinan, M. T. (Ed.). *Handbook of the Sociology of Education*, Maureen T. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 285-306.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado and Oxford: Westview Press.
- Epstein, J. L. and Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships In *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 117-137.
- Erişken, Y. (2007). *A comparative case study on the manifestation of the five disciplines of all learning organization in the english language preparatory programs of two higher education institutions*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Field, J. (2003). *Social capital*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: The Policy Press.
- Forrest, M. (2007). *The five-year change process at a secondary school. A case study*. Unpublished Doctoral Thesis, Las Vegas: University of Nevada.
- Foskett, N. (Ed.). (2003). *Managing external relations in schools*. New York: Taylor & Francis Group.
- Foye, D. (2003). *Portrait of a successful urban elementary school: The ABC Elementary School*. Unpublished Doctoral Thesis, The George Washington University. (UMI Number: 3099668).

- Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Frys, S. M. (2007). *Perspectives of stakeholders: A qualitative investigation of the process of school improvement*. Unpublished Doctoral Thesis, Roosevelt University, Chicago. (UMI Number: 3256112).
- Fullan, M. (2000). *The role of the principal in school reform*. Paper presented at the 10th Year Celebration. Principals Institute, New York.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4th ed.), London: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2011). *Change leader*. John Wiley & Sons, Inc. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Furman, G. (2002). *School as community: From promise to practice*. New York: State University of New York Press.
- Gallos, J. V. (Ed). (2006). *Organization development*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. Jossey-Bass Inc.
- Gelsthorpe, T. and Burnham, J.W. (2003). *Educational leadership and the community strategies for school improvement through community engagement*. London: Pearson Education Limited.
- Gemici, Y. (2002). *Eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Given, L. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. California: Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc.

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (4. Baskıdan Çevirenler A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Editörleri), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gonzalez-De Hass, A. and Willems, P. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99-123.
- Goudey, J. (2009). *A parent involvement intervention with elementary school students: The effectiveness of parent tutoring on reading achievement*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Alberta, Alberta-Canada. (ISBN978-0-494-52442-8)
- Gökhan, S. (2007). *İlköğretim okullarında uygulanan disiplin uygulamaları ve veli beklentileri üzerine nitel bir araştırma (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Grootaert, C. and van Bastelaer, T. (Eds.). (2002). *The role of social capital in development*. Cambridge University Press.
- Guthrie, J. W. and Morrelli, P. (1971). "*The coleman report says...* ": *Equality of educational opportunity analysis and political implications*. Educational Research, California.
- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütölen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler (Nevşehir ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). *Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi*. <http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasari si.pdf>

- Güven, G. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan aile eğitim ve aile katılım programlarının öğretmen ve ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hammond, L. D., Meyerson, D., LaPointe, M. and Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. Jossey-Bass Inc.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. and Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. John Wiley & Sons, Inc. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change*. Springer Science+Business Media B.V.
- Hargreaves, D.H. and Hopkins, D. (1994). *Development planning for school improvement*. London: Cassell, Redwood Books.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Harris, A. and Chrispeels J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Harris, A. and Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hawley, W. D. (Ed.). (2007). *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement*. California: Thousand Oaks, Corwin Press.

- Henderson, A. and Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools and SEDL Publications.
- Henderson, A., Jacob, B., Kernan-Schloss, A. and Raimondo, B. (2004). *The case for parent leadership*.
<http://www.centerforparentleadership.org/case.pdf> Erişim: 02.03.2010.
- Hess, F. M. (2006). *Common sense school reform*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hickman, L. D. (2007). *Barriers that impede parental involvement in urban high schools: The parents' perspective*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, (UMI Number: 3250063).
- Hill, P.T. and Harvey, J. (Eds). (2004). *Making school reform work: New partnerships for real change*. Washington, D.C: Brookings Institution Press.
- Hindman, A. H. (2008). *School-family partnership and early learning: The role of school outreach and family involvement in preschoolers' literacy and learning-related social skills*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Michigan. (UMI Number: 3328846).
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Berkshire: Mc Graw-Hill Education.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Hopkins, D. (Ed.). (2005). *The practice and theory of school improvement*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Hopkins, D. and Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), s. 459-475
- Hornby, G. (2005). *Improving parental involvement*. London: Continuum The Tower Building.

- Huber, S. G. (2005). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Taylor & Francis Group plc.
- Huber, S. G. (Ed.). (2010) *School leadership international perspectives*. Dordrecht-The Netherlands: Springer.
- Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İlhan, İ. H. (2008). *Okul Gelişim yönetim ekibi modelinin ticaret meslek liselerinde uygulanışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İslamoğlu, H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Jackson, E. B. (2009). *A descriptive study of teachers' and parents' perceptions of parental involvement*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, (UMI Number: 3379261).
- Jackson, M. E. (2010). *Where are the parents: The parent's perspective of parental involvement in education*. Unpublished Doctoral Thesis, The George Washington University, (UMI Number: 3397643).
- James, C., Connolly, M., Dunning G. and Elliott, T. (2006). *How very effective primary schools work*. London: SAGE Publications Ltd.
- James, M.L. (2008). *Parent involvement in their child's education*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, (UMI Number: 3297024).
- Jeffrey, B. and Woods, B. (2003). *The creative school*. New York and London: Teachers College Press.
- Johnson, D. P. (2005). *Sustaining change in schools : How to overcome differences and focus on quality*. Virginia: ASCD Publications.

- Johnson, L. R. (2010). *The role of African American parents in creating academic success for their children*. Unpublished Doctoral Thesis. Fielding Graduate University. (UMI Number: 3418076).
- Kanbur, T. (2009). *İlköğretimde veli okul işbirliğinin geliştirilmesinde yönetici rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, N. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin etkili okul bağlamında olası bir okul merkezli yönetim uygulamasına ilişkin rol ve sorumluluk alguları (Adıyaman ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karagül, M. ve Masca, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1:37-52.
- Karataş, İ. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları: Konumları ve işlevleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Kebeci, S. (2006). *Okul aile birliğinin okul performansı üzerindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Kilo, M.H. (1994). *Family support for education: Explaining differences in academic performance in Cameroon*. Unpublished Doctoral Thesis, Stanford University, (UMI Number: 9429952).
- Kıranaşal, N. (2007). *İlköğretim okullarında okul ve aile arasındaki etkileşim hangi düzeyde gerçekleşmektedir? (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kirby, E., and McDonald, J. (2009). *Engage every student: Motivation tools for teachers and parents*. Minneapolis: Search Institute Press.
- Kochanek, J.R., Wraight, S., Wan, Y., Nysten, L., and Rodriguez, S. (2011). *Parent involvement and extended learning activities in school improvement plans in the Midwest Region*. Report No. 115, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Kolay, Y. (2004). *Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/kolay.htm> Erişim: 16.10.2010
- Konan, N. ve Kış, A. (2013). ABD’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin çözümlemesi. *e-international journal of educational research*, 4(1), 100-123.
- Kondalkar, V.G. (2009). *Organization development*. New Delhi: New Age International (P) Limited Publishers.
- Köksal, S. (1991). *The relationship between school climate and school effectiveness as perceived by teachers in secondary schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kreider, H. and Cunningham, S. (2009). Parent Leadership Institute Report <http://www.parentservices.org/pdf/PSP%20Report%20FINAL%20102109.pdf> Erişim: 26.02.2012.
- Kurbay, E. (2008). *Öğretmen veli işbirliğinin öğrenci başarısına etkisinin Büyükçekmece ilköğretim okulları örneğinde incelenmesi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kusterer, K. (2009). *Impact of parenting styles on academic achievement: Parenting styles, parental involvement, personality factors and peer orientation*. Unpublished Doctoral Thesis, Long Island University, (UMI Number: 3356956).

Lambert, L (2004). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Virginia: ASCD Publications.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M.D., Gardener, M.E. and Szabo, M. (2002). *The constructivist leader*. (2nd ed.), New York and London: Teachers College Press.

Levin, B. (2010). How to change 5,000 schools. In Hargreaves, A. et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. Science+Business Media B.V. Dordrecht-The Netherlands: Springer. 309-322.

Lezotte, L. W. and Bancroft, B. A. (1985). School improvement based on effective schools research: A promising approach for economically disadvantaged and minority students. *The Journal of Negro Education*, 54 (3), 301-312.

Lin, N. (2004). *Social capital a theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ludger W. L. and Fuchs, T. (2005). *Families, schools, and primary-school learning: Evidence for Argentina and Colombia in an international perspective*. World Bank Policy Research Working Paper, 3537.

MacBeath, J. (2010). Self-evaluation for school improvement. In Hargreaves, A. et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*.

Science+Business Media B.V. Dordrecht-The Netherlands: Springer. 901-912.

Madden, T. (2008). *Planlı değişim sürecinin okulların geliştirilmesinde kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Mapp, K.L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *The School Community Journal*. 13 (1), 35-64.

Martin, J. D. (2009). *How school practices to promote parental involvement influence student success*. Unpublished Doctoral Thesis, San Diego State University, (UMI Number: 3373927).

McDermott-Fasy, C. (2009). *Family-school partnerships in special education: A narrative study of parental experiences*. Boston College, Boston. (UMI Number: 3372228).

McLean, G. N. (2006). *Organization development*. California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

MEB (2000). Okul müdürünün görevleri. 2508 Sayılı Tebliğler Dergisi.

MEB (2005). Okul-aile birliği yönetmeliği. 2573 Sayılı Tebliğler Dergisi.

MEB. (1999). *Müfredat laboratuvar okulları gelişimi değerlendirme araştırması*. Ankara: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2004). Anne-baba-çocuk eğitimi projesinin değerlendirilmesi. Ankara: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2007a). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2007b). *Planlı okul gelişim modeli*. (4. Baskı), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2007c). *Okul temelli mesleki gelişim rehberi*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008). *2009 Yılı bütçe raporu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *İlköğretim kurumları standartları eğitim dokümanı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moore, E. K. (1990). *Increasing parental involvement as a means of improving our nation's schools*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED325232.pdf>
Erişim: 16.09.2010.
- Morse, J.M. et. al. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Muijs, D., Haris, A., Chapman, C., Stoll, L., and Russ, J. (2004) Improving schools in socio-economically disadvantaged areas - A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- Murillo, J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht-The Netherlands: Springer. 75-92.
- O'Donoghue, T. and Punch, K. (Eds). (2003). *Qualitative educational research in action*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.
- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

- Özbaş, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, N. (2009). *The study of school - family cooperation activities in elementary school level on the base of parents' perceptions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretimin finansmanında bir araç: Okul-aile birliği bütçe analizi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, W.P., Redding, S., and Walberg, H.S. (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.), London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. (3rd ed.), SAGE Publications, Inc.
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A. and Coleman, N. (2008). *Parental involvement in children's education*. BMRB Social Research, BMRB International Ltd. Research Report DCSF-RR034.

- Pfeifer, A. A. (2010). *Parent leaders as agents of change: A case study of one high school reform effort*. Unpublished Doctoral Thesis, University of California, (UMI Number: 3422699).
- Piercy, W.J. (1997). *Factors motivating members of the school community to participate on a school improvement team*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Maryland, (UMI Number: 9816512).
- Pont, B. Nusche, D. and Hopkins, D. (Eds.). (2008). *Improving school leadership. Case studies on system leadership*. Volume2, OECD publications.
- Price, H. (2008). *Mobilizing the community to help students succeed*. Alexandria- (USA): ASCD Publication.
- Purkey, S. C. and Smith, M. S. (1983). Effective school: A review. *The Elementary School Journal*. 83 (4), 426-452.
- Reeves, D. M. (2006). *The learning leader : How to focus school improvement for better results*. Alexandria: ASCD Publications.
- Reeves, D. M. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria: ASCD Publications.
- Reeves, D. M. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria: ASCD Publications.
- Reezigt, G. J. and Creemers, B. P.M.. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 6 (4), 407 – 424.
- Reynolds, D. (2007). School effectiveness and school improvement (SESI): Links with the international standards/accountability agenda. In Townsend, T. (Ed.), *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Dordrecht-The Netherlands. Springer. 471- 484.
- Reynolds, D. and Cuttance, P. (Eds). (1996). *School effectiveness: Research, policy, and practice*. (Reprint). London: Cassell.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Reynolds, D., Lagerweij, N. and Stoll, L. (1996). *Making good schools*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. and Schaffer, G. (Eds). (2002). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., and Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In Teddlie, C. and Reynolds, D. (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press, 3-25.

Rolfe, G. (2004). Validity, trustworthiness and rigor: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.

Sivri, H. (2011). *School effectiveness: A qualitative investigation of multiple cases at primary schools in İzmir*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sammons, P. (2008). Zero tolerance of failure and new labor approaches to school improvement in England. *Oxford Review of Education*. 34 (6), 651 – 664.

Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. CfBT. www.cfbt.com Erişim: 15.09.2010

Sanders, M. (2010). Parents as leaders: School, family, and community partnerships in two districts. In Houston, D. Blankstein, A. and Cole R. (Eds.), *Leadership for Family and Community Involvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 13-31.

Sanders, M., Sheldon, S. and Epstein, J. (2005). Improving schools' partnership programs in the national network of partnership schools. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5 (1), 24-47.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda*

nitel bir çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Schroeder, D. (2009). *The relationship between elementary schools' development as professional learning communities and students' achievement as measured by California's Academic Performance Index*. Unpublished Doctoral Thesis, Azusa Pacific University, California.
- Scott, M. (2007). *Effects of home-school partnership and different forms of parent involvement on achievement of high achieving elementary school students*. Unpublished Doctoral Thesis. South Carolina State University, (UMI Number: 3361414).
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (3rd ed.). New York and London: Teachers College Press.
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması*. (14. Baskı), (Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Dell Publishing Group, Inc.
- Senge, P. M. (2004). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Dell Publishing Group, Inc
- Senge, P., and et al. (2010). Education for an interdependent world: Developing systems citizens. In Hargreaves, A. and et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*. Springer Science+Business Media B.V. 131-151.
- Sexton, R.F. (2004). *Mobilizing schools for better schools*. New York: Teachers College Press.
- Sharan, S. and Tan, I. (2008). *Organizing schools for productive learning*. Springer Science + Business Media B.V.

Sheridan, S.M. and Kratochwill, T.R. (2007). *Conjoint behavioral consultation Promoting family-school connections and interventions*. (2nd ed.), Springer, Science Business Media, LLC.

Silva, J.J. (2008). *Parental participation: A descriptive study of approaches and involvement strategies implemented in early childhood education by home educators in the family connections program*. Unpublished Doctoral Thesis. Alliant International University. (UMI Number: 3329913).

Söğüt, G. (2003). *Özel ve resmi ilköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, N. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci velilerini okula çekme başarısı hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri. (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler, Denizli.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: PegemA Yayınları.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: Dynamic of school development*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Smith, T.C. (2008). *An examination of the parental involvement factor on reading achievement scores in an inner-city school*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, (UMI Number: 3316427).

Smith-Hill, L. (2007). *A profound partnership: Parents and schools improving outcomes*. Unpublished Doctoral Thesis, Wilmington College, (UMI Number: 3246684).

Sormunen, M., Tossavainen, K. and Trunen H. (2011). Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *The School Community Journal*, 21 (2), 185-212.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research*. New York: The Guilford Press.

Stein, L. (2009). *The influence of parent and community involvement on local school councils in Massachusetts*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Massachusetts, (UMI Number: 3349744).

Stelmach, B. L. (2006). *The parents' role in school improvement: Secondary school parent and student perspectives*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Alberta (Canada).

Stephens, Y. P. (2010). *The impact of parental involvement on achievement at the third grade level*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University. (UMI Number: 3390689).

Taban, H. Ş. (2010). *İlköğretim okulu I. kademe öğrenci velilerinin okul ve çocuklarına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tedder, T.D. (2006). *Perceptions of principals and teachers of their roles and other variables in school culture in improving their school's Florida comprehensive assessment test (FCAT) letter grade by two grade levels*. Unpublished Doctoral Thesis, University of South Florida, (UMI Number: 3248314).

Teddlie, C. and Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The International handbook of school effectiveness research*. London: the Taylor & Francis Group, Falmer Press.

Teddlie, C., Stringfield, S. and Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In Teddlie, C. and Reynolds, D. (Eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: the Taylor & Francis Group, Falmer Press. 160-186.

Tezcan, M. (2006). *Okul yönetiminde okul çevresinin yönetime katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tinkılıç, C. (2006). *İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi (Ankara Ve Stuttgart şehirleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okullar*. Ankara: Pegem Yayınları.

Töremen, F. ve Ersözlü, A. (2010). *Okul örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi*. İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Townsend, T. (1994). *Effective schooling for the community*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.

Townsend, T. (Ed.). (1997). *Restructuring and quality: Issues for tomorrow's schools*. London and New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.

Townsend, T. (Ed.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*, Dordrecht-The Netherlands. Springer.

Tunçel, M. (2008). *Genel liseler ve anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tural, N. K. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2), 39-54.

Valdiva, C. (2008). *A family center in support of parental involvement for students' academic achievement: A grant proposal*. Master of Social Work, California State University. (UMI Number: 1463196).

Valijarvi, J. (2003). *The Finnish success in Pisa and some reasons behind it*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä

Virginia Department of Education (2002). *Collaborative family-school relationships for children's learning*. <http://www.doe.virginia.gov/statisticsreports/index.shtml> Erişim: 6.07.2010.

Weiss, H. B., Lopez, M. E and Rosenberg, H. (2010). *Beyond random acts family, school, and community engagement as an integral part of education reform*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Wells, A.S. (1987). *Teacher, principal and parent involvement in the effective school*. Washington D C : Office of Educational Research and Improvement.

Wilson, B. R. (2009). *A correlational study: Parental involvement to student achievement in public education*. Unpublished Doctoral Thesis, Lindonwood University. (UMI Number: 3390655).

Wöbmann, L. (2005). *Families, schools, and primary-school learning: Evidence for Argentina and Colombia in an international perspective*. Unpublished Doctoral Thesis, Ifo Institute for Economic Research, the University of Munich.

Wright, T. (2009). *Parent and teacher perceptions of effective parental involvement*. Unpublished Doctoral Thesis, Liberty University, (UMI Number: 3368956).

Wright, G.. ve Smith, E.P. (1998). Home, school and community partnerships: integrating issues of race, culture, and social class. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1 (3), 145-162.

Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi (Kastamonu ili örneği)*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaralı, İ. (2002). *İlköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Thousand Oaks, SAGE Publications.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Yolcu, H. (2013). Parents' voluntary contributions to primary schools which are not directly monetary. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 13 (50), 227-246.

Yuen, K. (2007). *What parents think: Strategies that facilitate a successful transition to middle school*. Unpublished Doctoral Thesis, University of California, (UMI Number: 3288170).

EKLER

EK 1. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu

EK 3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

EK 5. Okulu Geliştirmede Velilerin Rolüne İlişkin Anket Örneği

EK 1. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
SIVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-

Konu : Araştırma İzni.

(Doktora Öğr. İhsan TOPÇU)

26679 21.10.2011

VALİLİK MAKAMINA

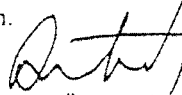
İlgi : a) İnönü Üniversitesi Personel Daire Başkanlığının 10/10/2011 Tarihli ve B.30.2.İNÜ.0.71.02-265-9407-4354 Sayılı Yazısı.

b) Valilik Makamının 26/08/2011 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605-20690 Sayılı Onayı.


İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi İhsan TOPÇU, "Okulu Geliştirmede Ailenin Rolü" konulu tez çalışması kapsamında ilimiz merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında idareci, öğretmen ve velilere yönelik anket uygulaması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket formu, Valilik Makamının İlgi (b) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, ilimiz merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında idareci, öğretmen ve velilere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Çetin ÖZDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../10/2011


Adem YILDIRIM
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü



Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 58020 SIVAS
Telefon : 0346 228 48 00 / 165
Belgegeçer : 0346 227 06 39
İnternet : <http://sivas.meb.gov.tr>
E-Posta : arage587@meb.gov.tr ; istatistik587@meb.gov.tr
Çıktılı Bilgi İçin : Oktay TAŞDELEN / AR-GE / ASKİ / Öğretmen



EK 2. Yönetici Görüşme Formu

Merhaba,

Ben İhsan Topcu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda doktora çalışması yapıyorum. Tez konusu olarak, "Okulu Geliştirmede Ailenin Rolü" konusunu araştırıyorum. Bu konuda sizlerin de önemli düşünceleri olduğunu düşünüyorum. O nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda sizinle görüşme yapmak ve bu görüşme sonunda elde edilen verileri doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Kabul ederseniz, görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde araştırmadan vazgeçebilirsiniz. Görüşme sırasında söyleyecekleriniz gizli kalacaktır. Araştırma ekibinden başka kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşme süresinin yaklaşık 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmayla ilgili sorularınız varsa yanıtlamak isterim.

Zaman ayırdığınız ve çalışmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

İhsan Topcu

İletişim Adresi:
Cumhuriyet Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Kampüs / Sivas
e-posta : ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Görev yaptığınız okul (kodlanmış olarak):

2. Yaşınız:

20-30 31-40 41-50 51-60 61 ve üzeri

3. Branşınız:

Sınıf Türkçe Matematik Fen Bilgisi Diğer

4. Eğitim Durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek lisans Doktora

5. Öğretmenlikle birlikte, toplam hizmet süreniz ne kadar?

1- 5 yıl 6 - 10 yıl 11-20 yıl 20 yıl ve üzeri

6. Ne kadar süredir yönetici görevindesiniz?

1- 3 yıl 4 - 6 yıl 7-10 yıl 11 yıl ve üzeri

II. BÖLÜM

1. Etkili okul, iyi okul deyince ne anlıyorsunuz?
2. Okul geliştirme ifadesi sizce ne anlama geliyor?
3. Hangi alanlarda okulu geliştirmeye ihtiyaç duyuyorsunuz?
 - Okulun fiziki durumu
 - Okulun çevre düzenlemesi
 - Ders araçları ve diğer malzemelerin temini
 - Öğretim programlarının geliştirilmesi
 - Öğretmenlerin geliştirilmesi
 - Yönetim hizmetlerinin geliştirilmesi
 - Eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi
 - Paydaşlar arasında iletişimin geliştirilmesi
4. Okulu geliştirme çalışmalarında ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
5. Okul Geliştirme Yönetim Ekibini nasıl oluşturuyorsunuz?
Bu ekip neler yapıyor?
Çalışmalardan velileri bilgilendiriyor musunuz?
6. Okul gelişim planınız var mı? Kimler hazırladı?
Uygulanabilme durumu ne düzeyde?
7. Okulu geliştirmenin hangi alanlarında velilerden etkin olarak yararlanıyorsunuz? Veliler, Okul Geliştirme Yönetim Ekibi (OGYE) görevleriyle ilgili olarak, neler yapıyorlar?
Planlama aşamasında neler yapıyorlar?
Karar verme süreçlerine katılıyorlar mı?
Kontrol ve değerlendirme süreçlerinde neler yapıyorlar?
8. Okulu geliştirme çalışmalarına ilişkin olarak, velilere yeterli bilgi veriliyor mu? Hangi yollarla velilerle iletişim kuruyorsunuz?
9. Okul geliştirmede velilerinin başka ne gibi katkıları olabilir?
 - Okulun fiziki durumunu açısından
 - Okulun çevre düzenlemesi açısından
 - Ders araçları ve diğer malzemelerin temini açısından
 - Öğretim programlarının geliştirilmesi açısından
 - Öğretmenlerin geliştirilmesi açısından
 - Yönetim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından
 - Eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından
 - Paydaşlar arasında iletişimin geliştirilmesi açısından
10. Okul geliştirmede okul aile birliği neler yapabilir?

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba,

Ben İhsan Topcu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda doktora çalışması yapıyorum. Tez konusu olarak, "Okulu Geliştirmede Ailenin Rolü" konusunu araştırıyorum. Bu konuda sizlerin de önemli düşünceleri olduğunu düşünüyorum. O nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda sizinle görüşme yapmak ve bu görüşme sonunda elde edilen verileri doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Kabul ederseniz, görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde araştırmadan vazgeçebilirsiniz. Görüşme sırasında söyleyecekleriniz gizli kalacaktır. Araştırma ekibinden başka kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşme süresinin yaklaşık 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmayla ilgili sorularınız varsa yanıtlamak isterim.

Bize zaman ayırdığınız ve çalışmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

İhsan Topcu

İletişim Adresi:

Cumhuriyet Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Kampüs / Sivas

e-posta : ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Görev yaptığınız okul (kodlanmış olarak):

2. Yaşınız:

20-30 31-40 41-50 51-60 61 ve üzeri

3. Branşınız:

Sınıf Türkçe Matematik Fen Bilgisi Diğer

4. Eğitim Durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek lisans Doktora

5. Ne kadar süredir öğretmen olarak görev yapıyorsunuz?

1- 5 yıl 6 – 10 yıl 11–20 yıl 20 yıl ve üzeri

II . BÖLÜM

1. Etkili okul, iyi okul deyince ne anlıyorsunuz?
2. Okul geliştirme ifadesi sizce ne anlama geliyor?
3. Okulunuzu geliştirme çalışmalarında ne gibi sorunlar yaşıyor?
4. Okulunuzda Okul Geliştirme Yönetim Ekibi var mı?
Nasıl oluşturuldu? Neler yapıyor?
5. Veliler, Okul Geliştirme Yönetim Ekibi (OGYE) görevleriyle ilgili olarak, neler yapıyorlar?
6. OGYE'nin çalışmaları hakkında velilere bilgi veriliyor mu? Velilerle hangi yollarla iletişimde bulunuyorsunuz?
7. Okulunuzu geliştirme sürecinde, hangi alanlarda velilerinizden yararlanıyorsunuz?
 - Okulun fiziki durumu
 - Okulun çevre düzenlemesi
 - Ders araçları ve diğer malzemelerin temini
 - Öğretim programlarının geliştirilmesi
 - Yönetim hizmetlerinin geliştirilmesi
 - Eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi
 - Paydaşlar arasında iletişimin geliştirilmesi
8. Okul geliştirmede velilerinin başka ne gibi katkıları olabilir?
 - Bireysel olarak veya grup halinde
 - Okulun fiziki durumunu açısından
 - Okulun çevre düzenlemesi açısından
 - Ders araçları ve diğer malzemelerin temini açısından
 - Öğretim programlarının geliştirilmesi açısından
 - Öğretmenlerin geliştirilmesi açısından
 - Yönetim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından
 - Eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından
 - Paydaşlar arasında iletişimin geliştirilmesi açısından
9. Okul geliştirmede okul aile birliği neler yapabilir?

EK 4. Veli Görüşme Formu

Merhaba,

Ben İhsan Topcu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda doktora çalışması yapıyorum. Tez konusu olarak, "Okulu Geliştirmede Ailenin Rolü" konusunu araştırıyorum. Bu konuda sizlerin de önemli düşünceleri olduğunu düşünüyorum. O nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda sizinle görüşme yapmak ve bu görüşme sonunda elde edilen verileri doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Kabul ederseniz, görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde araştırmadan vazgeçebilirsiniz. Görüşme sırasında söyleyecekleriniz gizli kalacaktır. Araştırma ekibinden başka kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşme süresinin yaklaşık 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmayla ilgili sorularınız varsa yanıtlamak isterim.

Bize zaman ayırdığınız ve çalışmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

İhsan Topcu

İletişim Adresi:

Cumhuriyet Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Kampüs / Sivas

e-posta : ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Öğrencinin devam ettiği okul (kodlanmış olarak):

2. Yaşınız:

20-30 31-40 41-50 51-60 61 ve üzeri

3. Veli olarak öğrenciye yakınlığınız:

Anne Baba Kardeş Diğer

4. Eğitim Durumunuz:

Okula gitmedi/İlkokul Ortaokul Lise Lisans Lisansüstü

5. Mesleğiniz:

6. Aylık Gelir Durumunuz:

500 TL ve altı 501- 1000 TL 1001-2000 TL 2001 TL ve üzeri

7. Öğrencinin kardeş sayısı:

kardeşi yok 1 2 3 4 5 ve üzeri

II. BÖLÜM

1. Çocuğunuzu bu okula göndermenizin önemli bir nedeni var mı? Varsa açıklar mısınız?
2. Etkili okul, iyi okul deyince ne anlıyorsunuz?
3. Okul geliştirme ifadesi sizce ne anlama geliyor?
4. Çocuğunuzun devam ettiği okulda Okul Geliştirme Yönetim Ekibi (OGYE) var mı?
Nasıl oluşturulduğunu biliyor musunuz?
Neler yapıyor?
5. Sizce hangi alanlarda çocuğunuzun devam ettiği okulun geliştirilmeye ihtiyacı var?
 - Okulun fiziki durumu, çevre düzenlemesi
 - Ders araçları ve diğer malzemelerin temini
 - Öğretim programlarının geliştirilmesi
 - Öğretmenlerin geliştirilmesi
 - Yönetim hizmetlerinin geliştirilmesi
 - Okul ve veliler arasında iletişimin geliştirilmesi
6. Bu okulda, okul-aile ilişkileri ve okulu geliştirme çalışmaları çerçevesinde neler yapıyorsunuz?
 - toplantılara katılma
 - okulu ziyarette bulunma
 - diğer velilerle görüşme
 - öğrencinin durumunu izleme
 - proje ve ödevlerine yardım etme
 - okul ve öğretmene çocuğunuz hakkında bilgi verme
7. Bu çalışmaların ne gibi faydaları olabilir?
8. Bu çalışmaları yeterince yapabiliyor musunuz? Yapamıyorsanız, nedenleri?
9. Okul geliştirmede velilerinin başka ne gibi katkıları olabilir?
 - Okulun fiziki durumunu açısından
 - Okulun çevre düzenlemesi açısından
 - Ders araçları ve diğer malzemelerin temini açısından
 - Yönetim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından
 - Eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından
 - Okul, öğretmen ve diğer veliler arasında iletişimin geliştirilmesi açısından
 - Alınan kararlara katılım bakımından
10. Okul geliştirmede okul aile birliği neler yapabilir?

EK 5. Okulu Geliştirmede Velilerin Rolüne İlişkin Anket Formu

Sayın Veli,

Bu anket **Okulu Geliştirmede Ailenin Rolü** konulu bir çalışmada sizlerin de düşüncesini almak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler okulu geliştirmeye yönelik, bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır.

Anketi doldurma zorunluluğunuz yoktur. Ancak, ankete vereceğiniz yanıtlar araştırmanın bulguları bakımından önemli rol oynayacaktır. Araştırmaya sizlerin de önemli katkıları olacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

İhsan Topcu
İnönü Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda istenilen bilgileri kendinize uygun olarak doldurunuz.

- 1) Cinsiyetiniz
a. () Kadın
b. () Erkek
 - 2) Çocuğunuzun okulu
 - 3) Devam ettiği sınıf
 - 4) Babanın öğrenim düzeyi
 - 5) Annenin öğrenim düzeyi
 - 6) Annenin mesleği
 - 7) Babanın mesleği
 - 8) Ailenin aylık toplam geliri
- a. () 500 TL ve aşağısı
b. () 501-1000 TL arası
c. () 1001-1500 TL arası
d. () 1501-2000 TL arası
e. () 2001-2500 TL arası
f. () 2500 TL'den fazla

II. BÖLÜM: OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI

1) Çocuğunuzun devam ettiği okulda, okul geliştirme kapsamında yapılan hangi çalışmalara katılabiliyorsunuz?

- a. () Tüm çalışmalara katılmaya çalışıyorum
- b. () Sadece ilgimi çeken çalışmalara katılabiliyorum
- c. () Zamanım olduğunda katılabiliyorum
- d. () Hiçbir çalışmaya katılamıyorum

2) Çocuğunuzun devam ettiği okulda, okul geliştirme kapsamında yapılan çalışmalara hangi durumlarda katılıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a. () Öğretmen okula çağırdığı zaman
- b. () Veli toplantıları olduğu zaman
- c. () Sınıf etkinliklerinde görev aldığım zaman
- d. () Bilgilendirme toplantıları yapıldığı zaman
- e. () Özel günlerde okula davet edildiğim zaman
- f. () Başka (Lütfen yazınız)

3) Çocuğunuzun devam ettiği okulda, okul geliştirme kapsamında size yönelik bir çalışma düzenlendiğinde, hangi durumlarda katılamazsınız? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- a. () Zamanım olmadığında
- b. () Öğretmenin olumsuz tutumu karşısında
- c. () Okul idaresinin olumsuz tutumu karşısında
- d. () İşyerinden izin sorunum olduğunda
- e. () İlgimi çekmediğinde
- f. () Başka (Lütfen yazınız)

4) Çocuğunuzun devam ettiği okulda, okul geliştirme kapsamında, okul tarafından aileler için başka hangi etkinliklerin düzenlenmesini istersiniz? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- a. () Daha sık konferanslar düzenlenebilir
- b. () Bilgilendirici kitapçıklar hazırlanabilir
- c. () Haber ve duyuru panoları daha ilgi çekici hazırlanabilir
- d. () Veli toplantıları ve görüşmeler daha sık yapılabilir
- e. () Anne-baba eğitim çalışmaları yapılabilir
- f. () İnternet aracılığıyla okulun web sitesinden bilgi verilebilir
- g. () Dilek ve şikayet kutusu daha etkili kullanılabilir
- h. () Ailelerin okulda yapılan etkinliklere katılımı sağlanabilir
- i. () Ailelerin okulda alınan kararlara katılımı sağlanabilir
- j. () Başka (Lütfen yazınız)

5) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, okulu geliştirmek için, aileler tarafından ne tür etkinlikler yapılıyor? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- a. () Sergiler
- b. () Kermesler
- c. () Aile yemekleri
- d. () Ev ziyaretleri
- e. () Piknikler
- f. () Başka (Lütfen yazınız).....
- g. () Hiç bir etkinlik düzenlenmiyor

6) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, okulu geliştirme kapsamında aileler tarafından başka hangi etkinliklerin düzenlenmesini istersiniz? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- a. () Aile yemekleri ve toplantıları daha sık yapılabilir
- b. () Ailelerin birbirlerini düzenli olarak ziyaret etmeleri sağlanabilir
- c. () Ailelerin birbirlerine önerilerde bulunmalarını sağlamak için fırsat yaratılabilir
- d. () Aileler etkinlikleri hazırlama konusunda öğretmene yardım edebilir
- e. () Anne-babalar mesleğı ya da uzmanlık alanı ile ilgili olarak öğretmene ya da okul yönetimine katkı sağlayabilir
- f. () Başka (Lütfen yazınız)

7) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, okulda okulu geliştirme kapsamında ailelere yönelik bir çalışma yapıldığında, sizce zamanı nasıl düzenlenmeli?

- a. () Hafta içi öğle arası
- b. () Hafta içi akşam
- c. () Hafta sonları gündüz
- d. () Zamanı önemli değil
- e. () Başka (Lütfen yazınız)

8) Sizce okul geliştirme çalışmalarının en önemli amacı nedir? (Sizce en önemli olan seçeneğı işaretleyin)

- a. () Okulun fiziki koşullarını iyileştirmek
- b. () Öğretmen ve aileler arasında fikir ve bilgi alışverişini sağlamak
- c. () Okulun çevresinde var olan insan kaynaklarından faydalanmak
- d. () Eğitim öğretimin kalitesini artırmak
- e. () Okulun sorunlarına birlikte çözüm yolları bulmak
- f. () Öğrencilerin akademik başarısını sürekli artırmak
- g. () Ailelerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlamak
- h. () Başka (Lütfen yazınız)

9) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, okulu geliştirmeye yönelik bir çalışmada yer almak ister misiniz? Yanıtınız 'Hayır' ise aşağıdaki soruyu geçiniz.

- a. () Evet
- b. () Hayır

10) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, okulu geliştirmeye yönelik bir çalışmaya katılmak sizi nasıl etkiler? (Birden fazla sık işaretleyebilirsiniz)

- a. () Beni mutlu eder, çocuğumun eğitimine daha çok katkıda bulunurum
- b. () Aile içi ilişkilerimiz daha olumlu olur
- c. () Çocuğumla ilişkilerimiz daha olumlu olur
- d. () Okula karşı daha olumlu tutum geliştiririm
- e. () Başka (Lütfen yazınız)

11) Okul geliştirme çalışmalarının daha etkili yapılabilmesi için sizce neler yapılmalı? (Birden fazla sık işaretleyebilirsiniz)

- a. () Okul yönetimi, öğretmen ve aileler okul geliştirme çalışmalarının önemine inanmalı
- b. () Okul ve aileler arasında sağlam bir iletişim kurulmalı
- c. () Aileler okulun nasıl geliştirilebileceğı konusunda bilinçlendirilmeli, bu konuda toplantı, seminer vb. etkinlikler yapılmalı
- d. () Ailelerin okulda yapılan etkinliklere aktif katılımı sağlanmalı
- e. () Aileler ve çevreden destek verenler için, okul içerisinde her zaman kullanabilecekleri çalışma odası, vb kullanım alanları sağlanmalı
- f. () Ailelerin görüş ve önerileri, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından dikkate alınmalı
- g. () Okul geliştirme çalışmaları ailelerle birlikte planlanmalı
- h. () Okul geliştirme çalışmaları için uzman desteğı alınmalı
- i. () Başka (Lütfen yazınız)

12) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, okul idaresi tarafından gerçekleştirilen okul geliştirme çalışmaları sizce yeterli mi?

- a. () Yeterli
- b. () Kısmen yeterli
- c. () Yeterli değil

13) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen okul geliştirme çalışmaları sizce yeterli mi?

- a. () Yeterli
- b. () Kısmen yeterli
- c. () Yeterli değil

14) Çocuğunuzun devam ettiğı okulda, aileler tarafından yapılan okul geliştirme çalışmaları sizce yeterli mi?

- a. () Yeterli
- b. () Kısmen yeterli
- c. () Yeterli değil