

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN VELİ KATILIM SÜRECİ VE
BU SÜREÇTE YAŞANAN OKUL-VELİ UYUŞMAZLIKLARINA
YAKLAŞIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN ARSLAN

KOCAELİ 2018

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN VELİ KATILIM SÜRECİ VE
BU SÜREÇTE YAŞANAN OKUL-VELİ UYUŞMAZLIKLARINA
YAKLAŞIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin ARSLAN

Danışman: Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK

KOCAELİ 2018

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖZEL OKUL YÖNETİCİLERİNİN VELİ KATILIM SÜRECİ VE
BU SÜREÇTE YAŞANAN OKUL-VELİ UYUŞMAZLIKLARINA
YAKLAŞIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Yasemin ARSLAN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 05.02.2019/05

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Hasan ARSLAN



Jüri Üyesi: Doç Dr. Şöheyda GÖKTÜRK



Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üy. Tuğba KONAĞLI



KOCAELİ 2018

TEŞEKKÜR

Öncelikle tezimin yazım aşamasında katkılarını ve deneyimlerini benden esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK' e;

Yüksek lisans eğitimim süresince eğitim desteğini esirgemeyen değerli üniversite hocalarım Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY, Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK, Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE, Doç. Dr. Soner Polat, Doç. Dr. Tuğba KONAKLI, Yard. Doç. Dr. Fatih KEZER, Yard. Doç. Dr. İsmet Şahin'e;

Hem yüksek lisans eğitimi hem de tez yazım aşamasında bana destek veren kurum yöneticilerime; değerli görüşlerinden faydalandığım özel okul yöneticilerine;

Çalışmamın her aşamasında bana destek veren değerli ailem ve sevgili eşim Emre ARSLAN' a

En içten teşekkürlerimi sunarım.

Yasemin ARSLAN

2018

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.1. VELİ KATILIMININ TANIMI.....	6
1.2. VELİ KATILIMINDA AİLENİN ROLÜ	9
1.3. VELİ KATILIMINDA OKULUN ROLÜ	11
1.4. VELİ KATILIMININ YARARLARI.....	12
1.5. VELİ KATILIMININ ÖNÜNDEKİ ENGELLER.....	14
1.5.1. Aileden Kaynaklı Engeller.....	14
1.5.2. Okuldan Kaynaklı Engeller.....	17
1.6. TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	21
1.7. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLARIN YERİ	30
1.7.1. Özel Okulların Tarihçesi.....	30
1.7.2. Özel Okulların Yasal Dayanağı	31

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	33
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	33
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	34
2.2.1. Araştırmaya Katılan Özel Okul Yöneticilerinin Özellikleri	34
2.2.2. Araştırmada Yer Alan Özel Okulların Özellikleri	36
2.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....	37
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	38
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	40
2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	41
2.6.1 Geçerlik.....	41
2.6.2. Güvenirlik	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	43
3.1. VELİ KATILIM TÜRLERİ.....	43
3.1.1. Gönüllülük	43
3.1.1.1. Sosyal Sorumluluk	43
3.1.1.2. Sosyal Etkinlikler.....	44
3.1.1.3. Veli-Öğrenci İşbirliği.....	45
3.1.2. Toplumla İşbirliği	46
3.1.2.1. Seminerler	46
3.1.2.2. Meslek Tanıtımı	47
3.1.3. İletişim	47
3.1.3.1. Teknolojiden Faydalanma.....	48
3.1.3.2. Bireysel Görüşmeler	48
3.1.3.3. Veli Toplantıları.....	49
3.1.4. Ev Odaklı Öğrenme	49
3.1.5. Kararlara Katılım	51
3.1.5.1. Merkezden Yönetim.....	51
3.1.5.2. Yetkin Olmayan Veliler	52
3.1.5.3. Okulun İmkanları	53
3.2. UYUŞMAZLIK ALANLARI	53
3.2.1. Öğretmen – Veli Uyuşmazlığı	53
3.2.1.1. Akademik Başarı Kaygısı	54
3.2.1.2. Eğitimci Veliler.....	55
3.2.1.3. Sınıf içi Problemler	56
3.2.1.4. Ödevler.....	56
3.2.1.5. Etütler.....	57
3.2.1.6 Ergenlik Çatışmaları	57
3.2.1.7. Whattsap Grupları	57
3.2.2. Yönetici-Veli Uyuşmazlığı	58
3.2.2.1. Öğretmen ve Şube Seçimi.....	58
3.2.2.2. Etütler.....	59
3.2.2.3. Okul Kuralları	60
3.2.2.4. Yan Hizmetler	61
3.3. GÜÇLÜ YÖNLER.....	62

3.3.1. Velinin Güç Yönleri.....	62
3.3.1.1. Paralı Eğitim	62
3.3.1.2. Eğitim Seviyesi	63
3.3.2. Kurumsal Kapasite.....	65
3.3.2.1. Hizmet İçi Eğitim.....	65
3.3.2.2. Örnek Uygulamalardan Yararlanma	65
3.3.2.3. Markalaşma.....	66
3.3.2.4. Eğitimdeki Gelişmeleri Takip Etme	66
3.3.2.5. Merkezden Yönetimli Yapı.....	66
3.4. UYUŞMAZLIKLARA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR	67
3.4.1. Kurum İmajını Koruma.....	67
3.4.2. Sürecin Paylaşılması	68
3.4.3. Öğretmen ile Veliyi Karşı Karşıya Getirmeme	69
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
KAYNAKÇA	86

ÖZET

Örgün eğitimin ortaya çıkışından bu yana var olan okul-aile etkileşimi zaman içinde doğasında bazı değişimler yaşasa da halen okul başarısının en önemli faktörlerinden biridir. Bu çalışmanın amacı özel öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin aile katılımı sürecine ilişkin görüşlerini ve veli katılım sürecinde okul ile aile arasında ortaya çıkan uyuşmazlık alanlarına ilişkin yaklaşımlarını ortaya koymaktır.

Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmaya orta ve yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ve dünya görüşü açısından farklı (liberal ve muhafazakar) ebeveyn profilini temsil eden 23 özel okul içerisinden maksimum örnekleme metodu ile seçilmiş yedi özel okulda görev yapan yedi yönetici dahil edilmiştir. Katılımcıların aile katılımına ve aile katılım sürecinde karşılaştıkları uyuşmazlıklara ilişkin deneyimleri ve görüşleri yarı- yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi metodu ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, özel okul yöneticileri aile katılım sürecinde en etkili katılım gönüllülük boyutunda gerçekleştiğini düşünmektedir. Toplumla işbirliği, uzmanlar tarafından verilen seminerler ve meslek tanıtımı çalışmaları ile sınırlı kalmaktadır. Okullar daha çok veli toplantıları, bireysel görüşmeler ve teknolojik araçlar yoluyla veliler ile tek yönlü veya çift yönlü, dolaylı ve doğrudan iletişime geçmektedirler. Yöneticilere göre, aile katılımının ev odaklı öğrenme boyutunda, özel okul velisi genel olarak katılım göstermek istememektedir ve eğitim işini okula bırakma eğilimindedir. Aile katılım sürecine ilişkin en olumsuz tutum kararlara katılım boyutunda sergilenmiştir. Yöneticiler, velinin kararlara katılacak kadar yetkin olmaması ve okulun merkezden yönetimli yapısı gibi nedenlerle velinin okuldaki kararlara katılımına sıcak bakmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak velinin akademik başarıyı artırmaya ilişkin bazı taleplerinin dikkate alındığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, veli katılım sürecinde veli-öğretmen ve veli-yönetici arasında zaman zaman uyuşmazlıkların yaşandığı ortaya konmuştur. Özel okul yöneticilerine göre, akademik başarı beklentisi, sınıf içi problemler, ödevler, etütler, ergenlik çatışmaları, whatsapp grupları ve eğitimci velilerin eleştirel yaklaşımları öğretmen ile veli arasında zaman zaman çatışmaya yol açmaktadır.

Beslenme ve ulaşım gibi yan hizmetler, etütler, öğretmen/şube seçimi ve okul kuralları da doğrudan yönetici ve veli arasında uyuşmazlığa yol açan konulardır. Eğitim alanında daha fazla söz sahibi olmak için her iki tarafın da –veli ve okul- öne sürdükleri güçlü yönleri bulunmaktadır. Müşteri konumundaki velilerin eğitim hizmetini para ile satın alıyor olmaları ve eğitim seviyelerinin yüksek olması eğitim alanında daha fazla söz sahibi olmak için kendilerini güçlü hissetmelerini sağlamaktadır. Okul ise ęalıřanlarına hizmet içi eğitimler sunma, örneğ uygulamalardan yararlanma ve eğitimdeki gelişmeleri takip etme yoluyla kurumsal kapasitesini geliştirerek eğitim alanındaki egemenliğini korumaya ęalıřmaktadır. Okulu güçlü kılan diğer önemli özellikler okulun merkezden yönetimli olması ve öğretim kurumunun markalaşmış olmasıdır. Özel okul yöneticileri için yaşanan uyuşmazlıkların ęözümü sürecinde kurumsal imajın korunması ęok önemlidir. Bu nedenle ęözüm sürecinde objektif ve yapıcı olmayı önemsemektedirler. Uyuşmazlıkların ęözümünde kaydedilen gelişmenin veliler ile şeffaf bir biçimde paylaşılması da yöneticilerin kullandıkları diğer bir yaklaşımdır. Uyuşmazlıklar ęözülürken sergiledikleri en önemli tutum ise ęatıřma yaşayan veli ve öğretmeni karşı karşıya getirmeme ęabasıdır. Yöneticilerin ifadelerinden bu yaklaşımın öğretmenin saygınlığını koruma ve kendi otoritesini koruma isteğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Özel Okul, Okul Yöneticisi, Uyuşmazlık

ABSTRACT

Although school-family interaction that has existed since the emergence of formal education has some changes in its nature over time, it is still one of the most important factors of school success. The aim of this study is to determine the approaches of the administrators working in private schools to the parental involvement process and the conflicts between the family and the school in the process of parental involvement.

This study, which was designed in the qualitative research design, included seven administrators from seven private schools chosen with a maximum sampling method among 23 private schools representing a medium and high socio-economic status and a different (liberal and conservative) parent profile in terms of world view. The experiences and opinions of the participants regarding the parental involvement and the conflicts they encountered during the parental involvement process were collected through semi-structured in-depth interview technique. The data were analyzed by content analysis method.

According to the findings of the study, the private school administrators think that the most effective participation in the parental involvement process is realized in the dimension of volunteering. Collaboration with the community is limited to the seminars given by the experts and the career description activities. Schools mostly communicate with parents through one-way or two-way, indirect and direct communication through parent meetings, individual interviews and technological means. According to the administrators, in the home-based learning dimension of parental involvement, the private school parents do not want to participate in general, and tend to delegate the schooling issues to the school. The most negative attitude about the parental involvement process was displayed in the dimension of the participating the decision. The managers stated that they did not favor the parents' participation in the decisions in the school due to reasons such as the lack of competence of the parent to participate in the decisions and the decentralized structure of the school. However, it is seen that some demands of the parent about increasing the academic achievement are taken into consideration. As a result of the analysis, it has been revealed that there are occasional conflicts between the parent-teacher and the parent-manager in the parental involvement process. According to the private

school administrators, the expectation of academic success, problems in the classroom, homeworks, courses, parent-student adolescent conflicts, whatsapp groups and the critical approaches of educator parents cause conflicts between the teacher and parents from time to time. The administrators stated that the peripheral services such as nutrition and transportation, studies, teacher / branch selection and school rules were the issues that directly lead to conflict between themselves and the parents. In order to have a greater dominance in the field of education, both sides – parents and the school-have strengths that they put forward. The fact that education is paid and has a high level of education enables parents to feel strong about having a say in the field of education. The school tries to protect its sovereignty in the field of education by improving its institutional capacity by providing in-service trainings to its employees, using exemplary practices and following the developments in education. Other important features that make the school stronger are the central management of the school and the branding of the education institution. It is very important to protect the corporate image in the process of resolution of disputes for private school administrators. Therefore, they care about being objective and constructive in the solution process. Transparent sharing of the progress made in resolving disputes with parents is another approach that administrators use. The most important attitude they exhibit while resolving disagreements is the struggle not to confront the parents and teachers. From the statements of the administrators, we can say that this approach stems from the desire of the administrators to protect the reputation of the teacher and to preserve his/her authority.

Key Words: Parental Involvement, Private School, Administrator, Conflict.

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TEOG : Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Türkiye’de Bulunan Her Tür ve Kademedeki Özel Okul Sayısına İlişkin Bilgiler.....	32
Tablo 2: Çalışma Grubunun Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bilgiler	34
Tablo 3: Yöneticilerin Sorumlu Oldukları Eğitim Kademesine İlişkin Bilgiler	35
Tablo 4: Araştırmada Yer Alan Özel Okulların Eğitim Politikalarına İlişkin Bilgiler	36
Tablo 5: Özel Okul Yöneticileri ile Yapılan Görüşmelerin Sürelerine İlişkin Bilgiler	39

GİRİŞ

Özel okul yöneticilerinin veli katılım süreci ve bu süreçte ortaya çıkan okul-veli uyumsuzluklarına yaklaşımını belirlemek için yapılan araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, amaç, önem, araştırmanın sayıtları ve araştırmanın sınırlılıkları yer almaktadır.

Problem Durumu

Ebeveynlerin eğitime katılımı, öğrencilerin okuldaki başarılarını artırmada önemli bir rol oynar (Williams & Stallworth, 1982). Araştırmalar farkındalığı yüksek, destekleyici ve katılımcı ailelerin çocuklarının tüm sınıf seviyelerinde daha başarılı olduklarını ve daha fazla olumlu davranış sergilediklerini göstermektedir (Epstein, 1992). Ebeveynlerin çocukların eğitimindeki önemi yeni bir kavram değildir. Ebeveynler, çocuklarının ilk eğitimcileridir. Aile katılımının birçok düzeyi vardır ve her biri kendi içinde okul-aile işbirliğine katkı sağlamaktadır (Berger, 1991). Ona göre, okul-aile dayanışması çocuklar için hem okulda hem de okul dışında başarıya götüreceği yeni yolların keşfedilmesine hizmet etmektedir ancak hem öğretmenler hem de ebeveynler sorumluluklarının farkında olmalıdır. Ona göre, her iki taraf da diğerinin bu görevi tek başına başarmasını bekleyemez; bu ortak bir çabadır. Okul-aile işbirliğinin başlıca amacı öğrencinin okul başarısını, edindiği kazanımları ve motivasyonunu artırmaktır. Okul-aile işbirliğinin diğer bir amacı ise çocuğunun eğitime aktif olarak katılan velilerin sayısını artırmaktır. Söz konusu katılım ebeveynlerin çocuk gelişimi, ebeveyn becerileri, ebeveyn-çocuk, ebeveyn-ebeveyn ve ebeveyn-öğretmen etkileşimi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır (Eipstein, 1992). Ancak bazen öğretmen ile ebeveyn arasında iletişim kurmak çok kolay olmamaktadır. Öğretmenler ile çocuğunun eğitiminde söz sahibi olması gerektiğine inanan veliler arasında zaman zaman uyumsuzluklar yaşanabilmektedir (Hiatt, 1994). Özellikle orta sınıfa mensup aileler, çocuklarının ilerlemeleri konusunda daha fazla endişe duymakta ve çocuklarının gelişimine katkıda bulunacak her fırsattan yararlanmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca bu aileler öğretmenleri daha çok gözetim

altında tutma eğilimindedirler ve çocuklarının lehine müdahale etmekten çekinmezler ve öğretmenleri çok çabuk eleştirebilirler (Lareau, 2000).

Toplumda eğitim ve öğretimin gerçekleştiği tek yer okul değildir. Aile bu açıdan kritik öneme sahip bir kurumdur ve anne-babalar çocuklarının ilk öğretmenleridir. Bir çocuğun içinde bulunduğu ev ortamının okul başarısı üzerinde en az okul ve öğretmen kadar etkisi bulunmaktadır. Fakat yöneticiler ve öğretmenler veliyi eğitim sürecine nasıl dahil edeceklerini bilmemektedir (Greenwood & Hickman, 1991). Çoğu öğretmen yetiştirme programında öğretmenlerin velileri nasıl etkin bir biçimde eğitim sürecine dahil edeceklerine yer verilmemektedir (Hill&Taylor, 2004).

Öte yandan, Bourdieu'nun (1993) sosyal alan teorisi, öğretmenlerin ve donanımlı orta sınıf velilerin öğrenme ile ilgili konularının kontrolünde üstünlük ve hak iddia etmek suretiyle gerginlik yaşama olasılıklarının fazla olduğu konusunda bize bilgi vermektedir. Son yıllarda aile katılımı daha çekişmeli bir hal almıştır. Artık veliler müfredatı, eğitimin kalitesini ve ölçme-değerlendirme sürecini daha çok sorgulamakta ve eleştirmektedir (Moore&Lasky,1999). Bourdieu ve Passeron'a (1990) göre ise velinin fazla katılım talebi okulda gücü elinde bulunduran okul (yönetim ve öğretmen) ile veli arasında uyumsuzluklar ve çatışmalara sebep olmaktadır. Ona göre, okul bir tarafta velinin diğer tarafta okulun bulunduğu güç çekişmelerinin yaşandığı bir mücadele alanıdır. Öğretmenlerin profesyonelliğe vurgu yapmaları gücü elinde bulunduran kişiler olarak pozisyonlarını korumalarına yardımcı olurken diğer yandan okulun sosyal alanı içerisinde süregelen tekeli güvence altına alma çabası olarak değerlendirilebilir. Bæck (2010) çalışmasında, öğretmenler ebeveynler ile işbirliğine girerken bir yandan da kendi profesyonelliklerine vurgu yaparak otoritelerini korumaya çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ve ailelerin veli katılımının anlamına ve işlevine ilişkin algıları birbirinden farklıdır. Bazı öğretmenler ve veliler okul-aile etkileşimini “ muhalefet” ve “çatışma” kelimeleri üzerinden tanımlamaktadır (Lawson, 2003).

Okullar içinde dinamik kurumları barındıran daha büyük sosyal, kültürel, ekonomik ve politik bir çevre ile iç içedir. Bu sistem içerisinde okul yöneticisi çok farklı durumlarla karşılaşabilmektedir (Goldring & Greenfield, 2002). İyi eğitilmiş ve talepkar tüketiciler olarak yeni nesil anne-babaların eğitime yaklaşımı daha önce olduğundan farklı olacaktır. Bu okul ve ebeveyn arasında daha yakın bir ilişkinin

kurulmasının yanı sıra eğitim sistemi ve okul-aile dayanışması yeni bir tehdit oluşturacaktır (Bæck, 2005). Okul yönetiminin ve öğretmenlerin kurumsal temelli güçlerini veliler ile paylaşımları çok kolay görünmemektedir (Moore&Lasky,1999).

Öte yandan özel okulların devlet okullarından farklı olarak kendilerine özgü bir takım önemli özellikleri vardır. Rekabetçi piyasa koşullarında velilerin ve öğrencilerin eğitim beklentilerini karşılamaları hepsinden daha önemlisi daha çok öğrenciye ulaşmaları gerekmektedir (Çelikten, 2010). Gürbüz (2005) çalışmasında, özel öğretim kurumlarının müşterisi konumunda olan velilerin eğitim hizmeti için para ödemeleri nedeniyle özel okuldan beklentilerinin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Özel okul öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri ve deneyimlerini inceleyen yeni bir araştırmada (Göktürk & Dinçkal, 2017), öğretmen-veli arasında aile katılım anlayışları arasında fark olduğu, özellikle sosyo-ekonomik statüsü yüksek, eğitilmiş veliler ile öğretmenlerin katılım alanları konusunda uyumsuzluklar yaşadıkları ve bu uyumsuzlukların çözümünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin desteğine fazlaca ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Dolayısıyla, okul yöneticileri, hem müşteri konumunda olan velileri memnun etmek hem de iç müşteri konumundaki öğretmenleri etkin bir şekilde işlerinde motive edebilmek için önemli bir konumda bulunmaktadırlar. Benzer şekilde, Grogan ve Andrews (2002) çalışmalarında, eğitim yöneticiliğinin son zamanlarda oldukça zorlayıcı bir pozisyon olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin veli katılımı ve okul-veli uyumsuzluk alanlarına ilişkin bakış açıları, etkili bir okul-çevre ilişkisinin kurulabilmesi ve uyumsuzlukların etkili bir biçimde çözülebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın problemi;

Özel okul yöneticilerinin veli katılım sürecine ilişkin görüşleri ve veli katılım sürecinde ortaya çıkan okul-veli uyumsuzluklarına yaklaşımları nelerdir? Bu araştırmanın alt problemleri şöyledir;

1. Özel okul yöneticilerinin veli katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Veli katılım sürecinde ortaya çıkan öğretmen-veli uyumsuzluk alanları nelerdir?

3. Veli katılım sürecinde ortaya çıkan yönetici-veli uyumsuzluk alanları nelerdir?
4. Özel okul yöneticilerinin veli katılım sürecinde ortaya çıkan öğretmen-veli uyumsuzluk alanlarına ilişkin yaklaşımları nelerdir?
5. Özel okul yöneticilerinin veli katılım sürecinde ortaya çıkan yönetici-veli uyumsuzluk alanlarına ilişkin yaklaşımları nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma yukarıda açıklanan alan yazından yola çıkarak, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek veli profiline sahip okullardaki okul yöneticilerinin aile katılımına ilişkin görüşlerini; veli-öğretmen, veli-okul yönetimi arasında ortaya çıkabilecek uyumsuzluk alanları ile bu uyumsuzluklarla başa çıkma yollarının neler olduğunu saptamayı hedeflemektedir.

Okulların veliler ile kuracağı iletişim, eğitim-öğretim sürecinin etkililiği üzerinde büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularının etkili veli-okul etkileşimini artırmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada, özel okul yöneticilerinin görüşme esnasında soruları yansız ve gerçek düşüncelerini ortaya koyarak içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma Kocaeli ilinde görev yapan yedi özel okul müdürü ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 3) Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen araştırma soruları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Veli: Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, öğrencinin annesini/babasını veya kanuni sorumluluğunu üstlenen kişiyi ifade eder (MEB, 2012).

Aile/Veli Katılımı: Aile katılımı en genel anlamıyla ebeveyn, öğrenci, öğretmen ve diğer ebeveynler arasındaki ikili ilişkiler olarak tanımlanabilir (Mc Neal, 1999). Aile katılımı geniş anlamıyla gönüllü olma, öğretmenler ve diğer okul personeli ile iletişim kurma, evde akademik faaliyetlere yardımcı olma, okul etkinliklerine katılma, veli toplantıları ve okul aile birliği toplantılarına katılma olarak tanımlanmaktadır (Hill&Taylor, 2004).

Özel Öğretim Kurumu: Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim düzeyinde eğitim veren özel öğretim kurumlarını ifade eder (MEB, 2012).

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür ve müdür yardımcısı görevlerini 657 sayılı Kanunun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37 nci maddelerine göre ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade eder (MEB, 2018).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. VELİ KATILIMININ TANIMI

Akademik başarıyı teşvik etmek için aileler ve okullar arasındaki işbirliklerinin geliştirilmesi uzun süredir birçok araştırmanın, çeşitli programların ve politikaların odak noktasıdır. Aileler ve okullar zaman içerisinde değişime uğrasa bile resmi okulun ortaya çıkışından bu yana birlikte çalışmışlardır. 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, aileler ve okullar arasında katı bir rol ayrılığı bulunmaktaydı. Okullar akademik konulardan sorumluyken aileler ahlaki, kültürel ve dini eğitimden sorumluydular. Ancak, bugün, hesap verme sorumluluğunun ve başarı beklentisinin artması nedeniyle aileler ve okullar çocukların eğitiminde sorumluluğu paylaşmaktadırlar (Hill&Taylor, 2004).

Ebeveyn katılımının çok boyutlu doğası nedeniyle son zamanlarda yapılan çalışmalara rağmen kesin bir tanımını yapmak mümkün değildir. Aile katılımı geniş anlamıyla gönüllü olma, öğretmenler ve diğer okul personeli ile iletişim kurma, evde akademik faaliyetlere yardımcı olma, okul etkinliklerine katılma, veli toplantıları ve okul aile birliği toplantılarına katılma olarak tanımlanabilir. Ebeveyn ve okul etkileşime girdiğinde her iki taraf da birbirlerinin özellikleri ve beklentileri hakkında daha fazla bilgiye sahip olur (Hill&Taylor, 2004). McNeal'a (1999) göre de, aile katılımı en genel anlamıyla ebeveyn, öğrenci, öğretmen ve diğer ebeveynler arasındaki ikili ilişkiler olarak tanımlanabilir.

Birçok araştırmacı yaptıkları çalışmalarda veli katılım sürecini açıklamaya çalışmıştır. Berger (1991), okul-aile dayanışmasının okulların hedefledikleri yüksek başarı oranına ulaşabilmek için ebeveyn desteğine ihtiyaç olduğunun kabul edilmesiyle ortaya çıktığını ve pasif bir destekçiden aktif bir ortağa kadar değişen beş katılım düzeyini içerdiğini belirtmektedir. Bunlar: 1) okulda ve evde aktif bir ortak ve eğitim lideri olarak ebeveyn, 2) karar verici olarak ebeveyn, 3) gönüllü ya da işveren olarak ebeveyn, 4) okul ve ev arasında işbirlikçi olarak ebeveyn, 5) okulun eğitim hedeflerinin destekçisi olarak ebeveyn.

Aile katılımının birçok düzeyi vardır ve her biri kendi içinde okul-aile işbirliğine katkı sağlamaktadır. Aile-okul dayanışması çocuklar için hem okulda hem de okul dışında başarıya götürecek yeni yollar bulunmasına katkı sağlamaktadır ancak hem öğretmenler hem de ebeveynler sorumluluklarının farkında olmalıdırlar. Her iki taraf da diğerinin bu görevi tek başına başarmasını bekleyemez; bu ortak bir çabadır. Veli katılımı, ebeveynin bilginin pasif bir alıcısı olarak yer aldığı etkinliklerden başlayarak, eğitim sürecinde aktif olarak yer aldığı etkinliklere doğru uzanan bir süreçtir. Veli katılımının beş kategorisi bulunmaktadır: 1) gelişimin raporlanması, 2) özel organizasyonlar, 3) ebeveyn eğitimi, 4) ebeveyn öğretimi ve 5) karar verici olarak ebeveyn (Cervone&O'Leary, 1982). Greenwood ve Hickman'e (1991) göre de, veli katılımının 6 farklı türü bulunmaktadır. Bunlar: 1) gönüllü olarak ebeveyn, 2) izleyici olarak ebeveyn, 3) mesleki yardımcı olarak ebeveyn, 4) çocuğunun öğretmeni olarak ebeveyn, 5) öğrenen olarak ebeveyn, 6) karar alıcı olarak ebeveyn. Epstein ve Dauber'e (1991) göre, ebeveyn katılımı, öğretmenlerin, yöneticilerin, ebeveynlerin, öğrencilerin üzerinde derinlemesine düşünmesi, planlama yapması ve planı uygulamaya dökmesi gereken zaman alıcı bir süreçtir. Onlara göre veli katılım yaklaşımları uygulanırken; a) mevcut güçlü ve zayıf yönler belirlenmeli, b) beklenti, istek ve hedefler tanımlanmalı, c) hedeflere ulaşmak için kimlerin sorumlu olacağı belirlenmeli, d) uygulamalar ve sonuçları değerlendirilmeli ve e) geliştirme faaliyetleri desteklenmeye devam edilmelidir.

Öte yandan Epstein (1995) veli katılım sürecini açıklayan daha kapsamlı bir teori ortaya koymuştur. Ona göre veli katılım süreci 6 düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlar:

- 1) Ev Odaklı Öğrenme: Evde öğrenme aktivitelerine katılım öğretmenlerin velilere sınıf çalışmaları ile koordineli olarak çocuklarına nasıl yardımcı olacakları ile ilgili verdikleri tavsiye ve yönlendirmeleri kapsamaktadır. Okullar, ailelere, ev ödevlerini nasıl takip edecekleri ve nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgi verir.
- 2) İletişim: Okul programları ve çocukların gelişimi ile ilgili ebeveynler ile iletişime geçmek okulların temel yükümlülüğüdür. Bu, okulların çoğunun gerçekleştirdiği hatırlatma notlarını, duyuruları, telefon görüşmelerini, öğrenci

karnelerini ve konferansları ve bazı okulların yarattığı ebeveynlerle diğer yenilikçi iletişimleri kapsar.

- 3) Kararlara Katılım: Kararlara ve yönetime katılım ve aktif destek veren velilerin ve diğer gönüllülerin okul, bölge veya ülke düzeyinde okul aile birliği, danışma kurulu ve diğer grup ve kurullara katılımı ile gerçekleşir.
- 4) Toplumla İşbirliği: Toplumla işbirliği, çocuğun eğitimi ve gelecekteki başarısında sorumluluğu paylaşan kurum işletme ve diğer topluluklarla olan bağlantıları kapsar. Toplumla işbirliği kavramı içerisinde çocuk ve ailelerin okul sonrası bakım hizmeti, sağlık hizmetleri ve diğer kaynaklara erişimine olanak tanıyan okul programlarını barındırır.
- 5) Gönüllülük: Veli katılım sürecinin gönüllülük boyutu öğretmenleri, yöneticileri ve çocukları sınıfta veya okulun diğer alanlarında yardımcı olan ebeveynleri ve diğer gönüllüleri içerir. Aynı zamanda öğrenci performanslarını, sportif faaliyetleri veya diğer etkinlikleri desteklemek için okula gelen aile üyelerini ifade eder. Okullar daha fazla ailenin gönüllü ve izleyici olarak katılabilmeleri için faaliyet planlarını geliştirebilir ve çeşitlendirebilirler.
- 6) Ebeveynlik: Okulun sağlık, beslenme, güvenlik ve çocuk ya da ergen gelişimi gibi konularda anne-babalara yönelik kurs ve eğitimler ile bilgilendirici seminerleri kapsar.

Bunun yanında Epstein (1995) bahsettiği veli katılım düzeylerinin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için bazı adımların uygulanması gerektiğini de vurgular:

Adım I: Bir Eylem Takımı Yaratın: Ekip yaklaşımı, işbirliği kurmak için uygun bir yoldur. Eylem ekibi, mevcut uygulamaları değerlendirmek, yeni ortaklıklar için seçenekler düzenlemek, seçilen faaliyetleri uygulamak, sonraki adımları değerlendirmek ve altı katılımın her türü için uygulamaları geliştirmek ve koordine etmekten sorumludur.

Adım II: Destek ve kaynak sağlayın: Her okulun eylem ekibinin iş ve harcamalarını yönlendirmek ve desteklemek için mütevazı bir bütçe gerekmektedir.

Adım III: Başlangıç Noktalarını Tanımlayın. Eylem ekibi ilk olarak, öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüş, deneyim ve istekleri doğrultusunda okulun mevcut katılım uygulamaları hakkında bilgi toplar. Böylece

işbirliğine ilişkin güçlü yönler, ihtiyaç duyulan değişiklikler, beklentiler, hedefler ve toplumsal bilinç ortaya konur.

Adım IV: Üç Yıllık Bir Plan Geliştirin: Eylem ekibi öğrenci, öğretmen ve velilerden alınan fikirler doğrultusunda her bir aile katılım düzeyini geliştiren bir taslak plan hazırlar.

Adım V: Planlama ve Çalışmaya Devam Edin: Eylem takımında yıllık bir sunu yapılmalıdır, böylece tüm öğretmenler, aileler ve öğrenciler, her yıl işbirliği kurmak için yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olurlar. Sorunlar tartışılır ve bir sonraki yıl için yapılması gereken iyileştirmeler, eklemeler ve devam ettirilecek uygulamalar hakkında fikir alışverişinde bulunulur.

Aile katılımının kendine özgü dört özelliği bulunmaktadır. Birinci özellik, aile katılımının öğrenci odaklı olmasıdır. Aileler ve eğitimciler öğrencilerin başarısını ve öğrenme olanaklarını artırmak için birlikte çalışırlar. Böylece akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal anlamda başarıya ulaşılabilir. İkinci özellik, paylaşılmış sorumluluktur. Çocuğun yetiştirilmesi ve sosyalleşmesinde hem eğitimciler hem de aileler sorumluluğu paylaşırlar. Üçüncü özellik ise aile ve okul arasındaki iletişimin kalitesine vurgu yapmaktadır. Her iki tarafın da birbirleriyle etkili bir iletişim kurarak öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini sağlama sorumluluğu bulunmaktadır. Son olarak, aileler ve eğitimciler koruyucu ve çözüm odaklı önlemler olarak öğrencinin bağlılığını, gelişimini ve öğrenmesini hızlandırmalıdır. (Christenson&Sheridan, 2001; akt.McDaniel, 2006). Ailenin ve okulun hem birbirine hem de diğer toplumsal kaynaklar tarafından desteklenmeye ihtiyacı vardır çünkü çocuğun içinde bulunduğu karmaşık sistemin bileşenleri birbirini etkilemektedir (Davies, 1993).

1.2. VELİ KATILIMINDA AİLENİN ROLÜ

Ebeveynlerin çocukların eğitimindeki önemi yeni bir kavram değildir. Ebeveynler, çocuklarının ilk öğretmenleridir. Günümüzdeki aile katılımının ve aile eğitiminin kökleri geçmişteki aile katılımı ve eğitime dayanmaktadır (Berger, 1991). Williams ve Stallworth (1982) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin

birçok ebeveyn katılımı aktivitesine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu çalışma velilerin daha çok okulda düzenlenen programlara katıldığını, ev ödevlerine yardım ettiğini, çocuğunun durumuyla ilgili bilgi almak için veli toplantılarına katıldığını göstermektedir. Veliler daha çok veli toplantılarına, okula kaynak sağlayan aktivitelere, saha gezilerine, pikniklere ve partilere katılmaktadırlar. Sınıf içi öğrenme aktivitelerinde öğretmene yardımcı olma, okul kütüphanesinde yardım etme veya gönüllü veli faaliyetleri organize etme gibi konularda katılım düzeyi çok düşüktür. Aileler okula geldiklerinde daha içtenlikle karşılanmayı beklemektedirler.

Okul yöneticilerinin de velilerden birtakım beklentileri vardır. Çakır'ın (2017) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin velilerden okul ile işbirliği içerisinde olma, çocuklarının takibini yapma, maddi ve manevi destek olma, öğrenciye rehberlik etme, iyi örnek olma, okulda yaşanan problemlerle ilgili yapıcı davranma, okul aile birliği faaliyetleri kapsamında okul yönetimine katılma, öğrencinin ilgi alanlarını ve kapasitesini tanıma, davranış kazandırma ve okula daha sık gelme ve okulla ortak hareket ederek çocuğuyla sürekli irtibat halinde olma beklentisi bulunmaktadır.

Useem (1990) yaptığı çalışmada, eğitim düzeyi yüksek ailelerin imkanlarının ve kültürel sermayelerinin yüksek olması nedeniyle öğretim süreçleri ve çocuklarının performansı hakkında daha bilgili olduğunu, okulda daha aktif olduklarını, informal iletişim ağlarına daha fazla entegre olduklarını ve öğrencinin başarısını artırmak için okul süreçlerine daha fazla müdahale ettiklerini ortaya koymuştur.

Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler çocuğunun akademik performansı hakkında daha fazla bilgiye sahiptir. Öğretmenlerle daha sık iletişime geçerler ve çocuklarının akademik başarısını takip etmek için daha fazla katılım gösterirler. Öğrenci okulda bir sorun yaşadığında sorun ile ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve problemin çözümünde okulun kaynaklarından nasıl faydalanacaklarını daha iyi bilirler (Baker&Stevenson, 1986).

Eccles&Harold'a (1996) göre, ebeveynin psikolojik ve sosyal durumu, özyeterlilik algısı, okula yönelik tutumu, çocuğunun eğitimindeki rolüne dair varsayımları, etnik, kültürel ve dini kimliği, ebeveynin aile katılımına ilişkin

tecrübeleri ile ebeveynin çocuğuna dair algısı aile katılımının gerçekleşme düzeyi ve biçiminde önemli faktörlerdir. Ebeveynlerin okula dair kendi deneyimleri de okula yönelik tutumlarını etkilemektedir. Ebeveynlerin kişisel deneyimleri, sosyal ve kültürel özellikleri, tutumları çocuğun ilk akademik yaşantılarına zemin hazırlar. Ebeveyn çocuğunu okula hazırlarken kendi yaşamışlıkları zihninde yeniden canlanır ve bu durum çocuğuna nasıl yol göstereceğini ve çocuğunun okul yaşantılarını nasıl değerlendireceğini belirler. Anne babalar çocuğun toplumsallaşmasında ilk etkili olan kişilerdir. Bu nedenle ebeveyn katılımı çocuğun okul toplumuyla kaynaşarak başarılı olmasında anahtar rol oynar (Taylor ve diğerleri, 2004).

1.3. VELİ KATILIMINDA OKULUN ROLÜ

Okul-aile işbirliğinin sağlanabilmesi için öncelikle okullar aile katılımının önemini farkına varmalı ve önemini kabul etmelidir. Okullar veliler için cazip bir ortam yaratmalı ve yeni iletişim kanallarının açılmasına önayak olmalıdır. Her iki taraf da birbirinin iyi niyetini ve çabasını gördüğünde işbirliğinin temelleri atılmış olur. Elbette farklı kültürlerden gelen ailelerin bulunduğu bir okulda bunu gerçekleştirmek hiç de kolay değildir(Veen, 1999). Bu durumda yönetim, öğretmenler ve ebeveynler arasında paylaşılmış hedeflere ilişkin ortak bir anlayış oluşturulduğu takdirde okul aile işbirliği artacaktır. Ebeveyn ve ailenin özelliklerine ek olarak, okul ortamı ve politikaları ebeveynlerin okulunun katılımını etkiler (Epstein&Dauber, 1991).

Okullarda gerçekleştirilen iyi uygulamalar öğrencinin performansını ve öğretmenlerin kapasitelerini, ebeveyn katılımını, öğrencilerin okula bağlılığını artırır. İlerlemenin kaydedilmesi ile memnuniyet ve coşku çok yönlü olarak artar. Eğitimde, önemli olan, öğrencilerin hayatlarında fark yaratmaktır. Öğretmenlerin birey olarak bilgi, beceri ve yetenekleri önemlidir ve öğretmenlerin kendi sınıflarında farklılık yaratabilir. Tek başına bireylerin gelişimi yeterli değildir. Yeni ilişkiler çok önemlidir. Okul müdürünün rolü daha iyi sonuçlar elde etmek için kurum kapasitesini geliştirmektir (Fullan, 2001).

Aşağıdaki okul ve öğretmen özellikleri, okulun işbirliği ve katılıma ilişkin yaklaşımlarını ortaya koymaktadır:

- a) aile katılımının ne kadar ve hangi biçimde olması gerektiğine dair inançları,
- b) aile katılımı üzerindeki etkilerine olan inançları,
- c) aile katılım düzeyi üzerindeki etkilerine dair yeterlilik algıları,
- d) aile katılımı stratejilerine ilişkin bilgi düzeyleri,
- e) aile katılımı stratejilerini uygulama planları,
- f) planın uygulanması aşamasında gördükleri destek (Eccles & Harold, 1996).

Öğretmenler ebeveyn katılımını öğretmenlerin belirlediği doğrultuda okul ihtiyaçlarının karşılanması ve işbirliğinin sağlanması olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenler özellikle ev-temelli ebeveyn katılımının kendi işlerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Çünkü öğrencilerin eğitime verdiği değer doğrudan ebeveyn beklentileri ve eğitime verdikleri önem ile ilgili olduğunu dolayısıyla ev eksenli bir katılımın eğitimin öneminin vurgulanmasının birincil yolu olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler veliler sorumsuz ya da kayıtsız davrandıklarında sınıfta gösterdikleri çabanın sonuçsuz kaldığını düşünmektedirler. Öğretmenler, çocuk eğitimine katılımın ebeveynliğin temel bir sorumluluğu olduğuna inanmaktadırlar (Lawson, 2003).

1.4. VELİ KATILIMININ YARARLARI

Davies'e (1993) göre, veli katılımının aile, okul ve toplum açısından birçok yararı bulunmaktadır. Veli katılımının ebeveynler açısından, ebeveyn olarak rollerinin önemini fark etme, sosyal ağları güçlendirme, bilgiye ve materyale erişim, kendi eğitimlerine devam etme konusunda motivasyon ve öz yeterliliklerini artırma gibi yararları bulunmaktadır. Veli katılımının artmasının öğretmen ve okul açısından da birçok yararı bulunmaktadır; öğretmenlerin çalışmaları daha kullanışlı olur; katılım gösteren veliler hem öğretmen hem de okul hakkında daha olumlu ve destekleyici tutum sergiler. Aile katılımı daha demokratik ve eşitlikçi bir toplum oluşmasına yardımcı olur. Örneğin okuldaki karar alma süreçlerine katılma fırsatı sunulması hem bireysel hem de toplumsal birliktelik gücünün artmasına katkıda bulunur.

Ebeveyn katılımının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi, aile katılımını yeni eğitim reformlarının ve girişimlerinin ayrılmaz bir parçası olarak gören yönetici, öğretmen ve politika yapıcılar tarafından kabul edilmektedir. Aile katılımı ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Wilder, 2014). Hill ve Tyson'a (2009) göre, ortaokul kademesinde gerçekleşen veli katılımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir (Çelenk, 2003).

Veli katılımıyla çocuk ailenin desteğini hisseder, kendine güveni ve motivasyonu artar, sorumluluk duygusu gelişir, okulda kendini mutlu hisseder. Böylece öğrencinin okula bağlılığı artar. Aidiyet duygusunun artması problemlerin de azalmasını sağlar (Yıldırım, 2008). Hill&Craft (2003) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin okul faaliyetlerinde gönüllü olarak yer alan velilerin eğitime daha çok önem verdiği inandığını ve öğretmenlerin bu inancının öğrenciye not verme sürecine olumlu yansıdığını göstermiştir.

Aile katılımı çocukların olumlu akademik yaşantılarını desteklerken anne-babaların kendilerini ve ebeveynlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Aile katılımının başarıyı teşvik edici temel bir işlevi vardır; aile katılımı sosyal sermayeyi artırır. Bu anne – babaların okul başarısını artırmada çocuklarına yardımcı olacak bilgi, beceri ve donanımlarının artırılması ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Hill&Taylor, 2004). Bunun yanı sıra okula sık sık giden ve okul etkinliklerinde yer alan veliler, hem okulun önemi hem de karşılaşılan problemlerin nasıl çözüleceği ile ilgili rol model olurlar (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Epstein ve Sheldon'a (2002) göre, okul ile veliler arasında kurulacak iletişim öğrenci devamsızlıklarını azaltılmasında önemli rol oynamaktadır. Okullar aile ile iletişimlerini okulda bir irtibat kişisi görevlendirerek, velilerin katılacağı atölye çalışmaları düzenleyerek ve okul sonrası programlar düzenleyerek artırabilirler. Ayrıca, erken ergenlik döneminde okul, aile ilişkileri ve gelişim sürecinde meydana gelen bir takım değişiklikler nedeniyle öğrenci başarısı düşmektedir. Bu nedenle, başarının artırılmasında aile katılımı büyük rol oynamaktadır (Hill&Tyson, 2009).

Topor ve diğerleri (2010), çalışmalarında, veli katılımı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi açıklamak için öğretmen-öğrenci ilişkisi ve çocuğun algılanan bilişsel yeterlik becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya

çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, aile katılımının başarı üzerindeki etkisi öğrencinin zeka düzeyinden daha fazladır. Aile katılımı arttıkça çocuğun bilişsel yeterlilik algısı da artmaktadır. Ayrıca araştırmada, aile katılımının artmasıyla birlikte öğretmen-öğrenci ilişkisinin de olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Hem bilişsel yeterlilik algısı hem de olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi akademik başarı ile doğrudan bağlantılıdır. Gonzalez (2002) çalışmasında, veli katılımının öğrencinin akademik başarısı, mutluluğu, olumlu davranışlar sergilemesi, okula devamı, gelecekteki eğitim hedefleri üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu vurgulamaktadır.

1.5. VELİ KATILIMININ ÖNÜNDEKİ ENGELLER

1.5.1. Aileden Kaynaklı Engeller

Okul personelinin yanı sıra ebeveynler de çocukları eğitmede aktif rol oynar. Ebeveynler çocuklarının ev ödevlerini tamamlayıp tamamlamadıklarının takibi ve okuldaki etkinliklere katılım konusunda sorumluluk taşıdıklarına inanmakta ancak öğretmenlerin de çocuklarının ev ödevlerine nasıl yardım edecekleri konusunda daha fazla fikir vermeleri ve okulda yapılan faaliyetler hakkında velilerle daha fazla bilgi paylaşımları gerektiğini düşünmektedirler (Williams and Stallworth, 1982).

Ailelerin çocuklarını desteklerken temel yükümlülükleri şunlardır; çocukların sağlığını ve güvenliğini sağlamak, öğretim yılı boyunca öğrenmesini ve davranışlarını destekleyen olumlu ev koşulları oluşturmak, çocukları okula hazırlayan ebeveynlik becerilerini ve çocuk yetiştirme yaklaşımlarını geliştirmektir. Ancak ebeveynlerin çoğunluğu, çocuklarının eğitim sürecinde nasıl verimli bir şekilde yer alacakları konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaçları vardır (Epstein&Dauber, 1991).

Tüm ebeveynler çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde aktif olamazlar. Kültürel ve dilsel engeller, ailenin sosyal ya da ekonomik durumu bazı ebeveynlerin daha çok bilginin pasif alıcısı konumunda yer almalarına neden olabilir. Aile ile iletişim seyrek ve zayıf olduğunda bu aileler çocuklarının gelişimiyle bağlantısını koparmış soyutlanmış olurlar (Cervone&O'Leary, 1982). Sosyoekonomik statü, etnik köken ve kültürel geçmiş gibi demografik özellikler ve diğer ebeveyn özellikleri, ebeveyn okullarının katılımıyla sistematik olarak ilişkilidir. Genel olarak,

sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin okula katılım olasılığı sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelere göre daha yüksektir (Hill&Taylor, 2004).

Bilgi ve rol model eksikliği, destekleyici bir çevrenin bulunmaması, ekonomik, duygusal ve zaman ile ilgili kısıtlılıklar, çocuk bakımı ve ulaşım olanaklarının yetersiz olması, yetersizlik duygusu, eğitim işini okula bırakarak pasif kalma, dilsel ve kültürel farklılıklar, eğitimciler tarafından nasıl karşılanacağı endişesi, beklentilerinin ve isteklerinin yanıtı kalacağı düşüncesi veli katılımının önündeki aile kaynaklı engellerdir (Christenson&Sheredon, 2001; akt.McDaniel, 2006). Yaylacı'nın (1999) yaptığı araştırmaya göre de, velinin ekonomik durumu ve zaman yokluğu veli katılımının önündeki en önemli engellerdir.

Eğitimde aile katılımı, evde öğrencilerin ödevlerine yardım etme, veli toplantıları, okul geceleri, öğrenci problemleri üzerine bireysel görüşmeler, anne babaların okul ve sınıf içinde gönüllü olarak rol alması gibi birçok geleneksel biçime bürünmüştür. Son yıllarda aile katılımı daha çekişmeli bir hal almıştır. Artık veliler müfredatı, eğitimin kalitesini ve ölçme-değerlendirme sürecini daha çok sorgulamakta ve eleştirmektedir (Moore&Lasky,1999). Eğitim düzeyi yüksek olanlar daha çok katılım gösterirken eğitim düzeyi düşük olanlar daha az katılım göstermektedir (Lawson, 2003). Eğitim düzeyi düşük olan veliler sorunlarını tam anlamıyla dile getirmekte güçlük çekmektedir (Pena, 2000).

Toplumda eğitim ve öğretimin gerçekleştiği tek yer okul değildir. Aile bu açıdan kritik öneme sahip bir kurumdur ve anne-babalar çocuklarının ilk öğretmenleridir. Bir çocuğun içinde bulunduğu ev ortamının okul başarısı üzerinde en az okul ve öğretmen kadar etkisi bulunmaktadır. Bazı veliler çocuklarının eğitimine yeteri kadar değer vermezken, bazıları okulu etkileyecek derecede kendilerini güçlü görmemektedirler. Hala birçok ebeveyn eğitimin uzmanlara bırakılmasını düşünmektedir. Bazı veliler sınıfta ya da veli kurullarında yer alabilecek kadar bilgi ve sosyal beceriye sahip olmadığını düşünmektedir (Greenwood & Hickman, 1991).

Grolnick&Slowiaczek (1994) çalışmalarında, ebeveynlerin çocuğun okul yaşantısına nasıl dahil olacağını kendi geçmiş deneyimlerinin belirlediği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin psikolojik durumu ebeveyn katılımını etkilemektedir. Depresyon veya anksiyete katılıma engel faktörlerdir. Çalışmalar, depresyon geçiren ebeveynlerin eğitimin ilk yıllarında dahi düşük katılım

gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Destekleyici okul deneyimi anıları ebeveyn katılımını artırırken okul ile daha rahat etkileşime girmelerine yardımcı olur. Araştırmalar tipik olarak doğrudan ebeveyn katılımı ile başarı arasındaki ilişkiyi incelerken, ebeveyn katılımı türleri de birbirini etkileyebilir. Örneğin nitelikli bir ebeveyn-öğretmen ilişkisi, bir ebeveynin evdeki katılım oranını artırabilir. Her kesimin kendine özgü olanaklarını ve engellerinin farkına varmak okul ve aile arasında etkili işbirliğinin kurulması ve sürdürülmesi açısından önemlidir (Hill&Taylor, 2004).

Aile katılımı, dil, ailenin mensup olduğu zümre, anne-babanın eğitim düzeyi, okul personelinin tavırları, kültürel etkenler, ailevi sorunlar gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bazen olumsuz geçmiş yaşantılar ebeveyn ile öğretmen arasında olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Ebeveynin karşı karşıya kaldığı kültürel ve sosyal sınıf farklılıkları anlaşılacakları ya da kabul görmeyecekleri korkusuna neden olmaktadır. Bazı ebeveynler çocuklarının eğitim sürecine katılımlarının anne-babalık rollerinden biri olarak görmemektedir. Ebeveyn katılımı anlayışları ev ödevlerine yardım etmek ya da çocuklarını okuldan arta kalan zamanlarda çeşitli aktivitelere götürmek ile sınırlı kalmaktadır (Pena, 2000). Ayrıca ebeveynler bir eğitim öğretim yılı boyunca en yaygın katıldıkları faaliyetin okul-aile birliği toplantıları ve veli toplantıları olduğunu ifade etmişlerdir (Stark&Redford, 2016).

Hornby ve Lafaele (2011) veli katılımının önündeki engelleri ortaya koydukları çalışmalarında ilk olarak ailesel faktörleri incelemişlerdir. Onlara göre, ailenin veli katılımına ilişkin düşünceleri veli katılımı sürecinde engel teşkil edebilmektedir. Çocuklarının eğitime dair sorumluluklarının onları okula götürmekten ibaret olduğunu düşünen veliler hem ev-temelli hem de okul-temelli katılım konusunda isteksiz davranacaktır. Velinin dilsel ya da geçmiş olumsuz okul yaşantıları nedeniyle kendini çocuğunun eğitim sürecine katkı sağlayacak kadar yeterli görmemesi de veli katılımının önündeki ikinci en önemli engeldir. Diğer bir engel ise, ebeveynlerin doğuştan gelen yeteneklerinin çocuklarının başarısını belirlediği düşüncesidir. Bunun yanı sıra, ebeveynin eğitim düzeyinin düşük olması, çocuğunu tek başına büyütüyor olması, genç ya da geniş aile yapısı ve işsizlik aile katılımının önündeki aile kaynaklı engellerdir.

Aydoğan (2007) yaptığı çalışmada, veli katılımında aile kaynaklı engellerden bazılarının; zaman, ekonomik durum, okul faaliyetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ve ders-konu hakkında bilgisiz olma olarak sıralamaktadır. Yıldırım ve Dönmez'e (2008) göre, velinin eğitim düzeyinin düşük olması ve kendini ifade edememesi okul-aile iletişimini sınırlandırmaktadır.

1.5.2. Okuldan Kaynaklı Engeller

Yöneticilerin katılımcı bir dil kullanıp kullanmadıklarının da ebeveynin aile katılımına yönelik tutumu üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Çoğunlukla yöneticiler ebeveyn katılımını istemelerine rağmen aktiviteler yapmaları için öğretmenlere eğitim ve zaman sağlamamaktadırlar. Daha fazla ailenin okul süreçlerine dahil olması isteniyorsa, eğitim çalışanları ailenin eğitim seviyesini, dilini, kültürünü ve ev koşullarını göz önünde bulundurmalıdır. Okullar açık kapı politikası uygulayarak ebeveynlerin sorularını rahatça iletebilmelerine olanak sağlamalı böylece daha ılımlı bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Okulların, evde öğrenme faaliyetlerine yardım ile kararlara katılım arasında uzanan bir aile katılım hiyerarşisi yaratmaları gerekmektedir. İkincisi okullar yapılacak etkinlikler konusunda ebeveynlere yeterli bilgi sunmalıdır. Böylece aileler çeşitli etkinliklerde yer alırken kendinden emin ve kabul görmüş hissederek (Pena, 2000).

Velilerin yöneticiler ile rahat iletişim kuramaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin velilere yeterli zaman ayıramaması, okul ile ilgili bilgilerin ebeveynlere geç ulaşması, okul yönetiminin velilere karşı otoriter tutumu, velilerin okulda yapılacak işlerle ilgili engel olarak görülmesi, velinin okula çağırıldığında para isteneceği düşüncesi, öğretmenler ile yöneticilerin velilere verdiği bilgilerin birbirinden farklı olması okul-aile iletişiminin önündeki engellerdir (Koçak, 1988). Hornby ve Lafaele (2010), velilerin okuldan tarafından açık veya örtülü olarak okula davet edildiklerine dair algılarının veli katılımının önündeki engellerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Veliler öğretmenlerin katılıma kapalı olduklarını hissettiklerinde eğitim sürecine katılmamaktadırlar.

Gelir düzeyi düşük olan velilerin birçoğu aile yönetici ve öğretmenler tarafından çocukları ile ilgili akademik ya da disiplin yönünden bir sorun olduğunda okula çağırılmaktadır. Okulun hem aileden hem de öğrenciden beklentisi düşüktür.

Oysaki aile katılımı, tüm çocukların akademik ve sosyal başarısını sağlama açısından okul, aile ve toplum arasında en gerekli ilişki biçimlerinden biri olarak görülmelidir (Davies, 1993).

Ebeveynler, yöneticilerin velilerin okulda aktif olarak yer alması ile ilgili daha çok sorumluluk alması gerektiğini düşünmektedirler. Ebeveynler, veli katılımının artırılabilmesi için çocuklarının başarısı hakkında kendilerine daha fazla bilgi verilmesi gerektiğini, çocuğun öğrenmesinin gerçekleştiğini anlamaları konusunda öğretmenlerin kendilerine daha fazla yardımcı olmaları gerektiğini ve okulun öğrenci-veli ve öğretmeni bir araya getiren daha fazla faaliyet düzenlemesi gerektiğini düşünmektedirler (Williams&Stallworth,1982).

Okul, aile ve toplum işbirliği farklı ırk, etnik köken ve sosyo-ekonomik statüden gelen tüm bireylere hitap edecek şekilde tasarladığında etkili olur. İşbirliği aynı zamanda gücün paylaşımı anlamına gelmektedir. Aileleri planlama ve karar alma süreçlerine kattıklarında aynı zamanda gücü de paylaşmış olurlar. Okul yönetimleri aileler müşteriden ziyade paydaş olarak görmeye başladıklarında onları yönetime ve karar alma süreçlerine katacaklardır (Davis, 1999).

Veliler okul faaliyetlerini destekleme ve evde ders çalıştırmanın yanı sıra okulda alınan kararlara katılma ile de yakından ilgilenmektedirler. Ancak veliler okul aktivitelerine orta düzeyde katılırken karar alma süreçlerinde çok az yer almaktadırlar. Ebeveynler sınıf disiplini yöntemleri ve okul davranış kuralları belirlenirken kararlara katılmaları gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca ne kadar ödev verileceği hakkında ve öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğinin değerlendirilmesi sürecinde de söz sahibi olmak istemektedirler. Kararlara katılım düşük seviyelerde kalmaktadır. Yöneticilere ve öğretmenlere göre ebeveynlerin okul kararlarına katılmak için gerekli eğitimi yoktur. Öğretmenler ve yöneticiler velilerin okulda alınan kararlara katılımını gereksiz görmektedirler. Veliler okul etkinliklerine ve evde öğrenme faaliyetlerine orta düzeyde katılırken, karar alma süreçlerine oldukça düşük düzeyde katılmaktadırlar. Yöneticiler ve öğretmenler, ailelerin kararlara katılımının gereksiz olduğu eğilimindedirler (Williams& Stallworth, 1982). Yıldırım ve Dönmez (2008) velinin görüşüne değer verilmeyeceği kaygısının, öğretmenlerin sert ve eleştirel yaklaşımlarının, okulun maddi talepte bulunacağı düşüncesinin veli katılımı önündeki okul kaynaklı engeller olduğu vurgulanmaktadır.

Veli görüşüne göre zayıf okul-aile işbirliğinin kaynağı okuldur. Okul, ebeveynlerin düşünce ve kaygılarına duyarlı davranarak okul-aile işbirliğinin oluşmasına ön ayak olmalıdır. Veliler bazı öğretmenlerin kendilerini “işin uzmanı” olarak gördükleri için ailelerin fikirlerini önemsemediklerini düşünmektedirler. Bu nedenle birçok veli kendini okula yabancılaşmış ve okuldan soyutlanmış hissetmektedir (Lawson, 2003). Bæck’e göre (2010), öğretmenler ebeveynler ile işbirliğine girerken bir yandan da kendi profesyonelliklerine vurgu yaparak otoritelerini korumaya çalışırlar. Profesyonellik vurgusu daha çok eğitim düzeyi yüksek ebeveynler ile ilişkili olan öğretmenler tarafından yapılır. İyi eğitilmiş velilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler, bilinçli bir şekilde veliler ile aralarına mesafe koyma ihtiyacı hissederler. İnfomal iletişim yollarını tercih etmezler. Örneğin öğretmenler velilerle telefon yoluyla iletişim kurmayı istemez. Daha az eğitilmiş velilerin bulunduğu okullarda öğretmenler profesyonelliklerini ön plana çıkarma ihtiyacı hissetmez. Telefon ile iletişim kurma konusunda endişe duymazlar. Öğretmenler velilerin eğitim ile ilgili konularda fikir vermelerini istemiyorlar. Eğitim işi öğretmenlere bırakılmalı ve eğer veli uzman olmadığı işe burnunu sokarsa bu öğretmeni rahatsız eder. Öğretmenler bazı velilerin, öğretmenlerin “alan”ını işgal etmeye çalıştığını ve en iyisini kendileri biliyormuş gibi bir tavır takındıklarını düşünmektedir. Eğitim düzeyi daha düşük olan velilerle çalışan öğretmenler otoritelerini kanıtlama ihtiyacı hissetmez çünkü zaten akademik üstünlükleri tartışılmazdır.

Birçok veli için okuldan gelecek bir telefon kaygı düzeylerini artırarak huzursuzluk verici olabilmektedir. Eğer iletişim olumlu değil ise bu durum velinin çocuğunun eğitim sürecine katılma ihtimalini düşürmektedir. Bu nedenle öğretmenler herhangi bir sorun bulunmadığında da sadece öğrencinin yaptığı iyi bir şeyi ya da sınıfta neler yaptıklarını anlatmak için de veliler ile sürekli iletişim içinde olmalıdırlar. Okul-aile iletişimini sağlamak için öğretmenlerin velilere ulaşabilecekleri en iyi kanalları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Savacool, 2011).

Davis’e (1999) göre, hangi okul türünde ya da toplumun hangi kesiminde olursa olsun okul, aile ve toplum ile iyi ortaklıklar kurmak mümkündür. En iyi işbirliği öğretmenler destek verdiğinde kurulabilir. Öğretmenin ilgisi ve desteği olmadan daha çok veli katılımı olarak adlandırılan bağ kurulamaz. Ancak öğretmenler profesyonel

olarak buldukları konumu kaybetme endişesi yaşadıkları için çoğu zaman aile katılımına direnç gösterirler. Öğretmenlerin bu direncinin kırılması ve endişelerinin ortadan kalkması için evde ve sınıf içi öğrenme faaliyetlerde velileri nasıl katacakları ya da okuldaki karar alma mekanizmaları içerisinde veliler ile nasıl ortak çalışacakları konusunda eğitime ihtiyacı vardır. Ancak birçok öğretmen ve yönetici aile katılımını okulun eğitim hedeflerinin önemli bir parçası olarak değil de hoş fakat çok önemli olmayan bir aktivite olarak görmektedir. Raccah ve Elyashiv (2008) öğretmenlerin aile katılımını sınıfta onların uzmanlık alanına müdahale etmediği sürece onayladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler velilerin profesyonel otoritelerini tehdit ettiğini düşünmektedirler. Öğretmenler kendilerini sınıftaki tek otorite olarak görmektedirler.

Ebeveyn katılımını artırmak onun üzerinde daha fazla çalışılmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin, kendilerine fazladan külfet olacağı düşüncesi aile katılımına karşı tutumlarını etkilemektedir. Öğretmenler aile katılımının önemli olduğunu düşünseler bile çok azı “ fazla çalışma” olarak algıladıkları aile katılımını icraata dökmeye gönüllüdür. Anne-babalara göre öğretmenler velileri teşvik etmek için somut adımlar atmalıdır. Aile katılımını artırmak için ailenin güvenini kazanmak ve onları nasıl katılım göstereceklerine ilişkin bilgilendirmek zaman gerektirir. Öğretmenlerin iş yükünün fazla olması onlara velilerle çalışacak zamanları olmadığını hissettirmektedir. Aile katılımını artırmak için öğretmenler ve aileler her iki tarafın da güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koydukları ortak bir veli katılım anlayışı geliştirmelidirler (Pena, 2000).

McDaniel'a (2006) göre, yöneticiler öğretmenlerin veli katılımına ayıracak yeterli zamanları yoktur. Ayrıca zaman çizelgeleri aile katılımı için ekstra bir zamanın ayrılmasına olanak sağlamamaktadır. Bunu yanı sıra öğretmenlerin aileleri eğitim sürecine etkin bir biçimde katmak için hizmet içi eğitime ve pratik yapmaya ihtiyaçları vardır. Maalesef, hem adaylık eğitimi hem de hizmet içi eğitimde yer alan veli ilişkin eğitimler yetersiz kalmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında aile katılımı üzerinde yeterince durulmamaktadır. Bazı yöneticiler ve öğretmenler veliyi eğitim sürecine nasıl dahil edeceklerini bilmemektedir. Ebeveynlerin çoğu, çocuklarının eğitimine en iyi şekilde nasıl destek olacakları hakkında bilgi edinmek ister, ancak öğretmenlerin ebeveyn okullarının katılımını teşvik etmek için çok az vakti veya

kaynağı vardır. Çoğu öğretmen yetiştirme programında öğretmenlerin velileri nasıl etkin bir biçimde eğitim sürecine dahil edeceklerine yer verilmez (Hill & Taylor, 2004).

1.6. TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yaylacı (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı” isimli yüksek lisans tezinde, aile katılımının tüm boyutlarda yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan ve Ayık’ın (2015) yaptığı “ Okul-aile Birliği ve Velilerle İletişim” adlı çalışmada, okul ve veli arasında kurulacak iletişimin eğitim öğretimin başarısı için son derece gereklilik arz ettiği, bu konuda okul-aile birliklerinin aktif hale getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, öğrenci velilerine ilişkin metaforik algılarını belirlemeye çalıştıkları “İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi” adlı araştırmalarında Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010), yönetici ve öğretmenlerin velileri eğitim öğretim sürecinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman olarak kabul ederek söylenenleri yapmalarını beklediklerini ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra aynı araştırmanın sonucuna göre, yönetici ve öğretmenler velilerin bir kısmını okulla işbirliği yetersiz, ilgisiz, içgüdüsel olarak çocuğunu koruyan kişiler olarak görmektedirler.

Şahin ve Özbey (2007) aile eğitim programları üzerinde yaptıkları “ Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir” başlıklı çalışmalarında, ailenin eğitime katılımının çocuğun eğitime katılımı ve devamı, özgüven duygusu, akademik başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Özgan ve Aydın (2010), “ Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri” adlı çalışmalarında, okul aile işbirliği konusunda var olan durumu betimlemeyi ve okul aile işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik çözüm önerileri ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin veli katılımı konusunda olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmenler, velilerin okula karşı yeterince ilgili olmadıklarını düşünürken, öğretmen

ile veli etkileşimine engel olan en önemli etkenlerin okulda rehber öğretmen bulunmaması, maddi sorunlar ve velilerin çocuk eğitimi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra okul-veli etkileşimine engel olan diğer etkenler velinin okula geldiğinde para isteneceği ve okul aile iletişiminin genellikle bir sorun olduğunda gerçekleştiği düşüncesidir. Araştırmada okul aile işbirliğinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması için rehber öğretmen atanması, okullara maddi kaynak sağlanması ve veli ile öğretmenleri bir araya getirecek eğitim ve sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile işbirliği konusunda yapmakta oldukları ve yapmaları gereken işleri yönetici ve veli görüşlerine göre inceleyen “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler” isimli çalışmalarında Özbaş ve Badavan (2009), okul güvenliğinin sağlanmasının okul-aile ilişkileri sürecinde yerine getirilmesi gereken konu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Disiplin ile ilgili sorunların çözümü de yapılacak öncelikli işlerden biri olarak görülmektedir. Araştırmada eğitim yönetimi alanında eğitim almış yöneticiler ile kadın yöneticilerinde okul aile işbirliğinin etkinliğini artırdığı görüşü ortaya konmuştur.

Kotaman (2008) yaptığı “Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri” başlıklı çalışmada ebeveynlerin çocuklarının eğitim öğretim sürecine katılım düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyi yüksek olan velilerin çocuklarının eğitim ve öğretimine daha fazla katıldıkları, veli katılım oranıyla akademik başarı oranının doğru orantılı olduğunu tespit etmiştir.

Kılıç (2009) “Yenilenen İlköğretim Programlarında Aile Eğitim Fonksiyonunun Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmasını sınıf öğretmenleri ve öğrenci aileleriyle gerçekleştirmiştir. Çalışmada ailelerin öğrencilerin yetiştirilmesinde sürecin dışında tutulamayacağına vurgu yapılarak aile katılımının çocuğun benlik algısı ve okula yönelik olumlu tutumu hususunda büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Kartal (2008), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilk ve orta dereceli okulların yönetmeliklerini içerik analizi ile incelediği “ İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı” adlı çalışmada, velinin yönetime katılımının, yönetime görüş ve öneri sunma, komisyona üye olma, kurullara üye

olma ve yönetime yardımcı olma şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada okulun hiyerarşik yapısı, kararların merkezden alınması nedeniyle okul ortamında karar almanın kısıtlılığı, yöneticilerin veliler tarafından karar organı, sorun giderici ve danışman olarak görülmesi nedeniyle velinin okul yönetiminde kararlara katılımını engellediği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, demokratik bir okul ortamının inşa edilebilmesi için velinin sisteme dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Gül'ün (2007) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarı durumları ile bağlantılı olarak okul-aile işbirliğini incelediği “ Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği” adlı yüksek lisans tezinde, okuldaki eğitimi destekleyici tutum içerisinde olan, okul ile sürekli iletişim içerisinde olan, değer verme, güven ve sorumluluk duygusunu çocuklarına aşıl原因an velilerin çocuklarının okul başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca velinin eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının ve velinin okul ile etkileşime girme olasılığının arttığı belirtilmiştir.

Genç (2005), ilköğretim I. kademedeki öğretmen ve velilerin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptığı “ İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri” isimli çalışmasında, velilerin okula daha çok çocuklarının ders durumunu öğrenmek istediklerinde ve çocukla ilgili sosyal, psikolojik ya da disiplin yönünden bir problem olduğunda geldiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmaya göre, öğretmenler de öğrencini akademik durumu ile ilgili bilgi vermek ya da öğrenci ile ilgili yaşanan bir sorun hakkında konuşmak için veliyi okula davet etmektedir. Veli toplantılarında öğrenci başarısı, evde ders çalışma, öğrencinin gelişim özellikleri konuları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca okul-aile birliği toplantılarında da, okulun ihtiyaçları dışında öğrenci başarısı ve disiplin problemleri üzerinde durulmaktadır. Araştırma sonunda, okul-aile işbirliği konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabii tutulması, velilere yönelik seminerler düzenlenmesi ve toplantıların öğrencilerin not durumlarının paylaşılmasının ötesinde okul ile aile arasında bilgi paylaşımının yapıldığı ortamlar haline dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Gelbal (2010) “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik düzey annelerin eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrenci başarısını büyük oranda etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ereş'in (2010), ilköğretim okullarında görev yapan

sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleriyle yaptığı “Öğrenci-Veli Okul Sözleşmesi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, eğitim ve kültür düzeyi düşük ailelerin okul ile sağlam ilişkiler kuramadıklarına dikkat çekilmiştir. Bu ailelerin çocuklarına yardım edemeyecekleri düşüncesi nedeniyle okul ile iletişime geçmede çekingen davrandıkları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, okul yöneticilerinin veli iletişimde yetki ve sorumluluklarını yeterince kullanmadıkları görüşü ortaya konmuştur. Bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik ve okul yönetimi eğitimi almış kişilerden seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), öğretmen ve yöneticilerin, ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yaptıkları “Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı çalışmalarında, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin veli katılımı konusunda aynı düşünceleri paylaştıkları ancak uygulamada yeterli hassasiyetin gösterilmediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca çalışmada, ailelerin çoğunun çocuğunun eğitim öğretim sürecine katılımı konusunda isteksiz ve pasif olduğu ifade edilmiştir. Veli katılımı, okula gelip çocuğuyla ilgili bilgi alışverişinde bulunması, davet edildiğinde veli toplantılarına gelmesi ve öğretmenlerden tavsiye alması şeklinde gerçekleştiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada, veli katılımı engelleri arasında en önemli nedenin eğitimcilerin ve ailelerin olumsuz tavırları olarak ifade edilmiştir. Ailelerin birçoğu eğitim işinde pasif kalmayı tercih etmekte eğitim işini okula ve öğretmenlere bırakmak istemektedirler. Okul yöneticileri ise aile katılımını daha çok ailenin okula maddi katkı sağlaması olarak algulamaktadır.

Çelenk (2003), “ Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması” adlı çalışmada, öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü konu almıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitim açısından destekleyici bir tutum içerisinde olan ailelerin çocuklarının okul başarısı daha yüksektir. Ayrıca ailenin bakımı ve şefkat göstermesi çocuğun okul başarısında önemli bir yeri vardır. Okul ile düzenli iletişim içerisinde olan velilerin çocuklarının da başarısı daha yüksektir. Ayrıca çalışmada okul aile etkileşiminin geliştirilmesi için bazı önerilere de yer verilmiştir. Buna göre etkin bir işbirliği için; veliler eğitilmeli, okul-veli iletişimi rastlantıya

bırakılmayarak velilerin okula bakış açıları olumsuzdan olumluya dönüştürülmeli, öğrenci etkinlikleri sergilenmeli ve bu etkinlikleri velilerin izlemesi sağlanmalıdır.

Kenanoğlu (2004), “Ortaöğretimde Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, orta öğretimde görev yapan yönetici, öğretmenler ve öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunları ortaya çıkarmayı, çözüm önerileri sunarak okul-aile işbirliğine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre, okul ve ailenin düzenli iletişim içinde olmaması ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunların nedenleri olarak ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmada, ailenin eğitim ve kültürel düzeyi ne olursa olsun veli katılımının ailenin bu konudaki bilinç düzeyi ile ilgili olduğu ve bu nedenle velilerin katılım konusunda eğitilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Çelik (2005), “Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim I. Kademe yönetici, öğretmen ve velilerinin okul-aile iletişiminde yaşanan sorunları ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin okul-aile ilişkilerinde en çok sorun yaşadıkları konuların bazıları şunlardır:

1. Velilerin okula sadece çocukla ilgili bir sorun olduğunda gelmeleri,
2. Velilerin çocuklarının olumsuz taraflarını kabullenmek istememeleri ve çocuğun olumsuz davranışları için okulu suçlamaları,
3. Velilerin çocuklarının yalnızca akademik başarıları ile ilgilenmeleri, çocuklarının psikolojik ve sosyal yönünü yeterince önemsememeleri,
4. Velilerin çocuk eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları,
5. Velilerin okulu, öğretmeni ve öğretim programını yeterince tanımamaları,
6. Aile içi sorunlar nedeniyle çocuklarda olumsuz davranışlar ortaya çıktığında velilerin bunu kabul etmemeleri,
7. Velilerin çocuklarıyla yeterli zaman geçirmemeleri, ödevleri ile ilgilenmemeleri,

8. Velilerin okul-aile birliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve okul-aile birliğini önemsememeleri,

9. Velilerin yöneticilerle sadece öğretmen ile ilgili bir sorun olduğunda görüşmeleri,

10. Velilerin okula ve öğretmenlere yeterince destek olmamaları ve öğrenciyle ilgili bir sorun olduğunda okul ile işbirliği yapmamaları,

11. Velilerin öğretmenler ile ilgili olumsuz tutum ve önyargılara sahip olması.

Aynı araştırmada yer alan velilerin okul ile ilişkilerde yaşadıkları sorunlar ise şöyledir:

1. Velilerin çocuklarının eğitim sürecine dahil edilmemesi,

2. Velilerin okula sadece bir sorun olduğunda davet edilmesi,

3. Okulda alınan kararlarda velilerin fikirlerinin alınmaması,

4. Öğretmenlerin velileri yeterince tanımaması,

5. Okul süreçleri hakkında velilere yeterli bilgi verilmemesi,

6. Öğretmenlerin çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminden ziyade ders başarısıyla ilgilenmeleri,

7. Okul yönetimi, öğretmenler ve aileler arasında planlı ve sağlı bir iletişimin kurulamaması,

8. Okul-aile birliklerinin işlevsel olmaması ya da yalnızca finansal kaynak sağlama amaçlı çalışması.

9. Öğretmenin velilerle olan ilişkilerinde adil davranmaması, güven eksikliği ve önyargılı olması,

10. Öğretmenlerin velilerle ilişkilerinde aşırı kuralcı ve katı davranmaları.

Ay ve Aydoğdu (2016), sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri “ Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımına Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin velilerin sınıf içi etkinliklere katılımına karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini belirlemişlerdir. Hatta sınıf öğretmenleri velilerin sınıf içi etkinliklere

katılımının zarar getireceğini düşünmektedirler. Sınıf içinde sıcak bakılan etkinlikler ise; eğlence amacıyla düzenlenen aktivitelere katılma, sınıf araç gereçlerini edinmede maddi destek sağlama, serbest etkinlikler derslerinde yer alma, şarkı söyleme ya da hikaye okuma çalışmalarına katılma, meslekleri ile ilgili konularda kaynak kişi olma, ders materyallerinin hazırlanmasında öğretmene yardımcı olmadır. Bunu yanı sıra araştırmada, çocukları akademik ve sosyal yönden sorunlar yaşayan ailelerin okulda uzak kalmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler velilerin aile katılımı kavramını yanlış algıladıkları için kendilerine müdahale etmeye çalıştıklarını düşünmektedirler.

Kazak (1998), toplumsal konumlarına bağlı olarak ebeveynlerin okul ile işbirliği düzeylerini, etkinlik ve problemlerini belirlemek amacıyla yaptığı “Okul-Aile İşbirliği ve Sorunları” adlı yüksek lisans çalışmasında hangi toplumsal konumda olursa olsun, okul-aile işbirliğinin, velinin bilinç düzeyi ile yakından ilgili olduğunu ve velilerin aile katılımı konusunda eğitilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlere de aile katılımı konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Lindberg (2017), “Aile Katılımı: Bir Kavramsal ve Durumsal Analiz Çalışması” adlı araştırmasında alan yazın taraması yaparak aile katılımı konusunda yapılan çalışmaları değerlendirmiştir. Alan yazındaki araştırmaların toplu olarak değerlendirildiği çalışmada en dikkat çekici öge ülkemizdeki yönetici ve öğretmenlerin aile katılımı konusunda sorumluluk almak istememesidir. Araştırmada bunun nedenleri şöyle açıklanmıştır:

1. Yöneticiler ve öğretmenler aile katılımı konusunda yeterli bilgiye sahip değildir,
2. Ülkemizdeki öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yükü fazladır,
3. Yönetici ve öğretmenler, anne babaların eğitim düzeyinin yetersiz oluşunun aile katılımını engellediğini düşünmektedir.

Çakır'ın (2017) devlet ve özel ortaokul müdürlerinin aile katılımı konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı “Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul müdürlerinin aile katılımı bağlamında velilerden en büyük beklentisi iletişimidir,
2. Okul müdürleri aileden okulu maddi anlamda da desteklemesini beklemektedir,
3. Ailenin eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve ailedeki çocuk sayısı aile katılımını etkileyen en önemli sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerdir,
4. Eğitimsiz, bilinçsiz, ilgisiz, şikayetçi ve öğretmene saygı duymayan ailelerin, aile katılımına engel olan en önemli aile kaynaklı nedenler olduğu düşünülmektedir,
5. Aile katılım sürecinde ortaya çıkan problemlerin en etkili çözümü iletişim kanallarını açık tutarak velileri ikna etme çalışmaları yapmaktır,
6. Aile katılımını artırmak için aile ile iletişimin artırılması, velileri okula çekecek sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi gerekmektedir,
7. Aile katılımı bağlamında, ailenin sorumlulukları yasal bir çerçevede belirlenmelidir,
8. Okul-aile birlikleri işlevsel değildir,
9. Aileler yöneticilerin performans değerlendirme sürecine katılmalı ve yöneticiyi seçme hakları bulunmalıdır,
10. Aile okul yönetimine tavsiye niteliğinde katılabilir.

Durmuş'un (2016), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin veli ile iletişime geçme sıklığını ve yollarını, aile katılımını engelleyen unsurları, aile katılımının öğrenci üzerinde ne gibi etkileri bulunduğunu ve aile katılımını artıracak çalışmaları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla yaptığı “Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Aile Katılımıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli Örneği” adlı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu;

1. veliyi öğrencinin ders ve devamsızlık durumu ve disiplin sorunları nedeniyle okula çağırılmaktadır,

2. veli ile telefon aracılığıyla iletişime geçmektedir,

3. öğrencinin okul başarısı, sağlıklı gelişimi ve okula uyum sağlamaları için aile katılımının gerekli olduğunu ancak katılımın istenen düzeyde olmadığını düşünmektedir,

4. ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyinin aile katılımı etkilediğini düşünmektedir,

5. bazı ebeveynlerin aile katılımı konusunda ilgisiz, bilinçsiz ve isteksiz olduğunu, bazı ebeveynlerin ise öğretmeni rahatsız edecek düzeyde ilgili olduğunu düşünmektedir,

6. ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısı için önemli olduğunu düşünmektedir;

7. aileleri eğitim öğretim sürecine katılmayan öğrencilerden davranış problemleri, okula karşı ilgisizlik, düşük başarı, kötü alışkanlıklar ve uyum sorunları görüleceğini düşünmektedir,

8. aile katılımını artırmak için aileye yönelik konferans, seminer, görüşmeler ve rehberlik çalışmaları yapılabileceğini düşünmektedir.

Gökçe'nin (2000) ilköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici, öğretmen ve velilerin beklenti ve önerilerini belirlemek için yaptığı "İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi" adlı çalışmada, yönetici, öğretmen ve veliler okul ile aile arasında sürekli iletişim ve işbirliğinin sağlanması gerektiği konusunda aynı görüşü paylaştıklarını vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin öncelikli beklentileri velilerin okula ve kendilerine yardımcı olmaları iken, veliler okul yönetimine katılmayı ve okulun eğitim kalitesinin artırılmasını istemektedirler. Bunun yanı sıra, yönetici ve öğretmenler, velilerin okulda düzenlenen etkinliklere ve yapılan toplantılara katılarak sorumluluklarını yerine getirmelerini beklerken, veliler okuldaki sosyal etkinliklerin sayısının artırılması, okul aile birliğinin aktif hale getirilmesi ve isteklerinin okul yönetimi tarafından dikkate alınması beklentisi içerisindeyler.

Dam (2008), "Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü" adlı çalışmasında, ailenin çocuğun okul başarısındaki en önemli etkenlerden biri olduğunu, ailenin

ilgisizliğinin çocuğun eğitimin önemini yeterince kavrayamamasının temel nedeni olduğunu vurgulamıştır.

Ceylan ve Akar'ın (2010), okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları “ Ortaöğretimde Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Karacasu Lisesi)” adlı çalışmalarında, öğrencilerin okulun ile ilgili haber ve istekleri zamanında velilere iletmemesi, velilerin ekonomik sorunları, okula ulaşım sorunu, öğretmen-veli görüşmelerinin düzenli bir biçimde yapılmaması ve velilerin okula sağlayabilecekleri yardım konusunda bilgilerinin yetersiz olması okul-aile işbirliğinin önündeki başlıca engeller olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

1.7. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖZEL OKULLARIN YERİ

1.7.1. Özel Okulların Tarihçesi

Özel okulların bugünkü anlamda özel okulların başlangıcı Tanzimat fermanı ile başlamaktadır. Türkiye'deki özel okullar ilk olarak Cumhuriyet öncesinde azınlıklar ve yabancılar tarafından açılmıştır. Bu okulların devletin denetimi ve gözetiminde faaliyet göstermeleri esas alınmıştır. İlerleyen zamanlarda Türklerin özel okul açmaları da devlet tarafından desteklenmiştir (Uygun, 2003). Bunun en önemli nedeni Müslüman halkın devam ettiği devlet okullarının nitelikli eğitim verememesi nedeniyle dönemin yüksek ekonomik statüye sahip kesiminin yabancı okullara yönelmesi olmuştur. Diğer bir deyişle Türklerin kurduğu özel okullar devletin milli bekasını eğitim yoluyla devam ettirmek amacıyla desteklenmiştir (Cemaloğlu&Küçükçayır, 2017).

Ancak devlette eğitim birliğinin sağlanamaması nedeniyle yabancılar ve azınlıklar tarafından açılan özel okullar bir takım zararlı faaliyetlere girmişlerdir. Yabancılar ve azınlıklara ait özel okulların faaliyetleri Lozan Antlaşması ile sınırlandırılmış hatta dondurulmuştur. 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm özel okullar Tedrisat Vekaletine bağlanmıştır. 1961 Anayasası ile özel okullarda yeniden hareketlenme başlamıştır. Bu tarihten sonra açılan özel yüksekokullar 1971 yılında yeniden kapatılmıştır. 1985 sonrası özel okulları teşvik

edici düzenlemeler yapılması ile birlikte özel okullar yaygınlaşmaya başlamıştır (Uygun,2003). 23.6.1985 tarihinde ilk defa Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği çıkartılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise özel okul ücretlerini belirlemede serbestlik sağlanmış, özel okul açmanın yetkisi ve kapsamı genişletilmiştir. Özel okullara taşınmaz mal edinebilme ve bu taşınmazdan tasarruf edebilme hakkının verilmesi, dershanelerin kapatılması ve devlet tarafından özel okul teşviki verilmesi gibi nedenlerle de son yıllarda özel okul sayılarında hızlı bir artış yaşanmıştır (Cemaloğlu&Küçükçayır, 2017).

1.7.2. Özel Okulların Yasal Dayanağı

Anayasanın 42. Maddesinde “ Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.” ifadesi yer almaktadır. Bu madde özel okulların yasal dayanağını oluşturur. Özel öğretim kurumunun açma izninin verilmesi, kurumun nakli, devri, personel çalıştırılması, kurumlara yapılacak malî destek ve bu kurumların eğitim-öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının; eğitim-öğretim, yönetim, denetim, gözetim ve personel çalıştırılmasına ilişkin usûl ve esaslar 5580 sayılı kanun ile düzenlenir (5580 sayılı kanun, madde-1).

Bir özel okulun eğitim-öğretim faaliyetine başlayabilmesi için:

- Ders araç-gerecinin kurumun amaç ve ihtiyaçları için yeterli olması,
- Kurumun; yönetici, öğretmen ve diğer personelinin sayı ve nitelikleri yönünden uygun olması,
- Kurumun yönetmelikleriyle öğretim programının onanmış olması gerekmektedir (5580 sayılı kanun, madde-3).

Özel okulları 5 grupta sınıflandırabiliriz. Bunlar (MEB, 2007):

- 1) Özel Türk Okulları,
- 2) Özel Milletlerarası Okullar,
- 3) Özel Azınlık Okulları,
- 4) Özel Yabancı Okullar
- 5) Özel Eğitim Okulları.

Aşağıdaki tabloda 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bulunan her tür kademedeki özel okulların sayısı yer almaktadır.

Tablo 1: Türkiye’de Bulunan Her Tür ve Kademedeki Özel Okul Sayısına İlişkin Bilgiler

Eğitim Kademesi	Özel Okul Sayısı
Okul Öncesi	4630
İlkokul	1324
Ortaokul	1481
Lise	2246
Özel Eğitim	27
Mesleki ve Teknik	372
TOPLAM	10,080

*2016-2017 MEB İstatistik Kitabı.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada özel okul yöneticilerinin okul-aile ilişkilerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlandığı için araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Nitel araştırmaların, alan yazında sık sık sözü edilen altı özelliği vardır:

- (1) doğal ortama duyarlılık,
- (2) araştırmacının katılımcı rolü,
- (3) bütüncül yaklaşım,
- (4) algıların ortaya konması,
- (5) araştırma deseninde esneklik,
- (6) tümevarıma dayalı analiz (Yıldırım, 1999).

Bir şemsiye kavram olarak kullanılması ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olması nedeniyle nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. “ betimsel araştırma”, “durumsal araştırma”, “yorumlayıcı araştırma” “eylem araştırması”, “ etnografya”, “kültür analizi”, “ doğal araştırma”, “kuram geliştirme”, “içerik analizi” bu kavramlardan sadece birkaç tanesidir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 40). Nitel araştırma, insan davranışını, içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışan felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve dil bilim gibi bir çok disiplinle yakından ilişkilidir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 37).

En temel düzeyde nitel araştırma, öncelikli olarak nitel verilerin (kelimeler, resimler, imgeler gibi sayısal olmayan veriler) toplanmasına dayalı ampirik araştırma yaklaşımıdır (Christensen ve diğerleri, 2015: 401). Genel anlamıyla nitel araştırma,

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 ifade edilebilir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 41).

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma için Kocaeli ilinde faaliyet gösteren özel öğretim kurumu yöneticileri ile görüşülmesi planlanmıştır. Bu başlık altında çalışma grubunda yer alan özel okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel özellikleri, yöneticilerin çalıştıkları okulda sorumlu oldukları eğitim kademesi ve çalışmaya dahil edilen okulların özelliklerine ilişkin bilgiler açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Özel Okul Yöneticilerinin Özellikleri

Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapan özel okul yöneticileri gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya üç kadın ve dört erkek olmak üzere toplam yedi yönetici katılmıştır. Katılımcılardan 6 tanesinin lisans, bir tanesinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri çalıştıkları özel öğretim kurumlarında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden sorumludurlar. Tablo 2’de araştırmaya katılan yöneticilerinin yaş, mesleki kıdem ve yöneticilik kademine göre özellikleri yer almaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Okul Yöneticisi		Frekans	Yüzde %
Yaş	30-40	4	57
	41-50	1	14
	50+	2	28

Mesleki Kıdem	...-9	2	28
	10-19	3	42
	20 +	2	28
Yöneticilik Kıdemi	...- 9	5	71
	10-19	1	14
	20 +	1	14

Tablo 3’de araştırmaya katılan özel okul yöneticilerinin sorumlu oldukları eğitim kademelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3: Yöneticilerin Sorumlu Oldukları Eğitim Kademesine İlişkin Bilgiler

Eğitim Kademesi	Frekans	Yüzde %
İlkokul	2	28
Ortaokul	2	28
Lise	2	28
İlkokul-Ortaokul	1	14

2.2.2. Araştırmada Yer Alan Özel Okulların Özellikleri

Araştırmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde faaliyet gösteren özel öğretim kurumları yer almıştır. Tablo 4’de özel okulların eğitim politikalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4: Araştırmada Yer Alan Özel Okulların Eğitim Politikalarına İlişkin Bilgiler

Okul Kodu	Eğitim Politikası
Okul 1	<ul style="list-style-type: none">• Atatürk ilke ve inkılapları ve Cumhuriyetin temel değerlerine bağlılık,• Tüm paydaşlar ile işbirliği içinde çalışma,• Teknolojiyi etkin bir biçimde kullanma,• Toplumsal ve çevresel sorunlara duyarlı olma ve yaratıcı çözümler üretme,• En az bir yabancı dili iyi kullanan bireyler yetiştirme,• Bilimsel düşünme becerisini geliştirme,• Sanatsal, sportif ve kültürel alanlarda başarılı ve özgüveni yüksek bireyler yetiştirme,• Ülkenin eğitim politikasının oluşturulmasında söz sahibi olma.
Okul 2	<ul style="list-style-type: none">• Teknolojiyi etkin bir biçimde kullanma,• Yabancı bir dili aktif kullanma,• Bireyin yeteneklerini aktif kullanma becerisinin geliştirilmesi,• Sürekli değişme ve gelişme,• Atatürk ilke ve inkılapları ile ulusal değerlere bağlılık,• Laik ve demokratik değerlere bağlılık,• Özgüveni yüksek, mutlu, katılımcı, yaratıcı bireyler yetiştirme.
Okul 3	<ul style="list-style-type: none">• Yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırma,• Akademik ve mesleki becerileri geliştirme,• Geçmişe ve geleneksel kültüre bağlılık,• Ahlak, sorumluluk, hoşgörü, sevgi ve saygı ilkelerini benimsetme,• Dünyayı tanıyan ancak özüne sahip çıkan bireyler yetiştirme.
Okul 4	<ul style="list-style-type: none">• Yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırma,

	<ul style="list-style-type: none">• Eğitimde disiplini sağlama,• Yenilikçi bireyler yaratma,• Vatanını seven nesiller yetiştirme,• Geleceği inşa edecek ve amaçları için çalışacak bireyler yetiştirme.
Okul 5	<ul style="list-style-type: none">• Eğitimde marka bir kurum olma,• Çalışanlarının gelişimini destekleme,• Kültürel farklılıklara duyarlı ve saygılı bireyler yetiştirme,• Eğitimde değer üretme,• Eğitim standartlarını yükseltecek modeller geliştirme,• Çağdaş dünya vatandaşlığı kimliği kazandırma.
Okul 6	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci merkezli olma,• Bireyleri bilgi, beceri ve ilgileri doğrultusunda hayata hazırlama,• Toplumsal değerleri gelecek nesillere aktarma,• Evrensel değerleri benimsetme,• Bilgi üreten yenilikçi bireyler yetiştirme.
Okul 7	<ul style="list-style-type: none">• Demokratik ve laik değerleri benimsetme,• Becerileri doğrultusunda kendini geliştirmeye açık çağdaş bireyler yetiştirme,• Bir yükseköğretim kurumuna hazırlama,• Teknoloji becerisi kazandırma,• Bilimsel düşünme becerisi kazandırma,• Maddi ve manevi yönden donanımlı bireyler yetiştirme.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Nitel araştırmada en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem gelmektedir (Yıldırım&Şimşek, 2018:85). Görüşme, verilerin belirli varsayımlara dayandırılmasında etkili bir yöntemdir. Özellikle araştırmacılar, katılımcıların bakış açılarını anlamak ya da katılımcıların olgu veya olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini öğrenmek istediklerinde, görüşme yapmak faydalı bir yöntemdir (Berg&Lune, 2015; 139).

Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme, araştırmacının amaçlarına uygun bilgi toplamaya çalışan araştırmacı

ile görüŖülen kiŖi arasında soru sorma ve yanıtlamaya dayalı etkileŖimli bir iletiŖim sürecidir. GörüŖmenin temel amacı görüŖmecilerin deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını açıklamaya çalıŖmaktır (ŖimŖek ve diğ., 2012: 142).

Özel okul yöneticilerinin veli katılım sürecine iliŖkin görüŖlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araŖtırmada veriler yarı-yapılandırılmıŖ görüŖmeler yoluyla toplanmıŖtır. Bu görüŖme türü, önceden hazırlanmıŖ bir dizi soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Bu sorular genellikle her katılımcıya sistematik olarak sorulur (Berg&Lune, 2015: 136). AraŖtırmanın amacı doğrultusunda öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılmıŖtır. Alan yazında yer alan bilgiler ıŖıđında görüŖme soruları oluşturulmuŖtur. Okul yöneticilerinin kiŖisel ve mesleki bilgilerine ulaŖmak amacıyla görüŖme sorularına, demografik bilgi soruları eklenmiŖtir. Hazırlanan sorular iki uzman tarafından incelenmiŖ olup uzmanların değerlendirmesi doğrultusunda sorulara son Ŗekli verilmiŖtir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalıŖmada veriler görüŖme yöntemi ile toplanmıŖtır. GörüŖmeler, görüŖmecinin genellikle bilgi almak amacıyla görüŖülen kiŖiye bir dizi soru yönelttiği veri toplama yöntemidir. GörüŖmeler yüz yüze veya telefon üzerinden yapılır. GörüŖmeler bize katılımcıların öznel bakıŖ açıları ve tutumları hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Christensen ve diğerleri, 2015: 58-59).

Bu çalıŖmanın verileri özel okul yöneticilerinin veli katılım sürecine iliŖkin görüŖlerini ve yaklaŖımlarını ayrıntılı bir Ŗekilde belirlemeye olanak tanıyan yarı-yapılandırılmıŖ görüŖme tekniği kullanılarak toplanmıŖtır.

GörüŖmeler yöneticilerin görev yaptıkları okullarda gerçekteŖtirilmiŖtir. AraŖtırmaya katılan her bir okul yöneticisine kod isim verilerek, yapılan görüŖmelerde önceden hazırlanan 11 adet soru sorulmuŖtur. Yapılan görüŖmeler 21 ile 61 dakika arasında toplam 5 saat 32 dakika sürmüŖ olup, ortalama bir görüŖmenin süresi 47 dakikadır.

Aşağıdaki tabloda özel okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerin süreleri yer almaktadır.

Tablo 5: Özel Okul Yöneticileri ile Yapılan Görüşmelerin Sürelerine İlişkin Bilgiler

Kod	Görüşme Süresi (dk)
Yönetici 1	53
Yönetici 2	44
Yönetici 3	21
Yönetici 4	54
Yönetici 5	42
Yönetici 6	57
Yönetici 7	61
Toplam: 332	

Görüşme yapılan her bir okul yöneticisine telefon yoluyla ulaşılarak kendilerinin bu araştırmaya gönüllü olarak katkıda bulunmak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Araştırma için görüşülen okul yöneticilerinin tamamından olumlu yanıt alınmıştır. Toplam 7 görüşmenin gerçekleştirildiği çalışmada görüşmelerin tamamı okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başlangıcında her katılımcıdan görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi için izin alınmıştır. Araştırmacı, görüşülen her okul yöneticisine araştırmanın amacından yeniden bahsederek katılımcıların görüşme süresince paylaştıkları her bilgi ve düşüncenin gizli tutulacağı ve elde edilen verilerin araştırma dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, görüşülen her okul yöneticisine kod isim verileceği, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen kişilerin değil kendileri için belirlenen kod isimlerin kullanılacağı ifade edilmiştir.

Görüşme esnasında önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Görüşmeler sırasında soruları yanıtlayan katılımcıya hiçbir şekilde

müdahale edilmemiş olup katılımcıların rahat bir şekilde görüşmeyi sürdürmelerine olanak sağlanmıştır. Görüşmelerin tamamı katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir.

Okul yöneticilerinin yanıtladıkları soruyu yanlış anladığının düşünüldüğü durumlarda araştırmacı tarafından soru aynı anlamı taşıyacak şekilde bir başka ifade biçimi kullanılarak yeniden sorulmuş ve böylece katılımcıya rehberlik edilmiştir. araştırmacı soruları uygun bir biçimde ifade etmeye çalışsa da bazen sorular farklı bireyler için farklı anlamlar taşıyabilir. Sorunun tam olarak anlaşılmasında araştırmacı alternatif bir ifade ile bireyin soruyu anlamasına yardımcı olması gerekir. Böylece görüşülen bireyin belirtebileceği görüşlere ve deneyimlere farklı yollardan ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım&Şimşek, 2018: 140-141).

Fakat katılımcının aynı anlamı taşıyacak şekilde bir başka ifade biçimi kullanılarak sorulan aynı soruya yeniden konu dışı yanıtlar verilmesi durumunda herhangi bir müdahalede bulunulmayarak katılımcının düşüncelerini tamamıyla ifade etmesine olanak sağlanmıştır. Katılımcılardan yanıtladıkları soruya örnek vermeleri istenerek verilen yanıtların olabildiğince somut örneklerle desteklenmesine çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler daha sonra bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Nitel araştırmada analiz verilerin analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 237). Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım&Şimşek, 2018: 242).

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir. Bunlar: 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım&Şimşek, 2018: 243). Çözümlemelerde katılımcılara birer kod numarası verilmiştir (Y1, Y2...). İçerik analizinin doğasına uygun olarak, katılımcıların görüşlerini olabildiğince yansıtmak için bulguların sunumu sırasında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Geçerlik ve güvenilirlik, sonuçların inandırıcılığını sağlaması açısından bilimsel araştırmaların en önemli ölçütleridir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 269). Hangi ölçme araçları kullanılırsa kullanılsın bu araçların geçerliği ve güvenilirliği bulunmalıdır. Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği olguyu ölçebilme derecesidir. Güvenirlik ise bir ölçme aracının tutarlı ölçüm yapabilmesidir (Şimşek ve diğerleri, 2012: 153).

2.6.1 Geçerlik

Bir araştırmanın bulgularından yapılan çıkarımların doğruluğu ya da gerçekliği anlamına gelen geçerlik tüm araştırma türleri açısından önem taşımaktadır (Christensen ve diğerleri, 2015: 182). Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için doğrudan alıntı, dış denetim, çeşitleme gibi bir takım stratejiler kullanılmaktadır (Christensen ve diğerleri, 2015: 405). Nitel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesidir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 269).

Nitel araştırmada geçerliği sağlayan en önemli özellikler araştırma alanına yakın olma, elde edilen bilgilerin teyidi için alana geri gidebilme, gözlem yaparak olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama ve yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama. Araştırmacı ihtiyaç duyduğunda görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, yeni görüşmeler yapabilir ve elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla yeni stratejiler geliştirebilir. Nitel araştırmanın bu esneklik özelliği araştırmanın geçerliğini sağlamada önemli bir kazanımdır (Yıldırım&Şimşek, 2018: 270). Yapılan araştırmada veriler derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

İç geçerliliği sağlamak için araştırmacıdan beklenen araştırmanın tüm süreçlerinde tutarlı olması, kendisini ve araştırmanın süreçlerine eleştirel bir gözle

yaklaşması ve elde ettiği bulgular ve sonuçların gerçeği yansıtmayı yansıtmadığını denetlemesidir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 271). Hem verilerin toplanması hem de verilerin analizi sürecinde, araştırmanın her aşamasında uzman görüşünden faydalanılmış ve uzman görüşü doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyor olması demektir. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için araştırmacının araştırmanın tüm aşamaları ile ilgili detaylı bilgi sunması gerekir (Yıldırım&Şimşek, 2018: 271-272). Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

2.6.2. Güvenirlik

Bir ölçme aracının güvenirliliği, birden çok ölçümle elde edilen sonuçların tutarlı olmasıyla ilgilidir (Şimşek ve diğerleri, 2012: 153).

Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak amacıyla, araştırma sürecinde yapılanlar detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerden elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak amacıyla, elde edilen bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Yapılan içerik analizi sonucu temalar ve temalar ile bağlantılı kategoriler ve alt-kategoriler oluşturulmuştur. Her bir tema katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla açıklanmıştır. 1. Veli Katılım Türleri, 2. Uyuşmazlık Alanları, 3. Güçlü Yönler, 4. Uyuşmazlıklara İlişkin Yaklaşımlar.

3.1. VELİ KATILIM TÜRLERİ

Aile katılımı geniş anlamıyla gönüllü olma, öğretmenler ve diğer okul personeli ile iletişim kurma, evde akademik faaliyetlere yardımcı olma, okul etkinliklerine katılma, veli toplantıları ve okul aile birliği toplantılarına katılma olarak tanımlanmaktadır (Hill&Taylor, 2004). Ebeveyn katılımı en genel anlamıyla ebeveyn, öğrenci, öğretmen ve diğer ebeveynler arasındaki ikili ilişkiler olarak tanımlanabilir (Mc Neal, 1999). Bu temaya ilişkin veriler ışığında alan yazına da uygun olarak beş adet kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Gönüllülük, 2. Toplumla İşbirliği, 3. Kararlara Katılım, 4. Evde Öğrenme, 5. İletişim.

3.1.1. Gönüllülük

Veli katılım türlerinden biri olan Gönüllülük öğrenci performansını, sportif faaliyetleri ya da diğer etkinlikleri desteklemek için okula gelen ebeveynleri ve diğer aile üyelerini ifade eder (Epstein &Dauber, 1991). Gönüllülük kategorisi altında üç adet alt-kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Sosyal Sorumluluk, 2. Sosyal Etkinlikler ve 3. Veli-Öğrenci İşbirliği.

3.1.1.1. Sosyal Sorumluluk

Araştırmada özel okulların düzenlediği sosyal sorumluluk projeleri gönüllülüğün önemli ögesi olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar ebeveynlerin sosyal sorumluluk projelerine duyarlı olduklarını, bu projelerde gönüllü olarak görev aldıklarını ve katılımın yüksek oranda gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca en iyi öğrenci-veli-öğretmen kaynaşmasının sosyal sorumluluk projelerinde sağlandığı belirtilmiştir. Bu alt-kategori ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Sosyal sorumluluk projelerimiz oluyor kış şenliği adı altında her yıl bir hayır kurumuna bağış yapıyoruz. Velilerle tamamen işbirliği içerisinde oluyoruz. Bence en güzel veli okul öğrenci öğretmen kaynaşması burada yaşanıyor. Bu yıl topladığımız miktarı engelliler derneğine bağışladık. Bu anlamda güzel kaynaşma sağlanıyor “ (Y4).

“ Sosyal sorumluluk projelerine yönelik paylaşım şenliği yapılıyor. Burada bir panayır ortamı oluşturuluyor ve orada çok cüzi ücretlere satışlar yapılıyor ve elde edilen gelir sosyal sorumluluk projelerine aktarılıyor “ (Y1).

“ Kardeş okulumuz var. Çok uzağa gitmedik bir köy okulunun kütüphanesini yaptıracak mezunlar derneğimiz. İki tane üniversite öğrencisi buradan geçerken geliyorlar, görüşme talep ettiler, okulun kütüphanesi var ama içi boş dediler. Buradan birkaç koli kitap gitti. Bize fotoğraflarını gönderdiler. Mesela kimsesiz çocuklarımız için geçenlerde balo kıyafeti talep ettiler. Velilerimize duyurduk. Hepsi bize dönüş yaptılar. Velilerimiz o konularda duyarlılar “ (Y2).

3.1.1.2. Sosyal Etkinlikler

Katılımcılar velilerin özellikle çocuklarının aktif olarak yer aldıkları kültürel ya da sportif etkinlikleri izlemeye geldiklerini, bunun yanı sıra gezi ve piknik gibi faaliyetlere de katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt-kategori ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Veliyi bir şeye katmak istiyorsanız öğrenciyi işin içine katmanız lazım. Mesela bir gösteri varsa öğrencisi sahneye çıkacaksa veli oraya genelde gelir “ (Y1).

“ Mesela bu dönemdeki velinin haklı olarak şöyle bir yapısı var; çok çalışıyorlar. Okula ne için gelmeli veli? Veli okula çocuğunu alkışlamak için gelmeli çünkü artık ona sadece psikolojik olarak destek verebileceği bir dönemde. Her anne baba çocuğunu sahnede izlemekten hoşlanır. Onun bir şeyler ürettiğini görmekten çok hoşlanır. Hatta bir öğrencinin beş altı tane izleyeni olur. Sosyal etkinlikte öğrenci eğer sahnede ise bir tiyatro

sahneleniyorsa, bir sportif faaliyette ise portfolyo sunumundaysa v.s. onda asla kaçmaz her velimiz verilen saatte mutlaka gelir ve çocuğunu izler. Çocukların mutlaka sahneye çıkmasını ve kendini göstermesini ve bunu da velimizin izlemesini sağlıyoruz “ (Y5).

“ Bahar şenliğimiz var, şiir ve tiyatro gecemiz var, sanat gecemiz var. Bunların hepsi büyük salonlarda gerçekleşiyor. Bunların hepsinde velilerimiz bizimle birlikte olurlar (Y2).

“ Sosyal etkinliklerde hem kendileri katılıyorlar hem de çocuklarının aktif rol almasını istiyorlar. Akademik anlamda en zayıf öğrenci bile he kendisi hem de veli olarak bu etkinliklere ve aktivitelere katılmak istiyorlar “ (Y3).

“ Bizde sosyal faaliyetlere çok katılıyorlar. İyi oluyor. Gezilerimiz, pikniklerimiz, şehir dışı gezilerimiz mesela. Gezilerimize genelde velilerimizi götürdük, katılım gösteriyorlar “ (Y6).

3.1.1.3. Veli-Öğrenci İşbirliği

Katılımcılara göre veliler çocukları ile ortak bir çalışmada buldukları etkinlikler gönüllü olarak yer almaktadır. Bu etkinlikler daha çok matematik, fen, resim ve beden eğitimi derslerinde gerçekleştirilmektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Sosyal etkinliklerde onları çocuklarıyla bir araya getirmeye çalışıyoruz. Bizim 4. Sınıflarda eğlenceli matematik panayırımız var. Stantlar kurulur. Kendi çocuklarından alış veriş yapar. Örneğin bir standın başına anne ve babasıyla birlikte gidip bir problem çekerler ve o matematik problemini birlikte çözerler. . Velimiz orada eğitim öğretimin içerisine girmiş olmaktan ve böyle bir faaliyetin içinde bulunmaktan mutluluk duyar “ (Y5).

“ Resim dersinde velilere ebru sanatı yaptırıldı. Veliler geldiler, çocukları ile birlikte sergi açtılar. Beden eğitimi dersinde masa tenisi turnuvası

düzenledik orada veliler yarıştı. Fen ile ilgili yılsonu bilim sergimize kattık velileri (Y6).

“ Veli toplantılarına babaların katılımı azdı. Baba-oğul masa turnuvası düzenledik. Katılım güzeldi ” (Y4).

3.1.2. Toplumla İşbirliği

Toplumla işbirliği öğrencinin eğitim-öğretim sürecine ve gelecekteki başarısına katkı sağlayacak kişi, kurum, işletme ve diğer kuruluşlarla yapılan ortak çalışmaları kapsar (Epstein&Dauber, 1991). Özel okullarda toplumla işbirliği daha çok konunun uzmanları tarafından verilen veli seminerleri meslek tanıtım ile sınırlı kalmaktadır. Toplumla İşbirliği kategorisi altında iki alt-kategori ortaya çıkmıştır: 1) Seminerler, 2) Meslek Tanıtımı.

3.1.2.1. Seminerler

Katılımcılar velilerin kişisel gelişimlerine ve tespit ettikleri sorunların çözümüne katkı sağlayacak veli seminerleri ve sempozyumlar düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Yöneticilere göre öğrencinin akademik başarısını artırmaya seminerlerde katılım daha yüksek olmaktadır. Kişisel gelişime yönelik seminerlere katılım seminer veren uzmanın popülaritesine göre değişmektedir. Veliler medyada sıklıkla yer alan uzmanların seminerlerine daha çok ilgi göstermektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Veli gelişim seminerleri düzenliyoruz. Velilerin hep beklentisi bu, bizim için bir şeyler yapın diye hep anketlerde çıkar. Ama yaparsınız gelmezler. Medyatik isimler getirdiğimiz zaman doluyor salon ama isim medyatik olmayıp konu ihtiyaç dahilinde olsa dahi burada kimseyi görmüyorsunuz. Burada biraz popüler kültürün etkisi de var. TEOG ie ilgili bir seminer olduğunda en çok veliyi orada görürsünüz. Akademik başarı beklentisi maalesef Türk eğitim sistemi ile ilgili bir konu. Birçok veli ile konuşsanız ben çocuğumun mutlu olmasını isterin falan der ama komşusunun çocuğu ile kıyaslar en yüksek puanı almasını bekler. En büyük katılım bu noktada oluyor “ (Y1).

“ Gittiğimiz seminerlerdeki uzman kişilerle tanışıyoruz. Daha sonrasında bizim okula gelmelerini istiyoruz, velilere çalışıyoruz. Bu tarz seminerlere katılım güzel oluyor, hoşlarına gidiyor “ (Y4).

“ Mesela veli sempozyumumuz velilerimizin aktif olarak katılım gösterdikleri konulardan biridir. Türkiye'nin farklı yerlerinden uzman psikologlar, psikiyatristler ve pdr uzmanları geliyor. Konu başlıkları belirliyoruz, duyuruyoruz. Yaşanan olaylar bize örnekleme yapıyor. Zaten velinin içindeyiz ve nelere ihtiyacı olduğunu biliyoruz ve bunun dışında güncelde olanlar, bizim tespit ettiğimiz bu da olursa iyi olur dediğimiz süreçler var ve çok başarılı isimlerle velileri bir araya getiriyoruz. Tamamen gönüllülük esasına göre olan sadece velinin gelerek okulda o saatte dinleyebileceği bir zaman dilimi ama çok keyifli ve çok değerli bilgilerin aktarıldığı bir gün oluyor o gün mesela ona geliyorlar “ (Y2).

3.1.2.2. Meslek Tanıtımı

Özel okulların toplumla işbirliği yaptıkları diğer alt kategori meslek tanıtımıdır. Meslek tanıtımı iki şekilde gerçekleştirilmektedir: Meslek uzmanlarının okula davet edilmesi, 2. Öğrencinin ilgi duyduğu bir mesleğin uzmanı olan velinin yanında çalışma ortamını deneyimlemesi. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Bizim meslek tanıtım günleri var yılda iki defa. Bir tane alanında uzman kişi gelip öğrencilere ve velilere tanıtım yapıyor “ (Y6).

“ Meslek tanıtım günlerimizde daha çok velilerimizden faydalaniyoruz. Özellikle lise grubunda lise son sınıf öğrencilerimize iki haftalık periyodlarla meslek gruplarına göre velilerimizin yanına verebiliyoruz. Dolayısıyla velilerimiz aracılığıyla öğrencimiz seçtiği mesleğe yakın mı değil mi çözümlenebiliyoruz “ (Y2).

3.1.3. İletişim

Okul programları ve çocukların gelişimi ile ilgili ebeveynler ile iletişime geçmek okulların temel yükümlülüğüdür. Bu, okulların çoğunun gerçekleştirdiği

hatırlatma notlarını, duyuruları, telefon görüşmelerini, öğrenci karnelerini ve konferansları ve bazı okulların yarattığı ebeveynlerle diğer yenilikçi iletişimleri kapsar (Epstein & Dauber, 1991). İletişim kategorisi altında üç adet alt-kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Teknolojiden Faydalanma, 2. Bireysel Görüşmeler, 3. Veli Toplantıları.

3.1.3.1. Teknolojiden Faydalanma

Katılımcılar ebeveynler ile iletişime geçmek için telefon görüşmesi, mail, veli bilgilendirme uygulaması, öğrenci takip sistemi, veli sms'i, veli mektubu, whatsapp grubu gibi teknolojik uygulamalardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu iletişimin şekli doğrudan veya dolaylı, tek yönlü ya da çift yönlü olabilmektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Velilere cep telefonu kadar uzağız. Bir mobil uygulamamız var içinde bizim yazdığımız ödevler, duyurular; her şey anında velinin telefonuna düşüyor ve oradan bize her zaman ulaşabiliyorlar, ister mail atabilir isterse arayabilirler, her yolla ulaşabilirler hiç fark etmez “ (Y2).

“ Veliler sınıflarda kendileri whatsapp grupları kuruyorlar özellikle okul aile birliği kanalıyla her sınıftan belirli velilere ulaştıktan sonra onlar whatsapp grubu kanalıyla kendi içerisinde iletişim sağlıyorlar. Yani bizim veliye bir şey duyurup katılımı artırmak için yaptığımız şeyler 1. öğrenci takip sistemi, 2. Veli smsi 3. Veli mektubu. Bunun dışında okul aile birliğini kullanıyoruz. Okul aile birliği sağ olsun bize şunu yapıyor. Her sınıftan yakın oldukları veliye ulaşip tüm sınıfa ulaşmaları anlamında onlardan yardım istiyorlar“ (Y1).

3.1.3.2. Bireysel Görüşmeler

Yıldırım ve Dönmez, (2008) velilerin öğretmenle iletişim kurarken bireysel görüşmeleri daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bunun nedeni bireysel görüşmelerde velinin kendini daha rahat ifade edebilmesi ve öğretmenin veliye daha fazla zaman ayırabilmesidir. Bireysel görüşme özel okulların, aile ile birebir iletişime

geçmek ve öğrencinin gelişimini değerlendirmek için izledikleri bir yoldur. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Bizim okulumuzdaki veli görüşmeleri bireysel veli görüşmesi ağırlıklı olduğu için genel veli toplantılarına katılım beklenenden az olur ama yine de şöyle söyleyeyim yüzde60,70,80 oranında veli katılımı olur. Yüzde 20’lik dilimi de şeye bağlıyorum. Bizim velilerimiz her dönemde en az iki kez bireysel görüşmeye davet edilirler. Bu görüşmeyi yaptıkları için de genel veli toplantısında kimi iş seyahatinde kimi yurtdışında olur (Y5).

3.1.3.3. Veli Toplantıları

Yöneticiler velilerle toplu halde iletişime geçmek ve doğru bilgilerin ilk elden aktarılması için sıklıkla veli toplantısı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazen çalışma koşulları gibi nedenlerle veli toplantılarına katılımın istenen düzeyde gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşük olmasının da toplantılara katılımı olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Veli toplantılarını çok sık yaparız biz. Genelde özel okullarda dönemde bir tane yeter derler de biz 3- 4 falan yaparız. Velilere doğru bilgilerin doğru kanallardan aktarılması için. Biz çok şeffafız, her şeyimiz ortada” (Y2).

“ Veli toplantısı yapıyoruz ama velileri çok fazla okula getiremiyoruz. Yarı yarıya % 50 – 60 diyebiliriz. Bunun sebebi hem çalışmalarını hem de eğitim düzeyinin genelde lise seviyesinde olması “ (Y3).

3.1.4. Ev Odaklı Öğrenme

Yöneticiler bu veli katılım düzeyinden bahsederken “ hırs, kaygı, kıyaslama, uğraşmak istememe, yoğun çalışma” gibi ev odaklı öğrenme ile ilgili olumsuz çağrışım yapan ifadeler kullanmışlardır. Evde çocuklarına yardımcı olan velilerin genellikle bunu çocuklarını başkaları ile kıyasladıkları için yaptığını düşünmektedir. Diğer

yandan katılımcılar özel okul velisinin eğitim işini okula bırakma eğiliminde olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Anne- baba öğretmen olanlar çocuklarına evde yardım ediyorlar. Diğerleri de çalıştırıyorlar. Çok hırslılar, anne baba daha hırslı. İster istemez onların kaygısı çocuklarına geçiyor. Çocuk 95 aldım diye üzümlere gidiyor eve. Neden? Çünkü anne babası yüz bekliyor. Çünkü bir gün öncesinde anne babası ile çalıştı o yazılıya. Aslında o 95’i anne baba kendi notu olarak görüyor. Bundan dolayı da çok yanlış bir nesil geliyor. Çok fazla kıyaslama oluyor. Komşusunun çocuğu başka bir okula gidiyor orada 95, 100 yapıyor. Hatta geliyor hocam yanlış anlamayın ben not istemiyorum diyor yazılı kağıdını görmek istiyor. Aslında o da biliyor 95 olduğunu da ama acaba 100 olur mu, yapabilir miyim düşüncesi oluyor “ (Y4).

“ Evde yardımcı olmak istemiyorlar asla. Hatta ödev verilmesini de istemiyorlar. Evde çocukla ödev konusunda uğraşmak da istemiyorlar genelde. Biz uzun mesaili bir okulumuz eve de çok ödev vermiyoruz (Y6).

“ Veliler çocuklarını özel okula gönderdiklerinde şöyle bir düşünceleri oluyor; biz yoğunuz, çalışıyoruz. Dolayısıyla okul takip etsin modundalar. Ama maalesef böyle olduğunda başarıyı yakalayamıyoruz. Biz burada ödevlendirme yaptığımızda evde mutlaka velinin de takip etmesi gerekiyor “ (Y3).

“ Ders üzerinden sömestr ve yaz tatili için belirli sorumluluklar verilebiliyor, şu filmi izlemelisin, şu müzeye gitmelisin gibi. Çocuk kendi gidemeyeceği için velisi ile gitmek zorunda. Yoğun çalışan veliler, hocam çok da yoğunuz böyle şeyler vermişsiniz ama diye dönüşler yapabiliyorlar. Ama onun gerekliliğine ve önemine inanan veliler ne kadar yoğun olurlarsa olsunlar mutlaka zaman bulup bu işi yapıyorlar “ (Y1).

3.1.5. Kararlara Katılım

Kararlara katılım, velilerin ve diğer gönüllülerin okul, bölge veya ülke düzeyinde okul aile birliği, danışma kurulu ve diğer grup ve kurullara katılımı ile gerçekleşir (Epstein & Dauber, 1991). Kararlara katılım, birbiriyle çelişen fikirlerin mücadelesi değil ortak hedeflere ulaşmada ortaya çıkan işbirliği sürecinin bir aracı olarak tanımlanmaktadır. (Epstein, 1995). Veliler okul faaliyetlerini destekleme ve evde ders çalıştırmanın yanı sıra okulda alınan kararlara katılmayla da yakından ilgilenmektedirler (Williams & Stallworth, 1984). Ancak araştırmada katılımcıların neredeyse tamamı ebeveynlerin okulda alınan kararlarda söz sahibi olmaları konusunda olumsuz tutum sergilemiştir. Kararlara katılım kategorisi altında üç alt-kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Merkezden Yönetim, 2. Yetkin Olmayan Veliler, 3. Okulun İmkanları.

3.1.5.1. Merkezden Yönetim

Yöneticilerin tamamı okullarının genel merkezden yönetildiğini, önemli kararların genel merkez yönetim kurullarında alındığını ifade etmişlerdir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Yönetim ve idari anlamda velinin katılmasından pek hoşnut değiliz. Okulun idaresi ayrı bir şey. Biz nasıl ki ailenin içerisinde yönetime katılmıyor söz sahibi olamıyorsak ailelerin de burada yönetim anlamında katılmalarını istemiyoruz. Okul aile birliği bizde çok aktif değildir. Buradaki işleyiş farklıdır. Biz velilerin düşüncelerini, eleştirilerini, fikirlerini alırız ama kendi işimize bakarız. Biz kurumsal bir okul olduğumuz için yönetim anlamında veliye açılmıyoruz açıkçası “ (Y3).

“ Her şeyden önce özel okullar devlet okulları gibi koruma yaşatma dernekleri ve okul aile birlikleri ile çok sıkı dirsek teması içerisinde değiller. Dolayısıyla eğitim öğretim boyutunda, disiplin boyutunda veli ile çok iç içe olmayız. Bizim belirli kriterlerimiz vardır ve o kriterlere de velilerimiz uymak zorundadır. Genel merkeze bağlı olduğumuz için sene başından itibaren örneğin Eylül ayı itibarıyla Mayıs ayında yapacağımız geziler de bellidir, aktivitelerimiz de bellidir. Bazı talepler geliyor. Mesela

dersleri şöyle işleyebilir misiniz? Programlarınız içerisinde etüt saatleri de koysanız bizim işimize gelir ya da öğretmenlere talepler geliyor dersinizi şu şekilde işleseniz. Ama bizim kendimize göre belirli kurallarımız var, uygulayış şekillerimiz var, bitirmemiz gereken bir program var. Sistemimizi anlatırız. Şu şekilde işler ve asla ve asla bunun dışına veli talebi olsa dahi çıkmayız deriz. Sene başında da velilerimize iç dinamiğimizi anlatan bir yazılı materyal sunarız. Onlar bilirler bize hangi teklifle gelip gelmeyeceklerini ya da bir teklif yapıp yapamayacaklarını. Ders işlenişinden tutun da disipline kadar kesin kurallarımız var ve bu kuralların dışına asla çıkmayız. Eğer bizim kurallarımız velinin anlayışına uygun değilse özel okul bir tercihtir ve bu tercihler arasında bizim okul da bir tercihtir “ (Y5).

“ Velilerden gelen talepler oluyor ama biz daha çok idarece verdiğimiz kararları uyguluyoruz. Çok da etkili olmuyorlar “ (Y2).

3.1.5.2. Yetkin Olmayan Veliler

Yöneticiler velilerin okulun karar verme süreçlerine dahil olacak kadar donanımlı olmadıklarını düşünmektedir. Ancak velilerin genelinden gelen talepler değerlendirilmekte ve bazı kararlara etki edebilmektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Jenerasyon çok değişiyor. Eğitim hakkında çok bir şey bilmeyen bir veli grubumuz oluyor aslında yeni başlangıçlarda. Çok şey biliyor gibi görünüyorlar ama bilmiyorlar. Veliye göre çok hareket etmemeye çalışıyoruz. Velinin isteğinden çok emin olmamız lazım. Anketler yaparız ve analiz ederiz, tek tük istekler midir yoksa genelin bir beklentisi var mıdır? Mesela özel yetenekliler eğitim programımız için öğretmenlerimiz 1 yıl eğitim aldılar bir uzmandan. Bu veli talebi ve bizim öngörümüzle olan bir şeydi “ (Y2).

3.1.5.3. Okulun İmkanları

Okulun fiziki kapasitesine bağılı olarak akademik başarıyı artırma amaçlı değişikliklerde veli taleplerinin dikkate alındığı görölmektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşığıda yer almaktadır:

“ Olumlu ise, imkanım var ise kesinlikle hayır demiyorum. Okulun imkanına bağılı, benim yapabileceğim bir şey ise. Velilerden talep geldi 8. Sınıfları ayırdım TEOG katı yaptım. Okulun bir bölümünü boşalttık, 8. Sınıflara göre dizayn ettik. Onların bahçesi de ayrı, koridoru da ayrı, izolasyon gibi “ (Y6).

3.2. UYUŞMAZLIK ALANLARI

Bourdieu’a göre bir alan(eğitim) aynı zamanda bir çatışma ve rekabet mekanıdır(Bourdieu&Wacquant, 2001). Bu çatışma alana yeni dahil olanlarla alanda egemen olan ve rekabeti reddederek bu egemenliği tekeline bulundurmak isteyenler arasında gerçekleşir (Bourdieu&Passeron, 1990). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada okul-veli uyumsuzlıklarının nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tema altında iki kategori yer almaktadır. Bunlar: 1. Öğretmen-Veli Uyuşmazlığı, 2. Yönetici-Veli Uyuşmazlığı.

3.2.1. Öğretmen – Veli Uyuşmazlığı

Bourdieu’nun teorisini bir alan olarak okula uyarladığımızda ebeveynler ile öğretmenler arasında öğrencinin öğrenmesi üzerine bir mücadelenin yaşanması beklenir. Okulda egemen konumda olan öğretmenler alana yeni gelen velilerle güçlerini paylaşmak istemezler (Göktürk&Dinçkal,2017). Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenler ile veliler arasında çatışmaya yol açan nedenlere ilişkin yedi(7) alt-kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Akademik Başarı

Kaygısı, 2. Eğitimci Veliler, 3.Sınıf içi Problemler, 4. Ödevler, 5. Etütler, 6. Ergenlik Çatışmaları, 7. Whattsap Grupları.

3.2.1.1. Akademik Başarı Kaygısı

Görüşme sırasında katılımcılar alt kategoriye ilişkin olarak “ yüksek not, yüksekokul puanı, notların şişirilmesi, sınav sistemi “ gibi ifadeleri sıklıkla kullanmışlardır. Bu nedenle öğretmen ile ebeveynler arasında ortaya çıkan uyuşmazlıkların altında sınav sisteminin yarattığı akademik başarı kaygısının yattığı söylenebilir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Notlar konusunda zaman zaman eleştiri olabiliyor. Çünkü herkes notu yüksek olsun istiyor. İşte okul puanı esprisi hem TEOG hem üniversite sınavlarında katkı sağlayacağı düşüncesi. Bazen çocuğum niye düşük alıyor gibi şeyler. Eğitim çalışanları şu an çok eziliyor. Veli çocuğuna yapması gerekeni yapmadığı için geliyor burada öğretmen arkadaşı ezmeye kalkıyor. Kaç yıldır burada bir şey öğretemediniz de... çocuğunun evde ders çalışmadığını sen biliyorsun, çocuğuna karşı evde bir yaptırım uygulamıyorsun burada öğretmen arkadaş çocuğunuz ders çalışmıyor deyince suç oluyor. Velilerin büyük çoğunluğu çocuğunun cebine parayı koyuyor, eline telefonu veriyor, okula ödemeyi yapıyor ve salıyor. Burada anne ve babanın ikisini de görmediğim bir sürü veli var. Yani bir hizmet alıyor ama sadece parayı veriyor o kadar. Çocuk da özel okula gidiyor nasıl olsa, sorun bitti. Sonra da öğretmene bir şey öğretemediniz deniyor ” (Y7).

“ Bizde seviye sınıfları var, dolayısıyla veliye gerçekçi sonuçları söylediğiniz zaman biraz cephe alabiliyor. Ağırına gidiyor açıkçası çünkü özel okul deyince aklına çocukların şımartıldığı, pohpohlanıp notların şişirildiği bir kurum geliyor. Mesela çocuk matematikten 25 alıp e-okul sisteminde bunu gördüğünde kıyametleri koparıyor. Nasıl bu notu verirsiniz diyor “ (Y4).

“ Özellikle ortaokul düzeyinde ilköğretim başarı puanının TEOG sisteminde başarı düzeyini etkilemesinden dolayı notların yüksek tutulması

gibi bir beklenti her zaman vardır. Veliler bize devlet okullarında notlar şişiriliyor siz bizi zorluyorsunuz diye gelebiliyorlar “ (Y1).

“ Mesela bazı velilerimiz çok bilmiş takılıyor. Mesela diyor ki şu dersten benim çocuğın ilerlemiyor. Halbuki kendisi ev hanımı. Sen ne biliyorsun ki matematikten falan. Birkaç böyle şikayetimiz oldu. Hatta öğretmene de telefon açmış benim çocuğum 2-3 aydır matematikten ve fenden ilerlemiyor. Öğretmen demiş ki sen ne iş yapıyorsun? Ev hanımıyım. Ne mezunusun? İlkokul. Ama bildiğın matematikçi fenci. Demiş ki dur ben daha konu anlatıyorum, nereden biliyorsun ilerleyip ilerlemediğini. Yani böyle bir sorun oldu bir ara. Öğretmen veli böyle şeylere karışmasın istiyor. Şu an dersin nerede olduğunu nasıl ilerlediğini nasıl...halbuki (öğretmen) söylüyor çocuğın derse katılımının iyi olduğunu sadece deneme yapmadım. Dönüt olmadığı için veli bunu öğretmen hiç ders anlatmamış gibi yansıttı. Başka mesela çocuk çalışmamış oluyor, sınava denk geliyor, bir daha sınav yapılsın istiyor notu düşük kaldıysa (Y6).

“ Örnek veriyorum 4. Sınıfı bitirmiş bir çocuk 5. Sınıfta bize geldiğinde aynı başarıyı gösteremiyor. Veli niye bu çocuk ilkokulda başarılıydı, iyiydi. Ama orada 4 yıl boyunca sınıf öğretmeni her yönüyle tanıdı ve keşfetti. 5. Sınıfta farklı branş öğretmenleri var ” (Y4).

3.2.1.2. Eğitimci Veliler

Yapılan görüşmelerde, eğitimci olan velilerin öğretmenleri zaman zaman diğer velilerden daha çok eleştirdikleri ancak burada ortaya çıkan çatışmanın nedeninin eleştirinin kendisi değil eleştiri yapılırken kullanılan sert tutumun olduğu ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Öğretmenin sorduğu soruları irdeleyebiliyorlar mesela. Genelde biz bunu eğitimci velilerimizde, meslektaşlarımızda yaşıyoruz. Aslında olmaması gereken bir şey ama...Öğretmenlerimiz seminer dönemlerinde yıl içerisinde kullanacakları soru havuzunu oluşturuyorlar, deneme oluşturuyorlar. Denemelerdeki soru tipleri ile ilgili gelebiliyorlar. Ya aslında tamamen kapalı değiliz. Hoşumuza da gidiyor. Ama her şey

üslupta bitiyor. O kitapçığı güzelce getirip deneme yapacaksınız ama bakın bu sorular hatalı demek var ama kitapçığı atarak söylemek bambaşka bir şey oluyor “ (Y4).

3.2.1.3. Sınıf içi Problemler

Elde edilen verilere göre sınıf içinde yaşanan problemlerin öğrenciler tarafından ebeveynlerle paylaşılmasının da öğretmen ve veli arasında gerginliklere yol açtığı ortaya konmuştur. Bu duruma ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Bazı çocuklarımız sınıftaki olayı başka anlamda veliye aktarıyor. Mesela öğretmen bundan şikayetçi. Öğretmen o seviyede söylememiş ama çocuk başka anlamış. Özellikle bu sınıf içi şeylerde çok müdahale etmeye çalışıyorlar. Çok hafif bir dokunuşla düzeltebileceğimiz şeyi büyütüyorlar. Çocuklar konusunda okula biraz daha güvenmelerini istiyoruz. Veli – çocuk ikisi idareye karşı değil de veli-idare-öğretmen birlikte, çocuk karşıda olmalı. Herhangi bir sorun oluştuğunda veli direkt öğrencisine sarılmalı değil de belki çocuğum hatalıdır diye düşünmeli. Öğretmen-idareci-veli organize olmalı öğrenciyi dizayn edebilmek için ” (Y6).

3.2.1.4. Ödevler

Ev ödevlerine ilişkin olumsuz veli tutumlarının “Veli Katılım Türleri” teması altında katılımcılar tarafından daha önce de vurgulandığı görülmektedir. Öğretmenin –özellikle 1. Sınıf öğretmenlerinin- ev ödevi vermesi ebeveynler ile yaşanan uyuşmazlık konularından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Birebir sürtüşme durumları mesela ödevler ya da ev içindeki yaşantılarda olabiliyor bazen. Çalışan bir anne babaya sahip olduğu için akşam geç saatte geldiğinden hele ki 1. Sınıf sürecinde oldukça zor olabiliyor. Bu anlamda öğretmenin ödevleri konusunda ne yapabiliriz diye gelebiliyor eğer öğretmen bu noktada yapıcı bir dille yaklaşırsa zaten veli

süreci kabullenip ilerleyen sürece geçtiğini gördükçe çocuk da sorumluluk kazandıkça süreç de olumlu bir hale dönmeye başlıyor zaten “ (Y2).

3.2.1.5. Etütler

Yapılan görüşmelerde bazı ebeveynlerin öğretmenlerden mevcut derslerin ve etütlerin yanında ilave etüt programları talep ettikleri ve bu talebin de çatışmaya neden olduğu ifade edilmiştir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Ya çok öyle aşırı derecede çatıştığımız noktalar oluyor mu? Yani etütler diyebilirim. Haftalık ders programımızda zorunlu etütlerimiz var ama zorunlu olunca çok etütten sayılmıyor. Ders gibi görüyorlar sanırım. Velilerimiz etüt istiyor. Öğretmenimiz de diyor ki bizim zaten etüt saatimiz var. Evet galiba çok çatışma orada oluyor. O da çok fazla aşırı derecede değil ama genelde orada olabiliyor ” (Y4).

3.2.1.6 Ergenlik Çatışmaları

Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerde ebeveynlerin çocukları ile yaşadıkları ergenlik çatışmalarının öğretmen-veli ilişkisine olumsuz yansıdığı görülmektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Öğrencinin okula geç kalma durumu. Bununla ilgili öğretmenimiz diyor ki çocuk okula geç kaldı lütfen siz erken kaldırın ama bazen veli sözünü geçiremiyor çocuğuna. Bu anlamda çatışıyoruz aslında. Burada çocuğun sorumluluğu eve ait, veliye ait. Örnek veriyorum okul kıyafeti giyme meselesi. Veli diyor ki bunu zorla siz giydirin, siz yaptırın. Çünkü liseye gelmiş çocuk ergenlik dönemimde ve çocuğuna söz geçiremiyor maalesef. Bu anlamda bir çatışma yaşıyoruz ” (Y3).

3.2.1.7. Whatsapp Grupları

Son zamanlarda öğretmen-veli iletişimde en fazla kullanılan yollardan biri olan whatsapp gruplarının velilere hızlı ve toplu halde ulaşmayı sağlarken bir yandan

da iletişim çatışmalarına yol açabildiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yönetimden yardım istedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca yaşanabilecek olası çatışmalar nedeniyle whatsapp grubu yoluyla veliler ile iletişim kurmaya soğuk bakıldığı görülmüştür. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Malum whatsapp grupları var. Whatsapp gruplarında bir takım sıkıntılar yaşayabiliyorlar. Her veli açıkça gelip burada sorunu çözme merkezinde sorunu çözüyor. Whatsapp gruplarında konuşarak birkaç kişi ile birlikte çözebileceğini zannediyor ama yanılıyor. Böyle durumlarda öğretmenlerimiz yardım istiyor. Biz de yol göstermeye çalışıyoruz ” (Y4).

“ Biliyorsunuz teknolojiyle birlikte acayip bir whatsapp furyası var. Bazı okullar bu işin içerisine giriyor ama biz girmiyoruz. Aslında biz öğretmen açısından çalışılabilir en rahat kurumuz. Çünkü bizde veli öğretmeni tahrik edemez, rahatsız edemez. Bunun önünü kapatıyoruz. Mesela hiçbir öğretmenin telefon numarası velide olamaz. Veli öğretmenle görüşmek isterse randevusunu alıp veli görüşme saatlerinde görüşebilir. Öğretmenin beklentisi de budur normalde. Çünkü işine dahil olan veli konusunda öğretmen,” eğitimci benim” der ve müdahale edildiğinde yönetimden yardım ister. Katılım, paydaşlık ayrı bir mevzu ama müdahale oradan sen kalk ben oturayım demek (Y1).

3.2.2. Yönetici-Veli Uyuşmazlığı

Özel okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerin ışığında doğrudan okul yönetimi ve ebeveynler arasında yaşanan uyuşmazlıklara ilişkin 4(dört) tane alt-kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Öğretmen ve Şube Seçimi, 2. Etütler, 3. Okul Kuralları, 4. Yan Hizmetler.

3.2.2.1. Öğretmen ve Şube Seçimi

Özel okul yöneticileri, velilerin zaman zaman çocuklarının etkisiyle öğretmen seçmek istediklerini ifade etmişlerdir. Velilerin öğretmen seçme talebinin okul

yöneticisi tarafından “ yönetimin işine karışmak” olarak algılanmaktadır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Öğretmenin ders anlatışından tutun da... Tabii bu daha çok küçük sınıflarda oluyor. Mesela öğretmen dersine girmiştir, öğrenci öğretmeni çok sevmiştir. Bir daha ki seneye dersine yine o girsin diye bize baskı oluşturmaya çalışılabilir. O da yönetimin işine karışmak gibi. Küçük sınıflarda o arkadaşımın olayım, bu arkadaşımın olayım, o öğretmen gelsin, bu öğretmen gelsin gibi farklı istekler olabilir ” (Y7).

3.2.2.2. Etütler

Velilerin var olan ders programına ek olarak etüt yapılmasını istemeleri sadece öğretmen-veli arasında değil veli ile yönetici arasında da uyumsuzlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Ebeveynlerin etüt talebinin temelinde yoğun çalışma saatlerinin ve sınav kaygısının olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ebeveynlerin bu isteğine olumsuz yanıt vermektedirler. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ TEOG başarısı, üniversite başarısı, tamam bunlar kıymetli şeylerdir ama bir okulun başarısını gösteren argümanlar değildir. Bu konuda velilerle savaştık. 7. Sınıftan itibaren neden deneme olmuyor. Daha doğrusu denemeden öteye etütler olsun, okul çıkışı bir şeyler yapılsın. Düşünsenize 5 buçukta okul bitiyor. 10-11 yaşındaki çocuğun 5 buçuktan sonra etüde kalmasından bahsediyor ” (Y1).

“ Veliler bize etüt talebiyle geliyorlar sene başında, daha çok çalışan anne babalar oldukları için. Bizim burada etüt yapmamız mümkün değil. Bunu iki açıdan değerlendiriyoruz; 1. Öğrencinin artık alma kapasitesi dolmuştur, 2. Öğretmen arkadaşımın verme kapasitesi dolmuştur. Bu iki nedenle bu taleplerini karşılayamayacağımızı anlatıyoruz ” (Y5).

3.2.2.3. Okul Kuralları

Yöneticiler, velilerle kılık kıyafet, öğretmenin ders anlatımının izlenmesi, sınıf mevcudu sayıları, öğrencinin sınıfta oturduğu yer gibi konularda uyuşmazlıklar yaşadıklarını ifade ettiler. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Herkesin kafasında farklı düşünceler var. Alışık olduğu bir okul düzeni, disiplini, öğretmeni var. Bunlarda apar topar ayrılıp farklı bir okula geliyorlar. Önceki okulunda hoşuna gidenleri burada da görmek istiyor. Mesela bizde sınıflar 24 kişiliktir. Bir özel okula göre çok fazla değil mi diyerek bunun düşürülmesini talep edenler oldu. Öğretmenlerin ders işleyişini kapıdan izliyorlarmış. Burada idari kısım, veli ile öğretmeni buluşturduğumuz, bizimle görüşmelerin yapıldığı kısım. Camlı bölmenin diğer kısımlarına geçişleri yasak. Bizim mahremimiz diyoruz. Öğretmenin ders anlatımı özeldir. Onları denetleyecek olan müdür yardımcılarında birlikte benim. İlk başlarda bunu birazcık sıkıntı yaptılar

“ (Y4).

“ Mesela ne yaparsan yap hiçbir şekilde memnun olmayan % 10'luk bir kesim. Dersi beğenmiyor, çocuğunun sınıfta oturduğu yeri de beğenmiyor, koridorları da beğenmiyor. Bu okulda hiç mi doğru bi'sey yok dedim geçenlerde bir veliye. Mümkün olduğu kadar ben de öyle velilerden kurtulmaya çalışıyorum ” (Y6).

“ Mesela geçmiş yıllarda yaşadığımız bir olaydır. Kılık kıyafet yönetmeliğine göre kız öğrencilerin kılık kıyafetleri bellidir. Bir öğrencimizin eteğinin kısıllığından dolayı eleştiri yaptık kendisine ve velisini aradık. Velinin söylemi şu siz Atatürkçü değil misiniz? Çok basit bir cümle. Atatürkçü olmak insanın kendini bilmem ne.... Gerektiren bir durum değil. Böyle şeyler bile sizi psikolojik olarak yoruyor aslında ” (Y7).

3.2.2.4. Yan Hizmetler

Eğitim ğretim faaliyetleri dışında kalan yemek ve ulaşım hizmetleri de yönetici ile veli arasında uyuramazlığa neden olan faktörlerden birisidir. Ebeveynlerin ulaşım ve yemek hizmetlerine ilişkin talep ve eleştirileri yöneticiler tarafından “ okulun işine karışmak, anlamsız istekler, ben merkezli beklenti, ego tatmini” sözleriyle ifade edilmiştir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Ben mesela çok şikayetçiyim. Okulun işlerine çok karışıyorlar. Yemekler, servis...Biliyorsunuz zel okullarda sebze yemeği ağırlıklı. Hamburger, patates, cips çocuklar sevdiği için öyle şeyler istiyorlar. Servisle ilgili şu saatte gelsin bu saatte gelsin, bu saatte gelmesin, çok erken geliyor, çok geç geliyor, benim ocuğumu çok erken alıyor diyor ama taa Glcktesin arkadaş ne yapalım yani. Böyle bayağı karışıyorlar. Bazı veliler çok eleştiriyorlar. Daha yapıcı olmalılar “ (Y6).

“ zellikle servise ilişkin sıkıntılar yaşıyoruz. Çok nettir bu söylediğim velinin isteği. Çıkamaz bir sokak... araç çıkamaz sokağa girsin çocuğunun evinin kapısına kadar gelsin alsın, geri geri çıksın ve yoluna devam etsin. Böyle isteklerle karşılaşıyoruz. Tabii hizmet sektrsnz, tabii hizmet ve çözüm üretmek sizin işinizdir ama tabii bu isteklerin çoğu anlamsız istekler. Bu farklı meslek gruplarına da sirayet ediyor. Bugün hastanelerde doktorlar dvliyor, okullarda öğretmenler dvliyor bu ben merkezli beklentiler yüzünden. Bir sürü veli kendi egolarını tatmin anlamında bile bir sürü isteklerde bulunuyor. Yemeğe ilişkin de işte başka kurumlarla karşılaştırıp orada öyle var bizde niye yok. Tabii o zaman içerisinde bir takım iyileştirmeler yapmanızı gerektirecek bir takım haklı eleştiriler de olabiliyor “ (Y7).

“ Benim gördüğüm şu, eğitim ile ilgili işler yolunda gidiyorsa daha çok diğer işlerle uğraşıyorsunuz. Siz burada yemeğinizde çıkan kekin içindeki kakaoda bulunan kafein miktarını sorgulayan veli ile de karşılaşabilirsiniz ki bu somut bir örnektir. Ulaşım konusunda da herkesin beklediği şey çocuğunun hem giderken hem de gelirken en kısa mesafede yol alsın. Velinin isteği benim çocuğum için öyle bir güzergah izin ki ilk önce benim çocuğum bırakılsın ve en son benim çocuğum alınsın “ (Y1).

3.3. GÜÇLÜ YÖNLER

Özel okul yöneticilerinin görüşlerine göre oluşturulan bu temada okulun ve velinin eğitim sürecinde daha fazla söz sahibi olmak amacıyla zaman zaman ön plana sürdüğü güç unsurları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tema altında iki kategori yer almıştır. Bunlar: 1. Velinin Güçlü Yönleri, 2. Kurumsal Kapasite.

3.3.1. Velinin Güç Yönleri

Bu kategoriye ilişkin iki tane alt kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Paralı Eğitim, 2. Eğitim Seviyesi.

3.3.1.1. Paralı Eğitim

Özel okullar eğitim kurumu olmalarının yanı sıra eğitim hizmeti pazarlayan ve müşteri memnuniyeti ile hayatına devam eden birer işletme niteliği taşımaktadırlar. Özel okul velisi ise sunulan eğitim hizmetini satın alan ve ödediği ücretin karşılığını alma arzusunda olan müşteri konumundadır. Dolayısıyla veliyi eğitim “alan”ında güçlü kılan en önemli etken eğitimin paralı olmasıdır. Yöneticiler özel okul velisinin eğitim hizmetini satın alması nedeniyle hem akademik hem de sosyal alanda % 100 başarı beklentisi içerisinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Bizde seviye sınıfları var. Veli benim çocuğum nasıl olur da D sınıfında olur? Parasıyla değil mi? O da para ödüyor ben de para ödüyorum mantığında. Bu konuda çok sıkıntılar yaşadık “ (Y4).

“ Velinin beklentisi çocuğun sanatla, sporla ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle uğraşması. Diğer bir konu aynı zamanda çocuk TEOG’da derece yapsın. Bunların hepsi bekleniyor. Belirli bir mali yükümlülüğümüz var ayrıca bunun için bir bedel ödeniyor. Bu bedelin karşılığında da bir şeyler kafalara enjekte edilsin gibi bir beklentileri var. Bunun böyle olmayacağını, çocuklarının yetenekleri doğrultusunda sanatta ve sporda bir şeyler yapabileceğini, akademik olarak da siz burada dünyanın en iyi eğitimini de verseniz bir şeylerin belirli bir noktaya

getirilemeyeceğini anlatmaya çalışıyoruz. Çünkü çocuk dediğimiz şey bir fabrika değil, insan dediğimiz şey mekanik dişli girdisi olup da çıktısı alınan bir şey değil” (Y1).

“ Aslında velinin ekonomik düzeyinin yüksek olması olumlu da etkiliyor olumsuz da. Çocuklarda çok özgüven oluyor. Burası özel okul mantığı. Ben buraya para veriyorum algısı çocuklarda da oluyor yani özel okul şımarıklığı oluyor. Şöyle bir beklenti oluyor. Ben çocuğumu özel okula verdim gerisi sizin işiniz. Çocuk % 100 başarı sağlayacak gibi bir algı var maalesef. Eğitim bir süreçtir. Özel okula verince % 100 başarı artacak gibi bir mantık söz konusu. Yani para ile eğitim aynı kefedede olmuyor maalesef. Ben şu kadar para verdim % 100 başarı sağlayacak diye bir şey yok” (Y3).

“ Bir kere eğitim anlayışı velinin beklentileri çok farklılaştı. Yani veli bir öğrenci göndererek kendini bu okulun sahibi zannediyor, çok basit olarak söylüyorum bu yemekten alacağı eğitime kadar “ (Y7).

“ Özel okul velisi genelde her şey dört dörtlük olsun istiyor, parayla okutuyor. ... Bir de özel okul velisi hemen ayaklanıyor yani burası ücretli diye nihayetinde.” (Y6).

3.3.1.2. Eğitim Seviyesi

Katılımcılara göre velinin eğitim düzeyinin yüksek olmasının hem avantajlı hem de dezavantajlı tarafları bulunmaktadır. Eğitime verdiği önemin ve farkındalığının yüksek olması olumlu; mükemmeliyetçilik, eleştirel yaklaşım ve yüksek başarı beklentisi olumsuz tarafları olarak ifade edilmiştir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Eğitim düzeyi yüksek olanların bazıları çok mükemmeliyetçi bizi beğenmiyor, bazıları bir şeyler katmak için çaba sarf ediyor. Mesela öğretim görevlisi olan bir velim var bize karşı çok eleştirel yapıda, olumsuz anlamda. Her şeyi, okulun boyasından rengine kadar eleştirebiliyor rahat bir şekilde. Kapının açılış şekline kadar bile, öyle değil de böyle olmalıydı.

Yani boyunu aşan işler aslında. Eğitim düzeyi daha düşük olanların bazısı çok olumlu, her şeyi beğeniyor. Bizi de motive etmeye çalışıyor. Zaten ben eğitim düzeyi düşük olanlardan şikayetçi değilim. Sessizler. Sadece bilgi alıyorlar müdahale etmiyorlar. Olumlu olarak üniversite mezunu yazılımcı velimi çok beğendim. Hocam yazılım dersi ileride büyük ihtimalle ders olacak herhalde, şu an dünyada birçok okul uygulamaya başlamış diyor“ (Y6).

“ Velinin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuktan beklenti artıyor. Okuldan beklentiyi biz karşılıyoruz zaten. Ama onların beklentileri çocuklarının psikolojisini etkiliyor, oradaki beklentiden söz ediyorum. Daha iyi okula gitmeleri çocuklar üzerinde ciddi bir baskı oluşturuyor. Sen daha iyisini yaparsın diyorlar. Aslında sen daha iyisini yaparsın cümlesinde bir motivasyon yoktur tam tersine onun omuzlarına yüklenen ciddi sorumluluklar vardır” (Y5).

“ Yaptığımız işin farkında olan bireyler ama buna % 100 katılmıyorum. Eğitim düzeyi yüksek olabilir ama iş anne – baba olamaya gelince işin içine farklı duygular girebiliyor. Duygusalıklarını gözlemleyebiliyoruz. Şu an mesela 1. Sınıf kaydına gelen velilerin çoğu çocuğunun özel yetenekli olduğunu düşünüyor. Objektif olamayabiliyorlar ama öte yandan eğitim almamış bir aile çocuğunu daha objektif değerlendirebiliyor“ (Y2).

“ Velinin eğitim düzeyinin yüksek olması illa ki eğitim-öğretim süreçlerine olumlu bir katkısı olduğu anlamına gelmiyor. Veli tutumlarını değiştiren şey aslında düşünce sistemleri sadece tahsille ilgili bir konu değil, eğitime bakış açısı ve eğitimden ne beklediği ile ilgili bir konu. Olumlu tarafından bakalım, karşınızdaki insan hangi sistemle düşünürse düşünsün eğitimi önemseyen bir kişi olduğu için konuşarak ortak bir paydada buluşabilme ihtimalinin yüksek olduğu bir insan“ (Y1).

3.3.2. Kurumsal Kapasite

Bu kategori altında üç adet alt kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Hizmet İçi Eğitim, 2. Örnek Uygulamalardan Yararlanma, 3. Markalaşma, 4. Eğitimdeki Gelişmeleri Takip Etme, 5. Merkezden Yönetimli Yapı.

3.3.2.1. Hizmet İçi Eğitim

Eğitim kurumları verimli nitelikli ve devamlı eğitim hizmeti sunabilmek için çalışanlarını ihtiyaç duydukları nicelikte ve nitelikte hizmet içi eğitim olanağından mahrum bırakmamalıdır (Özdemir, 2012). Bu bağlamda özel okullar eğitim çalışanlarının niteliklerini artırmak için sıklıkla hizmeti içi eğitim faaliyetlerinden yararlandırmaktadır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Her şeyden önce biz öğretmenlerimize sürekli çağın gereklerine uygun eğitim aldırarak hem eğitim yaklaşımlarını hem de akademik yaklaşımlarını canlı tutuyoruz. Hatta bazen veliler ‘ Hocam, ne kadar çok eğitim alıyorsunuz. ’ diyorlar “ (Y5).

“ Eğitim koordinatörlerimizle birlikte devamlı Türkiye’nin çeşitli yerlerinde yapılan seminerlere gidiyoruz (Y4).

3.3.2.2. Örnek Uygulamalardan Yararlanma

Özel okullar sundukları eğitim faaliyetlerini zenginleştirmek için daha önce yapılan örnek uygulamalardan da yararlanmaktadır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Araştırıyoruz, uygulamalara bakıyoruz, sonuçlarını istiyoruz. Yapılan güzel çalışmalar var, onları irdeliyoruz. Mesela ben memleketime gittiğim zaman birkaç tane okula gidiyorum. Ne yaptınız diyorum bu yıl, bilgi almaya çalışıyorum. Mesela güzel bir sosyal etkinlik olabiliyor, kış şenliğimiz böyle çıktı” (Y4).

3.3.2.3. Markalaşma

Uzun yıllardır eğitim sektöründe yer alan ve bu sektörde marka olarak kabul edilen özel okulların yöneticileri veliye karşı taviz vermeyen bir duruş sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Biz gerçekten markalaşmış bir yapıdayız. Biz her gelen velimize bunu uygun bir dille anlatıyoruz. Diyoruz ki biz buyuz, hiçbir konuda esnememiz mümkün değil. Bizim genel kurallarımız var, yapıyı ayakta tutan sütunlarımız var (Y5).

“ Köklü bir kurumdan bahsediyoruz. Eğitim politikasını bilen ve çocuğunun bu vizyon içerisinde yetişmesini isteyen veliler zaten. Biz okul tanıtımlarımızda okulun tüm süreçlerini en baştan tüm şeffaflığı ile anlatırız. Pozitif disiplin anlayışı sadece öğrenci ve öğretmen için değil veli için de geçerlidir “ (Y1).

3.3.2.4. Eğitimdeki Gelişmeleri Takip Etme

Eğitim alanında meydana gelen gelişmelerin takibinin özel okulların sektörde daha güçlü olabilmeleri için çok önemli olduğu görülmektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Dünyada gelişen eğitim sistemlerini çok yakından izliyoruz. Revize etmemiz gereken noktalarımızda da bu gelişmeleri takip ediyoruz “ (Y5).

3.3.2.5. Merkezden Yönetimli Yapı

Araştırmada yer alan okulların tamamı bir genel merkezli zincir okullardır. Okulların merkezden yönetiliyor olması okul yöneticileri tarafından bir güç kaynağı olarak görülmektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Biz genel merkezli bir okuluz. Genel merkeze bağlı olmamızdan kaynaklı genel merkezin belli kuralları var. Disiplinden tutun da dersin işlenişine kadar kesin kurallarımız var. Bu kurallar sağlıklı düşünülerek alınmış

kurallar ve sonuçlarının olumlu tarafı görülerek standardı sağlanmış kurallar. O nedenle kendi gidişatımızı asla bozmuyoruz. Sene başında iç dinamiğimizi anlatan bir materyal sunarız velimize. Onlar bilirler bize hangi teklifle gelip gelemeyeceklerini (Y5).

“ Bir genel yönetim kısmımız var. Okulun bir sahibi, kurucusu var, genel müdürümüz var. Bazı kararların yönetim kurulu toplantılarında alınabileceğini anlatıyoruz” (Y4).

3.4. UYUŞMAZLIKLARA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR

Genel olarak, okul yöneticileri ortaya çıkan uyuşmazlıkların çözümünde her iki tarafı da dinleyerek objektif karar vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan kurumun imajının korunması, çözüm sürecinin şeffaflığı, öğretmenin saygınlığının korunması, velinin ve öğrencinin kazanılması ve yönetici olarak kendi otoritelerini korumak yöneticilerin önemsedikleri konulardır. Okul ile veli arasında meydana gelen uyuşmazlıklara ilişkin oluşturulan bu temada okul yöneticilerinin tutumlarını ortaya koyan üç kategori belirlenmiştir. Bunlar: 1) Kurumun İmajını Koruma, 2) Sürecin Paylaşılması, 3) Öğretmen ile Veliyi Karşı Karşıya Getirmeme.

3.4.1. Kurum İmajını Koruma

Özel okul yöneticileri yaşanan uyuşmazlıklara ilişkin bir tavır almaları gerektiğinde kurumun imajını zedelemeyecek bir tutum sergilemektedirler. Doğru iletişim kurulmasının uyuşmazlıkların kurumun imajını zedelemekten çözülmesi bakımından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Bu durumda konuyla alakalı olan kurum politikaları devreye girer. Aslında bu bir reçete. Velinin ve öğretmenin talebi noktasında bir çatışma konusu varsa burada yöneticinin düşüneceği ilk şey her şeyden önce bütün olarak baktığımızda çözüm noktasında kurumun dışarıdan imaj anlamında nasıl görüneceğidir. Bu konuya göre değişir. Öğretmene şunu diyebilirsiniz, siz böyle diyorsunuz ama bu noktada velinin bahsettiği konu

tam da duruşumuzla ilgili ya da veliye bu konuda alınması gereken karar öğretmenin söylediğidir diyebilirsiniz. Genel strateji kurumun duruşunu bozan bir karar almamaktır. Kurumun duruşunun da en temel argümanı öğrenci temelli olmaktır...Siz velinin önüne set çekerseniz veliyi paydaş olarak işin içine dahil etmeyen bir yöneticilik anlayışı çizersiniz. Eğer öğretmenin önüne set çekerseniz bu işin paydaşlarından biri olan, yürütücüsü olan öğretmenin önüne set çekmiş olursunuz. Burada yöneticinin bulunma gerekçelerinden bir tanesi de bu; denetlemek. Dolayısıyla biraz da şüpheli bakmak gerekiyor, her iki tarafı da dinleyip öyle karar vermek gerekiyor...İletişim becerileri çok önemli. Daha çok iletişim kazası yaşanır. Yöneticinin saldırgan tavrı yumuşatabilmesi gerekiyor. Yöneticinin ben dilini kullanması, empatik bakması, önce konunun farklı yönlerini söyleyip karşıdaki insanı söndürmesi gerekiyor. Yani yumuşatıp biraz daha onun yanında olduğunuzu hissettirip ondan sonrasında bakın sizin de şöyle hatalarınız varı konuşmak gerekiyor...Aslında özel okul konusu tamamen farklı bir mevzu. Devlet okullunda olsanız sadece bir öğretim programınız var, yöneteceğiniz bir öğretmen grubunuz var ve MEB'in gönderdiği ve sizin uymanız gereken yazılar var. Ama burada işin işletme boyutu var, kurumsal değerler ve bu kurumsal değerleri yürütmek var“ (Y1).

3.4.2. Sürecin Paylaşılması

Yaşanan uyuşmazlıkların çözümü sürecinin veli ile paylaşılması diğer bir yönetici tutumu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum ile ilgili yönetici görüşü aşağıda yer almaktadır:

“ Dış kapıdan girdiği andan itibaren velinin yüzünün gülmesi önemli. Bu samimiyet veli ile iletişimde de geçerli. Veli geliyor kızıyor, bizde de oluyor. Önce dinliyorum, ondan sonra anlatıyorum, olması gereken üzerinden gidiyoruz...Aslında konuya hakim olmalarını sağlıyorum yani sınıfta bir sorun olabilir. Bu hepimizin sorunudur ve biz bunu çözmek için çaba sarf ediyoruz. Hangi aşamadaysak hepsi biliyorlar. Onların bize

kızabileceği durumları ellerinden alıyorsunuz aslında...Biz en başından her şeyi onlarla paylaşıyoruz, sürprizler yaşamak istemiyoruz, velimizde de hayal kırıklığı yaşatmak istemiyoruz “ (Y2).

3.4.3. Öğretmen ile Veliyi Karşı Karşıya Getirmeme

Okul yöneticileri iki nedenle veli ve öğretmen arasında durmaktadır. Birincisi yöneticiler kendi otoritelerini korumaya çalışmaktadır. İkincisi yöneticiler öğretmenin saygınlığını korumaya çalışmaktadır. Bir yöneticinin kullandığı “Uyarılması gerekiyorsa veli değil ben uyarırım.” ifadesi her iki nedeni de içermektedir. Bu durum ile ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“ Öncelikli olarak biz burada öğretmenimizin fikir ve görüşlerine değer veriyoruz çünkü burada kontak kuran öğretmen olduğu için. Bu anlamda öğretmenle daha çok konuşuruz. Sonrasında veliyi okula davet ediyoruz ortak bir çözüm bulmaya çalışıyoruz. İdareci olduğumuz için çözüm noktasına gitmek zorundayız “ (Y3).

“ Örneğin veli etüt istiyor. Ben burada rehber öğretmenimle birlikte öğrencinin ekstra etüde ihtiyacı olup olmadığına bakıyorum. Gerçekten etüde ihtiyacı varsa ve bu da zorunlu etütlerle çözülemiyorsa öğretmenimden rica ediyorum; öğretmenin belki gözden kaçmış olabilir ama bu çocuk gerçekten konuyu anlamamış, veli bu noktada haklı. Tamam duruşumuzu bozmayalım ama haklı olduğu noktalarda da duruşumuzu bozmayacağız diye körü körüne inatlaşmanın anlamı yok. Ama baktık ki çocuğun gerçekten ihtiyacı yok veli belli ki başkasından duymuş benim çocuğum özel etüde alındı diye. Bu durumda öğretmenimize diyoruz ki sen duruşunu bozma devam et. Ya hiçbir zaman tek taraflı bakmadım. Telefonla değil birebir randevu veriyorum mutlaka. Belki öğretmeninim % 100 haklı olduğunu düşünüyorum ama bir kez de veliden dinlemek istiyorum açıkçası. Biz de insanız, bizim de gözümüzden kaçan şeyler olabilir. Bizim de hata yapabileceğimiz noktalar var. Ne bileyim mesela çocuk ödev yapmıştır, öğretmen kontrol etmeyi unutmuş olabilir. Böyle durumlarla karşılaştığımızda veli gelip dese ki hocam bizim çocuk ödev

yapmıştı ama kontrolü yapılmamış demek yerine bizim çocuğun ödevleri niye yapılmıyor kardeşim niye kontrol edilmiyor demek farklı bir üslup. Maalesef bu yıl karşılaştığımız bir sıkıntı oldu. Benim öğretmenlik yaptığım ya da öğrencilik zamanlarımda da çok büyük bir saygı vardı. Ama maalesef bu saygınlık azaldı. Bizde bir camii imamı, bir köy muhtarı bir de öğretmen inanılmaz derecede öneme sahipti. Benim gözümde de hep öyledir. O yüzden öğretmenlerim hata da yapsalar ezdirmemeye çalışırım, hep arkalarında dururum. Uyarılması gerekiyorsa veli değil ben uyarırım “ (Y4).

“Aslında her şeyin başında şu var. Biz öğrenci buraya kaydolurken kurumsal anlamda olmayan bir şeyi anlatmayız. Şu kadar saat ders yaparız, sosyal etkinliklerimiz şunlardır. Bunlar hep veliye anlatılmıştır. Sonra da veliye ekonomik bir yapı sunarız. Veli bizden duyduklarıyla ekonomik yapıyı kafasında oturtursa sözleşme yapılır. Tabii ki öğretmenlerin bireysel yanlışları olabiliyor. Biz de insanız sonuçta. O durumda tabii ki öğretmenimizi körü körüne savunmayız. Öğretmen arkadaşımıza niçin yanlış yaptığını izah ederiz. Öğretmen arkadaş o an için kendisine yediremiyorsa veli ile yeniden bir araya gelip veliden özrümüzü de dileriz. Öğretmenimizin haklı olduğu durumda tabii öğretmenimizin arkasındayız. O durumda velimizi ikna etmeye çalışırız...Karşınızdaki kişinin ne istediğini, ne için geldiğini bazen belki gözlerindeki ifadeyi veya sözlerindeki şeyleri iyi tartmanız lazım. Huyuna suyuna gitmek gibi algılanmasın ama anlamaya çalışmak olabilir. Önemli olan karşınızdaki kişinin psikolojisini doğru anlayabilmek ona göre de bir taktik geliştireceksiniz haksızsa belki. Hizmet sektörü olduğu için, özel okul idaresi olduğu için de sonuçta müşterimizdir. Onu da kırmamak gerek ama kırılması gerekiyorsa da gerçekleri yüzüne söyleriz... Genelde öğrencileri ve velileri kazanmaya yönelik uygulamalar yapmaya çalışıyoruz. Bizim kurumsal olarak birinci önceliğimiz öğretmendir haksız değilse. Haklıysa asla da veli istedi diye bir sınıfın öğretmenini değiştirmeyiz. Çünkü bu okulu biz yönetiyoruz. Arkadaşlarımızın yanlışları olabilir. Biz ona yanlısını gösteririz” (Y7).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Özel okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda ilk olarak velilerin hangi konularda katılım gösterip göstermedikleri, yöneticilerin veli katılımı konusundaki yaklaşımları ortaya konmuştur. Buna göre, özel okulların sosyal sorumluluk projeleri düzenledikleri ve bu projelerinin ebeveynler tarafından yüksek oranda desteklendiği görülmektedir. Yöneticiler ailelerin aktif olarak yer aldığı sosyal sorumluluk projelerinin gerçekleştirilmesini önemsemektedirler. Sosyal sorumluluk projeleri okul-aile kaynaşmasının en etkili sağlandığı aktivite olarak vurgulanmıştır. Okullardaki sosyal sorumluluk projeleri kapsamında çeşitli kermesler düzenlenerek elde edilen gelir ile engelliler ya da kimsesiz çocuklar gibi toplumdaki dezavantajlı kesimleri desteklemek amacıyla kurulan derneklere bağış yapılmaktadır. Aynı zamanda kardeş okul projeleri ile kütüphanesi bulunmayan köy okullarına kitap bağışı yapılması konusunda da ebeveynlerin katılım gösterdikleri ifade edilmiştir. Acar ve Dülger (2017) araştırmalarında, günümüzde özel okulların fark ve itibar yaratması için toplumsal değerlerin geliştirilmesine, çevrenin korunmasına ve sosyal duyarlılığın artırılmasına katkı sağlayan projeler üretmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra alan yazına bakıldığında Kaya ve Nartgün (2016), velilerin okul tercihlerini etkileyen kriterleri araştırdıkları çalışmalarında okulun sosyal sorumluluk projelerine katkı sağlamanın velinin özel okul tercihini etkileyen kriterlerinden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, sosyal sorumluluk projelerine destek verilerek kampanyalar düzenlenmesinin olumlu okul imajı oluşturduğuna dikkat çekilmiştir. Altay (2018) çalışmasında, özel okulların düzenlediği sosyal sorumluluk projelerinin olumlu etkisi olduğu ve toplumda marka farkındalığı yarattığı belirlenmiştir.

Yöneticiler velinin okula gelmesini sağlamanın en etkili yolunun öğrencileri tiyatro gecesi, sportif faaliyetler, portfolyo sunumu, gösteri, bahar şenliği, şiir gecesi

gibi aktif olarak yer alabilecekleri ve anne babalarının onları sahnede izleyebilecekleri aktivitelere katmak olduğunu belirtmişlerdir. Çelenk'e (2003) göre, velilerin okula olan güven ve işbirliğini geliştirmek amacıyla, öğrenci etkinlikleri sergilenmeli ve bu etkinlikleri velilerin izlemesi sağlanmalıdır. Yönetici görüşlerine göre çağımız velisi çok çalışmak zorundadır ve çocuğuna sadece psikolojik destek verebilecek durumdadır. Anne-babaların her ikisinin de çalışıyor olması çocuğunun eğitim sürecine sınırlı sürede dahil olmasına neden olmaktadır. Pena (2000), ebeveynlerin okuldaki faaliyetlerde yer almaya çalışırken karşılaştıkları en büyük engel çalışma saatleri olduğunu vurgulamaktadır. Yıldırım ve Dönmez'e (2008) göre ise, anne babanın çalışıyor olması okul ile iletişimi sınırlandırmaktadır.

Yöneticilere göre, ebeveynler okulda çocukları ile ortak çalışmalar yaptıkları etkinliklerde gönüllü olarak yer almaktadır. Özellikle matematik ve fen dersi gibi öğrencinin akademik başarısında etkisi bulunan dersler ile beden eğitimi ve resim gibi sosyal gelişimini destekleyen derslerde düzenlenen aktivitelere katılımın yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu derslerde sportif turnuvalar, resim sergileri, matematik ve bilim şenlikleri düzenlenmektedir. Alan yazına bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek velilerin çocuklarının akademik gelişimine doğrudan yarar sağlayan aktivitelere bilinçli olarak katılmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kwan & Wong, 2016 aktaran Dinçkal ve Göktürk, 2017). Ayrıca okullar veli toplantısına katılımı -özellikle babaların katılımını- artırmak için de veli katımlı sportif turnuvalar düzenlemektedir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre okul yöneticileri velinin gelişimini destekleyici seminer ve sempozyum gibi faaliyetler gerçekleştirilmesini önemsemektedirler. Konu başlıklarının yapılan gözlemler ve okulda yaşanan güncel olaylardan yola çıkarak daha çok okul yönetimi tarafından belirlendiği görülmektedir. Ancak veli anketi düzenlemek de başvurulan yöntemlerden biridir. Ayrıca yöneticilerin kendi katıldıkları seminerler de velilere verilecek eğitimin konusunun ve uzmanın seçiminde etkili olmaktadır.

Yöneticiler ebeveynlerin çocuğunun gireceği sınav süreci ile planlanan seminerlere daha fazla katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Bu durumun Türk eğitim sisteminin akademik başarı ve sınav odaklı olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Anne-babaların akademik başarı kaygılarının aile katılımını bu yönde etkilediği

görülmektedir. Bunun yanı sıra davet edilen uzmanın medyatik olup olmadığı velinin etkinliğe katılımını etkilediği belirtilmiştir. Medyatik bir konuşmacının seminerlerine katılım yüksek oranda olurken, ihtiyaç dahilinde olsa bile, medyatik olmayan bir uzmanın seminerine katılımın düşük kaldığı ifade edilmiştir. Bir yöneticinin belirttiği “ ihtiyaç dahilinde olsa bile “ ifadesi okulun ihtiyaç hissettiği durumu vurgulanmaktadır. Bu noktada okul yönetiminin velinin ihtiyaç duyduğu konuları doğru olarak tespit edemediği söylenebilir. Bunun nedeninin ise seminer konularının ve eğitim uzmanlarının genellikle okul yönetimi tarafından tespit edilmesidir.

Okul yöneticileri meslek tanıtımında hem veliler arasında bulunan hem de veli olmayan meslek uzmanlarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Meslek tanıtımları genellikle meslek uzmanlarının okula davet edilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin ilgi duyduğu mesleği yapan veliler iş yerlerinde öğrencinin söz konusu mesleği deneyimlemesine yardımcı olmaktadır.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre özel okullar veli ile iletişime geçmek için tek yönlü ya da çift yönlü iletişim kanallarını kullanmakta, aileler ile dolaylı olarak ya da doğrudan iletişime geçmektedir. Tek yönlü iletişim aracı olarak kısa mesaj, veli mektubu, öğrenci takip sistemi, ödev takip sistemi kullanılmaktadır. Bu sayede veli öğrencinin ödevlerinden, notlarından ve okuldaki etkinliklerden haberdar edilmektedir. Çift yönlü iletişim ise cep telefonu, mail, veli toplantıları, bireysel veli-öğretmen görüşmeleri ve whatsapp grupları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Araştırmanın sonucuna göre whatsapp grupları ile iletişim kurulurken okul aile birliğinden destek alınmaktadır. Okul-aile birliğinde yer alan veliler oluşturdukları whatsapp gruplarıyla okul ile veliler arasında dolaylı bir iletişimin kurulmasına yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, eğitim düzeyi daha düşük olan ebeveynler ile yoğun iş temposunda çalışan ebeveynlerin veli toplantılarına katılım oranının beklenenin altında olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bireysel görüşmeye davet edilen veliler de veli toplantılarına daha az katılım göstermektedir. Yıldırım ve Dönmez (2008) velilerin öğretmenle iletişim kurarken bireysel görüşmeleri daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bunun nedeni bireysel görüşmelerde velinin kendini daha rahat ifade edebilmesi ve öğretmenin veliye daha fazla zaman ayırabilmesidir.

Yönetici görüşlerine göre velilerin çoğunluğunun ödevden ve evde ya da okul dışı öğrenme faaliyetlerinden hoşnut değildir. Öğrenci ve ödev takibinin okul tarafından yapılması beklenmektedir. Bu beklentinin altında yoğun çalışma programları ve eğitimin paralı olmasının yattığı görülmektedir. Kaya ve Nartgün, (2016) özel okulda velilerin büyük bir bölümünün her şeyin okul tarafından yapılması beklentisi içerisinde olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada özellikle eğitim adına neler yapabileceği hakkında yeterince bilgili ve donanımlı olmayan ebeveynlerin çocuklarını özel okula göndermekle üstüne düşen görevi yerine getirdikleri düşüncesine kapıldıklarını vurgulanmaktadır. Bu durumun, çocuklarının eğitimi için her şeyin okul tarafından yapılmasını beklemelerine yol açabildiği ortaya konmuştur. Bu noktada okulun veliye eğitim sürecine nasıl katılacakları hakkında eğitimler verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Yapılan görüşmelerde yöneticiler çocuğunu diğer öğrencilerle kıyaslayan ya da mükemmellik beklentisi içerisinde olan velilerin evde öğrenme faaliyetine daha çok katıldıklarını düşünmektedir. Yöneticiler bu velilerin çocuğun düşük not alması halinde itiraz ettiklerini hatta sınav kağıdını görmek istediklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri kıyaslama yapan ya da mükemmelliyeçi olan velilerin öğrencinin aldığı notu kendi notu gibi algıladıkları düşüncesindedir. Bazı okullar yaz tatili ve sömestr tatilinde öğrencilere film izleme, müze ziyareti gibi ev odaklı aile katılım ödevleri vermektedir. Yoğun çalışma temposu içerisinde çalışan velilerin zaman zaman bu ödevler hakkında olumsuz dönüt yaptıkları belirtilmiştir. Ancak okul yöneticileri çalışma temposunun gerçek bir sebep olmadığını gerekliliğine ve önemine inanan ebeveynlerin zaman ayırarak verilen sorumluluğu yerine getirdiğini ifade etmektedir. Kenanoğlu (2004) çalışmasında, okul aile işbirliğinin, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi ne olursa olsun ailenin bilinç düzeyi ile ilgili olduğunu ve bu nedenle velilerin her fırsatta bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan görüşmeler esnasında veli katılım türlerine ilişkin en olumsuz tutumun kararlara katılım düzeyinde yansıtıldığı gözlemlenmiştir. Bir yöneticinin ifade ettiği “*Biz velilerin düşüncelerini, eleştirilerini, fikirlerini alırız ama kendi işimize bakarız.*” düşüncesi kararlara katılım boyutunda sergilenen olumsuz tutumun en net ifadesidir. Velilerin görüşlerinin alınmasının formalitede kaldığı görülmektedir. Alan yazına bakıldığında Çakır’ın (2017) belirttiği gibi, bazı okul yöneticileri, velilerin okulda

alınan kararlara tavsiye niteliğinde katılım gösterebileceklerini okuldaki yönetim yetkisinin müdürde olduğunu düşünmektedirler. Araştırmaya dahil edilen okulların tamamı birden fazla eğitim kampüsüne sahip ve bir genel merkezden yönetilen zincir okullardır. Çalık (2007), ailelerin okul yönetiminde temel bir öge haline gelmesinin onların hakkı ve demokratik toplumun bir gereği olduğunu ancak merkezi yönetimin bazı kısıtlılıkları olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca araştırmada yer alan okul yöneticilerinin kendilerinin de karar alma süreçlerine katılmadıkları, okulların genel merkezinden gelen kararları uygulayıcı konumunda kaldıkları görülmektedir, şöyle ki “...genel merkezin belli kuralları var zaten onu aşamayız” (Y5). Bu durum okul yöneticilerinin ebeveynlerin okuldaki karar süreçlerine katılımına karşı gösterdikleri olumsuz tutum ve direnci açıklamaktadır. Bozyiğit (2017) özel okul velilerinin eğitim hizmeti beklentisini ve algısını araştırdığı çalışmasında, veli ile okul arasındaki problemlerin daha çok zincir okullarda yaşandığını tespit etmiştir. Bunun nedeni zincir okullarda kararların merkezden gelmesi, yöneticilerin insiyatif kullanamaması, üst yönetime danışması olarak ifade edilmiştir. Bu durum sorunların çözüm sürecini de uzatmaktadır. Aynı araştırmada, temel kararlar merkezden alınsa bile yöneticilere belirli yetkilerin verilerek sorunların çözümünün hızlandırılabilceği vurgulanmıştır.

Araştırmada yer alan okul yöneticileri velilerin okulun karar alma süreçlerine katılacak kadar donanımlı olmadığını ileri sürmektedir. Williams ve Stallworth (1984) araştırmalarında, yöneticilerin ebeveynlerin okul kararlarına katılmak için gerekli eğitimi olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Oysaki Wanat (2010), her ebeveynin önerebileceği bir şey olabileceğini, okulun okul-aile işbirliğine katkı sağlayacak fikirlere değer vermesi ve dikkate alması gerektiğini vurgulamıştır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) yaptıkları çalışmada, velilerin yeterince donanımlı olmaması durumunda bu ailelerin kararlara katılımının, nitelikli katılımın gerçekleştirilebileceği karar konularıyla sınırlandırılması yerinde olacağını ifade etmişlerdir. Hill ve Taylor’a (2004) göre, aile katılımı sosyal sermayeyi artırır. Bu anne

– babaların okul başarısını artırmada çocuklarına yardımcı olacak bilgi, beceri ve donanımlarının artırılması ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Ebeveyn ve okul etkileşime girdiğinde her iki taraf da birbirlerinin özellikleri ve beklentileri hakkında

daha fazla bilgiye sahip olur. Bu noktada velilerin yetkinliklerinin artırılmasından birinci derecede okulun sorumlu olduğu sonucu çıkmaktadır.

Katılımcılar, velilerin kararlara katılacak kadar donanımlı olduğunu düşünmeseler bile velilerin genelinden gelen taleplerin değerlendirildiği ve karar alma sürecine etki ettiği söylenebilir. Ancak bu talepler daha çok akademik başarı ile ilgili olduğunda değerlendirilmektedir. Bunun nedeninin veliyi karara katma isteğinden ziyade özel okulların müşteri memnuniyetini sağlama çabası olduğu görülmektedir.

Eğitim sisteminin sınav odaklı olması hem okulları hem de velileri akademik başarı odaklı hareket etmesine yol açmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamayı vadeden özel okulların öğrencinin başarısını doğrudan etkileyen konularda velilerin fikirlerini dikkate alarak bir takım fiziki değişiklikler yapabilmektedirler. Akyol ve Yılmaz (2016), okullar sosyal alanları kapsayan çalışmalarda bulunsa da yöneticiler için akademik başarının ön planda olduğunu, nihai olarak hedefin kaliteli ve akademik başarı odaklı bir eğitim verme, var olan veli potansiyelini koruma olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir yöneticinin belirttiği “ benim yapabileceğim bir şey ise” ifadesi okulun fiziki imkanı olsa bile üst yönetimden onay almak zorunda olduklarını göstermektedir.

Özel okul yöneticilerinin veli katılım boyutuna ilişkin yaklaşımlarını genel olarak değerlendirdiğimizde; özel okul yöneticilerinin velilerin daha çok izleyici ve ihtiyaç duyulduğunda destekleyici konumunda kalmalarını arzu ettikleri görülmektedir. Velilerin karar alma süreçlerine katılımı özel okul yöneticileri tarafından istenen bir durum değildir. Bunun en temel nedeni okulun genel merkezden gelen ve kendilerinin de aşamayacakları bir takım kararlara göre yürütülmesi ve sadece bu kararları uygulayıcı konumunda yer almalarıdır.

Araştırmada ebeveynler ile öğretmenler arasında uyuşmazlığa neden olan unsurlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Özel okul yöneticilerinden elde edilen verilere göre öğretmenler ile veliler arasında uyuşmazlığa neden olan en önemli faktörün öğrencilerin ders notları olduğu görülmektedir. TEOG ve üniversite sınavı gibi öğrencinin gelecek eğitim hayatını belirleyen sınavlarda okul başarı puanının sınav başarı puanına etki etmesi velilerin zaman zaman öğretmenlerle çatışma yaşamasına yol açmaktadır.

Bir üst okul kademesine yeni başlayan ve bir önceki kademedeki başarıyı gösteremeyen çocukların velilerinde akademik başarı kaygısı olduğu ve bu kaygının sonucu olarak veli ile öğretmenler arasında zaman zaman çatışmaların yaşandığı ifade edilmiştir. Veliler çocuklarının notlarının yükseltilmesini ya da çocuğunun notunun düşük olduğu sınavın tekrarlanmasını isteyebilmektedir. Okul yöneticileri, öğrencilerin ve ebeveynlerin kendilerine düşen görevleri yerine getirmeden öğretmene tepki gösterdiklerini düşünmektedir. Bu nedenle de eğitim çalışanlarının ezildiğine inanılmaktadırlar.

Katılımcılar, velilerde geçmiş yaşantılarından kalan “*özel okullarda notlar yüksek verilir*” anlayışının hakim olduğu vurgulamışlardır. Taylor ve diğerleri (2004), ebeveynlerin okula dair kendi deneyimlerinin de çocuğunun okul yaşantılarını nasıl değerlendireceğini ve okula yönelik tutumlarını etkilediğini belirtmektedir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden velilerin zaman zaman çocuğunun öğrenmesi ile ilgili öğretmenlerle uyuşmazlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Velinin sınıftaki öğrenme sürecini sorgulaması iki taraf arasında bir mücadele alanının oluşmasına neden olmaktadır. Yöneticiler ise özellikle eğitim düzeyi düşük velileri çocuğunun öğrenmesinin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulayacak kadar donanımlı görmemektedir. Eğitim düzeyi düşük velinin öğrencinin öğrenmesi ile ilgili öğretmene bir eleştiri yöneltmesi “ çok bilmiş takılma” olarak ifade edilmiştir, şöyle ki “ *Öğretmene telefon açmış, benim çocuğum 2-3 aydır fenden matematikten ilerlemiyor. Öğretmen demiş ki ..ne mezunusun. İlkokul. Ama bildiğin matematikçi, fenci*”(Y6). Oysaki bu noktada çatışmanın asıl nedeninin veliye zamanında dönüt verilmemesi olduğu görülmektedir. Öte yandan alan yazına bakıldığında Wanat (2010), velilerin gecikmeden kendilerine geri dönüt verilmesini beklediklerini ve zamanında geri dönüt verilmediğinde bu durumun okula ve öğretmene karşı öfke yarattığını vurgulamıştır. Veliler zaman zaman kendilerini sınıfta neler olup bittiği ile ilgili kasıtlı olarak bilgilendirilmemiş ve dışarıda bırakılmış hissetmektedir.

Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri de yöneticilerin, eğitimci velilerin zaman zaman diğer velilerden çok daha fazla eleştirel olabildiklerini belirtmeleridir. Useem (1990), yaptığı çalışmada okuldaki öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibi olan iyi eğitilmiş velilerin öğrencinin başarısını artırmak için okula daha fazla müdahale ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak yöneticilere göre asıl sorun eleştirinin kendisi değil

ifade ediliş biçimidir. Bu durumda çatışmanın temelinde iki nedenin yattığı söylenebilir. Birincisi, eğitimci velilerin öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil olmak istemesi. İkincisi, okul-veli iletişiminin yeterli düzeyde kurulamaması. Eğitimci velilerin değerlendirme sürecine katkıda bulunmalarına fırsat verilmesi bu tür çatışmaların önüne geçebilir.

Öğretmen ile öğrenci arasında yaşanan iletişim sorunları da öğretmen ile ebeveynler arasında çatışmaya neden olan diğer bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişimin şekli veli katılımını olumsuz etkileyebilmektedir. Bozyiğit (2017), özel okulların dikkat etmesi gereken noktanın öğretmen seçimi olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaya göre velilerin öğretmenlerde aradığı en önemli özellik öğretmenin öğrenci ile iletişiminin iyi olmasıdır. Yöneticiler ise öğrencilerin sınıf içinde olanları abarttıklarını ve ebeveynlerin sınıf içinde yaşanan iletişim sorunlarını büyüttüklerini düşünmektedirler. Onlara göre bu tür sorunlarla ilgili öğretmen ile iletişime geçmek sınıfın içine müdahale etmek anlamına gelmektedir. Yöneticilerin beklentisi ebeveynlerin kendilerine güvenmeleri ve çocuğa istenen davranışları kazandırabilmek için öğretmen-yönetici ve veli birlikteliğinin sağlanmasıdır. Bæck (2010) öğretmenlerin okul ile ilgili konularda velilerin kendilerinden yana olmasını beklediğini belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerde yöneticiler, ödevlerin ve etütlerin de zaman zaman öğretmen ile ebeveyn arasında uyuşmazlığa yol açabildiğini ortaya koymuşlardır. Bu uyuşmazlık daha çok anne ve babanın her ikisinin de çalıştığı 1. sınıf velileri ile yaşanmaktadır. Alan yazına bakıldığında bu sonuç Bourdieu'nun (1993) alan teorisiyle örtüşmektedir. Ona göre alana yeni giren ile alanda hakim konumda olan arasında çekişmeler yaşanmaktadır. Ayrıca, Williams ve Stallworth (1984) çalışmalarında ebeveynlerin öğrenciye ne kadar ödev verileceği hakkında söz sahibi olmak istediklerini belirtmektedir. Katılımcılar bazı velilerin öğretmenlerden etüt talebinde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan özel okulların tamamında mevcut ders programlarının yanı sıra zorunlu etüt saatleri bulunmaktadır. Var olan etütlere ek olarak yeni etüt saatlerinin istenmesi yöneticilere göre velinin eğitim işini tamamen okula bırakmak istediğini göstermektedir.

Öğrencisi ergenlik döneminde olan ebeveyn ile öğretmen arasında okul kurallarının uygulanması ile ilgili yaşanan çatışma kuralların kimin tarafından

öğrenciye kabul ettirileceği üzerine ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin okula zamanında gelmemesi ve okulun belirlediği üniformayı giymemesi gibi konularda veliler öğretmenin yaptırım uygulamasını beklerken, öğretmenler de bunların velinin sorumluluğu olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda yöneticiler sorumluluğun aileye ait olduğunu ifade etmişlerdir.

Whatsapp grupları, son zamanlarda birçok okulda veli ile ebeveynler arasında iletişimi sağlamanın en hızlı ve kolay yolu olarak kullanılan iletişim ağıdır. Ancak yöneticiler bu gruplarda veli ile öğretmen arasında çeşitli iletişim çatışmaları yaşandığını belirtmişlerdir. Bazı velilerin problemleri yüz yüze konuşmak yerine whatsapp gruplarında çözmeye çalıştığı ifade edilmiştir. Ayrıca whatsapp gruplarında yaşanan çatışmaların yöneticiler tarafından öğretmenin uzmanlık alanına bir müdahale olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durumda baskı gördüğünü hisseden öğretmen okul yönetiminden yardım istemektedir. Öğretmenin “*tahrik edildiğini*” ve “*rahatsız edildiğini*” düşünen okul yöneticileri öğretmenin telefon numarasının velide bulunmasını istememektedir. Bäck’e (2010) göre, öğretmenler ebeveynler ile işbirliğine girerken bir yandan da kendi profesyonelliklerine vurgu yaparak otoritelerini korumaya çalışırlar. Profesyonellik vurgusu daha çok eğitim düzeyi yüksek ebeveynler ile ilişkili olan öğretmenler tarafından yapılır. İyi eğitilmiş velilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler, bilinçli bir şekilde veliler ile aralarına mesafe koyma ihtiyacı hissederler. Çok fazla ikili ilişkiye girmezler. Örneğin telefon ile iletişim kurmaktan kaçınırlar. Okul yöneticilerinin de unvan değişikliği ile öğretmenlikten yöneticiliğe geçtiği düşünüldüğünde benzer bir tutum sergilemeleri olası görünmektedir.

Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda yöneticiler ile ebeveynler arasında doğrudan yaşanan çatışmaların öğretmen seçimi, etütler, okul kuralları ve beslenme ve ulaşım gibi yan hizmetlere ilişkin olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerde bazı velilerin öğrencinin isteğiyle öğretmen ve şube seçimi yapmak istediğini ve bu konuda okul yönetimine baskı yapıldığı ifade edilmiştir. Bu talepler daha çok eğitim kademesinin ilk yılında ya da ikinci yılında gelmektedir. Velinin öğretmen ve şube seçme talebi yöneticiler tarafından “*idarenin işine karışmak*” olarak algılanmaktadır.

Etütler sadece öğretmen ile ebeveyn arasında değil ebeveyn ile yönetici arasında da çatışmalara neden olabilmektedir. Etüt talepleri daha çok her ikisi de çalışan anne-babalardan gelmektedir. Ayrıca bir üst eğitim kurumuna yerleştirme sınavlarına girecek öğrencilerin aileleri de etüt talebinde bulunmaktadır. Baker ve Stevenson, (1986) çocuğu seçme sınavına girecek olan eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin, eğitim düzeyi daha düşük ebeveynlere göre, çocuğunun başarısına bakmaksızın daha fazla hazırlık kursuna gönderme eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. Okul yöneticileri bu istekleri öğrencinin algılama kapasitesinin dolması, öğretmenin anlatma kapasitesinin dolması, kurum kültürüne aykırı olması, daha önce kararının alınmamış olması gibi nedenlerle reddetmektedirler.

Katılımcılara göre kılık kıyafet kuralları ve öğrencinin sınıfta oturduğu yer de okul yöneticilerinin zaman zaman velilerle uyuşmazlık yaşadığı konulardandır. Bunun yanı sıra yöneticiler bir eğitim kademesini tamamladıktan sonra bir üst eğitim kademesi için okul değişikliği yapan öğrencilerin velilerin, daha önce alıştıkları okul işleyişini - sınıf öğrenci sayılarının daha az olması, öğretmenlerin ders işleyişinin kapıdan izlenebilmesi- gibi uygulamaları yeni okullarında da görmek istediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla alışkın olduğu okul düzenini devam ettirmek isteyen veli ile var olan düzeni korumaya çalışan yönetici arasında uyuşmazlıklar ortaya çıkabilmektedir.

Kararların okulun bağlı olduğu merkezden alınması nedeniyle yöneticilerin okulun düzeni ile ilgili değişiklik yapma yetkisi bulunmadığı görülmektedir. Yöneticilerin karar mekanizmalarına katılamayıp sadece kararları uygulayıcı olmaları, sürekli iletişim ve işbirliği içinde hareket etmeleri gereken ebeveynler ile karşı karşıya kalmalarına yol açmaktadır. Yöneticilere göre okuldaki hiçbir şeyden memnun olmayan ve sürekli şikayet eden bir veli kesimi vardır. Bu veliler dersin işlenişi, çocuğunun sınıfta oturduğu yer ve koridorların düzeni gibi konularda sürekli eleştiride bulunmaktadır. Bir yönetici bu velilerden “*kurtulmaya*” çalıştığını ifade etmiştir.

Yöneticilerin veliler ile çatışma yaşadığı diğer bir unsur eğitim öğretim faaliyetleri dışında kalan yan hizmetlerdir. Ulaşım ve beslenme veli ile yöneticinin en çok karşı karşıya kalınan konular olarak belirtilmiştir. Okullarda güvenlik ile ilgili problem yaşandığı hiçbir yönetici tarafından belirtilmemiştir. Menülerde değişiklik yapılmasının istenmesi, bazı gıdaların içinde bulunan katkı maddelerinin miktarının

sorgulanması beslenme ile ilgili; servis saatleri ve servis güzergahı da ulaşım ile ilgili uyumsuzlukların yaşandığı konulardır. Yöneticiler ulaşım ve beslenme ile ilgili yaşanan problemlerin kaynağını veliler olarak görmektedir. Bazı yöneticilere göre veliler idarenin işine karışmaktadırlar. Bu konuyla ilgili talepleri ve eleştirileri okul yöneticileri “*ego tatmini*” için yapılan “*benmerkezci*” “*anlamsız beklentiler*” olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca yan hizmetler ile ilgili bu tür şikayetlerin olması eğitim yönünden işlerin yolunda gitmesi olarak yorumlanmıştır. Alan yazına bakıldığında Alpaykut (2017) öğrenci velilerinin özel okuldan memnuniyet düzeyini ölçtüğü araştırmasında velilerin yemekhane imkanlarını, öğrencilerin eğitim aldıkları sınıfların durumundan ve öğrencilere verilen ödev ve projelerden daha önemli bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özel okullar eğitim hizmeti sunan kurumlar olmasının yanı sıra aynı zamanda birer işletmedir. Müşterisine(veliye) sunduğu bir ürünü(eğitim) vardır. Müşteri(veli) ise eğitim hizmetini para ile satın almaktadır. Dolayısıyla aynı zamanda işletme olan özel okulun hayatına devam edebilmesi müşteri memnuniyetine bağlıdır. Yöneticiler, özel okul velilerinin para ödedikleri için okulda sunulan eğitimin çocuklarını hem sosyal hem de akademik bağlamda en yukarıya taşımalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Onlara göre veliler bireysel farklılıkları göz ardı ederek ödedikleri parayla doğru orantılı bir çıktı elde etme çabasıdadır. % 100 başarı beklentisi de bunlardan biridir. Bir yöneticinin kullandığı “*. Veli bir öğrenci göndererek kendini bu okulun sahibi zannediyor.*” ifadesi velilerin okul süreçlerine katılırken ekonomik güç vurgusu yaptığını göstermektedir.

Ekonomik gücün yanı sıra velinin eğitim düzeyinin yüksek olmasının da veli katılımı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilere göre ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek olması veli katılımını hem olumlu hem de olumsuz etkilemektedir. Çakır, (2017) yaptığı araştırmada eğitim düzeyinin yüksek olması bazen avantaj sağlarken bazen de olumsuz yansımaları olabileceğini ifade etmektedir. Bæck’e (2005) göre de iyi eğitilmiş ve talepkar tüketiciler olarak yeni nesil anne-babaların eğitime yaklaşımı daha önce olduğundan farklı olacaktır. Bu okul ve ebeveyn arasında daha yakın bir ilişkinin kurulmasının yanı sıra eğitim sistemi ve okul-aile dayanışması için yeni bir tehdit oluşturacaktır.

Yönetici görüşlerine göre eğitim düzeyi yüksek olan veliler eğitime değer vermektedir. Farkındalıkları daha yüksek olduğu için eğitim sürecine katkıda bulunabilmektedirler. Öte yandan yöneticiler anne-babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının eğitim-öğretim sürecine her zaman olumlu katkı sağlayacağını düşünmemektedirler. Katılımcılara göre bazı eğitilmiş veliler çok fazla ve bilinçsizce eleştirilerde bulunmakta, okulun işleyişine müdahale etmekte ve özellikle okula yeni başlayan öğrencilerin anne-babaları çocuklarını değerlendirirken objektif davranmamaktadır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) yöneticilerin, bazı velilerin, kendi uzmanlık alanlarına müdahale etmelerinden, neyi nasıl yapacakları konusunda baskı yapmalarından rahatsızlık duyduklarını ve bu nedenle eğitim sürecine ailelerin katılımına soğuk baktıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre eğitim seviyesi yükseldikçe başarı beklentisi de artmaktadır. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri de eğitim düzeyi düşük velilerden daha memnun olunmasıdır. Bunun nedeni eğitim düzeyi düşük velilerin okula karşı daha olumlu tutum sergilemeleri, yapılan tüm uygulamaları beğenmeleri, okulu motive etmeleri, sessiz kalarak sadece bilgi almaları, müdahaleci olmamaları ve çocuklarını daha objektif değerlendirmeleri olarak belirtilmiştir.

Özel okullar eğitim sistemimizde gittikçe daha önemli bir paya sahip olmaktadır (Cemaloğlu ve Küçükçayır, 2017). Kuruluş amaçları gereği hem sosyal hem de ticari hedefleri bulunan özel okullarda kalitenin sağlanması çok önemlidir. Okul yöneticilerinin önemi de burada başlamaktadır (Çelikten, 2010). Araştırmaya katılan özel okul yöneticileri çeşitli yollarla sunduğu hizmetin kalitesini yüksek tutmaya, kurum kapasitesini geliştirmeye, dolayısıyla okulun sistemdeki yerini sağlamlaştırılmaya ya da var olan yerini korumaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, yöneticiler kendi yeterliliklerini ve öğretmen yeterliliklerini artırmak için sıklıkla hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Ayrıca, eğitim faaliyetlerini çeşitlendirmek adına farklı okullardan görüş alındığı, örnek uygulamalardan faydalandığı ifade edilmiştir. Yönetici görüşüne göre eğitim alanında dünyada yaşanan gelişmelerin takip edilmesi kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi açısından önemlidir.

Okulun marka olarak görülmesi okulu paydaşlarına karşı güçlü kılan en önemli faktördür. Türk eğitim sistemi içerisinde uzun yıllardır hayatına devam eden ve

kurumlarının toplum tarafından marka olarak kabul gördüğünü belirten özel okulların yöneticileri velilere karşı tavizsiz bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Akyol (2016) özel okul yöneticilerinin markanın imajını sarsmamak için ilkeli davranarak veliye karşı aynı davranışları sergilemenin önemli olduğu düşündüklerini belirtmiştir.

Ayrıca veliye karşı tavizsiz tutumun altında okulların merkezden yönetimli olması da yatmaktadır. Bu noktada merkezden yönetimin birbiriyle örtüşmeyen iki farklı boyutu gözlemlenmektedir. Özel okulların bir genel merkezden yönetiliyor olması kararlara katılım boyutunda yöneticilerin gücünü zayıflatırken, veliler ile yaşanan uyuşmazlıklarda özel okul yöneticisini güçlendirdiği görülmüştür. Çünkü yönetici veli ile karşı karşıya kaldığında okulun merkezden yönetimli olmasını ileri sürebilmektedir. Diğer bir deyiş ile kararların merkezden alınması ve yöneticilerin kararlarda değişiklik yapma inisiyatifinin sınırlı olması çok çeşitli taleplerde bulunan velilere karşı yöneticilerin elini güçlendirmektedir.

Araştırmanın sonucunda, veli katılım sürecinde ortaya çıkan uyuşmazlıkların çözümünde sergiledikleri özel okul yöneticilerinin sergiledikleri üç temel yaklaşım ortaya çıkmıştır. Birincisi kurumsal imajın ve kurumsal değerlerin korunmasıdır. Uyuşmazlıkların çözümü aşamasında yöneticinin dikkat etmesi gereken noktanın kurumun dışarıdan nasıl görüneceği hususu olduğu vurgulanmıştır. “ *kurumun duruşunu bozmamak*” genel bir strateji olarak ifade edilmiştir. İkincisi, uyuşmazlıkların çözümü sürecinin şeffaf bir biçimde paydaşlarla paylaşılmasıdır. Çözüm sürecinin velilerle paylaşılması “ *onların kızabileceği durumları ellerinden almak* “ olarak ifade edilmiştir. Raccah ve Elyashiv (2008) çalışmalarında, okulların çatışmayı yönetirken açık iletişim ve şeffaflık stratejilerini kullandığını vurgulamışlardır. Üçüncü yaklaşım ise veli ve öğretmenin karşı karşıya getirilmemesidir. Bu durumun iki nedeni bulunmaktadır. Birinci neden öğretmenin saygınlığının korunmaya çalışılmasıdır; şöyle ki “ *Benim öğretmenlik yaptığım ya da öğrencilik zamanlarımda da çok büyük bir saygı vardı...Benim gözümde de hep öyledir. O yüzden öğretmenlerim hata da yapsalar ezdirmemeye çalışırım, hep arkalarında dururum*”(Y4). İkinci neden ise yöneticinin kendi otoritesini koruma çabasıdır; şöyle ki “*Çünkü bu okulu biz yönetiyoruz. Arkadaşlarımızın yanlışları olabilir. Biz ona yanlışını gösteririz*”(Y7).

Genel olarak okul yöneticilerinin her iki tarafı da dinleyerek ve gerekli durumlarda özür dileyerek objektif bir tutum sergilemeye çalıştıkları görülmüştür. Hem iç paydaş olan öğretmenin hem de dış paydaş olan velinin önüne set çekmeden sorunları çözenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. İletişim becerilerinin de özel okulun işletme boyutunun olması ve velinin müşteri konumunda bulunması nedeniyle önemli olduğu ifade edilmiştir. Yöneticilere göre, yöneticinin saldırgan tavrı yumuşatması, empatik davranması, ben dilini kullanması, velinin soruna farklı yönlerden bakmasının sağlanması ve müşterisi olan veliyi ikna etmesi gerekmektedir.

Öneriler

Araştırma elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul-aile işbirliğini artırmak için yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin birlikte yer alabileceği daha fazla etkinlik düzenlenmelidir.
2. Velilere yönelik düzenlenen seminer ve sempozyumlarda velilerin sadece seyirci konumunda kalmaması için etkinliğin planlama ve uygulama aşamasında da aktif görev verilmeli ve bu sayede katılım artırılmalıdır.
3. Ev odaklı öğrenme etkinlikleri veliler ile birlikte planlanmalı; planlama yapılırken velinin çalışma koşulları ve ayırabileceği zaman göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Yönetici, öğretmen ve velilere, veli katılımı konusunda eğitim verilerek okul ve ailenin etkin bir işbirliğine girmesi sağlanmalıdır.
5. Yöneticiler ve öğretmenler sağlıklı iletişim ve çatışma yönetimi konularında hizmet içi eğitim almalıdır.
6. Merkezden yönetilen zincir okullardaki okul müdürlerine daha fazla yetki verilmelidir.
7. Okul müdürleri, öğretim kurumunun genel merkezindeki karar alma sürecine katılmalıdır.

8. Velinin okuldaki karar alma süreçlerine katılabileceği mekanizmalar geliştirilmelidir.
9. Velilerin, okulda yapılacak faaliyetler, ödevler, etüt saatleri, okul kuralları, öğretmen seçimi, beslenme, ulaşım ve öğrencinin değerlendirme süreci gibi konularda kararlara katılımı sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Özel okullarda yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- 2) Özel okulların karar alma mekanizmaları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- 3) Özel okullarda velilerin paralı eğitimden beklentilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- 4) Özel okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- 5) Öğretmenlerin veliler ile iletişime geçerken yaşadıkları (örneğin whatsapp gruplarında) olumsuzluklar ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Berg, B. L., Lune, H. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (Çev. Ed. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990). Reproduction in education, society and culture. London: Sage Publications.

Bourdieu, P.& Wacquant, L. (2016). Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar. (Çev. N. Ökten). İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Bourdieu, P. (1993). Sociology in question. London: Sage.

Christensen L. B., Johnson, B. J., Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri, Desen ve Analiz. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). Schools and families: Creating essential connections for learning. New York: Guilford Press.

Davies, D. (1993). Benefits and barriers to parent involvement: From Portugal to Boston to Liverpool. Families and schools in a pluralistic society, 205-216.

Davis, D. 1999. Looking back, looking ahead. Reflections on lessons over twenty-five years. In Building bridges between home and school, ed. F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, and P. Slegers, 5–13. Nijmegen/Amsterdam: Institute for Applied Social Sciences & SCO/Kohnstamm Institute.

Doğanay A., Ataizi, M., Şimşek, A. Balaban Salı, J., Akbulut, Y. (2012) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), Family-school links: How do they affect educational outcomes? Mahwah, NJ: Erlbaum, 3-34.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. John Wiley & Sons.

Lareau, A. (2000). Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education: Rowman & Littlefield Publishers.

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Makaleler, Bildiriler ve Diğer Basılı Yayınlar

Acar, O. K., (2017). "Özel Okullarda Kurumsal İtibar Algısı: Okul Paydaşları Üzerinde Bir Araştırma ve Model Önerisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(22), 259-277.

- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- Akyol, B., & Yılmaz, T. (2016). “Özel Okullarda Markalaşma: Aydın İlindeki Özel Okulların Markalaşma Politikaları”. *Journal of Administrative Sciences/Yonetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 385-407.
- Alpaygut, S. (2017). “Öğrenci Velilerinin Özel Okullardan Memnuniyet Düzeylerinin Yapısal Eşitlik Modeli ile Değerlendirilmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(2), 355-368.
- Altay, M. (2018). Ailelerin Özel Okul Tercihlerinde Marka Değer Bileşenlerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2007). “Okul faaliyetlerine aile katılımını engelleyen faktörler”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 259-273.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). “Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school”. *Sociology of education*, 59(3), 156-166.
- Bæck, U. D. (2005). School as an arena for activating cultural capital. *Nordisk Pedagogic*, 25, 217-228.
- Bæck, U.D. K. (2010). “We are the professionals: A study of teachers' views on parental involvement in school”. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Berger, H. P. (1991). “Parental involvement: Yesterday and today”. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Bozyiğit, S. (2017, October). Özel Okulların Eğitim Hizmetlerine İlişkin Veli Beklentisi ve Algısı: Nitel Bir Araştırma. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*(No. 2), 521-543.
- Cervone, B. T., & O'Leary, K. (1982). “A Conceptual Framework for Parent Involvement”. *Educational Leadership*, 40(2), 48-49.
- Cemaloğlu, N. & Küçükçayır Ak, G. (2017). “Türkiye’de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Eğitim Politikaları Üzerine Bir Araştırma”. (Ed.) Akbaba Altun, S., Örucü, D., Beycioğlu, K., Kondakçı, Y., Koşar, S. Eğitim Yönetimi Araştırmaları. Ankara: Pegem Akademi: 87-99.
- Ceylan, M., & Akar, B. (2010). “Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi örneği)”. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Çakır, E. (2017). Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Karaman İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalışkan, N., Ayık, A. (2015). “Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelenk, S. (2003). “Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması”. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, S. B. (2010). Özel Okul Velilerinin Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dam, H. (2008). “Öğrencinin okul başarısında aile faktörü”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Davies, D. (1993). “Benefits and barriers to parent involvement: From Portugal to Boston to Liverpool” Ed. Chavkin N. F. *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of Newyork Press, 205-216.
- Durmuş, E. (2016). Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Aile Katılımıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). “Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Ereş, F. (2010). “Öğrenci-veli-okul sözleşmesi üzerine bir araştırma”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 5-24.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). “School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools”. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L. (1992). “School and Family Partnerships. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning”. Johns Hopkins Univ., Baltimore, Md. Department of Health and Human Services, Washington, D.C. Report No. 6.
- Epstein, J. L. (1995). “School/family/community partnerships: Caring for the children we share”. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Genç, S. Z. (2005). “İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.

Gelbal, S. (2010).” Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi”. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.

Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership to education: Roles, expectations, and dilemmas. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 1-19.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.

Göktürk, S., & Dinçkal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201.

Gonzalez, A. R. (2002). Parental involvement: Its contribution to high school students' motivation. *The Clearing House*, 75(3), 132-134.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). “Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education”. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279–288.

Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational administration quarterly*, 38(2), 233-256.

Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237–252.

Gül, E. (2007). Eğitimde çocuk başarıları için okul-aile işbirliği. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Gürbüz, E. (2005). “Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Hizmet Kalitesinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Araştırma”. *Gazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 7(1), 97-119.

Hiatt, D. B. (1994). “Parent involvement in American public schools: An historical perspective 1642–1994”. *The School Community Journal*, 4(2), 27-38.

Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). “Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro American families”. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). “Parental school involvement and children's academic achievement”. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). “Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement”. *Developmental psychology*, 45(3), 740.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.

Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-30.

Kazak, E. (1998). Okul-Aile İşbirliği ve Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kenanoğlu, Ş. (2004). Orta Öğretimde Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Kılıç, D. (2009). Yenilenen ilköğretim programlarında ailenin eğitim fonksiyonunun öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 177-190.

Koçak, Y. (1988). Okul-Aile İletişiminin Engelleri. Bili Uzmanlığı Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.

Kwan, P., & Wong, Y. L. (2016). "Parental involvement in schools and class inequality in education: some recent findings from Hong Kong". *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 91-102.

Lawson, M. A. (2003). "School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement". *Urban Education*, 38(1), 77-133.

Lindberg, E. N. (2017). "Aile Katılımı: Bir Kavramsal ve Durumsal Analiz Çalışması". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 51-72.

McDaniel, T. L. (2006). An Assessment of Administrative Perceptions of Parental Involvement: A Comparison of "good Standing" and "targeted" High Schools in Tennessee. ProQuest.

McNeal Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, 78(1), 117-144.

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2016-2017. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, ISBN 978-975-11-4422-5, Ankara.

Moore, S., & Lasky, S. (1999). "Parents' involvement in education: Models, strategies and contexts". *Building bridges between home and school*, 13-18.

Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). "Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.

Noel, A., Stark, P., and Redford, J. (2016). Parent and Family Involvement in Education, From the National Household Education Surveys Program of 2012

(NCES 2013-028.REV2), National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

Özbaş, M., & Badavan, Y. (2010). "İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler". *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.

Özdemir, C. 2012. Resmi ve Özel Okulların Kurumsallaşma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22.

Pena, D. C. (2000). "Parent involvement: Influencing factors and implications". *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.

Savacool, J. L. (2011). Barriers to Parental Involvement in the Pre-Kindergarten Classroom. Online Submission.

Selanik Ay, T., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590.

Şahin, T. F. ve ÖZBEY, S.(2007). "Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir". *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12), 7-13.

Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). "Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years". *Review of General Psychology*, 8(3), 163.

T.C. Resmi Gazete, (14.2.2007). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 26434.

T.C. Resmi Gazete, (9. 2. 2012). MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 28199.

T.C. Resmi Gazete, (20.3.2012). MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 28239.

T.C. Resmi Gazete, (21.6.2018). MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 30455.

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of prevention & intervention in the community*, 38(3), 183-197.

Useem, E. L. (1990). Social Class and Ability Group Placement in Mathematics in the Transition to Seventh Grade: The Role of Parental Involvement.

Uygun, S. (2003). Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış(Gelişim ve Etkileri). *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36(1-2), 107-120.

Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). “İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (23), 261-272.

Veen, A. 1999. Research on the relationship between migrant parents and primary schools. . In Building bridges between home and school, ed. F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, and P. Sleegers, 43–46. Nijmegen/Amsterdam: Institute for Applied Social Sciences & SCO/Kohnstamm Institute.

Wanat, A. (2010). “Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district”. The School Community Journal, 20(1), 159-184.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. Educational Review, 66(3), 377-397.

Williams, D. L., Jr. ; Stallworth, John T. (1982). “A Survey of Parents Regarding Parent Involvement in Schools”. Parent Involvement in Education Project, Final Report. Executive Summary. Southwest Educational Development Lab., Austin, Tex. National Inst. of Education(ED)/ Washington, DC.

Yaylacı, A.F. (1999). İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). “Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(23), 98-115.