

İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi*

Analysis of Perceptions of Primary School Principals and Teachers About Parents

Ali ÜNAL**
Atıla YILDIRIM***
Methi ÇELİK

ÖZET

Araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin, öğrenci velilerine ilişkin algılarını metafor analizi ile tespit etmektir. Araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi, teknik olarak da metafor analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2008-2009 öğretim yılında Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 3 merkez ilçede görev yapan 73 ilköğretim okulu müdürü ve 154 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundan, “ Öğrenci velisi ... ya benzer. Çünkü” şeklinde verilen cümleyi yazılı olarak tamamlamaları istenerek veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, açıklamaları da dikkate alınarak; koruyucu, finans kaynağı, patron, kusur arayan, çıkarıcı, hayalperest, gelişmeye açık, bilinçsiz ve ilgisiz veli olmak üzere 9 temaya ayrılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, müdür ve öğretmenlerin (1) velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, (2) velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler:Öğrenci velisi, veli katılımı, metafor

Çalışmanın türü: Araştırma

ABSTRACT

Problem: Education is not a process that takes place only at schools. A student spends only a certain time at school and spends his free time after school with his family and social circle. As a consequence, a large part of young people's success at school is described by the characteristics of his family, and parents' inadequate participation in education is seen as one of the most important reason in their failure. For this reason, families are one of the most important and indispensable parties for the schools to have continuous cooperation. To ensure this cooperation; managers, teachers and families should act knowing about each others' expectations and needs. Perception of school managers and teachers about parents may help to determine the obstacles in the participation of parents in education, caused by both parents and managers and teachers.

Aim: The aim of the research is to identify perceptions of primary school principles and teachers about parents using metaphor analysis.

Method: This research is a descriptive analysis to determine the current status and to analyze. In this research, qualitative research technique was used to collect, analyze and interpret data and technically metaphor analysis was used. Study group of this research consists of 73 primary school managers and 154 teachers working in 3 central districts of Konya Metropolitan Municipality in the academic year 2008-2009. The study group was asked to complete the sentences starting with “Parents look like..., because ...” to collect data. Data were analyzed by content analysis method. Analyzing was performed in four phases. In the first phase, metaphors developed by each participant were encoded by analyzing the sentences completed by managers and teachers. Papers, in which a certain metaphor was not framed or in which there was no logical explanation for the metaphors or in which the participant was not specific about the feature of students' guardians were eliminated. After this process, a total of 104 papers from 38 managers and 67 teachers were evaluated. After analyzing the papers, a total of 64 metaphors were obtained. In the second step, metaphors produced by the participants were grouped into 9 themes according to their explanations. In this phase, studies for validity and credibility were also done. To provide validity, data were comprehensively reported and how the results were obtained was told in detail. To provide credibility, the ratio of the consensus among the encoders was used, it was seen that the ratio of the consensus among the encoders was 87,3 %. In the third phase, a table is created to show the relationship between the metaphors and the themes created for the reader to see the metaphors and themes created. As the second step in this phase, we tried to present the themes created clearly. To do this, metaphors created by the managers and teachers were presented in direct quotes. In the last phase, the metaphors created, the themes metaphors created were analyzed according to the data in the covered text.

Findings: Metaphors about parents, created by school managers and teachers were grouped in 9 themes. These themes and their hypothesis are below:

1-Protective parent theme: Parents are protecting their children, not deliberately, but instinctively.

* 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (Kuşadası, 1-3 Ekim 2009) bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi

*** Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi

2-Finance source parent theme: By school managers and teachers, parents are seen as the people who are put in a situation to give financial support to school.

3-Bossy parent theme: Parents want to interfere everything at school and to oppress the school employees.

4-Nitpicking parent theme: Parents are looking for the shortcomings of the school managers and teachers and think that it is their duty to complain about them.

5-Self-interested parent theme: Parents want to make managers and teachers do everything without doing nothing, while they are expecting managers and teachers to be perfect all the time.

6-Dreamer parent theme: Parents do not see their children in a realistic way, for this reason they sometimes hurt their children.

7-Open-to-change parent theme: Parents are the factors who can contribute to their children's education if they are paid attention and led enough.

8-Unaware parent theme: Parents do not cooperate enough with the school and do not know what is right for their children.

9-Indifferent parent theme: Parents do not contribute to their children's education. They avoid cooperation with managers and teachers.

Results And Recommendations: Two results are concluded from the analysis of the findings of this research:

1-Most of the parents are unaware and indifferent to their children's education. As a consequence, they do not know what is right for their children and they do not cooperate enough with their children. They just show protective behavior over their children instinctively.

2-Managers and teachers do not see parents as the stakeholders of educational activities. Seeing themselves as experts, they expect parents not to interfere their activities and do as they say.

When these two results are evaluated together, it is understood that while managers and teachers blame parents to be indifferent, they also do not see them as stakeholders and they expect parents' participation to be restricted by their limits and that they adopted the role of unquestionable rightfulness of themselves.

Recommendations made according to the results are the following: (1) Researches should be made on the school level to determine the points that prevent parents' participation in Turkey. (2) School managers and teachers need to organize activities within the conditions of schools to raise awareness without choosing the easy way of explaining the situation by unconsciousness and indifference of the parents. (3) School managers and teachers need to create a democratic environment to ensure parents' participation of school managing and education-training activities and need to support parents who want to contribute.

Keywords: parents, parents involvement, metaphor

The Type of Research: Research

GİRİŞ

Okul ve aile, çocuğun geliştirilmesinde en çok işbirliği yapan ve yapması gereken, en önemli etkiye sahip iki kurumdur. Çünkü hem okul ve ailelerin en önemli ilgi alanlarının başında öğrencinin akademik başarısı gelmektedir hem de eğitim, sadece okullarda gerçekleşen bir süreç değildir. Öğrenci, zamanının sadece belli bir bölümünü okulda geçirmekte, okul dışındaki zamanını ailesi ve sosyal çevresinde geçirmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin okul başarısının büyük kısmı aile özellikleri tarafından açıklanmaktadır (Carneiro, 2008). Türkiye'de öğrencilerin evde geçirdikleri zaman, ikili öğretim uygulamasının yaygınlığı nedeniyle, okulda geçirdiği zamandan çok daha fazladır. Bu nedenle, okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencinin, ailesinin ilgi ve yardımına ihtiyacı vardır.

Carneiro (2008), evdeki ortamın çocuğun başarısında çok önemli olduğunu; evdeki zengin kültürel çevrenin faydalarından yararlanan yüksek eğitilmiş aileden gelen çocukların, yüksek eğitilmiş yetişkinler olduğunu tespit etmiştir. Çocuğun eğitim başarısına ilişkin aile beklentileri de çocuğun başarısında önemli bir etkiye sahiptir (Xitao ve Chen, 2001). Graham (2009) da benzer şekilde öğretmenlerin, çocukların öğrenmesinde veli katılımını, velilerden daha önemli gördüklerini tespit etmiştir. Diğer araştırmalar da, çocukların akademik olarak başarısız olmalarının en önemli göstergelerinden birisinin onların eğitime yetersiz veli katılımı olduğunu (Comer ve Hayes, 1991; Epstein, 1987), velilerin eğitime katılımının öğrenci başarısının artması, okulu bırakan öğrencilerin sayısının azalması, öğrencilerin motivasyonu ve davranışlarının gelişmesiyle sonuçlandığını ortaya koymaktadır (Berger,1991; Epstein,1992; Reynolds,1992; Eccles ve Harold, 1993; Hoover-Dempsey ve diğerleri, 2002; Çelenk, 2003; Bernard, 2004; Xitao ve Chen, 2001).

Bu süreçte velilerin anne ve babadan oluştuğu ve akademik başarıda çocuğun özelliklerinin de önemli olduğu unutulmamalıdır. Örneğin, Rogers, Theule, Ryan, Adams, ve Keating (2009) tarafından yapılan çalışmada, babanın akademik baskısının, düşük başarının yordayıcısı olduğu, annenin cesaretlendirmesi ve desteğinin yüksek başarının yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada, hem anne hem de babanın, erkek çocuklara akademik baskı uyguladıkları, kız çocuklara ise daha çok cesaretlendirme ve destek

kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu çalışmadan, ailenin eğitimsel katılımı ve çocuğun kişisel özelliklerinin, okul başarısını kestirmede karşılıklı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bazı veliler, çocuklarının akademik süreçlerini gözlemeyi, ev ödevlerini birlikte yapmayı, aile konferanslarına katılmayı, gönüllü olarak okul etkinliklerine katılmayı gönüllülüğü, yanlış davranışları için çocuğunu disipline etmeyi ve çocuğun akademik başarısı için gerekli araçları temin etmeyi ısrarla reddetmektedirler (Smith, 2008). Bu ailelere, okul başarısının belirleyicisi olan okul-aile ilişkileri ve çocukta entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimi canlandıracak bir çaba içinde olmaları için deneyim kazandırılmaları gerekmektedir (Comer, 1997). Ancak okullar çoğu zaman ailelerin bu işi kendi başlarına kendiliklerinden yapmasını beklemektedirler.

Velilerin, çocuklarının eğitimine katılmaları bekleniyorsa, okullar velilere destek olmalıdır. Okullar, ailelerle etkili bir işbirliği sağlamak için, okulda ailelere kucak açan, onları teşvik eden, sorunlarını duyurabilecekleri, gerekli yerlerde karar verme sürecine katılabilecekleri ortamları yaratmalı ve çocuklarının eğitimine niçin ve nasıl katılacakları konusunda onları eğitmelidir (Funkhouser ve Gonzales, 1997). Ailelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik statüleri düştükçe eğitime katılmaları azalmaktadır (Keith ve Keith, 1993; Keskin ve Sezgin, 2009; Kotaman, 2008; Leitch ve Tangri, 1988; Senler ve Sungur, 2009; Sui-Chu ve Willms, 1996). Bu nedenle özellikle kentteki eğitim düzeyi düşük, dağılmış, ebeveynlerinin ikisinin de çalıştığı, çocuklar üzerinde sosyolojik baskının olduğu ailelerde aile katılımı özellikle önemsenmelidir (Crane, 1996; Green, 2001; Jeynes, 2005).

Peki aile katılımı ne anlama gelmektedir? Keith ve diğerlerine (1998) göre, yapılan çalışmalarda aile katılımı, (1) ana-babanın çocuklarından okula ilişkin beklentileri, (2) okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişim, (3) ana-babaların okul etkinliklerine katılımı ve (4) ana-babaların öğrenme etkinliklerine katılımı olmak üzere dört boyutta tanımlanmıştır. Ancak, aile katılımından kastedilen genel olarak okul aile ilişkilerinde uygulanan katılım tipleri ya da bireysel çalışmalar olmasına rağmen; araştırmalarda daraltılmış tanımlardan ziyade katılım kategorileri kullanılmıştır. Örneğin Swap (1990; 1993), okul aile ve toplum ilişkilerini tanımlamak için dört model kullanmıştır. Bu modeller; (a) koruyucu model, (b) okuldan eve iletişim modeli, (c) program geliştirme modeli ve (d) işbirliği modelidir. Swap'ın (1990; 1993) tanımladığı modeller özetle şu şekilde açıklanabilir: Koruyucu modelde, okul çocukların eğitiminden sorumlu olup; ailelerin müdahalesinden kendisini korumak için yapı ve törenleri kullanır. Ailenin sorumlulukları evdedir ve öğretmenler çocuğun okuldaki sorumluluklarını üstlerine almışlardır. Okuldan eve iletişim modelinde, öğretmenler çocukların evde çocuklarının öğrenmesine destek olmak için ailelerin yapacakları şeylerle ilgili olarak düzenleme yapar. Bu modelde aile katılımı sadece okulun bir şeye ihtiyaç duyup yardım istediğinde olur. Program geliştirme modeli, aile ve eğitimciler arasında karşılıklı saygıyı öngörür ve karşılıklı öğrenme ile amaçların belirlenmesini sağlar. İlişkiler programla sınırlı olup okul yönetimi ya da politika geliştirmeye yayılmaz. İşbirliği modelinde, problemleri çözmek ve okul başarısına destek sağlamak için eğitimciler ve aile arasında işbirliğini gerektiren süreçler kullanılır.

Ailenin katılımı ile ilgili olarak Grolnick and Slowiaczek (1994) de bir model geliştirmişlerdir. Bu medole göre de, ailenin okula katılımı (a) davranış, (b) bilişsel-entelektüel ve (c) kişisel olmak üzere üç boyutludur. Davranış boyutu, okul etkinliklerine katılım ve evde okul çalışmalarına yardım etmeyi; bilişsel-entelektüel boyut, çocuğu entelektüel olarak uyarın etkinliklerle etkileşim kurmasını sağlamayı; kişisel boyut, çocuğun eğitimi hakkında bilgi vermeyi içerir.

Epstein (1995) de veli katılımını sağlamada okulun rolüne odaklanan okul aile işbirliğinin altı boyutunu belirlemiştir:

1. Yetiştirme: Okullar, ailelere ebeynlik ve çocuk yetiştirme becerileri, aile desteği, çocuğu anlama öğrenmeyi desteklemek için ev ortamını ayarlama konusunda yardım etmelidir.
2. İletişim: Okullar, ailelerle okul programları ve öğrencilerin gelişmesi hakkında okuldan eve ve evden okula iletişim kurmalıdır.
3. Gönüllülük: Okullar ailelerin gönüllü olarak öğrenci ve okul programlarına katılmalarını sağlamak amacıyla eğitim, çalışma ve programlar geliştirmelidir.
4. Evde öğrenme: Okullar ev ödevi, programda yer alan diğer etkinlikler ve kararları içeren evde öğrenme etkinliklerine ailelerin katılmasını sağlamalıdır.

5. Karar alma: Okullar, okul aile birlikleri ya da diğer aile organizasyonları yoluyla aileleri okul kararlarına dâhil etmelidirler.
6. Toplumla işbirliği: Okullar, toplum, iş, dernek, üniversite ve diğer grupların okul programları, aile uygulamaları, öğrencinin öğrenmesi ve gelişimini güçlendiren kaynak ve çalışmalarını koordine etmelidir.

Türkiye’de veli katılımı konusunda yapılan çalışmalardan, okulların veli katılımını sağlama konusunda yeterince başarılı olamadıkları söylenebilir (Akbaşlı ve Kavak 2008; Albayrak, 2004; Demirbulak, 2000; Yaylacı, 1999). Yapılan çalışmalarda, doğrudan olmasa da bu başarısızlığın nedeni olarak sayılabilecek çeşitli engeller tespit edilmiştir. Bu engeller şunlardır:

- Veli-öğretmen görüşmelerinin planlı olarak yapılmaması, yapılanların da sağlıklı ve işlevsel olmaması (Demirbulak, 2000).
- Velilerin çoğunluğunun okul aile birliklerine ilgi göstermemesi (Akbaşlı ve Kavak 2008).
- Okul aile birliklerinin eğitimi geliştirme konusunda velileri aydınlatacak araç ve yayınlara sahip olmaması (Akbaşlı ve Kavak 2008).
- Velilerin sosyo-kültürel yönden düşük düzeyde olmalarının velilerle okul aile birliğinin bilgi paylaşımını engellemesi (Akbaşlı ve Kavak 2008; Yaylacı, 1999).
- Öğretmenlerin anne-baba eğitimi konusunda, hizmet öncesi ve hizmetinde yeterli eğitim almamaları ve bu konuda kendilerini geliştirmek için bireysel olarak da yeterli çaba harcamamaları (Gökçe, 2009).
- Öğrenci bilgilerinin veliye zamanında iletilmemesi (Koçak, 1988).
- Müdür ve öğretmenlerin velilerle okula para desteği sağlamak için görüşmeleri (Koçak, 1988).
- Velilerin çocukları hakkında olumsuz şeyler duymaktan hoşlanmaması, çocuklarının olumsuz yönlerini kabullenmek istememeleri (Çelik, 2005; Koçak, 1988).
- Öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinde çocukların sosyal ve duygusal davranışlarından çok ders başarıları ile ilgilenmeleri (Çelik, 2005).
- Veliler ve öğretmenlerin, birbirleri ile yalnızca çocukları ile ilgili bir sorun olduğunda görüşmek istemeleri (Çelik, 2005).
- Okulla ilgili kararların alınmasında velilerin fikrinin alınmaması (Çelik, 2005; Yaylacı, 1999).
- Okul aile birliği üyelerinin doğrudan kendi çocuklarına yönelik konularda, okul yönetimi ile işbirliğine giderken, okul geneli ile ilgili çalışmalarda daha az işbirliği yapmaları (Albayrak, 2004).
- Bazı velilerin, “okul yetkililerinin kendileri ile görüşmelerinde ve fikir alışverişlerinde samimi olmadıkları” düşüncesine sahip olmaları (Yılmaz,1993).
- Bazı velilerin Eğitim sürecine ilişkin konularda görüş ve önerilerine önem verilmeyeceğine” inanmaları (Yılmaz,1993).
- Bazı eğitim kurumu yetkililerinin “okul dışındaki kurumların ilgililerinin, öğretmen ve okul müdürlerine mesafeli (soğuk) davrandıkları” yargısına sahip olmaları(Yılmaz,1993).
- Velilerin, eğitim sürecine katkı sağlama konusunda kendilerini yeterli görmemeleri (Yılmaz,1993).

Türkiye’deki çalışmalarda yapılan bu tespitler, Christensen (1995) tarafından okul aile işbirliğini sınırlandıran engellerle benzerlik göstermektedir. Christensen’e göre okul aile işbirliğini sınırlandıran etkenler; yetersizlik duygusu, okulla ilgili önceki olumsuz deneyimler, kurumlar hakkındaki şüphe, okula yardım etmek için okul politika ve süreçleri hakkındaki sınırlı bilgi, günlük ekonomik ve duygusal baskılardır.

Yukarıda gösterildiği gibi; yapılan çalışmalar, velilerin okula destek ve katkıda buldukları okulların etkili, öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, aileler, okulun sürekli işbirliği ile çalışması gereken en önemli ve vazgeçilmez taraflarından birisidir. Bu işbirliğinin sağlanabilmesi için; müdür, öğretmen ve ailenin karşılıklı olarak birbirlerinin beklenti ve ihtiyaçlarını bilerek davranmaları gereklidir. Yapılan literatür taramasında Türkiye’de okul müdürü ve öğretmenlerin velileri nasıl algıladıklarına yönelik olarak doğrudan ve metafor analizi ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, okul müdürü ve öğretmenlerin öğrenci velilerine ilişkin algıları, velilerin eğitime katılımlarında hem velilerden hem de müdür ve öğretmenlerden kaynaklanan engellerin tespitinde yararlı olabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin, öğrenci velilerine ilişkin algılarını metafor analizi ile tespit etmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi, teknik olarak da metafor analizi kullanılmıştır.

Metafor, bir şeyi farklı bir şeye başvurarak ve benzer niteliklere sahip olan bir şeyden hareket ederek tanımlamanın bir yolu olup (Longman Dictionary of Contemporary English, 2004), bilgiyi bir formdan diğerine dönüştürmek (Koro-Ljungberg, 2001) demektir. Metafor, aynı zamanda insanların dünyayı kavrama biçimine ilişkin anlayışlarını da özetleyen (Prawat, 1999), insanların dünyayı nasıl kavradığını gösteren düşünme ve görme biçimidir (Morgan, 1998). Bu şekilde, insanın yaşantı ve deneyimine anlam kazandırarak bilmemize olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle, insanın kendini günlük temelde ifade edişi üzerinde de biçimlendirici etkisi vardır (Morgan, 1998).

Cerit'e (2008) göre, insanlar metaforu, açıklamak istediği duruma ilişkin kavram ve terminolojiyi iyi bilmedikleri ya da az bildikleri durumda kullanırlar. Çünkü metaforlar bilinmez olanları, bilinen deneyimler yoluyla açıklar (Lakoff ve Johnson, 2005). Örneğin; “beyin bilgisayar gibi çalışır.” diyen bir kişi, beynin nasıl çalıştığını açıklamak için; nasıl çalıştığını iyi bildiği bilgisayardan yararlanmakta, az bildiği beynin çalışmasını açıklamak için iyi bildiği bilgisayar metaforundan yararlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2008-2009 öğretim yılında Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 3 merkez ilçede görev yapan 73 ilköğretim okulu müdürü ve 154 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, merkez ilçelerdeki okullar, her üç ilçe için ayrı ayrı olmak üzere, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri dikkate alınarak üç gruba ayrılmış ve her gruptan birer okul olmak üzere dokuz okul seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler bu seçilen okulların öğretmenleridir. Okul müdürleri ise, 2008-2009 öğretim yılı sonunda her ilçede ayrı ayrı yapılan öğretim yılı sonu değerlendirme toplantısına katılan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubundan, “ Öğrenci velisi ... ya benzer. Çünkü” şeklinde verilen cümleyi yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılardan ayrıca, meslek kıdemlerini ve görevlerini (öğretmen, müdür) yazmaları da istenmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümleme dört basamakta gerçekleşmiş olup (Yıldırım ve Şimşek, 2006); yapılan işlemler aşağıda verilmiştir.

(1) Okul müdürü ve öğretmenler tarafından tamamlanan cümleler incelenerek her bir katılımcı tarafından geliştirilen metaforlar kodlandı. Belli bir metaforun dile getirilmediği, metafor için mantıksal açıklamaların yer almadığı ya da katılımcının öğrenci velisinin hangi özelliğini daha çok ön plana çıkarmaya çalıştığı açıkça belli olmayan kağıtlar ayıklandı. Bu işlemin sonucunda 38 müdür, 67 öğretmen olmak üzere toplam 104 kağıt değerlendirmeye alınmıştır. Ayıklama sonrası kağıtların incelenmesinde toplam 64 metafor elde edildi. Bu aşamada ayrıca, metaforu üreten kişinin grubunu gösterirken; öğretmenler “Ö”, müdürler “M” harfi ile kodlanmıştır. Kodlamada ayrıca öğretmen ve müdürlerin meslek kıdemleri de yazılmıştır.

(2) Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, açıklamaları da dikkate alınarak; 9 temaya ayrılmıştır. Bu aşamada ayrıca geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Çünkü geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak ve artırmak için gereklidir. Nitel bir çalışmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerliğin ölçütleri arasındadır

(Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, sonuçlarının geçerliğini sağlamak için; veriler ayrıntılı bir şekilde rapor edilmeye ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Dokümandan geçerli sonuçlar çıkarmak, tutarlılığı sağlamak için güvenilen sınıflama prosedürleri önemlidir. Farklı insanlar aynı metni aynı şekilde kodlayabilmelidir (Weber, 1990). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Stemler (2001) tarafından açıklanan kodlayıcılar/sınıflandırıcılar arasındaki görüş birliğinin yüzdesi tespit edilmiştir. Bu amaçla, veliler hakkında oluşturulan metaforlar, araştırmacılar tarafından temalara yerleştirildikten sonra bir başka alan uzmanından metaforları temalara yerleştirmesi istenmiş ve yapılan iki eşleştirme karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda %87,3 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür.

(3) Bu aşamada öncelikle okuyucunun üretilen metaforları ve oluşturulan temaları görebilmesi için metafor ve oluşturulan temalar birbirleriyle ilişkilerini gösterecek şekilde tablo haline getirilmiştir. Aynı metaforu belirten birden fazla kişi varsa, kişi sayısı tabloda metafordan hemen sonra parantez içinde gösterilmiştir. İkinci olarak, oluşturulan temalar anlaşılır şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Bunun için müdür ve öğretmenler tarafından oluşturulmuş olan metaforlar doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Bu aşamada doğrudan alıntı sonrası, parantez içinde metaforu kimin ürettiği ve mesleki kıdemi de verilmiştir.

(4) Üretilen metaforlar, metaforların oluşturduğu temalar, alanyazındaki veriler de dikkate alınarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğrenci velilerine ilişkin olarak müdür ve öğretmenler tarafından üretilmiş olan metaforlar hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra bu metaforlardan oluşturulan temalar ve bu temaların özellikleri, katılımcıların ürettiği metaforla desteklenerek, açıklanmıştır.

Öğrenci velileri hakkında üretilen metaforlar

İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin, öğrenci velilerine ilişkin oluşturdukları metaforların oluşturulan temalar altındaki dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Velisi Hakkında üretilen metaforlardan oluşturulan temalar

	Tema	Metaforun Kaynağı			Metaforlar	f
		Müdür	Öğretmen	Toplam		
1	Koruyucu Veli	1	5	6	Kuş (3), Tavuk (3).	2
2	Finans Kaynağı Veli	2	3	5	Kaz (3), Para babası, sağmal inek.	3
3	Patron Veli	5	7	12	Kral, İşveren (5), Kaynana (3), Karga (2), Despot.	5
4	Kusur Arayan	8	11	19	savcı (7), müfettiş (3), Avukat, Çocuk, Hipermetrok kartal, kaplan, kartal, polis, şahin, münafık, dert küpü	11
5	Çıkarıcı Veli	11	12	23	Müşteri (8), Kedi (5), Tilki (4), Kaplumbağa, Bukelamun, Denklem, Guguk kuşu, Köpek.	8
6	Hayalperest Veli	1	7	8	Sihirli ayna (2), Goril, Pazarlamacı, Kirpi, Kör, Lotocu, Yarış Atı Sahibi.	7
7	Gelişmeye Açık Veli	0	7	7	Toprak (2), Tuz, Tekerlek, Tohum, Merdiven, Ayçiçeği.	6
8	Bilinçsiz Veli	4	6	10	Koyun (3), Vergi memuru (2), Meyvesiz Ağaç, Mıknatıs, Ayrık otu, Yaprak, özel koruma	7
9	İlgisiz Veli	5	9	14	Ağa, Ağustos böceği, Ay, Bal yapmayan arı, Banka, Banka müşterisi, Baykuş, Durgun su, Güneş tutulması, Komşu, Sorumsuz vatandaş, Sütten çıkmış ak kaşık, Yolcu, Seyirci	14
Toplam		37	67	104		64

Öğrenci velileri hakkında üretilen metaforlardan oluşturulan temalar

Tema1- Koruyucu Veli: Koruyucu veli temasını oluşturan metaforlar analiz edilerek temanın varsayımlarına bakıldığında, öğrenci velilerinin içgüdüsel olarak çocuklarını korudukları anlaşılmaktadır. Örneğin:

“Öğrenci velisi kuşa benzer, çünkü çocuklarını her an kanatlarının altına almak isterler.”(Müdür, 20).

“Öğrenci velisi tavuğa benzer, çünkü her zaman çocuklarını korumaya, her an besap sormaya hazır durlar.”(Öğretmen, 20).

Tema2- Finans Kaynağı Veli: Finans kaynağı veli temasını oluşturan metaforlar analiz edilerek temanın varsayımlarına bakıldığında, öğrenci velilerinin müdür ve öğretmenler tarafından okula zorla maddi katkı yapmak durumunda bırakılan kişiler olarak görüldükleri anlaşılmaktadır. Örneğin:

“Öğrenci velisi kaza benzer, çünkü maddi sıkıntılarının çözümünü için öğretmen ve idareciler tarafından her gün bir tüyü yolunur.”(Müdür, 15).

“Öğrenci velisi kaza benzer, çünkü parasız denilen eğitime para akıtırlar. Dershanelere para öderler. Eğitime katkı payı verirler. Vermeye de mecburdurlar.”(Öğretmen, 25).

“Öğrenci velisi sağmal ineğe benzer, çünkü kendilerinden hep para beklenir”(Öğretmen, 11).

Tema3- Patron Veli: Patron veli temasını oluşturan metaforlar analiz edilerek temanın varsayımlarına bakıldığında, öğrenci velilerinin okulda her şeye karışıp, okul çalışanlarına tahakküm etmek istedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin:

“Öğrenci velisi krala benzer, çünkü her şey –kanun, tüzük, yönetmelik- ondan yanadır.”(Müdür, 24).

“Öğrenci velisi işverene benzer, çünkü öğretmeni kendi elamanı gibi görüp avucunun içine almaya çalışır. Bunun yanında çocuk başarılı olursa kendinden, başarısız olursa öğretmenden bilir.”(Öğretmen, 12).

Öğrenci velisi kaynanaya benzer, çünkü herhangi bir şekilde rabatsız olduğu bir sebepten ötürü okuldaki görevlere tahakküm etmek veya ileri safhası kavgaya etmekle görevlidir.”(Öğretmen, 22).

Tema4- Kusur Arayan Veli: Kusur arayan veli temasını oluşturan metaforlar analiz edildiğinde temanın varsayımlarını 2 başlıkta göstermek mümkündür:

1-Öğrenci velileri, müdür ve öğretmenlerin eksikliklerini ararlar. Örneğin:

“Öğrenci velisi hipermetrop kartala benzer, çünkü okuldaki güzellikleri görmez, okulda bir problem varsa onu en uzakta bile olsa görürler.” (Müdür, 18).

“Öğrenci velisi müfettişe benzer, çünkü öğretmenin yaptığı her şeyi eleştirip, memnun olmama eğilimlidirler.”(Öğretmen, 19).

“Öğrenci velisi polise benzer, çünkü suçlu arar, bata arar, insanlara karşı güvensizdirler.” (Öğretmen, 26).

“Öğrenci velisi savcıya benzer, çünkü okulla ilgili olumsuz olan her şeyde öğretmen ve okulu suçlayan iddianameleri vardır.” (Öğretmen, 18).

“Öğrenci velisi şabine benzer, çünkü her zaman öğretmenlerin açığını ararlar, iyi bir gözlemcidirler.” (Müdür, 17).

2-Öğrenci velileri, müdür ve öğretmenleri şikâyet etmeyi doğal görevleri olarak algılamaktadırlar. Örneğin:

“Öğrenci velisi müfettişe benzer, çünkü okulu, idarecileri ve öğretmenleri yerli yersiz haksız yere eleştiriyorlar. Şikâyetçi oluyorlar.” (Müdür, 34).

“Öğrenci velisi savcıya benzer, çünkü her zaman öğretmeni şikâyet edebilecek deliller arar ve sürekli öğretmenden şikâyetçidirler.” (Müdür, 8).

Tema5- Çıkarıcı Veli: Çıkarıcı veli temasını oluşturan metaforlar analiz edildiğinde temanın varsayımlarını 2 başlıkta göstermek mümkündür:

1- Öğrenci velileri, müdür ve öğretmenlere hiç hata yapma şansı tanımazlar. Örneğin:

Öğrenci velisi denkleme benzer, çünkü öğrenci başarısına bağlı olarak sizin onlar için değeriniz artar veya azalır.”(Öğretmen, 17).

Öğrenci velisi kediye benzer, çünkü sizin velinizken çok iyidir. Uysaldır. Sizinle işi bittiği an ya da en küçük bir aksaklıkta sizin elinizi tırmalar.”(Öğretmen, 23).

Öğrenci velisi köpeğe benzer, çünkü beslediğin ve baktığın sürece seni korur. En ufak bir hatada ısırır.” (Öğretmen, 23).

2- Öğrenci velileri, üzerlerine düşeni yapmadan bütün işleri müdür ve öğretmenlere yaptırmak isterler. Örneğin:

Öğrenci velisi guguk kuşuna benzer, çünkü yumurtlar fakat kuluçkaya yatmaz. Yavruların beslenmesi ve büyümesine karışmaz, tüm bunları çalığına yaptırır.” (Müdür, 27).

Öğrenci velisi müşteriye benzer, çünkü sürekli kaliteli malı ucuzca almak isterler. Okul hiç masraf çıkarmasın ama çocuklarını en iyi şekilde eğitsin.” (Öğretmen, 19).

Öğrenci velisi tilkiye benzer, çünkü duruma göre besap sorma yetkisini kendisinde görür. Duruma göre de okul ve kamu namına bir iş yapması gerektiğinde kıvrak bir kurnazlıkla bemen kaçır.” (Müdür, 12).

Öğrenci tilkeye benzer, çünkü bedavadan çocuğumu nasıl okuturum, hatta sosyal yardımlardan ne kadar alırsam kârdır sayar hiç vermeden almak ister.” (Müdür, 24).

Tema6- Hayalperest Veli: Hayalperest veli temasını oluşturan metaforlar analiz edilerek temanın varsayımlarına bakıldığında, öğrenci velilerinin çocuklarını gerçekçi biçimde göremedikleri, bu nedenle de onlara kimi kez zarar verdikleri anlaşılmaktadır. Örneğin:

Öğrenci velisi gorile benzer, çünkü kendi çocuğunun en iyi olduğuna inanır ve severken öldürür.” (Müdür, 22).

Öğrenci velisi sibirli aynaya benzer, çünkü öğrencilerini ya çok iyi ya çok kötü görürler” (Öğretmen, 13).

Öğrenci velisi sibirli aynaya benzer, çünkü çocuklarını olduğundan büyük görürler.” (Öğretmen, 11).

Öğrenci velisi lotocuya benzer, çünkü bir çoğu az bir emekle çok iyi sonuçlar almak ister. Oysa hak edilmeyen ödüller, sonucunda felaket getirmeye mahkumdur.” (Öğretmen, 30).

Öğrenci velisi yarış atı sahibine benzer, çünkü atının sürekli birinci olmasını ister. Yani veliler çocuğu için bir şey yapmaz ama çocuğun sürekli birinci, başarılı olmasını ister.” (Öğretmen, 10).

Tema7-Gelişmeye Açık Veli: Gelişmeye açık veli temasını oluşturan metaforlar analiz edilerek temanın varsayımlarına bakıldığında, öğrenci velilerinin kendileriyle yeterince ilgilenilmesi, yönlendirilmeleri durumunda çocuklarının eğitimine katkı sunabilecek faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin:

“Öğrenci velisi tekerleğe benzer, çünkü direksiyon başkasındadır. İyi kullanan verim alır. Kötü kullanan yıpranmasına sebep olur.” (Öğretmen, 8).

“Öğrenci velisi tohuma benzer, çünkü bilgi verilip bilinlendirildiklerinde kabuklarını kırar ve gelişirler.” (Öğretmen, 10).

“Öğrenci velisi ayçiçeğine benzer, çünkü güneş ve ışık gördüğü tarafa dönerler.” (Öğretmen, 18).

Tema8- Bilinçsiz Veli: Bilinçsiz veli temasını oluşturan metaforlar analiz edildiğinde temanın varsayımlarını 2 başlıkta göstermek mümkündür:

1-Öğrenci velileri, okulla doğru ve yeterli işbirliği yapmaz. Örneğin:

“Öğrenci velisi mknatısa benzer, çünkü öğretmenler çocuklara doğru yolu gösterme konusunda ne kadar çok çaba sarf ederlerse etsinler anne ve babalar mknatıs gibi yön saptırmada birebirdirler. Hiçbir zaman öğretmenin doğrusu onların doğrusu değildir.” (Öğretmen, 13).

“Öğrenci velisi ayırıkotuna benzer, çünkü nerde durması gerektiğini pek bilmezler. Onlarla ilişkileri ılık tutmak gerekir. Ne sıcak ne de soğuk. Böylesi daha sağlıklı.” (Öğretmen, 13).

2-Öğrenci velileri, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmezler. Örneğin:

“Öğrenci velisi vergi memuruna benzer, çünkü öğrencilerin okula gidip gelmesinden ne öğreneceklerine değil de ne kadar puan ve not aldıkları onlar için önemlidir.” (Öğretmen, 10).

“Öğrenci velisi koyuna benzer, çünkü okulun hiçbir sorununun çözümüne katılmadıkları gibi çocuklarıyla bile ilgilenmezler.” (Müdür, 12).

“Öğrenci velisi özel korumaya benzer, çünkü çocuklarını bir badıgart gibi koruyucudur. Çocuğun iyiliği değil sadece koruması tarafından bakar.” (Müdür, 10).

Tema9-İlgisiz Veli: İlgisiz veli temasını oluşturan metaforlar analiz edilerek temanın varsayımlarına bakıldığında, öğrenci velilerinin çocuklarının eğitim öğretimine katkıda bulunmadıkları, müdür ve öğretmenlerle işbirliğinden kaçındıkları anlaşılmaktadır. Örneğin:

“Öğrenci velisi ağaya benzer, çünkü çocukların sadece yeme içme ve giyinme ihtiyaçlarını karşılar. Diğer ihtiyaçları önemsemez.” (Müdür, 23).

“Öğrenci velisi baykuşa benzer, çünkü lazım olduklarında görünmezler. Ortaya çıkmak için gecenin örtüsünü ortaltığı kaplamasını beklerler..” (Müdür, 15).

“Öğrenci velisi yolcuya benzer, çünkü çocuğunu emanete verip sorumluluktan kurtulur” (Müdür, 14).

“Öğrenci velisi aya benzer, çünkü bazen hilal bazen dolunay ışıltuları ara sıra görülür, sıcaklıkları hissedilmez.” (Öğretmen, 24).

“Öğrenci velisi banka müşterisine benzer, çünkü bankaya paranızı yatırır ardından hiçbir şey yapmadan döner gidersiniz. Banka sağlamsa paramız çoğalır, kötüyse paranız batar. Sonuca müşterinin hiç katkısı yoktur.” (Öğretmen, 15).

“Öğrenci velisi güneş tutulmasına benzer, çünkü bir yolda veya iki yolda bir görünürler. Birçoğu dünyayı karartır.” (Öğretmen, 7).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin, öğrenci velilerine ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada elde edilen bulgulardan öne çıkan hususlar, aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1-Öğrenci velilerinin bir bölümü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz ve ilgisizdirler. Bunun sonucu olarak çocukları için neyin iyi olduğunu bilmez, okulla yeterince işbirliği yapmazlar. Sadece işgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösterirler. Bu sonuç, bilinçsiz veli, ilgisiz veli, hayalperest veli, çıkarıcı veli ve koruyucu veli temalarında toplanan metaforların analizinden ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, Karataş (2008) tarafından elde edilen okul-aile birliğinin işlevselliğinin zayıf olmasındaki birinci etkenin velilerin ilgisizliği olduğu yönündeki bulgusunu desteklemektedir. 2008 yılı itibarıyla Türkiye'deki 15 yaş ve üstü insanların yaklaşık %16'sının okuma yazma bilmediği ya da okuma yazma bilse de herhangi bir okulu bitirmediği ve % 34,3'ünün ilkokul (5 yıllık okul) mezunu olduğu (Türkiye İstatistik Kurumu, t.y.) göz önüne alındığında, öğrenci velisi olabilecek yaş grubundaki insanların eğitim düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar da (Keskin ve Sezgin, 2009; Keith ve Keith, 1993; Kotaman, 2008; Leitch ve Tangri, 1988; Senler ve Sungur, 2009; Sui-Chu ve Willms, 1996;), ailelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik statüleri düştükçe eğitime katılmalarının azaldığını ortaya koymaktadır. Dolayısı ile velilerin bilinçsiz ve ilgisiz oldukları, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmedikleri ve okulla yeterince işbirliği yapmadıkları yönündeki okul müdürleri ve öğretmen görüşleri, velilerin eğitimsizliklerinin sonucu ortaya çıkan doğal bir durumdur.

Bu durum, eğitim düzeyi düşük ailelerin okulla hiç ilgilenmedikleri şeklinde de yorumlanmamalıdır. Çünkü eğitim düzeyi yüksek olan aileler okul veli ilişkilerinin önemini bildikleri için okulla daha çok iletişim içerisinde olabilirler ya da Leitch ve Tangri'nin de (1988) belirttiği gibi; eğitim seviyesi düşük olan aileler, çocuklarına yardımcı olamayacakları düşüncesiyle okuldan uzak durabilirler. Yani; çocuklarının eğitimine ailelerin katılmamasını sadece eğitimsizliklerine bağlamak, onları ilgisiz olarak varsaymak, veli katılımı sorununa basit yoldan çözüm getirmek olup bizi yanıltabilir. Ortada çocukları sağlıklı bir şekilde yetiştirmek hedefi varsa, eğitimciler ailelerin katılımını engelleyen faktörleri araştırmalıdır (Finders ve Lewis, 1994).

Ailelerin eğitime katılımını engelleyen faktörlerden birisi velilerin eğitimsizliği olabileceği gibi, okul müdürleri ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenler de olabilir. Türkiye'de müdür ve öğretmen kaynaklı olarak ailelerin eğitime katılımını engelleyen faktörler doğrudan araştırma konusu yapılmamakla birlikte, çeşitli araştırma sonuçlarından bu faktörler ortaya konabilmektedir. Bu faktörler şunlardır: (1) Müdür ve öğretmenlerin velilerle yalnızca okula para desteği sağlamak için görüşmeleri (Koçak, 1988). (2) Veli-öğretmen görüşmelerinin planlı olarak yapılmaması, yapılanların da sağlıklı ve işlevsel olmaması (Demirbulak, 2000). (3) Öğretmenlerin anne-baba eğitimi konusunda, hizmet öncesi ve hizmetinde yeterli eğitim almamaları ve bu konuda kendilerini geliştirmek için bireysel olarak da yeterli çaba harcamamaları (Gökçe, 2009). (4) Öğretmenlerin okul-aile ilişkilerinde çocukların sosyal ve duygusal davranışlarından çok ders başarıları ile ilgilenmeleri (Çelik, 2005). (5) Okulla ilgili kararların alınmasında velilerin fikrinin alınmaması (Çelik, 2005; Yayılcı, 1999).

Günümüzde çocukların akademik başarıları için ailelerin katılımı kaçınılmazdır. Bu nedenle, okullar ailelerin ilgisizliği ve bilinçsizliğini bahane ederek veli katılımını doğrudan veliden beklemeden katılım için gerekli olan fırsat ve desteği velilere sağlamalıdır. Bunun için, okulda ailelere kucak açan, onları teşvik eden, sorunlarını duyurabilecekleri ve gerekli yerlerde karar verme sürecine katılabilecekleri, eğitilebilecekleri ortamları yaratarak veli katılımını sınırlandıran her türlü engeli ortadan kaldırmalıdır (Funkhouser ve Gonzales, 1997; McKenna ve Willms, 1998).

2-Müdür ve öğretmenler, velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmemekte, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını beklemektedirler. Bu sonuç, finans kaynağı veli, patron veli ve kusur arayan veli temalarında toplanan metaforların analizinden oluşmaktadır. Söz konusu temalardaki müdür ve öğretmen varsayımlarına bakıldığında; öğrenci velilerinin okula zorla maddi katkı yapmak durumunda bırakılan ama aynı zamanda da okulda her şeye karışıp, okul çalışanlarına tahakküm etmek isteyen ve şikayet etmek için okul çalışanlarının eksiklerini arayan kişiler olarak algılandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, Aydemir'in (2008) öğretmenlerin velilerin kendi söylediklerini dikkate aldıkları zaman motive oldukları; Özkan'ın (2008), okul yöneticilerinin velilerin

okullara en çok, maddi destek düzeyinde katkı yapmasını tercih ettikleri, fikir verme ve düşünsel katılımı tercih etmedikleri; Çelik'in (2005) velilerin okulla ilgili kararların alınmasında velilerin fikrinin alınmaması ve velilerin okula yalnızca çocukları ile ilgili bir sorun olduğunda çağırılması konusunda problem yaşadıkları; Karataş'ın (2008), okul müdürlerinin okul-aile birliklerinden okulun maddi sorunlarıyla ilgilenen bir kurum olmaları beklentisi içinde oldukları ve yönetim erkini paydaşlarla paylaşmaya açık olmadıkları yönündeki bulguları ile uyumludur.

Velilerin, müdür ve öğretmenlerin söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmaları yönündeki müdür ve öğretmen beklentisi, gelir seviyesi yüksek ve eğitilmiş velilerle sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Can (2009) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre de bu sorunlar yaşanmaktadır. Can'ın bulgularına göre, ailede kişi başına düşen gelir seviyesi ve eğitim seviyesi arttıkça velilerin okulla etkileşimleri artmakta ancak velilerin okul memnuniyetleri azalmaktadır.

McKenna ve Willms'a (1998) göre, okullardaki aile katılımı, ülkenin ulusal değerlerini, politik ideolojisini, geleneksel uygulamalarını ve kullandığı eğitsel yaklaşımlarını yansıtır. Eğer bu ifade doğrudur, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda Türkiye'de yönetsel katılım anlayışının oluşmadığı, demokrasinin yeni yetişen kuşaklara öğretileceği yer olan okullarda bile katılım kültürünün yerleşmediği söylenebilir. Böyle bir ortamda da okul müdürleri ve öğretmenler ile aile arasında yeterli işbirliği yapılması mümkün değildir.

Sonuç olarak bir kısım müdür ve öğretmen, velilerin bilinçsizliği ve ilgisizliğinden, bir kısmı da velilerin kendi çalışmalarına fazla müdahaleci olmalarından yakınmaktadır. Bir başka ifadeyle, müdür ve öğretmenler, velileri bir taraftan ilgisizlikle suçlarken bir taraftan da onları paydaşları olarak görmemekte ve velilerin katılımını kendi söyledikleriyle sınırlandırmalarını beklemektedirler. Buradan da kendilerine her söylediği tartışmasız doğru kabul edilen ve yapılan kişi rolü yüklemektedirler. Velilerin eğitime katılımlarında hem velilerden hem de müdür ve öğretmenlerden kaynaklanan engeller söz konusudur ve bu engeller okulun veli profiline göre okuldan okula farklılık gösterebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak; (1) veli katılımını engelleyen hususların tespitine yönelik okul bazında durum çalışmasına dayalı araştırmaların yapılması, (2) okul müdürleri ve öğretmenlerin veli katılımının sınırlı olduğu durumlarda, durumu velilerin bilinçsizliği ve ilgisizliği ile açıklama kolaylığına kaçmadan okulun şartları dahilinde velileri bilinçlendirici etkinlikler yapmaları (3) okul müdürleri ve öğretmenlerin, okul yönetimi ve eğitim-öğretim etkinliklerine veli katılımını sağlamak için demokratik ortamlar oluşturması, katkıda bulunmak isteyen velileri desteklemeleri gerektiği önerileri yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaşı, S., ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 1-22.

Albayrak, F. (2004). *İlköğretim okullarının Yönetiminde okul aile birliklerinin okul yönetimine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde öğrenci ve öğretmen performansını etkileyen veli etkinlikleri (Tuzla Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26 (1), 39-62.

Berger, E. H. (1991). *Parents as partners in education: The school and home working together*. New York: Macmillan Publishing Company.

Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7 (1), 17-41.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Müdürlerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), Güz, 693-712.

Christensen, S. L. (1995). Best practices in supporting home-school collaboration. A. Thomas, ve J. Grimes içinde, *Best practices in school psychology III* (s. 253-267). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.

- Comer, J. P. (1997). *Waiting for a miracle: Why school can't solve our problem-and we can*. New York: Dutton.
- Comer, J. P., ve Hayes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological Approach. *Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89 (5), 305-314.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi* (146), 53-55.
- Eccles, J. S. ve Harold, R. D. (1993). Parent-School Involvement During The Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Epstein, J. L. (1987). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. 86, 277-294. *TheElementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. (1992). School And Family Partnerships, In: Alkin, M., Editor. *Encyclopedia Of Educational Research (6th Ed.)*, 1139-1151. New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Finders, M. ve Lewis, C. (1994). Why some parents ron't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50-54.
- Funkhouser, J. E., ve Gonzales, M. R. (1997). *Family involvement in children's education, successful local approaches: An idea book*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Gökçe, Ç. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin anne baba eğitimi konusuna ilişkin yeterli düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Graham, B. (2009). *Middle school teacher and parent perceptions of parental involvement*. Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Green, S. R. (2001). Closing the achievement gap: Lessons learned and challenges ahead. *Teaching and Change*, 8 (2), 215-224.
- Grolnick, W. S., ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling:A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers Involving Parents (IIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*. 18 (7), 843-867.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237-269.
- Karataş, İ. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları:Konumları ve işlevleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Kimberly, J. Q., Sperduto, J., Santillo, S., ve Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: simlarties and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36 (3), 335-363.
- Keith, T. Z., ve Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22 (3), 474-496.
- Keskin, G., ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10), 1-18.
- Koçak, Y. (1988). *Okul-Aile iletişiminin engelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koro-Ljunberg, M. (2001). Metaphors As A Way to Explore Qualitative Data. *Qualitative Studies in Education*, 46 (2), 367-379

- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 135-149.
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Leitch, M. L., ve Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66, 70-74.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (2004). Essex, England: Pearson Education Limited.
- McKenna, M., ve Willms, J. D. (1998). Co-operation between families and schools: 'What Works' in Canada. *Research Papers in Education*, 13 (1), 19-41.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Özkan, O. (2008). *İlköğretim okullarının yönetiminde velilerin yonetime katkısı: zonguldak ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas, Zonguldak.
- Prawat, R. S. (1999). Dewey, Peirce, and the learning paradox. *American Educational Research Journal*, 36 (1), 47-76.
- Reynolds, J. (1992). Mediated Effects Of Preschool Intervention. *Early Education And Development*, 3 (2), 139-164.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., ve Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement evidence for mediating processes. 24 (1), 34-57.
- Senler, B., ve Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 106-117.
- Smith, T. B. (2008). *A comparison of parent and teacher perceptions of parental involvement in elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis . *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, 7 (17). Erişim: 15.11.2009, [http://PAREonline.net /getvn.asp?v=7&n=17](http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17) .
- Sui-Chu, E. H., ve Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.
- Swap, S. M. (1990). Comparing three models of home-school collaboration. *Equity and Choice*, 6 (3), 9-19.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (tarih yok). Bitirilen eğitim düzeyi ve cinsiyete göre nüfus (15 +yaş) - 2008. Erişim: 24.11.2009, <http://www.tuik.gov.tr/Start.do>.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd ed b.). CA: Newbury Park.
- Xitao, F., ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı (Ankara ili örneği)* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1993). *Eğitim sistemimizin toplumsal dokusu: Okul-çevre ilişkileri açısından eğitim sürecine toplumsal katılım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.