



İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

PERCEPTIONS OF SCHOOL ENVIRONMENT RELATIONSHIPS IN THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS

İbrahim GÜL*

Özet: *Bu araştırmada, ilköğretim okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili algıları incelenmiştir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin algılarının, onların yöneticilik eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırmanın evreni, Samsun il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerdir. Bu okullarda görev yapan 68 yönetici örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anket formudur. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkileri alt boyutlarına ilişkin algılarınının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Okul-çevre ilişkileri alt boyutlarından “toplumla ortaklık ve işbirliği kurma” boyutuna ilişkin yönetici algıları farklılık göstermektedir. Yöneticilik eğitimi almış yöneticiler, almayanlara göre toplumla ortaklık ve işbirliği kurma boyutunu daha önemli bulmuşlardır.*

Anahtar Sözcükler: *Okul-Çevre İlişkileri, Yöneticilik Eğitimi, Toplumla Ortaklık ve İşbirliği.*

Extended Abstract: *Rapid changes in the world, as well as many areas of life affected the education and school management. As a result of these changes, significant transformations are observed in the school-community relations of public schools. First of all, to achieve and maintain the school-*

* Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, igul@omu.edu.tr



family collaboration efforts have increased. Furthermore, pre-service training is required for assignment as a director of the school in developed countries, whereas in Turkey assignment to this position being a teacher is sufficient. Diversity in school administrators' education and different programs carried out by different governments have resulted many school administrators appointed to primary schools in different ways.

The development of school-community relations is seen as an important part of the school improvement efforts. Studies conducted on this topic shows that developing school-environment relations can contribute to the development of the school improvement. In addition to this, these studies show that the concept of governance has a significant impact on openness of the school to external environment. Governance in public administration requires transparency, accountability and participation in decision making. In this context, the Ministry of National Education has initiated a number of modernization efforts. Whereas some of these efforts have positive effects on education system, some have not achieved initial aims. For example, Total Quality Management in Education, Training Boards Practice and Democracy Practice in Schools, Modification of Teaching Profession General Competences, Parent-Teacher Association Activities, and School-Parent Contract started to contribute to the development of relations between school and community. Some of these applications, however, have not provided a significant contribution to the development of school-community interaction.

Purpose and Significance: Undoubtedly, school administrators are one of the important factors that will contribute to the development of school-community relations. Besides being responsible for supervising and managing the schools, school administrators are seen as a leader that regulates school- community relations. In this regard, managerial education that school administrators received can be regarded as an important factor that effect to develop school-community interaction. However, studies conducted on school-community relations in Turkey are limited to school-family relations rather than focusing on the contributions of school administrators' education on developing school-community interaction. For

this reason, this study focused on to what extent school administrators' managerial education contributes on development of school-community relations.

Methods: This study was carried out to determine to what extent managerial education affects the development of school-community relations. Screening model was used in this study. Data were collected by a tool developed within the framework of the Epstein's model of "School, Family and Community Partnerships". The analyses of the data include comparison of managerial education receiver and non-receiver school administrators' opinions about improvement of school-community relations. The population of the study is administrators working in the primary schools in the city center of Samsun. Using stratified sampling method, a total of 75 administrators were randomly selected to represent the population. A total of 68 participants were returned their questionnaires and these were analyzed using descriptive statistics (frequency and percentage) and inferential statistics (t-test) methods.

Result: More than half of the school administrators were found that they did not received managerial training. Furthermore, the majority of the school administrators stated they received managerial training have only participated in short-term in-service training activities organized by the Ministry of National Education. This shows that managerial training is not considered when appointing school administrators. The analyses of school administrators' opinions indicate that school administrators have agreed to sub-scales of "learning at home", "parenting", "communicating", "decision-making", "collaborating with the community", and "volunteering" from the highest to the least in the school-community relations instrument. According to the results, school administrators expect families to support their children at home to work at the first place. On the other hand, school administrators do not support the involvement of the parents in school activities. In other words, school administrators' perceptions on school-community relations indicate that school administrators expect that school should do its job and family should do its job.



The data also were analyzed to determine whether the managerial training make a difference on school administrators' opinions. The results indicate that there is a statistically significant difference between opinions of school administrators with managerial training and opinions of school administrators with no training on the "collaborating with the community" subscale. There are, however, no significant differences found on other subscales of the school-community relations instrument. Even receiving a short term "in-service training" differentiates school administrators' opinions about school-community relations in one subscale. In other words, school administrators with managerial training believe that the importance of "collaborating with the community" in developing the school-community relations. At the same time, "collaborating with the community" was the most neglected sub-dimension in recent studies conducted on the development of school-community relations.

The results show that school administrators' appointment without considering "managerial training" emerges as an important issue in developing the school-community relations. This is just because of that school administration is not considered as a separate profession from teaching. As a consequent of this, school administration cannot be developed as a separate profession. Although, all participants took the "Turkish Education System and School Management" course during their undergraduate education, this course is not sufficient for school administrators who are not specialized on school management to develop school-community relations. Since the Educational Administration Supervision, Planning and Economics Programs are not accepting students to undergraduate levels; it is difficult to receive managerial training before pre-service. For this reason, Ministry of National Education considers the "in-service education" given to teachers before their appointment to school administration positions as pre-service managerial education and appoints these teachers as school administrators. However, in licensing school administrators graduate programs can be helpful. In this regard, Ministry of National Education has important responsibilities. If Ministry of National Education considers the graduate level education on Educational

Administration Supervision, Planning and Economics when appointing school administrators, schools would have managed by people who have sufficient education on management. After that, Ministry of National Education fulfills its responsibilities and expects school administrators efficiently develop school-community relations.

Key Words: *School-Environment Relations, Management Training, Community Partnerships and Collaboration*

1. GİRİŞ

Dünyadaki hızlı değişimler, yaşamın birçok alanını olduğu gibi eğitim ve okul yönetimini de etkilemiştir. Eğitim yönetiminde merkezîyetçilikten uzaklaşıp yerel yönetimlerin, eğitim otoritelerinin ve velilerin okulun karar verme sürecine katılımını öngören uygulamalar, 'Okul Merkezli Yönetim' ve 'Okul Yönetiminde Yeniden Yapılandırma' olarak gündeme gelmeye başlamış (Şişman ve Turan, 2003), bu gelişmeler, okul yönetiminde önemli değişmelere yol açmıştır.

Kamu alanında yapılan bir başka değişim 'yönetişim' kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısaca, katılımı çağrıştıran yönetişim, sivil toplum kuruluşlarının ve özel kesimin; karar almadan denetime kadar her aşamada yönetime katılmasını ifade eden bir kavramdır (Yılmaz, 2001). Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrenci ve velilerin, okulun karar ve denetim süreçlerine daha çok katılmaları beklenmektedir.

Bu değişmelerin etkisiyle, kamu okullarının okul-çevre ilişkilerinde önemli değişmeler gözlenmektedir. Her şeyden önce, okul-aile işbirliğinin sağlanması ve bunun devam ettirilmesi yönünde çabalar artmıştır. Okulun, samimiyete dayalı böyle bir ortaklığı, ancak aktif ve olumlu aile ilişkileriyle sürdürebileceği yönünde görüşler güçlenmiştir (Johnson, Pugach ve Hawkins, 2004). Bu ilişkilerde daha çok yönetici eğitimi ve tutumları etkili olmaktadır. Ensari ve



Zemba'tın (1999) araştırmalarına göre, yönetici tutumları, aile katılımını engelleyen en önemli faktörlerden birisi olarak görülmüştür.

Okul-aile Birliği Kurulu, okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesine yardım eder. Dönmez ve Yıldırım'a (2008) göre, okul-aile birliği, çocukların psikolojik gelişimine olumlu katkı sağlama yanında, ğrenci başarısını artırmaya da yardım eder. Ancak bu ilişkileri hali hazırda yapılan okul-aile birliği toplantıları ile sağlamak mümkün değildir. Bu toplantılar tek yönlü olup, okul ile aile arasında iki yönlü iletişime olanak sağlamazlar. Minke ve Anderson da (2003) bu görüşü desteklemektedirler.

Mill Eğitim Bakanlığı, okulun tüm imknlarıyla çevreye açılıp veli ve ğrenci beklentilerini karşılama amacıyla, bir sözleşme hazırlamış (MEB, 2005) ve ğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine 'Okul, Aile ve Toplum İlişkileri' boyutunu eklenmiştir. Böylece okul evre ilişkilerinin geliştirilmesi yönünde iki farklı adım daha atmıştır. Her iki uygulamanın başarıya ulaşmasında, başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere okul toplumuna önemli sorumluluklar düşmektedir.

Okul toplumunun önemli bir yesi olan velilerin, istek ve beklentilerini dikkate alan, Toplam Kalite Yönetimi de (MEB,1999a), bir katım engeller yüzünden başarıya ulaşmamıştır (zdemir, 2005; Yıldırım, 2002). Yerel yönetimlerin, özel sektör ve gönüllü kuruluşların karar sürecine katılımını ngren Eğitim Kurulları Yönergesi (MEB, 1999b) hükümlerinin de yeterince uygulanmadığı görülmektedir (Harkı ve Tremen, 2004).

Demokratik yaşama katkısı sağlama, öğrencileri yönetime katma ve onlarda hoşgörüyü artırma amacıyla bir yönerge hazırlanmıştır (MEB, 2006a). Bunun yararları görülmekle beraber, yeterli olmadığı düşünmektedir. Çünkü bazı okullarda az da olsa şiddet olaylarına rastlanmaktadır (Işık, 2004; Kızmaz, 2006; Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya, 2006; Kaymak, 2006; Yılmaz, Eke ve Ögel, 2006, ınkır ve

Kepenekçi, 2003; MEB, 2006b). Konunun daha iyi anlaşılması için, okul yöneticileri ile okul çevre ilişkilerinin önemi konusunda bazı açıklamaların yapılması yararlı olacaktır.

1.1. Okul Yöneticileri

Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olan okul yöneticilerinin seçimi ve atanması (MEB, 2008) mevzuata dayalı olarak yapılmakta (Balci, 1999), bu şekilde yapılan atamalarda, çoğunlukla yetersiz yöneticiler işbaşına gelebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde okul yöneticiliğine atanabilmek için hizmet öncesi eğitim alınması (Stine ve diğerleri, 1997: akt. Karip ve Köksal, 1999) gerekli görülürken, Türkiye’de yönetici olmak için öğretmen olmak yeterli görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde, uygulamalar Türkiye’de okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak görülmediğini göstermektedir.

Bennis ve Nanus’a (1985) göre, yönetici; yapılacak işleri doğru yapan; insan ve kaynakları koordine eden, sorumluluk alan ve amaçları başarmak için çaba gösterendir. Lider; görüş alan, faaliyetlere yön veren ve yönetime rehberlik eden ve etkililiğe kılavuzluk eden kişidir (akt. Wong, 2004). Bu bağlamda düşünüldüğünde, yasaların kendisine verdiği görevleri yerine getiren kişi okul yöneticisi; bunun ötesine geçebilen, yaratıcı ve karizmatik kişiler ise lider olarak görülmelidir.

Yönetmelikte, okul yöneticiliğine atanmada; kariyer, liyakat, norm kadro esasları ve puan üstünlüğünün dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2008). Yönetici Değerlendirme Formu incelendiğinde, yönetici adayının; eğitim, sicil, kariyer, yöneticilik hizmetleri ve hizmette geçen yöneticilik sürelerinin değerlendirmeye alındığı görülmektedir. Bu yönetmelikten önce yapılan atamalarda, bu şartların bile çoğu dikkate alınmamış ve birçok öğretmen, ‘yönetici’ olarak atanmıştır. Haksız uygulamalara itirazlar meclise kadar taşınmıştır (<http://www.memurlar.net/haber/38842>).



Okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki bu çeşitlilik ve hükümetlere göre yürütülen farklı uygulamalar, ilköğretim okullarına değişik yollarla farklı yöneticilerin işbaşına gelmesine neden olmuştur. Bunların içinde Eğitim Yönetimi mezunları bulunduğu gibi, Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü'ne ya da Bakanlığın Hizmetiçi Eğitim Kursları'na devam etmiş yöneticilere rastlanmaktadır.

1. 2. Okul Çevre İlişkileri

Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi, okul geliştirme çabalarının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Öztürk (1993), yöneticilerin görevlerini etkili olarak yerine getirebilmelerinde çevre ile iyi ilişkiler kurmanın önemine dikkat çekerken; Adelman ve Taylor (2001), bu türlü ortaklık ilişkilerinin amaçlara bağlanmayı ve birlikte çalışmayı gerektirdiğini vurgulamıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinin, okulun geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağını göstermektedir (Epstein ve Sanders, 2006; Henderson ve Berla,1994).

Son otuz yıl içinde, okul, aile ve toplum ilişkileriyle ilgili olarak; teorik modeli olan araştırmalar olduğu gibi (Grolnick ve Slawiaczek,1994, Eccles ve ve Harold, 1996, Epstein, 1995), modele bağlı olmayan çalışmalar da mevcuttur. Bundan başka Hoover-Dempsey ve Sandler (1997) ve Chrispeels (1992), aile ilişkileriyle ilgili farklı modeller geliştirmişlerdir (SEDL, 2009).

Bu çalışmada, Epstein'in modeline göre yürütüldüğünden, yalnız bu modelle ilgili açıklamaya yer verilmiştir. Epstein'in modelinde okul-çevre ilişkileri; 1)Ailenin görevlerini yapmasına yardım etme, 2) Okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurma, 3) Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma, 4) Öğrencinin evde öğrenmesine destek olma, 5) Okulun kararlarına katılma ve taraf olma, 6) Toplumla ortaklık ve işbirliği kurma olarak altı boyutta ele alınmıştır (Guzman, 2006).

Jordon, Orozco ve Averett (2001), okul-aile-toplum ortaklık modeli içinde, okul-toplum ilişkileri boyutunun, en az desteklenen ve yayımlanan boyutu olduğunu; Christenson ve Sheridan (2001), bu ilişkilerin çocukların okuldaki öğrenmelerini etkilediğini belirtmişlerdir (NCSE, 2005). Okul-toplum ilişkileri, okul-çevre ilişkilerinin önemli bir alt boyutu olmasına rağmen, Türkiye’de de bu ilişkilerin sağlıklı yürütülmediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aytaç, 2000; Demirbulak, 2000; Aydın, 2005; MEB, 1998). Bir başka araştırmada; okulun çevreye katılma isteğinin daha az, çevrenin okula katılma isteğinin ise daha fazla olduğu, velilerin okulun finansman, planlama ve karar sürecine katılmak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır (Yılmaz, 1993). Türkiye’de yapılan araştırmaların daha çok okul-aile ilişkileri ile sınırlı olduğu, okul-toplum ilişkileri alt boyutuna ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu gözlenmiştir (Gül, 2009).

Sözü edilen çalışmaların sınırlı olması birçok nedene bağlı olabilir. Eğitim paylarının eksikliği, kamu harcamalarında kısıtlamalar, personel yetersizliği, Bakanlığın örgüt yapısı, çevresel faktörler bunlardan yalnızca birkaçıdır (Uluğ, 1995; Titrek, 1999; Yaylacı, 1999; Çelikten, 2004; Gümüşeli, 2004; Aslanergun, 2007). Bu çalışmaların etkili yürütülmesinde en önemli faktörlerden birisi de hiç şüphesiz okul yöneticilerinin almış oldukları yöneticilik eğitimidir (Gümüşeli, 2001; Gündüz, 2011; Töremen, 2002). Bir başka anlatımla; okul müdürü, sosyal bir sistem olan okulun yaşatılması ve görevlerini etkili yerine getirmesinden sorumludur (MEB, 2003). Okul yöneticilerinin almış oldukları yöneticilik eğitiminin, okul-çevre ilişkilerin geliştirilmesine ne derece katkı sağlayacağı konusunda Türkiye’de yapılmış araştırmalar oldukça sınırlıdır.

Bu araştırmanın konusu, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde, yöneticilik eğitimi alıp almamanın bu ilişkileri ne derecede etkileyeceğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.



1. İlköğretim Okulu yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

2. İlköğretim Okulu yöneticilerinin okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin görüşleri, yöneticilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu tür modellerde, araştırma doğal ortam içinde yapıldığından, bulguların geçerlik olasılığı yüksektir (Karasar, 1982). Bu araştırmada, Epstein'in (1995: akt. Guzman, 2006) "School, Family and Community Partnerships" modeli çerçevesinde, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak, ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarına başvurulmuş ve bulgular yöneticilerin 'yöneticilik eğitimi alma' durumuna göre çözümlenmiştir.

Araştırmada, yazarın "Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi" konulu doktora tezine ilişkin veriler kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2007-2008 öğretim yılında Samsun il merkezinde yer alan ilköğretim okullarıdır. Araştırma evreni kapsamında yer alan 80 ilköğretim okulunda toplam 159 ilköğretim okulu yöneticisi görev yapmaktadır. Araştırma evreni oluşturulurken, okullar eğitim bölgelerine göre tabakalara (alt evrenlere) ayrılmış ve her alt evrenin okul sayıları dikkate alınarak, 25 tanesi rastgele seçilerek, örneklem oluşturulmuştur. Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nde belirtildiği gibi; her eğitim bölgesi içindeki okullar, okul türleri ve öğrenci sayıları, okulların donanımı ile diğer tesislerinin kapasitesi, ulaşım kolaylığı ve güvenliği, coğrafi bütünlük, iletişim ve koordinasyon kolaylığı vb gibi özelliklerine göre gruplanmıştır (MEB, 1999b). Bu şekilde bir örneklem alma yöntemiyle olası örneklemeye yanılmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Örneklem alınan 25

ilköğretim okulunda 68 yönetici anketi değerlendirmeye alınmış olup, anket dönüş oranı % 90"dır.

Çalışmada kullanılan "Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Anketi", yazarın doktora tezinden alınarak uygulanmıştır. Anket, altı alt boyuttan oluşmakta olup; Okul İle Aile Arasında İki Yönlü İletişim Kurma 11, Ailenin Görevlerini Yapmasına Destek Verme 6, Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme 8, Okul Çalışmalarına Gönüllü Katılma 9, Okul Kararlarına Katılma ve Taraf Olma 9 ve Toplumla Ortaklık ve İşbirliği Kurma 7 madde olmak üzere, 50 maddeden oluşmaktadır.

Aracın geçerliğiyle ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır. Aracın güvenilirliğine ilişkin Cronbach alpha katsayıları; Okul İle Ev Arasında İki Yönlü İletişim Kurma boyutunda .85, Ailenin Görevlerini Yerine Getirmesine Destek Verme boyutunda .85, Öğrencilerin Evde Öğrenmesine Destek Verme .86, Okul Çalışmalarına Gönüllü Katılma .84, Okul Kararlarına Katılma Ve Taraf Olma .90, Toplumla Ortaklık Ve İşbirliği Kurma .90 olarak bulunmuştur. Aracın tamamının güvenilirliği ise .96 olarak hesaplanmıştır.

Toplanan verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin analizinde; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin algılarının okul yöneticilerinin almış oldukları yöneticilik eğitimine göre değişip değişmediğinin anlaşılmasında t testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda, anlamlılık düzeyi olarak (.05) düzeyi seçilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular üç başlık altında ele alınmıştır. Birinci alt başlıkta, okul yöneticilerine ilişkin kişisel bilgilere; ikinci alt başlıkta,



okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine ilişkin bulgulara; üçüncü alt başlıkta ise okul yöneticilerinin almış oldukları yöneticilik eğitiminin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi boyutlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3. 1. Okul Yöneticilerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Çalışmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin kişisel bilgiler aşağıya çıkarılmıştır. Okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almama durumuyla ilgili bilgiler aşağıda tablo 1’te verilmiştir.

Tablo 1: *Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Alma Durumu*

Yöneticilik eğitimi alma durumu	f	%
Evet	32	47
Hayır	36	53
Toplam	68	100

Tablo 1’de verilen, okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumuna ilişkin dağılım incelendiğinde, yöneticilerin yarıdan fazlasının (% 53) yöneticilik eğitimi almadığı, geri kalan (% 47) okul yöneticisinin ise yöneticilik eğitimi aldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yarıdan fazlasının yöneticilik eğitimi almadan bu görevi sürdürdüğü görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin atanmasında yöneticilik eğitimi almanın fazla önemsenmediğini göstermektedir. Kısaca Türkiye’de, okul yöneticiliği bir meslek olarak algılanmamaktadır.

3. 2. Okul Yöneticilerinin Okul-çevre İlişkilerinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin algıları tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: *Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul, Aile Ve Toplum İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler*

Boyutlar	N	\bar{X}	S
Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme	67	3,95	.69
Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme	67	3,93	.66
Okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma	68	3,92	.52
Okul kararlarına katılma ve taraf olma	68	3,91	.73
Toplumla ortaklık ve işbirliği kurma	68	3,78	.78
Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	68	3,67	.78

Tablo 2’de verilen okul yöneticilerinin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerine göre, en fazla ($\bar{X}=3,95$), ‘Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme’ alt boyutunun gerçekleştiği; en az gerçekleşen ($\bar{X}=3,67$), ‘Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma’ alt boyutunun olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde, sırasıyla ‘Ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme’; ‘Okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma’; ‘Okul kararlarına katılma ve taraf olma’ ve ‘Toplumla ortaklık ve işbirliği kurma’ alt boyutlarının olduğu anlaşılmaktadır.



Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmenin $S=,52$ 'Okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma' alt boyutunda, en heterojen değerlendirmenin ise $S=,78$ 'Toplumla ortaklık ve işbirliği kurma' ve 'Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma' alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, okul yöneticileri, okul ile aile arasında iletişim kurmanın önemli olduğu konusunda benzer görüşlere sahiptirler. Okul yöneticilerinin toplumla ortaklık ve işbirliği kurma boyutuna ilişkin görüşlerinin ise farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, "öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme" boyutuna ilişkin ortalamanın en yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul yöneticileri, ailenin öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme boyutunu diğerlerine göre daha önemli bulmuşlardır. Başka bir anlatımla, çocuğun okuldaki öğrenmelerini ailenin evde desteklemesinin, okul-çevre ilişkilerine daha fazla katkı sağlayacağı görüşünde birleşmektedirler.

Okul yöneticileri sırasıyla; ailenin görevlerini yerine getirmesi konusunda aileye destek verilmesini, okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurulmasını, ailenin okul kararlarına katılmasını, toplumla işbirliği kurulması ve ailenin okul çalışmalarına katılmasına destek verilmesini önemli bulmuşlardır. Okul yöneticileri, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine en az katkı sağlayacak alt boyutu, ailenin okul çalışmalarına katılması olarak görmektedirler. Bulgular, yöneticilerin okul işlerine ailenin katılmalarına fazla sıcak bakmadıkları biçiminde değerlendirilebilir. Bir başka anlatımla, okul yöneticileri, ailelerin okul yönetimine katılma yerine, daha çok ailenin çocuklarının evde çalışmalarına destek vermelerini istemektedirler.

3. 3. Okul Yöneticilerinin Almış Oldukları Yöneticilik Eğitiminin Okul-çevre İlişkilerinin Geliştirilmesi Alt Boyutlarına İlişkin Algılarında Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin almış oldukları yöneticilik eğitiminin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin algılarında bir değişikliğe neden olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Yöneticilerin almış oldukları yöneticilik eğitiminin, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin algıları ve bununla ilgili bulgular aşağıda tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: *Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Alma Durumuna Göre Okul Çevre İlişkileri Alt Boyutlarını Algılamaları*

Boyutlar	Y. Eğitimi	\bar{X}	S	N
Okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma	Aldı	4,05	.51	32
	Almadı	3,80	.50	36
Ailenin görevlerini yapmasına destek olma	Aldı	4,06	.60	32
	Almadı	3,84	.70	36
Öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme	Aldı	4,01	.58	32
	Almadı	3,90	.77	36
Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma	Aldı	3,84	.75	32
	Almadı	3,53	.79	36
Okul kararlarına katılma ve taraf olma	Aldı	4,07	.71	32
	Almadı	3,76	.72	36
Toplumla ortaklık ve işbirliği kurma	Aldı	4,03	.71	32
	Almadı	3,78	.78	36



Tablo 3'te okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutları, yöneticilik eğitimi almış olan yöneticiler tarafından daha olumlu algılanmaktadır. Bu durum, okul çevre ilişkilerinin bütün alt boyutlarında, yöneticilik eğitimi almış olan yöneticilerin ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek oluşundan anlaşılmaktadır. Standart sapmalar incelendiğinde, yöneticilik eğitimi alan okul yöneticilerinin standart sapmaları diğerlerine göre daha küçük olup, görüşler homojenliği yansıtmaktadır. Bir başka bir deyişle, yöneticilik eğitimi alan kişilerin görüşlerinin birbirine benzerlik göstermektedir.

Okul-çevre ilişkileri alt boyutlarının okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre karşılaştırılması aşağıda tablo 4'te verilmiştir

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Eğitimi Alma Durumlarının Okul Çevre İlişkileri Alt Boyutları İle Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Okul çevre ilişkileri alt boyutları	Yöneticilik Eğitimi Alma Durumu	N	S	Sd	\bar{x}	t	P
Ailenin görevlerini yerine getirme	1. Alanlar	33	4,06	.60	66	1,40	.16
	2. Almayanlar	35	3,57	.79			
Öğrencilerin öğrenmesine evde destek verme	1. Alanlar	33	4,01	.58	66	0,22	.54
	2. Almayanlar	35	3,90	.77			
Okul	1. Alanlar	33	4,06	.60	66	1,40	.16

çalışmalarına gönüllü olarak katılma	2. Almayanlar	35	3,57	.29			
Okul kararlarına katılma ve taraf olma	1. Alanlar	33	4,07	.71	66	1,79	.78
	2. Almayanlar	35	3,76	.72			
Okul ile arasında iki yönlü iletişim kurma	1. Alanlar	33	4,05	.51	66	1,98	.05
	2. Almayanlar	35	3,80	.80			
Toplumla ortaklık ve işbirliği kurma	1. Alanlar	33	4,03	.71	66	2,55	.01*
	2. Almayanlar	35	3,56	.78			

*P<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, 'ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme' boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin almış oldukları yöneticilik eğitimi, yöneticilerin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından 'ailenin görevlerini yapmasına destek verme' boyutuna ilişkin algılarında bir değişmeye neden olmamaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, 'öğrencilerin öğrenmesine evde destek verme' boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin almış oldukları yöneticilik eğitimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin almış oldukları



yöneticilik eğitimi, yöneticilerin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlardan 'öğrencilerin öğrenmesine evde destek verme' boyutuna ilişkin algılarında bir değişmeye neden olmamaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, 'okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma' boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin almış oldukları yöneticilik eğitimi, yöneticilerin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından 'okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma' boyutuna ilişkin algılarında bir değişmeye neden olmamaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, 'okul kararlarına katılma ve taraf olma' boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin almış oldukları yöneticilik eğitimi, yöneticilerin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından 'okul kararlarına katılma ve taraf olma' boyutuna ilişkin algılarında bir değişmeye neden olmamaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, 'okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma' boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin almış oldukları yöneticilik eğitimi, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, 'okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma' boyutuna ilişkin yönetici algılarında anlamlı bir değişmeye neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul-çevre ilişkileri alt boyutlarından, 'toplumla ortaklık ve işbirliği kurma' boyutuna ilişkin algılarında, yöneticilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yöneticilik eğitim alan ve almayan

yöneticilerin ortalamalarına bakıldığında, aralarında anlamlı farkın olduğu, yöneticilik eğitimi alan okul yöneticilerinin puanlarının, diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Böyle bir eğitimi alan yöneticilerin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak, toplumla ortaklık ve işbirliği kurmayı, yöneticilik eğitimi almayanlara göre daha önemli buldukları biçiminde yorumlanabilir.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin görevleri yeterli düzeyde yerine getirdikleri görülmektedir. Yöneticiler, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine ilişkin en önemli görevin, 'öğrencilerin evde öğrenmesine destek verme' boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bir bakıma, okulun en önemli görevlerinden birisi öğrenci başarısının artırılması olarak görülmüştür. Yapılandırıcı anlayış, öğrenmeye veli katılımını zorunlu kılmıştır. Öğretmenin, ilköğretim programlarında yer alan konuların tamamını okulda ele alması ve işlenmesi mümkün değildir. Bu çalışmaların bir kısmı evde yapılırsa, öğretmen zamanı daha etkili ve verimli kullanmış olacaktır. Diğer yandan öğrencilerin sorumluluk alması, üzerine aldığı bir görevi zamanında ve doğru olarak yerine getirebilmesi alışkanlıklarının kazanılması da böyle uygulamalarla geliştirilebilir. Bulgular, Epstein ve Sanders (2006) ile Henderson ve Berla'nın (1994), bulgularıyla tutarlık göstermektedir.

Yöneticiler, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, 'okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma' boyutundaki görevlerin yeterli düzeyde yerine getirildiğini; ancak buradaki görevlerin diğerleri kadar önemli olmadığı kanaatinde birleşmektedirler. Okullar bürokratik kurumlar olup, yöneticiler öğrenci velilerinin okul çalışmalarına katılmalarını istemeyebilirler. Bunu okulun işlerine müdahale olarak kabul ederler. Sonuçlar, Ensari ve Zembat'ın (1999)



bulgularında yer alan; “ailelerin görüşlerine göre yönetici tutumlarının işbirliği açısından engel taşıdığı (%22)” ve “yöneticilerin görüşlerine göre, ailelerin işbirliği ve katılım konusunda çok isteksiz tutum sergiledikleri (%22)” bulgularla tutarlık göstermektedir.

Yöneticiler, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, ‘ailenin görevlerini yapmasına destek verme’ alt boyutuyla ilgili görevlerini yerine getirdikleri görüşünde birleşmektedirler. Okul yöneticileri, ailenin çocuğun yetiştirilmesinde ailenin önemli bir katkısı olduğunu tanımalı ve aileye destek vermelidirler. Bunun için çeşitli toplantılar yapılabilir ya da konferanslar düzenlenebilir. Johnson, Pugach ve Hawkins’ın (2004), Dönmez ve Yıldırım’ın (2008), bulguları da bu yöndedir. Bundan başka, yöneticiler tarafından ‘okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma’ boyutu, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinin alt boyutlardan en önemli birisi olarak görülmektedir. Bulgular, NCSE (2005), Minke ve Anderson’ın (2003) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Okul kararlarına katılmanın, okul-çevre ilişkilerine sağlayacağı katkıyı, okul yöneticileri farklı değerlendirebilirler. Bazı yöneticiler, okul kararlarına veli katılımına destek verirlerken, bazıları bu durumu okulun iç işlerine karışmak olarak algılayabilirler. Bu araştırmadaki bulgular, Yılmaz’ın (1993) “yöneticilerin, velilerin daha çok planlama ve karar sürecine katılmalarını istemeleri” bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Okulun çevresindeki toplumla ortak ilişkiler kurması ve işbirliği yapması arzu edilen bir durumdur. Toplum-okul ortaklığından her iki taraf da bir takım kazanımlar elde ederler. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Christenson ve Sheridan’ın (2001) kaliteli okul/toplum ilişkileri, çocukların okuldaki öğrenmelerini etkiler (NCSE, 2005), bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili olarak, okul-çevre ilişkilerine ilişkin görevlerin okul yöneticileri tarafından yeterli düzeyde yapılması olumlu bir gelişme olarak gözlenmektedir. Bu durum söz konusu modelin Türkiye’de de uygulanabilirliğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarına ilişkin görüşleri, yöneticilik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde; okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından ‘okul ile aile arasında iki yönlü iletişim kurma’, ‘ailenin görevlerini yerine getirmesine destek verme’, ‘öğrencilerin öğrenmesine evde destek olma’, ‘okul çalışmalarına gönüllü olarak katılma’, ‘okul kararlarına katılma ve taraf olma’ boyutları, okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Bununla beraber, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutlarından, ‘toplumla ortaklık ve işbirliği kurma’ alt boyutuna ilişkin istatistiksel sonuçlar, okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$, $t=2,55$). Sonuçlara bakıldığında, yöneticilik eğitimi alan okul yöneticilerinin almayanlara göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bulgular, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde, ‘toplumla ortaklık ve işbirliği kurma görevinin’, yöneticilik eğitimi alan okul yöneticilerince daha önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu araştırmada görüşlerine başvurulan okul yöneticilerinin çoğunluğu (% 91) Bakanlığın hazırladığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılan ve hizmet öncesi yöneticilik eğitimi almayan yöneticilerdir. Bu kısa süreli kurslarda edindikleri bilgilere rağmen yöneticiler, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde, toplumla işbirliği yapmanın önemini kabul etmektedirler. Bundan başka, okul yöneticilerin çoğunluğu (% 60,6) almış oldukları ‘yöneticilik eğitiminin’ de yeterli olmadığını onaylamaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu bir araştırmada, ilk kademe okul yöneticileri, yönettiği birimin çevresi ile olumlu ilişkilere girme konusunda eğitime ihtiyaçları olduklarını (% 56) belirtmişlerdir (MEB, 1998). Bulgu, yöneticilerin de okulun çevresiyle olumlu ilişkiler kurmanın önemini kabul ettiklerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda,



okul/toplum ilişkilerinin sağlıklı yürütülmediği (Aytaç, 2000; Demirbulak, 2000; Pehlivan, 2005) belirtilmiştir. Araştırma bulguları; Jordon, Orozco ve Averett'in (2001), Okul-Aile-Toplum Ortaklık Modeli içinde, 'Okul-Toplum İlişkileri' boyutunun, en az desteklenen ve yayımlanan boyut olduğu; Christenson ve Sheridan'ın (2001), kaliteli okul/toplum ilişkilerinin çocukların okuldaki öğrenmelerini etkilediği (NCSE, 2005) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik algıları yüksekken; 'karara katılma' ve 'toplumla işbirliği' konusunda algılarının düşük olduğu görülmüştür. Yöneticilerin, karara katılmayı okul işlerine müdahale olarak algıladıkları ve toplumla işbirliğine yeterince değer vermedikleri anlaşılmaktadır. Yöneticilere göre, aile katkısı ev ile sınırlı tutulmalı, okul, aileye görevlerini yapma konuda destek vermelidir. Bu sonuçlara dayalı olarak; okul yöneticilerinin, "herkes kendi işini yapsın" anlayışı içinde oldukları görülmektedir. Sonuç, günümüz 'yönetişim' anlayışıyla pek bağdaşmamaktadır.

Okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik yönetici algıları değişmektedir. Kısa süreli de olsa, okul müdürlerinin 'yöneticilik eğitimi' alması, onların görüşlerinde bir değişikliğine neden olmaktadır. Öğretmen adaylarına lisans düzeyinde verilen 'okul yönetimi' dersi bu iş için yeterli değildir. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dallarının lisans bölümleri kapalı olduğu için yöneticilerin hizmet öncesi 'yöneticilik eğitimi' almaları mümkün değildir. Okul yöneticilerinin, 'yöneticilik eğitimi' almadan atanmaları, önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticiliği, öğretmenlik mesleğinden ayrı bir meslek alanı olarak kabul edilmediği için ayrı bir meslek olarak kendisini geliştirememektedir.

Okul yöneticiliğine atanmış kişilerin eksiklikleri bu alanda açılacak 'hizmetiçi eğitim' kurslarıyla bir dereceye kadar giderilebilir. Ancak bu eğitimin de süresinin yeterli olması ve işin uzmanı kişiler tarafından verilmesi gerekir. MEB'in, bu konuda üniversiteler ile işbirliği yapması önerilir.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ikinci bir yol da, lisansüstü eğitim programlarının artırılması olarak düşünülebilir. Bu konuda da MEB'e önemli sorumluluklar düşmektedir. MEB, yönetici atamalarında, adayın lisansüstü programlara katılmış olmasını mutlaka dikkate almalıdır. Bu uygulama, okul yöneticilerine yeterli düzeyde 'yöneticilik eğitimi' almanın yolunu açar ve iyi yöneticilerin işbaşına gelmesine olanak hazırlar. Ancak o zaman, bütün yöneticilerden okul-çevre ilişkilerini iyileştirmemesi ve bu konuda üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi beklenebilir.

6. KAYNAKÇA

- ADELMAN H. ve TAYLOR L.(2001). Developing Collaborative ESMH Programs: Center for Mental Health Assistance
(<http://eahec.ecu.edu/smhpdocs/article/0603.pdf>) (12.12.2007). s.2.
- ASLANERGUN E. (2007) «Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma», **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:18 s.119-135.
- AYDIN İ. (2005). **Okul Çevre İlişkileri Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı** (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AYTAÇ T. (2000). **Okul Merkezli Yönetim**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BALCI A. (1999). «Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi», **Eğitimde Yansımalar: V, 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi** (Ulusal Sempozyum), Ankara: Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri. s. 208-229



- BENNIS W., NANUS B. (1985). **Leaders: the strategies for taking charge**, NY: Harper and Row.
- CHRISTENSON S.L., SHERIDAN S.M. (2001). **School and Families: Creating Essential Connections for Learning**, New York: Guildford.
- ÇELİKTEN M. (2004). "Bir Okul Müdürünün Günlüğü", **Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi**, C:14, S:1, ss. 123-135.
- ÇINKIR Ş., KEPENEKÇİ Y.K. (2003). "Öğrenciler Arası Zorbalık". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 34, Bahar 2003, Sayı: 34, ss.236-253.
- DEMİRBULAK D. (2000). "Veli-Öğretmen Görüşmeleri ile İlgili Bir Çalışma", **Milli Eğitim Dergisi**, Nisan-Mayıs-Haziran, Sayı:146 53-55
- DÖNMEZ B., YILDIRIM C. (2008). "Okul Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C.7 S.23 ss. 98-115.
- DÖNMEZER T., GÜMÜŞ A., TÜMKAYA S. (2006). "Kötü Muamele ve Etkileri", **1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Şiddete Yönelik Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu**. 28-31 Mart, İstanbul: s.180-200
- EPSTEIN J.L ve SANDERS M.G. (2000). "Connecting home, school and community: New directions for social research", (Eds.M.T. Hallinan). **Handbook Of The Sociology Of Education**. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- GUZMAN D. (2006). "Epstein Model for School, Family and Community Partnerships",
(http://www.fortworthisd.org/boe/_presentations/Epstein%20Model.pdf) (12.09.2006) (30.03.2009) (1-20) s.6.
- GÜL İ. (2009). **Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi**,

- Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- GÜMÜŞELİ A.İ. (2004). "Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarisina Etkisi", **Özel Okullar Birliğı Bülteni**, Eylül, Sayı:2/6, s.14-17.
- GÜMÜŞELİ A.İ. (2001). "Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Güz, Sayı: 28, s.531-548.
- GÜNDÜZ Y. BAYLER A. (2011). "Okul Müdürlerinin Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi", **Kuramsal Eğitimbilim**, 4(2), ss. 230-246, www.keg.aku.edu.tr.
- HARKTI, H. TÖREMEN, F. (2004). "Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurullarının Yapısal ve İşleyiş Sorunları ile Etkililik Düzeyi", **Milli Eğitim Dergisi**, Yaz, Sayı: 163, s. 169-185
- HENDERSON A. T., BERLA, N. (1994). **A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement**. National Committee for Citizens in Education Columbia, Md
- IŞIK H. (2004). "Güvenli Okul", **Milli Eğitim Dergisi**, S: 164, Güz: 2004, s.1-8.
- JONNISON L.J., PUGACH, M.C., HAWKINS A. (2004). "School-Family Collaboration: A Partnership Focuson Exceptional Children", Volume 36, Number 5, January 2004, s.1-12
- KARİP E., KÖKSAL K. (1999). "Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık. Yıl:5, Sayı: 18 Bahar, ss.193-207.
- KAYMAK Ö. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Maruz Kaldıkları Şiddetin Türleri ve Sıklığı: Kars İli Örneğı", **1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Şiddete Yönelik Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu**. İstanbul: 28-30 Mart 2006 s. 30-37



- KARASAR N. (1982). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Bilim Yayınları.
- KIZMAZ Z. (2006). "Okullardaki Şiddet Davranışlarının Kaynakları Üzerine Kurumsal Bir Yaklaşım", **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**. Mayıs 2006, C.30, N:1, s. 47-70.
- MEB (2008). **Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği**, Ankara: Resmi Gazete: 24.04.2008/ 26856 (md.5-12).
- MEB (2006a). **Demokrasi ve Okul Meclisleri Yönergesi**, http://www.tbmm.gov.tr/kultur_sanat/faaliyetler/okulmeclisleri/yonerge.htm, (20.08.2007).
- MEB (2006b). **Demokrasi ve Okul Meclisleri Yönergesi**, http://www.tbmm.gov.tr/kultur_sanat/faaliyetler/okulmeclisleri/yonerge.htm, (20.08.2007).
- MEB (2005). **Okul Veli Sözleşmesi**, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/2005/OgrenciOkulVeli/Sozlesme.pdf>, (20.08.2007).
- MEB (2003). **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, Ankara: Resmi Gazete: 27.8.2003/25212 (Md.60).
- MEB (1999a). **Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (1999b). **Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi**. Ankara: Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (1998). **İlk ve Orta Kademe Eğitim Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacına İlişkin Araştırma Raporu**, Ankara: Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- memurlar.net (2006). MEB'deki müdür atamaları soru önergesi oldu (3 Şubat 2006), <http://www.memurlar.net/haber/38842> (28.3.2009).

- MINKE K.M. ve ANDERSON K.J. (2003). „Restructing Routine Parent-Teacher Conferences: The Family-School Conference Model”, **The Elementary School Journal**, Vol. 104 (1), 49-69
- NCSE (2005). National Center for School Engagemen, (www.schoolengagement.org/), October, 2005 (29.03.2009).
- ÖZDEMİR S. (2005). **Örgütsel Yenileşme. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (2. Baskı)**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZTÜRK C., DİLEK D. (2002). **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- SEDL (2009). “Emerging Issues in School, Family and Community Family and Community Connections”, Issue 3, <http://www.sedl.org/pubs/fam32/7.html>, (6.5.2009).
- STINE D., LOPEZ J. ve BIRCH L. (1997). “A new era in administrative training”, **Thrust for Educational leadership**, Vol.26, Issue 4, 39-42
- ŞİŞMAN M., TURAN S. (2003). “Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları: Teorik Bir Çözümleme”, **Eğitim Yönetimi**, 8(34), s. 300-305.
- TİTREK O. (1999). **İlköğretim Okullarının Çevre İle ilişkileri**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmaış Yüksek Lisans Tezi.
- TÖREMEN F. (2002). „Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri”, **Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 12, S. 1, ss. 185-202.
- ULUĞ F. (1995). „İlköğretimde Okul Çevre İlişkileri”, Gazi Üniversitesi, **Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.3, Haziran 1995, s. 181-196.
- YAYLACI A.F. (1999). **İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılım (Ankara İli Örneği)**, Ankara: Ankara Üniversitesi,



Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YILMAZÇETİN C. Ç., ÖGEL K. (2006). „İstanbul'daki Okullarda Suç ve Şiddetin Yaygınlığı“, **1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Şiddete Yönelik Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu**. 28-30 Mart 2006, ss. 67-69.

YILMAZ O.(2001). **Kamu Yönetimi Reformu: Genel Eğilimler ve Ülke Deneyimleri**, Ankara: DPT İktisadi Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Şubat 2001.

YILMAZ H. (1993). **Eğitim Sistemimizin Toplamsal Dokusu: Okul-Çevre İlişkileri Açısından Eğitim Sürecine Toplumsal Katılım**, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

YILDIRIM H.A. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

WONG P. (2004). The Professional Development of School Principals: Insight from Evaluating a Programme in Hong Kong, **School Leadership and Management**, Vol. 24, No. 2, May 2004 s. 139-162