

Özgün Makale

Veli Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları*¹

Teacher Perceptions of Parent Leadership

Salih ÇUKUROĞLU²

Erkan KIRAL³

Öz

Araştırma, veli liderliğine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma 233 öğretmenle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Veli Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Veli liderliğine ilişkin öğretmenlerin algısı, en yüksek düzeyde dönüşümsel, en düşük düzeyde öğretimsel liderlik boyutlarındadır. Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin genel algısı orta düzeydedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları, devlet okullarında görev yapanlardan yüksektir. Erkek öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin algıları, kadın öğretmenlerden yüksektir. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğine ilişkin algıları, okuldaki görev süresi 4 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden yüksektir. 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner liderliğine ilişkin algıları, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden yüksektir. Öğretmenlere veli liderliğine ilişkin eğitimlerin verilmesi, kadın öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliği algılarının düşük çıkmasının nedenlerinin araştırılması gibi çeşitli öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: : Liderlik, veli, öğretmen, okul

Abstract

The research was designed in descriptive survey model to reveal the perceptions of secondary school teachers related to parent leadership. The study was conducted with 233 teachers. "Personal Information Form" and "Parent Leadership Scale" were used to collect data. Descriptive and inferential statistical techniques were used in data analysis. Teachers' perception of parent leadership is at the highest level of transformational and the lowest level in instructional leadership. Teachers' general perception of parent leadership is medium-level. Teachers working in private schools have higher perceptions of parent leadership than those working in public schools. Male teachers have higher perceptions of transformational parent leadership than female teachers. Teachers whose experience at the school is 3 years or less have a higher perception of visionary, servant, transformational leadership and general parent leadership than those whose

* Makale başvuru tarihi: 15.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

¹ Bu çalışma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bölümü'nde ikinci yazarın danışmanlığında yapılan “Veli Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bilim Uzmanı, Öğretmen, MEB, Aydın, Türkiye, salihcukuroglu@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0001-7314-5073

³ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye, erkankiral74@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-1120-



experience at the school is 4 years or more. Teachers under 30 years of age have higher perceptions of visionary leadership than teachers aged 41 or over. Various suggestions were given, such as providing teachers with parent leadership training, and investigating the reasons for female teachers' low perceptions of transformational parent leadership.

Keywords: Leadership, parent, teacher, school

Giriş

İnsanların topluluklar halinde yaşamaya başlamasıyla ihtiyaçları hem artmış hem de farklılıklar göstermiştir. Tek başlarına ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelen insanlar toplum içinde gereksinimlerin karşılanması, kaynakların bulunması, dağıtılması ve kullanılabilmesi için görev paylaşımı yapmışlar ve yeni yapılar oluşturmuşlardır. İşte örgüt adı verilen bu oluşumların insanların bir araya gelip, belli amaçlara ulaşmak için eşgüdümsel olarak iş birliği içinde hareket etmeleri sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Örgütsel yapılar çok çeşitli amaçlara sahip olup, bu amaçlara ulaşmak adına ellerinde bulundurdıkları maddi, manevi tüm kaynaklarını mevcut durumdan daha etkili ve daha verimli biçimde kullanmak için arayış içerisindeyler. Pek tabidir ki örgütsel yapılar tüm bunları belli bir düzenle iyi bir işleyişle yani iyi bir yönetimle başarabilirler. Örgütsel yapıların ortaya çıktığı andan bugüne yönetsel faaliyetler var olmuş, bundan sonra da var olacağı söylenebilir. Nitekim yönetsel faaliyetlerin olmadığı bir yerde karmaşa ve kaos ortamının hakim olması kaçınılmazdır. Ortaya çıkan yeni durumlar iyi yönetilmezse örgütsel bir yapının varlığını sürdürmesi zor olabilmekte hatta imkansız hale gelebilmektedir. Dünyada yaşanan hızlı gelişim ve değişimler örgütsel yapılarda ve dolayısı ile onun yönetimlerinde değişimlere yol açmıştır. Özellikle yönetim olgusunun bilimsel temellere dayandırılarak ele alınmaya başlaması tüm örgütleri derinden etkilemiştir. Öyle ki bu etkinin en çok hissedildiği alanlardan biri de toplumun gereksinim duyduğu insanı yetiştirmeyi temel amaç edinen eğitim örgütleri ve onların yönetimi olmuştur. Eğitimin örgütlerinin temelini oluşturan yerler olan okulların çağı yakalayabilmeleri, etkili ve verimli birer kuruma dönüşmeleri için toplumsal yaşamda gerçekleşen gelişmeleri takip etmeleri ve ortaya çıkacak eğitim ihtiyacını karşılamaları artık bir gereklilik olmuştur.

Son yıllarda eğitim - öğretim sadece okullarda verilen klasik yapısından önemli ölçüde uzaklaşmış ve okulun dışına taşınmıştır. Pek tabidir ki eğitim-öğretimin okulun dışına taşınması topluma ve o toplumu oluşturan ailelere önemli ölçüde sorumluluk yüklemiştir. Ailelerin sorumlulukları (B. Kırıl, 2019; 2020) çocuklarının velileri olarak artmıştır. Aileler- veliler okulun önemli ve ayrılmaz bir parçası haline gelmişlerdir. Okullar ancak aileleri ve velileri işin içine kattığı zaman amaçlarına daha kolay ulaşabileceklerini fark etmeye başlamışlardır. Nitekim çocuklar ev ile okulun bütünleştiği bir yapıda daha etkili olabilirler. Ne tek başına okul, ne de tek başına ev çocuğun gereksinimlerini karşılayabilecek bir yapıya sahiptir. İş birliği bu dönemde artık bir gereklilik haline gelmiştir. Okulların etkili olması varlık nedeni olan öğrencilerin velileri ile oluşturacakları iş birliğine bağlıdır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada başlatılan etkili okul çalışmaları (Balcı, 2014; Edmonds, 1979; Purkey ve Smith, 1983) incelendiğinde de velilerin etkili okulun önemli değişkenlerinden biri olduğu söylenebilir. Çocuklarını destekleyen, onlara rehberlik eden, yol gösteren, liderlik eden veliler onların hem akademik hem de sosyal yönden gelişmelerine katkı sağlayabilirler. Yapılan araştırmalarda velilerin-ailelerin eğitim faaliyetlerinde aktif olarak yer almasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Aslanargun, 2007; Fan ve Chen, 2001; Jeynes, 2007; Kotaman, 2008; Sheldon, 2003; Wilder, 2014; Kırıl ve Gidiş, 2019);



okulda yaşanan disiplin problemlerini azalttığı (Adams, Womack, Shatzer ve Caldarella, 2010; Epstein ve Sheldon, 2002a; Kırıl ve Kızılkaya, 2016); öğrencilerin okula devam oranlarını artırdığı (Epstein ve Sheldon, 2002b; Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003); öğrencilerin okula bağlılığını olumlu anlamda etkilediği (Sheldon, 2007) toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusunu artırdığı (Nakamura, 2000) tespit edilmiştir.

Bilgi ve teknoloji çağı olarak görülen 21. yüzyılın ihtiyaçlarını cevap verebilecek nesiller yetiştirmeyi amaçlayan okulların bunu başarabilmesi, eğitim-öğretimde uluslararası boyutta istenen kaliteyi yakalayabilmesi ve öğrencilerin gereksinimlerinin doğru saptanabilmesi için okullar ile ailelerin ve velilerin yakınlaşması gerekmektedir. Öyle ki bu gerçeklik 2023 vizyon belgesinde net bir biçimde ortaya konulmuştur. 2023 vizyon belgesinde öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici eğitim-öğretimin dört temel dayanağı olarak ele alınmıştır. Entelektüel sermayenin istenen nitelikte olması için de bu dört temel dayanağın birbirini dışarıda bırakmaması, iş birliği içinde hareket etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (MEB 2023 Vizyon Belgesi, 2018). Okulun en önemli paydaşlarından biri olan velilerin eğitim öğretime olan katkısı yadsınamaz. Velilerin eğitim öğretim faaliyetlerin uygulayıcısı pozisyonunda olan öğretmenlere ve yöneticilere verecekleri destekler yanında sergileyecekleri liderlikler okulların etkili birer kuruma dönüşmelerini sağlayabilir. Et-kili daha da ilerisinde mükemmel okullara ulaşmada; lider veliler, öğretmen ve okul yöneticileri oluşturacakları iş birliği ve eşgüdümle en önemli sermaye olarak kabul edilen entelektüel sermayenin yetişmesinde kilit rol oynayabilirler (Kırıl, 2020a). Özellikle son dönemde beklenmedik bir biçimde dünyada yaşanan COVID-19 pandemisi de eğitimde velinin rolünün ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. COVID-19 pandemisi yüzünden eğitimin bütün kademelerinde uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Eğitimin genel olarak büyük bir çoğunluğunun teknolojik platformlar üzerinden evde yapılması velilere büyük sorumluluklar yüklemiştir. Eğitimlerin velilerin gözetiminde yapılıyor olması veli liderliği kavramını daha da ön plana çıkarmıştır. Öyle ki son dönemde eğitim-öğretimin bir nevi veli liderliğinde devam eden bir olgu haline geldiği söylenebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde eğitimin niteliğini artırmada gösterecekleri çabalarla bir ülkenin geleceğini şekillendirmede önemli rol oynayabileceği görülen velilerin, veli liderliğine yönelik görece çok az çalışma (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ, 2007; Kırıl, 2019) yapılmıştır. Genel olarak yapılan çalışmalar (Çetin ve diğ., 2016; Karabağ, 2007) veli liderliğini velilerin algılarına göre ortaya koymuşlardır. Kırıl (2019) ise çalışmasında veli liderliğini öğretmenlerin algılarına göre incelemiştir.

Kırıl (2019) veli liderliğini, okulun etkili okul haline gelebilmesi için velinin yeterlikleri ve imkanları ölçüsünde okulun iç ve dış paydaşlarını etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Sergiledikleri liderlik vasıtasıyla veli liderler, okul paydaşları ile etkileşim içinde eğitim öğretimi daha iyi noktalara getirmek için çaba harçayabilmektedirler. Veli liderliği üzerine yaptığı çalışmada Karabağ (2007) veli lideri, okul yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer velileri iyi tanıyıp, onları etkileyebilen, motive edebilen, okulun amaçlarına ulaşmasına yönelik onları harekete geçirebilen okulun bir öğrenme merkezi olması noktasında fırsatlar yaratabilen kişi olarak tanımlamıştır. Çetin ve diğerlerine göre ise veli lider; okulun tüm paydaşlarına olumlu çıktılar sağlama noktasında yardımcı olan kişidir (2016). Kırıl'a göre ise veli lider, okulun iç ve dış paydaşları ile etkileşim içerisinde olup, onları etkileyebilen okulun etkili ve mükemmel okul olmasına yönelik çaba sarf eden kişidir (2019). O halde genel olarak veli lidere yönelik, okulun tüm paydaşları ile etkileşim içerisinde olan ve öğrencinin en yüksek yararı için çabalayan kişi şeklinde bütüncül bir tanım yapılabilir. Veliler okul için oluşturulan vizyona destek vermekten okuluna hizmet etmeye



kadar okul için ama temelde öğrenci için her türlü işte okula katkıda bulunabilirler. Görüldüğü gibi veli liderliği kapsamlı ve çok farklı boyutlar içerebilir. Kırıl tarafından veli liderliği; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel veli liderliği boyutlarında incelenmiştir (2019). Söz konusu boyutlar kısaca şu şekilde açıklanabilir. *Vizyoner veli liderliği*; velinin okulun vizyon ve amaçlarının oluşturulmasında, uygulanmasında ve paylaşılmasında imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Vizyoner veli okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük edebilir, okulun geleceği ile ilgili planlama yapılırken onun için zaman harcayabilir, okula kimlik kazandırma konusunda çaba sarf edebilir, sınıfta ve okulda mükemmellik kültürünün oluşması için destek verebilir. Böylece etkili okula ulaşan veli nihayetinde mükemmel okul ve mükemmel toplum arasında bir köprü vazifesi görebilir (Kırıl, 2020b). *Hizmetkar veli liderliği*, velinin herhangi bir çıkar gözetmeksizin imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendini okula adadığı ve okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Veliler sorumluluk bilincine sahip olarak, okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda çaba göstererek, okula gelir sağlama amacına yönelik etkinlikler düzenleyerek, okul aile birliğinde görev alma noktasında gönüllü olarak, kültürel etkinlikler de aktif olarak yer almayı isteyerek okuluna hizmet etmeyi yaşamının önceliklerinden biri haline getirebilir. Veliler kendilerini okula adayarak etkili okula ulaşmada önemli katkılar sağlayabilirler. *Dönüşümsel veli liderliği*, velinin okulun vizyonu, stratejisi, kültürü vb. gibi durumlarda değişim yaratmak için imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Dönüşümcü veli liderler üretken ve girişimci olabilir. Karizmatik özelliklere sahip olup, pek tabii motive edici ve destekleyici özellikler gösterebilirler. Değişime odaklanmış veli liderler okullardaki varlıklarıyla öğretmenlere, öğrencilere ve okul yöneticilerine güven veren, öğretmenlerin ve yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duyan ve başarılı yöneticileri öğretmenleri takdir eden onlara saygı duyan kişiler olabilirler. Okulun paydaşlardan biri olan veliler de dönüşümsel boyutta liderlik yapabilirler. Önemli olan onlara bu fırsatın verilmesidir. *Öğretimsel veli liderliği*, velinin öğretimsel faaliyetlerin daha iyi olması için imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Veliler yapacakları liderlik ile okullarda öğretime elverişli çevre ve iklim oluşturabilir, okullarda araç gereç ihtiyacını karşılamada öncülük edebilir, sınıfların kütüphanenin laboratuvarların ve bilgi teknoloji sınıflarının düzenlenmesinde aktif rol alabilir ve öğretimsel amaçlara ulaşma noktasında öğretmenlere destek olup katkıda bulunabilir. Öyle ki velilerin okul yönetimine katılmaları okulların etkililiğini arttıracak ve gelişimine büyük katkılar sağlayabilecektir. Bu nedenle okulların etkili birer kuruma dönüşmeleri için velilerin öğretimsel boyutta liderlik yapabilmesi için fırsatlar verilmelidir. Görüldüğü gibi veliler eğitim öğretim ortamında vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel boyutlarda liderlik yaparak eğitim öğretimi etkili hale getirebilirler.

Sonuç olarak okullarda liderlik genel olarak sadece okul yöneticilerinden beklenmemelidir. Potansiyeli olan herkes okulun daha iyi olması için eğitim sürecinde liderlik yapabilmelidir. Kuşkusuz velilerin de eğitim sürecinde göstereceği liderlik tutum ve davranışları etkili okula ulaşmada önemli basamaklardan biri olabilir. Alan yazında veli katılımına yönelik araştırmalar (Sheldon, 2003; Wilder, 2014 vb.) çok fazla bulunsun da veli liderliğine yönelik araştırmalar (Çetin ve diğ., 2016; Karabağ, 2007; Kırıl, 2019) görece yok denebilecek kadar azdır. Ortaokullarda veli liderliğine yönelik öğretmenlerin algılarını ortaya koyan bir çalışma ise yapılmamıştır. Oysa farklı değişkenlerle pek çok çalışma yapılan liderliğin veli gibi okulun önemli paydaşlarından biri ile çalışılmaması, bu konunun üzerinde çalışılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Velilerin



okullarda sergiledikleri liderlik düzeylerinin bilinmesi eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmalara yön verebilir. Etkili okulların en önemli bileşenlerinden biri olarak görülen velilerin liderlik düzeylerinin bilinmesi aynı zamanda eğitim politikacılarına ve uygulayıcılarına önemli bilgiler sağlayabilir ve yardımcı olabilir. Etkili ve verimli işleyen okul aile işbirliğinin kurulmasına yönelik çalışmaların önünü açabilir. Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin ortaya çıkartılması ve bunların demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Velilerin liderlik düzeyleri;

- (a) vizyoner,
- (b) hizmetkar,
- (c) dönüşümsel,
- (ç) öğretimsel liderlik boyutlarında ve
- (d) genel olarak nedir?

2- Velilerin liderlik düzeyleri, öğretmenlerin;

- (a) cinsiyetine,
- (b) çalıştıkları okul türüne,
- (c) branşına,
- (ç) kıdemine,
- (d) buldukları okuldaki çalışma süresine ve
- (e) yaşına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nicel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri araştırmaya konu edilen olay, kişi ya da nesnelere kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlayarak, mevcut durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2020). Nitekim bu araştırmada da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin veli liderliği algı düzeyleri ve bu algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü, branş, kıdem, okuldaki görev süresi ve yaş) göre farklılık gösterip göstermediği, veri toplama aracından edinilen bilgilerin çözümlenmesi ile betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Aydın ili Nazilli ilçe merkezinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı ortaokulları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarını gösteren istatistiksel bilgilere göre; Nazilli ilçe merkezinde toplam 13 resmi ve 5 özel ortaokul yer almakta ve bu ortaokullarda görev yapan toplam 567 öğretmen bulunmaktadır (Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü [Aydın il MEM], 2019). Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir (Karasar, 2020). Öncelikle örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan faydalanılarak, bu araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır (Can, 2019). Elde edilen bilgiler ışığında 567 ortaokul öğretmeninden oluşan hedef evreni $\alpha=.05$ anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyi dikkate alınarak 229 ortaokul öğretmenin temsil edebileceği öngörülmüştür. Veri toplama aşamasında yaşanabilecek aksaklıklar, veri toplama aracının geri dönüşlerinde ortaya çıkabilecek muhtemel problemler göz önünde tutularak hesaplanan örneklemin % 10 fazlası alınmış ve böylece araştırmanın örneklemini 252 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada basit tesadüfî örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit te-



sadüfü örnekleme tekniğinde örnekleme için seçilecek her bir birimin örnekleme girme olasılığı aynı olmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Araştırmada yer alan ortaokullara gidilerek, o gün okulda bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 252 öğretmene gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırma etik izni olan veri toplama aracı, doldurmaları için verilmiş, öğretmenlerin tamamı veri toplama aracını doldurmuştur. Ancak uygun doldurulmadığı gerekçesiyle (karalama, maddeleri boş bırakma, vb.) 12 adet; aşırı veya aykırı doldurulma gerekçesiyle 7 adet olmak üzere toplam 19 adet veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırma 233 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 144'ü (% 61.8) kadın, 89'u (% 38.2) erkektir. Öğretmenlerin 193'ü (% 62.8) resmi ve 40'ı (% 38.2) özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmada sözel branştaki (Türkçe, Arapça, İspanyolca, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) öğretmen sayısının 113 (% 48.5); sayısal branştaki (Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri) öğretmen sayısının 85 (% 36.5) ve yetenek dersleri branşındaki (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik ve Teknoloji Tasarım) öğretmen sayısının 35 (% 15) olduğu tespit edilmiştir. 30 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 32 (% 13.7); 31-40 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 117 (%50.2); 41 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 84'tür (% 36.1). Buldukları okulda 3 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 101 (% 43.4); 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerin sayısı 63 (% 27) ve 7 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin sayısı 69'dur (% 29.6). 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmen sayısı 54 (% 23.2); 11-20 yıl arasında kıdemi olan öğretmen sayısı 125 (% 53.6) ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmen sayısı ise 54'tür (% 23.2).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde "Kişisel Bilgiler Formu" ikinci bölümünde ise Kırıl (2019) tarafından geliştirilen "Veli Liderliği Ölçeği" yer almaktadır.

Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel bilgiler formunda ortaokul öğretmenlerinin; cinsiyetini, yaşını, kıdemi, buldukları okuldaki çalışma süresini, görev yaptıkları okul türünü ve branşını içeren araştırmanın bağımsız değişkenlerinin durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Veli Liderliği Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin, veli liderliğine yönelik algılarını ortaya çıkarmak için Kırıl (2019) tarafından geliştirilen "Veli Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Veli liderliği ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır. Veli liderliği ölçeği; dönüşümsel, öğretimsel, vizyoner ve hizmetkar liderlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (4) katılmıyorum, (5) tamamen katılmıyorum şeklinde, 5'li Likert tipi bir derecelendirme mevcuttur. Ölçekte ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan durumuna (1.00 – 1.79 çok düşük; 1.80 – 2.59 düşük; 2.60 – 3.39 orta; 3.40 – 4.19 yüksek ve 4.20 – 5.00 çok yüksek) göre velilerin liderlik düzeyi değerlendirilmiştir. Kırıl tarafından 207 öğretmen ile yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yük değeri görece düşük (.45 ve altında) olan maddeler ile binişik olan (.10 ve altında) maddeler (n:12) ölçekten çıkarılarak, güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. AFA sonucunda; dört boyutlu, her bir boyutun altında yedi maddesi olan toplam 28 maddelik bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu yapı madde havuzu oluşturulma sürecinde konuyla ilgili yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik şeklinde isimlendirilmiştir. Vizyoner liderlik alt boyutu, madde toplam korelasyonlarının .58 ile .71 arasında ve madde yük değerlerinin ise .60 ile .79 arasında, varyans açıklama oranının ise 17.67 olduğu belirlenmiştir. Hizmetkar liderlik alt boyutu,



madde toplam korelasyonlarının .54 ile .71 arasında ve madde yük değerlerinin ise .46 ile .74 arasında ve varyans açıklama oranının ise 13.21 olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümsel liderlik alt boyutu, madde toplam korelasyonlarının .51 ile .70 arasında ve madde yük değerlerinin ise .50 ile .83 arasında, varyans açıklama oranının ise 15.07 olduğu belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik alt boyutu, madde toplam korelasyonlarının .48 ile .74 arasında ve madde yük değerlerinin ise .60 ile .84 arasında, varyans açıklama oranının ise 18.70 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin genel varyans açıklama oranının ise 64.65 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin öz değerlerinin ise vizyoner liderlik alt ölçeğinde 4.95; hizmetkar liderlik alt ölçeğinde, 3.70; dönüşümsel liderlik alt ölçeğinde, 4.22 ve öğretimsel liderlik alt ölçeğinde 5.24 olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucu ortaya çıkan dört boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmiştir. Yaptığı analiz sonucunda ortaya çıkan yapının Satorra– Bentler normallik ve modifikasyon düzenlemeleri sonucunda çalıştığını tespit etmiştir. Dört boyutlu modelin birinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=489.58$; $df=341$, $p=0.00$; $\chi^2/df=1.44$, $SRMR=.055$, $RMR=.045$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.98$ ve $GFI=.83$, $RMSEA=.046$) ve ikinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=491.64$; $df=343$; $p=0.00$; $\chi^2/df=1.43$, $SRMR=.057$, $RMR=.047$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.98$ ve $GFI=.83$, $RMSEA=.046$) uygun olduğu belirlemiştir.

Kiral (2019) ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek için yaptığı analiz sonucunda ölçeğin geneli için .95; vizyoner liderlik için .92; hizmetkar liderlik için .87; dönüşümsel liderlik için .89 ve öğretimsel liderlik için ise .92 olan iç tutarlık katsayıları olduğunu tespit etmiştir. Ölçeğin her bir maddesinin madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğunu belirtmiştir. Ölçek, veli liderliğini ortaya çıkarmak için hali hazırda öğretmenler üzerinde Kiral (2019) tarafından yapılan çalışmada uygulandığı için bu araştırma kapsamında ölçeğin, tekrar geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı tekrar incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısının genelde .95; vizyoner liderlik boyutunda .89; hizmetkar liderlik boyutunda .86; dönüşümsel liderlik boyutunda .87 ve öğretimsel liderlik boyutunda .90 olduğu bulunmuştur. Görüldüğü gibi elde edilen bu değerler Kiral çalışmasındaki değerlere yakındır. Bununla birlikte Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı'nın ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında .80 ile 1.00 arasında olması, her bir alt boyutun ve ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğuna işaretir (Tavşancıl, 2019).

Verilerin Analizi

Araştırmada bağımsız değişkenlerin durumları frekans ve yüzde ile, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü, buldukları okuldaki çalışma süresi ve branş) açısından anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediği ise parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) uygulanarak bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgularda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlere göre araştırma analizinde kullanılan veriler normal dağılım göstermektedir (Can, 2019). Bu nedenle araştırmada parametrik fark testleri (t testi ve ANOVA) kullanılmıştır. Ortalama puanlarının karşılaştırılmasında eta-kare (η^2) ve Cohen d (d) değerlerine bakılmıştır. Eta kare etki büyüklüğü için, .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (geniş) değerleri ve Cohen d etki büyüklüğü için ise .2 (küçük), .5 (orta) ve .8 (geniş) değerleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular araştırmanın amacına uygun olarak; (1) öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerine ve (2)



öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeyleri; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliği olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

Velilerin vizyoner liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin vizyoner liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
6	Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler	233	3.10	.93	1
5	Okul kültürünün geliştirilmesinde etkin rol oynar.		2.95	.97	2
4	Okula kimlik kazandırmada aktif rol alır.		2.85	.94	3
1	Okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük eder.		2.72	.99	4
7	Okulda yaşanan problemlere pratik çözümler üretir.		2.70	.82	5
3	Okulun amaçlarını değişen koşullara göre sürekli gözden geçirir.		2.65	.94	6
2	Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.		2.59	.94	7
Vizyonerlik Boyutu		233	2.80	.73	

Tablo 1: Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin vizyoner liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler.” (\bar{x} = 3.10) ve görece en düşük düzeyde olan “Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.” (\bar{x} = 2.59) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin vizyoner liderlik düzeyleri görece ortadır (\bar{x} = 2.80).

Velilerin hizmetkar liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin hizmetkar liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
12	Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.	233	3.44	.90	1
14	Okulda düzenlenen kültürel etkinliklerde aktif olarak yer alır.		3.02	.77	2.5
11	Okul için yaptıkları çalışmalarından dolayı hiçbir beklenti (ödül, takdir vb.) içinde değildir.		3.02	.94	2.5
13	Okul aile birliğinde (OAB) görev alma konusunda gönüllüdür.		2.93	.92	4
8	Çocuklarının bulunduğu sınıflarda sınıf veli temsilciliği yapma konusunda isteklidir.		2.85	.99	5
10	Sorumluluklarının bilincindedir.		2.74	.87	6
9	Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.		2.54	.95	7
Hizmetkarlık Boyutu		233	2.93	.68	

Tablo 2: Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Hizmetkar Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler



Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre velilerin hizmetkar liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.” ($\bar{X} = 3.44$) ve görece en düşük düzeyde olan “Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.” ($\bar{X} = 2.54$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin hizmetkar liderlik düzeyleri görece ortadır ($\bar{X} = 2.93$).

Velilerin dönüşümsel liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin dönüşümsel liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
21	Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.	233	3.30	.90	1
20	Başarılı yöneticileri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.		3.27	.89	2
19	Yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duyar.		3.18	.85	3
18	Öğretmenlerin uzmanlıklarına saygı duyar.		3.06	.91	4
16	Öğrenciler için güven kaynağı oluşturmaktadır.		2.84	.84	5
17	Okul yöneticilerine güven veren unsurların başında gelmektedir.		2.82	.87	6
15	Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.		2.68	.84	7
Dönüşümsellik Boyutu		233	3.02	.66	

Tablo 3: Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Dönüşümsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 3’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin dönüşümsel liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.” ($\bar{X} = 3.30$) ve görece en düşük düzeyde olan “Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.” ($\bar{X} = 2.68$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin dönüşümsel liderlik düzeyleri görece ortadır ($\bar{X} = 3.02$).

Velilerin öğretimsel liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin öğretimsel liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
22	Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder.	233	2.86	.96	1
23	Okulun ihtiyacı olan araç gerecin temin edilmesi konusunda etkin rol oynar.		2.68	.85	2.5
24	Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmek için gerekli düzenlemelerde etkin rol oynar.		2.68	.85	2.5
26	Öğretmenlere öğretimsel hedeflere ulaşmada destek olur.		2.53	.82	4
25	Kütüphanenin faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmesi için gerekli düzenlemelerde aktif olarak yer alır.		2.37	.85	5
27	Bilgi teknoloji sınıfının oluşturulmasında etkin rol alır.		2.32	.88	6
28	Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.		2.24	.89	7
Öğretimsellik Boyutu			233	2.52	.69

Tablo 4: Öğretmenlerinin Algılarına Göre Velilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin öğretimsel liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Ders programı hakkındaki düşüncele-



rini ifade eder.” (\bar{X} = 2.86) ve görece en düşük düzeyde olan “Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.” (\bar{X} = 2.24) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin öğretimsel liderlik düzeyleri görece düşüktür (\bar{X} = 2.52).

Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmiş, elde edilen bulgular özetlenerek aşağıda Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları, en yüksek dönüşümsel (\bar{X} = 3.02) sonra sırası ile hizmetkar (\bar{X} = 2.93), vizyoner (\bar{X} = 2.80) ve son olarak da öğretimsel

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
Dönüşümsel Veli Liderliği		3.02	.66	1
Hizmetkar Veli Liderliği		2.93	.68	2
Vizyoner Veli Liderliği	233	2.80	.73	3
Öğretimsel Veli Liderliği		2.52	.69	4
Genel Veli Liderliği		2.82	.59	

Tablo 5: Öğretmenlerin Algılarına Göre Veli Liderliği Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

(\bar{X} = 2.52) liderlik şeklindedir. Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algısı, öğretimsel liderlik boyutunda görece düşük, diğer boyutlarda ise orta düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre genel veli liderliği de görece orta (\bar{X} = 2.82) düzeydedir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları onların; cinsiyetine, çalıştıkları okul türüne, branşına, kıdemine, buldukları okuldaki görev süresine ve yaşına göre incelenmiş, elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyetlerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 6.’da verilmiştir.

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Veli Liderliği	Kadın	144	2.77	.713	231	.694	.488
	Erkek	89	2.84	.770			
Hizmetkar Veli Liderliği	Kadın	144	2.90	.635	231	1.006	.316
	Erkek	89	2.99	.749			
Dönüşümsel Veli Liderliği	Kadın	144	2.95	.622	231	2.140	.033*
	Erkek	89	3.14	.716			
Öğretimsel Veli Liderliği	Kadın	144	2.47	.623	231	1.393	.166
	Erkek	89	2.61	.792			
Genel Veli Liderliği	Kadın	144	2.77	.536	231	1.535	.147
	Erkek	89	2.89	.670			

* p < .05

Tablo 6: Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması



Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları; dönüşümsel veli liderliği boyutunda [$t_{(231)}=2.140$, $p<.05$] cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; vizyoner [$t_{(231)}= .694$, $p>.05$]; hizmetkar [$t_{(231)}= 1.006$, $p>.05$]; öğretimsel [$t_{(231)}= 1.393$, $p>.05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliği [$t_{(231)}= 1.535$, $p>.05$] bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dönüşümsel veli liderliği için hesaplanan etki büyüklükleri ($\eta^2= .019$) ve ($d= .28$) küçük olarak bulunmuştur. Dönüşümsel veli liderliğindeki değişimin yaklaşık % 2’si cinsiyete bağlı olup, kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasındaki fark .28 standart sapmadır.

Okul türü değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; görev yaptıkları okul türüne göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları; vizyoner [$t_{(231)}= 6.013$,

Boyut/Değişken	Okul türü	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Veli Liderliği	Resmi	193	2.67	.706	231	6.013	.000*
	Özel	40	3.39	.565			
Hizmetkar Veli Liderliği	Resmi	193	2.82	.652	231	6.836	.000*
	Özel	40	3.48	.539			
Dönüşümsel Veli Liderliği	Resmi	193	2.94	.631	231	3.961	.000*
	Özel	40	3.39	.707			
Öğretimsel Veli Liderliği	Resmi	193	2.41	.659	231	5.964	.000*
	Özel	40	3.08	.586			
Genel Veli Liderliği	Resmi	193	2.71	.560	231	6.592	.000*
	Özel	40	3.34	.462			

* $p<.01$

Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

$p<.01$]; hizmetkar [$t_{(231)}= 6.836$, $p<.01$]; dönüşümsel [$t_{(231)}= 3.961$, $p<.01$]; öğretimsel [$t_{(231)}= 5.964$, $p<.01$] liderlik boyutlarında ve genel veli liderliği [$t_{(231)}= 6.592$, $p<.01$] bağlamında özel okul lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklükleri, dönüşümsel ($\eta^2= .064$; $d= .67$) veli liderliğinde orta; vizyoner ($\eta^2=.135$; $d= 1.12$), hizmetkar ($\eta^2=.136$; $d= 1.11$), öğretimsel ($\eta^2= .133$, $d= 1.07$) veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde ($\eta^2= .158$; $d:1.21$) genişdir. Okul türü değişkeni, % 6.4 dönüşümsel, % 13.3 öğretimsel, % 13.5 vizyoner, % 13.6 hizmetkar veli liderliği boyutlarındaki ve % 15.8 genel veli liderliğindeki değişimleri açıklamaktadır. Ayrıca özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin puan ortalamaları arasındaki fark; dönüşümsel liderlikte .67, öğretimsel liderlikte 1.07, hizmetkar liderlikte 1.11, vizyoner liderlikte 1.12 ve genel veli liderliğinde 1.21 standart sapma değerlerindedir.

Branş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; branşlarına göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi branş değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2-230)}= .026$; $p>.05$]; hizmetkar [$F_{(2-230)}= .034$; $p>.05$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)}= 1.405$; $p>.05$]; öğretimsel [$F_{(2-230)}= .401$; $p>.05$] liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)}= .041$; $p>.05$] anlamda bir farklılık göstermemektedir.



Boyut	Branşı	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Vizyoner Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.78	.774	2;230	.026	.975
	B. Sayısal	85	2.81	.670			
	C. Yetenek	35	2.81	.773			
Hizmetkar Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.94	.677	2;230	.034	.966
	B. Sayısal	85	2.94	.705			
	C. Yetenek	35	2.91	.650			
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. Sözel	113	3.01	.642	2;230	1.405	.247
	B. Sayısal	85	3.09	.645			
	C. Yetenek	35	2.87	.770			
Öğretimsel Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.54	.663	2;230	.401	.670
	B. Sayısal	85	2.48	.676			
	C. Yetenek	35	2.59	.836			
Genel Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.82	.581	2;230	.041	.960
	B. Sayısal	85	2.83	.576			
	C. Yetenek	35	2.79	.680			

Tablo 8: Öğretmenlerin Branşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; kıdemlerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliği algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2;230)} = 2.098$; $p > .05$]; hizmetkar [$F_{(2;230)} = 1.894$; $p > .05$]; dönüşümsel [$F_{(2;230)} = 1.531$; $p > .05$]; öğretimsel [$F_{(2;230)} = 1.140$; $p > .05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2;230)} = 1.929$; $p > .05$] anlamda bir farklılık göstermemektedir.

Boyut	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Vizyoner Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.97	.763	2;230	2.098	.125
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.74	.703			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.74	.763			
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	3.06	.725	2;230	1.894	.153
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.94	.631			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.80	.735			
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	3.08	.710	2;230	1.531	.219
	B. 11-20 yıl aralığı	125	3.05	.606			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.88	.739			
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.62	.673	2;230	1.140	.322
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.53	.642			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.42	.818			
Genel Veli liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.93	.573	2;230	1.929	.148
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.82	.562			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.71	.565			

Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdemine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; okuldaki görev sürelerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2;230)} = 9.209$; $p < .01$]; hizmetkar [$F_{(2;230)} = 8.261$; $p < .01$]; dö-



Boyut	Okuldaki görev süresi	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Vizyoner Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.01	.694	2;230	9.209	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.72	.761				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.55	.685				
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.13	.680	2;230	8.261	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.75	.649				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.81	.641				
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.20	.694	2;230	7.092	.001*	A > C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.95	.560				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.83	.652				
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	2.65	.686	2;230	3.013	.052	-
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.43	.737				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.43	.643				
Genel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.00	.574	2;230	8.893	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.71	.581				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.65	.565				

* p<.01

Tablo 10: Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

nüşümsel [$F_{(2;230)} = 7.092$; $p < .01$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2;230)} = 8.893$; $p < .01$] anlamda bir farklılık göstermekte iken, öğretimsel [$F_{(2;230)} = 3.013$; $p > .05$] veli liderliği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gerek boyutlar bazında gerekse genel olarak ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .074$) bulunmuştur. Vizyoner veli liderliğindeki değişimin yaklaşık % 7.4'ü öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin hizmetkar veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hizmetkar veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .067$) bulunmuştur. Hizmetkar veli liderliğindeki değişimin % 6.7'si öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dönüşümsel veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .058$) bulunmuştur. Dönüşümsel veli liderliğindeki değişimin % 5.8'i öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin genel veli liderliğine ilişkin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genel veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .072$) bulunmuştur. Genel veli liderliğindeki değişimin % 7.2'si öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır.

Yaş durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; yaşlarına göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.



Boyut	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Vizyoner Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.09	.682		3.679	.027*	A > C
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.79	.740				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.68	.722				
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.07	.768		1.807	.166	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.97	.646				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.83	.687				
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.01	.647	2;230	2.878	.058	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	3.12	.660				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.89	.663				
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	2.62	.640		.993	.372	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.56	.649				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.44	.769				
Genel Veli liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	2.95	.493		2.446	.089	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.86	.597				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.71	.609				

* p<.05

Tablo 11: Öğretmenlerin Yaşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 11’de görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, hizmetkar [$F(2-230) = 1.807$; $p > .05$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)} = 2.878$; $p > .05$]; öğretimsel [$F_{(2-230)} = .993$; $p > .05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)} = 2.446$; $p > .05$] anlamda bir farklılık göstermemekte iken, vizyoner [$F_{(2-230)} = 3.679$; $p < .05$] veli liderliği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile çoklu karşılaştırma testi yapılmış; 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2 = .031$) bulunmuştur. Vizyoner veli liderliğindeki değişimin % 3.1’i öğretmenlerin yaşına bağlıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin algılarına göre, vizyoner liderlik alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler.” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan da “Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.” ifadesidir. Velilerin vizyoner liderliği görece “orta” düzeydedir. Elde edilen bu bulgulara göre velilerin geleceğe yönelik planlama konusunda okuldaki faaliyetlere ilişkin olumlu bir tutum içinde olduğu söylenebilir. Fakat velilerin okulun geleceğine yönelik planlama yapılırken, bu planlama için zaman harcamasında aynı hassasiyet içinde olmadıkları düşünülebilir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin eğitim sürecine katılımını engelleyen faktörleri; ailelerin iş yoğunluğu, düşük eğitim seviyeleri, sosyo ekonomik koşullarının yetersiz oluşu, okul faaliyetlerine ve düzenlemelerine yeterince ilgi göstermemeleri olarak sıralamışlardır. Bu çalışmada da velilerin yoğun iş tempoları, sosyo ekonomik durumlarının iyi olmaması, hayattaki önceliklerinin farklı olması, veli toplantılarına olan ilgilerinin az olması ve çocuklarına gösterdikleri ilginin düzeyi öğretmen algılarını etkilemiş olabilir. Ayrıca mevcut okul yönetimlerinin de velilerin okulun geleceğine yönelik planlama yapmalarına destek olmadığı söylenebilir. Öğretmenler, velilerin okulla ilgili kararları almada ve gelecekle ilgili planlamada sürece katılımlarının pek işlemediğini hissetmiş olabilirler. Bu çalışmaya benzer şekilde Karabağ’da (2007) çalışmasında velilerin orta düzeyde vizyoner liderlik özellikleri taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Karabağ’a göre bu sonuç velilerin orta düzeyde uzun vadeli hedeflere sahip olduklarını, okul yönetimlerini, öğrencileri ve öğret-



menleri desteklediklerini, onlara güven verdiklerini ve okulu benimsediklerini göstermektedir. Yine Kiral (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere göre veliler orta düzeyde vizyoner liderlik yapmaktadır. Görüldüğü gibi bu araştırmalar velilerin kısmen de olsa okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük ettiklerini, gelecekle ilgili planlamalarda yer aldıklarını, okula kimlik kazandırmaya yönelik eylemlerde bulduklarını göstermektedir. Bununla birlikte vizyoner veli liderliği düzeyinin orta düzeyde algılanması velilerin sürece daha fazla katılması gerektiğini işaret etmektedir. Velilerin okul kültürü oluşturmada, okulun geleceğine yönelik yapılacak çalışmalarda okul problemlerine yönelik pratik çözümler üretmede daha fazla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

21. yüzyılda artık çağdaş okul yönetiminde; katılımcı, demokratik, şeffaf yönetim ve sinerji kavramları ön planda tutulmaktadır. Bu anlamda liderliğin paylaşılması yani paylaşılan liderlik, liderliği tek bir kişinin güdümünden çıkararak; organizasyonda paydaş olan tüm kişi ve gruplara, kararlara katılma fırsatı tanımakta ve demokratik bir anlayışın yerleşmesine olanak sağlamaktadır (Özmuşul, 2018). Nitekim okulun paydaşları arasında sayılan velilerin de bu sürecin temel taşlarından biri oldukları (2023 Vizyon Belgesi, 2018) gerçeği göz önünde bulundurulursa, okul yönetimi tarafından liderliğin paylaşılması velilerin okula katılımı konusunda fırsatlar sağlayabilir. Okullarda alınan kararlara katılan, kendini okul yönetiminin bir parçası olarak hissedilen ve okulun gündemini takip edebilen veliler, çocuklarının eğitiminde daha fazla sorumluluk üstlenme çabası içine girebilirler (Erol ve Turhan, 2018; Eren, 2019). Bununla birlikte katılımcı liderliğin uygulanmasının önünde klasik yönetim anlayışından kaynaklı sorunlar olabilir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, yetkiyi elinde tutmak istemeleri, görev ve yetki paylaşımından ziyade otokratik bir yönetim anlayışına sahip olmaları, okulu bir örgüt olarak görmemeleri ve okul ile ilgili kararlarda demokratik bir tutum takınmamaları, kurum kültürünün oluşturulmaması, biz duygusunun yerleştirilememesi, yöneticilerin katılımcı liderlik davranışları sergilememesi bu sürecin işleminde sorunlara yol açabilir (Özmuşul, 2018). Son yıllarda okullarda var olan yönetim anlayışı öğretmenlerin veli liderliği anlayışını etkilemiş olabilir. Öğretmenlerin mevcut yönetim anlayışında velilerin ön plana çıkıp, vizyoner liderlik yapabileceğine inanmadıkları düşünülebilir. Ayrıca bazı velilerin bilinçsizliği, eğitim seviyelerinin düşük olması, okul yönetimi hakkında gerekli bilgi sahibi olmamaları, sınırlarının nerede başlayıp bittiğini bilmemeleri, yönetimin ve öğretmenlerin işlerine çok müdahale etmeleri, velilerin okula pek uğramaması, velilerin kendilerini paydaş olarak görmemeleri, işlerinden dolayı zaman ayıramamaları gibi çeşitli nedenlerde öğretmen algılarının orta seviyede kalmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, hizmetkar liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan *“Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.”* ifadesi iken, en düşük düzeyde olan *“Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.”* ifadesidir. Velilerin hizmetkar liderliği “orta” düzeydedir. Benzer şekilde Kiral'ın (2019) çalışmasında velilerin orta düzeyde hizmetkar liderlik yaptıkları bulunmuştur. Bu çalışmada velilerin okula kaynak sağlama noktasında çaba sarf ettikleri ancak bunun da belirli bir düzeyde kaldığı söylenebilir. Veliler kendi imkanları ölçüsünde (kermes, bağış, yemek vb.) okula kaynak sağlamaya çalışmaktadırlar. Nitekim Bayrakçı ve Dizbay (2013) yaptıkları bir araştırmada okul-aile birliklerinin okul yönetimine katılımının maddi konularla sınırlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Çetin'in (2019) çalışmasında okul müdürleri en büyük sorunun mali kaynak yetersizliği olduğunu bunu da veli desteği ile aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre velilerin de etkinlikler düzenleyerek ve maddi bağışlarda bulunarak okula katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da hizmetkar veli liderliği boyutu maddeleri arasında görece en yüksek çıkan okula gelir sağlamak için yapılan

etkinlikler olmuştur. Okulların genel olarak maddi kaynak sıkıntılarının olduğu bu kaynağı sağlamaya da velilerin öncülük ettiği söylenebilir. Bununla birlikte hizmetkar liderlik sadece okullara maddi katkı sağlamakla sınırlı değildir. Hizmetkarlık; girişken olmayı, dinleme ve anlamayı, hayal etmeyi, geri çekilmeyi, kabullenme ve empati kurma kabiliyetini, sezgiyi, öngörüyü, farkındalığı ve ortaklık kurmayı kısacası takım olmayı gerektirmektedir (Akyüz ve Eren, 2013). Pek tabidir ki tüm bunlar sorumluluk duygusuna sahip vizyoner, ahlaklı, dürüst, bilgili, entelektüel, çalışmayı seven, alçakgönüllü, hizmetkar velilerle mümkün olabilir. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin velilere ilişkin hizmetkar liderlik algısına kısmen sahip oldukları ancak tam anlamıyla velilerden hizmetkar liderlik özelliklerini göremedikleri de söylenebilir. Okullarda yöneticiler öğretmenler ve veliler hizmet etme anlayışıyla takım halinde hareket etmelidirler. Böylece velilerle okulun diğer paydaşları olan yöneticiler ve öğretmenler arasında sevgi ve saygıya dayalı bir bağ kurulma fırsatı yakalanabilir, oluşan samimiyet ve güven ortamı da okulun tüm paydaşlarının iş birliğine ve takım çalışmasına katılma konusunda daha istekli olmalarına katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, dönüşümsel liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan “*Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olanda “*Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.*” ifadesidir. Velilerin dönüşümsel liderliği orta düzeydedir. Ortaya çıkan bu durum Kırıl’ın (2019) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenler velilerin kendileri için olumlu düşüncelere sahip olduklarını düşünmektedir. Nitekim genel olarak toplumlarda öğretmenlik saygın bir meslek olarak kabul edilir ve öğretmenler hakkında güzel şeyler söylenir. Veliler de çocuklarında gelişimi ve değişimi sağlayan öğretmenler hakkında güzel şeyler söylemişlerdir ve öğretmenler de bu durumun farkındadırlar. Bu çalışmada da bu maddenin görece en yüksek çıkmasının sebebi bu olabilir. Ayrıca araştırma sonucuna göre velilerin okulda olmalarını öğretmenlerin güven verici olarak algılamadıkları söylenebilir. Öğretmenler velilerden yaratıcılıklarını, bilinç düzeylerini artırıcı bir ışık göremedikleri için velilerin liderliğine yönelik olumsuz bir tutum sergilemiş olabilirler. Öğretmenler kendilerini motive edecek, potansiyellerinin tümünü gönüllü olarak ortaya koymalarını sağlayacak bireysel desteği velilerden göremiyor olabilirler. Öğretmenler velilerin kendilerini takip etmelerinden, işlerine karışılmasından rahatsızlık duyuyor, yaptığı davranışların farklı şekilde algılanabileceğini, bunun da farklı ortamlarda farklı şekilde dile getirilebileceğini düşünüyor olabilir. Genel olarak bakıldığında Türk toplumunun birbirine olan güven duygusunun gün geçtikçe azaldığı hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD], 2016; Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı [TÜSEV], 2017). Güvensizlik duygusunun insanlarda önyargılı olmaya, şüpheliğe, içe kapanmaya ve tüm olaylara yönelik olumsuz algı ve beklentilere yol açtığı görülmektedir (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Bu noktada öğretmenlerin velilere güven duyma konusunda tereddütler yaşıyor olabilecekleri değerlendirilebilir. Güven duygusu sağlıklı bir iletişimle kurulabilir. Martin ve Waltman’a (2000) göre; karşılıklı güven, saygı, dürüstlük, açıklık, sorumluluk paylaşımı, esneklik, dinleme, önemseme ve tam bir bilgi akışının olması da sağlıklı bir iletişim için önkoşul davranışlardır. Ancak sağlıklı bir iletişim sayesinde öğretmenlerin velilere ve velilerin de öğretmenlere bakışı olumlu bir şekilde değişebilir. Nitekim velilerin eğitim sürecinde aktif olarak yer alması sağlıklı iletişim ve işbirliği içinde olmaları öğretmenlerin motivasyonlarını, verimliliklerini, iş doyumlarını ve güvenlerini artırabilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Henderson ve Mapp, 2002; Jeynes, 2007; Kırıl ve Ocak, 2016).



Öğretmenlerin algılarına göre, öğretimsel liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan “*Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olanda “*Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.*” ifadesidir. Velilerin öğretimsel liderliği görece düşük düzeydedir. Kırıl’ın (2019) çalışmasında ise öğretimsel liderlik orta düzeyde bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre velilerin öğretmenlere düşüncelerini aktardıkları, öğretmenlerden çekinmedikleri, daha iyi bir sonuca ulaşmak için istişare yaptıkları söylenebilir. Bununla birlikte profesyonellik isteyen laboratuvar çalışmalarını da öğretmene bıraktıkları görece aktif rol almaktan çekindikleri söylenebilir. Genel olarak öğretimsel liderlik boyutunun düşük çıkması velilerin kendilerini bu konuda öğretmenler kadar yeterli hissetmemesinden, öğretmenin işine karışmak istememesinden kaynaklı olabilir. Babaoğlu, Çelik ve Nalbant (2018) tarafından yapılan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ideal veli özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada öğretmenlerin ideal veliden beklentileri sırayla çocuk- veli ilişkisi, öğretmen- veli ilişkisi, ebeveyn yeterliliği ve okul- veli ilişkisi başlıklarıyla ele alınmıştır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler velilerden çocuklarıyla ilgilenmelerini, çocuklarını takip etmelerini, desteklemelerini, değer vermeleri ve sevmelerini, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamalarını, ödevlerine destek olmalarını, çocuklarına karşı anlayışlı ve hoşgörülü olmalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini, çocuklarıyla iletişim halinde olmalarını ve sorunlarıyla ilgilenmelerini beklemektedirler. Bu araştırmanın bulguları bağlamında düşünüldüğünde bu çalışmada öğretmenler velilerden bu anlamda destek ve katılım göremediklerini düşünmüş olabilirler. Bununla birlikte öğretmenlerin velilerin okula yeterince katılım sağlamadığını ve okul aile işbirliğinin yeterince sağlanmadığını düşündükleri söylenebilir. Hâlbuki kaliteli bir eğitim öğretmen, okul ve aile işbirliği ile mümkün olabilir (Kırıl ve Ocak, 2016). Bir kişinin iyi bir öğrenci, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olması ancak bu işbirliğinin hayata geçirilmesiyle gerçekleşebilir. Ailelerin eğitim sürecine iştirak etmesi ve okul aile işbirliğinin sağlanması; okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitime ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına ve öğretmenlerin işlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olmaktadır (Epstein, 1995; Kırıl, 2017). Okul-aile işbirliğinin okul başarısını artırdığına ilişkin alan yazında pek çok araştırma bulunmaktadır (Akan, 2017; Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Gonida ve Cortina, 2014; Gonzales De Hass, Willems ve Holbein, 2005; Jeynes 2007; Lindberg, 2014; Sheldon, 2003; Wilder, 2014). Veli katılımının disiplin sorunlarını azalttığı (Adams ve diğ., 2010; Aslanargun, 2007) toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusunu artırdığı (Nakamura, 2000) okuldan kaçmayı devamsızlığı azalttığı alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi kötü alışkanlıklarda düşüş sağladığı da görülmektedir (Barnard, 2004; Henderson ve Mapp, 2002). Velilerin eğitim liderliği tutum ve davranışlarını artırmak için okul aile işbirliği uygulanabilir hale getirilebilir ve velilere okuldaki yönetim ve eğitim öğretim faaliyetlerinde fırsatlar sunulabilir, veli ilgisizliğinin altında yatan nedenler kaldırılarak okul veliler için çekici ve kendilerini ifade edebildikleri bir kurum haline getirilebilir.

Öğretmenlerin genel veli liderliğine yönelik algıları orta düzeydedir. Elde edilen bu sonuç Kırıl’ın (2019) araştırmasının sonucu ile örtüşmektedir. Bu noktada okullarda velilerin kısmen liderlik yaptıkları ancak bunun yeterli olmadığı söylenebilir. Okul yönetimleri velilerin okullarda daha aktif olmalarına yönelik gerekli çalışmaları yapabilir, velileri bilgilendirici seminerler düzenleyebilir, okulları cazip yerler haline getirmek adına velileri teşvik edici etkinlikler planlayabilir. Okullar yaşamın içinde yaşam için ve yaşamla beraber örgütlenmek ve faaliyet göstermek mecburiyetindedir. Her okul çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek gibi iki önemli göre-



vi birlikte yerine getirmek zorundadır. Okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve hedeflerine ulaşması için velilerin ilgisi ve yardımı gereklidir (Taymaz, 2019).

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeyine ilişkin algıları dönüşümsel veli liderliği dışında diğer boyutlarda ve genel veli liderliğinde anlamlı bir fark göstermemiştir. Erkek öğretmenlerin velilerin dönüşümsel liderliğine ilişkin algıları kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin dönüşümsel liderliği küçük düzeyde etkilemektedir. Kırıl'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetine göre veli liderliğine ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazında veli liderliğini cinsiyet değişkenine göre inceleyen başka araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bu araştırmanın bulguları dönüşümsellik boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkların olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalarla (Eraslan, 2003; Kabaş, 2015) tutarlılık gösterirken; cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını belirtenlerle (Çetiner, 2008; Çobanoğlu, 2003; Eryılmaz, 2006; Kiriş ve Aslan, 2019; Oran, 2002) çelişmektedir. Bu çalışmada dönüşümsellik boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha seçici ve daha duyarlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öyle ki kadınlar, karara katılma ve insanların davranışlarındaki samimiyeti hissetme noktasında erkeklere göre daha duyarlı olabilmektedirler (Akgündüz, 2012).

Araştırmada veli liderliğinin genelinde ve alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algısı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün onların dönüşümsel liderliğe ilişkin algılarını orta, diğer boyutları ve genel veli liderliğini ise geniş düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Özel okullar ticari kaygı içinde olduklarından velileri müşteri olarak görmekte ve bundan dolayı müşteri memnuniyetini yüksek tutma çabası içinde hareket etmektedirler. Nitekim Aslan ve Ağır (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre; öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada özel ilköğretim okullarında öğretmenler ve okul arasındaki değer uyum düzeyi, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin değer uyum düzeyinden daha yüksek bulunmuştur (Taşdan, 2010). Yine başka bir çalışmada özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin özellikleri daha çok önemsediklerini ifade etmişlerdir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Bu çalışmada özel okul öğretmenlerinin veli liderliğine ilişkin algıları devlet okullarından yüksek çıkmıştır. Bu durum özel okul veli profilinin görece ekonomik olarak üst düzey gelir grubundaki insanlardan oluşması ve okula çocuklarının eğitimi için para ödemeleri, bunun da karşılığını almak için eğitim öğretim sürecinin genel olarak tüm aşamasında yer almak istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenlerin performansları görev yaptıkları okullarda yönetici, öğrenci ve veliler tarafından değerlendirilmekte bir sonraki yıl görevlerini sürdürebilmeleri ortaya çıkan sonuçlara bağlı olmaktadır. Özel okul öğretmenleri iş kaygısı taşıdıklarından işlerine daha fazla odaklanmakta, kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak kendilerini yeterli hissetmeyi istemekte ve okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim halinde olmaktadır. Özel okullarda sınıf mevcutları devlet okullarına göre son derece azdır. Öğretmenler velilerle daha kolay ve daha sık iletişim kurabilmekte velileri eğitim sürecine dâhil edebilmektedir. Bu koşulların tümü araştırmada özel okul öğretmenlerinin veli liderliği algısının daha yüksek çıkmasının sebeplerini oluşturmuş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin branşına göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hem genel veli liderliğinde hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte Kırıl (2019) çalışmasında yeteneğe dayalı branş öğretmenlerinin hizmetkar, öğretimsel ve



genel veli liderliğine ilişkin algılarını sayısal ve sözel branşta olanlardan düşük bulmuştur. Alan yazında öğretmenlerin branşlarının; onların öğretimsel (Çilesiz, 2019), dönüşümsel (Bilir, 2007; Göksal, 2017), vizyoner (Buharalıoğlu, 2014) ve hizmetkar (Usta ve Ünsal, 2018) liderlik algılarını etkilemediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Veli liderliği ile ilgili çalışmalar sınırlı olmakla (Kırıl, 2019) birlikte liderlikle ilgili yukarıda ifade edilen çalışmalardan yola çıkarak bu çalışmada öğretmenlerin branşının, onların veli liderliği algısını etkilemediği söylenebilir. Ancak veli liderliği ile ilgili daha fazla çalışma yapılması değerlendirmelerin daha sağlıklı olmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin kıdemine göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hem genel veli liderliğinde hem de tüm boyutlarında anlamda bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlar Kırıl'ın (2019) araştırması ile örtüşmektedir. Bununla birlikte veli liderliğine ilişkin olmamakla birlikte; öğretimsel (Çilesiz, 2019; Olukçu, 2018; Yılmaz ve Kurşun, 2015), vizyoner (Demirtaş ve Küçük, 2016; Kuyulu, 2019), hizmetkar (Kahveci, 2012) ve dönüşümsel (Tosun, 2015) liderlik üzerine öğretmenler ve yöneticilerin katılımıyla yapılan çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin ve yöneticilerin kıdemine onların algılarında farklılık yaratmadığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kıdemine onların veli liderliğine ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları, öğretimsellik boyutu dışındaki diğer boyutlarda ve genel veli liderliğinde anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin, öğretimsel veli liderliği dışındaki diğer boyutlar ve genel veli liderliğine ilişkin algıları onların görev süresine göre değişmektedir. Vizyoner, hizmetkar ve genel veli liderliği boyutlarında okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası olan öğretmenler ile görev süresi 7 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümsel veli liderliği boyutunda da okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları okuldaki görev süresi 7 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin görev süresi; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve genel veli liderliğine ilişkin algılarını orta düzeyde etkilemektedir. Benzer şekilde Kırıl'ın (2019) çalışmasında okuldaki görev süresinin öğretmenlerin veli liderliği algılarında farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin okuldaki görev süresi arttıkça velilerden beklentileri düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte okulda görev süresi daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının yüksek çıkması; velilerin davranışlarını fazla tecrübe edememelerinden ve okulda yeni oldukları için velilerle birlikte birçok şeyi değiştireceklerine yönelik inançlarından kaynaklanmış olabilir. Bu öğretmenlerin yeni bir okul yeni bir tecrübe ve heyecan anlayışıyla öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşüncesini akla getirebilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hizmetkar, dönüşümsel, öğretimsel veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliğine ilişkin algıları, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşı onların vizyoner veli liderliğine ilişkin algılarını etkilemektedir. Kırıl'ın (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin yaşlarının onların veli liderliğine ilişkin algılarında farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Vizyonerlik boyutunu oluşturan ölçek maddeleri arasında okulun geleceğine, kültürüne, amacına ve problemlerine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Özellikle yaşı ilerlemiş ve mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin velilere ilişkin olumsuz tecrübeleri tespit edilen anlamlı farkın nedeni olabilir. Öğretmenlerin yorulması, yıpranması, performanslarını tam olarak gösterme konusunda zorluk çekmeleri ve bundan dolayı duygusal anlamda yıpranmaları çalışma süreleri



arttıkça artık duyarsızlaşmaya doğru bir eğilim göstermelerine yol açtığı söylenebilir. Yaş geçtikçe ve meslekte geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin okulun sorunları, vizyonu, geleceği, kültürü konularında ve okula kimlik kazandırma noktasında daha fazla umudunu kaybettikleri; mevcut koşullar altında yenilikçi, vizyoner bir bakışın okullarda yerleştirilmesinin mümkün olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlara dayalı olarak geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde olabilir. Uygulayıcı için öneriler: (1) Öğretmenler genel veli liderliğini orta düzeyde algılamaktadır. Bu sonuç aslında okulların etkili birer kuruma dönüşebilmeleri için velilerin daha aktif olarak sürecin içinde yer alması ve eğitim öğretim faaliyetlerinde daha fazla liderlik etmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu noktada okullara önemli görevler düşmektedir. Okul veli işbirliğini artırmaya yönelik velileri daha fazla okula çekecek etkinlikler (yılın velisi, veli tanışma günleri vb.) düzenlenebilir. (2) Vizyoner liderlik alt boyutunda velilerin okulun geleceğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmekle beraber okulun geleceğine ilişkin planlama yaparken zaman ayırma konusunda aynı hassasiyet içinde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere okulun gelişimini destekleme ve veli katılımını daha etkili hale getirme konusunda neler yapabileceklerine ilişkin uzmanlar tarafından bilgilendirici seminerler-konferanslar verilebilir. Bu toplantıların velilere mesai saatleri dışında tüm velilerin katılımına imkân verecek biçimde planlanması velilerin ilgisini artırabilir. (3) Hizmetkar liderlik boyutunda velilerin okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşen görevin dışına çıkmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Oysa hizmetkar liderlik takım olarak hareket etmeyi gerektirir. Okul yönetimleri bu konuda veli katılımına yönelik plan ve program yaparak, velilerin de işin içinde olduğu etkinlikleri onlara uygun zamanda düzenleyebilirler. (4) Dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmenlerin veliye karşı güven duyma konusunda tereddütler yaşadığı söylenebilir. Güven duygusu sağlıklı bir iletişimle kurulabilir. Okul yönetimleri tarafından veliler ve öğretmenler daha sık bir araya getirilip birbirlerini tanımaları sağlanabilir. (5) Öğretimsel liderlik boyutunda öğretmenlerce bazı konularda (bilgi teknolojisi ve laboratuvar kullanımı gibi) velilerin liderlik seviyeleri görece düşük bulunmuştur. Bu konuda öğretmenler velilerle bilgi paylaşımında bulunabilirler. (6) Öğretimsel veli liderliği boyutu tüm boyutlar ele alındığında görece en düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretimsel liderliğin uzmanlık gerektiren maddeleri içermesi ve velilerin bu konuya çok fazla hâkim olmadıkları düşünüldüğünde bu normal karşılanabilir. Okul yönetimlerinin öğretim programları hakkında bilgilendirme yapması, öğretmenin derslerde uyguladığı yöntem ve metotlar konusunda velileri aydınlatması, ders araç gereçlerinin neler olduğu ve bu konudaki eksiklikler konusunda velileri bilgilendirmesi velilerin öğretimsel liderlik tutum ve davranışları sergilemesine katkıda bulunabilir. (7) Özel okullarda resmi okullarla kıyaslandığında veli liderliği algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Resmi okullarda görev yapan yöneticiler, özel okullardaki veliye yönelik olumlu uygulamaları kendi okullarına taşıyarak eğitimin niteliğinin artması ve okulun amaçlarına ulaşması noktasında velilerin desteğini alabilir.

Uygulayıcı için öneriler: (1) Velilerin liderlik düzeylerinin görece orta ve düşük düzeyde çıkmasının nedenleri nitel bir araştırma ile ortaya çıkarılabilir. (2) Erkek öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin algılarının kadınlardan, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının tüm boyutlarda kamu okullarında görev yapanlardan, okuldaki görev süresi daha az olanların öğretimsel liderlik dışındaki diğer boyutlarda veli liderliğine ilişkin algılarının görev süresi daha çok olanlardan ve yaşı düşük olanların vizyoner liderlik boyutuna ilişkin algılarının yaşı yüksek olanlardan anlamlı şekilde daha yüksek çıkmasının nedenleri nitel araştırmalar ile ortaya çıkarılabilir. (3) Araştırmada, öğretmenlerin, veli liderliğine yönelik



algıları incelenmiştir. Ancak eğitimin en önemli paydaşlarından olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin de veli liderliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir araştırma yapılabilir. (4) Araştırmada ele alınan demografik değişkenleri içeren destekleyici araştırmalar yapılabilir. (5) Türkiye'nin farklı ilçe, il ve bölgelerinde farklı okul kademelerinde (anaokulu- ilkököl- ortaokul- lise) bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre veli liderliği çalışılabilir.

Kaynaklar

Adams, M. B.,Womack, S. A., Shatzer, R.H., & Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *Education*, 130 (3), pp. 513-28.

Akan, D. (2017). Effective school evaluation in primary schools from the dimension of parents. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (1), 134-140.

Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akyüz, B. ve Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkar liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8 (2), ss. 191-205.

Arnold, H. D., Zeljo, A., Doctoroff, L. G., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development, *School Psychology Review*, 37 (1), pp. 74-90.

Aslan, M. ve Ağır, A. A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), ss. 117-142.

Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), ss. 119-135.

Babaođlan, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), ss. 51-65.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

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

Bayrakçı, M. ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), ss. 98-112.

Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algularına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Buharalıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir İli Çiđli İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2019). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



Çetin, M., Tatık, R. Ş., Doğan, B. ve Çayak, S. (2016). Veli liderliği bağlamında veli temsilcileri üzerine nitel bir çalışma. *Route Educational and Social Science Journal*, 3 (1), ss. 186-194.

Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4), ss.1637-1947.

Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çilesiz, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Demirtaş, Z. ve Küçük Ö. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (7), ss. 53-68.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(5), ss. 15-24.

Eren, Z. (2019). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde. (ss.177-229) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partner ships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), ss. 701-12.

Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002a). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, pp. 4-26.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002b). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95 (5), pp. 308-318.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16 (3), ss. 399-431.

Erol, Y. ve Turhan, M. (2018). Veliye Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (1), ss. 83-96 .

Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), pp. 1-22.

Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (3), pp. 376-396.

Gonzalez-DeHass, A. R. & Willems, P. P. (2003). Examining the under utilization of parent involvement in the school. *School Community Journal*, 13 (1), pp. 85-99.

Gonzalez-De Hass, A. R., Willems, P. P. & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), pp. 99-123.



Göksal, G. Y. (2017). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın İli Bozdoğan İlçesi Örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), pp. 82-110.

Kabaş, S. S. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kahveci, H. (2012). *İlköğretim okullarında hizmetkar örgüt liderliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karabağ, E. (2007). *Velinin liderliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırıl, B. (2017). Okul toplum ilişkileri. M. M. Arslan (Ed.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (ss.255-303). Ankara: Sosyal Yayıncılık.

Kırıl, B. (2019). The rights and responsibilities of parents according to the views of teachers, *Asian Journal of Education and Training*, 5 (1), ss. 121-133.

Kırıl, B. & Gidiş, Y. (2019). The evaluation of school-parent association activities according to the views of the teachers, *Universal Journal of Educational Research*, 7 (3).874-884.

Kırıl, B. (2020). A Case Study Regarding of the Parental Responsibilities to Their Children, *Eurasian Journal of Educational Research*, 85 (1), ss. 65-92.

Kırıl, E. (2019, Kasım). Veli liderliği ölçeği geliştirme çalışması. 10. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*, Antalya.

Kırıl, E. (2020a). Excellent leadership of school administrators: A Cross-cultural investigation. 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteklenen Proje. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı. Ankara.

Kırıl, E. (2020b). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4 (1), pp. 1-30.

Kırıl, E. ve Kızılkaya, O. (2016, Mayıs). *Yönetici, öğretmen, hizmetli, veli ve öğrenci görüşlerine göre okul güvenliği sorunları ve çözüm önerileri*. 15th International Primary Teacher Education Symposium, Muğla.

Kırıl, E. ve Ocak, E. (2016, Mayıs). *Ortaokulda yapılan veli ziyaretlerine ilişkin yönetici şube rehber öğretmeni ve veli görüşleri*. VIII. Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

Kiriş, B. ve Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (72), ss. 1656-1675.

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

Kuyulu, İ. (2019). *Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.



Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (4), pp. 1339-1361.

Martin, M. ve Waltman, C. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz* (F. Zengin Dağtır, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 15.08.2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden edinilmiştir.

MEM. (2019). Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılına Ait Genel Bilgiler. *Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü* resmi internet sitesinden 10.01.2019 tarihinde <http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden edinilmiştir.

Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline*. Canada: Wadsworth Thomson Pub.

Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Society at a Glance 2016*. 20.02.2020 tarihinde <https://www.oecd.org/turkey/sag2016-turkey.pdf> adresinden edinilmiştir.

Özler E. D., Atalay G. C. ve Şahin D. M. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), ss. 47-57.

Özmuş, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılımı: Paylaşımçı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (2), ss. 94-108.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 427-462.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35 (2), pp. 149-165.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), pp. 267-275.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), ss. 113-148.

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tosun, F. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre araştırılması: Başakşehir ilçe örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV). (2017). The Civil Society Environment in Turkey 2017 Report. 11 Kasım 2019 tarihinde https://www.tusev.org.tr/usrfiles/images/Monitoring_Matrix_The_Civil_Society_Environment_in_Turkey_2017_Report.pdf adresinden edinilmiştir.

Usta, M. E. ve Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkar liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (4), ss. 168-184.



Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(3), ss.76-90.

Yılmaz, E. ve Kurşun A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), ss. 35-48.

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