

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**DEMOKRATİK EĞİTİM İLKELERİ BAĞLAMINDA
OKULA KATILIM TÜR VE DÜZEYLERİNİN
ANALİZİ**

DOKTORA TEZİ

ASLIHAN HANCI

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**DEMOKRATİK EĞİTİM İLKELERİ BAĞLAMINDA
OKULA KATILIM TÜR VE DÜZEYLERİNİN
ANALİZİ**

DOKTORA TEZİ

ASLIHAN HANCI

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN HÜSEYİN AKSOY

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aslıhan HANCI adlı öğrencinin hazırladığı “Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Üye Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

Üye Doç. Dr. Ayhan URAL

Üye Doç. Dr. Pelin TAŞKIN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Aslıhan HANCI

ÖZET

DEMOKRATİK EĞİTİM İLKELERİ BAĞLAMINDA OKULA KATILIM TÜR VE DÜZEYLERİNİN ANALİZİ

HANCI, Aslıhan

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Temmuz, 2023, xvi + 248 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Zonguldak ili Devrek ilçesi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmen ve velilerin karar alma ve uygulama süreçlerindeki görüş ve deneyimleri, katılım türleri ve düzeyleri, yaklaşım ve gerekçeleri ile diğer okul bileşenlerinin katılımlarına ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemek ve incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenerek elde edilen veriler, katılım kuramları ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında çözümlenmiştir. Öğretmen ve velilere yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme tekniğiyle 14 öğretmen ve 17 veliden elde edilen veriler, MAXQDA 2022 analiz programı kullanılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin okula demokratik katılımlarını en çok etkileyen faktörün okul yönetimi ve okul müdürlerinin tutumları olduğu, kendilerini ilgilendiren ve kendi uzmanlık alanlarına giren konularla ilgili kararlara katıldıkları ve katılmak istedikleri, katılma isteklerinin kendilerine iş yükü olarak dönmesi nedeniyle görüş belirtmekten kaçındıkları, mesleki kıdem, okul bileşenleri arasındaki ilişkiler ve iletişimlerinin okula katılımlarında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Velilerin okula demokratik katılımlarında okul yönetimi ve öğretmenlerin tutumlarının önemli rolü olduğu, katılımlarının okul toplantılarına veya okul-aile birliği etkinliklerine katılmakla sınırlı kaldığı, katılım gösterdikleri konuların ise öğrencinin sorunları ve akademik başarısıyla ilgili konular olduğu, okulun velilerden en önemli ve en çok beklentisinin, maddi katılım konusunda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre okullarda karar alma ve uygulama süreçlerinin demokratik eğitim ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, okullarda eşit, adil ve demokratik yaklaşımla oluşturulacak katılım ve çalışma ortamlarının düzenlenmesi, kurumsal toplantıların katılımı destekleyecek şekilde planlanması, eğitim ve okul yöneticileri tarafından öğretmen ve velilerin okula demokratik katılımlarının çerçevesini belirleyen hak, görev ve sorumluluk bilincini geliştirmeye dönük uygulamalara öncelik verilmesi, öğretmenlerin katılım iradelerinin onlara ek iş yükü yaratmaması ve demokratik katılım sorumluluğunun neoliberal katılıma özgü çalışma performansı ile karıştırılmaması biçiminde olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Demokratik eğitim, okula demokratik katılım, öğretmen katılımı, veli katılımı, katılım tür ve düzeyleri

ABSTRACT

ANALYSIS OF TYPES AND LEVELS OF SCHOOL PARTICIPATION IN THE CONTEXT OF DEMOCRATIC EDUCATION PRINCIPLES

HANCI, Aslıhan

Ph. D. Dissertation, Department of Educational Administration and Policy

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

July, 2023, xvi + 248 Pages

The aim of this research is to determine and examine the views and experiences of teachers and parents working in state secondary schools in Zonguldak province Devrek district in the decision-making and implementation processes, the types and levels of participation, their approaches and reasons, and their views and expectations regarding the participation of other school components. The data obtained were analyzed with the phenomenological approach, one of the qualitative research designs in the context of participation theories and democratic education principles. Semi-structured interview forms prepared by the researcher for teachers and parents were used. The data obtained from 14 teachers and 17 parents by in-depth interview technique were analyzed by content analysis using the MAXQDA 2022 analysis program.

The factors that most affect the democratic participation of the teachers in the school are the attitudes of the school management and school principals, they agree and want to participate in the decisions related to the issues that concern them and fall within their field of expertise, they avoid expressing their opinions because their willingness to participate turns out to be a workload for them, professional seniority, relations between school components. It has been concluded that their communication and communication are effective in their participation in the school. It is stated that the attitudes of the school administration and teachers have an important role in the democratic participation of the parents in the school, their participation is limited to attending school meetings or school-parent association activities, the subjects they participate in are the issues related to the problems of the students and their academic

success, the most important and most expectation of the school from the parents is financial participation. conclusions have been reached.

According to the results of the study, suggestions were presented for the development of decision-making and implementation processes in schools in line with the principles of democratic education. These suggestions include organizing participation and working environments to be created with an equal, fair and democratic approach in schools, planning institutional meetings to support participation, giving priority to practices by education and school administrators to develop the awareness of rights, duties and responsibilities that determine the framework of teachers and parents' democratic participation in school, their will to participate does not create additional workload for them and the responsibility of democratic participation is not confused with the work performance specific to neoliberal participation.

Keywords: Democratic education, democratic participation in school, teacher participation, parent participation, participation types and levels

ÖNSÖZ

Toplumların ve insanlığın gelişmesinde önemli rolü olan okul, toplumsal değişmelere ve eğitimle kazanılacak niteliklerin çeşitliliğindeki artışa bağlı olarak, tüm kesimlerin etkilendiği veya etkilemeye çalıştığı, önemli bir kültürel, ekonomik ve toplumsal merkez haline gelmiştir ve gelmektedir. Eğitim gibi çok taraflı, çok değişkenli bir alanda çoğalan aktörler arasında çatışma ve uyuşmazlıklar da artmaktadır. İnsanlar ve toplumlar için çok önem taşıyan böyle bir alanda, tam bir ortaklaşmanın olabilmesi ise eğitim olgusunun kendisiyle uyuşmamaktadır. Ancak, hem herkes için oldukça önemli, hem de herkesin uyuş(a)madığı bir alanda, herkesin hakkı gözetilerek, en güzel sonuçlar için yine herkesin üstün çabası gerekmektedir. Bu paradoksal durumun çözümünün eğitim ve demokrasi ilişkisi içinde bulunabileceğine ilişkin bir düşünceyle başlamıştı bu tez çalışmasının ilk adımları. Eğitim ve demokrasi kavramları “okula katılım” sorunsalında bir araya geldiler. Adımlar atıldıkça; geçmiş yaşantılarım, var olan deneyim ve arayışlarım, süregiden günlük yaşamımdan da parçalar taşıyan bu sorunsal beni daha da içine aldı.

Uzun tez süreci boyunca beni motive eden, duyarlılık, yaşam biçimi ve görüşlerimle de bütünleşebilen böyle bir konu seçebilmiş olmamı borçlu olduğum ve tüm süreç boyunca hissettiğim desteği, insani yaklaşımları, akademik öngörü ve yönlendirmeleri ile güç veren değerli danışman hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY’a, sürecin tamamlanmasına yönelik gösterdiği insani desteği ve geliştirici akademik katkıları için hocam Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK’e, samimi yaklaşımı ve içten uyarıları için Prof. Dr. Ayşe OTTEKİN DEMİRBOLAT’a, akademik katkı ve uyarılarıyla güçlendirmemi ve geliştirmemi sağlayan Doç. Dr. Ayhan URAL ve Doç. Dr. Pelin TAŞKIN’a teşekkür ederim. Ayrıca veri analizinde ilerlememi sağlayan yardımlarını ve değerli önerilerini aldığım Dr. Sevgi ERNAS’a ve görsellerin Türkçeleştirilmesinde emeğini esirgemeyen dostum Esra KARADEMİRCİ’ye katkıları için teşekkür ederim.

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması doktora programının bilimsel hazırlık, ders alma ve tez süreçlerinde şimdiye kadar aldığım dersler, katıldığım tartışmalarla alana ve konuya dair okumaları yapmama, gelişim ve düşünmeye neden olan, rehberlik eden, ufkumu açan tüm değerli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmayı yapabilmem ve tamamlayabilmem için araştırmaya katılmayı kabul ederek zamanını, evini, işini, deneyimlerini paylaşan, görüşme süresince samimi ve değerli düşünceleriyle araştırmanın sonuçlanmasına katkı koyan değerli katılımcı öğretmen arkadaşlarım ve sevgili velilere sabırları ve samimiyetleri için demokratik katılım gösterebileceğimiz okullara birlikte ulaşabilmemiz dileğiyle teşekkür ederim.

Sevgili kardeşlerim Ahmet Sina HANCI ve Arzu HANCI KARADEMİRCİ'nin verdikleri duygusal destekle her zaman devam edebilme motivasyonu bulabildiğim için kendimi şanslı hissediyorum ve verdikleri güç için teşekkür ediyorum.

Son olarak, süreç boyunca neredeyse sorunsuz bir çocukluk yaşayarak büyüyen, belki hiç bitmeyecek duygusuyla ve sabırla bekleyen, izleyen, çoğu kez yaşamımıza ve özel olarak kendisine ayırmam gereken zamanlardan fedakârlık ederek en büyük desteği ve gücü veren en değerlim, sevgili kızım Ekim Lalin'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Aslıhan HANCI

*Varlığımı borçlu olduğum,
Eksilmeyen yaşam pınarları ve deneyimleri bize ılık olan
BABAM,
Muzaffer HANCI'ya
ANNEM,
Afire HANCI'ya
Gelecek ışıgım
KIZIM,
Ekim Lalin YERLİ'ye*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	11
Sınırlılıklar	12
Tanımlar.....	12
BÖLÜM 2.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
Okul ve Toplum	15
İşlevselci Yaklaşım	17
Çatışmacı Yaklaşım	20
Yorumsamacı Yaklaşım.....	24
Okul ve Politika	26
Okul ve Devlet	26
Eğitimin Siyasal / Politik Niteliği	30
Devletin Neoliberal Dönüşümü	31
Okulun Neoliberal Dönüşümü	34
Okul ve Katılım	35
Demokratik Katılım Kuramları	35
Siyasal Yönetim ve Katılım Kuramları.....	37
Katılım Modelleri	40
Katılım Merdiveni ve Katılım Çemberi (Tekerleği)	43
Katılım Tür ve Düzeyleri	49
Kararlara Katılma.	49
Yönetime Katılma.	51
Okulun Katılımcıları.....	55
Okula Demokratik Katılım.....	56
Okula Demokratik Katılım Gereksinimi	61
Öğrencilerin Katılımı	62
Öğretmenlerin Katılımı	65
Velilerin Katılımı	68

Öğretmen ve Veli Katılım Düzeyleri	72
Sivil Toplum Kuruluşlarının Katılımı	75
Yerel Yönetimlerin Katılımı	77
İlgili Araştırmalar	78
BÖLÜM 3	87
YÖNTEM	87
Araştırmanın Modeli	87
Çalışma Gruplarının Oluşturulması	88
Görüşme Formlarının Oluşturulması ve Verilerin Toplanması	90
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	94
Görüşmelerin Tasarımı	95
Görüşmelerin Yapılması	96
Öğretmen ve Veli Çalışma Gruplarının Demografik Bilgileri.....	99
Görüşmelerin Analizi.....	102
Kod Listesi	104
Öğretmen Çalışma Grubu Görüşmelerin Kodlama ve Temalaştırma Çalışmaları ..	105
Velilerle Yapılan Görüşmelerin Kodlama ve Temalaştırma Çalışmaları	107
BÖLÜM 4.....	111
BULGULAR VE YORUMLAR	111
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşleri.....	111
Öğretmenlerin Okul Yönetiminin Tutumu Konusundaki Görüşleri	113
Öğretmenlerin Okulun Fiziki-Ekonomik Koşulları ve Kaynakları Konusundaki Görüşleri.....	115
Öğretmenlerin Fikir Beyanı ve Söz Hakkını Kullanmayı Tercih Etme Konusundaki Görüşleri	120
Öğretmenlerin Toplantı Yapma (Görüş Alma) Sıklığı Konusundaki Görüşleri..	122
Öğretmenlerin Uzmanlık Alanı ve Öğretmenlik Branşı Konusundaki Görüşleri	124
Öğretmenlerin Kişisel Özellikler Konusundaki Görüşleri	125
Öğretmenlerin Bilgilendirme Yapılması Konusundaki Görüşleri	127
Öğretmenlerin İletişim ve İlişkiler Konusundaki Görüşleri	129
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Konusundaki Görüşleri	131
Öğretmenlerin Okul Türü Konusundaki Görüşleri	133
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türleri	135
Öğretmenlerin Okula Katılım Türleri Konusundaki Görüşleri.....	135
Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulamada Etkin Katılım Konusundaki Görüşleri.....	136
Öğretmenlerin Desteklenmiş veya Teşvik Edilmiş Katılım Konusundaki Görüşleri.....	139
Öğretmenlerin Gönüllülük Temelinde Katılım Konusundaki Görüşleri.....	140
Öğretmenlerin Okula Katılım Düzeyleri Konusundaki Görüşleri	141
Öğretmenlerin Sorumluluk Alanı Konusundaki Görüşleri	143
Öğretmenlerin Duyarlılık Alanı Konusundaki Görüşleri.....	144

Öğretmenlerin Aldırmazlık Alanı Konusundaki Görüşleri	146
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekçeleri	149
Öğretmenlerin Karar Verme Yoğunluğu - İş Yüğü - Görev Dağılımı Konusundaki Görüşleri.....	150
Öğretmenlerin Olumlu Deneyimler Konusundaki Görüşleri.....	153
Öğretmenlerin Olumsuz Deneyimler Konusundaki Görüşleri.....	154
Öğretmenlerin Ortak Kararlara Uyma Konusundaki Görüşleri.....	155
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Diğer Bileşenlerinin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşleri	156
Öğretmenlerin Öğrencilerin Katılımıyla İlgili Görüşleri	157
Öğretmenlerin Velilerin ve Okul Dışı Bileşenlerin Katılımıyla İlgili Görüşleri	159
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımla İlgili Okul Yönetiminden ve Okulun Diğer Bileşenlerinden Beklentileri	161
Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Beklentileri.....	161
Öğretmenlerin Veliler ve Okul Dışı Bileşenlerden Beklentileri.....	163
Velilerin Velisi Oldukları Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşleri	165
Velilerin Öğrenci ile İlgili Konular Konusunda Görüşleri.....	166
Velilerin Toplantı Yapılması Konusundaki Görüşleri	168
Velilerin Okulun Fiziki Koşulları ve Olanakları Konusundaki Görüşleri	170
Velilerin Velisi Oldukları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türleri.....	173
Velilerin Okula Katılım Düzeyleri Konusundaki Görüşleri.....	173
Velilerin Okula Katılım Türleri Konusundaki Görüşleri	176
Velilerin Velisi Oldukları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekçeleri.....	180
Velilerin Okula Katılımını Etkileyen Faktörler Konusundaki Görüşleri.	180
Velilerin Okula Katılım Engelleri Konusundaki Görüşleri.....	182
Velilerin Velisi Oldukları Okulun Diğer Bileşenlerinin Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşleri	184
Velilerin Velisi Oldukları Okulun Yönetiminden ve Diğer Bileşenlerinden Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusunda Beklentileri.....	187
BÖLÜM 5.....	191
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	191
Sonuçlar	191
Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	191
Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türlerine İlişkin Sonuçlar	192
Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar	193
Öğretmenlerin Okulun Diğer Bileşenlerinin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	194

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımla İlgili Okul Yönetiminden ve Okulun Diğer Bileşenlerinden Beklentilerine İlişkin Sonuçlar	196
Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	197
Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türlerine İlişkin Sonuçlar	198
Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar	199
Velilerin Okulun Diğer Bileşenlerinin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	200
Velilerin Okul Yönetiminden ve Diğer Bileşenlerinden Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusunda Beklentilerine İlişkin Sonuçlar	201
Öğretmenler ve Velilerin Ortaklaştıkları Görüşlere İlişkin Sonuçlar	201
Öneriler	202
Uygulama Önerileri	203
Araştırma Önerileri	206
KAYNAKLAR	209
EKLER	233
Ek 1. Devrek İlçesi Devlet Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmen ve Velilerin Okula Demokratik Katılım Durumu Araştırması – Öğretmen Görüşme Formu	234
Ek 2. Devrek İlçesi Devlet Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmen ve Velilerin Okula Demokratik Katılım Durumu Araştırması – Veli Görüşme Formu	237
Ek 3. Gönüllü Katılım Onam Formu	240
Ek 4. Etik Kurul Onayı	241
Ek 5. Zonguldak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni	242
Ek.6. Görüşülen Kişiler ve Kodlanmış Kişisel Bilgiler	243
BENZERLİK BİLDİRİMİ	246
ÖZGEÇMİŞ	247

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Arnstein Katılım Merdiveni (1969)	40
Tablo 2. Katılım Modelleri (1969-2012).....	41
Tablo 3. Ortaokullara Göre Analizi Yapılan Öğretmen ve Veli Görüşme Sayıları	98
Tablo 4. Öğretmen Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımları.....	99
Tablo 5. Veli Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımları	100
Tablo 6. Öğretmen Çalışma Grubunun Cinsiyet, Görüşme Süreleri ve Atanan Frekans Sayısı Bilgileri.....	105
Tablo 7. Öğretmen Görüşmelerinin Tema ve Kod Listesi	106
Tablo 8. Veli Çalışma Grubunun Cinsiyet, Görüşme Süreleri ve Atanan Frekans Sayısı Bilgileri.....	108
Tablo 9. Veli Görüşmelerinin Tema ve Kod Listesi	109
Tablo 10. Karar Alma Süreçlerine Katılımı Etkileyen Faktörler	111
Tablo 11. Öğretmenlerin Kurumsal Katılım Türleri	136
Tablo 12. Öğretmenlerin Katılım Düzeyleri.....	142
Tablo 13. Okul Kararlarına ve Etkinliklerine Katılım Gerekçeleri	149
Tablo 14. Velilerin Okula Katılım Görüşleri ve Nedenleri	165
Tablo 15. Velilerin Katılım Düzeyleri ve Kararlara Katılımı	173
Tablo 16. Velilerin Okula Katılım Türleri.....	177
Tablo 17. Velilerin Okula Katılımını Etkileyen Faktörler	180
Tablo 18. Velilerin Okula Katılım Engelleri	183

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Okul ve Toplum Bileşenleri Arasındaki İlişki ve Konumlanışlar	16
Şekil 2. Devlet, Okul ve Toplum Arasındaki Etkileşimlerin Değişmeye Etkisi	27
Şekil 3. Çocuklar İçin Katılım Merdiveni	44
Şekil 4. Katılım Tekerleği	46
Şekil 5. Üç Katılım Modeli	48
Şekil 6. Karar Alma Süreçlerine Katılımı Etkileyen Faktörler	112
Şekil 7. Öğretmenlerin Kurumsal Katılım Türleri.....	136
Şekil 8. Öğretmenlerin Katılım Düzeyleri.....	142
Şekil 9. Okul Kararlarına ve Etkinliklerine Katılım Gerekçeleri	150
Şekil 10. Velilerin Okula Katılım Görüşleri ve Nedenleri	166
Şekil 11. Velilerin Okula Katılım Düzeyleri ve Kararlara Katılım.....	174

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırma için önemli görülen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Modern toplumların oluşumu ve değişiminde her dönem önemini koruyan eğitim sistemleri kendilerini, “okul” adı verilen kurumlarla var etmektedirler. “Okul” canlı bir organizma gibi işleyen yapısıyla bir yandan değişime öncülük etmekte, bir yandan da toplumsal dönüşümlerden etkilenerek kendisi değişip dönüşmektedir. Okul ve toplum arasındaki ilişki, modern toplumların oluşumunda “okul”un toplumsal ilerlemeye bağlı gelişimiyle başlamaktadır (Bursalıoğlu, 2019). Sonrasında ise okula, kurulan toplumsal formun korunması ve sürdürülmesi rolü düşmektedir. Okul ve toplum ilişkisiyle ilgili görüşlerini ilerlemecilik ve demokrasi bağlamında açıklayan ünlü eğitimci/düşünür John Dewey, demokraside ilerlemeyi, bireylerin etkinliklerinde görmektedir. Bireylerin etkinliğini ise okul organizasyonu sağlayabilir (Dewey, 2010). Bu nedenle okul, toplumsal gelişmenin olumlu yönde devam edebilmesi için toplumsal var oluşu sürdürerek korumak işlevini üstlenmek yanında, toplumu yönlendiren ve geliştiren demokratik bir kurum haline gelmelidir.

Dewey, eğitim, demokrasi, özgürlük gibi alanlarda açıkladığı görüşlerini demokrasi ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında tartışmaktadır. Eğitim felsefesini, okulun toplumu yönlendirip geliştirebilmesi için öncelikle okulun demokratik bir kurum olması, demokratik bir eğitim vermesi gerektiği düşüncesine bağlı kalarak oluşturmaktadır (Öztürk, 2008; Selvi, Özudoğru, ve Sönmez, 2014). Dolayısıyla okul, nasıl toplumsal gelişmelerin sonucu olarak ortaya çıkmışsa, daha sonra da toplumsal gelişmenin öncüsü ve sürdürücüsü olma işlevini üstlenecek niteliklere sahip olarak gelişimini devam ettirmelidir. Dewey, eğitim ve okul anlayışında, bilgi ile yaşam etkinliklerini birleştiren bir eğitimle çocuğun öğrenmelerinde dersler, bilgiler ve işler

arasında ilişkiler kurarak ve bunları pratikte kullanarak okulda işe katılması gerektiğini ifade etmektedir. Okul, tüm etkinlikleri arasında ilişkisel bir bütünlük kurarak organize olmalı ve çocuğun işlere katılması sağlanmalıdır. Dewey'in demokrasi görüşü de bu çerçevededir. Demokrasi, ilişkilerle gerçekleşen ortak bir yaşam deneyimidir (Ottekin Demirbolat, 2012). Demokrasinin, biçimsel ve işleyişle ilgili kurallar, kurullar, oylar veya sayılardan öte yaşamsal ve bütünsel bir karşılığı olmalıdır. Dewey'e göre demokratik katılım ise, işlerin maksimum düzeyde bilinçli olarak yapılması ve sonuçlandırılması amacını gütmelidir (Dewey, 2010). Okul ve toplum konusunda Dewey'den çıkarılan başka bir sonuç ise; okulun bu niteliklere sahip olabilmesi için demokratik eğitim ilkelerini benimsemesi ve uygulaması gerektiği olmaktadır (Dewey, 2004; Öztürk, 2008; Selvi, Özüdoğru ve Sönmez, 2014). Demokrasinin yaşamda karşılığını bulması ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir.

Buna karşın, demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkileri farklı boyutlarıyla ele alan Ottekin Demirbolat (2012), bu ilişkide vurgunun daha çok eğitimin demokrasiye olan katkısı yönünde olduğunu ancak, demokratik yönetimlerin eğitime yapacağı veya yapması gereken katkılardan daha az söz edildiğini belirtmektedir. Bu vurgunun eğitime katılımın ve demokratik eğitimin geliştirilmesi için de öne çıkarılması gerekmektedir. Çünkü devletin ve onun temsilcisi olan siyasal yönetimin demokratik yönetimi içinde yurttaşlarına sağlayacağı eşitlik, özgürlük, hak ve adalet anlayışlarının, demokratik eğitim ve eğitimde demokratikleşme konularında ilerlemeyi sağlaması beklenmektedir. Demokratik yönetimler, özgürlükleri bir hak olarak tanımakta ve devlet de bu hakların koruyucusu olmaktadır. Haklarını kullanmayı bilen yurttaşlar ise demokrasilerin temel öğeleri olmaktadır (Aydın, 2015). Demokrasiler için gerekli olan demokratik yurttaş katılımı ise ancak "eğitim" ile gerçekleşebilir. İyi yurttaşlığın ve haklarını savunabilmenin ön koşulu da "eğitim" olarak görülmektedir (Karakütük, 2001, 9). Bu nedenlerle, eğitim, demokrasi ve yönetim biçimleri arasında geçişli, karşılıklı, çift veya üç taraflı diyebileceğimiz ilişkiler ağı bulunmakta olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu görüşler bir arada ele alınarak düşünüldüğünde; hak ve sorumluluklarının bilincinde olan demokratik katılım gösteren yurttaşlar için demokratik eğitim ortamları, siyasal yönetimlerce sağlanmalıdır sonucuna varılabilir.

Okullar, toplumsal uyumu, demokratik katılım ve gelişimi sağlama sürecinde, siyasal yönetimin yapısından ve olanaklarından etkilenmekle birlikte, toplumsal müdahalelere ve çevresel etkenlere açık olma özelliği de taşımaktadırlar. Bu durum, onların sadece çevreye bağımlı olduklarını göstermemekte, aynı zamanda, toplumun

değişmesi veya var olan durumun devamlılığının sağlanması yönünde çevreyle etkileşimlerinin bir sonucu olmaktadır. Aksoy’a (2004) göre okul sisteminin uzak ve yakın çevre değişimlerinden etkilenmesi ve bu değişimleri etkilemesi, karşılıklı ilişki içinde bir denge ile devam etmektedir. Okulun içinde bulunduğu çevre ile etkileşimleri sonucu yapılacak planlı müdahalelerde, taraf olan aktörler arasındaki çatışma veya uyum süreçlerinden çıkacak karar ve uygulamalar, okuldaki gelişim ve değişim sürecini belirleyici olmaktadır.

Sanayi toplumlarında kitlesel eğitim ve nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamaya odaklı olan “okul” kurumsallaştı ve yaygınlaştı. Aynı zamanda okul, toplumsal değişmelere ve eğitimle kazanılacak niteliklerin çeşitliliğindeki artışa bağlı olarak, toplumun tüm kesimlerinin etkilendiği veya etkilemeye çalıştığı, önemli bir kültürel, ekonomik ve toplumsal merkez haline gelmektedir. Bunun sonucu olarak, eğitimde çoğalan aktörler arasında çatışma ve uyuşmazlıklar da artmaktadır.

Sanayileşme sonrası gelişen küreselleşme ve neoliberal politikalarla birlikte “Bilgi Toplumu” kavramı, 1990’lardan 2000’lere geçerken ülkemizde ve dünyada araştırmacı ve yazarlar tarafından çokça tartışılmaktadır (Aktan ve Tunç, 1998; Anderson, 2008; Çalık ve Sezgin, 2005; Çeven ve Karakulle, 2018; Dikkaya ve Özyakışır, 2006; Kocacık, 2003; Sarıgöz, 2012). Daha sonra ortaya çıkan “Bilişsel Kapitalizm” kavramı da “Bilgi Toplumu” gibi toplumsal üretim süreçlerindeki değişime işaret ederek emek niteliğinin farklılaştığı üzerine kurulmaktadır. Örneğin; emek sürecinde bilişsel öğelerin artışıyla maddi emekten maddi olmayan emeğe geçiş temel tartışma noktalarından biri olmaktadır (Vercellone, 2015). Başka bir değişim noktası olarak, artık dijitalleşmenin bir parçası ve günlük yaşamda olağan karşılanan durum; sosyal medya hesaplarından, ziyaret edilen sitelerden, arama motorlarındaki aramalardan elde edilen kişiye özel verilerle reklam içerikleri olarak karşılaşılmaması ve kapitalizmin bireyi, bireysel olarak her yönüyle kuşatması olmaktadır.

Neoliberal değişimin eğitimde en maddi göstergesi ise California Üniversitesi’nde bir lisans öğrencisinin 1970’lerde okula ödediği ücret 150 \$ iken, 1990’lara gelinceye kadar 2500 \$’dan az ve bugün ise 15000 \$ olarak belirtilmektedir. Amerika’da 1.6 trilyon öğrencinin borcu olduğu söylenmekte ve bu durum borç köleliği olarak adlandırılmaktadır (Wendlend-Liu, 2020). Neoliberal kapitalizm koşullarında eğitimin içeriği ve niteliği kadar ve hatta daha fazla maliyeti önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, neoliberal dönemde eğitim sistemi ve toplum arasındaki etkileşim nedeniyle, toplumun gereksinim duyduğu emek niteliği ve okulların gereksinim

duyduğu eğitim finansmanı konularında yaşanan değişimlerin okullara yansması kaçınılmaz olmaktadır.

Okul ve çevresi arasında gelişen bu ilişkisel ađ nedeniyle, 1980'lerle birlikte küreselleşme tartışmaları eşliğinde, eğitimde neoliberal politikaların uygulama pratiklerine tanık olunan bir süreçten geçilmektedir. Söz konusu süreçte, eğitim yönetimi alanında da *okul merkezli yönetim, etkili okul, yönetime katılım, yönetişim, özerkleşme, yerelleşme, özelleştirme* gibi uygulamalar tartışılmakta ve yer yer uygulanmaya çalışılmaktadır.

Küreselleşme ve neoliberal politikaların uygulanması tartışmaları arasında ekonomi, siyaset ve yönetim alanlarında önemli değişimler gözleendiğini belirtmektedir (Doğan, 2016). Bu değişim sonucunda ortaya çıkan neoliberal yönetim anlayışında, modern sanayi toplumlarının disiplini öne alan, statükocu, bürokratik ve kuralcı geleneksel yönetim anlayışı eleştirilmekte, yeni yaklaşımlar getirilmektedir. Yönetime katılımı teşvik eden liderlik anlayışı eşliğinde bireysel özellik, tercih ve doyuma önem veren, farklılıkları değerli kabul ederek avantaja dönüştürmeye çalışan, paydaşların katılımını önemseyen, okulun çevre ilişkilerinin de yönetime yansıtılması gerektiği, esnek eğitim ve yönetimin benimsendiği bir yeni yönetim anlayışı oluşturma çabası görölmektedir. Teorik düzlemde modern eğitim yönetimi anlayışı önemli ölçüde dönüşüme uğratılmaya çalışılmaktadır (Aslanargun, 2007).

Sanayi kapitalizminin kriziyle gündeme gelen neoliberal ekonomi politikaları, devletin küçölerek daha geride durduğu özellikle sağlık, eğitim gibi kamu hizmeti alanlarında hissedilir şekilde etkilerini göstermektedir. Bu politikaların yıkıcı etkileri, modernleşmenin ana eksenini olan eğitim alanında daha çok görölmektedir. Ülkemizde 1980 sonrası ekonomi politikalarıyla zemini döşenen, 1990'larda eğitimde yeniden yapılanma, yerelleşme, özelleştirme tartışmalarıyla devam eden ve 2000'lerde *bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetişim, performans kriterleri, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e-öğrenme* gibi kavramlarla eğitim alanındaki dönüşümleri haber veren küresel söylemlerin arka planında "Neoliberal" ekonomi politikaları olduğu düşünülmektedir (Apple, 2004; Ercan, 1998; Sayılan, 2006).

Yaşanan sosyo-kültürel ve ekonomik dönüşümler, eğitim sistemi ürünlerinin elde edildiği okullarda, krizin derinleşmesine neden olmakta ve bu alanda daha çok piyasalaşmaya, özelleşmeye ve eşitsizliklerin artmasına yol açmaktadır (Apple, 2017; Hill, 2016). Bu durum, toplum içinde söz sahibi olan güç odaklarının eğitim

politikalarına müdahale alanlarını ve oranlarını da artırmaktadır. Bu nedenle eğitim, toplumsal ve ilişkisel bağlamda analiz edilmelidir (Apple, 2017). Çünkü okullar, yeni toplumsal sistemde, güç kaynaklarını elinde bulunduran ve eşitsizlikleri yeniden yaratan kurumlarla bağlantıları sayesinde var olabiliyorlar.

Eleştirel eğitim düşünürü Michael W. Apple (2017), eğitim alanında en büyük sorunu “muhafazakâr modernleşme”nin oluşturduğunu ve eğitim politikalarını belirleyen hegemonik grupların başında neoliberalizm yanlılarının geldiğini belirtmektedir. Bu grup, kapitalist pazar ekonomisi eşliğinde eğitimin rekabetle gelişimini savunmakta ve eğitim başarısını da standardize edilmiş testlerle belirlemektedir. Bu durum, kamusal eğitimde “nitelikli” okullara ulaşmanın zorlaşması anlamına gelmektedir. Bu nedenle, yine eleştirel eğitim alanının öncülerinden Freire ve Macedo (2000) tarafından da kamusal okullaşmayı kuşatan ve işlevsizleştiren bu siyasal ve ekonomik ortamın eğitimciler tarafından anlaşılması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Bu büyük plandaki gelişme; tek başına eğitimi olma ve nitelikli bir okulu bitirmenin, iyi bir iş ve gelir getirisine sahip olmaya yetmeyebileceğine de işaret etmektedir.

Eğitimde elde edilen nitelik ve başarı belgelerinin rekabet piyasasında işe yarar biçimde kullanılabilmesi de gerekmektedir. Okullar arasındaki nitelik farkının artması, farklı sınıfsal kesimler arasında eğitime erişimde eşitlik sağlanmış olsa bile bir olasılık olarak sunulan “fırsat eşitliği” ilkesini anlamsızlaştırmaktadır. Bu nedenle kitlesel eğitim, her ne kadar yaygınlaşmış olsa da kendisinden beklendiği ölçüde bir büyük toplumsal eşitleyici olabileceğini kanıtlayamamıştır (Hurn, 2018). Nitelikli eğitime erişimdeki eşitsizlikler, öğrenci ve ailelerinin ait oldukları sınıfsal kökenlerinin getirdiği eşitsizliklerle birleşerek katlanmaktadır.

Ülkemizde siyasal yönetimlerce neoliberal politikaların uygulandığı eğitim sisteminde, “okul”un olanakları ve eğitimin niteliği ile öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki paralellik artmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşu ve sonrasını kapsayan planlı kalkınmanın sürdüğü, devletin kamusal eğitimden tümüyle sorumlu olduğu dönemde, okullar arasındaki donanım, olanak, nitelik farklılıkları daha düşük düzeylerdeydi. Evden eşitsiz koşullarla gelen çocuklar, eşitsizliklerini okulda devam ettirmezler / büyütmezler veya en azından görünürde eşitlenmiş olurlardı. Eğitim, kamusal niteliğinden uzaklaştırıldığı ölçüde, öğrenciler ve aileleri, sınıfsal özellik ve donanımlarını ‘okul’a daha çok yansıtmaktadırlar. Okullar ile okulun velisi olan ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri birbirine benzedikçe okul; eskiden olduğu gibi

sınıfsal farklılıkların üzerini örten, gizleyen bir işlev üstlenmekten çıkmakta, farkın altını çizen ve olumlu ya da olumsuz anlamda eşitsizlikleri kullanan ve üreten bir işleyişle hizmet veren kurumlara dönüşmektedir.

Neoliberal politikalarla okulların, birer işletme olarak görülerek yönetilmesiyle, okul içi ve okul dışı ilgililerin iş ve işleyişlerinde okula katılımları gündeme gelmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinden, okul çevresini okula maddi katılıma yönlendirmesi beklenmektedir. Ancak, katılıma duyulan gereksinimle birlikte katılım talebinin artması veya belli bir dönem içinde daha çok “katılım” gösterilmesi, toplumda demokratik katılımın geliştiği, okulların demokratikleştiği anlamına gelmemektedir. Gösterilen katılım, eğitime demokratik katılım ilkeleri çerçevesinde gerçekleşen gönüllü ve aktif bir yurttaş katılımı olarak değil, ekonomik zorunluluklar ve ardından gelen toplumsal baskılarla oluşan zorunlu bir “orada oluş” olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, öteden beri istenen ve beklenen, okula velinin, çevrenin, toplumun geliştirici demokratik katılım göstermesi, neoliberal politika ve anlayışların etkisi ve dayatmasıyla, yerini öncelikli olarak okula ekonomik katkı ve katılıma bırakmaktadır.

Gallup araştırma kurumunun, 1969, 1976 ve 1977 yıllarında, okul-çevre etkileşimine ilişkin olarak yaptığı bir araştırmaya göre katılımcılar, yapabilecekleri uygun bir yönetsel görev almayı kabul etmişler ve okulun kontrolünde öğretmene daha fazla görev verilmesini de kabul etmişlerdir. Okul kurallarının belirlenmesi, program ve bütçe gibi konularda ise son karar verici olma isteği azalmaktadır (Akyıldız, 1992). Gallup araştırmalarının yapıldığı 1980 öncesi yıllarda, okula katılımda, gönüllü katılım oranının yüksek olduğu görülmektedir. Günümüz koşullarında gönüllü ve karşılıksız katılma davranışı yerini karşılık bekleyen ve maddi çıkarlara bağlı olarak gösterilen katılıma, yeni adıyla paydaşlığa bırakmaktadır.

Bireysel ve ekonomik rekabeti yükselten neoliberalizm, katılımı da pay alma ve pay verme üzerine kurmaktadır. ‘Pay’ ile anlatılan, maddi bir karşılıktır. “Katılım”ın niteliği ve türü, ekonomik eksende tanımlandıkça “demokratik katılım”, paydaşlık ilişkisine dönüşmektedir. Dolayısıyla katılım kavramı, çok boyutlu ve çok kimlikli bir kavram olarak kullanıldığı yere göre de şekil alabilen, içerik değiştirebilen bir durumu anlatmaktadır.

Sosyal bilimlerde katılım, hangi alanda olursa olsun alınan kararlara müdahil olma olarak kullanılmaktadır. Kararlara katılmanın, karar alma süreçlerine dahil olmanın dereceleri ve etkileri, kurumsal işleyişler veya örgütsel yaşamların asimetrik yapılanmaları nedeniyle kişiden kişiye değişkenlik göstermektedir (Schonfeld, 1975;

Verba, 1967). Farklı bir açıdan katılım, kararın alınması, olgunlaştırılması ve uygulanması bölümlerinden birine veya birkaçına, doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenecek kişilerin, güçleri oranında katkıda bulunması olarak da tanımlanmaktadır (Demir, 2019).

Neoliberal kapitalizm koşullarında katılım gereksinimi, demokratik toplumun gereği olarak değil toplumsal ve ekonomik yaşamda oluşan boşluktan kaynaklanmaktadır. Boşluğun, zorunlu katılım biçimlerine maruz kalınarak doldurulması beklenmekte ve gerek duyulan alanlarda katılım teşvik edilmektedir. Eğitim gibi önemli bir kamusal hizmet alanında bulunan devlet ise geri çekilmeyi tercih etmektedir. Kamusal alanda küçülmeyi hedefleyerek, okulları, kendi harcamaları için devlet dışı kaynakları bulmaya ve kullanmaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla paydaşların ekonomik katkıları, okullar için önemli ve vazgeçilmez olmaktadır.

Okul çağı çocukları ve onların yetişmesinden sorumlu aileler, daha iyi ve nitelikli eğitime ulaşma çabası içinde zorlanmaktadırlar. Tüm zorluk ve eşitsizliklere karşın sistem ve yarış dışı kalmamak için çaba göstermektedirler. Yarış dışı kalmak, içine doğulan eşitsiz koşulları kabul etmek ve bu koşulların götüreceği adaletsiz sonuca katlanmak anlamına gelmektedir. Oysa eşitsiz koşullara karşın eşitleme gereksinimi giderilememektedir. Demokrasi kavramının ortaya çıkışı, bir anlamda eşitleme gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Demokrasinin eşit olmayanları eşitlemesi beklenir. Eşitlik, eğitim için de hem süreç boyunca gözetilmesi, uygulanması, vazgeçilmemesi gereken bir ilke, hem de sürecin sonunda ulaşılması gereken bir hedef olmaktadır.

Neoliberal dönemin eşitsizleşen okulları, ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına bir üst basamağa geçme fırsatını vermemektedir. Buna karşın eğitimde eşitlik, sadece aynı nitelikte okullara erişebilme hakkına sahip olmak değil, her çocuğun kendi yetenek ve eğilimleri doğrultusunda geliştirilmesi ve başarılı olması noktasında eşit katkıda bulunmak anlamına da gelmelidir (Ottekin Demirbolat, 1999). Okula farklı sosyo-kültürel ve ekonomik kökenden gelenler için yolun başında keskin bir ayırım söz konusu olmaktadır. Bu durum, farklı koşullara sahip ailelerin, süreç içerisinde bulundukları bölgedeki okulları şekillendirmeleri sonucu oluşmaktadır. Her ne kadar okula yönetsel, görevsel veya kararlara katılım anlamında demokratik katılım söz konusu olmasa da mali kaynak yaratımı anlamında katılım ve kültürel farklılıkların yansımaları, okulları birbirinden ayırmaktadır.

Okullar arasındaki eşitsizliklerin artmasıyla eğitimin kamusal anlamı ve işlevi giderek silinmekte ve bu durum da en temel hak olan eğitim hakkının ortadan kalkmasına neden olmaktadır (Ercan, 1998; Sayılan, 2007). Kendi okulunu, kendi olanaklarıyla yaratamayan kesimler, eğitim dışı kalmaya veya eğitim hakkının gerektirdiği asgari koşulların bile sağlanamadığı okullarda öğrenim sürelerini doldurup topluma vasıfsız ve ucuz işgücü olarak katılmaya mahkum olmaktadır. Bu durum, eğitim hakkının ortadan kalkması ve eğitimin metalaşmasını birlikte içeren farklı boyutta bir değişime işaret etmektedir (Ercan, 1998).

Metalaşan eğitimde yarışta kalanlar, içinde bulundukları eşitsiz koşulları değiştirebilmek için çok daha fazla “okul” içine girmek, kendilerini “okul”a katkı ve katılımında bulunmak zorunda hissetmektedirler. Ancak, katılımın nasıl, hangi alanda ve ne düzeyde olacağı konusu, okul sistemine katılanlar açısından belirsiz kalmakta veya süreç içinde yaşanarak görülmektedir. Bunun nedenlerinden birisi, okul içi ve okul dışı katılımcıların bir ya da daha fazla alanda okula katılmasının biçimi, içeriği ve niteliğinin bir dizi etken tarafından belirlenmesi olabilir. Diğer taraftan, okula katılımın önemli bir parçası olması gereken okul yönetimine katılma; öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin okulda kararların alınma sürecine katılmasını gerektirmektedir (Karakütük, 2001). Ancak, okulda karar alma süreçlerine katılımın, taraflar açısından demokrasi bilgi ve bilinciyle oluşturulmuş bir işleyişe dayanmaması ve zorunlu veya rızaya dayalı gönüllülük ile gününbirlik amaçlarla yürütülmesi, katılımın niteliğiyle ilgili belirsizliklerin bir başka nedeni olmaktadır.

Demokrasi ve eğitimin ortak ve önemli sorunlarından birisi eşitlik olarak görünmektedir. Eşitlik, demokrasi ve eğitimin bir arada olmasıyla çözülebilecek bir sorun olarak durmaktadır. Eşitlik, “katılım” olgusu için de önemli tamamlayıcı bir parça olabilmelidir. Hem eşitlik hem de demokrasi için önkoşul olması gereken başka bir temel kavramın da laiklik olduğu belirtilebilir. Neoliberal muhafazakarlığın “ılımlı İslami demokrasi” olarak sunulmaya çalışıldığı Türkiye gibi ülkelerde, herkes için eşit hak ve sorumluluklarla işleyebilen demokrasinin temel koşulu, laikliğe dayanan bir demokrasinin ve eğitimin gerçekleştirilmesi olmaktadır. Çünkü demokrasi ve eğitim için gereken bir diğer koşul olan bilimsellik, ancak laiklikle birlikte oluşabilir. Demokrasinin iki önemli ögesi olan özgürlük ve eşitlik de ancak laik toplumlarda olanaklı olabilir (Karakütük, 2001).

Kamu hizmetlerinin eşit ve adil dağılımını engelleyerek toplumsal adaleti de sarsan bu yeni muhafazakar politikalar, okulları giderek artan biçimde aileler, işyerleri

ve dini ideolojik grupların ekonomik kaynaklarına bağımlı duruma getirmektedir. Dolayısıyla kamusal eğitimle birlikte demokrasinin de tehdit altında olduğu bu dönemden ancak, okulların demokratik kamusal alanlar olması için çalışılarak çıkılabilir (Freire & Macedo, 2000). Okulların daha demokratik kurumlar olmasını sağlayacak olan katılım olgusunun bu amaca ulaşabilmesi de; herkes için eşit koşullarda, eşit haklara dayalı olarak özgürlük içinde gerçekleşebilmesine bağlı olacaktır. Bu gerçekleşebildiği oranda demokratik katılımdan söz edilebilir. Diğer taraftan eşitlik, eşitsizlik ve katılım arasında iki temel savdan söz edilmektedir. Birincisi, eşitsizliklerin katılımı engellediği ve düşürdüğü üzerinedir (Verba ve Nie, 1987). Diğer grup ise artan eşitsizliklerin itiraz, isyan, değiştirme talebiyle birlikte siyasal katılımı özendirdiği ve artırdığı yönündedir (Ortiz ve Burke Akt., Gaventa ve Martorano, 2016). Birinci etki nedeniyle, daha nitelikli ve daha demokratik katılım süreçleri için çalışılmalı, ikinci etki nedeniyle de, artan demokratik katılım gereksinimi için yine demokratik katılım süreçleri üzerine yoğunlaşılmalıdır. Var olan biçimiyle katılım olgusu, okulları demokratikleştiren ve eşitsizlikleri eşitleyen bir olgu olmaktan çıkmakta, ayrımların ve farklılıkların daha da keskinleşmesine, belirginleşmesine neden olmaktadır. Oysa demokrasi, eğitim ve katılım olgularının bir arada, olumlu, insan ilişkilerinin ve insanın gelişimine odaklı bir süreçle birlikte yürütülmesinin okul ortamlarını ne düzeyde değiştirebileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak okula katılım konusunun, ne katılım bekleyen ne de katılım gösterecek taraflar açısından ne olduğu, nasıl gerçekleştiği, hangi yaklaşım ya da kuram çerçevesinde, ne türde, ne kadar veya ne düzeyde olması gerektiği netliğe ulaşmış, yol ve yöntemleri belirginleşmiş değildir. Bu belirsizliğin sonuçları, eğitimin erişilebilir olmasından, sunulan hizmetin ve içeriğin niteliğine kadar pek çok alanda kendini hissettirmektedir. Bu nedenle, okula farklı alanlarda, tür ve düzeylerde gerçekleşebilen katılım konusunun taraflarca netleştirilmeye, beklentilerin ortaya konulmasına ve benimsenecek yaklaşım, izlenecek yol ve yöntemlerde ortaklaşarak demokratik katılım süreçlerinin kurulması için önerilerin oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır.

Bilimsel yazında, sağlık, tarım gibi temel yaşam alanlarında veya siyasal katılımın incelenmesi bağlamında katılım çalışmalarıyla daha çok karşılaşmış olsa da eğitim alanında okula demokratik katılım konusunun neoliberal politikalar bağlamında farklı yönleriyle derinlemesine incelendiği bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Yapılan çalışmaların öğretmenlerin okul yönetiminde kararlara katılımı, katılıma yönelik görüşleri ve isteklerine yönelik etkenler veya velilerin, öğrencilerin eğitimlerine ve okul

aile-birlikleri süreçlerine katılımlarının, çeşitli değişkenlere göre ilişkilerinin incelenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Okula demokratik katılımın ne olduğu ve nasıl olması gerektiği, katılım yaklaşımları, etkenleri, biçimleri, tarafları ve sonuçlarının nasıl olması gerektiği üzerine yoğunlaşan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okullarda eğitimin özne grubu olan öğrencilerden sonra gelen ve öğrenci ile bire-bir karşı karşıya olan, etkileşim ve müdahale içinde bulunan öğretmenler ve veliler ile bu grupların konuyla ilgili mevcut durum ve tutumları ise araştırmada öncelikle odaklanılması gereken noktalar olarak görünmektedir. Okul sistemi ve eğitimle farklı alan, tür ve düzeyde ilişkisi olan bu grupların okula katılımın ne olduğu, nasıl olması gerektiği, hangi tür ve düzeyde katılım gösterdiği, kendisinin hangi faktörlerden etkilenecek katıldığı veya katılmadığı konularındaki görüşleri ve tutumları yeterince bilinmemektedir.

Çalışmanın problemi, neoliberal politikaların kamusal eğitim veren okullara maddi katılımı özendirdiği, ancak buna karşın okulun katılımcılarının demokratik katılım gereksinimini karşılayamadığı koşullardan ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın problemini, var olan koşullarda kamusal eğitim veren okullara katılımdan ne anlaşıldığı, hangi düzeyde ve ne tür bir katılım sağlandığı, katılım gerekçeleri ve beklentilerinin neler olduğunun okul bileşenlerinden öğretmenler ve veliler odağı alınarak araştırılması oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Zonguldak ili Devrek ilçesi devlet ortaokullarında görev yapan öğretmen ve velilerin karar alma ve uygulama süreçlerindeki görüş ve deneyimleri, katılım türleri ve düzeyleri, yaklaşım ve gerekçeleri ile diğer okul bileşenlerinin katılımlarına ilişkin görüş ve beklentilerini katılım kuramları ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında belirlemek ve incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Zonguldak İli Devrek İlçesi devlet ortaokulu öğretmenlerinin;
 - a) Görev yaptıkları okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım konusundaki görüşleri nasıldır?

- b) Görev yaptıkları okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları hangi düzeydedir ve katılım türleri nedir?
- c) Görev yaptıkları okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılım yaklaşımları ve gerekçeleri nelerdir?
- d) Görev yaptıkları okulun diğer bileşenlerinin karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- e) Görev yaptıkları okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı ile ilgili okul yönetiminden ve okulun diğer bileşenlerinden beklentileri nelerdir?

2. Zonguldak İli Devrek İlçesi devlet ortaokulu velilerinin;

- a) Velisi oldukları okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım konusundaki görüşleri nasıldır?
- b) Velisi oldukları okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları hangi düzeydedir ve katılım türleri nedir?
- c) Velisi oldukları okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılım yaklaşımları ve gerekçeleri nelerdir?
- d) Velisi oldukları okulun diğer bileşenlerinin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- e) Velisi oldukları okulun yönetiminden ve diğer bileşenlerinden okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım konusunda beklentileri nelerdir?

Önem

Bu araştırmanın, kamusal eğitime katılan taraflar açısından “okula katılım”ın kuramsal çerçevesi, türleri, düzeyleri ve nedenleri, ne olduğu, nasıl olması gerektiği ve sonuçları hakkında belirsizliklerin giderilmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul bileşenlerinin okula katılım konusunda yaşadıkları belirsizliklerde mevcut siyasal eğilimler nedeniyle okullarda uygulanan neoliberal politikaların da etkileri olduğu göz önünde bulundurularak, gerçekleşen katılım biçimlerinin demokratikleşebilmesi, okula demokratik katılım gereksiniminin gerçek anlamda yanıt bulabilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda önerilere ulaşılması, bu araştırmanın sağlayacağı önemli sonuçlardan biri olarak görülmektedir.

Makro düzeyde ise demokrasi, eğitim ve toplum ilişkilerinde yaşanan derin eşitsizlikler, eksikler ve boşlukların giderilmesi için tamamlayıcı etken olan hak ve sorumluluk temelli demokratik yurttaşlık bilincinin nasıl oluşturulabileceği yolunda önemli bir başlangıç olabilir. Bu sonuca ulaşmak adına çalışmadan, okula demokratik katılımın niteliğinin ve niceliğinin artırılmasını sağlayacak etkenleri de ortaya çıkarması beklenmektedir. Böylece, neoliberal eğitim politikalarının zorunlu kıldığı okula mali kaynak sağlama dışında demokratik katılım yolları geliştirilerek demokratik eğitime ve eğitimde demokratikleşmeye ulaşma yolunda yapılabilecekler yol gösterici bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

“Okula katılım” konusunda yapılacak bu çalışma öncelikli olarak; “okula katılım”ın katılımcılar açısından, kamusal eğitimin neoliberal politikalarla niteliklerinden uzaklaştırıldığı koşullarda, ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğinden hareketle, kamusal eğitimde demokratik katılımın ne olması ve nasıl gerçekleşmesi gerektiğine ilişkin bir yolculuk olanağı sağlayacaktır. Alanyazında şimdiye kadar, okulda karar alma süreçlerine, kararlara ve yönetime katılma çerçevesinde yapılmış pek çok çalışma olsa da konunun bu bağlamda ele alınmamış olması nedeniyle araştırmanın var olan bu boşluğun doldurulmasına yönelik bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede araştırma, eğitim politikaları oluşturucularına da önerilerde bulunulabilecek bir zemin sunacaktır. Ayrıca araştırmanın eğitim alanında çalışan araştırmacılara ve politika geliştiricilere de kaynak olması umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Zonguldak ili Devrek ilçe merkezinde bulunan, araştırmacının da veli olarak bulunduğu bir ortaokulu da kapsayan altı ortaokulda yapılacaktır. Araştırmanın yapılacağı okul bileşenlerinden odak gruplar olarak seçilen öğretmenler ve velilerin okula katılımlarının incelenmesi, araştırmanın başka bir sınırlılığı olarak belirtilebilir.

Tanımlar

Bu başlık altında araştırmada kullanılan ve önemli görülen temel ve işlevsel tanımlara yer verilmiştir.

Katılım: “Katılım” kavramı, bireyin yaşamını etkileyen toplumsal bir durum olan eğitimin devam ettiği okullarda işleyiş, etkinlik ve karar alma süreçlerinde yer alma, alınan kararlar doğrultusunda uygulamalara ve girilen eylemlere dahil olunması anlamında kullanılmıştır.

Katılım Türleri: Katılım türleri, gösterilen katılımın çeşit ve niteliğine işaret eden araştırmada yol gösterici olarak kabul edilen ifadelerdir. Kurumsal bir yapı olarak okula katılım türleri, gönüllülük temelinde, desteklenmiş veya teşvik edilmiş katılım ve gerçek anlamda (matter of fact), yani karar alma ve uygulamada etkin katılım olarak ele alınacaktır (Meister, 1984). Genel düzeyde makro katılım türlerinden bireysel, toplumsal, yurttaş ve demokratik katılım biçimleri, okula katılım türleri olarak değerlendirilmiştir.

Katılım Düzeyi: Katılım düzeyleri, gösterilen katılımın nitelik olarak derecesi veya seviyesini işaret eden araştırmada yol gösterici olarak kabul edilen kategorik ifadelerdir. Katılım düzeyleri, nicel bir derece veya azlık çokluk belirtmezler ve daha çok katılımın eylemsel yansıması olan kategorik kavramlara karşılık gelirler. Bu düzeyler, bilgi paylaşımı (Information Sharing), danışma (Consultation), karar verme ve katılma (Decision Making and Participation), güçlendirme ve eylem başlatma (Empowerment and Initiating Action) olarak ele alınmıştır (Paul, 1987; Davidson, 1998; Wilcox, 1994; Aylett, 2010).

Öğretmenlerin katılım düzeyleri için, *aldırmazlık alanı* (Barnard, 1966), *kabul alanı* (Simon, 1965), *duyarlılık alanı* (Owens, 1981), *kararsızlık alanı* (Owens ve Lewis, 1976) kavramları kullanılmıştır.

Kararlara katılım düzeylerini ifade etmek üzere sahte (sadece oy kullanarak) katılım, kısmi (yöneticilerin verdiği karara destek) katılım ve tam katılım (eşit nitelikte katkıyla) (Demir, 2019) düzeyleri kullanılmıştır.

Okula Demokratik Katılım: Okula demokratik katılım, eğitimin öznesi olan, eğitim süreçlerine katılan veya eğitim süreçlerinden etkilenen bireylerin hak ve sorumlulukları çerçevesinde, okulun kendilerini etkileyen karar alma, yönetim ve uygulama süreçlerine, demokratik yollarla, farklı düzeylerde katılımlarıdır.

BÖLÜM 2

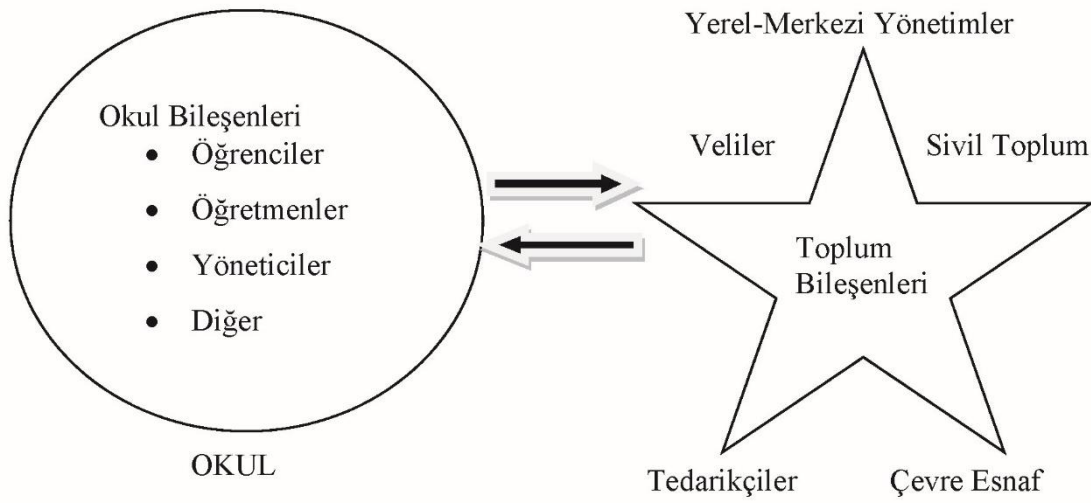
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeve sunulacak ve ulaşılan araştırmalara yer verilecektir. Konuyla ilgili kuramsal çerçeve üç ana başlık olarak düşünülmüştür. Çalışmanın odağında bulunan “okul” olgusunun toplum, politika ve katılım kavramları bağlamında incelenmesi amaçlanarak; “okul ve toplum”, “okul ve politika” ve “okul ve katılım” alt ana başlıkları altında kuramsal çerçeve belirlenmiştir. “Okul” olgusuna bu kavramlar üzerinden bakabilmenin, ilişkilerini, yerini ve önemini netleştirmenin, “okula katılım” konusunu bu bağlamlar içerisine yerleştirerek incelemek açısından araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul ve Toplum

Modern toplumun ürünü olan okulun, bugüne kadar topluma yönelik sürdürdüğü aydınlatıcı, ilerletici, geliştirici, hizmet verici misyonlar yüklenen işlevsel rolü, tek yönlü olmaktan çıkmaktadır. “Okulun çevresine olduğu kadar çevrenin de okula katkısı olmalıdır” görüşü, yaşanan ekonomik ve toplumsal dönüşümlerle birlikte büyük oranda kabul görmektedir. Başka bir deyişle, okul ve toplum arasındaki sınırlar belirsizleşmektedir. Buna neden, devletin kamusal işlerden elini çekmesine vesile olan neoliberal küçülme politikalarıyla kamusal hizmet sağlanan alanlarda hizmet kurumlarının, toplum üzerine daha çok yıkılması/itilmesi gösterilebilir. Habermas (2015) kavramlarıyla, sistem dünyası ile yaşam dünyası arasındaki ayrımlar silikleşmekte, iki dünyanın birbirine dahli daha çok gerçekleşmektedir. Diğer bir deyişle, okul ve toplumun daha iç içe olduğu ve kaynaştığı bir süreç yaşanmaktadır. İki odak arasındaki ilişkilerde karşılıklı etkilenmelerin çoğaldığı, değişimin makro düzeyde, okuldan topluma ve toplumdan okula olmak üzere çift yönlü hale geldiği bir dönemdir. Mikro düzeyde ise okul içi ve dışı çok yönlü etkileşimlerden her yeni olay veya durumda, farklı ilişki varyasyonlarının ortaya çıkabildiği bir tablodur.

Dewey (2010), toplumun kendisi için yarattığı ve istediği tüm şeylerin her bireye okul aracılığıyla kazandırıldığını söylüyor. Dolayısıyla, toplumsalcı ve bireyselci bakış açılarının bu noktada birleşebileceğini ifade etmektedir. Toplum için bireyleri olgunlaştıran okulun, toplumun topluma verdiği en değerli şey olduğunu eklemektedir. Sonuç olarak, eğitimde “yeni”nin, toplumsal bakış açısı olmadan tartışılmayacağını vurgulamaktadır. Böylece, okul ve toplum ilişkisi her gelişmede kendini yeniler ve gerçekleştirir. Şekil 1’de okul ve okulun bileşenleri ile toplum ilişkide bulunduğu toplum bileşenleri verilmiştir.



Şekil 1. Okul ve Toplum Bileşenleri Arasındaki İlişki ve Konumlanışlar

Şekil 1 ile okul ve toplum arasındaki karşılıklı ilişki, bileşenleriyle birlikte şematik olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Okul bileşenlerine hiyerarşik olarak eşit düzeyde ve daha yakın olan toplum bileşeni, veliler olarak görünmektedir. Veli bileşeninin diğer tarafında yine eşit düzeyde ancak daha mesafeli duran sivil toplum kuruluşları, okul ile alış-veriş bulunan bir diğer toplum bileşenidir. Yerel ve merkezi yönetimler, okulla daha yukarıdan ama yine alış-veriş temelinde çift yönlü bir ilişki kurmaktadır. Yerel yönetimlerin okula, daha içeriden ve yakın plandan baktığı, merkezi yönetimlerin ise daha dışarıdan, yukarıdan, genel sorunlar ve çözümler çerçevesinde, her okula eşit ve aynı planda üretilmiş programlarla müdahil olduğu söylenebilir. Tedarikçiler ve çevre esnaf ise ilki doğrudan ve daha yakın, ikincisi dolaylı ve daha uzak ilişki kuran toplum bileşenleridir. Aşağıda lanmaları, okulun bir nevi lojistik destekleyicisi olmaları nedeniyledir.

Görüldüğü üzere, okulun, klasik modernleşmeci ve ilerlemeci bakış açısıyla beklenen misyonuna sahip olabilmesi ve bunları gerçek anlamda yerine getirebilmesi için her iki kesim açısından bu ilişkilerin analizine gereksinim doğmaktadır. Bu noktada, okulun toplumsal rol ve işlevini, okul-toplum ilişkisi bağlamında tekrar değerlendirmek gerekebilir. Okula bakış açısı ve değerlendirme süreçlerini işlevselci, çatışmacı, ve yorumsamacı olmak üzere üç temel sosyolojik paradigma ile ele almak ve okul ve toplum ilişkisini bu yaklaşımlar açısından tekrar çözümlemek yararlı olabilir.

Kronolojik sıralama, işlevselci, yorumsamacı ve çatışmacı paradigmaların ortaya çıkışı şeklinde olsa da; işlevselci ve çatışmacı paradigmaları tartışmayı arka arkaya ele almak daha uygun görülmüştür. Tan'ın (1990) belirttiği gibi her iki sosyolojik yaklaşımın da makro süreçlerle ilgilenmesi bu tercihte etkili olmuştur. Üç paradigma arasında bir tarihsel sıralama olmasına ve birbirlerinin eleştirisi temelinde bir oluşum göstermiş olmalarına karşın süreç içerisinde bir yaklaşım, diğerini geçersiz kılmamıştır. Halen, her üç yaklaşımı da temsil eden düşünce ve uygulamalarla eğitim alanında karşılaşmaktadır. Dolayısıyla böyle bir gözden geçirmenin “okula katılım” konusunun tartışılma ve incelenme çerçevesinin belirlenmesine ve eğitime demokratik katılım politikalarının geliştirilmesine bir zemin oluşturabileceği düşünülmektedir.

İşlevselci Yaklaşım

Eğitimde işlevselci yaklaşım, sosyal teorideki işlevselciliğin (functionalism) eğitime uyarlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Okul-toplum ilişkisinde okulun işlevine, toplum için oynadığı role vurgu yapılır (Wilson, 2011). Bu yaklaşımın temelinde iki görüş bulunmaktadır. Birincisi, sosyal dünyanın pozitif bilimsel çalışma metotlarıyla çözümlenebileceği, ikincisi ise, toplumun birbiriyle ilişkili parçaların birleşimiyle oluşan büyük bir sistem olarak tanımlanmasıdır (Russell, 2013). Bu sistem sürekli bir denge arayışında hareket eder ve sistemin her parçası kendi işlevini yerine getirerek bütün sisteme katkısını koyar. İşlevcilere göre eğitim, toplumu olumlu yönde etkiler, bireylerin toplum değerlerini içselleştirmelerini ve okul sonrası yaşama hazırlanmalarını sağlar. Ayrıca, yetenekli ve azimli kişilerin eğitim yoluyla statü kazanmaları, kendi gelirlerini çoğaltırken toplumsal gelire de katkı koymaları nedeniyle eğitimin ekonomik işlevine önem verilir (Tan, 1990).

Eğitime, topluma kattıkları ve toplum içinde oynadığı rol ile bağlantılı olarak yaklaşan işlevselci yaklaşım, toplumların gelişiminde eğitimin neden bu denli önem kazandığını da açıklayan bir akım olmuştur. Tan (1990), bu yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Emile Durkheim'ın da toplum ile insan vücudu arasında bir analogi kurarak, toplumun farklı görev ve uzmanlıkları olan, birbirine bağlı çeşitli büyüklüklerde bölümlerden, organ ve hücrelerden oluşan bir sistem olarak tasvir ettiğini belirtir. Bu nedenle, bu sistemin bir parçası olan eğitim, bireyi toplumsallaştırarak önemli bir rolü yerine getirir. İşlevselci yaklaşımın aldığı eleştiri noktası; eğitimin topluma katkısının her zaman olumlu yönde olacağı beklentisi ve iddiasıdır. İşlevsel yaklaşımda, yetenek ve çabanın öne çıktığı, uzmanlaşmaya dayalı meritokrasi ile eğitim düzeyi ve demokratik niteliği de artan çağdaş toplum ideali ve bu toplumda fırsat eşitliğinin de gerçekleşeceği inancı bulunmaktadır. Ancak Tan (1990), bu yaklaşımda, çağdaş toplumun farklı yönlerine aşırı iyimser yaklaşıldığını belirtmektedir. Çünkü artık, eğitim ve mesleki ve ekonomik gelir arasındaki pozitif ilişki doğrusal değildir. Eğitimin yaygınlaşması, yeteneğin sosyal hareketliliğinin önündeki engelleri kaldırmalıdır. İşlevselcilerin güçlü iddialarından olan bu meritokratik yaklaşımın tam olarak doğruluğunu test etmek için daha çok veriye gereksinim olsa da özellikle yükseköğretimin yaygınlaşması, sosyal statü ile okul başarısı arasındaki doğrusal ilişkide belirgin bir azalma sağlamamıştır (Hurn, 2018, 127). Başka bir deyişle, güçlü sosyal statüye sahip kesimlerin çocuklarıyla, sosyal statü ve ekonomik kültürel kaynaklardan yoksun kesimlerin çocuklarının okul başarıları arasındaki fark azalmamıştır.

Yetenek ve çabanın ayırt edilmesinde eğitim düzeyinin ve niteliğinin belirleyiciliği oldukça azalmış ve başka etkenler karmaşık şekilde devreye girmiştir. Eğitim, her zaman sözü edilen olumlu sonuçlara yol açmamakta ve zaten eşit olmayanlara yine eşit olmayan koşullarda tanınan fırsat eşitliği iddia edildiği şekilde işlememektedir. Eğitimin ekonomik gelire pozitif etkisini kanıtlayan araştırmalardan sonra elde edilen, ekonomik gelirin, anne-babanın toplumsal una bağlı olarak değiştiğini ortaya çıkaran araştırmalar yapılmış ve 1960'larda yaygın olan işlevselci yaklaşımın tezleri, sonraki yıllarda çürütülmüştür (Tan, 1990). Ayrıca, bu yaklaşımın idealize ettiği gibi, eğitim düzeyi artan toplumların hoşgörüyü, özgürlüğü ve adaleti çoğaltmadığı, aksine tüketici, çıkarıcı ve bireyci toplumları ortaya çıkardığı görülmüştür. Dolayısıyla, öngörülen sistem, beklendiği gibi işlememektedir.

Sosyal bilimlerin bir parçası olan eğitim alanında etkileşim ve etkilennemeler, pozitif bilimlerde olduğu gibi kesin, doğrusal ve yasalara bağlı yollardan gitmiyor. Her an, her şey, her şeyden etkilenebiliyor ve değişim gösterebiliyor. Okulun toplumu veya toplumun okulu etkileme ve değiştirme yol ve yöntemleriyle, okul-toplum ilişkisinde hangisinin ağırlıklı olacağı dönemsel koşullara göre de değişebilmektedir. Tezcan (1993), bu konunun tartışmalı olduğunu belirtir. Bunu eğitimin toplumsal değişmeye etkisi ile ilgili olarak söylemiştir ancak, okul-toplum arasındaki ilişkide de belirleyici olan; okulun, toplumsal değişme sürecinde nerede durduğudur. Bu tartışmayı, eğitimin iki toplumsal işlevi üzerinden yürütür. Bunlar tutucu ve yaratıcı işlevleridir. Tutucu işleviyle eğitim, dolayısıyla okullar, eskiyi ve var olanı yeni nesillere aktarırlar. Toplumsal yapının ve işleyişin korunması ve sürdürülmesinden sorumludurlar. Yaratıcı işlevinde ise eğitim, modern toplumun gereksinimlerine göre toplumu değişime hazırlama görevini ve bu konuda öncü olma rolü üstlenir. Çatışıyor gibi görünen bu iki işlevin aynı anda birlikte yürümesi de mümkündür. Ancak bunun için; iyi işleyen demokratik mekanizmalar ve toplumsal yapı gereklidir. Toplumda demokrasinin benimsenmesi ve işletilmesi, toplumsal denetim ve sürdürme olanağı sağladığı gibi eleştirel ve değiştirici girişimlerin de önünü açacaktır (Tezcan, 1993). Dolayısıyla, iki temel toplumsal gereksinime (koruma ve geliştirme) dayanan eğitim sistemi içinde, karşıt görünen iki işlevin bir araya gelmesi olanaklı olacaktır. Son yıllarda yaşanan toplumsal değişimler de bunu zorunlu kılmaktadır.

Okullar, toplumsal birikim ve kültürün en önemli taşıyıcısı olma undadırlar. Bu yönleriyle de işlevsel yaklaşımın devamına gerekçe olmaktadır. Bir yandan da değişime ayak uydurma ve öncülük etme sorumluluğunu yüklenmektedirler. Var olanı korumaya/sürdürmeye çalışırken yeni olanı takip edip yaratmaya çalışmak, değişebilmek ve değişime öncülük etme iddiası okullar için çelişkili bir var oluş yaratmaktadır. Okul, ilerlemeci ve değiştirici gücünü, sanayi kapitalizminin modern eğitiminden ve onun aydınlatıcı işlevinden almaktaydı. Ancak günümüzde, küresel gelişmelerin okul çevresine yansıyan ekonomik, teknolojik ve hukuksal boyutları istemsiz de olsa okulları etkilemekte ve onlara yön vermektedir (Aksoy, 2004). Okul ve çevre arasındaki ilişki ve etkileşimin yoğunluğu, okulun çevre etkisine ve şekillendirmesine daha açık olmasına neden olmuştur. Ayrıca bu özellik, okulun, içinde bulunduğu toplumsal gerçekliğin bir değişkeni olarak belli işlevler üstlenmesine yol açmaktadır (Genç, 2016, 41). Sonuç olarak, toplumsal değişimi belirleyen pek çok

etkenle birlikte okul, hem toplumsal değişimin bir parçası olarak hem de onu etkileyen bir değişken olarak fonksiyon eşitliğinde yerini alır.

Her ne kadar işlevselci yaklaşım, bireyin başarısı ve yeteneklerini ön planda tutarak ve bunların geliştirilmesi sorumluluğunu eğitime yükleyerek, tabakalaşma ve eğitim ilişkisini tanımlasa da araştırmalara göre bireyin ekonomik kazancı, yetenek ve zekasından çok ailesinin toplum içindeki una bağlıdır (Tan, 1990; Tezcan, 1993). Toplumsal un belirlenmesinde ailenin gelir ve refah durumu önemlidir ve çocuğun gelirinde daha etkili olmaktadır (Carnoy, 1983).

Görünürde devlet okullarını standardize etmeye yönelik merkezi bir planlama, program ve finans yönetimi olsa da, neoliberal dönemde okullar, bulundukları çevrenin etkilerini daha çok üzerlerinde taşımaktadırlar. Dolayısıyla, ailelerin sosyo-ekonomik koşulları okulları değiştirmekte ve aile özellikleri çocuğun eğitiminde ve ilerideki yaşamında elde edeceği ekonomik gelirden daha etkili olan bir değişken görevi görmektedir. Bu nedenle, ailelerin toplumsal rol ve ları da katılımda bulundukları okulun toplumsal unu ve eğitim niteliğini belirlemektedir. İşlevselci yaklaşımın, araştırmanın konusu olan okula katılım ile ilgili olan yönü bu noktada ortaya çıkmaktadır. Veli ve çevre katılımının okul ve eğitim niteliğine olumlu etkisinin, işlevselci yaklaşımın önemseydiği, eğitimin toplumsallaştırma ve ekonomik kalkınmaya katkısı boyutlarıyla da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çatışmacı Yaklaşım

Eğitime çatışmacı bakış açısında, yine makro yapısal etmenler düzeyinde, sistem modeli kullanılır. Eğitim-toplum ilişkisi, işlevselci yaklaşımda olduğu gibi bütünsel bir değerlendirme ile çözümlenir. Toplum kesimleri arasındaki çatışmalı ilişkiler, makro düzeyde öne çıkarılır. İşlevselcilerin denge arayışı içinde kendini koruyan sistemi yerine karıştıklıkların ve denge bozucu unsurların aktivitesine dayalı bir sistem tanımlarlar. “Fırsat eşitliği” kavramını, bazı kesimlerin bir takım ayrıcalıklara sahip olduğu gerçeğinin üzerini örten bir aldatmaca olarak nitelerler ve eğitimin temel amacının, sistemin devamı için uygun değerlerin benimsetilmesi olarak görürler (Tan, 1990; Tezcan, 1993). Çatışmacı bakış açısı okulları, iktidarın yönlendirmesi ve planlamasıyla toplumsal değerlerin yeniden üretildiği ve toplumsallaşma ve toplumsal işgücü ihtiyacının karşılandığı kurumlar olarak görürler.

Amerikan eğitim sisteminin eleştiricileri Bowles ve Gintis'e (2002) göre okulların demokrasi, işbirliği ve katılımın yaşandığı kurumlar olabilmesi için kapitalist ekonominin tümüyle dönüştürülmesi gerekmektedir. Çatışmacılar için eğitim ve okul, toplumda eşitleyici bir rolden ziyade eşitsizlikleri koruyan ve yeniden üreten bir rol üstlenir (Wilson, 2011).

Kapitalizmin okullar için geliştirdiği fırsat eşitliği ilkesini inceleyen ilk önemli ve kapsamlı araştırma; sonuçları 1966 yılında Amerikan hükümeti tarafından yayınlanan Coleman araştırma raporu oldu (Coleman vd., 1966). James S. Coleman ve arkadaşları, Amerikan eğitim sistemindeki yoksul ve göçmen aile çocukları için önemli bir sorunun yanıtını aradılar. Eşitsiz koşullara sahip bu çocukların akademik başarı ve başarısızlıklarının kaynağında, okullar arasındaki eşitsizlikler mi yoksa ailelerin kültürel, etnik ve sosyo-ekonomik alt yapılarındaki eşitsizlikler mi rol oynamaktadır? Araştırmanın önemli bir sonucu, sonrasında pek çok tartışmaya, politika değişikliklerine ve farklı bir dizi araştırmaya yol açmasıyla da öncü rolü üstlenen bir teori halini aldı (Gamoran ve Long, 2007). Bu sonuca göre; öğrencilerin akademik başarıları, okullarda ulaşabildikleri eğitim olanaklarından çok ailenin sınıfsal kökeni ve özelliklerinden etkileniyordu. Ailesinin sınıfsal ve sosyo-kültürel düzeyi daha yüksek olan çocuğun okul başarısının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Yaklaşık olarak benzer özelliklere sahip okullardaki öğrencilerin akademik gelişimi arasındaki farkların nedeni de çocuğun geldiği ailenin özellikleriyle bağlantılı olarak açıklanmıştı. Bu sonuç, eğitimde eşitsizlik konusundaki dikkatleri, okulların, öğretmenlerin, eğitim içeriklerinin v.b. niteliklerindeki eşitsizliklerden öğrencilerin ailesel kökenlerinde ve özelliklerindeki eşitsizliklere yöneltti. Sınıfsal ve etnik ayrımcılığın, eşitsizliklerin, öğrenciler üzerindeki etkilerinin görülmesi ve vurgulanmasını sağladı. Bu araştırmadan ortaya çıkarılan bir başka sonuç; fırsat eşitliğinin, okula girebilenlerle değil okuldan mezun olabilenlerle değerlendirilmesi gerektiği oldu. Coleman raporunu takiben yapılan pek çok araştırma ve tartışma (Bourdieu 1977; Bowles and Gintis 1976; Cookson and Persell 1985; Kozol 1992; Akt., Downey ve Dennis, 2016) okulların eşitsizlikleri gidermek yerine eşitsizliklerin büyümesine neden olduğunu ortaya çıkardı. Bu araştırmaların sonuçları, çatışmacıların okula ve kapitalist eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin verilerini ve dayanağını oluşturdu. Öyle ki, Coleman raporu yayımlandığı tarihle 2007 yılı arasında 2700'den fazla alıntılanmış ve referans gösterilmiş. Alıntılanma sayısının en yüksek düzeyde olduğu yıl 1975, on yıl ise 1970'ler olmuş. 1980'lerde yaşanan düşüşten sonra 1990'ların sonuna yaklaşıldığında tekrar yükselişe geçmiştir (Gamoran ve Long, 2007).

Düşüş ve yükselişlerin tarihsel değişimiyle küresel kapitalizmin kriz dönemlerini ve buna karşılık yükselen eleştirilerin artış dönemlerinin örtüştüğü izlenebilmektedir.

1970'lere kadar eğitimin, kapitalist sistemi nasıl yeniden ürettiği tartışılmıştı. Bugün ise tartışma ve eleştiri konusu; eğitimin demokratikleşme derecesi yani, eğitime erişme olanaklarının sosyo-ekonomik ve kültürel alt yapı değişkenlerinden bağımsızlaşma derecesi olmuştur (Ünal, vd., 2010). Kapitalizmin ve gelişen küresel, neoliberal kapitalist politikaların krize girdiği dönemler, eğitim sisteminin ve okulların da değişim gereksiniminde olduğu, kendi içinde problemlerini çözemeyerek tıkanıdığı dönemler olmaktadır. Dolayısıyla, bu dönemlerde araştırmacılar da sorunu anlamak ve çözüm üretmek amacıyla, dönemin politik iktidarının akademik özerkliğe ve araştırma özgürlüğüne izin verdiği ölçüde, krizin kaynağına daha çok inmek ve eleştirel bakış açısına daha çok başvurmak zorunda kalmışlardır.

Çatışmacı yaklaşım, eğitim sorunlarının, siyasal ve ekonomik sistemden kaynaklandığını, bu nedenle eleştirilerin sisteme yöneltilmesi gerektiğini savunur. Eğitim politikalarını ve okul içi uygulamalarını da sistemden gelen sorunları çözemedikleri için eleştirir. Çatışmacı kuram eğitimde eşitsizliklerin nedenini, uygulanan politikalar ve yönetim süreçlerinden kaynaklandığını görür. Neoliberalizm ise eşitsizliklerin nedenini bireysel farklılık ve yetersizliklerle açıklar (Tural, 2004). Başarı ve başarısızlıkla, sınıfsal-kültürel köken ilişkisi kurulmaz, nedenler bireysel yetenek, çalışma ve azimle bağlantılandırılır. Küreselleşme sürecinin önemli sonuçlarından biri, bireysel sermayeler arasındaki rekabetin önemli ölçüde artmış olmasıdır (Ercan, 1998). Toplumsal işbölümünde neoliberal kapitalizmin dayattığı uzmanlaşma ve rekabet arttıkça bireysel sermayenin niteliği ve çeşitliliği de artmak zorunda kalmaktadır. Dayanağını Beşeri Sermaye Kuramı'ndan alan bu türlerden bazıları; kültürel, sosyal, bilişsel ve bilişsel sosyal sermaye olarak sıralanabilir (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Inkpen ve Tsang, 2005). Toplumun ekonomik kalkınması ile insana yapılan yatırım arasında doğrudan pozitif bir ilişki kuran Beşeri Sermaye Kuramı, çatışmacılar tarafından çokça eleştirilmiştir (Blair, 2018; Gintis ve Bowles, 1975;). Bu kuram, bireysel ekonomik geliri, bireyin yetenek ve eğitimsel özellikleri ile doğrudan bağlantılandırmıştır. Dolayısıyla, bireyin özelliklerini, toplumsal kalkınmada gelir artırıcı bir sermaye, eğitimi de ona yapılan yatırım olarak görmesi nedeniyle eleştiri almıştır. Eğitilmiş işgücü olarak sadece birey değil, bireyin kültürel, sosyal ve bilişsel özellikleri de birer sermaye türü olarak görülmektedir. Bu nedenle, çatışmacı kuram tarafından bu durum daha çok eleştirilmektedir. Çatışmacı

kurama göre eğitim, bireyin kişisel gelişimini tamamlayabilmesine ve kendini özgürce gerçekleştirebilmesine, bu yolla topluma en üst düzeyde katkı sağlamasına, toplumsal işbölümünde aldığı eğitimle yer almasına yol açacak bir süreç olmalıdır.

Kamusal hizmet alanı olarak eğitimin ekonomik girdi ve çıktılarla bu derecede ilişkilendirilmesi; en temel hak olan eğitim hakkını tartışmalı hale getirmekte ve sosyal adalet tartışmalarını artırmaktadır (Şentürk, 2008). Sermayenin derinleşen krizine bağlı olarak, bireysel sermayeler arası rekabet sürecinde eğitim, bir yandan bir yatırım alanı olurken diğer yandan eğitimle üretilen bilgi, bir meta olarak rekabette belirleyici olmaktadır (Ercan, 1998). Neoliberal piyasa koşullarında okullar arasındaki eşitsizliklerin artması eğitimin kamusal anlamı ve işlevini giderek silmekte, kamusal olan özele, yerel olan küresele açık hale gelmektedir (Aksoy, 2018). Kendi okulunu, kendi olanaklarıyla yaratamayan kesimler, eğitim dışı kalmaya veya eğitim hakkının gerektirdiği asgari koşulların dahi sağlanamadığı okullarda öğrenim sürelerini doldurup topluma vasıfsız ve ucuz işgücü olarak katılmaya mahkum olmaktadır. Bu durum, eğitim hakkının ortadan kalkması ve eğitimin metalaşmasını birlikte içeren farklı boyutta bir değişime işaret etmektedir (Ercan, 1998; Sayılan, 2007).

Sonuç olarak; çatışmacı yaklaşım açısından; neoliberal kapitalist uygulamalar altında eğitim veren okullar, siyasal iktidarın ekonomik gereksinimlerini karşılayacak işgücünü üretecek şekilde planlanmaktadır. Giderek artan piyasalaşma ve özelleştirmelerle eğitim alanı, kapitalist pazar koşullarında bir özel sektöre, okullarda verilen eğitim hizmeti de değişim değeri olan bir metaya dönüşmüştür.

İşlevselci yaklaşım olumlayarak, çatışmacı yaklaşım ise eleştirerek, eğitimin egemen ideolojiyi ve toplumsallığın yeniden üretimini sağladığı temel tezinden hareket ederler. Makro düzeyde yapılan bu çözümlemeler kapitalist eğitim tasarımının toplumsal ve ekonomik işlevleri üzerine yoğunlaşırlar (Ünal, 2005). Yapısalci, işlevselci yeniden üretim kuramları; organizmacı, sistemci ve uyumcudurlar. Dolayısıyla muhafazakârdırlar. Çatışmacılar ise bu uyuma itiraz ederler. Her iki kuram da eğitimin toplumda meslekleşme ve ortak değerler oluşturma işlevini kabul etseler de; işlevciler eğitimi, çağdaş toplumun gereksinimi, çatışmacılar ise egemenlerin geniş kitleler üzerinde denetim kurma aracı olarak görürler. İşlevselciler tarafından okulda eğitsel başarı farkı, okul dışı etmenlerle açıklanır. Çatışmacılar ise sınıfsal, etnik, cinsiyete dayalı veya kültürel ayrımcılık ve eşitsizliklerin altını çizerek, bunları azaltmak ve gidermek yerine büyüttüğü için, bu konuda, eğitim sistemini ve okul süreçlerini eleştirirler. Bu noktada, okul bileşenlerinin okula demokratik katılım

süreçlerinde, karar alma, yönetim ve uygulamalara katılmalarında çatışmacı yaklaşımın eleştirel bakışının önemi ortaya çıkmaktadır. Eleştirel yaklaşımlar, demokratik katılım sürecinin daha etkin işlemlerini sağlayabilir ve katılımcıların söz söyleme, karar alma ve yönetme haklarının korunup geliştirilmesinde daha etkili olabilirler.

Yorumsamacı Yaklaşım

Yorumcu/yorumsamacı yaklaşım, pozitivistin sosyoloji alanındaki türevi olan işlevselciliğin eleştirisi temelinde oluşmuştur. Yorumsamacılıkta bilgi ve doğrular, sosyal kurgular olarak tanımlanırlar. Gerçekler sadece nesneler dünyasından elde edil(e)mezler ve gerçeklerin ortaya çıkarılma ve anlamlandırılma sürecine insanlar/ da aktif olarak dahil olurlar/olmalıdırlar. Dünyayı bütün olarak gören ve anlatan büyük kuramlar, genel söylemler ve tekil doğrular yerine çoklu gerçeklikler ve göreceli doğrular da bilimsel kuramlara dayanak oluştururlar (Şimşek ve Adıgüzel, 2012). Yorumsamacılıkta, pozitivistde düzeni temsil eden hiyerarşi ve kaosu anlatan anarşi kavramları yoktur. Başka bir deyişle, bir şey için tanımlanan düzen (hiyerarşi) ve hiçbir şeyi temsil eden kaos (anarşi) arasında kalan ve bazı (belirsiz/düzensiz) şeyleri anlatan ve temsil eden heterarşi kavramı geliştirilmiştir (Schwartz ve Ogilvy, 1979). Modern kapitalizmin makineleşmiş dünyasının mekanik metaforu yerine hologramdan türetilen holografik metafor geliştirilir. Örneğin mekanik metaforunda, patlamayacak silahın filmde yer almayacağı söylenir ya da tersinden aktör elinde görünen silahın er geç filmde patlayacağı söylenir. Oysa, holografik yaklaşımda her zaman böyle olmayabileceği ve gerçek yaşamda olayların çok daha karmaşık, etkileşimli ve heterarşik ilerleyebileceği savunulur (Schwartz ve Ogilvy, 1979; 13).

Yorumsamacı bakış açısının dayanağını oluşturan işlevselci ve çatışmacı yaklaşımlara yapılan eleştiriler; makro sistem yaklaşımları olmaları nedeniyle insanları tümüyle toplumsallaşmanın ürünü olarak görmeleri, insan yaşamındaki küçük gerilimler, etkilenmeler ve karmaşıklıklar konusunu göz ardı etmeleri ve insanın yaratıcılığını ihmal ederek özgürlüğünü yok saymaları oldu. Eğitimsel süreçlerin somutlaştığı yegâne yer olan sınıfta gerçekleşen yaşantılar; ‘siyasal iktidarın merkezi plan çerçevesinde kurguladığı program veya toplumun istekleri dışında da gelişebilir, değişebilir’ düşüncesi, yorumsamacılar tarafından geliştirildi. Bu nedenle yorumsamacı yaklaşım, eğitimde temel sosyolojik kuramlar arasında yerini aldı. Sınıfta ve okul içinde

mikro süreçlerle ilgilendi (Tezcan, 1993). Sistem yaklaşımı içinde kaybolan veya göz ardı edilen insan tutum ve davranışlarının anlamları ile birbirlerine etkileri, bu yaklaşımla ortaya çıkarılıp inceleme konusu yapıldı.

Yorumsamacılık, incelediği konunun mikro düzeylerine indiği gibi hangi bilim alanında kullanılıyorsa o alanın kendisine dair düşünömselliğini, eleştirisel ve anlamsal sorgulamalarını derinleştirmesini de gerektirir (Göka, Topçuoğlu, ve Aktay, 1999). Bir anlamda, yorumcu yaklaşım, bilimsel alanın nesneye dair bilgisinin her zaman kesinlikle doğru ve gerçek olduğu iddiasına yönelik bir karşı çıkış oldu (Göksoy, 2019).

Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyini incelediği makalesinde Balcı (2008), uygulamanın kurama dayandırılması, temel araştırma anlayışına ağırlık verilmesi ve pozitivist ve yorumcu paradigmaların birbirini dışlayıcı şekilde değil birbirlerini tamamlayıcı şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilgi ile varlık arasındaki ilişkiyi farklı tanımlayan bu iki yaklaşım arasındaki ayırım, aslında materyalist ve idealist felsefeler dayandımalarına bağılıdır. Materyalizme dayanan pozitivistde bilgi, varlığın dış dünyasında nesnel olarak bulunmaktadır. İdealist yorumsamacılıkta ise bilgi ve varlık, insanda birleşmektedir (Sağlam ve Kanadlı, 2021).

Yorumsamacı yaklaşım, insanı anlamlı eylemler ağı içinde ve insanların birbirleriyle etkileşimlerini de anlamlar bütünü olarak tanımlamaktadır. İnsandan ayrı, bağımsızlaşmış, somut bir anlamın olmadığını ve bu haliyle bilimin, “anlam”ı nesnel olarak tarif edemediğini savunmaktadır. Nesne ve özne bütünleşmiştir. İnsan bilimlerinde insan, hem özne hem de nesne olarak görölmektedir (Şişman, 1998).

Araştırmacının toplumdan bilgi toplarken ve topladığı bilgiyi tekrar topluma sunarken, araştırmacı veya toplumdan hangisinin bilgi kaynağı olarak göröleceği sorunsalı da bu nedenle tartışılabilir görölmektedir. Paulo Freire’nin öğrenci öğretmen ve öğretmen öğrenci kavramlarındakine benzer olarak katılımcıların araştırmacı, araştırmacıların da katılımcı ve öğrenen olabileceğiyle ilgili geçişlilik, eleştirel pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde belirtilmektedir (Aksoy, 2018). Dolayısıyla, araştırma süreçlerini özne-nesne ilişkisinden çıkararak öznel arası bir etkileşim alanı olarak görmek gerektiği söylenebilir. Bu nedenlerle, yönetim süreçlerinde önemli olan ve sıklıkla incelenme veya araştırılma gereksinimi duyulan değişim, karar alma, tutum ve davranışlar, katılım, etkileme gibi insanın algı, tutum ve davranışlarını inceleyen konular da yorumsamacı anlayış içinde görölmesi gereken alanlar olarak ele alınması tercih edilmektedir.

Okul ve Politika

Okula katılım konusunun tüm bileşenler açısından incelenebilmesi için gerek okulun içinde kendisini oluşturan gruplar, gerekse kendisi dışında etkileyen ve etkilenen toplumsal bileşenleriyle ilişkileri, araştırmanın öncelikli yoğunlaşma alanını oluşturmaktadır. Bu nedenle, “okul ve politika” ilişkisi, “okul ve devlet”, “eğitimin siyasal niteliği”, “devletin neoliberal dönüşümü”, “okulun neoliberal dönüşümü” alt başlıklarında incelenmeye çalışılacaktır.

Okul ve Devlet

Okul ve devlet ilişkilerinin ortaya çıkışı ve incelemeye alınması, sanayi toplumlarında nitelikli işgücü gereksiniminin karşılanması için ortaya çıkan okulların, yaygınlaşması ve kurumsallaşmasıyla başlamış, siyasal iktidarlar, üretim biçimleri, toplum yapıları ve eğitim sistemleri değişmesine karşın bu ilişki hakkındaki tartışmalar süregelmiştir.

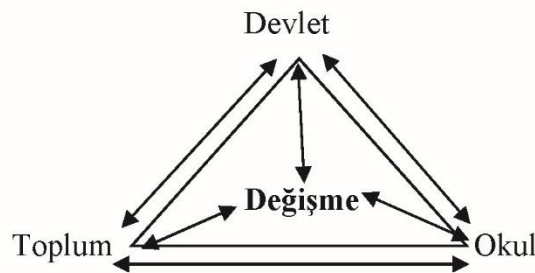
Devlet, üretim ilişkileri ve toplumsal sınıfların yeniden üretiminde sahip olduğu kurucu rolle egemen ideolojinin örgütlenmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir. Sadece baskı ve ideolojiyle egemenliğini sürdürmemekte, egemenliğinin cisimleştiği aygıtları da kullanmaktadır. Bu aygıtların rolü aynı zamanda, egemen ideolojiyi geliştirmek, aşılacak ve yeniden üretmektir (Poulantzas, 2004). Devlet ve toplumsal yapılara sınıflı toplumların mücadeleleri üzerinden bakan yazarlara göre bu aygıtların başında ise, dinsel kurumlar ve okullar gelmektedir (Althusser, 2000; Poulantzas, 2004). Dolayısıyla devletin, sınıflı toplumların zorunlu bir ürünü olarak ortaya çıktığı söylenebilir; okulların da devletin ideolojik aygıtları olarak gelişen üretim süreçlerinin gerektirdiği kurumlar olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Kapitalist gelişmişlikle birlikte devlete, sosyal devlet özellikleriyle yurttaşlarının haklarını tanımaya ve gözetmeye yönelik görevler yüklenirken, eğitim de tek başına nitelikli işgücü üreten kamu hizmeti olmaktan çıkmış ve bireylerin yaşamlarını daha iyi, özgür ve bağımsız yaşayabilmelerine yönelik niteliklerin kazandırılması, insanın çok yönlü sınırsız gelişiminin sağlanması işlevlerini de üstlenmiştir. Bu tartışmanın başlangıcı Karl Marx’ın “yeniden üretim” kavramı altında bulunabilir. Marx (2007) bu kavramıyla, bir toplumun nasıl tüketmekten vazgeçemiyorsa üretmekten de vazgeçemeyeceğini belirtmektedir. Eğitim sistemlerinin zorunlu gelişimi ile toplumsal

Üretim biçimlerinin ve araçlarının, emek gücünün yeniden üretiminde eēitimin stlendiēi rol, giderek önemini arttırmış ve vazgeçilemez bir yeniden üretim mekanizması olarak toplumsal işleyişteki yerini almıştır.

Yeniden retim, bir toplumsal üretim biçiminin devamını, yeniden üretimini saēlayan o üretim biçimine ait tüm toplumsal ilişkilerin süreç ve mekanizmalarını (okul, din, aile, v.b. gibi) belirtmektedir (Sayılan, 2017). Okul, devlet ve toplum ilişkilerine bu çerçeveden bakış, sosyolojik yaklaşımlardan çatışmacı yaklaşıma ait bakışı yansıtmaktadır. Ancak eēitimi, var olan durumu korurken geliştirmeye de yarayan, toplumsal deēiřmenin başlangıcı ve ana unsuru olarak gören yeniden oluşumcu modernist yaklaşımlar olduēu gibi iki kuramın birleşiminden oluşan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Eēitimin toplumun srekliliēi için var olduēu gereēiyle birlikte toplumsal deēiřmelere yol açacak dinamik süreçleri de barındırdıēını savunan neo-marksist görüş bunlardan biridir. Bu yaklaşım, John Dewey'in savunduēu eēitim felsefesiyle de örtüşmektedir (Hatipoēlu, 2016). Dolayısıyla, devlet ve eēitim sistemlerinin ilişkileri sonucu üretilen toplumsal deēiřmeme veya deēiřme gibi durumlar arasında duraēan ve genel bir ilişki biçimi tanımlamak ve bunu tek bir kurama baēlı kalarak açıklamaya çalışmak, zor ve boşuna bir çaba olarak görünmektedir.

Okulun toplumsal deēiřmeye etkisi veya etkisizliēi yanında, toplumsal deēiřme faktörlerinin okullara etkisi ve deēiřtirme gücü de okul, devlet ve toplum üçgeninin başka bir kenarını oluşturmaktadır. Deēiřmeye etki eden ve deēiřmeden etkilenen odakların ilişkisel olarak bir betimlemesi şekil 2'de verilmiştir.



şekil 2. Devlet, Okul ve Toplum Arasındaki Etkileşimlerin Deēiřmeye Etkisi

Alanyazında, okulların da dahil olduēu örgütlerde deēiřme alanlarının amaç, yapı, teknoloji, görevler ve personel davranışları boyutlarında grldēu belirtilmektedir (Mescon, Albert ve Khedouri 1988: 570; Akt., Aksoy, 2004). Okulların

güncel politikayla ilişkileri her an doğrudan gözlemlenemezse de, okulda yapılan faaliyetler ve uygulanan programlar ile sonuçlarının yarattığı değişimler nedeniyle izlenebilmektedirler. Okullarda değişim alanları olarak görülen boyutların, merkezi siyasal iktidarın iradesi, yönlendirmesi ve planlamasına tabi olduğu, hükümetçe atanan ulusal eğitim bakanlıklarının faaliyet ve yetki alanlarına girmeleri nedeniyle görmezden gelinmeyecek biçimde açıktır. Ayrıca, eğitim bilimleri alanyazınında ele alınan eğitimin sosyal, politik ve ekonomik işlevlerinin (Bursalıoğlu, 2019) her birinin de bir biçimiyle bireyden önce devlete hizmet eder nitelikte olması, öncelikli olarak toplumsal yarar ve devlet düzeninin devamının amaçlanması, devlet ve okul ilişkisinin politik niteliği hakkında önemli bir fikir vermektedir. Okul tarafından bireyin eğitimi, gelişimi ve topluma uyumu, meslek kazanması adına yapılan faaliyetlerin de öncelikle devlet ve toplumun yararına ve devamına hizmet ettiğini görmek, devlet ve okul arasındaki politik ilişkinin ortaya çıktığı önemli bir dönemeç olmaktadır. Marx'ın, üretime yönelik her sosyal sürecin, toplumun ve devletin yeniden üretimine hizmet ettiği tespiti, her okulda her gün yaşanan sürecin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Akt., Giroux, 1983).

Feodal, kapitalist veya sosyalist toplumsal üretim biçimlerinde, toplumsal yapının düzenleyicisi ve koruyucusu olarak devletin, eğitim sistemi üzerinde mutlak sınıfsal hakimiyeti ve siyasal gücü olduğu her zaman hissedilmiştir. Bu durum eğitimin, devletin bir baskı aracı olarak iş görmesiyle ilgilidir (Althusser, 2000, 27). Hegemonya kurmak ve geliştirmek üzere kullanılan en güçlü ideolojik araçlardan birisi de eğitim olmuştur. Devletin doğrudan yönetiminde olan okulun, politika dışı, siyasetler üstü veya politik olmadığını düşünmek, devletin politik olmadığını düşünmek kadar anlamsızdır. Althusser (2000), bu nedenle eğitimi, devletin ideolojik aygıtlarından biri olaraklandırmıştır. Eğitim de tıpkı diğer ideolojik aygıtlar olan aile ve din gibi siyasal iktidara, yönetilen sınıflarda tabiiyetin geliştirilmesi ve bireyin adlandırılıp, kimlik kazandırılarak devletin egemenlik alanı içinde tutulması, hapsedilmesi olanağını sağlamaktadır. Ancak, burada eğitimle ilgili gözden kaçan bazı unsurlar bulunabilir. Eğitimin toplumsal - yani toplum yararına - bir işlevinin olması, toplumların her alanda gelişiminde belirleyiciliği, toplumların geldiği aşamaya bağlı olarak her birey için vazgeçilmez, yaşamsal ve temel bir hak olarak kullanılması gerekliliği bu unsurlardandır. Bunların toplamında, çocuğun üstün yararı gözetilerek yapılan eğitim, hem birey hem de toplum için gerekliliği tartışılmaz bir etkinlik ve süreç olarak görünmektedir.

Eğitimin devlet ile olan ilişkisi, politika dışı bir alan içinde olmasına izin vermemektedir. Eğitim, kimin yönlendirmesi altında olduğundan bağımsız olarak, kendi yapmaya çalıştığı iş nedeniyle de politik ilişkileri içinde taşıyan, onlarla şekillenen bir süreç olarak yaşanmaktadır. İnsanı değiştirme ve yapılandırma işi, toplumsal, politik ilişkilerle her zaman ilgili olduğundan eğitim, politik bir olgu olarak görünmektedir. Eğitimin gerçekleştiği okullar ise bu politik durumun gerçekleştiği kamusal alanlar olmaktadır.

Politik olduğu kadar yaşamsal önemde bir kamusal alan olan eğitimde demokrasiden söz edilebilmesi için bu üç alanı bir araya getiren “John Dewey, Jürgen Habermas, Aldo Capitini (post-faşist İtalya’da halk demokrasisini imleyen ‘omnicracy’ terimini geliştirmiştir), Maxine Greene ve diğerlerinin geliştirdiği halen güncel söyleme dönmek önemlidir. Bu, diğer şeyler arasında öğrenmenin katılımcı, etkin ve yaratıcı boyutlarına, ki en sonuncusuna Maxine Greene’nin sık sık vurguladığı yaratıcılığın geliştirilmesi de dahildir, önem atfeden bir söylemdir (Baldacchino, 2008).” (Akt., Mayo, 2015, 237). Eğer bireysel ve toplumsal olarak eğitim, bir hak olarak görülüyorsa, sadece işgücü piyasasının ve devlet yönetiminin belirlediği yeterlilikler, bu hakkın gerekliliklerini karşılayamaz. Bunlarla yetinilmesi durumunda, eğitim hakkının bir hak olarak tanınmış olmadığı belirtilmektedir.. Mayo (2015), insanların kendileri, varoluşları ve yaşam tercihleri üzerinde etkin denetim sahibi özneler olarak gelişimine olanak sağlayan, yeterince açık ve esnek, daha bütüncül bir yeterlikler repertuarı ve modelinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna yakın modellere örnekler de verilmektedir. Örneğin, köklü yurttaşlık okulları olan Highlander Okulu veya Porto Alegre’de kurulan, topluluk üyelerinin kamu bütçesinin paylarının nasıl harcanması gerektiğini tartıştıkları, demokratik bir süreç olan katılımcı bütçe tartışmalarına doğrudan katılabilmek için insanların gerek duyduğu yeterlikleri edinmelerine izin veren, görece daha yeni okullar örnek gösterilmektedir (Mayo, 2015).

Kapitalist modern toplumun gereksinimleriyle ortaya çıkan okullarda sağlanan kamusal eğitim, herkes için tanınmak zorunda olunan temel bir hak olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitim, bir hak olarak sahiplenilmekte, insani yaşam ve gereksinimlere uygun olarak eşit nitelikte eğitime herkesin ulaşması, önem kazanmaktadır. Bu nedenlerle, katılımcı demokrasi yöntemleriyle gelişen, bireylerin bütüncül yeterlik gelişimine yönelik eğitim ortamlarının herkes için ulaşılabilir kılınması gerekliliği önemini hissettirmektedir.

Eğitimin Siyasal / Politik Niteliği

Okul ve politika ilişkisini eğitimin siyasal niteliği bağlamında da görmek gerekmektedir. Siyasal olma hali, devletle olan ilişki ile tanımlanmaktadır. Genellikle “devlete ait olanlar siyasal, topluma ait olanlar siyasal değildir ve olmamalıdır” bakışı ağır basmaktadır. Oysa Schmitt (2006), “siyasal” kavramının “devlet” olgusundan önce ortaya çıktığını söyler. Başka bir deyişle, “siyasal”lık devletle birlikte oluşmaz. Devlet ve toplumun bütünleşmesine dayanan 20. yüzyıl modern-bütünsel devletinde, devletin karışmadığı nötr bir alan bulunmamaktadır. Eğitim sistemi içinde çatışmalı ilişki içinde bulunan tarafların varlığı ve taraflar arasında bir uzlaşma zemininin yokluğu da eğitimin siyasal karakterini belirlemektedir (Mouffe, 2010).

Barber (1995), siyasal olanın incelenmesi için gereken kavramların eylem, kamusalılık, zorunluluk, seçim yapma, makul olma, çatışma ve bağımsız bir temelin yokluğu olduğunu belirtmektedir. Bu kavramların, eğitim süreçleri içerisinde var olduğu görülebilir. Aslında siyasallığı sorgulanan eğitimin özsel bir anlamı bulunmamaktadır. Nasıl tanımlanırsa eğitim, “o” olmakta, bir davranış değiştirme ya da toplumsal ve kültürel bir aktarım süreci veya kişinin kendisini geliştirmesine yönelik ortamların oluşturulması olarak tanımlanabilmektedir. Her tanımlama amaç, yapı ve süreç boyutlarıyla farklı bir “eğitim” sürecini ortaya koymaktadır (Aksoy, 2017). Başka bir deyişle eğitimin bir şey veya bir durum olarak değil, politik ve toplumsal bir oluşum ve inşa süreci olarak tanımlanması daha uygun görülmektedir (Özsoy, 2012; Aksoy, 2020).

Çatışmacı kuramın savunucuları açısından da eğitim, toplumsal olduğu kadar siyasal bir olgudur. Bu nedenle eğitimsel olguları ve okulları, içinde bulundukları siyasal ilişkiler bağlamında analiz etmektedirler. Siyasallık, eğitim için ilişkisel bir durumu ifade etmektedir (Özsoy, 2012). Hegemonya kurma, iktidarı koruma, karar verme yetkisine sahip olmaya dayalı olan siyasal ilişkiler, eğitim sistemi içinde ve okulların duvarları arasında da çokça yaşanmakta ve hissedilmektedir. Okulların bu durumdan olumlu etkilenebilmesi için okulla ilgili olan tarafların, okul politikaları ve kararlarına demokratik katılımlarının sağlanması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Demokratik olması gereken bir siyasal mücadele alanı açan okullarda uygulanan eğitim politikaları aracılığıyla kamusal sonuçlar üretilmekte ve bu süreç eylemde bulunma zorunluluğunu içermektedir. Eğitim ve eğitimin sürdürüldüğü okullar, doğal

bir süreç veya olgu olmama, insan iradesiyle değiştirilmeye açık olma, çatışma ya da uzlaşmaların yaşanması, ilişkisel ve bağlamsal bir inşa süreci olma, öğretene-öğrenen hegemonik ilişkisini içermeye gibi siyasal olma özellikleriyle birlikte incelenmelidirler (Barber, 1995). Eğitim ve politika birbirlerinden ayrılamaz iki olgudur (Scher & Usdan, 1970). Bu nedenle, eğitim politikalarının üretimi, uygulaması, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi çalışmalarına özgü bir eğitim politikaları bilim alanı oluşumuna yönelik olarak çaba gösterilmektedir (Ural, 2022). Eğitim politikaları kavramını Balcı (2010) genelde eğitim sisteminin, özelde ise bir eğitim örgütünün amaçlarına ulaşması için alınan kararlara ve yapılan uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünü olarak tanımlamaktadır. Tural ve Karakütük (1991) ise eğitim işlerinin yürütülmesinde izlenen yol ve yöntemlerin eğitim politikasını oluşturduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle eğitim politikaları bilim alanı, var olabilmek için eğitim ile politika arasındaki ilişkinin sorun ve sonuçlarını kullanmaktadır. Eğitim politikaları, eğitim kurumu ile politika bilimi ve eylemlerinin kesişim alanına yoğunlaşan bir alan olarak tanımlanabilir (Ural, 2022).

Eğitimi ve okulu kendi siyasal ve ideolojik konumlanışına göre tanımlayan taraflar arasında oluşabilecek çatışmalı ilişkilerde bir uzlaşma zemininin arandığı okullar, eğitim politikalarının üretildiği, uygulandığı ve sonuçlarının alındığı politik mücadele alanları olmaktadır. Bu alanda, nitelikli ve herkese eşit koşullarda kamusal eğitim hizmetinin alınabilmesi için okullarda tarafların demokratik katılım süreçlerinde var olmaları gerekmektedir.

Eğitimin ilişkisel gerçekliği nedeniyle okula demokratik katılım, katılımın pek çok türünü içinde barındırmaktadır. Okula demokratik katılımın toplumsal, siyasal, bireysel, ekonomik, kültürel yönleri bulunmaktadır. Okullarda çatışmalı taraflar arasında uzlaşma zeminleri ve önerileri yaratılabilmesi için bu çok yönlülüğün dikkate alınması gerekmektedir.

Devletin Neoliberal Dönüşümü

Neoliberal ekonomik politikalar, Türkiye’de de kamusal alanda bir dizi reformla birlikte devletin yeniden yapılanma sürecini hızlandırmıştır. Ulusal sermayelerin dışa açılması, uluslararası ticaretin gelişmesi, gümrük birliği anlaşmalarının yapılması gibi değişimlerle Türkiye’de 1980’lerde başlayan, 1990’larda gelişen ve 2000’lerde

benimsenen neoliberal politikalar, uygulanmaya konulduğu ülkelerde tek başlarına var olmadılar (Hill, 2014). Yanı sıra uygulayıcı hükümetin neo-muhafazakar politik yaklaşımları, Türkiye’de olduğu gibi muhafazakar İslam demokrasisi projeleri eşliğinde topluma yedirilmeye çalışılmakta ve yerel, milli, dini argümanlarla toplumun benimsemesi kolaylaştırılmaktadır. Neoliberalizm, diğer toplumsal değişimler dışında kamusal alanda, kamusal hizmetlerin piyasalaştırılması, metalaştırılması, bozulması, işletme haline getirilmesi ve özelleştirilmesi ile öne çıkmaktadır (Giroux, 2007; Harvey, 2005; Hill ve Kumar, 2009; Hill ve Roskam, 2009, Akt. Hill, 2014; Hill, 2016).

Kamusal alanda ulusal girişimcilik ve sermayeyi destekleme adı altında yürütülen bu politikalar, küresel sermaye ve ticaretin gelişimi için devletin küçülmesi ve kamu harcamalarının kısıtlanmasıyla sonuçlanmaktadır (Sayılan, 2006). Özellikle eğitim ve sağlık alanlarındaki hizmetlerin özel kişi ya da kuruluşlarca yapılması yaygınlaştırılmaya çalışılmakta ve bunun için devlet tarafından yardım ve destek fonlarıyla özel girişimciler özendirilmektedir (Karakütük, 2001).

Toplumsal paradigmanın neoliberalizm olarak belirmesi, siyasi yaşama “yeni sağ” anlayış olarak yansırken toplumsal yaşamda da muhafazakârlaşma, bireyselleşme, özelleşme olarak kendini göstermektedir (Güven, 2014). Neoliberal ekonomi ve muhafazakâr toplumsal politikalar elele yürütülmektedir. Neoliberalizmin temel argümanları, devlet elinin kamusal alandan mümkün olduğunca çekilmesi ve mümkünse kamusal hizmetlerin tamamının özel ya da kişisel inisiyatifler eliyle yürütülmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu anlayış, eğitimin işlevi, anlamı, amacı ve biçimini de yeniden tanımlamıştır (Apple, 2004). Dolayısıyla neoliberalizmle birlikte, Türkiye özelinde gelişen ve egemen olan İslamcı muhafazakâr anlayışın ürettiği politikalar, eğitim alanını yoğunlukla etkilemekte, eğitim hizmetini işlev ve amacı dışında kullanabilirken okulları da dönüştürmektedir.

Kapitalizmin, sosyalist ülkelerin varlığı nedeniyle sevimli yüzünü göstermeye çalıştığı sosyal devlet formunda, kamusal hizmetlerin eşit, adil ve nitelikli olmaya çalışan sunumu bulunmaktaydı. Ancak neoliberal dönemde bu hizmetler kamucu ve kamusal olma karakterini kaybetmekte, 1980’lerde “kamu yönetimi” anlayışından “kamu işletmeciliği” anlayışına; 1990’ların sonuna gelindiğinde ise “kamu yönetişimi” anlayışına geçiş yapıldığı görülmektedir (Tarhan ve Ezici, 2011; Güler, 2003; Akt. Karakütük, Özdoğan Özbal ve Ulutaş, 2019).

Eğitim alanında, kamu kaynaklarıyla özel okulların yaygınlaşması desteklenmekte ve devlet okullarına ayrılması gereken finans kaynakları özel okullara aktarılmaktadır. Diğer yandan ise devlet okulları bünyesinde yer alan ve eğitim hizmetini destekleyen kimi hizmet alanları da (yemek, ulaşım hizmetleri vb.) ayrı olarak özelleştirilmektedir. Sonuçta okullar ve hastaneler gibi kamusal işlevin devam etmesi gereken yerlerde, kamu ve özel karışımı yapılara bu hizmetlerin sunumu ihale edilmektedir (Orak, 2007). Bu yolla okul, kamu kurumu olmaya devam ederken destek hizmet parçaları ise ayrı ayrı özelleştirilmektedir. Böylece kamu kaynaklarının özel şirketlere aktarılma yolunun da önü açılmış olmaktadır. Konuyla ilişkili olarak 2019-2023 yılları arası dönemi kapsayan 11. Kalkınma Planı çerçevesinde Kamu Özel İşbirliği Özel İhtisas Komisyonu Ön Raporu'nda kamu hizmeti kavramı yeniden tanımlanmaktadır. Rapora göre kamu hizmeti, toplumun gereksinim duyduğu, siyasi organlarca kamuya yararlı görülen, yerine getirilmediği durumda toplum içinde huzursuzluğa yol açacağı varsayılan sürekli ve genel nitelikteki gereksinimin giderilmesine yönelik etkinliklerdir. Buna göre bir hizmetin kamu hizmeti olup olmayacağını belirleyen nitelik, kim tarafından yürütüldüğü değil, hizmetin türü ya da kapsamı olmalıdır. Dolayısıyla, bir hizmet, idare tarafından da başka özel bir hukuk tüzel kişisi tarafından da yürütülse kamu hizmeti olarak sayılmaktadır (KÖİÖİ Komisyonu, 2018).

Raporda, hukuksal zeminde tartışılabilirliğini ve içinde bulunulan her döneme göre yeniden tanımlanma gereğini sürdüren bir kavram olan kamu hizmetinin (Artantaş, 2016; Demirkent, 2011; Derbil, 1950; Orak, 2007) tanımı yeniden yapılmıştır. Tanımla ilgili olarak, kapsam açısından doğru bir vurgulama yapılsa da hizmetin, kamusal olmasını sağlayan niteliğinin sadece kamuya yönelik, kamu yararına bir hizmet ve eksikliği halinde toplum yaşamının temelden etkilenecek olması vurgulamasının yeterli olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu hizmetin kamuya, kamu kaynakları kullanılarak sunulması gerekliliği, kamu hizmetinin önemli ve vazgeçilmez bir niteliği olarak görülmesi gerekmektedir. Her ne kadar raporda, hizmetin kamu veya özel tüzel kişilik tarafından sunulmasının, onun kamusal niteliğinde bir fark oluşturmadığı belirtilse de, kamusal hizmetin niteliği ve toplum için önemine uygun olarak kamu kaynakları kullanılarak sağlanması gerekliliği de vurgulanmalıdır.

Kamusal hizmet alanlarından öncelikli olarak sağlık ve eğitimin, anayasada ve uluslararası insan hakları sözleşmelerinde ve Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşlarca kabul edilmiş olan temel insani yurttaşlık haklarından olmaları, bu

gerekliliğin dayanağını oluşturmaktadır. Burada özelleştirme politikaları, “kamu hizmeti”nin yeniden tanımlanması gibi söylemler eşliğinde uygulanmaya çalışılmaktadır. Kamu hizmetinin yine kamusal kaynaklarla finanse edilmesinin, kamu hizmetinin niteliği ile ilgisi yokmuş gibi sunulması, devletin kamusal hizmet sorumluluğundan kurtulma çabasıyla ilgili görünmektedir. Bu nedenle neoliberal kapitalizimin dağıtıcı, sistem dışına itici, gelir eşitsizliği ve kalkınma dengesizlikleri yaratıcı etkilerine karşılık, eşitlik ve adalet taleplerinin anlamlı olabileceği kamusal alanların bölünerek daraltılması, yerelleşme modelleriyle küçültülen kamusal alanların demokratikleşeceği iddiasıyla katlanılır olmamalıdır. Metalaştırılmış bir kamusal alanın varlığı, katılımı anlamsızlaştırmakta ve çıkar gruplarının lobicilik faaliyetleri çerçevesinde bir çeşit demokrasi oyununa izin vermektedir (Karahanoğulları, 2004).

Okulun Neoliberal Dönüşümü

Eğitimin çok boyutlu dönüşümü, sistem içinde yer alan aktörlerin de dönüşümünü gerektirmektedir. Eğitim yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli ve okulun toplumsal çevresi, sistem içindeki var olma biçimlerinde zorunlu değişim yaşamaktadırlar. Eğitim yöneticisi, çevreye daha duyarlı ve katkılara daha açık, öğretmen, öğrenci ve çevrenin etkilerine daha çok maruz kalabilen, buna karşılık veli ve okul çevresi ise okullara daha yakın ve daha müdahil olmak zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca, küreselleşme ile birlikte bireyler ve toplum, dış dünyadan daha çok haberdar olmakta, kendisinin nasıl, ne kadar hizmet aldığını daha çok sorgulama ve karşılaştırma olanağı bulmaktadır. Daha fazla bilgiye ulaşabilen şanslı toplum kesimleri demokratik hak talep etme potansiyelini artırmaktadırlar (Firidin ve Uzun, 2018). Dolayısıyla, bireyler hem kendi çıkarları gereği hem de koşulların gerektirmesiyle bulunduğu, etkilediği veya etkilendiği kurumlarda söz sahibi olma zorunluluk ve isteğini paralel olarak yaşamaktadırlar. Bu gelişmelerin sonucu olarak, özelleşme, yerelleşme, özerkleşme, girişimcilik, esnek çalışma, şeffaflaşma, yönetim gibi yeni dönem kavramları etrafında oluşan toplumsal dönüşümün sonuçları, eğitim alanında ve okullarda da hissedilmektedir.

Bir kamu hizmeti olan eğitim, yaşanan dönüşüm sırasında devletten uzaklaştıkça, eğitimde yer alan çatışmalı tarafların uzlaşma zemini de azalmaktadır. Devletin uzlaştırıcı zemini kaybolduğunda taraflar, çıkarlarının belirleyiciliğiyle hareket

etme yolunu daha fazla seçmektedirler ve eğitim, siyasal bir mücadele alanına daha çok dönüşmektedir. Aynı zamanda neoliberal ekonomi, demokratik politikalardan, işbirlikleri ve uzlaşmalardan daha çok, uyuma gereksinim duymaktadır (Giroux, 2007). Önemli olan, herkesin aynı biçimde uyumlu ve tüketici olmasıdır. Bunun için etkin yurttaşlık geriletilirken tüketicilik desteklenmekte ve kamu harcamaları azaltılarak eğitim, demokratik politikalardan uzaklaşmakta, politik devlet, şirket devlete dönüşmektedir (Hertz, 2003; Akt. Giroux, 2007). Dolayısıyla okullar, ne kadar siyasetten yalıtılmış gibi görünürlerse o kadar siyasallık görüngülerinin ortaya çıktığı alanlar olmaktadır.

Okul ve Katılım

Okul, yaşayan ve değişen bir yapı olarak verdiği eğitim-öğretim hizmetlerini, etkinliklerini ve çevre ilişkilerini, okul içinde ve dışında kendisinden etkilenen ve kendisini etkileyenlerin katılımları ile gerçekleştirir. Bu bölümde, demokratik eğitim için önemli olan demokratik katılım kuramları, okulun bileşenleri olarak katılımcıları, katılım türleri ve katılım düzeyleri, okula demokratik katılım kavramları analiz edilecektir.

Demokratik Katılım Kuramları

Katılım kavramının geniş kapsamı ve değişken yapısı nedeniyle farklı alanlarda, farklı kesimlerce, teori ve uygulamada farklılık gösterecek biçimde kullanılabilir olması, kavramsal netleşmeyi gerektirmektedir. Katılımla ilgili kuram ve yaklaşımlar, içinde bulunulan politik ortam, devlet yönetimi ve toplumsal yapıdan bağımsız geliştirilmemiştir. Dolayısıyla, eğitim ve eğitim kurumlarının, devlet ve siyasal iktidarlara ilişkilenmeleri ne kadar politik ve vazgeçilmez ise katılım ve demokrasi kavramlarıyla kurdukları ilişki de birbirine paralel ve birbirinden bağımsız olamayacak biçimde düşünülmelidir.

İngilizce “participation” ve “involvement” sözcüklerinin karşılıkları, “katılım” olarak bulunuyor. Ancak, “participation” sözcüğünün “the act of taking part in an activity or event” tanımıyla, “involvement” sözcüğünün ise “the act of taking part in something or dealing with somebody” tanımıyla verilmesi bir ayrımın olduğunu

gösteriyor (Oxford Advanced Learner's Dictionaries, 2021). Birinci tanımda (participation), katılımda bulunulan eylem, faaliyet ve olaylara vurgu yapılırken, ikinci tanımda (involvement) ise, birlikte hareket edilecek şey veya kişiler öne çıkmaktadır. Katılım sözcüğünün bu çalışmada kullanımı, her iki yönü de kapsayacak biçimde düşünülmektedir. Katılım, birlikte hareket edilecek okul bünyesine ve diğer okul bileşenlerine katılmak anlamıyla ve aynı zamanda okulda devam eden faaliyet, olay ve eylemlerde, karar süreçlerinde yer almayı da kapsayacak şekilde kullanılacaktır. Ancak, alanyazında işlevsel yönü öne çıkan “participation” kavramı kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bir faaliyet ya da olayda yer alma, bulunma, pay sahibi olma olarak incelenmektedir.

Katılım kavramı, ideolojik yönlü ve farklı görüşlerce farklı biçimlerde tanımlanabilen geniş bir kavram olarak kullanılmaktadır. Siyasal, kültürel, ekonomik, sosyal katılım gibi hangi alanda katılımın gerçekleştiğine bağlı olarak çeşitlenebilmesinin yanında, yönetsel katılma, kurumsal veya örgütsel katılma, karara katılma gibi yapısal işleyişte dahil olunan yere göre de adlandırılabilir. Ancak, çok sayıda yazar tarafından yapılan katılım tanımlarının ortak noktasını, karar almada topluluğun rolüne verilen yer oluşturmaktadır. Tanımda, katılıma kimin içerilmesi gerektiği, katılımı neyin başarılacağı ve katılımın nasıl gerçekleşeceğinin belirtilmesiyle kavram açıkça anlaşılır olacaktır (Claridge, 2004). Katılım, özellikle karar alma süreçleriyle ilgili olarak çalışılmaktadır. Bir kararın hazırlanması, olgunlaştırılması, alınması ve uygulanması aşamalarından birine, bir kaçına veya bütününe o karardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenecek kişilerin güçleri oranında katkıda bulunması olarak verilmektedir (Demir, 2019).

Dünya Bankası tarafından katılım, gerçekleştiği ortam, kurum ve topluluğun gereksinimleri ve beklentileri çerçevesinde gelişen, zaman içinde değişen çok boyutlu ve dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (World Bank, 1995). Kurumlar veya toplulukların gereksinim ve beklentileri ekseninde yapılan bu tanımla, “katılım” netleştirilmemiş, her durum ve ortama göre farklı biçimlerde kullanılabilecek belirsiz bir takım süreçlere indirgenmiştir. Dolayısıyla, Dünya Bankası kendi proje ve amaçları doğrultusunda bir tanımla “katılım” ı ele almaktadır.

Oysa demokratik ilkelerle yürümeyen katılım girişimleri, amaçlanan anlamda gerçek demokratik katılım biçimlerini doğurmayacağı gibi, olayla ilgili etkilenen tüm kesimlerin katılımını sağla(ya)mayan demokratik işlemler veya mekanizmalar bütünü de isim olarak demokrasi kavramını kullanmak dışında bir anlam ifade etmeyeceklerdir

(Pateman, 1999). Bu noktada demokrasi ve katılım kavramlarının bir arada var olması, kurulması ve ifade edilmesi önemli olmaktadır. Bu nedenle, demokratik katılım kuramlarının ele alınması bu çalışma için de önem taşımaktadır.

Siyasal Yönetim ve Katılım Kuramları

Halkın çeşitli (çevre, iklim, tarım, sağlık, kadın, eğitim v.b.) temel yaşam alanlarına katılımını sağlamak için 1970'lerden 2000'lere değin özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, Birleşmiş Milletler'in çevre ve kalkınmaya dair ve Dünya Bankası'nın kalkınma programları çerçevesinde yürüttüğü proje ve kampanyalar da dahil olmak üzere, pek çok katılım çalışması, araştırması yapıldığı, halkın katılım bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesine devletler nezdinde ve uluslararası planda önem verildiği görülmektedir (El-Gack, 2007; Paul, 1987; The World Bank, 1996; Dinbabo, 2003). 21. yüzyıl boyunca geniş halk kesimlerinin katılımı, sürdürülebilir kalkınma politikalarının başarısı için ön koşul olarak görülmektedir.

Katılımın, kalkınma için de etkili bir unsur olarak planlandığı görülmüyor. Çünkü sürdürülebilir kalkınma, sadece fiziksel zenginliğin artması, binaların, eşyaların, teknolojilerin gelişmesi, üretimin çoğalması değil, asıl olarak insan niteliklerinin gelişimine dayanmaktadır. Kalkınma, insanı da geliştirmelidir. İnsanın yaptığı işi kendi kararlarını vererek daha iyi yapmasıyla, yararlarını gözeterek neyi, niçin yaptığı konusunda anlayışını geliştirmesiyle, bilgi ve bilincini artırarak yaşadığı topluma eşit biçimde tam katılımıyla insan da kalkınmış ve gelişmiş olur ve toplum kalkınmasına da gerçek anlamda katkı sağlamış olur (Miser, 2022). Bir toplumda kalkınma etkinliği, o topluma ait gereksinim veya sorunlardan başlar. Sorunlar, topluluğun katılımını, katılım ise topluluğun kaynaklarının kullanımını gerektirir. Bu kaynaklar, salt maddi, fiziksel değildir, insan kaynakları daha önemlidir. Dolayısıyla, insanların katılım sürecinde özneleşmeleri, kendilerine güvenlerini kazanmaları, gereksinim ve sorunlarına çözüm bulmaları beklenmektedir. Katılım için topluluğu veya bireyi harekete geçirici unsur, gereksinimleridir. Böylece ortak gereksinimlerde buluşan topluluk üyeleri, katılım için güdülenirler (Miser, 1999). Görülüyor ki, 1960, 70 ve 80'ler boyunca üretime, planlamaya dayalı toplum kalkınması hedefi, topluluk veya halk katılımı ile birlikte ele alınmıştır. Bu on yıllarda, toplumsal politik ortamın özgürleşme ve özneleşmeye yönelmiş olması da topluluk katılımına, insanı geliştiren ve özneleştiren bir rol

biçilmesine neden olmuştur. Dolayısıyla bireysel özgürleşmeden örgütlü özneleşmeye kadar gidilmesi gereken bir yolda, bilinçli ve demokratik katılım, başarıyla gerçekleşmesi gereken önemli bir eşik olmaktadır.

Küreselleşme ve yerelleşme politikalarının gündeme geldiği neoliberal kapitalist dönemde ise yerelleşme tartışmaları içinde, yerel kurumları veya halkı yetkilendirme, güçlendirme politikaları yürütülmüştür. Yürütülen tartışma ve uygulamaların arkasındaki amaç, bu politikaları halkın daha kolay sahiplenmesini sağlamak için katılımı ve onaylarını almak olmaktadır. Ancak önemli olan, bu uygulamaların nasıl sonuç verdiği ve gerçek demokrasi bilinci ile katılımın sağlanıp sağlanamaması olmaktadır. Bu sürecin insanlar ve toplumsal yapı üzerindeki etkilerinin özneleşmeye yol açtığı söylenemezse de uygulanmak istenen politikaların daha kolay benimsendiği ve uygulandığı söylenebilir.

Halk katılımı (public participation) biçimlerinin teorik alt yapısı, farklı devlet yönetim anlayışlarıyla ilişkilendirilmektedir. Bunlar, aydınlanmacı otokrasi, sosyalist halk demokrasisi, hukuk devleti, müzakereci demokrasi, arabulucu-işbirlikçi yönetim (post-modern ilişkisel rasyonalite), doğrudan demokrasi olarak belirtilmektedir (Winter, 2012). Ayrıca katılım teorilerinin ve pratiklerinin belirleyici unsurları olarak; yönetimin doğası (Nature of administration), meşruluk (Legitimation), katılımın doğası (Nature of participation), vatandaşlık/yurttaşlık inşası (Construction of the citizen), gerçek dünya örnekleri (real world examples) ve devletin arka plan teorisi (Background theory of state) sayılmaktadır.

Winter (2012), her devlet yönetim anlayışı için bu unsurlar çerçevesinde ayrıntılı bir değerlendirme yapıyor. Örneğin; katılım niteliği açısından en alt düzeyde olan aydınlanmacı otokratik yönetimler için; yönetici organlar, kamu yararına en iyi kararları alan halkın koruyucusudur ve geleneksel meşrulaştırma, sahte seçim ve oylama, protestocuların kararı kabulünün sağlanması, sıradan kişi olarak vatandaş, katılımın bilgilendirme düzeyinde kalması uygulamaları vardır. Mutlakiyetçilik zamanlarında Avrupa, saldırgan kapitalizm, faşizm, sömürgecilik sonrası devletler, sosyalizm sonrası devletler gibi yaşanmış örnekleri bu yönetim anlayışının gerçek yaşam örnekleridir. Devlet kuramının arka planını ise mutlakiyetçilik (Hobbes, Hegel), modern otokrasi kuramları, modern sistem kuramı oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi bu yönetim anlayışında demokratik katılımdan söz edilemez. Vatandaş, sadece oy sahibi olarak varlığıyla tanınmaktadır. Her türlü karar alma yetkisi yönetimin elindedir.

Winter (2012), sosyalist halk demokrasisi deneyimlerinin de katılım açısından iyi bir pratik göstermediklerini ifade etmektedir. Bu yönetimlerde halkın katılımı, vatandaşlar ve devlet tarafından bir görev olarak görülmüş ve bürokratikleşmeye evrilerek gerçek demokratik katılımdan uzaklaşmıştır. Hukuk üstünlüğünün gözetildiği devlet biçimlerinde, parlamenter Avrupa Birliği örneği gibi demokrasilerde devlet, bireysel sağlık ve mülkiyet hakkına sahip burjuva vatandaş ile özgürlük ve mülkiyete hizmet eder, doğrudan demokrasiye değil. Müzakereci demokrasinin benimsendiği devletlerde ise, temsili parlamento ve kamusal alan ile meşruiyetin, kararların kabul edilebilirliğinin sağlanması, vatandaş olarak kamu alanı/ yararı ile ilgili teknik uzmanların yani meslek olarak vatandaşlığın görüldüğü, arka planında Habermas'ın ideal kamusal alanının olduğu teori temel alınır (Winter, 2012). Burada da tüm halkın nitelikli demokratik katılımına uygun bir uygulama ve teorik biçim görülmemektedir. Bunun en önemli nedeninin ise, halkın tüm kesimlerinin demokratik katılım için gereken bilinç ve bilgi birikimine, deneyime sahip olamayışı olduğu görülmektedir.

Günümüz devlet ve toplum yönetimine yakın olan post-modern yönetim anlayışı arabulucu-işbirlikçi yönetim anlayışı olmaktadır. Bu yönetim türünde, paydaşlar arasında arabuluculuk yapan yönetim organları, parçalanmış görüşlerin, bilgilerin ve çıkarların uyumlu hale getirilmesi sürecindeki katılımcılar ve müzakereci olarak vatandaş, sözleşmeye dayalı doğa koruması; sözleşmeli şehir planlaması uygulamaları ve post-modern ve korporatist devlet teorisi özellikleri görülür. Burada da merkezde uzlaşma ve sözleşmenin olduğu, demokratik bilinçli halk katılımına uygun bir zemin olmadığı görülmektedir (Winter, 2012). Bu çalışmanın eleştiri konusu olan, bugünkü biçimiyle okula katılım yöntem ve uygulamaları da bu yönetim biçimine uygun düşmektedir. Bu nedenle, çalışmada alternatifi oluşturulacak katılım durumu ve teorisi olarak ele alınabilir.

Doğrudan demokrasi ile yürütülen devlet yönetimi ise, idari kararların vatandaşların iradesiyle alındığı, meşruiyetini halktan alan yönetim, uzmanlaşan ve katılım endişesi giderilmiş vatandaşlar topluluğu, yönetim organlarının seçmenlerinin katılımıyla (komün, kanton, federasyon), İsviçre demokrasisi örneğiyle J.J. Rousseau ve Fransız komünü teorik arka planıyla tanımlanmaktadır (Winter, 2012). Yönetim biçimleri katılım açısından değerlendirildiğinde, okulda demokratik katılım için uygun yönetim yaklaşımının, doğrudan demokrasi ile tanımlanan yaklaşım olabileceği düşünülebilir.

Katılım Modelleri

Halk katılımının önemi ve hangi biçimlerde olabileceği yıllar içerisinde değişmektedir. Ancak, Sherry Arnstein tarafından modellenen katılım merdiveni (Ladder of participation, 1969), yurttaş katılımının gerçekleşme düzeylerine bağlı olarak katılımın, yönetimin aldığı kararlar üzerindeki etkisi ve ağırlığı açısından dikkate alınmaya devam etmektedir. Bu nedenle, Tablo 1’de verilen Arnstein Katılım Merdiveni’nden uyarlanarak geliştirilen katılımın varlığı ve niteliğinin düzeyleri arasındaki ilişki bugün de geçerliğini korumaktadır.

Tablo 1

<i>Arnstein Katılım Merdiveni (1969)</i>	
Katılımın Gerçekleşme Düzeyi	Katılım Niteliği
Ergin (Gelişmiş) Yurttaşlık Katılımı Düzeyleri	Yurttaş Denetimi
	Devredilmiş Yetkiler
	Ortaklık
Göstermelik Katılım (Tokenizm) Düzeyleri	Yatıştırma
	Danışma
	Bilgilendirme
Katılımın Olmaması	Terapi
	Manüpülasyon

Kaynak. Arnstein, 1969 (Türkçeleştirilerek uyarlandı).

Modele göre her basamağı bir katılım düzeyi olarak alınan merdivenin ilk iki basamağında katılım gerçekleşmemektedir. Sonraki üç basamak göstermelik katılımın (tokenizm), son üç basamak ise gelişmiş yurttaşlık katılımının görüldüğü basamaklardır. Merdiven modelinde, katılım evreleri veya niteliği ile katılımın varlık derecesi arasında bir ilişki kurulmuş ve niteliksel artışla birlikte gerçek katılımın görünürlüğü de artmıştır. Burada katılım niteliğinin sağlayıcısı ve katılımın hangi düzeyde gerçekleşeceğini karar vericisi, yönetme gücünü elinde bulunduran organ veya kişilerdir. Diğer taraftan, yönetim tarafından katılımcılara her ne kadar ortaklık, denetim ve yetki devri olanağı sağlansa da demokratik yurttaşlık bilincine sahip olunmadığında bu olanak yeterince ve gerektiği gibi kullanılamayacaktır. Bu nedenle, nitelikli ve gerçek katılımın yaşanabilmesi için katılımcı tarafın demokrasi ve yurttaşlık bilinci ile demokratik yönetim ortamının bir arada var olması gerektiği sonucuna bu model üzerinden de ulaşılabilir. Ancak, katılım modelleri izlendiğinde, katılım gösteren özne açısından

katılım düzeyiyle ilgilendikleri ve katılımın gerçekleştiği ortamdan bağımsız olarak sürecin değerlendirildiği görülmektedir.

Katılım çalışmalarında Arnstein modeli, geliştirilen ilk model olması ve basamaklarının katılım aşamalarına uygunluğu nedenleriyle en çok referans gösterilen model olma özelliğini sürdürmektedir (Quick ve Bryson, 2016). Daha sonra katılım alanında, bu model temel alınarak farklı katılım modellerinin geliştirildiği, bu modellerin çeşitli alanlarda denendiği ve uygulandığı görülmektedir.

Katılım araştırmalarının ve modellerinin geliştirilmeye devam ettiği bu süreç içerisinde Arnstein'in merdiveninde belirlediği üç ana aşamanın varlığını her zaman koruduğu, bu aşamalar altındaki basamakların farklılaştığını, ancak katılımı ileriye ve nitelik artışının mantığı açısından benzer yaklaşımın izlendiği söylenebilir. Katılımın gerçekleşmediği bilgilendirme aşamasından sonra sahte katılımın (tokenizm) görüldüğü danışma aşaması ve katılımcı veya katılımcıların kararlara müdahil olarak yetkilendirildikleri veya doğrudan karar verici oldukları aşamalar, gösterilen katılımın niteliği için belirleyici görülmektedir.

Yurttaşlık katılımı, gençlerin katılımı ve on-line katılım alanlarında katılım ve güçlendirme modellerinin derlendiği bir çalışmada, 1969-2012 arasında araştırmacı kurum veya kişiler tarafından geliştirilen 36 katılım modeline yer verilmiştir (Karsten, 2011). Bu katılım modelleri, geliştirilme tarihleri ve geliştirici kişi ya da kurumlar ile birlikte Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılım Modelleri (1969-2012)

Yıl	Katılım Modeli
1969	Vatandaş katılımı merdiveni - Sherry Arnstein
1992	Çocukların katılım merdiveni - Roger Hart
1996	Katılım tipolojisi - Sarah White
1997	Katılım dereceleri - Phil Treseder
2000	Halk katılımı spektrumu - IAP2 [2007'den en son sürüm]
2001	Aktif katılım çerçevesi - OECD
2001	Katılım yolları - Harry Shier
2001	Açıklık katılım modeli - Clare Lardner
2001	Katılıma yönelik stratejik yaklaşım - UNICEF
2002	Gençlik katılımı üçgeni - Jans ve de Backer
2002	Gençlerin topluma katılımı - Jans ve de Backer
2002	Gençlik katılımının boyutları - David Driskell
2002	Yedi katılım alanı - Francis ve Lorenzo
2003	Gönüllü katılım merdiveni - Adam Fletcher

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Katılım Modelleri (1969-2012)

Yıl	Katılım Modeli
2003	Gençlik katılımı sürekliliği – FCYO
2006	Çevrimiçi katılımın dört C'si - Derek Wenmoth
2006	Katılımın güç yasası - Ross Mayfield
2006	İktidarın seviyeleri, alanları ve biçimleri - John Gaventa
2006	CLEAR Katılım Modeli - Lawndes ve Pratchett
2006	Dört L Nişan Modeli - Tony Karrer
2007	Katılım 2.0 Modeli - Yeni Zelanda
2007	Halk katılımı spektrumu - IAP2 [2000'den ilk versiyon]
2007	Politika döngüsüne katılım - Diane Warburton
2007	Çevrimiçi Katılım Davranış Zinciri - Fogg ve Eckles
2009	Katılımın temel boyutları - Driskell ve Neema
2009	Katılım matrisi - Tim Davies
2009	Katılımdan geçen yollar - NCVO ve IVR
2010	Katılım konusunda değişen görüşler - Pedro Martín
2010	Çevrimiçi katılım merdiveni - Bernoff ve Li
2010	Her yaşta çevrimiçi katılım - Rick Wicklin
2010	Katılıma üç mercekli yaklaşım - DFID-CSO
2010	Davranış Tablosu - BJ Fogg

Kaynak. Karsten, 2011 (Türkçeleştirildi).

Tablo 2 incelendiğinde, model geliştirme çalışmalarının 2000'li yıllardan itibaren yoğunlaştığı görülebilmektedir. 2010'dan sonra geliştirilen modellerde ise teknoloji yoluyla gerçekleşen on-line katılım modellerinin öne çıktığı görülmektedir.

Sally Hussey, çeşitli toplulukların kendileriyle ilgili konularda, kamu veya özel kurumların yönetimlerine katılımlarını artırmaya yönelik çalışmalarda bulunan bir araştırmacı olarak Arnstein'in Katılım Merdiveni'nden bugüne değin (1969-2020) geliştirilen 60 katılım modelini kronolojik olarak inceliyor (Hussey, 2020). Katılım modellerinin tarihsel gelişim ve değişimi izlendiğinde modellerin sivil yurttaş katılımından yola çıkıp topluluk katılımına doğru bir değişim gösterdiği görülmektedir. Geliştirilen modellerin dönemin politik atmosferi ve siyasal yönetiminden etkilenmiş oldukları da başka bir tarihsel farklılık olarak söylenebilir (Hussey, 2020). Bu nedenle, Arnstein'in yurttaşlık katılım merdiveninin, 1960'ların özgürlük ve sosyalizm rüzgârının arkasından gelmesi, rastlantı olarak değerlendirilmemelidir. Bu katılım modeli, o dönemin artan bireysel özgürleşme, özneleşme ve yaşamına sahip çıkma, yurttaşlık haklarını savunma gibi gereksinimlerine yanıt veren ve bu taleplerle birleşen bir model olmuştur. Dolayısıyla modelin gördüğü ilginin nedenini, karşıladığı gereksinimle ilgili olduğuna bağlı olarak açıklamak gerekmektedir.

Küreselleşme, yerelleşme politikalarının ağırlık kazandığı 1980'ler ve 1990'larda; katılım modellerinin dönemin özelliklerini (Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Planlama gibi uygulamalar) taşıması, 2000'lere doğru ve sonrasında ise, geliştirilen modellerin neoliberal politikalar eşliğinde yürütülen yönetim, uzlaşma ve paydaş olma kavramlarıyla birlikte anılıyor olmaları, 2010'lardan sonra ise on-line katılım modelleri üzerinde çalışılması şaşırtıcı değildir.

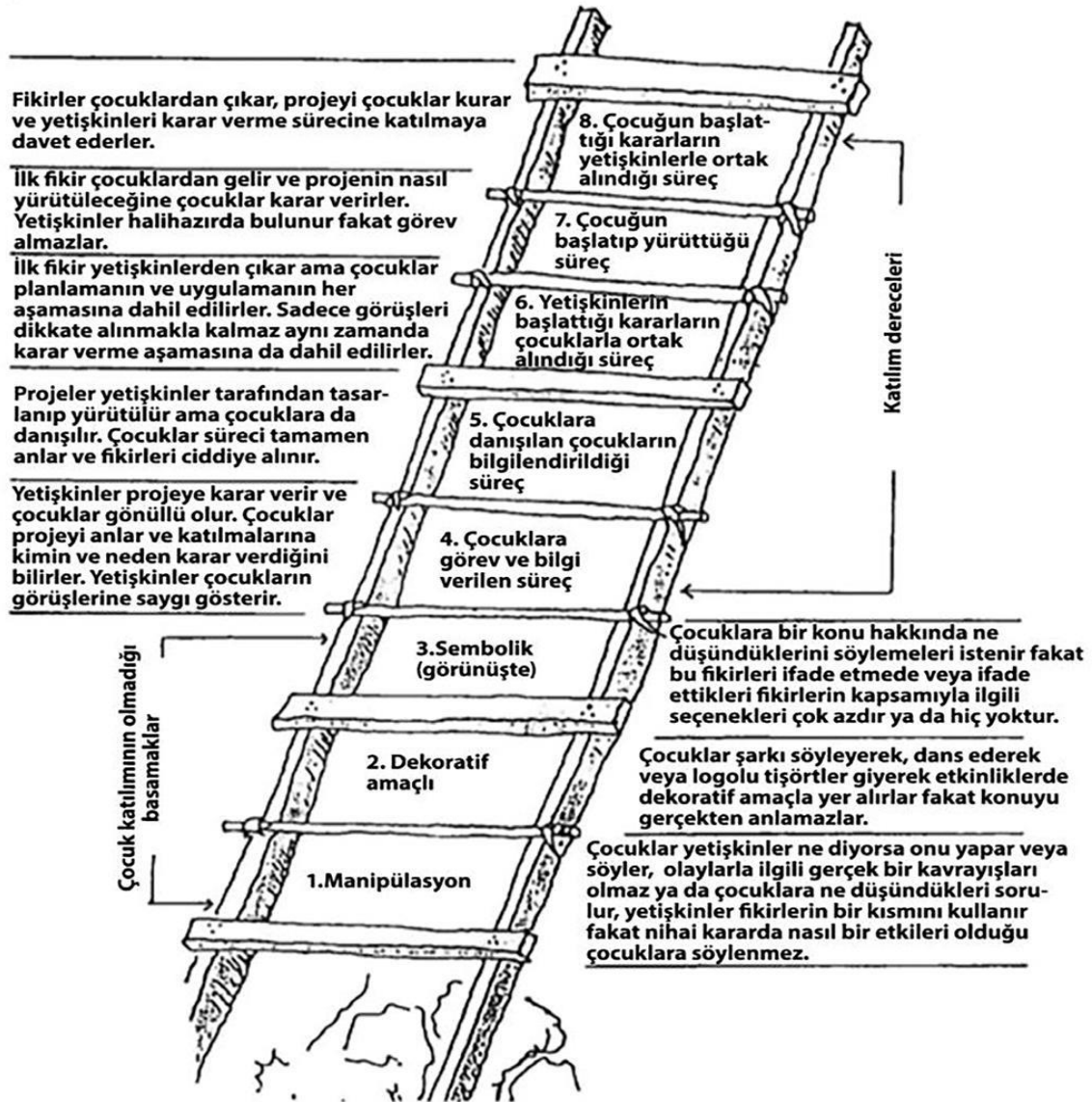
Sonuç olarak, dönemsel gereksinimlere ve devlet-kurum yönetim biçimlerine özgü olarak öne çıkarılan katılım basamağında ortaya çıkan katılım düzeyleri de farklılık göstermektedir. Daha önce değinildiği gibi, örneğin otokratik yönetimlerde katılım düzeyi, sadece yönetimin istediği ölçüde bilgilendirme aşamasında kalırken, doğrudan demokrasi uygulamalarında yetkilendirilmiş ve güçlendirilmiş halkın katılımıyla en üst düzeye kadar çıkabilmektedir. Bu nedenle katılım olgusu, ulaşabileceği nitelik ve düzey açısından gerçekleştiği koşullara, katılım gösterilmek istenen kurumun siyasal yapısı ve demokratik işleyişine, katılım gösterecek kişilerin demokrasi bilincine, istek ve becerilerine sıkı sıkıya bağlı olarak gelişim göstermektedir. Okula demokratik katılımı da bu çerçevede değerlendirmek ve tek başına katılımın nicelik ve niteliğiyle değil, gerçekleştiği koşullarla birlikte ele almak gerekmektedir.

Katılım Merdiveni ve Katılım Çemberi (Tekerleği)

Katılım ile ilgili alanyazında en çok başvurulmuş ve kullanılan modellerin; eğitim alanında kullanılan çocuklar için katılım merdiveni (Ladder of Children's Participation, Hart, 1992) ve katılım tekerleği (The Wheel of Participation, Davidson, 1998) olduğu söylenebilir. Şekil 3 ile çocuklar için katılım merdiveni ve Şekil 4 ile katılım tekerleği görselleri verilmiştir. Katılım gibi bir sürecin hiyerarşik bir merdivenle mi, yoksa daha eşitlikçi veya kapsayıcı olabilecek bir çemberle mi daha iyi betimlenebileceği tartışılabilir.

Katılım düzeyleri, Arnstein'in merdiven modeli ve onu temel alarak geliştirilen modellerde aşamalı ve bir alt basamaktan bir üste çıkmayı hedef gösteren bir mantıkla oluşturulmuştur. Oysa, yapılan tartışmalara ve çalışmalara dayanarak, katılım olgusunun bireysel ve toplumsal anlamda, eylem ve etkinliği de içeren karmaşık süreçlerden oluştuğu düşünülmelidir. Bu süreçte, katılımın gerçekleştiği koşullar, sunulan politik ve

demokratik haklar, katılımın dış çevre tarafından desteklenmesi, katılım gösterilecek topluluk ve katılan birey için bir gereksinim olarak hissedilerek oluşması, bir boşluğu doldurmasıyla yarattığı olumlu sonuçlarla ilerleme ve gelişmeler, değerlendirilmesi gereken önemli unsurlar olmaktadır. Ancak, bu etkenlerin yanı sıra tüm sürece yön veren ve katılımı gerçekleştirenler, sürecin öznesi olan kişi veya kişilerdir. Bu nedenle öznelere, hiyerarşik olarak bir merdivenin basamaklarında kategorize edilmeleri tartışılabilir. Merdivende katılım gösterecek kişiye ulaşması gereken hedef gösterilmiş ve katılım düzeyine uygun bir sınıflandırma yapılmıştır. Katılım merdivenlerinin bir örneği olarak Şekil 3'te Roger Hart (1992) tarafından geliştirilen çocuklar için katılım merdiveni verilmiştir.



Şekil 3. Çocuklar İçin Katılım Merdiveni

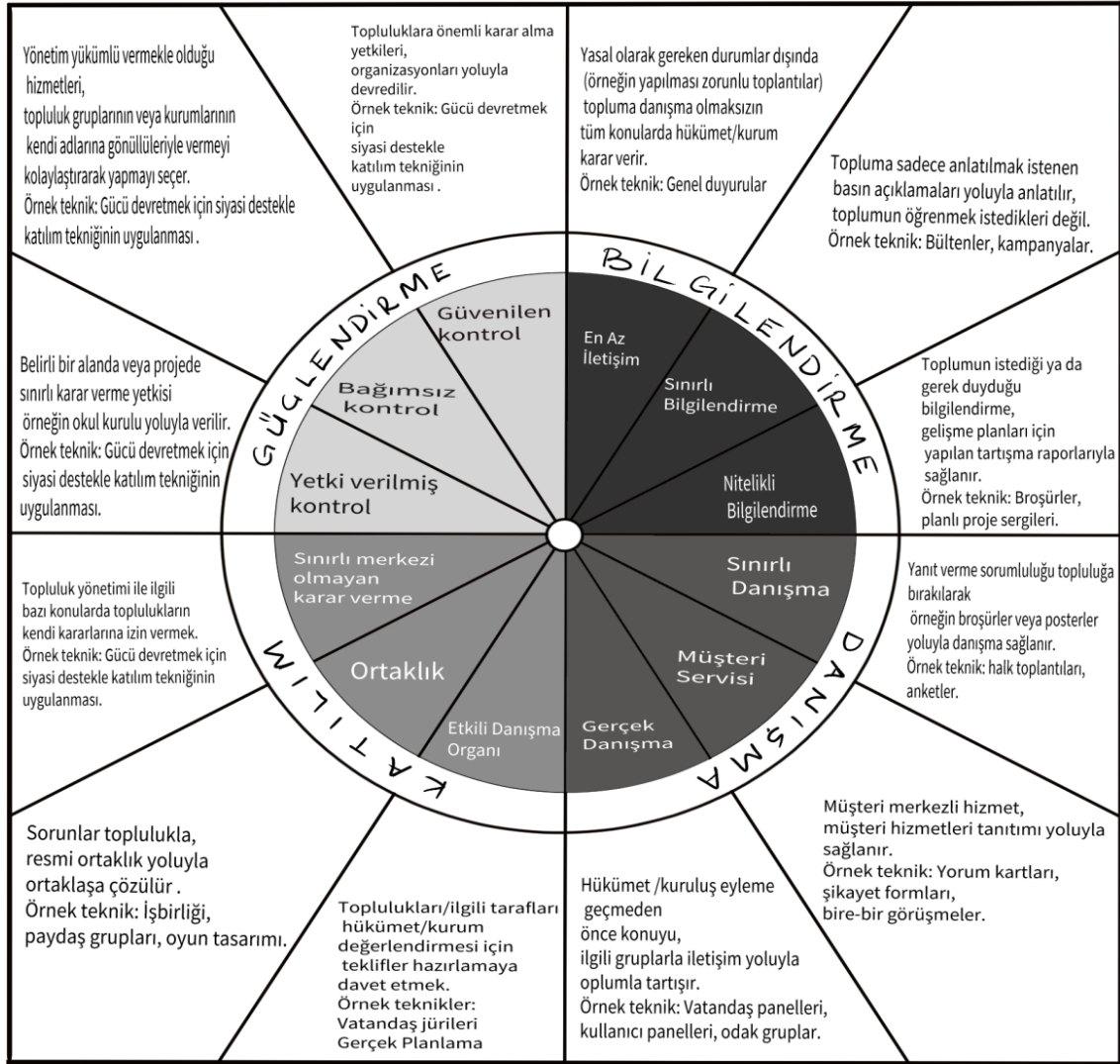
Kaynak. Hart, 1992; Akt. Şentürk ve Firidin Özgür, 2020

Şekil 3'te görülebileceği gibi Roger Hart'ın çocuklar için katılım merdiveni, çocukların gelişim süreçleri içerisinde yönlendirilme zorunlulukları ve eğitim sürecine katılımlarının geliştirilmesi düşünüldüğünde çocuk katılımını açıklayıcı ve destekleyici bir gelişme planı sunmaktadır. Başlangıçta tamamıyla bir yetişkine bağımlı olarak hareket etmek zorunda olan ve yetişkin yönlendirmesine bağlı olan çocuklar, karar verme ve bağımsız hareket etme becerileri geliştikçe yetişkinlerle işbirliği yapmayı, bağımsız çalışmayı veya yetişkinlerle birlikte karar almayı öğrenerek yapacak katılım yetkinliğine ulaşıyorlar.

Eğitim bilimleri açısından çocukların gelişimlerine uygun olarak ilerlemek zorunda olan katılım sürecinin basamaklı bir modele daha uygun düşmekte olduğu söylenebilir. Yetişkinler için ise süreç aynı yapıda olmayabilir. Yetişkinler, yetişkin olurken bağımsızlaşarak görüş geliştirme ve karar alma becerisi göstermeyi öğrenebilir ve bu konuda bilinçlenerek kendilerini geliştirebilirler. Bu nedenle, katılım merdivenini, her basamağına uğrayarak tamamlamaları gerekmebilir. Dolayısıyla, bireyler açısından katılım olgusu düşünülürken; katılım sürecinin tek taraflı gelişmediği, koşullar ve etkenlere bağlı olduğu, demokratikleşme ve bilinçlenme ile ilgili olduğu, hiyerarşik bir yapılanmadan çok gelişimsel bir süreç izlemesinin, demokratik katılım sürecinin amacı ve niteliğine daha uygun olacağı belirtilmelidir.

Katılım düzeyini veya süreçlerini analiz ederken hangi ölçütle, neyi değerlendirmek amacıyla yaklaşıldığı önem kazanmaktadır. Çoğu durumda en yüksek katılım düzeyinin son aşamalarda gerçekleşebildiği katılım modellerinden anlaşılmaktadır. Ulaşılması gereken hedef son basamak olarak gösterilmektedir. Katılımcı için tırmanması gereken bir merdiven, aşması gereken zorluklar vardır. Dolayısıyla, merdiven modelinde katılımcının göstermesi gereken performansın vurgulandığı söylenebilir. Oysa katılımın, tek taraflı gerçekleşen ve oluşan bir süreç olmadığı, hem katılana hem de katılım gösterilen yere, kuruma veya topluluğa sorumluluklar yüklediği belirtilmelidir. Aslında burada “Katılımı değerlendirmek için hiyerarşik bir bakışla mı, sınıflandırıcı bir anlayışla mı yaklaşmak gerekir?” sorusu üzerinden düşünülmelidir. Belirleyici olan nokta burasıdır. Bir kişi, koşulları, içinde bulunduğu durum nedeniyle bilgilenme veya danışma düzeyinde katılım gösterebilir ve bu düzey ona yetebilir ya da onun açısından katılım süreçlerinde son noktaya gelmiş olabilir. Bu durum onu, hiyerarşik olarak aşağılarda landırarak etiketlemeyi değil, koşullarını ve katılımın durumunu değerlendirerek nasıl geliştirilebileceği üzerine

çalışmayı gerektirmelidir. Böyle bir bakış açısının ve katılım yaklaşımına uygun olan modelin ise Şekil 4’te verilen katılım tekerleğinde temsil edildiği söylenebilir.



Şekil 4. Katılım Tekerleği

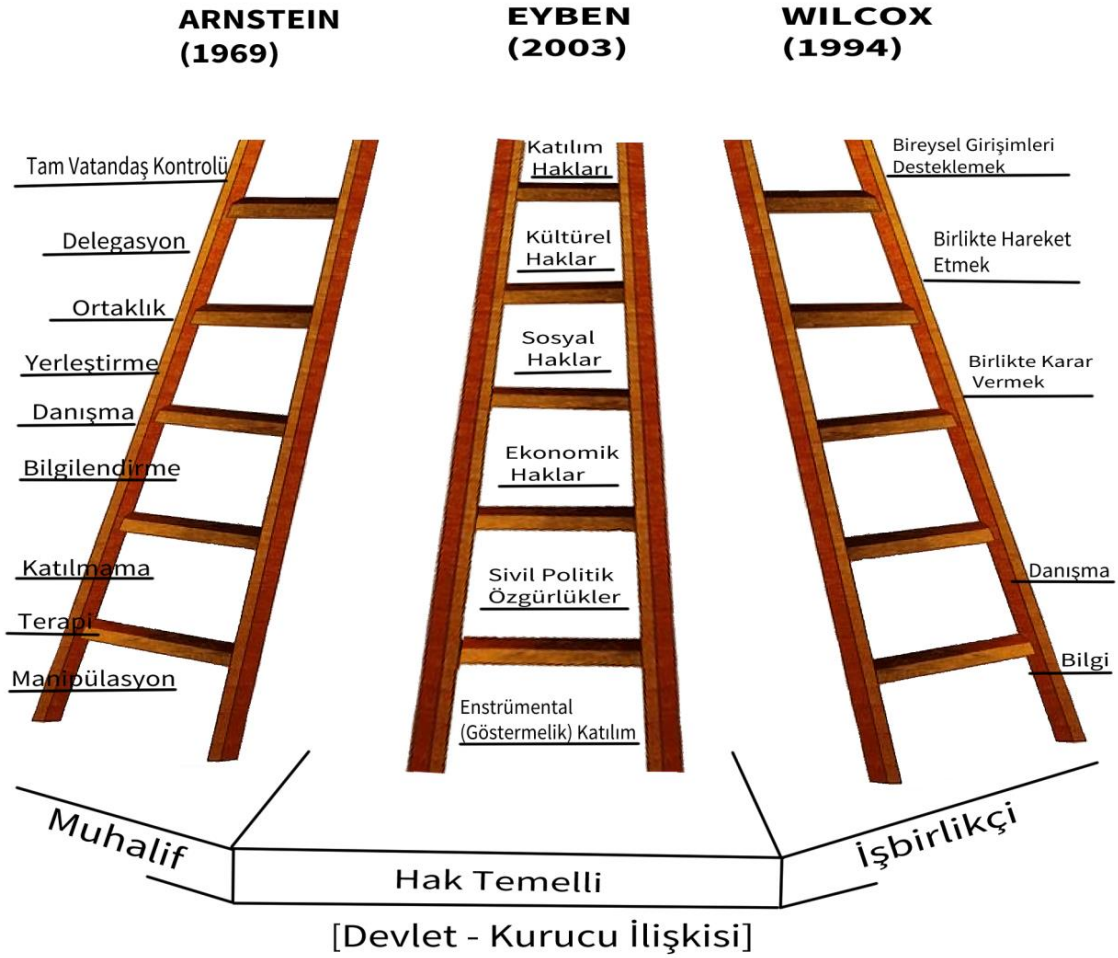
Kaynak. Davidson, 1998 (Türkçeleştirildi).

Scott Davidson’un katılım tekerleği, İskoçya’nın güneyinde çoğunlukla kırsal kasabaları içine alan bir bölgede, yerel yönetimle birlikte planlama çalışmalarına halkın katılımını sağlamak için geliştirilen bir model olarak tasarlanıyor (Davidson, 1998; Hussey, 2020). Dolayısıyla, yetişkin katılımının sağlanması amaçlanarak geliştiriliyor.

Model, katılım düzeylerini dört ana aşama ve her birinde üçer alt aşama olmak üzere toplam on iki alt düzey olarak sunuyor. Mantıksal olarak diğer modellerde olduğu gibi ana bölümler, daha az katılımdan daha çok katılıma doğru, onların alt aşamaları

olan düzeylerde ise o bölüm içinde az nitelikli katılımdan daha nitelikli katılıma doğru bir gelişimle sıralanmaktadır. Örneğin, ilk ana bölüm olan bilgilendirme (information) aşamasında, ilk düzeyde tüm kararlar yönetimce alınıyor ve halk, çok sınırlı iletişim ve notlarla bilgilendiriliyor; ikinci düzeyde, sadece yönetimin izin verdiği konularda sınırlı bilgilendirme yapılıyor; üçüncü düzeyde ise halkın da talebi olan iyi nitelikte bilgi akışı yönetimce sağlanıyor. Benzer biçimde aşamalandırma, diğer üç ana başlık olan danışma (consultation), katılım (participation) ve güçlendirme (empowerment) bölümlerinde de yapılıyor. Yetki devriyle güçlendirerek katılımın sağlanması hedeflenen son aşamada ise ilk olarak sınırlı bir alan veya bölgede kontrollü destekle sorumluluk paylaşımı yapılıyor (delegated control), daha sonra servis sağlayıcı, bir topluluğa veya kuruma kendi adına hareket etmesi ve kararların bağımsızlaşmasına izin veriyor (independent control) ve son aşamada katılımcılara karar verme ve kurumu yönetme yetkisi tam olarak sağlanıyor (entrusted control). Sonuç olarak; son aşamaya gelindiğinde bağımsızlaşmış ve güvenilir kişiler veya topluluklar olarak katılımcılar, kararlarda denetleyici, karar alıcı ve uygulayıcı olarak üst düzey nitelikte katılım gösteriyorlar.

Geliştirilen modeller ve katılım süreçlerinin aşamalı ilerleyişi incelendiğinde; genel olarak katılım olgusunun, hiyerarşik ilerleyen bir süreç değil, demokratikleşmeye dayalı gelişimle birlikte kişilerin ve kurumların nitelikli katılım pratiklerini uygulama becerilerini arttırdıkları ve geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlanması ve planlanması uygun olacaktır. Şekil 5'te merdiven katılım modelinin üç farklı uyarlaması bir arada sunulmuştur.



Şekil 5. Üç Katılım Modeli

Kaynak. Arnstein, 1969; Eyben, 2003; Wilcox, 1994, Akt., Aylett, 2010 (Türkçeleştirildi)

Tarihsel sıralamayla incelendiğinde merdiven modelinin geliştirilme süreçlerinden, katılım pratiklerinde basamaklar incelenirse demokratik haklar ve demokratikleşmeyi gerektiren işbirlikçi bakışın kullanımına doğru eğilim gösterildiği anlaşılmaktadır. Arnstein'in (1969) muhalif merdiveni, Wilcox'un (1994) işbirlikçi ve Eyben'in (2003) hak temelli merdiven modellerinde temel alınan bakış açısına göre katılım düzeyleri belirlenmiştir. Değerlendirme ölçütü değiştiğinde katılım düzeyinin ifade edilmesi de farklılaşmaktadır. Arnstein, devlet-yurttaş karşıtlığı üzerinden devletin yurttaşına ne kadar katılma izni verdiğini değerlendirilmiştir. Wilcox (1994), katılan kişinin, katılım gösterilen topluluk veya yönetimle ne kadar işbirliği içinde olduğunu aşamalandırmıştır, Eyben (2003) ise bu aşamaların gerçekleşebilmesi için hangi

hakların kullanıldığını dikkate almıştır. Günümüze en yakın tarihli olan Eyben merdiveninde en üstte katılım hakkının bulunması ve ondan önce sivil politik özgürlükler, ekonomik, sosyal ve kültürel haklara yer verilmesi anlamlıdır. Yer verilen özgürlük ve haklara sahip olunamadan ve gerektiği gibi kullanılmadan katılım hakkının da oluşamayacağı ve bu hakkın kullanılamayacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, demokratik katılım için demokratik hakların varlığı ve demokrasi bilincinin önemi burada da ortaya konmuştur. Modellerde öne çıkan haklara ve işbirliğine yönelik vurgulamalar, katılım süreçlerinin demokratikleşmeyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğiyle ilgili vurgular olarak görülmelidir.

Katılım Tür ve Düzeyleri

Katılma kavramı, alanyazında kararlara katılma anlamında kullanılmaktadır. Kararların alınmasında yaşanan katılım biçimleri katılımın niteliğini değiştirmekte ve katılım türlerini ortaya çıkarmaktadır. Örneğin; kararın alınmasına içerik ve nitelik açısından bir katkı olmaksızın sadece oy kullanarak katılmaya sahte katılım, kararın alınmasına katkının belirgin olmasına karşın son sözü yine elit bir grubun karar verdiği biçime kısmi katılım, karar oluşumuna katılanların hepsinin eşit nitelikte katkıda bulunduğu katılım türüne ise tam katılım denmektedir (Demir, 2019). Ayrıca, katılım terimi, sivil, dikey, yatay, bireysel, siyasi, toplumsal, topluluk, yurttaş, demokratik, halk, bireysel gibi ve daha da çoğaltılabilecek ön eklerle kullanılarak özelleştirilmektedir (Brodie vd., 2009).

Kararlara Katılma. Örgütlerin yönetiminde karar verme, 1930’lardan itibaren yoğun olarak kullanılan “katılmalı yönetim” kavramı ile yönetim bilimindeki yerini almıştır (Yıldırım, 1989). Katılımcı ekol, kararlara katılma ile örgütsel verimlilik arasında doğrusal bir ilişki olduğunu savunmuşlardır (Aksay ve Ural, 2008; Celep, 1990). Bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2008; Cooke, 1994; Heller vd., 1998; David, 2005; Kuye ve Sulaimon, 2011; Akt. Chimaobi ve Jacintha Chikamnele, 2020). Daha sonra kapitalist üretim sürecinde verimliliği artırma iddiasıyla Japonya’da geliştirilen örgüt yönetim süreçlerine çalışanların da katılması uygulamalarını içeren Toplam Kalite Yönetimi (Total Quality Management) yaklaşımının yönetim bilimine etkileri görülmektedir. Bu yaklaşımda, çalışanların karar

verme süreçlerine katılımıyla, ürün ve hizmet kalitesinin müşteri memnuniyetini karşılayacak düzeye yükseltme hedefinin gerçekleştirilebileceği söylenmektedir. “Toplam” ifadesi, “kalite”nin niteliğini değil şirket veya kurumdaki her çalışanın sürece katılmasını anlatmaktadır (Şimşek, 2007). Dolayısıyla, her ne kadar kaliteye vurgu yapıyormuş görünse de Toplam Kalite Yönetimi anlayışı, ‘katılım’ı odağına aldığını vurgulayan bir strateji olmuştur.

Diğer taraftan, özel veya kamu kuruluşu ya da dernek, vakıf, sendika gibi sivil toplum örgütlerinde süreç ve faaliyetlere katılmanın yolu, alınan kararlara katılmaktan geçmektedir. Karar verme ise, konuyla ilgili var olan seçenekler arasından seçim yapmak olarak tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Kararlara katılım arttıkça, örgütsel etkinliklerin nicelik ve niteliğinin dolayısıyla verimliliğinin artacağı düşünülmektedir. Katılım sağlanan ve onay alınan kararların sahiplenilmesi de artmaktadır ve uygulanması kolaylaşmaktadır. Diğer yandan, karara onay veya red görüşü bildirilerek doğrudan etken olunmasa da kararın alınmasında sürecin herhangi bir yerinde görüş bildirmek, alınacak kararın oluşmasına katkıda bulunmak bile sürece katılmış olmayı ve kararın benimsenmesini sağlamaktadır. Herbert Simon (1977) karar alma sürecini üç etkinlikle tanımlamaktadır. Bunlar; zihinsel (intelligence), tasarım (design) ve seçim (choice) düzeylerinde eylemler olarak sıralanmaktadır. Benzer şekilde Henry Mintzberg de problemi tanımlama, çözüm yolu geliştirme ve çözüm yolu seçme olarak üç aşama önermektedir. Başka bir örgüt teorisyeni Peter Drucker ise problem tanımlamadan, en iyi çözümü seçme, izleme ve değerlendirmeye kadar altı basamaklı bir süreç tanımlamaktadır. Ancak, her modelin rasyonel olmayandan en rasyonel olana kadar bir aralıkta yer alan bir akıl yürütme süreci olarak işlediği görülmektedir (Akt., Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Neoliberal dönemde kamu hizmetinden yararlanmak isteyenler açısından kararlara katılma, alınmış olan kararların uygulanması aşamasında gerçekleşmektedir. Alınan kararlarda etkin olmamalarına karşın kararların uygulanması için işgücü ve maddi kaynaklarını kamu hizmetine sunmak zorunda kalmaktadırlar. Ankara ilinde yapılan “Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları” adlı yüksek lisans tezi araştırma sonuçlarına göre okullarda 26 farklı başlık altında para toplandığı belirlenmiştir (Akça, 2002; Keskin ve Demirci, 2003). Başka bir araştırmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça ailelerin eğitime ayırdıkları harcamanın arttığı bulunmuştur (Ulusoy ve Yolcu, 2013).

Eğitimde kitleselleşme, demokratikleşme sonucunu doğurmuyor, aksine toplumsal ayrışmayı keskinleştiriyor. Bireylerin sosyo-ekonomik ları, eğitimden yararlanma biçim ve düzeylerini belirliyor. Böylece okullar, nitelik ve işlev olarak farklılaşıyorlar. Eğitim, bir hak olmaktan çıkarak bir ayrıcalık haline geliyor. Demokratikleşmeden söz edebilmek için öncelikle eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi gerekmektedir (Ünal vd., 2010, 206). Bu durum, demokratik katılım ve yönetim uygulamalarının gerçek anlamda demokratik katılımcı bir devlet ve toplum yönetimi ortaya koymadığını gösteriyor. Aksine neoliberal kapitalizm politikaları çerçevesinde yerine getiremediği sorumluluklarını topluma devrettiği ve düzenin devamı için daha çok fedakârlığı yapanların, toplumda hizmet almaya en çok ihtiyacı olan kesimler olduğu bir model ortaya çıkarıyor.

Kararlara katılma, yönetime katılma ile birlikte değerlendirilmektedir. Örgütlerde kararlar, yönetenler tarafından alınır ve uygulanırlar, diğerlerinin bu sürece katılması da yönetime katılması anlamına gelmektedir. Fakat, sürece dahil olma amacı ve yöntemleri, katılmanın niteliği ve türünü değiştirebilmektedir. Katılmanın amaç ve yönteminin belirlenmesi, örgütün hedeflerine ulaşım ulaşmamasında da önemli bir rol üstlenmektedir.

Yönetime Katılma. Yönetime katılmanın olumlu sonuçları görüldükçe, katılmanın nasıl olması gerektiğine dair yönetim bilimi de değişime uğramıştır. Aynı zamanda, dünyada gerçekleşen çok yönlü dönüşüm süreci de klasik yönetim anlayışını değiştirmeye zorlamıştır. Bu süreçteki değişimler, “Kamu işletmeciliği”, “Yeni kamu işletmeciliği”, “Yeni işletmecilik”, “Piyasa temelli kamu yönetimi”, “Girişimci yönetim”, “Katalizör (catalytic) kamu yönetimi” gibi kavramlarla ifade edilse de kısaca “Yeni kamu yönetimi” olarak adlandırılmıştır (Yılmaz, 2013). Yönetim disiplinde 1970’lerde “Kamu Yönetimi”, 1980’lerde “Kamu Politikası ve Yönetimi” ve 1990’larda “Yönetişim” isimleri hakim olarak kullanılmıştır (Özer, 2012). Ancak, bu kavramsal değişimlerden anlaşılacağı üzere başlangıçta sosyal devlet ve demokrasi temelli katılımı artırma yönelim ve çabası, zamanla neoliberal dönüşümün talep ve gereksinimleri doğrultusunda şekillenmiş ve farklı hedeflere, nitelik ve önceliklere sahip olmuştur.

Söz konusu yönelim içinde devlet, 1990’larda Dünya Bankası aracılığıyla yürütülen projelerle neoliberal politikaları eğitim alanında uygulama fırsatı bulmuştur. “Yönetişim”, “eğitim bölgeleri”, “eğitimde yerelleşme”, “okul temelli yönetim”,

“stratejik planlama” gibi uygulamalarla okul-aile birlikleri ve okul yönetimleri aracılığıyla okullara “kaynak yaratma”, “Toplam Kalite Yönetimi” hedefleri, gerçekleştirilmeye çalışılan neoliberal uygulamalardan olmuştur (Ünal vd., 2010).

Toplam Kalite Yönetimi içinde yine neoliberal politikaların bir parçası olan stratejik planlamalarla okulun paydaşlarının sınıflandırmaları, analizleri yapılır, güçlü-zayıf yönler, karşılaşılabilecek fırsat-tehditler, hedefler belirlenir ve sonuçta okul için bir stratejik plan oluşturulur. Milli Eğitim Bakanlığı, 2003 yılında çıkarılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrolü kanunu ile her okuldan kendi stratejik planını oluşturmasını istemiştir. Stratejik planlarda okulun ne durumda olduğu, nereye varmak istediği, gelecek yıllar içinde nasıl bir yol izleyerek hedeflerine ulaşacağı belirlenir. Örgütün ne olduğu, ne yaptığı ve nasıl yaptığı üzerine karar üretilir ve davranış geliştirilir (Bryson, 1989; Akt., Şimşek, 2007). Kurumu, geçmişi ve geleceğiyle değerlendiren bir yol haritası görevi görmesi amaçlanır (Özmantar, 2011). Bu nedenle geniş ölçekli bilgi toplama, seçeneklerin oluşturulması ve kararların gelecekteki sonuçlarını öngörmeyi içerir (Şimşek, 2007). Bu planlama aşamalarında okulun paydaşlarının tanımlanması, sınıflandırılması okul için önemlerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi önemli bir yer tutar.

Yeni Kamu Yönetimi anlayışında yönetim kavramına da özel bir önem verilmektedir. Yönetişim anlayışının karar verme süreçlerinde katılım temelli ve insan odaklı bir model olduğu söylenmektedir (Özer, 2012). Kavram, özellikle 1990’lardan sonra, uluslararası kuruluşların (BM, DB, IMF, OECD) yayınladığı raporlarda sıkça kullanılmıştır. Bundan sonra da akademik araştırma ve tartışmaların odak noktalarından biri olmuştur (Sobacı, 2007).

Yönetişim ve stratejik planlama kavramlarında olduğu gibi neoliberal politikaların ürettiği kavramların gerekçelerinin; topluma ve bireye hesap verme, katılmayı sağlama, şeffaflık, yerel yönetim ve özerkliği destekleme vb. olduğu görülür. Bu gerekçelerle sorumluluk alanları, devletten topluma, yerel yönetimlere, sivil toplum kuruluşlarına, bireye kaydırılır. Ancak, bu eksen kaymasına karşın toplum ve bireyin hakları, sorumluluk ve görevleriyle bunları kullanabilecekleri mekanizmaların tarifi net olarak yapılmaz. Sözde katılıma ve denetime açık şeffaf yönetimler hedeflenirken bunun nasıl yapılacağına ilişkin kurumsal işleyiş araçları, amacına uygun şekilde netleştirilmiş ve oluşturulmuş değildir.

Son yıllarda eğitim alanında demokratikleşme ve katılımı artırma yönünde yapılan en görünür örnekler; sınıf, okul başkanlığı, okul meclisi seçimleri ile okul aile

birlikleri mekanizmalarıdır (Akbaşlı ve Tura, 2019; Bayrakçı ve Dizbay, 2013; Cılga, 2006). Ancak, bu sembolik örneklerde dahi biçimsel uygulama dışında gerçek bir katılım ve demokratikleşme süreci yaşanmamaktadır. Çünkü neoliberal politikaların çıkış nedeni; toplumu demokratik katılımı yönetmek değil, var olan ekonomik değişim ve kriz ve küresel rekabet ortamında kamu hizmeti sorumluluklarının yerine getirilememesidir. Bu nedenle, söylemde toplumun ve bireylerin katılımına açılan alanlar, onlara ekonomik yük ve sosyal hak kaybı olarak geri dönüyor.

Demokratik anlamda yönetime katılma, bireylerin kendileri ve yaşadıkları toplum için söz haklarını kullanmaları ve bunun için yöneticilerle etkileşime geçmelerini gerektirmektedir (Eroğlu, 2006). Dolayısıyla, sosyal ve yönetsel yönlerinin olmasıyla birlikte her katılım, bir siyasal katılım olmaktadır. Siyasal katılımın da en düşük düzeyde sesini yükseltmekten en yüksek düzeyde de karar alıcı olmaya kadar geniş bir yelpazesi bulunmaktadır (A. Aydın, 2019). Siyasal katılmanın asgari varlık koşulları, bağımsız bir devlet yönetimi, yönetilenlerin can güvenliğinin sağlanmış ve az çok eğitilmiş olmaları, hukuki çerçeve ve bireyleri bilgilendirecek bir iletişim ağının varlığı olarak belirleniyor (Eroğlu, 1999, 238). Bu nedenlerle katılım, tek başına bireylerin veya katılma gereksinimi olan kesimlerin iradesine bağlı olarak gelişmiyor. İradelerin etkinliği yanında katılımın gerçekleşmesine olanak verecek çeşitli koşulların varlığını gerektiriyor.

Brodie ve arkadaşlarının hazırladığı, İngiltere Büyükelçiliği, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) işbirliği ile “Katılım’ı Anlamak; Bir Literatür Taraması” adlı çalışmada “katılım” kavramı, İngiltere odaklı olmak üzere teori ve uygulamada, tarihsel bağlamıyla incelenmiştir. Her ne kadar “katılım”, post modern zamanların öne çıkardığı bir kavram gibi görünse de tarihsel kökleri Yunan filozofu Aristoteles’ten çıkıp, Marx’a uğrayıp, Habermas’a kadar gelmektedir. Bu çalışma, sözü edilen düşünürlerin, yurttaşların yönetime veya yönetim kurumlarına katılımlarıyla ilgilendiklerini söylemektedir. Bu düşünürlerin ilgilendiği katılım türü, demokratik yurttaşlık katılımıdır. Aynı çalışmada, İngiltere’de 1997 yılında İşçi Partisi’nin iktidara gelmesinden sonra, katılımın, kamu politikaları gündemine alındığı, “üçüncü sektör” olarak adlandırılan gönüllü ve topluluk sektörü oluşturulduğundan bahsedilmektedir (Brodie vd., 2009). Bunun yanı sıra, hükümet, bireysel yurttaşları da, yurttaşlık eğitimi benzeri uygulamalarla doğrudan dahil etme girişimlerini artırmıştır. Sonuçların gerçekten katılım girişimlerini artırdığı görülmüştür. Sözü edilen gelişmeler, yine neoliberal politikaların uygulandığı ama “demokrasinin

beşiği” sıfatıyla da anılmış bir ülke olan İngiltere’de ve sol yelpazede politikaları olan bir işçi partisi hükümetinin uygulamaları sonucu ortaya çıkan sonuçlardır. Bu nedenle, bir anlamda bu deneyimler, post modern zeminde sahici olmak isteyen demokrasi ve yurttaşlık katılımı girişimleri ve denemeleri olarak tanımlanabilir.

İngiltere Büyükelçiliği, DPT ve TEPAV’ın işbirliği ile hazırlanan ve Involve adlı kuruluş tarafından yayınlanan çalışmada, birçok örnekten çıkan sonuca göre, “katılım”ın daha çok olmasındansa daha “iyi” olmasının gerekliliği belirtilmektedir (İnsanlar ve Katılım: Yurttaşlar Karar Almanın Merkezine Nasıl Yerleştirilir, 2005). Bu “iyi” katılım ile, demokratik ve aktif yurttaşlık anlamında bir “iyi” lik anlatılmak istenmektedir. Aynı çalışmada, katılımın genel olarak, “bir şeyin parçası olduğunuzu gerçekten hissetmek”, daha özel olarak, “kamu politika kararlarını etkilemek amacıyla insanların harcadıkları çaba” veya daha ayrıntılı şekilde; “kaynaklar ve düzenleyici kurumlar üzerinde daha fazla kontrol sağlamak için şimdiye kadar böyle bir kontrolden dışlanmış olan gruplar ve hareketler tarafından organize olmuş çaba” olarak da tanımlanabileceği belirtilmektedir.

Sonuç olarak; neoliberal dönemin devleti, kamu yararına ve kamusal olarak yürütülmesi gereken sağlık ve eğitim gibi hizmetleri, ayrımsız şekilde herkese ve eşit nitelikte erişimle sunma konusunda eksik kalmaktadır. Bu durumda, toplumun her kesimi için yaşamsal haklara dayalı kamu hizmetlerinin ulaşılabilir olması, toplum ve yurttaş yararına niteliklerinin artırılarak gelişebilmesi için aktif, demokratik ve bilinçli yurttaş katılımının nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesi zorunlu hale gelmektedir. Katılım, bağımsız bir alanda, toplumdan yalıtılmış bir boşluk içinde veya saf bir şekilde gerçekleşmemekte, toplumsal ve bağlamsal olarak katılımı etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bu faktörleri gözетerek, hedeflenmesi gereken katılım biçimi; neoliberal politikaların izin verdiği ve zorunlu kıldığı sınırlar içinde değil demokratik katılımcılık ilkelerine uygun ve yaşamla iç içe bir doğallıkta olması gerekmektedir. Bunun için ise; kurumlar ve yaşam alanları düzeylerinde demokratik katılımın kimler tarafından nerede, nasıl, ne şekilde olacağı ve oluşturulacağı sorularının yanıtlarının netleşmesi ve yaşamda uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesi bir zorunluluk olarak belirmektedir.

Okulun Katılımcıları

Araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak okulun bileşenlerini, okulu etkileyen ve okuldan etkilenen kesimleri ifade etmek üzere “katılımcı” kavramı kullanılmıştır. Bunun nedenleri; araştırmada kullanılabilecek bir diğer kavram olan “paydaş” kavramının neden yeğlenmediğine ilişkin gerekçelerde bulunabilir. “Paydaş” kavramı, neoliberal sürecin ürünüdür. Kavram, Edward Freeman tarafından geliştirilen Paydaş Kuramı ile işletme yönetimi için üretilmiştir (Freeman ve McVea, 2001). Sonrasında bu politikaların eğitime yansmasıyla eğitim sistemi içinde veya dışında, sistemden etkilenen veya sistemi etkileyen kesimler için “paydaş” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle okulların da birer işletme olarak görülmesi, bu kullanımda etkili

olmuştur. 1980’li yıllarda kullanılmaya başlasa da 1990’larda yaygınlığını arttırmıştır. Eğitim yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının artışı da yaygınlaşmada etkili olmuştur.

“Paydaş” sözcüğünün karşılığı hissedar, hissenin karşılığı ise pay olarak verilmektedir (TDK, 2020). Hisse, bir bütünden sahip olunan ve karşılığında maddi veya manevi bir karşılık alınan bölüm olarak tanımlanabilir. Bu anlamda, “paydaş” kavramında, bütüne katkı ve katılımdan ziyade, bütünün bir parçasına sahip olarak ondan bir yarar elde etme durumu bulunmaktadır. Dolayısıyla, “paydaş” sözcüğü, çıkış noktası ve anlamı nedeniyle neoliberal politikalar zeminine uygun bir araç görevi üstlenmiştir. Buna karşılık “katılım” kavramı, oluşumundan başlayarak bir eyleme, edime işaret eder ve bir olay ya da olguya dahil olmak, onun içinde yer almak, sorumluluğunu almak v.b. anlamlarını içermektedir. “Katılım” sözcüğü, bireyi işaret etmez, bireyin yaptığı işi gösteren bir eylemdir, “paydaş” ise pay sahibi olan bireyin adıdır. Katılım gösteren bireyi anlatmak için “katılımcı” sözcüğü kullanılır. Bu ayrım, “paydaş” ya da “katılım” sözcüklerinin kullanılması arasındaki farkı daha çok ortaya çıkarmaktadır. İş ile kişinin ayrı ifade edilmesi, işe katılmanın ne demek olduğunu sorgulama olanağı vermektedir. İngilizce karşılıklarında ise; “paydaş”, “stakeholder”; “katılım” ise “participation” sözcükleri ile eşleşmektedir. Bu sözcükler arasında da anlamsal ve işlevsel olarak Türkçe’de olduğu gibi bir ayrışma olduğu görülmektedir. Tüm bu nedenlerle “paydaş” yerine “katılım” kavramı kullanılması tercih edilmiştir.

Okul, hedeflerine ancak katılımcılarının katkı ve katılımlarıyla ulaşabilir. Epstein (2008), okul sisteminde öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum kesimlerini bir eylem ekibi oluşturduklarını düşünerek, bu grupları okul geliştirme ekibinin aktörleri

olarak nitelemektedir. Okulu var eden, hedeflerine ulaşp ulaşmamasını sağlayan etkenler, iç ve dış tüm katılımcıların kendi aralarında ve onları sistem içinde bir araya getiren okul kurumsallığı ile yaşadıkları deneyimler, ilişkiler, olumlu veya olumsuz etkilenme ve katılım süreçlerinin bütünü olarak gerçekleşmektedir.

Okula Demokratik Katılım

Eğitim, tüm toplumsal süreçlerden etkilenen ve onları etkileyen bir olgu olarak, toplumla ilişkisi son derece gelişmiş karmaşık süreçler toplamıdır. Toplumun devletle olan ilişkisi, yaşamsal süreçleri ne kadar belirleyici ise eğitimle olan ilişkisi de o kadar etkili ve belirleyicidir (Aksoy, 2010). Buna karşın toplumu oluşturan farklı toplulukların eğitimin sürdüğü okullarla ilişkileri, bu derece gelişkin ve etkili bir düzeyde sürmemektedir. Eğitimden bu derecede etkilenen kesimlerin eğitime de aynı derecede etki etmesi, katılabilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin demokratik ve katılımcı yönetim anlayışını ne ölçüde uyguladıkları konusunda öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuş çalışmada, okullarda katılımcı yönetim anlayışına ilişkin farklı görüşler ortaya koyan Ankara ilinden yönetici ve öğretmenlerden elde edilen verilere göre okulların daha demokratik ve katılımcı bir yönetimle yönetilmesi gerektiğine işaret edilmiştir (Gülcan, 2011). Okullarla, okul bileşenleri olan toplum kesimleri arasında her ne kadar çok yakın gibi görünen ilişkiler bulunsada okul politikaları ve kararlarına katılım açısından giderilemeyen bir boşluk bulunmaktadır. Bu boşluk, eğitime demokratik katılım yoluyla doldurulabilir.

Demokrasi ve eğitim arasındaki ilişki, eğitimin topluma demokratik bilinci aktarması ve benimsetmesi ile bu bilincin yaşama yansıtılarak davranışa dönüştürülmesinde eğitimin üstlenmesi gereken rol olarak iki boyutta düşünülebilir (Ottekin Demirbolat, 2010). Birinci boyutta kazanılması gereken demokrasi bilinci, hiyerarşik olmayan eğitim ilişkileriyle demokratik eğitim deneyimlerine katılarak öğrenilebilir. Bu noktada eğitim ve demokrasi ilişkisine “katılım” da eşlik etmelidir. Bu yaklaşım John Dewey’in bütünsel demokrasi eğitimiyle de uyumludur (Mayo, 2015). İkinci boyut olan demokrasi bilinci ve becerisinin yaşama yansıtılması ise, ilk olarak okullarda, sınıflarda, okul bileşenleri arasında gelişen demokratik katılıma dayalı ilişkilerde ortaya çıkabilir. Bu nedenle, bu ilişkilerin yaşandığı okul ortamları demokratik eğitim özellikleri açısından sorgulanabilir.

Katılım kavramı, birlikte hareket edilecek okul bünyesine ve diğer okul bileşenlerine katılmak anlamıyla ve aynı zamanda okulda devam eden etkinlik ve eylemlerde, karar süreçlerinde yer almayı vurgulayacak şekilde anlaşılmalıdır. Ancak, alanyazında işlevsel yönü öne çıkan “participation” kavramı kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bir etkinlikte yer alma, bulunma, pay sahibi olma olarak incelenmektedir. Ayrıca, ideolojik yönlü ve farklı görüşlerce farklı biçimlerde tanımlanabilen geniş bir kavram olarak kullanılmaktadır. Siyasal, kültürel, ekonomik, sosyal katılım gibi hangi alanda katılımın gerçekleştiğine bağlı olarak çeşitlenebilmesinin yanında, yönetsel katılma, kurumsal veya örgütsel katılma, karara katılma gibi yapısal işleyişte dahil olunan yere göre de adlandırılabilmektedir. Ancak sonuçta, çok sayıda yazar tarafından yapılan katılım tanımlarının ortak noktasını karar almada topluluğun rolüne verilen yer oluşturmaktadır. Tanımın netleşmesi için katılıma kimin içerilmesi gerektiği, katılımı neyin başarılacağı ve katılımın nasıl gerçekleşeceğinin belirtilmesiyle kavram açıkça anlaşılır olacaktır (Claridge T.,2004).

Katılım, karar alma süreçleriyle ilgili olarak alanyazında çalışılmaktadır. Bir kararın hazırlanması, olgunlaştırılması, alınması ve uygulanması aşamalarından birine, bir kaçına veya bütününe o karardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenecek kişilerin güçleri oranında katkıda bulunması olarak verilmektedir (Demir, 2019).

“Community participation” kavramı literatürde çok karşılaşılan ve araştırılan bir kavram olarak görünmektedir. Özellikle katılım konusunda dezavantajlı kesimler olan göçmenler, yoksullar, kadınlar, engelliler gibi kesimlerin, bulundukları bölgede yerel yönetimlere, sağlık, çevre, tarım, politika, eğitim gibi alanlarda alınan kararlara katılımları, seslerini duyurabilme düzeylerinin incelenmesi için “community participation” kavramının anahtar olduğu çalışmalar yapılmaktadır (Hung ve Sırakaya, 2010; European Union Community Participation, 2005; Lachapelle ve Austin, 2014; IGI Global, 2021; Rifkin & Kangere, 2002; Rifkin & World Health Organization, 1990; Lyons, Smuts, & Stephens, 2001; Miser, 2000). Katılım, ortak çıkar, amaç veya değerler etrafında birlikte hareket etme isteğini içinde taşımaktadır. Topluluk katılımı, katılım gösterilecek olay veya kurumdan pasif olarak yararlanandan, program veya olayla ilgili aktif olarak karar veren insanlara kadar değişkenlik gösterebilmektedir (Rifkin & Kangere, 2002).

Katılımın talep edilmesinin altında yatan dört temel neden olduğu söylenmektedir. Bunlardan birincisi, bireyin kendi yaşamını etkileyen kararlara doğrudan müdahil olabilmesiyle kurumların demokratik meşruiyetinin ve hesap

verebilirliğinin arttırılması (Creasy, 2007; Cornwall, 2008; Beetham vd.; 2008, Akt. Brodie vd., 2009), ikincisi, ortak bir çıkar ve amaç etrafında bir araya gelmenin toplumsal bütünlüğü korumaya katkısı olacağı düşüncesi (CLG, 2006A; Home Office, 2004b; Blake vd., 2008; Foot, 2009, Akt. Brodie vd., 2009), üçüncüsü, katılımın toplumsal gereksinime daha uygun kamu hizmeti sunmanın bir yolu olarak görülmesidir (Leadbeater, 2004; Prime Minister's Strategy Unit, 2006; CLG, 2006a; Prime Minister's Strategy Unit, 2007; HM Government, 2007a ve 2007b; Parker, 2007; Duffy, 2007, Akt. Brodie vd., 2009). Dördüncü olarak da katılım, artan ve zorunlu olan değişime etkide bulunmak ve yön verme tatmininden, topluluk önünde konuşmayı öğrenmeye ve kişisel gelişim ve öz saygıda artışa kadar bir dizi kişisel fayda ile ilişkilendirilmektedir (CLG, 2008b; Barnes ve Shardlow, 1997; Popay vd., 2007, Akt. Brodie vd., 2009). Katılımın güdüleyicileri olabilecek bu dört temel neden, “daha fazla sosyal adalet, daha etkili kamu hizmetleri ve kendine güvenen yurttaşların yaşadığı bir toplum” (Beetham vd., 2008: 11, Akt. Brodie vd., 2009) ile ilişkilendirilmekte ve aktif yurttaşlığın bir ifadesi olarak görülmektedir (Brannan vd., 2006, Akt. Brodie vd., 2009).

Öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını destekleyen ve aktif öğrenen rolüne yapılan vurgular artmıştır. Dijital ve neoliberal çağa uygun, kendini rahat ifade edebilen, öz güveni yüksek, yaratıcı, yeniliklere açık ve çok yönlü kişisel gelişimi hedefleyen, keşfetmeyi, sorgulamayı, eleştirel ve analitik düşünebilmeyi geliştirmiş olan yetişmiş insan gücüne gereksinim artmıştır. Yetişmiş insan gücünün ise, yetilerinin hepsini yaptığı işe yansıtması, neoliberal, esnek ve yaratıcı çalışma koşullarına uygun yetenekler göstermesi beklenmektedir. Dolayısıyla, bu niteliklere sahip insan gücünün yetiştirilmesi, okulların önüne bir görev olarak konulmaktadır. Okul ortamında demokratik katılımın sağlanması yönünde değişikliklerin yapılması, söz konusu özelliklerin kazandırılması için önemli görülmektedir.

İlgili özellikler konusunda, 2019-2023 yılları arasını kapsayan 11. Kalkınma Planı'nda ve 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de söz konusu yönelimi karşılayacak planlama ve önerilerde bulunulmuştur. Bu durum birkaç madde ile belirtilmiştir:

Madde 547: Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir, eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır (On Birinci Kalkınma Planı, 2019, 135).

Madde 556: Tüm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modeli oluşturulacaktır (On Birinci Kalkınma Planı, 2019, 138).

Yukarıdaki maddeler, neoliberal dönemde eğitim sisteminden beklenen insan modelini ve bu modeli üretecek olan okul sistemi olarak Okul Gelişim Modeli'ni tanımlamaktadır. Okul Gelişim Modeli, 11. Kalkınma Planı'nda ortaya çıkmış ve geliştirilmiş bir model değildir. Bu ve benzer modeller, klasik okul örgütlenmelerinin talep edilen ve beklenen eğitim öğretim hizmetlerini karşılamakta yetersiz kalmaya başlamasıyla birlikte önerilir ve tartışılır olmuştur (West, 1998). Çağın hızlı ve dönüştürücü gelişimi karşısında yetersiz kalan okul sistemleri bu arayışın bir nedeni olabilir. Ancak, tartışmaların başladığı ülkeler olan Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Avrupa'dan farklı olarak Türkiye'de etkili olan başka etmenler de söz konusudur.

Ülkemizde özellikle 1980'ler ve 1990'ların değişimlerini takip ederek hızlanan, İslamcı ve muhafazakar neoliberal politikaların takipçisi AKP (Adalet ve Kalkınma Partisi) iktidarıyla birlikte bu arayışlar, somut pratik sonuçlarla üst düzeye çıkmıştır. Eğitimde her yıl yaşanabilen, kimi zaman 4+4+4 gibi radikal değişim sonuçları da olan okul türleri, program içerikleri, öğretmen yetiştirme, atama ve yerleştirmeye dair pek çok düzenleme ve değişiklik, bu sürecin en somut göstergeleri arasında yer almaktadır.

Merkezi yönetimin kamusal eğitimde niteliği ve eşitliği gözeten uygulamalar yerine ideolojik ve politik hedefleri doğrultusunda okulları örgütleme ve düzenleme çabaları, özel okullara teşvik ve destek, kamusal eğitime vurulan ket ile eğitimde sorunların ve akademik başarısızlığın artışı, eşitsiz ve niteliksiz seyreden bir eğitim sistemi ve okullar sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu sorunlar karşısında Okul Gelişim Modeli gibi modeller önerilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde üzerinde durulan konulardan birisi okulların geliştirilmesidir. Belgede tüm aktörlerin okulu iyileştirme çabasında bulunacağı Okul Gelişim Modeli'nin kurulacağı ilan edilmektedir. Toplumda ailenin yeri ve rolü ile eğitimde “okul”un yeri arasında benzerlik kurularak okulu merkeze alan bir sistem anlayışı önerilmektedir (MEB, 2020). Böylece toplumun refahı ve çocukların iyi eğitimi için okul ve ailenin birlikte çalışması gerektiği söylenmektedir. Okullarda eğitime destek ve işbirliğinde en yakın paydaş olarak ailenin görülmesi yanı sıra eğitimin tüm toplumu ilgilendiren bir süreç ve toplum yararına sonuçları olması gibi mantıksal gerekçelendirmelerle tüm toplum kesimlerinin çorbada tuzu olsun

istenmektedir. Vizyon belgesinde, çocuklarının eğitimi ve iyi yetişmesi için ailelerle sağlanacak ortaklığın önemli olduğu, eğitim sürecinin sorumluluğunun öncelikle aileler ve toplumun diğer tüm kesimlerince paylaşılmasıyla, herkesin çıkarının olduğu bu büyük görevin layığıyla başarılabileceği vurgulanmaktadır. Görüldüğü gibi kamusal sorumluluk tek tek bireylere, ailelere, sivil toplum ve diğer kesimlere incelikte dağıtılmaktadır. Ayrıca, sadece rekabet, sınav ve maddi değerler üzerine kurulan bir eğitim felsefesi değil insani ve ahlaki değerlerin merkeze alındığı bir felsefeden söz edilmektedir. Evrensel ve milli değerlerle insanın duygu ve düşünce dünyasını buluşturan bütünsel bir felsefeye sahip olan eğitim sisteminin ortak zemininin oluşturulması gerektiği de eklenmektedir. Dolayısıyla, tüm toplum kesimlerinin eğitim konusunda birleşmeleri gereken uzlaşma zemini de tarif edilmektedir. Böylece, hem eğitim sisteminin yük ve sorumluluğu dağıtılmakta hem de toplumun önüne çok önemli bir amaç etrafında birleşebileceği bir çerçeve sunularak felsefî bakış açısı adı altında modern eğitim eleştirilmekte, ahlak ve duygu dünyasına doğru İslami muhafazakar bir yönlendirme yapılmaktadır. Bu nedenlerle 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin eğitimde neoliberal politikaların uygulaması olacak şekilde kurgulandığı söylenebilir. Kamusal sorumlulukların, demokrasi, katılım ve işbirliği gibi sözlerle finansal ve yönetsel olarak toplum kesimlerine pay edilerek devredilmeye çalışılması yanında, manevi ve ahlaki değerlerle bezenmiş evrensel ve milli bir eğitim sistemi oluşturulmasına vurgu yapılması, eğitimde neoliberal lanışın açık göstergeleri olmaktadır.

Sonuç olarak, söz konusu neoliberal katılım yaklaşımları ve okullarda uygulanan katılım politikalarına karşı seçenek oluşturabilmek adına, demokratik katılım kuramları da göz önüne alınarak, eleştirel eğitim düşünürlerinin ve alanyazın uzmanlarının görüşleri temel alınarak demokratik eğitim ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir. Bu ilkeler; haklara saygı bilincinin geliştirilmesi, demokrasi ve insan hakları konusunda deneyimlerin oluşturulması, seküler yaşam ve bilimsel bilgiye uygun eğitim programları, bireylere değer verilmesi, bireysel ve kolektif kapasitelere olan inanç, farklılıkların ayırımına vararak hoşgörü ve saygıyla yaklaşma, laiklik, eşitlik, adalet ve saygının ortak değerler olması, bireysel sorumluluk ve bağımsızlık geliştirilmesi, dayanışma ve işbirliğine dayalı ilişkilerle öğrenme, çoğulcu eşit katılımın sağlanması, katılımı dezavantajlı koşulların eşitlenmesi, deneyim, eylem, yansıtma, öz-düzenlemeye önem verilmesi, kamu yararı düşüncesinin benimsenmesi, özneleşme, etkileşimsel eylemliliğin, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi olarak belirlenmektedir (Aksoy; 2014; Apple, 2017; Apple ve Beane, 2011; Dewey, 2004;

Freire, 2005; Giroux, 1983; Hill, 2016; Karakütük, 2001; Mayo, 2015; Ottekin Demirbolat, 2010).

Okula Demokratik Katılım Gereksinimi

Katılım konusunda karşılaşılan çelişki; toplumun gereksinimi olan demokratik katılım eksikliğinin, “çıkarın varsa maddi destekte bulun o zaman” gibi zorunluluktan doğan zemini kullanan neoliberal yaklaşımla doldurulmaya veya geçiştirilmeye çalışılmasıdır. Herkesin yaşamının bir bölümünü, çeşitli roller üstlenerek kapsayan okul gibi kamusal bir alan üzerindeki demokratik katılım ve katkı gereksinimi, söz söyleme hakkını kullanma talebinin varlığı, tüm toplum kesimleri tarafından hissedilmektedir. Buna karşın, eğitim gibi bir alanda sorumluluğun ve maddi yükün, toplum kesimleri tarafından üstlenilmesinin beklenmesi ve bunun bir görev olarak sunulması, neoliberal yaklaşımın baş edilmesi güç olan yanını oluşturmaktadır. Gerçek demokratik katılım mekanizmalarının oluşturulması konusunda önerilere ulaşılması gereksinimi varlığını korumaktadır. Demokratik katılım önerilerinin gerçekleşebileceği demokratik eğitimin ortam özellikleri ise; seçkinci, liberal, neoliberal, müzakereci, çok kültürcü, katılımcı, eleştirel ve mücadeleci demokratik eğitim olarak sekiz farklı yaklaşım ile tanımlanmaktadır (Sant, 2019). Bunlar arasından eleştirel demokratik eğitim yaklaşımı, Frankfurt Okulu, Antonio Gramsci, Paulo Freire ve John Dewey’in demokrasi ve eğitim ile ilgili görüşlerini temel alan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Sant, 2019).

Eğitimin herkes için vazgeçilmez bir kamusal alan olması niteliğinden yararlanılarak, okullarda neoliberal politikaların uygulanması için toplumsal tarafların katılımları üzerinden bir zemin oluşturulmaktadır. Ancak, bu politikaların uygulanmalarına gerekçe olarak gösterilen katkı, katılım ve demokrasi vurgulamaları, eğitim yönetimi alanyazınında yer alan “katılım” ile örtüşmemektedir. Alanyazında başvurulabilecek katılma tanımını Bursalıoğlu (2019) şu şekilde yapmıştır:

Katılma sadece kişi ve grupların isteğe bağlı olarak bir araya gelmesi değil birbirlerini etkileyecek yapıda bütünleşmesidir. Katılma, birbirine dayalı eylemlerden meydana gelen örgütte, her üyenin gücüne göre, kendi payına düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapmasıdır (Bursalıoğlu, 2019, 160).

Bir sistem olarak okul da örgütsel varlığını çevresi içinde sürdürür ve çevresiyle birlikte var olur. Çevresi ile okul arasında geliştirici ve besleyici bir ilişki varsa bu,

okulun verimliliğine de yansır. Her sistemin bir genel, bir de özel çevresi bulunmaktadır (Başaran 2000). Genel çevre, bütün olarak toplumdur. Toplumun kültürel, ekonomik, siyasal yapısı, değişim ve yeniliğe eğilimi, kaynakları, yasaları, bilim ve teknolojik gelişmişliği gibi tüm özellikleri okulu etkiler ve bunlar okuldan etkilenir. Okulun özel çevresi ise okulun girdisini aldığı kendi toplumsal çevresi ve çıktısı olarak mezunlarını saldırdığı toplumsal çevresi ve diğer örgütlerdir. Okul, bu çevrelere girdisi ve çıktısıyla bağımlı olduğundan çevresi ile birlikte var olabilir (Başaran, 2000). Çevresiyle etkileşim içinde sürekli değişerek yaşayan bir organizmaya da benzetilen okul sistemi, bu özelliğiyle aynı zamanda açık bir sistemdir (Yalçınkaya, 2012). Okulların bu özellikleri, okulda karar alma, yönetim ve uygulama süreçlerine demokratik katılım gereksinimini zorunlu kılmakta, ortaya çıkarmakta ve arttırmaktadır.

Öğrencilerin Katılımı

Okul kurumunun varlık nedeni olarak öğrenciler, okulda yapılan işin ilk öznesi, verilen hizmetin doğrudan alıcısı undadırlar. Öğrencilerin okuldaki etkinliklere ve karar süreçlerine katılmadığı bir okulda diğer öğelerin katılımını sağlayan ortamı geliştirmek de çok mümkün olmaz. Okulda demokratik ve insan haklarına saygılı bir ortamın oluşturulmasında öğrencilerin işbirliği halinde katılımları önem taşımaktadır (Kepenekçi, 1999).

Rebell (2018), Amerika Birleşik Devletleri'nde 2016 yılında yapılan başkanlık kampanyaları sonrası, kamuoyunun durumunu değerlendirdiği çalışmasında, seçmenlerin aşırı kutuplaşmaları, tek taraflı bilgileneleme dayalı hatalı bilgilerin yaygın kabulü, sadece küçük bir kısmının fiilen oy kullanması ve yerel faaliyetlere katılımın azlığı nedeniyle sivil katılımın oluşturulmasında devlet okullarının görevini yerine getirmediğini tespit ediyor. Okulların toplumsal ve siyasal katılımı teşvik etme konusunda başarısız olduklarını tespit etmekte, bunun nedenleriyle birlikte aşmak için ne yapılması gerektiğine dair önerilerde bulunmaktadır. Okulların hem çoğulculuğa hem de bireyciliğe saygı duyan ve bunlardan faydalanan ortamlar yaratması, sivil gelişimi, eleştirel sorgulamayı ve katılımcı deneyimleri teşvik eden öğretimsel uygulamaları benimsemeleri gerektiği söylenmektedir. Böylece, sivil katılımın toplum içinde yükselebileceği, eşitlik, eleştirel düşünme, hoşgörü gibi değerlerle yaşayan okulların demokratik toplum gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Öğrencilerin okula katılımını tartışırken iki farklı katılım alanını düşünmek yararlı görünmektedir.. Bunlardan birincisi; öğrencilerin, sınıfta bulunurken ve ders sırasında eğitim öğretim süreçlerine katılımları, ikincisi ise okulda alınan karar alma süreçlerine katılımları olarak düşünülebilir. Birinci katılım türü, alternatif okul türlerinden birini işaret eden “demokratik okul”a, ikinci katılım alanı ise “okulda demokrasi” kavramına karşılık gelmektedir. Bunların ayırt edilmesi gerektiği ve farklı içeriklere sahip oldukları vurgulanmaktadır (Dündar, 2013).

Alternatif okulların temelini oluşturan demokratik eğitim, birey odaklı olup bireye seçime dayalı özgür bir alan bırakmaktadır. Çocuğun istek ve potansiyellerini ortaya koymasını sağlamak, teşvik etmek, bireye/çocuğa yetki vermek önemli bir amaçtır. Demokratik eğitimin felsefi alt yapısını aydınlanma dönemi düşünürleri, özellikle J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, E. Froebel, F. Freire, I. Illich, L. Tolstoy, J. Dewey, A. S. Neill, J. Holt E. Goldman, R. Steiner, E. Ferrer gibi isimlerin ve L.N. Tolstoy, A. B. Alcott, O. Decroly, A.S. Neill (Dündar, 2007), A. Bastian, N. Fruchter, M. Gittel, C. Greer, K. Haskins, G. Wood ve J.A. Beane gibi aktivistlerin oluşturduğu belirtilmektedir (Dündar, 2013). Düşünürlerin ortak özellikleri olarak çocuğun üstün yararını esas aldıkları, özgür kişilik gelişimiyle kendisini toplum içinde var etmesine özel önem verdikleri söylenebilir. Genel olarak, bireysel gelişimlerini bu şekilde tamamlayan kişilerin oluşturacağı toplumun da demokratikleşmeye ulaşabilen bir toplum olacağı öngörülmektedir.

Eğitim sürecinin esas aktörünün öğrenciler olması, katılım konusunda da aktif ve etkin olmalarını gerektiriyor. Diğer yandan, okula katılımın önemli bir alanı okul yönetimine katılım olarak görülmektedir. Okul yönetimine katılma ise öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin okulda kararların alınma sürecine katılmasını gerektirmektedir (Karakütük, 2001). Dolayısıyla, demokratik eğitime ve eğitimde demokrasiye ulaşmak için öğrencilerin okul içinde bulundukları süreçler, karar süreçlerine katılıp katılmadıkları, nasıl katıldıkları ve bu süreçlerin etkileri daha önemli hale gelmektedir.

Mager ve Nowak (2012), okul karar süreçlerine öğrenci katılımının etkileri üzerine deneysel çalışmaları taramışlardır. Çalışmada, öğrenci katılımının; yaşam becerileri, benlik saygısı, sosyal statü, demokrasi ve vatandaşlık becerileri, öğrenci-yetişkin ilişkileri ve okul ahlakı üzerindeki olumlu etkiye dair orta düzeyde kanıt bulunduğu, akademik başarı, tesisler, kurallar, politikalar ve sağlık üzerine olumlu etkiye dair sınırlı düzeyde kanıt bulunduğu, olumsuz etkilere dair ise düşük seviyede kanıt bulunduğu ifade edilmektedir. Öğrenci katılımının akran ilişkileri üzerine veya

öğretmenler üzerine etkileri konularında ise yeterli araştırma bulunamamıştır. Dolayısıyla, öğrenci katılımının en büyük etkisinin, yaşam ve demokrasi becerileri ile benlik saygısının gelişimi üzerinde görüldüğü sonucuna varılmaktadır.

Eğitim, hayata hazırlık olarak ele alınırsa yaşanacakların ve yapılacakların provası olan deneyimlerin bütünü olan süreçleri kapsamı gerekmektedir. Miser'e (2000) göre ise bireylerin yaşam alanlarıyla ilgili karar, işlem ve eylemlerde etkileşimli özne olmalarını sağlayan bir demokrasi modeli, katılıma olanak verebilir. Dolayısıyla, katılıma olanak veren demokrasi modeli, karar verebilmeyi ve bu karar doğrultusunda problemlerin çözümü için cesaret ederek eyleme geçebilmeyi gerektirmektedir.

Demokrasinin her kuşakta yenilenerek ve geliştirilerek doğması, eğitimle mümkün olacaktır. Eğitim, bu anlamda demokrasinin ebeliğini yapar (Dewey, 2004). Hart (1992) ise katılımın, demokrasi için bir araç olduğunu ifade eder. Katılma, her insanın kendi kaderini tayin etmesi, kendine ve çevresine saygı duymasına, adil davranma, söz sahibi olma ve çevresindeki dünyayı şekillendirme konularında rol almasına neden olur. Katılma, bireylerin etkilenmelerine ve etkilemelerine olanak tanır. Böylece, artan sorumlulukların üstlenilmesi, aktif, hoşgörülü ve demokratik vatandaşlar olmak için bir diyalog ve değişim süreci yaşanmış olur (Musleh, 2011).

Çocukların yerel idare alan kullanımı planlama süreçlerine katılımlarıyla ilgili yaklaşımları analiz eden Kimberley L. Knowles-Yáñez (2005), bilimsel, uygulamaya dayalı, eğitsel ve haklara dayalı katılım yaklaşımı olmak üzere dört yaklaşım türü tanımlamıştır. Bunlar içerisinde en bütünlüklü olanın, haklara dayalı yaklaşım olduğu ifade edilmektedir. Demokrasi ile en çok örtüşen yaklaşımın haklara dayalı katılım yaklaşımı olduğu söylenebilir. Çocukların katılmalarına en büyük neden, diğer yaklaşımlardaki gerekçelerden önce, katılmaya haklarının olduğunu belirten yaklaşımdır. Çocukların ve gençlerin deneyim ve isteklerinin, planlama süreçlerine katacağı çok şey olması yanında, vatandaşlık, sorumluluk ve katılım konularında kazanacaklarının da pek çok beceri olacağı sonucuna varılmıştır.

Musleh'e (2011) göre öğrenciler açısından katılımın yararları şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Katılım farklı türde kişisel becerileri geliştirir. Bunlar; inançlarını ifade etme becerisi, grup etkileşim becerileri, karar verme becerisi, ikna ve müzakere etme ile anlaşmazlığı çözme becerileri, oy verme, protesto etme, hakları savunma gibi politik katılım becerileridir.

- 2- Katılım, demokrasilerde yaygın eğitimin bir aracı olur. Karar verme süreçlerinin ve farklı bakış açılarının dinlenmesi için verilen katılım fırsatları, çocukların demokrasi sürecini eleştirel bir gözle değerlendirmelerine neden olur. Bu durum, gençlere, çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesinde zor durumlarla başa çıkmalarında yardımcı olur.
- 3- Katılım, ekiplere, gruplara katılım yoluyla kulüpler, komiteler, dernekler ile sivil toplumu kurar. Bu tür bir katılım, öğrencileri, dünyanın nasıl çalıştığını ve daha iyi hale getirmek için çözümler konusunda geliştirir. Bu da topluluk gelişimine katkıda bulunur.

Öğrencilerin okuldaki süreçlere demokratik katılımı, hem onların kişisel gelişimleri için katkıda bulunmakta hem de toplumsal problemleri ve çatışmaları çözmekte ve demokratik toplumu kurmak konusunda toplumun demokratik gelişimini sağlamaktadır. Ancak, bu sonuca ulaşmak için katılım biçimi ve niteliği önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul temsilciliği, öğrenci konseyi vb. biçimsel uygulamaları sözü edilen demokratik katılımın çok uzağında kalmaktadır.

Öğretmenlerin Katılımı

Öğretmenin eğitim ve okula katılımı, mesleki varlığının temel bir nedeni ve doğal sonucu olmakla birlikte, ve uzmanlık alanlarından kaynaklanan kurum içi gerekçelere de dayandırılmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin, bulundukları okullarda alınan kararlara katılma isteğinde olduklarını göstermektedir. Robert Hoppock, 1940'larda yaptığı okul politikasına katılmayla ilgili araştırmada öğretmenlerin bu konuda istekli olduklarını ve etkin rol almak istediklerini saptamıştır (Akt., M. Aydın, 2005). Bu görüş başka araştırmalarda da desteklenmiştir (Yavuz, 2004; Yıldırım, 1989). Yeterli koşullar sağlandığında, öğretmenlerin nitelikleri ve uzmanlık alanları kararlara katılma sürecinde etkin olmalarını sağlayabilir. Aydın (2005), öğretmene duyulan saygı ve verilen değer ile de yüksek moral arasında ilişki olduğuna dair bulgular olduğunu aktarmaktadır. Okulun genel yönetim işleri ile ilgili veya uyguladığı öğretim programıyla ilgili karar vermeye katılmanın öğretmen üzerindeki olumlu etkilerinden alanyazında bahsedilmektedir (Aydın, 2005; Celep, 1990; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Uras, 1995; Yavuz, 2004;).

Karar verme, genellikle seçenekler arasından en uygun olanı seçme süreci olarak tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Herbert Simon (1977) ise karar verme sürecini sorun üzerine düşünme, çözüm yollarını tasarlama ve uygun olanı seçme olmak üzere üç aşamada tanımlamaktadır. Başka bir örgüt teorisyeni Peter Drucker ise karar verme sürecini altı adımlı bir süreçte problemi tanımlama, analiz etme, çözüm yolları geliştirme, en iyi çözüme karar verme, kararı uygulama, izleme ve sonuçları değerlendirme aşamalarıyla tanımlamıştır (Akt., Lunenburg ve Ornstein, 1996). Bu aşamalandırma yöntemi, bilimsel araştırmalarda kullanılan problem çözme basamaklarıdır. Karar verme, aynı zamanda bir problem çözme sürecidir. Okullarda da kısa, orta veya uzun vadeli pek çok kararlar alınır. Bunların bazıları üzerinde düşünülen, tartışılan kararlardır. Bazıları ise o anda karşılaşılan duruma en doğru tepkiyle karşılık vermek üzere seçilen tutum ve davranışlarla üretilen anlık kararlardır. Öğretmenler de bir okul günü içerisinde dahi pek çok kez bu türden ani kararlar vermek zorunda oldukları olayla karşılaşır. Dolayısıyla karar verme ve uygulama etkinliği, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık alanında olan ve sık karşılaşılan bir durum ve doğal bir parçasıdır.

Cheng (2008) Hong Kong eğitim sisteminde, öğretmenlerin iş yükü, okula katılımları ve hangi kararlara katılım sağlandığında iş doyumunun daha fazla olduğu noktaları dikkate alarak incelemiştir. Çalışmada, kararlara katılımın öğretmenlerin iş yükünü artırmasına karşın, onların bu konuda istekli oldukları, önceki yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlarla aktarılmıştır. Kararlara katılım için yapılacak ek toplantılar, görüşmeler, kararların bireysel olarak alınmasından daha zaman alıcı olmaktadır. Bu da başlangıçta kurum için bir kayıp olarak algılanabilir. Ancak, sonuçları açısından verimliliği arttırdığı belirtilmektedir. Cheng'in (2008) vurguladığı başka bir nokta, öğretmenlerin hangi karar alanlarında daha istekli oldukları ya da hangilerinde daha geride durduklarıdır. Yönetimsel, programsal ve eğitimsel olarak ayrılan üç ana karar alanından öğretmenlerin en çok eğitim öğretimle ilgili kararlara katılıma istekli oldukları belirtilmektedir. Bu alandaki katılımlarının iş doyumuna daha fazla olumlu etkisi olduğu, diğer iki başlıkta ise gerek okul yönetiminin öğretmenleri katılıma yönlendirememesi, gerekse de öğretmenlerin, kendilerini bu konularda daha yetersiz görmeleri nedeniyle katılım eksikliği yaşandığı belirtilmiştir. Cheng (2008), öğretmenlerin karar süreçlerine katılımının kendileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu olumlu sonuçlardan en başta geleni, öğretmenlerin artan iş yüküne karşın yaşadıkları iş doyumudur. Buna karşın Okul Temelli Yönetim sisteminin

kendiliğinden katılımı sağladığı ve artıracığı beklentisinin doğru olmadığı, katılımın ayrı bir çaba ile desteklenmesi ve yaratılması gerektiğinin vurgusu da yapılmaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin karar süreçlerinde öğretmenlerin katılımlarını desteklemeleri gerektiği, bu mümkün olursa öğretmenlerin iş yeterliliği, okul politikalarını benimseme ve değişikliklere uyum sağlayıp, kabul etme düzeylerinin artacağı belirtilmiştir (Cheng, 2008).

Göksoy (2014), okul müdürlerinin karar süreçlerine öğretmenleri ne ölçüde kattıklarını araştırmış ve araştırma kapsamında olan okul müdürlerinin tamamının, öğretmenleri okuldaki uygulamalarla ilgili kararlara kattıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin, katılımlı grup kararları alındığında verimliliğin arttığı, kararların sahiplenildiği, öğretmenlerde sorumluluk bilincinin arttığı ve nitelikli uygulamaların ortaya çıktığı kanısında oldukları çalışmada ifade edilmektedir. Diğer yandan okul müdürleri bu ortak eğilimi ne kadar paylaşıyorlar ve uygulamaya çalışıyorlar da, kimi zaman bir güdüleyici olarak da kullanılan karara katılmanın önüne engeller çıkabilmektedir. Katılanların yetersizliği, tartışılan probleme karşı ilgisizlik, haksız ve uygunsuz katılım, üstün (yöneticinin) katılmayı özendirici bir hava yaratmaması gibi nedenler bu engeller arasındadır (Bursalıoğlu, 2019).

Örgütlerde karar verme, 1930’larda endüstriyel demokrasinin gelişimiyle ortaya çıkan ve amacı, işgörenlerin verimliliğini artırmak olan katılımlı yönetim anlayışı ile alanyazında yer almaya başlamıştır (Aksay ve Ural, 2008; Yıldırım, 1989). Eğitim yönetimi alanına yansısı ise “katılımlı okul yönetimi” kavramı ile olmuştur. Okullarda katılımlı yönetimi, öğretmenlerin belirlenen altı temel alanda karar verme yetkilerini araştırarak inceleyen Özden (1996), öğretmenlerin % 60 oranında okuldaki kararlara katıldıklarını ancak katılımların niteliği incelendiğinde çoğunun usulen fikir alma, yönetimin aldığı kararı onaylama veya karara destek çıkma düzeyinde kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Katılmanın anlamlı olabilmesi için öğretmenin sadece görüş alma düzeyinde katılması yerine sorunun çözümüne dek tüm aşamalarda söz hakkının olması ve kararların uygulanmasında da rol üstlenerek sonuçları takip etmesinin, katılımını, etkili ve gerçek katılıma dönüştüreceği çalışmada vurgulanmaktadır. Uygulanamayan kararların öğretmen katılımıyla alınması, öğretmenin güvenirliliğini zedeleyecek, otonomi kaybına yol açacak ve psikolojik etkileriyle mesleki motivasyon açısından zarar verici olacaktır (Mansbridge, 1973; Akt. Özden, 1996).

Kararlara katılımın niteliğini artırmak, olumlu sonuçlar elde etmek ve olumsuzluklardan kaçınmak için yöneticiler açısından bazı soruların cevaplarının netleşmesi gerekmektedir. Bu soruları Hoy ve Miskel (1978, 280) şöyle belirlemişlerdir;

1) Öğretmenlerin karara katılmalarının koşulları neler olmalıdır? 2) Öğretmenler ne oranda ve nasıl karara katılmalıdırlar? 3) Karar verici grup nasıl oluşturulur? 4) Müdür için hangi rol en etkilidir? (Akt., İ. Yıldırım, 1989, 21). Katılımlı okul yönetimi stratejisinde başarılı olabilmek için sözü edilen noktalarda netleşmek zorunlu görülmektedir. Bu soruların cevapları bazı çalışmalarda, uygunluk ve uzmanlık veya ilgi ve yeterlilik ölçütleriyle tartışılmaktadır (Aksay ve Ural, 2008; Uras, 1995). Bu ölçütlere göre, öğretmenin karara katılması için yeterince ilgili, duyarlı, karar konusunun bireysel çıkarına uygun olması (uygunluk-ilgi) ve konu ile ilgili görüş bildirecek ve karar alacak bilgi ve donanım açısından yetkin olması (uzmanlık-yeterlik) gerekmektedir. Bu ölçütlerin sağlanıp sağlanmadığına ise okul yönetimi karar verecektir. Bu kararın sadece okul yönetimine ait olması, demokratik katılım ve öğretmenin iradesini ortaya çıkarılması açısından olumsuzluk taşımaktadır. Okullarda kararlara katılım konusu, okul yönetiminin iradesi ile belirlenen ve yönlendirilen bir alan olmaya devam etmektedir. Diğer taraftan, okulların açık sistem özellikleri nedeniyle siyasal, ekonomik, toplumsal baskı gruplarının etkisi altında kalabilecekleri düşünülerek, alınacak kararların toplum yararına ve eğitimin verimliliği adına alınan kararlar olabilmesi için öğretmenlerin, çalışma alanlarındaki kararlara aktif katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Celep, 1990).

Velilerin Katılımı

Öğretmenlerin okulda sürdürdüğü formal eğitimin tamamlayıcısı olan veliler, evde ve okul dışı zamanda yaşanan informal eğitim sürecinin birincil sorumlularıdır. Eğitimin toplumsal amaçlarına ulaşabilmesi için okuldaki formal ve okul dışındaki informal eğitim süreçlerinin birbirini tamamlaması, öğrencide parçalanma değil bütünleşme oluşturması, en azından birbiriyle uyumlu olabilmesi gerekir (İ. Aydın, 1997). Aksi halde, güne farklı bir dünya (okul) ile başlayan, önemli bir bölümünü bu dünyada geçiren, bu dünyada kendi varlığını tanımaya, var etmeye çalışan ve günü daha farklı bir dünyada (ev) sonlandıran çocuklar açısından, bu iki dünya arasındaki farklılıklara dayalı uzaklık arttıkça, onların omuzlarına binen yük de ağırlaşmaktadır.

Ev ve aile içinde alınan eğitim, okul eğitiminin hazırlayıcısı, tamamlayıcısı veya devamı olarak iş görmektedir. Okula giden öğrencinin her türlü gereksinimi karşılanmış olarak eğitime hazır şekilde okula ulaşması, okul başarısı ve ilişkileriyle sosyal durumunun takip edilmesi, okul yöneticileri ve öğretmenleriyle iletişim ve işbirliği halinde olunması, okula katkı ve katılımda bulunulması gibi işler, velilerin sorumluluk alanına girmektedir. Velinin doğal yükümlülükleri gibi görünse de bunları yerine getirebilmek için veli de okulun destek ve yönlendirmesine ihtiyaç duyar. Veli, tek başına bu görevleri gerektiği gibi yerine getiremez. Okulun, velinin katılım ve desteğine izin vermesi, buna rehber olması önemlidir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında bir genelge ekinde öğrenci-veli-okul sözleşmesi yayınlamıştır. Okulun işleyişi, kuralları ve okul ile velinin karşılıklı hak ve sorumluluklarıyla ilgili bilgilendirme amacı taşıyan genelgede, velinin hakları arasında “okul yönetimine katılma hakkı” olduğu da belirtilmiştir (Kartal, 2008). Buna karşın, velilerin okula katılımını engelleyen bazı faktörler bulunmaktadır. Finders ve Lewis (1994), bu faktörleri 6 madde ile ifade etmişler. Bunlar; ebeveynlerin olumsuz okul yaşantıları, ekonomik sorunlar, okula ayrılacak zamanın kısıtlılığı, eğitim düzeyi düşüklüğü, öğretmenlerin olumsuz tutumları ve okul ile ev veya aile kültürü arasındaki farklılıklar olarak belirtilmektedir. Görüldüğü gibi velilerin okula katılımının önüne pek çok engel çıkabilmektedir.

Genel olarak okul işleyişinde çok dillendirilip teşvik edilen veli katılımının, okul ile veli arasındaki işbirliği ve desteğin önemi, tüm eğitim bileşenleri, öğretmenler ve yöneticiler tarafından onaylansa da etkili veli katılımının ne olduğu ve nasıl olması konusundaki netlik ve uzlaşma çok sınırlıdır (Baker ve Soden, 1997). Ebeveyn katılımını inceleyen 200’den fazla makale ve araştırmayı taradıkları çalışmalarında Baker ve Soden (1997), ebeveyn katılımının etkililiğinin belirlenmesinde dört metodolojik sınırlamadan bahsetmektedirler. Bunlar; deneysel olmayan tasarımlar, ebeveyn katılımı etkilerini test etmemek, ebeveyn katılımı için tutarsız operasyonel tanımlar ve nesnel olmayan ölçülere güvenmek olarak verilmektedir. Buradan nesnel ölçü ve verilerin eksikliği koşullarında ebeveyn katılımı incelenmeye çalışılmaktadır sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle, ilk çalışmalarda verinin eksik ve kuşku niteliğine karşın ebeveyn katılımının önemi kesin olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, çalışmaya göre ebeveyn katılımını teşvik eden bir çok program ve politika açık kanıtlara dayanmamaktadır. Sonuç olarak, ebeveyn katılımıyla ilgili genel olarak bilinenden daha az şey bilinmekte olduğunu iddia edilmektedir (Baker ve Soden, 1997). Dolayısıyla,

ebeveyn ve veli katılımının olumlu etkileri ve sonuçlarının bilinmesine karşın bu etkinin nasıl, hangi koşullarda, ne ölçüde gelişebileceğine ilişkin veriler sınırlıdır.

Velinin genel olarak eğitim süreçlerine katılımı; okulun etkinlik ve kararlarına doğrudan katılımı veya evden öğrenci başarısını etkileyecek eylemlerle dolaylı katılımı olmak üzere iki farklı yaklaşım ile ele alınmıştır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). İlki, okulun yönetsel, ekonomik, sosyal kültürel etkinliklerinde, eğitim-öğretim programları ve uygulamalarında karar alma ve uygulama aşamalarında aktif yer alma, katkıda bulunma anlamındadır.

Velinin okul sistemine ve eğitime, aktif etkileyici öge olarak demokratik katılımı, her zaman gerçekleş(e)meyen ama beklenen ve istenen bir durum olmaktadır. Beklenti ve istegin temel nedeni; öğrencinin akademik başarısına olan olumlu etkilerdir. Fakat, son yıllarda eğitim sistemine yansıyan neoliberal politikalar gereği, sorumluluk ve ekonomik temelli zorunlu katılım beklentisi,, aile-veli katılımının politik süreçlerle etkilenen ve şekillenen tarafını oluşturmaktadır. Örneğin, Okul-Aile Birliği'nin okulun tüm yönetimi ve planlamalarında etkin rol oynaması eğilimi ve tartışmaları yapılmakla birlikte, bu eğilimin olumsuz yönü, okulun mali sorunlarının da veliler üzerine bırakılması olmaktadır. Oysa demokratik özerklik ve katılım hakkı gözetilerek okul-aile birlikleri okulların yönetim ve planlama süreçlerinde daha etkin ve yararlı olabilirler.

Türkiye'de ve dünyada eğitime aile katılımının, öğrencinin, okulun ve öğretmenin başarı ve motivasyonuna olumlu etkilerini araştıran ve ortaya çıkaran çok sayıda çalışma yapılmıştır (Aslanargun, 2007; Aydın ,1997; Beydoğan, 2006; Çalışkan ve Ayık, 2015; Epstein, 2008; Kartal, 2008; Knisely, 2011; Kocabaş, 2016 ; Kolay, 2004; Yiğit ve Bayrakdar, 2006;) Ayrıca, aile katılımı ile etkili okul arasındaki ilişkiyi vurgulayan ve inceleyen eğitim bilimciler de bu konuya yoğunlaşmışlardır. Bir ortaokul müdürü olan Harold Hester, okul aile ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak okulda aile iletişimi ve katılımı için yapılabilecek işleyiş, eylem ve yol önerisi sunarken en temel tekniğin eğitimci ve aile arasındaki bire bir, yüz yüze etkileşim ve iletişim olduğunu vurgulamaktadır (Hester, 1989).

Balcı (2013), yapılan bazı araştırmaların okulun, öğrenci başarısı üzerinde çok az bir etkisi olduğunu gösterdiğini, buna karşın öğrencilerin özgeçmiş ve aile farklılıklarının başarılarında daha çok farklılaşmaya neden olduğunu vurgulamaktadır. Etkili okul hareketinin başlangıcını ve gelişimini de bu bulguya dayandırmaktadır. Bu nedenle, etkili okul hareketinin okulların bu olguyu değiştirebileceği ve okulun başarıdaki etkisinin artırılabilceği üzerine kurulduğu ve bu konuda yapılan

araştırmalarda bu durumun desteklendiği belirtilmektedir. Etkili okul kavramı içinde liderlik özellikleri, okul iklimi, okul-aile-evre ilişkileri, öğrenen okul ve kararlara katılım süreçleri önemli oldu. Aile katılımı da etkili okulun boyutlarından biri olarak yerini almaktadır (ubuku ve Girmen, 2006). Etkili okul araştırmalarında okul-evre işbirliğinin güçlendirilmesinin, okul etkililiğini sağlama konusunda önemli olduğu ortak sonucuna ulaşılmıştır (Polatcan ve Cansoy, 2018).

Eğitime veli veya aile katılımından ne anlaşıldığı konusu, çalışmalar arasında farklılık göstermektedir. Okul ncesi ve ilkokul düzeyinde aile katılımını ele alan çalışmalar, ailenin evde ocuk bakımı görevi veya ev devi yaptırma, evde öğrenmeye katkılarını da eğitime katılım olarak tanımlamakla birlikte okula katılımdan da okulun veya sınıfın eğitsel etkinliklerine katılım, okul etkinliklerinde çocukla birlikte yer alma olarak almaktadırlar. Okulun eğitim kademesi değiştikçe velilerin katılım biçimleri de değişmektedir. Okul-aile ilişkilerinde ailelerin okula katkıda bulunabilecekleri konuların öncelik sırasıyla belirlenmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Bu sıralama şöyle yapılmıştır; ailenin kendi çocuğunun eğitimine katkısı, diğer ailelerin okulla işbirliği yapmalarına katkı, aileleri yeterli ilgi göstermeyen çocukların eğitimlerine katkı ve doğrudan okulun etkinliklerine katkıları. Bu alanlarda katılım gösteren veliler, okulun bir parçası olurlar ve okul toplumunun oluşmasını sağlarlar (Redding, 1991, 7, Akt., İ. Aydın, 1997).

Farklı araştırmalarda eğitim düzeyi ile birlikte katılım yoğunluğu ve niteliğinin değiştiği, ortaokuldan sonra ise dřtđđ yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Ertem ve Gökalp (2020), yaptıkları çalışmada velilerin eğitim düzeyleri ile çocuklarının öğrenim kademesinin; velilerin okul iklimi algısı ile veli katılımında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Ulaştıkları sonuçlara göre; ilkokul velilerinin ortaokul velilerine göre okul iklim algıları ve veli katılım algıları anlamlı olarak daha büyük çıkmıştır. ocuklarının okul düzeyi ile birlikte yaş düzeyi değiştikçe velilerin okula yönelik tutumları değişmektedir. Okul ncesi ve ilkokul döneminde veliler her anlamda çocukları ve onların gereksinimleriyle daha çok ilgili olmak zorunda kalmaktadırlar.

Okula katılım, gönüllü ve zorunlu olarak tüm veliler için doğal ve benzer bir süreç olarak işlemektedir. Ancak, okul düzeyine göre veliler kendilerine, okulun, çocuğun ve ailenin olanakları belirleyiciliğinde bir katılım düzeyi seçmekte ve bu şekilde devam etmektedirler. Örneğin; ilkokulda sınıf öğretmenleri, veli görüşme günlerini, veli toplantılarını belirleyerek, veli ilişkilerini daha kurallı ve sınırları belirgin

bir standarda bağlarken ortaokul ve daha üst kademelerde ise bu görüşmelerin sıklığı, niteliği ve sistematığı daha çok velinin iradesine bırakılmaktadır. Başka bir deyişle, üst kademelerde veli katılımı daha iradi seçimlerle devam etmekte ve bu seçimlerde okul dışı etkenler de belirleyici olmaktadır. Lise düzeyinde katılımın zorunluluk olarak gerçekleşen yönünün azalarak daha iradi ve bilinçli gerçekleşmekte olduğu düşünülmektedir (Tümekaya, 2017).

Ailenin ve aile-okul ilişkilerinin öğrenci başarısına etkileri konusu, çok daha önceki tarihlerden itibaren araştırmacıların dikkatini çekmiş bir konudur. Kitlesel eğitimin yaygınlaştığı ve eğitim bilimleri alanının bilimleşme sürecinde yol aldığı yıllar olan 1950 ve 1960'lı yıllardan itibaren bu konuyla ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Çünkü sanayi kapitalizminin yarattığı kitlesel eğitim, herkes için aynı sonuçları ver(e)memekte ve sınıfsal eşitsizlikleri kapatması düşünülen ve umulan eğitim sistemi ve okullar, eşitsizlikleri gidermek yerine arttırarak yeniden üretmektedir. Bunu fark eden bilim insanları, bu durumun nedenlerini araştırmak üzere öğrencilerin başarılarındaki farklılığın kaynağını, sınıfsal köken yerine ailesel köken ve yapı farklılıklarında aramaya yönelmişlerdir. Doğal olarak aileler de bir sınıfa ait olduğundan, ortaya çıkarılan şey, sınıfsal farklılıkların eğitim sisteminde yarattığı eşitsizlikler olmaktadır. Ancak, bunu fark ederek kabul eden çalışma sayısı, süreç içinde karşılaşılanlar arasında azınlıkta kalmaktadır.

Öğretmen ve Veli Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin hangi kararlara katılabileceği konusu eğitim yönetimi alanyazınında, *aldırmazlık alanı (Zone of Indifference)* (Barnard, 1966), *kabul alanı (Zone of Acceptance)* (Simon, 1997), *duyarlılık alanı (Zone of Sensitivity)* (Owens, 1995), *kararsızlık alanı (Zone of Ambivalence)* (Owens ve Lewis, 1976) kavramlarıyla tartışılmıştır. Burada, kabul ve duyarlılık alanına giren kararlar, öğretmenlerin kolay benimseyip uygulayabilecekleri, karar almak istedikleri ve duyarlı oldukları karar alanlarıdır. Aldırmazlık ve kararsızlık alanları ise öğretmenler için karar almada belirsizlik ya da önemsizlik taşırlar (Özden, 1996). Öğretmenlerin bu alanlardan hangisi içinde kalarak hangi kararlara katılacağı, öğretmenin kendi tercih ve iradesi, okul yönetimi ve iki irade arasındaki ilişki dinamiklerince belirlenecektir. Ancak yine de, öğretmenlerin hangi kararlara katılacağı konusundaki sorumluluk ve belirleyici olan

yetki okul yönetimindedir. Katılım için uygun ortamı oluşturacak, mekanizmaları kuracak ve işletecek olan okul yönetimidir.

Alanyazında, Epstein ve arkadaşlarının (2002) geliştirdiği aile katılım modeline göre anne-babalık, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme, toplumla işbirliği yapma veli katılım türleri olarak tanımlanmaktadır (Akt. Lindberg ve Oğuz, 2016).

Ailenin okula katılımı konusunda, okul, aile ve toplum işbirliği ile ilgili çok sayıda araştırması bulunan Epstein (2008), aileyi okul geliştirme ekibinin bir parçası olarak görmekte ve ailelerin altı farklı katılım alanında okula katılabileceğini belirlemektedir. Bu katılım alanları; anne-babalık veya ebeveynlik (Parenting), iletişim (Communicating), gönüllülük (Volunteering), evde öğrenme (Learning at home), karar verme (Decision making), toplumla işbirliği (Collaborating with the community) alanlarıdır. Bu alanların kısa açıklamaları Epstein (2008) ve Lindberg ve Oğuz (2016)'un çalışmalarından yararlanılarak şu şekilde yapılabilir:

- **Anne-babalık (Parenting)** : Ailelerin ebeveynlik becerilerini güçlendirmelerini ve öğrenme için ev koşullarını belirlemelerini sağlayan etkinliklerdir. Çocuğun okul başarısını desteklemeye yönelik ev etkinlikleri aracılığıyla yapılan çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili olumlu uygulamalardır.
- **İletişim (Communicating)**: Aileleri, okul etkinlikleri ve öğrencilerin gelişimi hakkında bilgilendiren iki yönlü iletişim etkinlikleridir. Karşılıklı bilgi alış-verişini sağlayan not kağıtları, telefon mesajları, e-posta gibi yollarla öğrenci ile ilgili bilgi aktarımı anne-baba ve okul-öğretmen arasında sağlanır.
- **Gönüllülük (Volunteering)**: Ailelerin, okula ekonomik, toplumsal ve diğer alanlarda kaynak yaratılması ve okul içinde yürütülecek tüm etkinliklerde gönüllü olarak yer alabilmelerini ve öğrencilerin okul içi etkinliklerine destek olmalarını sağlayan uygulamalardır.
- **Evde öğrenme (Learning at home)**: Farklı eğitim düzeylerinde çocuğu olan anne-babalara, çocuklarının tüm ödev ve sorumluluklarında nasıl yardım edebilecekleri hakkında bilgilendirme yapmayı içeren uygulamalar ve veli desteğiyle evde yapılan öğrenme etkinlikleridir.
- **Karar verme (Decision making)**: Anne-babaların, öğrencileri ve aileleri etkileyen tüm okul politikalarının tasarlanmasına yönelik olan eğitim, öğretim ve idari yönetim süreçlerindeki karar verme aşamalarına dahil edilmesi ile ilgili uygulamalardır.
- **Toplumla işbirliği (Collaborating with the community)**: Öğrencilerin gelişimi ve eğitimini desteklemek için ailelerin, ekonomik ve sosyal alanlardaki toplumsal kurumların okula katkı sağlayabilecek maddi kaynak, her türlü hizmet ve olanakları konusunda bilgilendirilme ve işbirliklerini içermektedir.

Ailelerin okula katılımında hangi katılım alanının etkili ve etken olacağı ve daha çok kullanılacağı; okul türü, düzeyi, yönetim biçimi ve kadrosu, bulunduğu yer, özel ya

da devlet okulu olmasıyla ilgili olabilir ve ailenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre değişkenlik gösterebilir. Amacı, devlet ve özel ilk ve orta öğretim okullarında sosyo-ekonomik statü açısından ailelerin eğitim sürecine katılımıyla ilgili yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini belirlemek olan araştırma sonuçlarına göre (Çetin ve Taşkın, 2016); farklı sosyo-ekonomik düzeyden ailelerin eğitime katılım konusundaki görüşleri farklılık göstermemektedir. Ancak, devlet okullarında okul-aile iletişiminin, aile eğitimlerinin, aile etkinlikleri vb. nin sistemli ve yeterli olmaması nedeniyle sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olsa da ailelerin eğitime katılımları istenen düzeyde olmamaktadır. Buna karşın, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan aileler eğitime katılım konusunda daha istekli ve aktif olmaktadırlar (Çetin ve Taşkın, 2016).

Tümekaya (2017), ilk ve ortaokul velilerinin eğitime katılım tür ve düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasına göre; Epstein'in altı katılım türüne göre veliler, en çok "İletişim kurma", "Ebeveynlik" ve "Evde öğrenme" alt boyutlarında katılmaktadırlar. "Gönüllü olma" alt boyutu açısından kadın velilerin erkek velilere göre, 31-35 yaş grubunun diğerlerine göre anlamlı fark gösterdiği, lise ve üniversite mezunlarının "İletişim Kurma", "Gönüllü Olma" ve "Evde Öğrenme" alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, "İletişim Kurma", "Ebeveynlik" ve "Evde Öğrenme" alt boyutlarında ise ailenin çocuk sayısının etkili olduğu, "Karar verme" alt boyutunda sadece sınıf düzeyi açısından 6.,7. ve 8. sınıf velilerinin olumlu anlamda fark yarattığı sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmaya göre veliler, asgari katılma türlerini tercih etmekte ve zorunlu olmadıkça katılım düzeyini arttırmamakta veya değiştirmemektedirler. Griffin ve Steen (2010), Epstein'in tanımladığı katılım boyutlarına, "Rehberlik yapma" boyutunu da eklemişler ve rehberlik olmadan aile katılımının eksik kalacağını savunmuşlardır (Akt., Kırıl, 2017).

Literatürde okula aile katılımının önemsinmesi ve dile getirilmesine karşın söz ile gerçekliğin örtüşmemesi, pratiğin aile katılımı açısından olumlu veriler üretmemesi, aile katılımına engel olan faktörlerin araştırılmasına da neden olmuştur. Bu engel olan faktörler dört ayrı başlıkta ele alınmaktadır. Ebeveyn ve aile özellikleri (inançlar, yaşam biçimi, katılım algısı, etnik köken, cinsiyet vb.), çocuğun özellikleri (yaşı, öğrenme güçlükleri, zayıf yanları, eğilim ve yetenekleri, davranış problemleri vb.), ebeveyn ve öğretmen ilişkileri (davranış, gündem, dil vb.), sosyal ve toplumsal (demografik, tarihsel, politik ve ekonomik vb.) engeller olarak ifade edilmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Buna göre aile ve velilerin okula katılımını sağlamak veya daha nitelikli duruma

getirmek için bu engel faktörlerinin de gözetilmesi, ortaya çıkarılması ve buna göre önerilerde bulunulması gerekmektedir.

Velilerin eğitim-öğretim süreçlerine katılımlarıyla ilgili ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan başka bir nitel araştırma sonucuna göre ise velilerin, öğretmen, yönetici, personel veya kendilerinden kaynaklanan çeşitli nedenlerle etkili olarak katılımları sağlanamamaktadır. Bunun velilerin okula genellikle maddi destek için davet edilmesi, okul-aile birliklerinin etkili çalışmaması, veli geri bildirimlerinin ve görüşmelerinin etkili olmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir (Can, Gündüz, ve Can, 2012).

İncelenen araştırmalara göre, eğitime ve okula katılım konusunda, veliler açısından zorunlu katılım düzeyinin ötesinde demokratik katılım gerçekleş(e)memektedir. Okullarda, öğrenci başarı notları ve akademik durum bilgilendirmesinin yapıldığı veli toplantıları, veli görüşmeleri ve okul-aile birliği kurulları dışında bunun mekanizmaları olmadığı gibi veliler tarafında da okulu bu yönde zorlayacak, yönlendirecek demokratik katılımcı bir bilinç oluş(a)mamıştır. En fazla, son yıllarda karşılaşılan hak kaybı veya gasbı ve hak arama durumlarında veliler, tek başlarına veya bir araya gelip tepkilerini okul yönetimine ya da topluma göstermekteler veya Tüm Öğrenci Velileri Dayanışma Derneği (<https://ovder.org.tr/>) ya da Öğrenci-Veli Derneği (Veli-Der) örneklerinde olduğu gibi örgütlenme çabaları oluşturmaktadırlar. Ancak, bu tür eylem ve örgütlenmeler, hem velilerin tamamını kapsamamakta hem de doğrudan okul yönetim ve kararlarına, eğitim süreçlerine demokratik katılım şeklinde gerçekleşmemektedirler. Bunun yerine veliler çoğunlukla, bu örgütler aracılığıyla, olup bitmiş veya olmakta olan eğitim veya okul olaylarına karşı bir itiraz sesi yükseltebilmektedirler.

Sivil Toplum Kuruluşlarının Katılımı

Sivil toplum kuruluşları, eğitim sisteminin karşılıklı etkileşim içinde olduğu toplumsal alt sistemlerdir. Sistem kavramının kullanımı doğa bilimlerinde başlamış olsa da toplumsal bilimlerde de etkisini ve yaygınlığını arttırmıştır. İşlevselcilik kuramında temellerini bulan sistem yaklaşımının geliştirilmesiyle “organizma” metaforu örgütlere uyarlanmıştır (Balcı, 2003). Yaşayan organizmaya benzetilen örgütler için sistem kavramının getirdiği en önemli öge, çevre olmuştur. Örgüt, çevresi ve çevresiyle

kurduğu etkileşim ile birlikte bir sistem olarak tanımlanmıştır. Okullar, çevreleriyle ilişki düzeyleri değişse de açık sistemlerdir (Lunenburg, 2010). Açık sistem örgütlerin başka bir özelliği de çevrelerinde bulunan diğer sistemlerdeki değişikliklere uyum sağlamalarıdır (Balcı, 2003). Bu ilişki biçimleri, araştırma ve inceleme konusu olarak sıkça ele alınmaktadır. Sivil toplum örgütlenmeleri ve hareketleri, kamusal ve toplumsal sorunların özel alanlarda yarattığı etkileri, sorunları veya yansımalarını biriktirerek kaydeder, yoğunlaştırır ve kendi yorumlarıyla yüksek sesle siyasi kamuoyu ile paylaşırlar (Habermas, 2015).

Okullar, bulundukları yerelliklerde kamusal alanın önemli temsilci kurumlarından. Okulun örgüt olarak en önemli ve açık olan özelliğinin; ham maddesinin toplumdaki gelen ve topluma giden insan olması, okulun informal yanının formal yanından ağır, etki alanının yetki alanından daha geniş olmasını sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2019, 33). Bu nedenlerle, eğitim sendikaları, dernekler gibi sivil toplum kuruluşlarının okullarla olan ilişkilerinin, etkileşimlerinin ve çeşitli biçimlerde katılımlarının ortaya çıkarılması, incelenmesi ve bu alanların demokratik katılımı için önerilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Karataş (2013), 2000’li yıllarla birlikte STK’ların eğitim sistemi içinde daha çok yer aldıklarına dikkat çekmekte ve anayasal bir hak olan eğitim hizmetinin sunumunda devletin eksik bıraktıklarının STK’larca kapatılmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Ancak, bunun altında yatan temel nedenin neoliberal politikalar olduğuna değinmemektedir. 2001-2005 yıllarını içine alan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda STK’ların eğitim alanında gündeme geldiği belirtilmektedir. Kalkınma planının 2000’lerin başında, dünyada neoliberal rüzgarların hızını arttırdığı bir dönemde hazırlanmış olması anlamlıdır.

Fuat Keyman (2006), STK’ların 1980 sonrası Türkiye’de gelişimiyle ilgili yaptığı analizinde, 2000’lerin başında Türkiye’de yaşanan gelişmelerin, STK’ların önem ve yaygınlığının artmasına bir zemin sunduğunu belirtmektedir. Bu gelişmelerden önemli başlıklar; 2001 ekonomik krizi sonrası Türkiye’nin krizden çıkış çabaları, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerinin üyelik sürecinde olumlu ilerleme işaretleri vermesi ve Kopenhag kriterlerine uyum sürecinin işletilmeye başlanması, 2002’de daha önce koalisyonlarla yönetilen ülkede, iktidarın büyük bir oy ağırlığıyla el değiştirmesi olarak sayılabilir. Bütün bu etkenler düşünüldüğünde, modernizmin sosyal devletinden neoliberal post modern devlete dönüşüm sürecinde sivil toplum kuruluşlarının kendilerine gelişme için uygun bir zemin buldukları söylenebilir. Ancak buna karşın,

gerçekleşen durumun, şeffaflık, katılım ve hesap verebilirlik söylemleriyle ve gerçek demokratik katılıma olan gereksinim karşılanıyormuş görüntüsü verilirken, devletin elini çektiği kamusal alanlardaki eksikliğin giderilme çabası ve sürekliliğinin sağlanması gibi sorumlulukların STK'lara, yerel örgütlenmelere veya bireylere devredilmesi olarak görüldüğü söylenebilir.

Yerel Yönetimlerin Katılımı

Neoliberal politikaların bir parçası olan eğitimde yerelleşme yönelimi ve bu yönde yapılan değişiklikler; merkezi yönetimin sorumluluk ve görevlerinin yerel birimlere devredilmesi, okullara özerklik verilmesi, taşra örgütlerinin yetkilerinin artırılması, eğitim kurullarının oluşturulması ve yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerindeki yeri gibi konuları kapsamaktadır. Neoliberal dönemde, eğitimde yerelleşme ihtiyacı, kamu harcamalarını azaltma ve kaynak kullanımında verimliliği artırma baskısının bir sonucu olarak çok merkezi olduğu düşünülen ülkelerde dahi bir gerçeklik oldu. Yönetim ve yönetişimde verimliliği artırma yanında, devlet bürokrasisinin ağır işlediği koşullarda, öğretmen yerleştirme ve ödeneği, ekipman alımı ve dağıtımı, binaların bakımı gibi sorunlarda ademi merkeziyetçilik (yerelleşme) bir çözüm olarak görünmektedir (McGinn ve Welsh, 1999). Bu durum siyasi demokratikleşmeye de yol açabilecek bir potansiyel taşımaktadır. Çünkü insanlar, kendilerini ilgilendiren konularda kendilerine danışılmasını ve kararlarda söz sahibi olmak isterler.

Bowles ve Gintis'e (2002) göre ise modern toplumda pazarların ve devletlerin eksik bıraktıkları alan, toplulukların yönetişimde etkin bir rol üstlenmeleriyle doldurulabilecektir. Ancak gelişmekte olan bazı ülkelerde eğitimde yerelleşme adımlarının atılmasındaki ana neden, yeni kaynak arayışı olmaktadır. Yerel yönetimlerin sürece katılmasıyla başka türlü elde edilemeyecek yerel düzeyde kaynaklar ve topluluk katılımı, eğitim alanına seferber edilmiş olur. Bu kaynak seferberliği veya aktarımı konusu yerelleşmedeki kaygı noktasını oluşturmaktadır (McGinn ve Welsh, 1999). Amaç demokratik katılımı artırmak ve sağlamak mıdır, neoliberal devletin kaynak sorununa çözüm bulmak mıdır? Neoliberalizm kısılcığında katılım adı altında daha çok fedakarlık ve hak gasbına uğrama ile bilinçli demokratik katılım göstererek yaşam alanlarıyla ilgili karar ve gelişmelere katılma isteği arasında bir çekişme ve

çelişki yaşanmaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan demokratikleşme gereksinimini karşılayamama durumu, bir paradoks halini alıyor ve her türlü katılım biçimi, bir çatışma biçimine de dönüşebiliyor (Miessen, 2013). Bu durum da bir ortam veya duruma katılmak için burada etkili olan çatışan güçleri anlamayı gerektirmektedir. Bireylerin ve yerel yönetimlerin okula katılmalarında, neoliberal katılım baskısı ve zorunluluğu ile demokratik katılım talebi ve gereksinimi arasında kalıyor olmaları da bu çatışmanın bir yanını oluşturmaktadır. Bu nedenle Miessen'e (2013) göre, bir "çatışmalı katılım" anlayışı geliştirilebilir ve desteklenebilir.

İlgili Araştırmalar

Alanyazında, neoliberal politikalar ve demokratik eğitim ile katılım bağlamında ele almamakla birlikte okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin okullarda yönetime ve karar alma süreçlerine katılmayla ilgili durumlarını veya konuyla ilgili görüşlerini farklı araştırma yöntemleriyle araştıran, uzak ve yakın tarihli çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan araştırmanın konusuyla ilgili olduğu düşünülenler aşağıda sunulmuştur.

Somech (2002), çok boyutlu bir yaklaşım benimseyerek okullarda katılımcı yönetim kavramını iyileştirmeyi amaçlamış ve katılımcı yönetimin beş boyutunu aynı anda incelemiştir. Bu boyutlar; karar alanı, katılım derecesi, yapı, katılım hedefi ve gerekçelerdir. İlköğretim okulu müdürlerinden elde edilen verilerin sonuçları, müdürlerin olumlu örgütsel sonuçlara ulaşmak için pragmatik güdülerden yola çıkarak karar vermede katılımcı yaklaşımları kullanmaya hazır olduklarını işaret etmektedir. Müdürler, çoğunlukla danışmacı katılım yöntemlerini kullanarak öğretmenleri yönetsel alandan çok teknik alana, uzmanlıklarından çok motivasyonlarına göre dahil etme eğilimindedirler. Bulgular, katılımcı yönetimin birkaç bağımlı ancak farklı boyutlardan oluşan karmaşık bir kavram olduğunu göstermektedir.

Bakan ve Büyükbeşe (2008), kararlara katılımın, iş tatmini, motivasyon, örgüte bağlılık, takım anlayışı, koordinasyon ve işbirliğini arttırmada, çalışanların daha büyük bir özveriyle çalışmalarını sağlamada önemli faydaları olduğu düşüncesinden hareketle çalışanların kararlara katılım konusunda düşüncelerini ortaya koymak amacı ile yaptıkları araştırmalarında, çalışanların özellikle kendi bölümlerini ve işlerini ilgilendiren konularda kararlara katılmak istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma

sonucunda kurumsal amaçları daha iyi anlama, üstlerle yakın ilişkiler içerisinde olma ve kararların kalitesini artırma gibi etkenlerin kararlara katılmayı özendirici olduğu, kararlara katılımıla iş tatmini, motivasyon ve koordinasyonun artacağı ortaya çıkmıştır.

Kartal (2008), velinin okul yönetimine katılımı konusunu ele aldığı çalışmasında; Okul Öncesi, İlköğretim, lise, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu İmam- Hatip Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Fen Liseleri, Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler ve Anadolu Tapu ve Kadastro Meslek Liselerinin yönetmeliklerinin maddelerini içerik analizi yöntemi ile bu kurumlardaki okul yönetimine veli katılımı incelemiştir. Velinin okul yönetimine katılımı kurul üyeliği, komisyon üyeliği, yönetime görüş ve öneri belirtme ile yönetime yardımcı olma şeklinde dört temel kategori altında ele alınmıştır. Sonuç olarak, özellikle

Anadolu liselerinde öğrenci kontenjanlarının tespitinde öğretmenle birlikte velinin de yer aldığı ve Anadolu öğretmen liseleri ile ilköğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımının diğer kurumlara göre daha çok olduğu belirtilmiştir.

Göktürk ve Mueller (2010), ABD’de 5822 lise öğretmeni örneklemini üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin katılımcı karar verme tipolojilerinin çok boyutluluğunu ve karar vermede katılımın etkilerinin yönetsel boyuttan teknik boyuta doğru yöneldiği hipotezlerini test ettiler ve hipotezlerinin doğruluğunu gösterdiler. Araştırmanın sonuçlarına göre, çok boyutlu öğretmen karar katılımının artırılmasının etkilerinin okul yönetimi ve liderlik uygulamalarını anlamak ve geliştirmek için kullanılması önerilmiştir.

Benoliel ve Somech (2010), ilkokul öğretmenleri ve okul müdürleri üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kararlara katılmaları ile performansları, doyumları ve gerginlikleri arasındaki ilişkilerde kişilik özelliklerinin düzenleyici rolünü incelediler. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcı yönetim öğretmenlerin kişilik faktörlerine bağlı olarak farklı sonuçlar üretebilmektedir. Katılımcı yönetimde dışa dönük, yumuşak başlı ve sorumlu kişilik özelliklere sahip olanlar, içe dönük, sorumsuz ve uzlaşmacı olmayan kişiliklerden daha iyi performans sergilemektedirler. Ayrıca, performans ile kararlara katılım arasındaki ilişkinin nevrotizme bağlı olarak değişmediği; sorumluluk düzeyi yüksek öğretmenlerin sorumsuzlardan daha çok doyum ve daha az gerginlik yaşadıkları bulunmuştur. Araştırmada ayrıca yaşantılara açık olma özelliğinin kararlara katılma ile performans, doyum ve gerginlik arasındaki ilişkiyi değiştirmede bulunmuştur.

Özdoğru ve Aydın (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında resmi ilköğretim okullarında görev yapan 353 öğretmene ulaşmışlardır. Sonuçlara göre; öğretmenler, okulda alınmakta olan karar konularına “Biraz” katılmakta iken “Çok” katılmak istemekte, öğretmenlerin motivasyonları “Oldukça” düzeyde ve öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında doğrusal, pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Wadesango (2012), Zimbabwe okullarında öğretmenlerin karar verme sürecine katılımının onların morali üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ortak karar verme kavramının analizi incelenmiş ve okullardaki karar alma süreçlerine öğretmen katılımı hakkında daha fazla bilgi edinmek için incelenen her okulda iki personel toplantısı gözlemlenmiştir. Çalışma, kritik okul sorunlarında öğretmen katılımı önemsenmediğinde, düşük personel morali ile sonuçlandığını ve bunun da stresli okul yönetimine yol açtığını ortaya koymuş ve karar vermede öğretmenin yetkilendirilmesini önermiştir.

Babaoğlu ve Yılmaz’ın (2012) öğretmen, okul yöneticileri ve eğitim denetçilerinin ilköğretim okullarında öğretmenlerin karar süreçlerine katılımlarına ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin yarısından fazlası, okul yöneticilerinin ise büyük çoğunluğu öğretmenlerin karar süreçlerine katıldığını ve eğitim denetçileri ise öğretmenlerin bazen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada her üç grubun da kararların katılımı ile alınması gerektiğinin farkında oldukları, böylece kararların uygulanabilirliğinin artacağını, alternatif fikirlerin üretileceğini, eğitim – öğretim ortamının daha sağlıklı işleyebileceğini ifade ettikleri belirtilmektedir. Öğretmenler, karara katılmanın olumsuz bir yönünü belirtmemişler, birlikte alınan kararların uygulanmasında olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktan kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada bunun nedeni olarak, öğretmenlerin karar konusuyla ilgili bilgilerinin sınırlı olabileceği belirtilmiştir.

Köklü’nün (2012) ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumu, katılma isteği, iş doyumu, çatışmaları yönetme biçimleri ile ilgili görüşleri ve bu görüşler arasında anlamlı ilişki olup olmadığını araştırdığı çalışmasında; öğretmenlerin kararlara katılmaya çok istekli olmalarına karşın, çok az ve biraz katıldıkları, iş doyumlarının düşük olduğu, çatışmayı yönetmede sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme biçimlerini kullandıkları, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, karara katılma, iş doyumu ve çatışma

yönetimi ile ilgili görüşler arasında pozitif ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretimsel kararlara, yönetsel kararlardan daha çok katılmak istedikleri ve mevcut katılım durumlarının da öğretimsel kararlara lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Gemechu (2014), Etiyopya'da devlet ortaokullarındaki öğretmenlerin okul kararlarna katılımıyla ilgili araştırmasında öğretmenlerin genel olarak ortaöğretim okullarında okulla ilgili karar verme sürecinin tüm alanlarına katılımının yetersiz olduğu sonucuna ulaştı. Öğretmenlerin öğrencilerin disiplin sorunlarıyla ilgili konulara en çok, okul binasına en az katıldıkları bulunmuştur. Çalışmada, okul liderlerinin /Müdürlerin öğretmenlerin okulda karar alma sürecine katılımını teşvik etmede etkisiz kaldıkları, katılımcı ve demokratik okul liderliğinin olmaması, öğretmenler ve müdürler arasındaki güven eksikliği, eğitim ve destek eksikliği ve mali teşviklerin olmaması, öğretmenlerin okul karar alma sürecine katılımını engelleyen faktörler olarak belirtilmiştir. Çalışmada okul yöneticiliği alanında yetişmiş müdürlerin görevlendirilmesi, mesleklerinde örnek performans gösteren öğretmenlere dışsal ödöl verilmesi, öğretmenler arasında işbirlikçi bir ilişki kurulması, tüm öğretmenlere ve okula eşit davranılması ve motive edilmesi gibi koşulların sağlanmasını önermektedir. Okul müdürleri ve merkezi yönetim, öğretmenlerin okulda karar verme sürecine katılımını artırmak için öğretmenler ve okul liderleri arasında şeffaflık duygusunu geliştirmek için okul planlaması, gelir üretimi ve okul bütçesi ve okul binası ile ilgili konularda iletişim kurulması ve net bilgi verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Güçlü ve arkadaşları (2015) okullarda karar verme sürecinde etkili olan faktörlerin neler olduğu, karar süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve karar verme süreçlerinin kişilik, karar verme stratejileri ve okul müdürünün liderliği ile ilişkili olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında, okulda karar verme süreci (katılımcı, otoriter), liderlik stilleri (dönüşümcü, sürdürümcü, ilgisiz), kişilik özellikleri (nevrotizm, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk), karar verme stratejileri (mantıklı, içtepsel, bağımlı, kararsız) ve okul özellikleri (öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, okul sosyo-ekonomik düzey) değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda karar alımında en etkili faktörler, müdür yardımcıları, üst düzey eğitim yöneticileri ve öğretmenlerdir. Öğrenci velisi olmayan vatandaşlar, okuldaki eğitici olmayan personel ve sivil toplum kuruluşu temsilcileri ise en az etkili olan faktörler olarak bulunmuştur. Öğretmenler okulda karar verme sürecinde okul

müdürleri ve mevzuatın etkili olduğunu düşünürken, okul müdürlerinin veli beklentileri, öğrenci gereksinimleri ve öğretmenlerin öncelikli olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik stilleri arasından dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin katılımcı karar verme süreçlerini desteklediği, ilgisiz ve otoriter liderlik stillerinin ise katılımcı karar vermeyi engellediği ortaya çıkarılmıştır. Deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin katılımcı karar verme ile olumlu ilişkiye sahip olduğu da çalışmadan çıkan başka bir bulgudur. Bu kişilik özellikleri dönüşümcü liderlik ile yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri ise sürdürümcü liderlik ile anlamlı düzeyde, olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bir diğer analiz sonucuna göre, öğretmenlerin okullarda karara katılım düzeyi, okullar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda katılımcı karar verme düzeyleri eşit değildir. Öğretmen sayısının artışı da katılımcı karar vermeyi olumsuz etkilemektedir. Ancak, araştırmaya göre dönüşümcü liderlik stili, katılımcı karar verme süreçlerini güçlü ve olumlu şekilde etkilemektedir (Güçlü, Özer, Kurt, ve Koşar, 2015).

Çetin ve Taşkın (2016), devlet ve özel ilk ve orta öğretim okullarında sosyo-ekonomik statü açısından ailelerin eğitim sürecine katılımıyla ilgili yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlar ve farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip ebeveynlerin eğitim sürecine katılım hakkında çok farklı fikirlere sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, devlet okullarında okul-aile etkileşimi ve ebeveynlik eğitimleri sosyo-ekonomik durumu iyi olsa da çok sistemli olmadığı için etkileşim istenilen düzeyde değildir. Velilerin okullarla iletişim kurma sebeplerinin öğrencinin akademik başarısını ve kişisel gelişimini değerlendirmek olduğu tespit edilmiştir. Her iki tür okulda velilerin kararlara katılımı, fikirlerinin sorulması şeklinde olmuştur. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan velilerin eğitim sürecine katılmada daha istekli ve aktif oldukları tespit edilmiştir.

Eriş, Kayhan, Baştaş ve Gamar (2017), tarafından Kuzey Kıbrıs ilköğretim öğretmenleri ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin okulla ilgili karar alma süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerinin sorulduğu araştırmada, öğretmenlerin eğitsel ve yönetsel kararlara katılımlarında eğitsel kararlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Buna karşın cinsiyet, yaş, öğretmen olarak toplam çalışma yılı, okulda toplam çalışma yılı, görev türü, eğitim düzeyi değişkenlerinin ise görüşlerde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, okul yerinin değişimin ise anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırsalda görev yapan öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul idari personeli,

öğretmenlerden daha fazla olmak üzere öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının artması gerektiği belirtilmiştir.

Özmuş (2018), araştırmasında okullarda karar süreçlerine paydaşların katılımı bakımından paylaşılan liderlik konusunda yaşanan engeller ve çözüm önerilerini ele almıştır. Okul müdürlerinin okul personeli, velileri ve öğrencilerinin aktif katılımının önündeki engeller ve çözüm önerileri konusundaki düşünceleri çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre paylaşılan liderlik uygulamalarının önünde klasik yönetim anlayışına bağlı olarak ortaya çıkan bilinçsizlik, isteksizlik ve önyargılar temelli engeller bulunmaktadır. Okulda demokratik karar alma süreçlerinin başlatıcısı olarak paylaşımcı liderlik uygulayıcısı olması gereken okul müdürü olması ve mevcut hiyerarşik yapının, paylaşımcı liderlik uygulamalarına uygun duruma getirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdener (2016), devlet okulu müdürlerinin ve öğretmenlerin okula veli katılımını geliştirmeye yönelik uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlara göre, okul düzeyleri ve öğretmenlerin eğitim seviyeleri ebeveyn katılımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Veli katılımının öğrencilerin akademik başarıları ve özgüvenlerini arttırdığı, devamsızlık ve davranış sorunlarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, eğitimcilerin tutumlarının, ebeveynlerin okula katılımını etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermekte ve okul müdürlerinin veli ve öğretmen toplantılarını farklı zamanlarda planladığında veli katılımını arttırdığı vurgulanmıştır. Sınıf veli temsilciliği uygulamasının da veli katılımında sosyal medyayı toplantı, davet, etkinlik ve duyurular için kullanabileceği belirtilmiştir.

Yavuz Tabak (2017), okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçladığı ve “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi” kapsamında Türkiye’de 10 ilde yapılan araştırmada, okullarda demokratik kültürü, İletişim, Etkileşim ve İşbirliği, Okul ve Öğrenme Ortamı, Kimlik ve Aidiyet, Sorumluluk ve Karar Alma Süreci olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Yönetici-öğretmen ve velilerin görüşlerine göre okullarda proje çalışmasının olumlu etkisiyle orta ve üzeri bir demokratik okul kültürü bulunduğu belirlenmiştir. Tüm gruplarda, en olumlu ve yüksek puanların İletişim, Etkileşim ve İşbirliği boyutunda alındığı, en düşük ortalamaların ise Okul ve Öğrenme Ortamına ait olduğu, okul müdürlerinin demokratik okul kültürünün varlığıyla ilgili müdür yardımcıları ve öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdener ve Knoepfel (2018), Epstein'in (2008) altı aile katılım türüne (ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplulukla işbirliği) dayanarak Türkiye'nin kırsal kesimlerinde ilkökul düzeyinde ebeveyn demografik özellikleri (eğitim düzeyi, gelir, medeni durum ve yaş) ve ebeveyn katılımı arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Konya ilinin üç kırsal bölgesinden 742 ilkökul velisinin katıldığı araştırmada bulgular, aile gelirinin ebeveyn katılımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yaşla eğitim düzeyi etkileşimi, gelirle yaş etkileşimi ve gelirle yaş ve eğitim düzeyi etkileşimi, ebeveyn katılımının birleşik faktörleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, Türkiye'de farklı eğitim düzeylerinden, medeni durumlarından ve yaş gruplarından olan ebeveynler arasında ebeveyn katılımında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma, Türk ebeveynler için aile gelirinin, ebeveynin okula katılımını etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermiştir.

Üzüm ve Kurt (2019) ortaöğretim okullarında katılımcı karar verme süreçlerini öğretmen görüşlerine dayanarak inceleyen başka bir araştırmaya göre okullarda karar verme süreçlerinde görüşlerine öncelik verilen ve en etkili olan öğelerin; okul müdürü, mevzuat, Bakanlık ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve müdür yardımcıları olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre karar sürecinin dışında veya uzağında kalan okul bileşenleri ise okulun yardımcı personeli, veliler ve işyeri temsilcileri/usta öğreticilerdir. Sonuçlar, okul müdürlerinin karar alma süreçlerinde mevzuatın gereklerini ve üst eğitim yönetimi kademelerinin beklentilerini esas aldıklarını ortaya koydukları şeklinde yorumlanmıştır. Bu durum, okullarda karar verme süreçlerinin yeterince katılımcı olmadığı sonucunun çıkarılmasına neden olmuştur.

Yıldırım, Akan ve Yalçın'ın (2019) ortaokul öğretmenlerinin karar verme süreçlerine katılımı ile örgütsel sinizm düzeylerini ve iki değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalarında, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımlarının orta düzeyde, sinizm düzeylerinin ise ortanın altında ancak çok düşük olmadığı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmaya oldukça istekli oldukları ancak örgütsel ortamın kararlara katılım için aynı düzeyde uygun olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenler karar alma süreçlerine katılmakta ancak var olan katılım düzeyi ve ortamını tatmin edici bulmamaktadırlar. Araştırmada diğer ulaşılan bir sonuç ise; okuldaki ortam öğretmenler tarafından olumlu algılandığında örgütsel sinizmde azalma, olumsuz algılandığında artış olmaktadır. Bireysel tutumla örgütsel sinizm

arasında düşük bir ilişki olduğu bulunurken örgütsel ortamın, karar alma süreçleriyle daha çok ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır ve Yavuz (2020), araştırmalarında okul müdürlerinin aile katılımı ile ilgili görüşlerinin derinlemesine betimlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, aile katılımı bağlamında okul müdürlerinin aileden en önemli beklentisinin iletişim olduğu ortaya koyulmaktadır. Okul müdürlerinin sosyo-ekonomik ve demografik özellikler olarak gelir düzeyi, eğitim ve çocuk sayısının aile katılımına yansımaları olduğunu belirttikleri, aile kaynaklı problemler olarak da, bilinçsiz-eğitimsiz aileler, ilgisizlik ve şikâyetçi aileleri sıraladıkları belirlenmiştir. Aile kaynaklı problemlere çözüm önerileri olarak ise iletişim, ikna etme, idare etme yaklaşımı ve ikram öngörülmekte, aile katılımını artırıcı öneriler olarak iletişim ve aile ziyaretlerini belirtmektedirler. Araştırmaya göre okul müdürleri, Okul-Aile Birliği'nin gerekli ancak şu anki yapısı ile işlevsel olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma konusuyla ilgili ulaşılan araştırmalarda genellikle, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının hangi alanlarda olduğu, hangi etkenlerle belirlendiği, iş doyumuna etkileri, istekli olup olmadıkları, okul müdürlerinin bu konulardaki görüşleri, katılımlarına liderlik ve yöneticilik biçimlerinin veya kişisel özelliklerin etkileri gibi konuların ele alındığı görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin okulda karar alma süreçlerine katılımlarının önemsendiği, öğretmenlerin bu konuda istekli oldukları ve okul yöneticilerinin de bunu destekledikleri, ancak katılma durumları ya da oranlarının ise istenen düzeyde olmadığı sonuçlarında ortaklaşıldığını göstermektedir. Buna karşın araştırmalarda, neoliberal politikaların yansıması ve dayatması olarak ortaya çıkan katılım zorunluluğu ile okul bileşenlerinin gereksinim duyduğu demokratik katılım arasında bir ayrım yapılmadan veya bu olgularla okullar arasında bir ilişki kurulmadan katılım olgusuna yaklaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmalarda kararlara katılım olgusu, gerçekleştiği toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamdan koparılarak, bunlardan bağımsızmış gibi ele alınan bir okul organizasyonu içerisinde olup biten yönetim ve karar alma süreçlerine katılım olarak ele alınmıştır. Bu araştırmayı da önceki araştırma ve çalışmalardan ayıran bir özellik olarak; araştırma sürecinde karşılaşılan ve incelenen araştırmalar arasında, katılım olgusunu neoliberal politikaların etkileri ve kamusal eğitimin çözülüşü ile gerçekleşemeyen demokratik eğitim ve katılım bağlamları içinde araştıran, neoliberal ve demokratik katılım ayrımlarını ortaya koyabilen herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı belirtilebilir.

Alanyazında eğitim ve okul süreçlerine veli katılımıyla ilgili araştırmalar, veli katılımının olumlu sonuçlar ürettiğini göstermiş ya da böyle olduğunu varsaymaktadır. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla veli katılımının, aile katılım türlerinden hangisine ait olduğu, eğitim gelir, yaş, meslek gibi değişkenlerle ilişkisi, öğrenci başarısına etkileri, veli katılımıyla ilgili okul yöneticileri veya öğretmenlerin görüşleri gibi konular ele alınmıştır. Ancak, söz konusu katılımın tür ve düzeyinin ne olduğu, nitelik ve etkililiğinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili verilerin istenen düzeyde belirlenemediği de araştırmaların ortaya çıkardığı sonuçlar arasında bulunmaktadır. Bu nedenle, velilerin gerçek ve etkili olacak şekilde ve neoliberal katılım zorunluluğu dışında, okula demokratik katılımlarının geliştirilebilmesi için yapılacak araştırmalara ve elde edilecek bilgi ve veriler ışığında üretilecek önerilere gereksinim bulunmaktadır. Dolayısıyla, önceki araştırmaların incelenmesi sonucu belirlenen gereksinimler ışığında, bu çalışmanın da eksikleri tamamlaya çalışarak, farklı bir bakışla konuyu ele alması ve önceki araştırmaları tamamlayıcı bir rol üstlenmesi amaçlanmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, hedef kitlesi ve çalışma grubuna, veri toplama aracına, veri toplama aracının geliştirilmesine, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma ile okula katılım olgusunun öğretmenler ve veliler tarafından nasıl anlaşıldığı, mevcut katılımlarının ne durumda olduğu, konuyla ilgili deneyimleri ve beklentilerinin derinlemesine analizi amaçlandığından nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, algı ve olayların, doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütünsel biçimde ortaya konmasını amaçladıkları için nicel araştırmalardan ayrılmaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma deseni, araştırma konusuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmek, detaylı betimlemek ve katılımcıların yorumlarına odaklanabilmeyi sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu nedenle nitel araştırmalarda, sonuçlar ve ürünler yerine süreçlere odaklanılır. Nitel araştırmalarda deneyimler ve anlamların soyutlanarak hipotezler ve teoremlere ulaşılması süreci, tanımlayıcı ve tümevarımsal bir süreç olarak görülmektedir (Siegle, 2022). Bu nedenle kişilere ait deneyim ve anlamları ortaya çıkarmak, nitel araştırmalarda araştırmanın can alıcı bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmada, okula katılım konusunun araştırılması amacıyla betimleme yoluyla deneyimler, yaşantılar ve anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda algı ve deneyimlerin saptanması amaçlanırken olgubilim yaklaşımında bu deneyimlerin anlamlandırılmasına odaklanılır (Bliss, 2016). Olgubilim araştırmalarında başvuru yorumlayıcı olgubilimsel analizde ise (Interpretive phenomenological analysis) katılımcıların bilinç akışlarına, duygu ve düşüncelerine odaklanılarak iç yaşam dünyalarına erişilmeye çalışılır. Bu nedenle olgubilimsel desende araştırmacı, sadece

tanımlayıcı değil yorumlayıcı bir rol de üstlenmelidir (Noon, 2018). Araştırmacının da veri toplama sürecinde araştırma sürecinin bir parçası olması, katılımcılarla bire bir derinlemesine ilişkiler kurması, farklı bakış açılarının ve deneyimlerin kazanılması, araştırmanın izleklerinde esnek desen tasarımlarına izin verilmesi gibi bu araştırmanın konusu ve amacına uygun özellikleri, olgubilim yaklaşımın tercih edilmesine neden olmuştur (Cresswell, 2013; Merriam 2009; Patton, 2002).

Olgubilimsel (fenomenolojik) analiz ve sunum yaklaşımında araştırmacı, katılımcıların deneyimlerine ve anlatılarına yoğunlaşarak önemli ifadelerin bir listesini çıkarır, konunun nasıl deneyimlendiğine dair ifadeler listesini yani kodları oluşturur. Bu ifadeler anlamlarına göre gruplandırılarak bir üst aşama olan kategoriler oluşturulur ve kategoriler de daha büyük bilgi birimleri halinde gruplandırılarak temalar düzeyinde analiz edilirler. Böylece araştırmada veriler içerik analizine tabi tutularak kodlama çalışması yapılır, kodlardan kategorilere, kategoriler birleştirilerek de temalara ulaşılır. Bu analiz yoluyla çalışmada, araştırmanın olgusu (fenomeni) olan “okula katılım” ile ilgili deneyimlerin önce ‘ne’ olduğu hakkında açıklama yapılarak dokusal betimleme ve daha sonra deneyimlerin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili açıklama yapılarak yapısal betimleme yapılır. Yapısal betimleme ile araştırmacı, deneyimin yaşandığı ortam ve bağlamı yansıtır. Son olarak ise dokusal ve yapısal betimleme birleştirilerek olgunun (fenomenin) karma betimlemesi yapılarak deneyimin özü ortaya çıkarılır. Bu kısım, çalışmanın sonucu olacaktır. Sonuç olarak, olgubilimsel araştırmada, araştırılan olguya ilişkin deneyimin ne olduğu ve nasıl yaşandığı aktarılır (Creswell, 2013). Bu nedenlerle, araştırmanın problemini oluşturan konu, okula katılım olgusu ve bu olgunun öğretmen ve velilerin deneyim ve deneyimleriyle ilgili görüşleri aracılığıyla nasıl yaşandığını anlayabilmek için araştırmanın modeli olarak olgubilimsel araştırma modeli belirlenmiştir.

Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Araştırma, Zonguldak iline bağlı Devrek ilçe merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokulların öğretmenleri ve velilerinden seçilen katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef kitlesinin belirlenebilmesi, okul düzeyi açısından bir sınırlandırma yapılmasını gerektirmiştir. Öğretmen ve veliler açısından okula katılım düzeyinin okul düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği, alanyazında

farklı kaynaklarda belirtilmiştir. Örneğin, okula katılım, okul öncesinde bir okulda, öğretmen, veli ve çevre açısından farklı tür ve düzeylerde gerçekleşirken bir lisede daha farklı tür ve düzeylerde seyretmektedir. Okul düzeyi ile veli katılımı arasındaki ilişkiyi araştıran ve okul düzeyi yükseldikçe, okulun hitap ettiği yaş grubu arttıkça katılımın niteliği ve yoğunluğunun da değiştiğini gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Kocabaş, 2016; Tümkaya, 2017; Ertem ve Gökalep, 2020). Tümkaya'nın (2017) araştırmasına göre ortaokul düzeyinde velilerin katılımlarının karar verme boyutunda anlamlı farklılık göstermesi, bu çalışmada da çalışma grubu olarak ortaokul velilerinin seçilmesine dayanak oluşturmaktadır. Dolayısıyla, eğitim kademesi olarak ilkokul ile lise arasında kalan ortaokul düzeyinde okul bileşenlerinin katılımına hem daha çok başvurulmakta hem de bileşenler, katılım göstermeye daha eğilimli olmaktadır. Bu eğitim döneminin sonunda, çocuğun eğitim yaşamının yönlenmesinde önemli bir yeri olan ortaöğretim kurumlarına seçme sınavı yapılmaktadır. Bu nedenle bu eğitim düzeyi, hem veliler, hem okul yönetimleri ve öğretmenler hem de öğrencilerin eğitim ve okula ilişkin beklenti ve katılımının bilinçli olarak arttırıldığı bir dönemi temsil etmektedir. Merkezi sınavın yarattığı rekabet ve eşitsizlik ortamı nedeniyle bu kademedeki okula katılımı zorlayıcı etken olan eğitimde neoliberal politikaların yansımaları daha çok hissedilmektedir. Dolayısıyla, velilerin okula katılımın zorunlu ve yoğunluklu gerçekleştiği ilkokul veya çocuğun yaşça büyümesi ve eğitim yolunun belirginleşmesiyle, velinin eğitim ortamından uzaklaştığı ortaöğretim (lise) düzeyleri yerine kritik bir yaş ve eğitim dönemi olan (10-14 yaş arası) ortaokul düzeyi, veli ve öğretmenlerin okula katılımlarının nasıl gerçekleştiğini anlamak için araştırmaya uygun okul düzeyi olarak görülmüştür. Bu nedenle, Devrek ilçe merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve bu okulların velileri, araştırmanın yapılacağı hedef kitle olarak belirlenmiştir.

Devrek ilçe merkezinde altı ortaokul bulunmaktadır. Bu okullardan dördü farklı merkez mahallelerde ortaokullar, biri çevre köylerden çocukların taşınmalı eğitim gördüğü bir ortaokul, biri de imam-hatip ortaokuludur. Hedef kitlenin bulunduğu okullar, ne çok küçük ne de çok büyüktür. İlçedeki konumlanışları ve okul türleri açısından sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklara sahiptirler. Dolayısıyla, okulların veli ve öğrenci özellikleri değişiklik göstermektedir.

Araştırmada, çalışma grupları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme

Çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örnek oluştururken genelleme yapmak amaçlanmaz, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların, benzerliklerin (aynı ölçüde de farklılıkların) olup olmadığı bulunmaya çalışılır ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutları ortaya çıkarılır (Yıldırım ve şimşek, 2011, 109). Araştırmada maksimum çeşitlilik rneklemeye yöntemlerinden biri olarak, araştırmaya katılan bir katılımcıdan, araştırmacıya başka katılımcılar önermesi biçiminde araştırmayı genişleten ve yeni katılımcılara ulaşmayı sağlayan kartopu rneklemeye yöntemine başvurulmuştur. Kartopu rneklemeye yöntemlerinden biri olan üstel ayırt edici kartopu rneklemesi kullanılmıştır. Bu yönteme göre, katılımcıların yönlendirdiği yeni katılımcı adaylarından sadece araştırmanın gereksinimi olan ve belirli ltleri taşıyan katılımcılar araştırmaya alınmıştır (Nikolopoulou, 2022). Böylece, araştırmacının yakın çevresinden sonra ulaşılamayan katılımcılara da ulaşılmıştır.

Çalışmanın hedef kitlesini oluşturan öğretmenlerden farklı branş ve mesleki deneyime sahip, okula farklı katılım düzeyleri gösteren ve araştırmaya katılımcı olmayı kabul eden öğretmenler ile çocuğu farklı sınıf düzeylerinde ve şubelerde olan, okul kurul ve etkinliklerinde farklı katılım düzeylerinde bulunan, amaçlı seçim yöntemiyle belirlenen kişilerden gönüllü katılım sağlamayı kabul eden veliler ile görüşmeler planlanmıştır. Bu plan çerçevesinde araştırma kapsamında 15 ğretmen ve 21 veli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme Formlarının Oluşturulması ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasına yönelik olarak araştırma sorularına yanıt bulmak amaçıyla araştırmacı tarafından öğretmenler ve veliler için ayrı hazırlanmış olan açık uçlu sorular içeren, yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Derinlemesine görüşme tekniği, nitel araştırmalarda yaygın kullanılan bir veri toplama yöntemidir. (Creswell, 2013). Görüşme, “nceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı, karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” (Stewart ve Cash, 1985, Akt. Yıldırım ve şimşek, 2011; 7) olarak tanımlanmaktadır. Doğrudan gözlemlenemeyen duygu, düşünce ve niyetleri öğrenmek için görüşme tekniği en uygun yöntem olarak görünmektedir (Patton, 2002).

Görüşmelerde duygu ve düşüncelerin doğru anlaşılması için karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru şekilde tepki göstermesi araştırmacının görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada görüşme tekniğinin uygulanabilmesi için öğretmenler ve velilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden belirlenmektedir. Ancak, görüşme sırasında soru formuna bağlı kalınması beklenmez ve soruların sırası değiştirilebilir, atlanabilir veya doğaçlama gelişen yeni sorular sorulabilir. Araştırmacı, katılımcının cevapları üzerinden yeni sorular üretebilir (Creswell, 2013). Görüşmeler, insanların bir konuyla ilgili yaşanmış dünyalarının anlamlarına ulaşmak ve bakış açılarını ortaya çıkarmak için kullanılan uygun yöntemlerdir (Kvale, 1996). Görüşme, araştırma süreci içerisinde bir dizi adımla tanımlanmaktadır. Kvale ve Brinkmann (2009), görüşmelerde analitik olarak izlenebilecek yedi aşamayı sıralamışlardır. Bunlar; görüşmenin tasarımı, transkript edilmesi (çözümlemesi), verilerin analizi, geçerliğin doğrulanması, bulguların güvenilirliği ve genellenebilirliği ve son aşama olarak da çalışmanın raporlanmasıdır (Akt. Creswell, 2013).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak olan görüşme formlarının oluşturulması sürecinde ilk olarak konu ile ilgili okulun tüm bileşenlerinin okula katılım durumlarına yönelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmanın yapılabirliği ve amaca uygun verilerin odaklandığı gruplar gözetilerek okul bileşenlerinde daraltmaya gidilmiştir. Resmi ortaokul öğretmenleri ve velileri, araştırma yapılacak görüşme grupları olarak belirlenmiştir. Sorular amaçlara uygun olarak elenmiş, netleştirilmeye, açık ve anlaşılır hale getirilmeye, araştırma amaç sorularına yönelik yanıtların alınmasına yönelik değişiklikler yapılmıştır.

Taslak görüşme formları demografik bilgilerin alındığı bir bölüm ve okula farklı alanlarda katılımı ile ilgili açık uçlu soruların yer aldığı diğer dört başlık olmak üzere beş bölümden oluşturulmuştur. Hem öğretmenler hem de veliler için hazırlanmış olan görüşme formlarında demografik bölüm dışında öğretmenler için beş araştırma sorusu ve veliler için beş araştırma sorusuna yönelik olarak 19 açık uçlu soru ile görüşme formları oluşturulmuştur.

Araştırmacının hazırladığı görüşme formları için, tez danışmanı Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ve TİK üyeleri Prof. Dr. Kasım Karakütük ile Prof. Dr. Ayşe Ottekin Demirbolat'ın incelemesinden sonra ilgili alanda konuyla ilgili çalışmaları ve uzmanlığı bulunan dokuz uzmandan görüş alınmıştır. Oluşturulan görüşme formlarının araştırmanın amacına uygun nitelikte, dilinin anlaşılır netlikte ve görüşme sorularından

çıkarılacak, değiştirilecek veya eklenecek bölümlerin olup olmadığıyla ilgili, alanında uzman beş profesör ve dört doçentten (Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Naciye Aksoy, Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Prof. Dr. Rıfat Miser, Prof. Dr. Ahmet Yıldız, Doç. Dr. Tülin Şener Kılıç, Doç. Dr. Ayhan Ural, Doç. Dr. Türker Kurt, Doç. Dr. Pelin Taşkın) uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formları gözden geçirilmiş ve geçerliği artırmak üzere öneriler doğrultusunda değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda öğretmen görüşme formunun demografik bilgiler bölümünden bir soru çıkarılmış ve bir soru eklenmiştir. Demografik bilgiler kısmı altı soruyla oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formunda 1. Bölüm olan Okul Yönetimi ve Karar Alma Süreçleri bölümündeki dört soruda dil ve anlatım değişiklikleri yapılmıştır, dört sondaj sorusu çıkarılmış ve bir soruda kategori değişikliği yapılarak ana soruya dönüştürülmüş ve iki yeni ana soru eklenmiştir. Böylece, 1. Bölüm sekiz ana soruyla oluşturulmuş ve 2. Bölüm olan Ekonomik Planlama bölümündeki iki sondaj sorusu ana soruya dönüştürülerek bir ana soru çıkarılmıştır. Böylece 2. Bölüm, dört ana soruyla oluşturulmuştur. Görüşme formunda 3. Bölüm olan Eğitim-Öğretim Faaliyetleri bölümündeki üç ana soru dil ve anlatım yönünden kısaltılarak daha anlaşılır hale getirilmiştir. Bir soruya ekleme yapılarak bir sondaj soru çıkarılmıştır. Böylece, 3. bölüm, üç ana soruyla oluşturulmuştur. Görüşme formunun 4. Bölümü olan Okul-Veli ve Çevre İlişkileri bölümündeki dört soruda dil ve anlatımda sadeleştirme, kısaltma ve anlaşılır olması yönünde değişiklikler yapılarak bir sondaj sorusu çıkarılmıştır. Bu bölüm dört soruyla oluşturulmuştur. Öğretmenler için hazırlanan görüşme formu, dört ana başlık altında, bu başlıklarda sırasıyla sekiz, dört, üç ve dört soru olmak üzere toplam 19 soru ile oluşturulmuştur.

Uzman görüşleri doğrultusunda veli görüşme formunun demografik bilgiler bölümünden bir soru çıkarılarak yeni bir soru eklenmiştir. Demografik bilgiler kısmı altı soruyla oluşturulmuştur. Veli görüşme formunda 1. Bölüm olan Okul Yönetimi ve Karar Alma Süreçleri bölümündeki beş ana soru ve 10 sondaj sorusundan, altı sondaj sorusu ana soru olarak değiştirilmiş ve sorularda dil ve anlatım yönünden anlaşılabilirlik sağlanması için değişiklikler yapılarak bir ana soru çıkarılmıştır. Böylece 1. Bölüm dokuz soruyla oluşturulmuştur. 2. Bölüm olan Ekonomik Planlama bölümünde bulunan üç ana soru ve beş sondaj sorusundan iki sondaj sorusu çıkarılmış, iki sondaj sorusu dil ve anlatımında değişiklikler yapılarak ana soru haline getirilmiş ve sondaj sorusu ana soruya eklenerek birleştirilmiştir. Böylece 2. Bölüm, beş ana soruyla oluşturulmuştur. 3.

Bölüm olan Rehberlik ve Eğitim-Öğretim Faaliyetleri bölümünde bulunan üç ana sorudan bir tanesi çıkarılmış, çoklu soru içeren bir ana soru ayrılarak iki ana soru oluşturulmuş ve bir sondaj soru çıkarılmıştır. Böylece bu bölüm, üç ana soru olarak düzenlenmiştir. 4. ve son bölüm olan İletişim ve Katılım bölümünde bulunan üç ana sorudan bir tanesi çıkarılarak iki soru dil ve anlatım yönünden düzenlenmiştir. Böylece bu bölüm iki ana soru olarak oluşturulmuştur. Veli görüşme formu dört ana başlık altında, dokuz, beş, üç ve iki ana soru olmak üzere toplam 19 soru ile oluşturulmuştur.

Görüşme formlarında yapılan değişiklikler sonucunda, sondaj soruların tamamı çıkarılmış ve formlar sadece ana sorularla oluşturulmuştur. Bunun bir nedeni, görüşme formlarının sadeleşmesi, anlaşılabilirlik açısından niteliklerinin artması ise, diğer nedeni de yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin özelliğine dayanmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin avantaj sağlayan olumlu yönleri;

- a. Araştırmacı ve katılımcı arasındaki etkileşime izin vermesi,
- b. Araştırmacının katılımcının yanıtlarına göre görüşmeyi derinleştirebilmesi ve sondaj sorularını doğaçlama olarak yöneltebilmesi,
- c. Katılımcının bireysel kendine özgü sözlü ifadelerini almaya olanak tanınması olarak belirtilmektedir (Kallio, Pietila , Johnson, ve Kangasniemi, 2016).

Bu nedenlerle sondaj soruları, görüşmeler sırasında katılımcının sözel anlatımlarını derinleştirmek üzere doğaçlama olarak yöneltmiştir.

Sonuç olarak yapılan tüm değişiklikler, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından gözden geçirildikten sonra görüşme formlarına son hali verilmiştir. Tez danışmanının onayıyla, araştırmacı tarafından iki pilot uygulama ile anlaşılabilirlik testi ve ön uygulamalar yapılarak görüşme formlarının anlaşılabilirlikleri test edilmiştir. Uzman görüşleri ve anlaşılabilirlik pilot çalışmaları sonucunda “Devrek İlçesi Devlet Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmen ve Velilerin Okula Demokratik Katılım Durumu Araştırması” adlı öğretmenler ve veliler için yarı-yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur (Ek-1, Ek-2). Araştırmaya katılımlarını onayladıklarını gösteren araştırmaya katılım onam formu (Ek-3) oluşturulmuştur. Görüşme formları, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı tarafından da etik açıdan uygulanmaları için uygun görülmüş ve formların uygulanabilmesi için Etik Kurul onayı alınmıştır (Ek-4). Ayrıca araştırmanın Zonguldak İli Devrek İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ortaokullarının öğretmen ve veli katılımcılarıyla yürütülebilmesi için gerekli olan kurum izni, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır (Ek-5).

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını gösteren iki önemli ölçüt, geçerlik ve güvenirliliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada iç geçerlik, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uzman görüşü alınarak düzenlenmesi, görüşme kayıtlarının analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların, görüşme metinlerinden yapılan doğrudan alıntılarla verilmesi yoluyla ilgili alanyazın bulgularının tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik, araştırmacının yöntem ve desenine ilişkin açıklamalar yapılarak, dış güvenirlilik, veri toplama süreci ve analizinin ayrıntılı betimlenmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır (Koşar, 2021). Güvenirliliği artırmak için araştırmacının amacı ve yöntemi, çalışma grubundaki katılımcılara görüşmeler öncesinde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Uzman önerileri doğrultusunda kodlama ve analiz çalışması yürütülmüş, katılımcılar için YAĞMUR.Ö1 veya TAŞ.V1 gibi öğretmen ya da veli olduklarını belirten kodlar kullanılmıştır. Kodlama çalışması, yaklaşık birer ay gibi belli aralıklarla araştırmacı tarafından üç kez yenilenmiş, temalar ve kodlar tekrar belirlenmiş ve tüm metinler baştan tekrar kodlanmıştır. Veri analizi sürecinde temalaştırma ve kodlama çalışmasında danışman ve araştırmacı arasında görüş birliğine varılmıştır. Tüm araştırma süreçleri boyunca, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama, veri analizi ve sonuçlarının rapor haline getirilmesi aşamaları boyunca tez danışmanı tarafından eleştirel incelemelerinin yapılması, dönütleri doğrultusunda düzenlemelerle ilerlenmesi ile de ‘uzman görüşü alınarak geçerlik sağlanması’ stratejisiyle geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmada veri toplama güvenirliliğini sağlamak amacıyla görüşmeler, uygun ortam ve zaman gözetilerek uzun sürede yapılarak derinlemesine veri toplamaya çalışılmıştır. Tüm araştırma sürecinin basamakları ayrıntılı şekilde betimlenerek sürecin diğer araştırmacılar tarafından da takip edilmesini sağlayan bir çalışma olmasına gayret edilmiştir (Yin 2009; Akt. Creswell, 2013). Öte yandan, seçilmiş bazı görüşmeler, kimliklerin anonimliği korunarak, danışman tarafından dinlenmiş ve araştırmacının gerçekleştirdiği sınıflamalar ile görüşmelerde dile getirilen görüşler arasındaki uyum konusunda görüş alınmıştır. Buna göre, dış gözlemci olarak danışmanın araştırma aracının uygulanmasında ortaya çıkan tema ve kategorilere ilişkin olumlu görüşleri ile veri toplama araçlarının ve analizlerin güvenirliliği kabul edilmiştir. Araştırmalarda geçerliğe verilen önem, güvenirliliğin de artmasını sağlayarak garantilediği için sözü edilen yöntemlerin kullanılmasının,

araştırmanın güvenilirliğinin de sağlanmasında etkili bir yol olarak görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Keleş ve Tonbul, 2020).

Görüşmelerin Tasarımı

Görüşmelerin planlanması ve tasarlanması aşamasında araştırmacı tarafından araştırmanın yapılacağı ortaokullarda görev yapan öğretmen ve bu okulların velilerini kapsayan görüşme yapılabilecek kişilerden oluşan bir liste oluşturuldu. Liste oluşturulurken okullardan alınan öğretmen kadroları bilgilerinden ve araştırmacının kişisel olarak tanışıklığı bulunan kişilerin bilgilerinden yararlanıldı. Katılımcı olabilecek kişilerle telefonla veya yüz yüze görüşülerek araştırma hakkında bilgi verildi ve katılımcı olup olamayacağı soruldu. Araştırmaya katılmaya gönüllü olanlarla görüşme randevusu oluşturuldu. Bu süreçte görüşülen öğretmen ve veliler, amaçlı seçim yöntemiyle belirlenmiştir. Bu belirleme yapılırken katılımcıların kıdem, yaş, meslek, cinsiyet, katılma düzeyi gibi faktörler açısından farklılık göstermeleri dikkate alınmıştır. Araştırma, ilçede bulunan altı ortaokulda yürütülmüştür. Bu ilçe aynı zamanda araştırmacının konuyla ilgili çeşitli deneyimler yaşadığı bir yer olduğu için araştırmacıya özgü olan ve araştırma konusuyla ilgili olabilecek etkenlerin de yeri geldiğinde belirtilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmacı, araştırmanın yapıldığı ilçede çeşitli kademelerde ve okullarda öğretmen olarak çalışmıştır. Araştırmanın yapıldığı ortaokullardan birinde 8. sınıf düzeyinde bir çocuğu bulunduğu için aynı zamanda bu ortaokullardan birisinin de velisidir. Araştırmacı, görüşme yapacağı kişilerin bir kısmı ile daha önceden tanışıklık düzeyinde, bir kısmı ile de öğretmen veya veli olarak belli deneyimleri paylaşması nedeniyle bir ilişki içindedir. Bu kişilerin özellikleri araştırmacı tarafından bilindiği için amaçlı örneklem seçiminde bu tanışıklıklar araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Ancak, aynı tanışıklığın görüşmeler yapılırken araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini olumsuz etkilememesi için görüşmelerin tasarımında tüm görüşmelerin aynı işlemsel süreçte uygun olarak yapılmasına çalışılmıştır.

Görüşmelerin Yapılması

Araştırmanın veri toplama sürecini oluşturan görüşmelere, araştırmacı tarafından amaçlı seçimle belirlenen uygun kişilerle başlanmıştır. Amaçlı seçimde, araştırmanın amaçlarına uygun şekilde katılımcının ilişkide bulunduğu ortaokulda farklı düzeylerde katılım gösteriyor olması (öğretmenler için farklı branş ve mesleki kıdem, veliler için okul-aile birliği üyesi olup olmama), araştırmacıyla görüşme verilerinin geçerliğini olumsuz etkilemeyecek güvene dayalı açık ve samimi bir ilişki geliştirmiş olması ve araştırmaya zorunluluktan değil gerçekten katılarak katkıda bulunmak istemesi gibi etkenler göz önünde bulundurulmuştur. Bunun için görüşmelere başlamadan önce araştırmacı, bir ön görüşme listesi oluşturmuş ve öncelikle bu listedeki isimlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan kişilerden araştırmaya katılmayı kabul edenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Görüşülen kişilerin önerileri ve araştırmacının girişimleriyle önceden tanışıklık bulunmayan katılımcılara da ulaşılmıştır. Bu kişilerden de gönüllü olanlardan uygun özellikleri taşıyanlarla görüşmeler yapılmıştır. Aynı görüşme sürecine bağlı olarak bu katılımcılarla da görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar açısından araştırma verilerini olumsuz etkileyebilecek etken ise, araştırmacı ile katılımcı ilişkisinde görüşme sırasında düşüncelerin rahatça ifade edilmesini etkileyebilecek olan resmiyet duygusunun aşılması olmuştur. Bu noktada, görüşme öncesinde görüşme süreci ve araştırma hakkında bilgiyi ayrıntılı olarak açıklama, araştırmacının u ve araştırmanın amacı, verilerin kaydedilmesi, analizi ve kimlerle, nerelerde paylaşılacağı konusunda ayrıntılı bilgilendirme yapılarak katılımcının görüşmeye hazırlanmasına yardımcı olmaya çalışıldı. Görüşmelerin tasarımında görüşme sürecini, katılımcı ve görüşmeyi yürüten araştırmacı görüşmeyi birlikte oluştururlar düşüncesiyle hareket edilmiştir (Walford, 2001). Görüşme sırasında ise katılımcıya paylaşımlarını derinleştirici sorular yöneltilerek düşüncelerini ve deneyimlerini rahatça ifade edebilmesine yönelik bir görüşme atmosferi yaratılması amaçlandı. Tüm görüşmeler öncesinde katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair gönüllü katılım onam formunu (Ek - 3) okumaları ve imzalamaları sağlandı. Görüşmelerde ses kaydı alınacağı belirtilerek bunun için izin alındı. Görüşmelerin ses kayıtları, araştırmacının cep telefonunun ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedildi.

Görüşmenin yapılacağı yerler ve görüşme zamanı, araştırmacı ve katılımcının ortak kararı ile görüşmenin güvenli ve rahat bir biçimde yapılabilmesi için yer ve zaman

gözetilerek belirlendi. Görüşmelerin yapıldığı yerler, katılımcının veya araştırmacının evi, katılımcının veya araştırmacının işyeri, okulların kütüphanesi, okullarda uygun boş bir sınıf veya ortak olarak belirlenen görüşmeye uygun bir dış mekan (kafe veya park gibi) oldu. Özellikle öğretmen katılımcıların okullarda yoğun olmaları, görüşmeye zaman ayırmalarında olumsuz bir etken olduğu için eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonuna yakın olan haftalarda ilçenin piknik alanında yapılan okul piknikleri ziyaret edildi. Bazı öğretmen ve veli görüşmeleri bu piknik ziyaretleri sırasında gerçekleştirildi. Bazı okulların katılımcı velilerine bu ziyaretlerde ulaşıldı ve araştırmaya katılımcı olmaları sağlandı. Bu süreçte araştırmacı tarafından, dört ortaokulun öğretmen, veli ve öğrencilerinin bulunduğu okul pikniğine katılmış, araştırmanın çalışma grubu adaylarıyla ilişkiler kurulmuş ve araştırmaya katılımcı olmayı kabul edenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Veli katılımcıların zaman ve görüşme yeri kısıtlılığının öğretmen katılımcılara göre daha az olması, velilerle görüşmelerin planlanmasını ve yapılmasını kolaylaştırmıştır. Bu nedenle ilk görüşmeler velilerle yapılmıştır. Öğretmen katılımcılarla eğitim-öğretim işlerinin daha az olduğu, görüşme için zamanlarının daha fazla olabileceği dönem sonuna denk gelen haftalarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşülen katılımcılar araştırmaya katılımcı olabilecek uygun özellikte yeni kişilere yönlendirdiler. Böylece 21 veli görüşmesinden 13'ü daha önce tanışıklık olan, sekizi ise diğer katılımcıların önerileri olan ve araştırmacı tarafından ulaşılan kişilerle gerçekleştirildi. Görüşülen 14 öğretmenden yedi kişi daha önce tanışıklık olan, yedi kişi ise araştırma kapsamında ulaşılan öğretmenlerdi. Görüşmelerde dikkat edilen noktalar özetle şunlar olmuştur:

- a. Görüşmelerde yanıtların sınırlı kalabileceği düşüncesiyle görüşmeyi derinleştirici sondaj soruları, katılımcıların konuyla ilgili deneyim paylaşımlarını sağlamak amacıyla yöneltilmiştir.
- b. Araştırmacı tarafından katılımcının sözlerini destekleyici bazı ifadeler, katılımcının konuşmaya devam etmesi ve paylaşımını artırmasına yönelik olarak söylediklerini onaylayıcı ifadeler olarak kullanılmıştır.
- c. Sondaj sorularının katılımcıyı yönlendirici olmamasına özen gösterilmiştir.
- d. Görüşmeler sırasında katılımcının konuyla ilgili deneyimlerini anlamaya çalışmak, araştırmacının da konuya ilişkin bakışını netleştirmesine ve derinleştirmesine katkı sağlamıştır.

- e. Her görüşmede farklı deneyimler dinlemek ve bir sonraki görüşmeyi geliştirici bir deneyim kazanmak, görüşmelerin devamı için gerekli bir neden oluşturmuştur.
- f. Görüşmelerde elde edilen farklı deneyim ve görüşlerin azaldığı ve görüşmelerin birbirini tekrar etmeye başladığı noktada, araştırmanın doygunluğa ulaştığına karar verilmiş ve görüşmeleri sonlandırma kararı alınmıştır.

Araştırmanın hedef kitlesinin bulunduğu ortaokullardan öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda araştırmada analiz edilen öğretmen ve veli görüşme sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokullara Göre Analizi Yapılan Öğretmen ve Veli Görüşme Sayıları

Ortaokul Adı	Öğretmen Sayısı	Veli Sayısı
Taş Ortaokulu	3	4
Deniz Ortaokulu	2	3
İnci Ortaokulu	2	3
Nehir Ortaokulu	2	3
Kuzey Ortaokulu	2	2
Yağmur Ortaokulu	3	2
Toplam	14	17

Tablo 3'te görülebildiği gibi dört ortaokuldan ikişer öğretmen, iki ortaokuldan ise üçer öğretmen olmak üzere toplam 14 öğretmen görüşmesinin deşifresi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında 15 öğretmen ile görüşme yapılmış, 14 görüşme araştırma analizine dahil edilmiştir. Bir görüşmenin analiz edilmeme nedeni, görüşmede elde edilen verilerin yeterli olmadığı, görüşme koşulları nedeniyle güvenilir bilgi alınamadığı ve bu nedenlerle yanlılık oluşturmaktan kaçınma düşüncesidir. Katılımcı sayısının üç öğretmen olduğu okullardan birisinde toplam öğretmen ve öğrenci sayısı, diğer okullara göre daha fazla olması nedeniyle ve diğer okul olan İmam-Hatip Ortaokulu'nun kız ve erkek imam-hatip olarak iki ayrı okul olması nedeniyle üç öğretmen görüşmesi yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Araştırma sürecinde 21 veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak, ikisi aynı okulun velisi olmak üzere dört veli görüşmesinde yeterli ve diğer görüşmelerden farklı veriye ulaşılamaması nedeniyle araştırma analiz raporlarına dahil edilmemişlerdir. Veri analizinde 17 veli görüşmesi analiz kapsamına alınmıştır. Veli, öğrenci ve öğretmen

sayısı en çok olan Taş Ortaokulu’ndan dört veli, diğer üç merkez ortaokul olan Deniz, İnci ve Nehir ortaokullarından üçer veli, taşımali eğitim-öğretim yapılan Kuzey Ortaokulu’ndan iki veli ve imam-hatip ortaokulu olan Yağmur Ortaokulu’ndan iki veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu velilerden dördünün aynı okulda iki çocuğunun öğrenci olarak bulunması nedeniyle 17 veli, aynı zamanda 21 öğrencinin velisi olmaktadır.

Öğretmen ve Veli Çalışma Gruplarının Demografik Bilgileri

Görüşme formlarının demografik bilgiler kısmı, öğretmen ve veli katılımcılara yönelik altı değişkenle ilgili bilgi içermektedir. Görüşme yapılan öğretmen ve veli katılımcıların kodlanmış isimleri ile alınan kişisel bilgileri, “görüşülen kişiler ve kodlanmış kişisel bilgiler” Ek-6’da sunulmuştur. Tablo 4’te ise öğretmen çalışma grubunun cinsiyet, yaş, kıdem, branş, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve derslerine girdikleri sınıf düzeylerine ait kişisel bilgilerine göre dağılım sayıları verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımları

	Değişkenler	Çalışma Grubu Sayısı
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	5
Kıdem	0-9 yıl arası	5
	10-19 yıl arası	7
	20-29 yıl arası	2
Yaş	20-29 yaş arası	2
	30-39 yaş arası	6
	40-49 yaş arası	5
	50-59 yaş arası	1
Öğretmenlik Branşı	Özel Eğitim	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1
	Fen Bilgisi	3
	Beden Eğitimi	1
	İlköğretim Matematik	3
	Müzik	3
	Türkçe	1
Okuldaki Görev Süresi	10 yıldan az	9
	10 yıldan çok	5
Derse girilen sınıf düzeyleri	Özel Eğitim Sınıfı	1
	5. ve 6. Sınıflar	1
	6. ve 7. Sınıflar	1
	7. ve 8. Sınıflar	3
	6. ve 8. Sınıflar	1
	5, 6, 7, 8.sınıflar	7

Tablo 4'e göre dokuz kadın ve beş erkek öğretmenle görüşülmüştür. Mesleki kıdeme göre, 10-19 yıl arası yedi öğretmen, 0-9 yıl arası beş öğretmen ve 20-29 yıl arası kıdeme sahip iki öğretmen olduğu görülmektedir. Yaş gruplarında 30-39 yaş arası altı, 40-49 yaş arası beş, 20-29 yaş arası iki ve 50-59 yaş arası ise bir öğretmen katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılar arasında öğretmenlik branşı açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Müzik branşlarından üçer öğretmenle görüşülmüştür. Ancak öğretmenlerin farklı okullardan olmaları ve araştırmaya katılmayı kabul etmeleri nedeniyle bu görüşmeler analize dahil edilmiştir. Özel Eğitim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Beden Eğitimi, Türkçe branşlarından birer öğretmenle yapılan görüşmeler araştırmaya dahil edilmiştir. Okuldaki çalışma süreleri 10 yıldan az olan öğretmen sayısı dokuz, 10 yıldan fazla olan öğretmen sayısı ise beştir. Çalışma grubunda görüşülen öğretmenler, ders verdikleri sınıf düzeyleri (Özel eğitim ve 5.,6.,7., ve 8. sınıflar) açısından çeşitlilik göstermektedir.

Görüşme formunun demografik bilgiler kısmında veli katılımcılara yönelik yedi değişkenle ilgili bilgi sorulmaktadır. Bunlar öğretmenlerin meslek, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okul bölgesinde bulunma süresi, öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi ve Okul-Aile Birliği'nde görev alıp almamalarına dair bilgilerdir. Tablo 5'te görüşme yapılan veli katılımcıların kişisel bilgilerine göre dağılım bilgileri verilmiştir.

Tablo 5

Veli Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Çalışma Grubu Sayısı
Meslek	Bilgisayar Programcısı-Çalışmıyor
	1
	Çiftçi
	1
	KHK'lı polis memuru
	1
	Öğretmen
	3
	Kırtasiye çalışanı
	1
Yaş	Temizlik görevlisi
	1
	Tercüman
	1
	Çalışmıyor
Cinsiyet	6
	Emekli
	1
	Hemşire
	1
	Toplam 17
Yaş	31-40 yaş arası
	5
	41-50 yaş arası
Cinsiyet	11
	51-60 yaş arası
	1
Cinsiyet	Kadın
	13
Cinsiyet	Erkek
	4
	Toplam 17

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

Veli Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımları

Değişkenler		Çalışma Grubu Sayısı
Eğitim Düzeyi	İlkokul	4
	Ortaöğretim	5
	Lisans	8
	Toplam	17
Okul Bölgesinde Bulunma Süresi	10 yıldan az	7
	10 yıldan çok	4
	Doğumdan itibaren	6
	Toplam	17
Öğrencinin Bulunduğu Sınıf düzeyi	5. Sınıf	3
	6. Sınıf	4
	7. Sınıf	9
	8. Sınıf	5
	Toplam	21
Okul-Aile Birliği'nde Görev Alma Durumu	Görev alıyor	3
	Görev almıyor	14
	Toplam	17

Tablo 5'e göre görüşme analizi yapılan 17 veli katılımcının mesleki dağılımı; altı veli, ev dışı bir işte çalışmayan, üç öğretmen, bir bilgisayar programcısı ama aktif çalışmıyor, bir çiftçi, KHK'lı (Türkiye'de mevcut hükümete karşı 15 Temmuz 2016 tarihinde yapılan darbe girişimi sonrası ilan edilen Olağanüstü Hal kapsamında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile görevine son verilen) polis memuru ve serbest meslek sahibi, bir kırtasiye çalışanı, bir temizlik görevlisi, bir tercüman, bir emekli ve bir hemşireden oluştuğu görülmektedir. Yaş dağılımları açısından 11 veli 41-50 yaş aralığında, beş veli 31-40 yaş aralığında, bir veli ise 51-59 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcı 17 velinin 13'ü kadın, dördü erkektir. Eğitim düzeyleri açısından, dört veli ilkokul, beş veli ortaöğretim ve sekiz veli lisans düzeyinde eğitim almıştır. Çocuğunun devam ettiği ortaokul bölgesinde 10 yıldan az zamandır ikamet eden veli sayısı yedi, 10 yıldan çok ikamet eden veli sayısı dört ve doğumdan itibaren aynı bölgede yaşayan veli sayısı altıdır. Velilerin çocuklarının bulunduğu sınıf düzeyleri, 5. Sınıfta üç öğrenci, 6. Sınıfta beş öğrenci, 7. Sınıfta dokuz öğrenci, 8. Sınıfta beş öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci sayılarının toplamının (21) veli sayısından (17) çok olmasının nedeni, dört velinin ikişer çocuğunun aynı ortaokulda bulunmasıdır. Velilerden üçü farklı ortaokulların okul-aile birliği kurullarında görev almaktadır, 14 veli ise okul-aile birliğinde görev almamıştır.

Görüşmelerin Analizi

Görüşmelerin ses kayıtları, araştırmacının cep telefonu aracılığıyla alınmış ve kaydedilmiştir. Ses kayıt dosyalarına, çalışma grubunun bulunduğu okullar, veli veya öğretmen olmaları ve kaçınıcı görüşme olduklarına göre isim verilmiştir. Ses dosyaları bilgisayar ortamına aktarılarak araştırmacının Google Drive alanına kaydedilmiştir.

Verilerin analize hazırlanmasının ikinci aşamasında, görüşme kayıtları deşifre edilmiştir. Google dokümanlar programının sesle yazma özelliğinden yararlanılarak ses kayıtlarının deşifresi yapılmış, paragraflar halinde yazdırılmıştır. Her paragrafın ses kaydı, tekrar tekrar dinlenerek hatalı veya eksik yazılan yerler düzeltilmiş ve tamamlanmıştır. Tüm görüşmeler ve her bir görüşmenin tamamı olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Görüşme metinlerinde günlük konuşma dilinde olan, tekrar eden veya cümle düşüklüğü olan anlatımlar, araştırmacı tarafından düzeltilerek veya parantez içinde düzeltilmiş hali verilerek raporlaştırma yapılmıştır.

Analize hazırlığın üçüncü aşaması olarak, görüşmelerin deşifre metinleri MAXQDA 2022 programına yüklenerek kodlama, kategorileştirme ve temalaştırma çalışmalarına hazır hale getirilmiştir.

Olgubilim araştırma verilerinin analizinde amaç, incelenen olguya ilişkin katılımcıların deneyimlerinin ne ve nasıl olduğuna dair bir açıklama üretmektir (Bliss, 2016). Okula katılım konusunda bu açıklamayı üretebilmek için verilerin anlamlandırılmasında “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır (Strauss ve Corbin, 1990).

Nitel veri analizi için Maxwell (2018), bir dizi analitik seçenek olduğunu belirterek üç ana grupta analiz stratejisi önermektedir. Bunlar; kısa notlar, sınıflandırma stratejileri ve bağlantılandırma stratejileridir. Sınıflandırma stratejilerinin kodlama ve tematik analiz olduğu belirtilmektedir. Bağlantılandırma ise kodlar ve temalardan yola çıkarak bunlar arasında benzerlik, farklılık veya bağlantılı olma ilişkileri kurarak anlatı analizi yapmak olarak tanımlanmaktadır. Aslında nitel araştırma verilerini çözümleme sürecinde; görüşmeleri sınıflandırma, deşifrelerini yaparken defalarca dinleme ve yazma, görüşme metinlerini düzenlerken ve gözden geçirirken tekrar okuma, kodlama yaparken tekrar okuma üzerinde düşünme, kısa notlar yazma, bağlamsal ilişkileri analiz etme, matrisler, tablolar veya görsel araçlar oluşturma gibi sürecin tamamında yapılan işlemlerin hepsi, nitel veri analizinin önemli aşamalarını oluşturmaktadırlar (Maxwell, 2018). Sözü edilen aşamalara bu araştırmanın veri analiz sürecinde uyulmaya çalışılmıştır.

Öğretmen ve veli katılımcı gruplarının görüşmeleri için içerik analizinde kullanılmak üzere iki ayrı kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar arasında bağlantılar kurularak birleştirmeler yapılmış, bağlantılı kodlar aynı kategoride birleştirilmiş ve kategoriler arası ilişkiler kurularak temalar oluşturulmuştur. Anlamlandırma için literatürden yararlanılarak belirlenen temalar çerçevesinde yorumlama ve analiz çalışması yapılmıştır. Analiz sürecinde nitel araştırmanın özelliği nedeniyle araştırmacı da kendi kişisel deneyim ve bilgisine verileri anlamlandırma aşamasında başvurabilmiştir. Raporlama aşamasında ise, araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar bir doküman haline getirilmiştir (Fink, 2000).

Analiz aşamasında kodlama, kategorileştirme ve temalaştırma çalışmalarında kodlama yapılırken daha önce alanyazın taramasında belirlenmiş olan kodlardan yararlanılmış ve verilerden çıkarılan kavramlara göre de yeni kodlar üretilmiştir. Böylece Strauss ve Corbin (1990) tarafından alanyazını esas alan, veri metninden çıkarılan ve her iki yöntemi de kullanan olmak üzere tanımlanan üç tür kodlama biçiminin üçüncüsü kullanılmıştır. Buna göre araştırmada, sadece alanyazına dayanan ve sadece verilere dayanan ilk iki kodlama yönteminin birleşimi olan genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlamaya uygun bir çalışma yapılması amaçlanmıştır.

Maxwell'in (2018), sınıflandırma analizi yapılırken dikkat çektiği kavramsal kategoriler bulunmaktadır. Bunları, “örgütsel”, “tanımlayıcı” ve “kuramsal” kategoriler olarak adlandırmıştır. Örgütsel kategoriler, çalışmada verileri düzenlemeye yardımcı, genel konu veya alanlardır. Genelde görüşmelere başlamadan çalışma hakkında düşünürken oluşturulur. Bu araştırmada da konu veya bölümün ana fikrini temsil eden örgütsel kodlar kullanılmıştır. Bu gruba örnek olarak bu çalışma için “katılım düzeyleri”, “katılım türleri”, “karar alma süreçlerine katılımı etkileyen faktörler”, “okul kararlarına ve etkinliklerine katılım gerekçeleri” gibi başlıklar sayılabilir. Kodlama sisteminde bu başlıkların sıklık sayısı “0” dır. Sadece o konuyla ilgili kodların bir arada bulunduğu başlığı ifade etmektedirler. “Tanımlayıcı” kategoriler ise bu konu başlıkları altına giren ve görüşme metnindeki ifadelerin kodlanmasıyla, betimlenmesiyle oluşan kategorilerdir. Görüşme metnlerinin analizi sırasında katılımcıların o konuyla ilgili “ne” ifade ettikleri, bu kategorilerle betimlenirler. Bu gruba örnek olarak, “ekonomik koşullar”, “bağışlar”, “okulun beklentisi”, “maddi katılım yetersizliği”, “fikir beyanı”, “düzenli toplantı yapma”, “toplantılarda karar süreçleri” gibi tanımlayıcı kodlamalar bu çalışmada kullanılmıştır.

Üçüncü olarak “kurumsal” kategoriler, verileri daha soyut ve genel bir düzlemde ifade ederler. Bu kategoriler, nitel analizin tümevarımsal karakterine uygun olarak ya geçmiş teorilere dayanırlar ya da araştırmacının kendisinin katılımcıların kavramları dışında ürettiği kategorilerdir. Analiz sonuçlarını ifade etmede ve yorumlarda bulunmada etkili olurlar. Veri miktarı arttıkça tanımlayıcı ve kuramsal kategorilere daha çok gereksinim duyulmaktadır. Tanımlayıcı kategoriler, örgütsel ve kurumsal kategoriler dışında kalan çalışma grubunun fikirlerinin yakalanması noktasında önemlidir (Maxwell, 2018). Kodlama, kategorileştirme ve temalaştırma çalışmasında bu sınıflandırma kavramsallaştırmasına uygun hareket edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alanyazın taramasına dayanarak okula katılım ve demokratik eğitim ilkeleri başlıklarında aşağıdaki kod listesi oluşturularak görüşme metinlerinin analizinde örgütsel veya tanımlayıcı kodlar olarak kullanılmıştır.

Kod Listesi

Kişisel katılım türleriyle ilgili kodlar: Kendiliğinden, zorunlu, fiili, gönüllü, teşvik edilmiş/ikna edilmiş katılım

Kurumsal katılım türleriyle ilgili kodlar: Gönüllülük temelinde, desteklenmiş veya teşvik edilmiş katılım ve gerçek anlamda (matter of fact), karar alma ve uygulamada etkin katılım

Veli katılım türleriyle ilgili kodlar: Anne-babalık, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme, toplumla işbirliği yapma

Makro katılım türleriyle ilgili kodlar: Bireysel, toplumsal, yurttaş ve demokratik katılım biçimleri

Katılım düzeyleriyle ilgili kodlar: Bilgi paylaşımı, danışma, karar verme ve katılma, güçlendirme ve eylem başlatma

Öğretmenlerin katılım düzeyleriyle ilgili kodlar: Aldırmazlık alanı, kabul alanı, duyarlılık alanı, kararsızlık alanı, sorumluluk alanı, görevler, uzmanlık alanı, ilgi alanı, kişilik özellikleri, iş bölümü

Kararlara katılımı ile ilgili kodlar: Sahte (sadece oy kullanarak) katılım, kısmi (yöneticilerin verdiği karara destek) katılım, tam (eşit nitelikte katkıyla) katılım

Demokratik eğitim ilkeleriyle ilgili kodlar: Haklara saygı, demokrasi ve insan hakları deneyimleri, seküler yaşam, bilimsel bilginin kullanımı, bireylere değer

verilmesi, bireysel ve kolektif kapasitelere olan inanç, farklılıklara hoşgörü ve saygıyla yaklaşma, eşitlik, adalet, saygı, sorumluluk, bağımsızlık geliştirilmesi, dayanışma ve işbirliğine dayalı ilişkiler, eşit katılım, katılımda pozitif ayrımcılık, deneyim, yansıtma, öz-düzenleme, kamu yararı, özneleşme, etkileşimsel eylemlilik, yaratıcı ve eleştirel düşünme

Görüşmelerin deşifre metinleri, nitel veri analizi programı MAXQDA 2022 programına yüklenerek kodlama ve içerik analizi çalışmaları yapılmıştır. Alanyazından alınarak belirlenmiş ve görüşmelerden üretilen yeni kodlarla birlikte kullanılarak genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamaya uygun bir analiz çalışması yapılmıştır.

Öğretmen Çalışma Grubu Görüşmelerin Kodlama ve Temalaştırma Çalışmaları

Öğretmenlerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarına ilişkin tematik analiz için kodlama ve temalaştırma çalışmalarına ilişkin bilgiler bu başlıkta sunulmuştur. Buna göre araştırma kapsamında görüşülen çalışma grubunda bulunan 14 öğretmen katılımcının cinsiyet, görüşme süreleri ve görüşme metinlerine atanan kodlamalara ait frekans sayıları bilgileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Çalışma Grubunun Cinsiyet, Görüşme Süreleri ve Atanan Frekans Sayısı Bilgileri

Kişi Adı	Cinsiyet	Görüşme Süresi (Dak.)	Frekans Sayısı
YAĞMUR.Ö1	E	76	145
İNCİ.Ö2	K	46	94
İNCİ.Ö3	K	32	38
DENİZ.Ö4	E	22	43
TAŞ.Ö5	E	27	55
YAĞMUR.Ö6	K	28	83
YAĞMUR.Ö7	K	30	55
NEHİR.Ö8	K	27	53
TAŞ.Ö9	K	22	43
KUZEY.Ö10	K	21	62
KUZEY.Ö11	E	41	105
TAŞ.Ö12	K	28	40
NEHİR.Ö13	K	33	51
DENİZ.Ö14	E	40	59
Toplam		473	926

Tablo 6’dan katılımcılarla yapılan en uzun görüşmenin 76 dakika sürdüğü ve 145 frekans ile en çok kodlama yapılan görüşme olduğu, en kısa görüşmenin ise 21

dakika sürdüğü ve frekans Sayısının 62 olduğu görülmektedir. En az kodlama yapılan TAŞ.Ö9 görüşmesi ise, 43 frekans sayısı ile 22 dakika süren kısa görüşmelerden biridir. Görüşme sürelerinin ortalama süresi, 34 dakika olmuştur. Görüşmelere atanan kod sayılarının frekanslarının ortalaması ise 161 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin içerik analizi için dört ana tema altında kodlama çalışması yapılmıştır. Araştırma sorularına yanıt aramaya dönük olarak belirlenen bu temalar; “karar alma süreçlerine katılımı etkileyen faktörler”, “öğretmenlerin kurumsal katılım türleri”, “öğretmenlerin kurumsal katılım düzeyleri”, “okul kararlarına ve etkinliklerine katılım gerekçeleri” olarak belirlenmiştir. Bunlardan kurumsal katılım türleri ve düzeyleri, alanyazında çalışılmış ve alt kodları belli olan temalar olarak analiz kapsamına alınmıştır. Katılım faktörleri ve katılım gerekçelerine ait alt kodlar ise görüşme metinlerinden elde edilen kodlarla oluşturulmuştur. Dolayısıyla alanyazın ve görüşmelerden yola çıkılarak yapılan karma bir kodlama biçimi olan genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlamaya uygun bir çalışma yapılmıştır.

Tablo 7’de öğretmen görüşmeleri için oluşturulan tema ve kod listesi ile görüşmelerde eşleşen kodlara ait frekans sayıları verilmiştir. Frekans sayıları, farklı görüşmelerde ve aynı görüşme içerisinde tekrar eden kodlama sayısını ifade etmektedir.

Tablo 7

Öğretmen Görüşmelerinin Tema ve Kod Listesi

Tema ve Kod İsimleri	Frekans Sayısı
Kod Sistemi Toplamı	926
Veli- Öğrenci Katılımı	55
Öğretmenlerin kurumsal katılım türleri	
Gönüllülük temelinde katılım	7
Desteklenmiş veya teşvik edilmiş katılım	17
Karar alma ve uygulamada etkin katılım	30
Öğretmenlerin katılım Düzeyleri	
Aldırmazlık alanı	14
Kabul alanı	10
Duyarlılık alanı	13
Kararsızlık alanı	4
Sorumluluk alanı	31

(Devam ediyor)

Tablo 7 (Devam)

Öğretmen Görüşmelerinin Tema ve Kod Listesi

Tema ve Kod İsimleri	Frekans Sayısı
Karar alma süreçlerine katılımı etkileyen faktörler	
Bilgilendirme yapılması	35
Okul türü	38
Okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynakları	79
Toplantı yapma (görüş alma) sıklığı	57
Mesleki kıdem	26
Fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etme	80
Uzmanlık alanı ve öğretmenlik branşı	48
Kişisel özellikler	46
Okul yönetiminin tutumu	96
İletişim ve ilişkiler	54
Okul kararlarına ve etkinliklerine katılım gerekçeleri	
Ortak kararlara uyma	11
Karar verme yoğunluğu-İş yükü-Görev dağılımı	49
Olumsuz deneyimler	52
Olumlu deneyimler	28

Tablo 7'ye göre farklı temalarda sıklık göstererek öne çıkan kodların; veli-öğrenci katılımı, kurumsal katılım türü olarak karar alma ve uygulamada etkin katılım, katılım düzeyi olarak sorumluluk alanı, karar alma süreçlerine katılımı etkileyen faktörler olarak okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynakları, fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etme, ve okul yönetiminin tutumu, okul kararlarına ve etkinliklerine katılım gerekçeleri olarak karar verme yoğunluğu-iş yükü-görev dağılımı ve olumsuz deneyimler olduğu görülmektedir.

Velilerle Yapılan Görüşmelerin Kodlama ve Temalaştırma Çalışmaları

Araştırma kapsamında 17 veli ile yapılan görüşmelerin içerik analizi için beş ana tema altında kodlama çalışması yapılmıştır. Tablo 8'de görüşme yapılan veli katılımcılarının cinsiyet, görüşme süreleri ve görüşme metinlerine atanan kodların frekans sayıları verilmiştir.

Tablo 8

Veli Çalışma Grubunun Cinsiyet, Görüşme Süreleri ve Atanan Frekans Sayısı Bilgileri

Kişi Adı	Cinsiyet	Görüşme Süresi (Dak.)	Frekans Sayısı
TAŞ.V1	E	23	101
TAŞ.V2	K	26	102
İNCİ.V3	K	20	57
İNCİ.V4	K	20	65
TAŞ.V5	K	29	72
DENİZ.V6	K	27	89
DENİZ.V7	K	30	76
İNCİ.V8	K	53	164
TAŞ.V9	K	46	116
DENİZ.V10	E	34	110
YAĞMUR.V11	K	28	93
NEHİR.V12	K	38	94
YAĞMUR.V13	K	14	47
KUZEY.V14	E	16	71
KUZEY.V15	K	18	48
NEHİR.V16	K	21	76
NEHİR.V17	E	26	92
Toplam		469	1472

Tablo 8 incelenirse, veli katılımcılarla yapılan en uzun görüşmenin 53 dakika sürdüğü (İNCİ.V8) ve bu görüşmenin 164 kodlama sayısı ile en çok kodlama yapılan görüşme olduğu, en kısa görüşmenin ise 14 dakika sürdüğü (YAĞMUR.V13) ve bu görüşmenin kodlama sayısının 47 olduğu görülmektedir. En az kodlama yapılan ikinci görüşme olan KUZEY.V14 görüşmesi ise, 48 kodlama sayısı ile 16 dakika süren kısa görüşmelerden biridir. Velilerle yapılan görüşme sürelerinin ortalaması, 28 dakika olmuştur. Görüşmelere atanan kod sayılarının ortalaması ise 87 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma sorularına yanıt aramaya dönük olarak görüşme metinlerinden yola çıkılarak belirlenen kodları kapsayan örgütsel temalar aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

- Velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri,
- Velilerin okula katılım engelleri,
- Velilerin okula katılımını etkileyen faktörler,
- Velilerin okula katılım düzeyleri ve kararlara katılımı,
- Velilerin okula katılım türleri

Belirlenen temaların altında bulunan ilgili kodlar oluşturulurken katılımcıların ifadelerinden veya alanyazında bulunan kavramlardan yararlanılmıştır. Alanyazından alınan kavramlar, velilerin okula katılım düzeyleri ve katılım türleri altında belirlenen kodlamalar yapılırken kullanılmıştır. Dolayısıyla, alanyazın ve görüşmelerden yola

çıkılarak, karma bir kodlama biçimi olan genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlamaya uygun bir çalışma yapılmıştır.

İçerik analizi için belirlenen örgütsel temalar ve kodlama çalışması sonucu ortaya çıkan altlarında ilişkili olarak belirlenen kodlar ile görüşmelerde eşleşen kodların frekans sayıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Veli Görüşmelerinin Tema ve Kod Listesi

Tema ve Kod İsimleri	Frekans Sayısı
Velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri	
Öğrenci ile ilgili konular	74
Toplantı yapılması	65
Maddi yardımda bulunma	44
Okulun fiziki koşulları ve olanakları	26
Okulun gereksinimlerini bilme	22
Velilerin okula katılım engelleri	
Bilgi sahibi olmama	39
Maddi koşullar	32
Öğrencinin sorunları	29
Pandemi ve sağlık sorunları	16
Velilerin okula katılımını etkileyen faktörler	
Öğretmenlerin tutumu	88
Okul yönetiminin tutumu	82
Okul-Aile Birliği	80
Okul-Aile Birliği > Bilgisi yok	11
Okul-Aile Birliği > Bilgisi var	9
Kişisel etkenler	43
Okul-sınıf iklimi,	43
Veli görüşlerinin dikkate alınması	39
Eğitim öğretim planlamaları	30
Milli Eğitim - Merkezi Yönetim	23
Öğrenci katılımı	22
Okul türü ve bölgesi	21
Okul yönetimi ve öğretmenlerden beklenti > Yok	11
Okul yönetimi ve öğretmenlerden beklenti > Var	9

Tablo 9’a göre, veliler en çok öğrenci ile ilgili konularda, okulda toplantı yapılması nedeniyle ve okula maddi katkıda bulunmak amacıyla okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımda bulunmaktadır. Velilerin okula katılımlarını engelleyen ilk üç faktör ise, okulun karar alma ve uygulama süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olmama, kendi maddi koşullarının yetersiz olması ve öğrencilerinin sorunları olarak ortaya çıkmıştır. Okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentisi olmadığını ifade

eden veli görüşleri sayısı, beklentisi olduğunu ifade edenlerden daha çok sıklık göstermiştir. Velilerin okula katılımlarını etkileyen faktörlerden ilk üç sırada öğretmenlerin tutumu, okul yönetiminin tutumu ve okul-aile birliği çalışmaları kodlamaları yer almıştır. Okul-aile birliği çalışmalarıyla ilgili bilgi sahibi olduğunu ifade eden görüş sayısı bilgi sahibi olmadığını ifade eden görüş sayısından daha az sıklık göstermiştir.

İçerik analizinde yapılan temalaştırma ve kodlama çalışmalarının sonuçları, bulgular ve yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada çalışma grubunda bulunan öğretmen ve velilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili derinlemesine görüşme tekniğiyle elde edilen verilerden elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşleri

Öğretmenlerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları konusundaki görüşlerinin nasıl olduğunu anlamak için “Karar Alma Süreçlerine Katılımı Etkileyen Faktörler” teması oluşturulmuştur. Görüşme metinlerinden yola çıkılarak oluşturulmuş olan kod listesi ve kodların metinlerde bulunma sayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

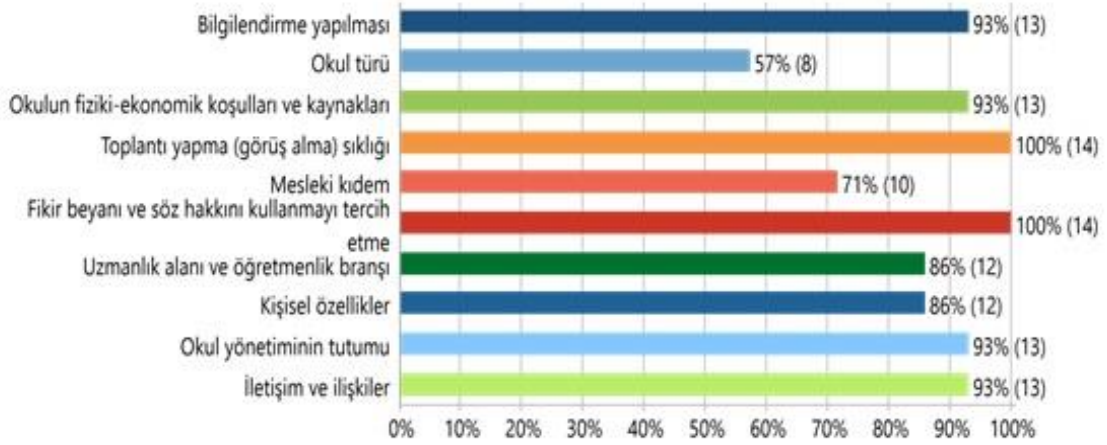
Karar Alma Süreçlerine Katılımı Etkileyen Faktörler

Kodlar	Frekans Sayısı
Okul yönetiminin tutumu	96
Fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etme	80
Okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynakları	79
Toplantı yapma (görüş alma) sıklığı	57
İletişim ve ilişkiler	54
Uzmanlık alanı ve öğretmenlik branşı	48
Kişisel özellikler	46
Okul türü	38
Bilgilendirme yapılması	35
Mesleki kıdem	26

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin katılım konusundaki görüşlerinin, karar alma süreçlerine katılımlarını etkileyen faktörlere bağlı olarak şekillendiği görülmüştür. Belirlenen faktörlerin olumsuz veya olumlu etkileri, öğretmenlerin karar alma ve uygulama süreçlerine katılım konusundaki görüşlerinde belirleyici olmaktadır. Bu

nedenle içerik analizinde karar alma süreçlerini etkileyici faktörler ile görüşler arasında bir ilişki kurulmuştur. Buna göre Tablo 10’da karar alma süreçlerine katılımı etkileyen faktörler olarak belirlenen kodların görüşmelerdeki frekans sayıları sırasıyla, “okul yönetiminin tutumu” (96), “fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etme” (80), “okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynakları” (79), “toplantı yapma (görüş alma) sıklığı” (57), “iletişim ve ilişkiler” (54), “uzmanlık alanı ve öğretmenlik branşı” (48), “kişisel özellikler” (46), “okul türü” (38), “bilgilendirme yapılması”(35), “mesleki kıdem” (26) şeklinde gerçekleşmiştir. Atanan kodlara göre belirlenen katılımcı ifadeleri, araştırma sorusuna yanıt vermek üzere seçilmiş ve içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Karar alma süreçlerine katılımı etkileyen faktörler teması altında ortaya çıkan kod listesi ve bu kodlamaların yapıldığı görüşme sayıları Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Karar Alma Süreçlerine Katılımı Etkileyen Faktörler

Şekil 6’ya göre tüm katılımcıların değindiği iki faktör vardır. Bunlar; “toplantı yapma (görüş alma) sıklığı” ve “fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etme” dir. İkinci sırada 14 katılımcıdan 13’ünün değindiği kodlar olarak, “okul yönetiminin tutumu”, “okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynakları”, “bilgilendirme yapılması” ve “iletişim ve ilişkiler” faktörleri gelmiştir. Daha sonra 12 görüşmede “kişisel özellikler” ve “uzmanlık alanı ve öğretmenlik branşı”, 10 görüşmede “mesleki kıdem”, sekiz görüşmede “okul türü” kodlamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Yönetiminin Tutumu Konusundaki Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen katılımcılar, okul kararlarına ve uygulama süreçlerine katılımlarının nasıl gerçekleştiğiyle ilgili soruya verdikleri yanıtlarda okul yönetiminin veya okul müdürünün tutumunun önemli olduğunu sıklıkla belirtmişlerdir. Görüşülen 14 öğretmenden 13 katılımcı (Şekil 6) yanıtlarında, okul yöneticilerinin tutumlarına örnekler vererek veya okulda yaşadıkları deneyimleri okul müdürünün tutumuyla ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okul yönetiminin tutumuyla ilgili bazı görüşleri, parantez içinde katılımcı adları ve alıntının deşifre metninde bulunduğu belirtilerek, şu şekildedir:

İdarecimiz şöyle bir şey uygulayacağız arkadaşlar bilin gibi değil de, böyle bir şey düşünüyoruz, sizin de üstüne koymak istediğiniz veya yapmak istediğiniz şeyler var mı gibi bir üslupla karar alır veya fikir üretilir. Kurul toplantılarımız çok sert geçmiyor. Anlayış içinde birbirimizi kanalize edebiliyoruz, dinleyebiliyoruz (DENİZ.Ö14).

Burada yine en büyük pay idareye düşüyor her zaman, idaremiz demokratik davranmaya çalışıyor ama idareler her zaman başımızda kalıcı değil, yarın başka bir idare geldiğinde belki biz onu göremeyeceğiz. İdarenin buradaki duruşu çok önemli, her öğretmene eşit hakkı vermesi spekülasyonlara yol açmaması gibi. Okul müdürü, idareci onların duruşu, bütün öğretmenlere aynı pozisyonda olması çok önemli aslında (TAŞ.Ö9).

En fazla bu tür anlaşmazlıklar, idare kaynaklı çıkar sonuçta. İdarenin tutumu ön plana çıkar. İki türlü idareci var, bir uyumlu idareciler vardır, ortama ayak uyduran, sadece ufak tefek eksikler varsa onlarla baş etmekle kendini sorumlu tutan vardır. Böyle bir durumda zaten öğretmenler kendi kendine her türlü uygulamayı gerçekleştiriyor. İdareci görünmese dahi bakıyorsunuz iki hafta boyunca idareci yoktur ama her şey tıkır tıkır işler. Ama bazı yerde idareci çok müdahil olduğu zaman, kendi bildiklerini yansıtmaya çalıştığında, idareci gittiği zaman işler biraz sıkıntıya girer (YAĞMUR.Ö1).

İdarecinin sizin fikirlerinize değer verdiğini hissediyorsanız daha fazla katılımcı oluyorsunuz ama bakıyorsunuz idareci kendi kararlarını daha çok önemsiyor, kendi fikirlerini empoze etmeye çalışıyorsa size ya da yaptırım olarak uygulamaya çalışıyorsa aynı kararları, kendi kararlarını. Diyorsunuz ki ben ne yaparsam yapayım bir şey değişmeyeceği için fikir üretmede ya da karar almada biraz geri kalıyorsunuz sonuçta. İdareci ne kadar demokratik davranırsa siz de o kadar katılımcı oluyorsunuz diyelim biz en iyisi (YAĞMUR.Ö1).

İdaremiz ya da müdürümüz için söyleyeyim, demokratik bir insan. Herkesin fikrini dinler yine kendi fikrini de söyler ama kendi fikri dışında bir karar alınmışsa oy çokluğuyla ya da isteniyorsa bir şey, müdür bunu da kabul eder.

Ama daha önce çalıştığım okullarda müdür, istemediği yönde bir karar alındığında gerekçeler sunarak, siz bu kararı aldınız ama bu olur gibi gerekçeler sunarak kendi kararı yönünde ikna edici söylemlerde bulunurdu ve bir şekilde onun dediği karara gelirdik. Gelmediğimizde ne olurdu? Tabi ki dik durduğumuz zaman da bir tartışma ya da bir soğukluk olurdu, bu da çalışma ortamında hoş olmaz tabii ki (İNCİ.Ö2).

Müdür Bey hepimizin kararını, fikrini soruyor, sorguluyor. Fakat ne yazık ki hep son sözü kendisi söylemek istiyor. Bizim fikrimizi alıyor ama karar sürecinde, istiyor ki hep kendi dediği olsun. Bir şeyleri bize yaptırıyor, evet yapıyoruz biz de ki imam hatibin hassasiyetini göz önünde bulundurarak yapıyoruz ama çok fazla güvenmiyor o konuda. Yine bir daha bakmak istiyor, hep bir sorgulama yoluna gidiyor. Tartışma sonucunda çok fazla denge kuramamak da bazı durumlarda baskın çıkıp dediğimizi yaptırabiliyoruz ama bazı durumlarda müdür bey çok katı oluyor, özellikle bu dini, imam hatiplerin rengi konularında çok katı, yumuşamıyor (YAĞMUR.Ö6).

Okul idaresinden kaynaklanıyor. Bizim müdürümüz biraz böyle adil bir insan. Karakteri öyle, bir şey yapılacaksa bile hiç yoktan sorar, yapmak ister misin, kim görev almak ister? Okul müdürünün çok büyük etkisi var, eleştirilerimizi iletiyoruz. Önce zaten herhangi bir konuda hoşnut olmadığımız bir durum olduğunda, müdür bey ilk bana gelin diyor (KUZEY.Ö11).

Çalışma grubundaki öğretmenler tarafından okul müdürünün adil ve eşit bir yaklaşımla görev dağılımı yapmasının önemi, ilişkilerdeki yakınlık veya başka etkenler nedeniyle öğretmenler arasında ayırım yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden YAĞMUR.Ö1, İNCİ.Ö2 ve YAĞMUR.Ö6, okul müdürlerinin kendi istedikleri doğrultuda karar verilmesi yönünde kendi yetkilerini de kullanarak baskıcı bir ikna yöntemi kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenin görev yaptığı okulla ilişkisinde kendisini okula ait hissetmesi, okulunu benimsemesi ve katılım göstermesinin yine okul idaresinin tutumuna ve görev dağılımında adil olup olmamasına bağlı olduğu, sorumluluğun büyük oranda okul yönetiminde olduğu ifade edilmiştir. Alanyazında bu ifadeleri destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Okullarda karar verme süreçlerinde görüşlerine öncelik verilen ve en etkili olan unsurların; okul müdürü, mevzuat, Bakanlık ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve müdür yardımcıları olduğu belirlenmiştir (Üzüm ve Kurt, 2019). Güçlü ve arkadaşları (2015) araştırmalarında, okullarda karar alımında en etkili faktörlerin müdür yardımcıları, üst düzey eğitim yöneticileri ve öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Göksoy'a (2014) göre okul müdürleri, genel olarak öğretmenlerin okuldaki uygulamalarla ilgili kararlara katılmalarını istemekte ve sağlamaya çalışmaktadırlar. Ancak, okul yönetiminin görev dağılımı, eşit yaklaşım, kişisel ilişkiler vb. konulardaki

tutumları, öğretmenlerin katılımları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye bulunabilmektedir. Okul müdürlerinin, katılımlı grup kararları alındığında verimliliğin arttığı, kararların sahiplenildiği, öğretmenlerde sorumluluk bilincinin arttığı ve nitelikli uygulamaların ortaya çıktığı kanısında oldukları çalışmada ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra, politika oluşturma sürecinde yer almak, öğretmenlerin moralleri ve okulu benimsemesi, mesleki motivasyon için önemli bir faktördür. Karar verme sürecine katılım ise öğretmenin iş doyumunu büyük ölçüde artırmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015).

Katılımcıların aktardığı örnek olaylardan okul müdürünün öğretmene özerklik tanıyarak, kararları almasına ve uygulamasına izin verebilmesinin iki şeye bağlı olarak gerçekleşebildiği söylenebilir. Birincisi; konunun öğretmenin uzmanlık alanına giren bir konu olması dolayısıyla okul müdürünün konuya müdahil olacak bilgiye sahip olmaması ve zorunlu olarak bilmediği işe karışmıyor olması, ikincisi ise yapılacak iş için eğer varsa, gerekli olan finansmanın öğretmen tarafından veya okul bütçesi dışında bulunmuş olmasıdır. Böylece, okul müdürünün kararlara karışma veya uygulama süreçlerini engelleme koşulları ortadan kalkmaktadır. Okullarda demokratik kültürün gelişimini engelleyen uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerinde, yönetim anlayışı, bireye göre davranma, aile ve çevrenin etkisi, veli davranışları, öğrencilere önyargılı yaklaşma, olumsuz okul ortamı ve mevzuat belirtilmektedir (Yavuz Tabak, 2017)

Okulun işleyişinde okul yöneticilerinin baskıcı, müdahaleci veya özgürlükçü, demokratik tutumlarda olup olmamaları, öğretmenlerin sorumluluk göstermeleri veya umursamaz tutum içinde olmalarında çapraz etki göstermektedir. Okul müdürlerinin kendi istedikleri doğrultuda karar verilmesi amacıyla yetkilerini de kullanarak öğretmenlere baskıcı yaklaşımlarda bulunmaları, okul türüne özgü değişkenlik gösterebilecek kararlarda, örneğin imam-hatip ortaokullarında, öğretmenlerin kararlarını, etkinliklerini ısrarcı şekilde denetleme, düzeltme ve kendi kararları yönünde değiştirme yoluna gitme tutumları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Okulun Fiziki-Ekonomik Koşulları ve Kaynakları Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubundaki 13 öğretmen katılımcı (Şekil 6), karar alma süreçlerine ve uygulama etkinliklerine katılımlarında görev yaptıkları okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynaklarının etkili olduğunu veya bu konularla ilgili katılım

gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların “okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynakları” kodu ile ilgili olan ifadeleri şu şekildedir:

Okulumuz küçük bir bina, daha büyük olmasını isterdim, daha büyük bahçesinin olmasını isterdim, en azından bir kapalı salonunun olmasını isterdim. Yalnız biliyorsunuz bazen karar alamıyoruz, kararı uygulayıcı durumda da olamıyoruz. Bunlar bizi aşan mevzular oluyor. Okul yapmak, bazen hayal etmek bile pahalı olabiliyor. Sınıfların yazları klimasının olmasını isterdim, branş sınıfımın olmasını isterdim. Kazanımla ilgili materyali hemen elimin altında olup göstermeyi isterdim (DENİZ.Ö14).

Okulumuz fiziki olarak yeterli değil, 500’ün üzerinde öğrenci var, sınıflarımız kalabalık. Öğretmen arkadaşlarımızın, istedikleri şekilde, verimli ders yapamadıklarını söylüyorlar. Yağmurlu ve soğuk havalarda ders yapabileceğimiz bir alan yok. Sınıflara kapanıyoruz. Bu da çok verimli olmuyor. Bazı şeyler okul idaresini aşabilir. Mesela ben bir beden eğitimi öğretmeni olarak okulumda bir kapalı spor salonu olmasını çok isterim. Ama bu veliyi de aşar, okul idaresini de aşar, bizi de aşar, bu tam anlamıyla üst büyüklerin yapabileceği şeylerden birisi (TAŞ.Ö5).

Velilerimle toplantı yaptığımda ilk söylediğim şey, siz bu paraları verirseniz ben hızlı bir şekilde ders anlatırım. Eğer bu paralar dönmezse ve ben fotokopi çektiyemsem, yavaşlar işim, yazdırarak ilerlemek zorunda kalırım ve daha uzun vakit harcamak demektir. Ben bundan dolayı para istiyorum, yoksa devletin karşıladığı bildiğim kadarıyla temizlik ürünleri, faturalar, ama eğitim-öğretim için olan velilerden alınması zorunlu, hiç yok evet (TAŞ.Ö12).

Okullara kesinlikle böyle yardımlar şart. Bilindiği üzere artık imam hatiplere kaynak akışı bol bol, o yüzden imam hatip ortaokulları olsun, liseler olsun müdürler nereye harcayacaklarını artık şaşıyorlar paraları. Oralarla yarışabilmemiz için. İmam Hatip dışında diğer okullara kaynak az, Milli Eğitim’in ayırmış olduğu bütçe az (İNCİ.Ö3).

Toplantı odası tarzı bir şey yok bizim okulda, öğrenci sıralarında oturuyoruz, sınıflarda. Bence herkes yüz yüze baksa çok daha rahat iletişim kurabilir. Öğretmenler odasında da böyle direk herkesin birbirini görebileceği bir alan yok. Küçük bir okul olduğu için sınıf çok az. Mesela okula ben bir bağış bulayım bir şekilde bir piyano, enstrüman alayım istedim. Enstrüman alacak parayı bulsam bile koyacak yerimiz olmadığı için yapamadım. O da doğal olarak biraz geri çekilmeme neden oldu (NEHİR.Ö8).

Bizim geldiğimizde bu okul sıfırdı. Geldiğimizde perde, dolap, panoydu işte öğretmenler odasında hiçbir şey yoktu. Bir tek masamız bir de sandalyemiz vardı o kadar, hepsini kendi cebimizden verdik, yaptırдық. Kullandığımız çay odasını yine kendimiz yaptırдық, orası arşivdi, orayı boşalttık çay odamız aşağıdaydı. Ekonomik anlamda da katkımız çok oluyor. Öğrencilere de çok katkı yapıyoruz ister istemez (NEHİR.Ö13).

Cebimizden kendimiz karşılıyor, o da oluyor, gelir yok, okulun kantini yok, veliden de gelmiyor. Mecbur bir şeyler yapılacak, burası okul, bazen biz karşılıyor, çoğu zaman okul idaresi karşılıyor. Sahip çıkan yok, bakanlık anlamında. Bu dezavantajlı bir okul, biraz daha pozitif ayrımcılık yapılabilir maddi olarak (KUZEY.Ö11).

Bana göre bunların bizimle ilgisi olmaması lazım, bunların bütün sorumluluğu bakanlığa ait olması lazım. Bir para toplamak için okulun kesinlikle ve kesinlikle uğraşmaması gerekiyor. Personelin dahi uğraşmaması gerekiyor. Bağışla uğraşırken idareci bir yandan bu bağış işleri ile ilgili iletişime geçmek için bayağı bir görüşmeler yapıyor. Bu sefer neden uzaklaşıyor? Eğitim-öğretimden uzaklaşıyor. Eğitim ve öğretim olması gerekirken her türlü farklı alanla uğraşmak zorunda kalıyorsun. Bana göre işletme gibi olmuş oluyor (YAĞMUR.Ö1).

Biz velilerden bir para talep etmiyoruz ama Almanya'da imam hatiplere destek sağlayan insanlar var. İmam hatip mezunu olup, aylık olarak belli euro yollayan aileler var. O şekilde kaynak sağlanıyor zaten, bakanlıktan gelen bir para değil bizimkisi, hayırseverlerden gelen çok ciddi bir para var. Para sıkıntısı yaşamıyor okulumuz, müdür Bey bir şekilde buluyor onu hayırseverlerden genelde tamamlıyor, kendi maddi durumu da iyi, destek olduğu oluyor. Maddi olarak sıkıntı yaşamıyor okul, veliden de para almıyoruz (YAĞMUR.Ö6).

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (YAĞMUR.Ö1, İNCİ.Ö2, İNCİ.Ö3, DENİZ.Ö4, TAŞ.Ö5, NEHİR.Ö8, TAŞ.Ö9, KUZEY.Ö10, KUZEY.Ö11, TAŞ.Ö12, NEHİR.Ö13, DENİZ.Ö14) okullarının gerek fiziksel donanım, bina, sınıf, spor salonu, bilgisayar sınıfı, laboratuvar, eğitim malzemesi gibi eksikleri olduğunu, gerekse de sınıfların mevcut olarak kalabalık olduğu ve okullarda yeterli donanım ve alan bulunmadığını ifade etmişlerdir. Okullardan birisinin yeni inşa edilmiş bir okul olmasına karşın iç donanım eksiklerinin (masa-dolap gibi) bizzat öğretmenler tarafından giderildiği belirtilmiştir. Taşınalı eğitim yapılan okulda ise zorunlu eğitim-öğretim giderleri için velilerden hiç destek alınmadığı veya MEB'den yeterli kaynak aktarımı da olmadığı için öğretmenler tarafından karşılanmakta olduğu ya da okul yönetiminin bulabildiği maddi katkılarla sürdürülmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Okullar arasında yalnızca İmam-Hatip Ortaokulu ile ilgili herhangi bir eksiklik dile getirilmemiştir.

İmam-Hatip Ortaokulu dışında kalan beş ortaokulun birisi taşınalı eğitim yapılan, ikisi sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı semtlerde olan, ikisi ise ilçe merkezinde hem veli profili hem de bulundukları yerleşim yeri nedeniyle görece daha çok maddi katkı ve destek bulabilen okullardır. Ancak, tüm bu farklılıklarına karşın genel olarak okulların karşı karşıya bulunduğu fiziksel yetersizlikler, maddi kaynakların

sınırlılığı ve karşılanamayan eğitim-öğretim gereksinimleri arasında fazla bir fark bulunmamaktadır.

Merkezde bulunan okulların velileri tarafından bu okulların öğrencilerine daha çok yayın, fotokopi desteği sağlanabildiği düşünülmektedir, bu okullar gezi, kermes gibi etkinliklerle okula daha çok gelir getirmekteler ve okul-aile birlikleri daha etkin çalışabilmektedirler. Ancak, görece olarak bir iyilik durumu söz konusu olsa da, hiç bir okulun yeterli fiziki donanım, alt yapı ve maddi kaynağa sahip olduğu söylenemez. Okulun iç ve dış çevresinden elde edilebilen kaynaklar, okullar arası farklılığa neden olabilmektedir. Veliler ve MEB dışında bulunabilen başka maddi kaynaklar olmadığı sürece bu okullar, sadece faturalarını ve temizlik malzemelerini karşılayabilmektedirler. Okullara temizlik malzemeleri, pandemi döneminde duyarlılık artışı nedeniyle, bir süredir gönderilebilmektedir. Ancak, okullarda temizlik malzemesi bulunsa dahi temizlik görevlisi bulun(a)mamaktadır. Bunlar dışında, eğitim-öğretimi sürdürebilmek için çok daha fazla gereksinim bulunmaktadır. Kitap, ek kaynak, kağıt ve fotokopi gibi olanakların okulun eğitim-öğretimi daha etkili yapabilmesi için sağlanması gerekmektedir. Bu giderler, velilerden toplanan bağışlarla karşılanmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler tarafından spor salonu, toplantı-konferans salonu, laboratuvarlar, kütüphaneler, atölyeler, farklı işlevli ve amaçlı sınıflar gibi pek çok birim ve özelliğin okullarda olması beklenmekte ve istenmektedir. Bir katılımcı öğretmenin belirttiği gibi okullar, sadece dört duvar, bir tahta, öğretmen masası ve öğrenci sıralarından ibaret olan sınıflardan oluşmamalıdır.

Katılımcı öğretmenler, okulların tüm bu eksikleriyle ilgili taleplerini ifade ettiklerini, ancak içinde bulunulan koşullarda okul yönetimlerinin bu talepleri karşılayamayacaklarını, daha üst yönetimlerce bu sorunların çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, doğrudan okulun gelir ve giderlerine ilişkin çok ayrıntılı bilgi sahibi olmadıklarını, okul bütçesi oluşturmaya ilgili bir katılım göstermediklerini, okul yönetimi veya okul-aile birliği tarafından yıllık genel gelir-gidere ait bilgilerin verildiğini söylemişlerdir. Okulların, velilerin maddi katkılarına zorunlu olarak başvurduğunu söylemişlerdir. Veliler için gönüllülük temelinde yapılan veya yapılması beklenen bağışlar, okullar açısından yaratılması veya bulunması zorunlu olan maddi kaynaklar halini almıştır. Veli ve çevre bağışlarının yetmediği ya da bulunamadığı durumlarda okulda düzenlenen gezilerden ve kermeslerden arta kalan gelirlerle okulun gereksinimleri karşılanmaya çalışılmaktadır.

Okullarda yaşanan değişimlerin, kamusal alan hizmetlerinin, küresel sermaye ve ticaretin gelişimi uğruna devletin kamusal alanda küçülmesi ve bu alanların özel girişimcilere bırakılması süreçlerine uygun seyrettiği görölmektedir (Apple, 2004). Ancak, eğitim gibi kitleselleşmiş ve çağ nüfusunun tamamını kapsamayı hedeflemiş olan bir kamusal alanı tamamıyla özelleştirmek veya özel girişimlere bırakmak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, kamu ve özel hizmet arasında bir geçiş alanı oluşturularak “yarı kamusal mallar” tanımlamasıyla okullar, hizmetten yararlanan kesimlerin hizmet bedelini karşılaması gerektiği düşüncesiyle bileşenlerinin maddi katılımına açılmaktadır (Karahanoğulları, 2004). Bu durum ise okul yöneticilerinin serbest piyasa girişimcileri gibi okula finansman kaynakları bulmaya yönlendirilmeleriyle eğitimin kamusalılığı ve kamusal eğitimin zorunluluğu ilkesinin unutturulmaya çalışıldığını göstermektedir. Diğer yandan, neoliberal politikaların ekonomiye yansımaları özelleşme, piyasalaşma olurken toplumsala yansımaları ise muhafazakarlaşma olmaktadır (Güven, 2014). Neoliberalizm, devlet elinin kamusal alandan çekilmesi, mümkünse kamusal alanın tamamen özelleşmesi ve kamu hizmetlerinin özel ya da kişisel inisiyatifler eliyle yürütölmesini hedeflemiştir. Bu anlayışla eğitimin işlevi, anlamı, amacı ve biçimi yeniden tanımlanmıştır (Apple, 2004). Neoliberalizm rehberliğinde Türkiye özelinde gelişen ve egemen olan İslamcı muhafazakar anlayışın ürettiği politikalar ise en çok eğitimin etkilenmesine yol açmakta, okulların değişmesine, eğitim hizmetinin işlev ve amacının dönüştürölmesine yol açmaktadır.

İmam-Hatip Ortaokulu’ndan görüşölün öğretmen ve veliler ile diğer okullardan görüşölün öğretmenler, hiçbir fiziki donanım, araç gereç veya bina anlamında gereksinimi olmamasıyla diğer okulların tüm sorunlarından azade olan okulun İmam-Hatip Ortaokulu olduğu görüşünde ortaklaşmışlardır. İmam-Hatip Ortaokulu’na, yurtdışında yaşayan bağışçılardan, yurt içindeki mezunlarından alınan yardımlar veya Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nden alınan ödeneğe kadar pek çok yerden maddi kaynak aktarımı bulunmaktadır. Dolayısıyla İmam-Hatip Ortaokulu’nun, neoliberalizmin temel hedefi olan hem kamusal hizmetlerin paydaşlarının katkı ve katılımıyla sürdürölmesi ve devletin yükü olmaktan çıkmasıyla hem de muhafazakar eğitim politikalarının uygulama sahaları olarak muhafazakar neoliberalizmin en iyi temsilcisi olabileceği veya olabildiği söylenebilir. Hedeflenen tam da böyle bir sonuçtur; özel maddi kaynakların kamusal alana akması ve kamusal hizmetin ayırıştırmaya, ayrımcılığa hizmet eder duruma gelmesiyle eşit, seküler, demokratik eğitim hakkı ilkelerinden ve görünürde “fırsat eşitliği” ihtimalinden dahi

uzaklaşılmasıdır. Dolayısıyla araştırmanın bulguları, neoliberal muhafazakâr politikaların eğitim pratiklerinin sürdüğü okullara yansımalarıyla ilgili alanyazında kamusal alanlar için belirtilen durumun, araştırma yapılan ortaokulların pratiğinde de gerçekleşmekte olduğunu göstermektedir (Giroux, 2007; Harvey, 2005; Hill ve Kumar, 2009; Hill, 2016).

Öğretmenlerin Fikir Beyanı ve Söz Hakkını Kullanmayı Tercih Etme Konusundaki Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen katılımcıların tamamı (Şekil 6), okul kararlarına ve uygulama süreçlerine katılımlarının nasıl gerçekleştiğiyle ilgili soruya verdikleri yanıtlarda okulda yapılan toplantılarda fikir beyanında bulunduklarını veya söz haklarını kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yanıtlarında örnekler vererek veya okulda yaşadıkları deneyimleri aktararak fikir beyanında bulundukları konuları ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu kodla eşleştirilmiş ilgili görüşleri şu şekildedir:

Fikirlerimi açık bir şekilde belirtmeyi severim. Eğer fikrimin çok doğru olduğunu, karşı tarafın fikrinin benim için hatalı olması, kabul görmemesi durumunda, fikrimin doğru olduğuna sağduyulu bir şekilde ikna etmeye çalışırım. Çünkü fikirlerden doğan bir yönetme bizim mevzumuz (DENİZ.Ö14).

Fikirlerimi genelde bildiriyorum, toplantılarda etkin olmaya çalışıyorum bu konularda, aktif olabiliyorum. Sağ olsunlar dinliyorlar da. Önerilerde falan kendimi çekmiyorum. Bu konuda zaten fikirleriniz nedir diye sorulduğunda her zaman söylüyorum fikirlerimi, dikkate de alıyorum (TAŞ.Ö9).

Okulda kadınların sayısı daha fazla olduğu için kadınlar daha fazla katılıyor, söylevleri daha fazla oluyor, konuşuyor. Bir de şöyle kız İmam-Hatip olduğumuz için bayanların fikirleri daha fazla ön plana çıkıyor. Kız öğrencilerle ilgili kararlarda bayanlar daha etkili oluyor (YAĞMUR.Ö1).

Kendi fikirlerimi rahat bir şekilde ifade edebiliyorum, saygılı bir şekilde konuştuğum zaman karşı taraf fikirlerimi kabul etmese de bunu ifade edebiliyorum. Özellikle müdür beyle konuşurken farklı fikirlerimiz oluyor. Kendi fikrini dayatmaya çalıştığında, hocam ben size katılmıyorum ama yine de siz bilirsiniz diyebiliyorum. Öğretmenlerle olan durumlarda karar alabiliyorum, müdürle olan durumlarda genellikle fikir beyanı kısmında kalıyorum, velilerle de aynı şekilde, okul idaresiyle sadece öneri kısmında kalıyoruz. (YAĞMUR.Ö7).

Genellikle bu şekilde olduğu zaman sen söyledin o zaman sen yap mantığıyla yaklaşıyor. Öğretmen de bu sefer mağdur oluyor. Sen sadece fikir üretiyorsun o kadar. Extra iş yükü demiyorsun ki. Millet de bu sefer ne yapıyor fikir söylemekten geri çekiliyor. Neden, yük kendisine geri dönüyor (YAĞMUR.Ö1).

Öğretmenler fikirsel katılım sağlamaya çalıştıkları veya önerilerde bulundukları zaman, öneride bulundukları konuyla ilgili iş yükünün tümüyle kendilerine kaldığını aktarmışlardır. Fikir olarak katkıda bulunmak isterken uygulama aşamasında iş yüküyle karşılaştıklarında fikir verme, öneride bulunma düzeyindeki katılımlarından da vazgeçtiklerini, geri durduklarını belirtmişlerdir. Gerçekten de var olan çalışma koşulları içerisinde ek bir iş yükü öğretmenler için zorlayıcı görünmektedir. Öğretmenlerin ders yükleri yanında okulda onlardan beklenen, nöbet tutma, evrak işleri, öğrenci ve velilerle özel ilgilenme, sınav, proje vb. hazırlıklar gibi birçok ek sorumlulukları varken fazladan bir iş yükü onlar için kabul edilemez gelmektedir. Diğer katılımcılarla yapılan görüşmelerde de bu durum farklı sorulara verilen yanıtlarda dile getirilmiştir.

Aslında bu durum araştırmanın problem durumunu oluşturan, neoliberal politikaların yönlendirdiği veya özendirdiği verimliliği, performansı, karlılık veya paydaşlığın artışı hedefleyen katılım yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu süreçlerin neoliberal politikaların önerdiği/dayattığı “katılım” biçimine benzer süreçler olduğu söylenebilir. Görünürde düşünceler veya öneriler paylaşılır veya alınır ancak, önerinin gerektirdiği iş yükü kurumsal bir iş bölümü ile karşılanmaz ve yine öneriyi yapan kişinin üstlenmesi beklenir. Öneriler demokratik katılımın bir parçası ve gereği olarak görülmez ve kurum içi performans katkısına dönüştürölme yoluna gidilir.

Öğretmenlerin en çok ifade ettikleri sorunlar arasında; ders programları, görev dağılımı eşitsizlikleri, göze görünmeyen ama zaman alan pek çok küçük yapılması gereken sınıf, dersler ve okula dair alınması gereken kararlar, yapılması gereken işler olmuştur. Bu ayrıntılı ve yoğun iş yükü öğretmenlerin oldukça zamanını almaktadır. Bu nedenle, asıl olarak katılmak istedikleri öğrencilerin eğitim-öğretimi ve eğitimin niteliği, okulda daha etkili olabilecek kararlara katılıma ve yapılması gereken işlere yeterince zaman ve enerjiyi de ayıramamaktadırlar.

Öğretmenlerin Toplantı Yapma (Görüş Alma) Sıklığı Konusundaki Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen katılımcıların tamamı (Şekil 6), okul kararlarına ve uygulama süreçlerine katılımlarının nasıl gerçekleştiğiyle ilgili soruya verdikleri yanıtlarda okulda yapılan toplantılara katılarak veya okul yönetimi tarafından görüşlerinin alınması yoluyla katıldıklarını belirtmişlerdir. Yanıtlarında örnekler vererek veya okulda yaşadıkları deneyimleri aktararak katıldıkları konuları ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu kodla eşleştirilmiş ilgili görüşleri şu şekildedir:

Sekiz tane şubemiz var zaten hepsinin sınıf öğretmenleri var, genelde düzenin sağlanabilmesi için muhakkak herkesin bir fikri oluyor, arkalarda oturayım da bitsin gitsin diye bir durum olmuyor. Aileniz küçükse herkesin üzerine düşen görev de artıyor. Kimsenin kimseyi kapatma gibi bir durumu olmuyor. Mecburen herkes elini taşın altına koymak zorunda oluyor, bu öğrenci problemleri olabilir, öğrencinin disiplin problemleri olabilir, ailevi problemleri olabilir, maddi, sağlık problemleri olabilir, kaygı bozukluğu olabilir, bunların hepsinin konuşulup görüşülmesi olabiliyor (DENİZ.Ö14).

Ben böyle toplantıların sürekli faydalı olduğunu söylüyorum. Çünkü bütün öğretmenler aynı anda yani üç kere, dört kere beş kere aynı anda toplu olarak bir arada olabiliyorlar. Verimli olan da oluyor, verimli olmayan da oluyor. Bu tam anlamıyla o günkü toplantıda alınan kararlar ve görüşülen konularla ilgili olabiliyor. Bazen çok uzak olabiliyor anlatılan konular sana, bazen de yapsam da bunu daha iyi olur gibi bir takım görüş bildirebiliyorsun orada. Ama genelde ortalamaya vurursak bu tür toplantılar yararlı oluyor (TAŞ.Ö5).

Toplantılarda madde madde ilerlerken Müdür bey ya da idarecilerimiz bilgilendirmeyi yapıp, bu yıl böyle oldu daha iyisinin olması için ne yapabiliriz arkadaşlar sorusu mutlaka toplantılarımızda geçer, hani fikirler sunulur, bunu yaparsak hocam işte daha iyi ilerleriz, öneriler hep sunulur, mutlaka bir ya da iki tanesi de hayata geçirilir. Tabi ki bazen günün yorgunluğunun ardından yapılabiliyor toplantılar, hep aynı şey üzerinde konuşuluyorsa geri durulabilir ama çoğu durumda özellikle sene başında yapılanlar kendi adıma, sene sonundan ziyade sene başında yapılanlarda biraz daha keyifli olduğunu söyleyebilirim (TAŞ.Ö12).

Kesinlikle yapılmalı toplantılar, çocukların gelişimi açısından özellikle ŞÖK toplantılarının çok faydalı olduğunu düşünüyorum bireysel olarak. Çünkü her öğretmen aynı düzeyde tanımayabiliyor çocukları. Sınıf öğretmenlerinin tanıtımları, bazen benim baktığım gözle diğer öğretmenin baktığı farklı olabiliyor. Bazen ben bir ayrıntıyı kaçırmış olabiliyorum (TAŞ.Ö9).

Genelde herkes itinayla katılır, hazırlıklı gidilir okulda toplantılara, hazırlıklıyız hepimiz. Herkes ne konuşacağını, ne anlatacağını bilir. Müdür bey öncesinde

zaten gündemleri verir genelde bize, ona göre düşünüp taşınıp konuşacağımız şeyleri (KUZEY.Ö10).

İki türlü de oluyor, bazen oylama yapıyoruz, çoğunluğun kararı oluyor. Bazen başka bir fikri olan söylüyor, onu tartışıyoruz. Uzun da sürüyor toplantılarımız. Tartışma ve birlikte karar alma şeklinde oluyor genellikle (NEHİR.Ö8).

Öğretmenlerimiz katılıyor toplantıya fakat şöyle bir şey oluyor, herkes arkadan konuşuyor, şöyle yapılıyor, yok ders programımız böyle, şu böyle, ama toplantıda ağızını açıp söyleyen sayısı bir ya da iki, işte ben söylüyorum ya da bir başka iki üç öğretmenimiz söylüyor. Onun dışındakiler sadece kapalı ortamlarda ya da müdür beyin olmadığı yerlerde. Hep konuşan biz oluyoruz ve bu hoş olmuyor. Toplantıya öğretmenlerimiz tam katılıyor ama tam söz almıyorlar. Kendileriyle ilgili şeylerde bile konuşmuyorlar (YAĞMUR.Ö6).

Katılımcı öğretmenler karar alma süreçlerinin çoğunlukla toplantılarda gerçekleştiğini, bazıları görüşlerini rahatça paylaşabildiklerini, öğrencilerle ilgili alınan kararlarda duyarlı olduklarını ve bu konularda öğretmenlerin görüşlerinin alındığını belirtmişlerdir. İki katılımcı (YAĞMUR.Ö6, YAĞMUR.Ö1), öğretmenlerin toplantılarda genellikle bulunsalar da her zaman düşüncelerini paylaşmadıklarını, bazı konularda toplantı dışında, öğretmenler arasında konuşulanların daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden İNCİ.Ö2 ve NEHİR.Ö8, toplantılarda kararların oylama yapılarak alındığını, YAĞMUR.Ö6 ve YAĞMUR.Ö7, okul müdürünün öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu, iletişimlerini rahat kurabildikleri, KUZEY.Ö10 toplantılara hazırlıklı ve düzenli katılım sağlandığı ve kararların öğrenci lehine alınmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, katılmak istedikleri konularda görüş bildirip tutum alabilmektedirler. Ancak, öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, dikkate alınması ve bu görüşlerin kararlarda etkili kılınması, okul yöneticilerinin tutumuna bağlı olduğu için öğretmenlerin fikirlerinin kararlarda etkin olabilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bir katılımcı öğretmen, okul yöneticisinin tutumuna göre tavır aldıklarını, okul yönetimi öğretmenlerin özerkliğini tanıyan, onlara sorumluluk alanı bırakan bir tutum içinde olduğunda öğretmenler, sorumluluk alanları içinde yöneticinin denetim veya yönlendirmesine bağlı kalmaksızın işleyişe devam ettiklerini ifade etmiştir. Okul yönetimi, öğretmenin özerkliğine müdahil olan ve özneleşme alanını işgal eden bir tutum içinde baskıcı yöntemlere başvurduğunda ise öğretmenler buna tepki olarak işleyişi umursamayan veya yavaşlatan tutumlar gösterebilmektedirler.

Görüşülen öğretmenler, okullarda yapılan toplantılarda çoğunlukla okulda bulunan öğretmenlerin tamamına yakınının bulunduğu, görüş belirterek, tartışma ve oylamaya katılarak toplantıda alınan kararlara katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu toplantılardan özellikle eğitim öğretim yılı başında yapılan sene başı öğretmenler kurulu, öğrencilerin özellikleri ile sınıfların konuşulduğu şube öğretmenler kurulu (ŞÖK), aynı branş öğretmenlerinin oluşturduğu branşa özgü kararların öğretmenlerce alındığı zümre öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların, görüşülen kararların okulun yıllık işleyiş, görev dağılımında etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler bu toplantılara katılıp görüşlerini bildirmek istediklerini, genellikle uzun tartışmalar yaşansa da kendileri için yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim yılı başında ve dönem sonlarında yapılan genel öğretmenler kurulu toplantıları, okul yöneticileri ile öğretmenlerin tamamının bir araya geldiği, grup ruhunun oluşturulup katılımın arttırılabileceği, okulun işleyişine yönelik sorunların çözümüne ve çeşitli konularla ilgili planlamaların yapılmasına yönelik olarak hazır ve uygun bir ortam sağlayan toplantılardır (Taymaz, 2021). Okul yöneticilerinin bu toplantılarda, karar alma süreçlerini öğretmenlerin demokratik katılımını sağlayacak şekilde işleterek, farklı görüş ve önerileri alarak, kararları zenginleştirecek ve destekleyecek bir iletişim ve katılım ortamını tüm katılımcılarla birlikte oluşturabileceği belirtilmektedir (Barker, 2000). Bu şekilde kararlara yönelik destek alınarak öğretmenlerin adanmışlık ve iş doyum düzeyleri, kararların uygulanabilme başarısı artarken (Celep, 1990), verimlilik ve işbirliğiyle okulda yaşanabilecek çatışmalar azalır (Conley, 2016). Okul yöneticilerinin, demokratik ve katılmalı bir yönetim anlayışını uygulayabilmek için toplantıları etkili bir şekilde yönetebilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008). Dolayısıyla, okulda yapılan toplantılar, öğretmenlerin hem karar alma süreçlerine hem de uygulama süreçlerine demokratik katılımlarını, desteklerini sağlamak, benimseme ve motivasyon düzeylerini arttırmak için çok önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin Uzmanlık Alanı ve Öğretmenlik Branşı Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubundaki 12 öğretmen katılımcı (Şekil 6), uzmanlık alanları veya kendi öğretmenlik branşlarıyla ilgili alınan kararlar ve bu alanlarda yapılan etkinliklere katılmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu yöndeki ifadeleri şu şekildedir:

Kendimle alakalı yani kendi branşım ile alakalı konularda daha çok katılmayı tercih ediyorum. Diğer branşlara pek katılmıyorum, onların işlerine karışmak istemiyorum.. Onlar da [diğer öğretmenler] benim yeterince donanımlı olduğumu ya da bilgili olduğumu düşündükleri için o zaman sen haklısın ya da doğru, senin dediğin gibi yapalım ya da düşünelim diye konuşuyorlar (DENİZ.Ö4).

Daha çok kendi branşım ile ilgili konular oluyor, okulun geneliyle ilgili pek bir şey diyemem. Kendi branşım da örneğin benim görevim okuldaki törenler, ilçedeki törenler, yarışmalar bunlarla ilgili zaten benim çalışma alanlarım. Ama bazı branşlarda yüklenme fazla oluyor, örneğin Türkçe (TAŞ.Ö5).

Toplantının veya alınacak kararın hangi branşı bağladığı ile de alakalı, benim branşım müzik olduğu için daha çok belirli günler veya bayramlar üzerine programlarda sunum üzerine toplantılarda daha çok ön planda oluyorum. Benim kararlarım bu durumlarda etkileyici oluyor (İNCİ.Ö2).

Fen bilgisi öğretmeni olmamdan kaynaklı laboratuvar kurulacağı zaman hem lise laboratuvarı kurulacağı zaman hem ortaokul laboratuvarı kurulacağı zaman fikrim alındı. Fikir alınıyor mesela İngilizceyle ilgili, e-twinning ile ilgili bir çalışma yapılacaksa Müdür Bey fikir alıyor. Hangi branşla ilgili bir şey yapılacaksa Müdür Bey onun öğretmeninden fikir alıyor (YAĞMUR.Ö6).

Mesela bizde meslek dersleri öğretmenleri vardır, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri vardır. Bunlar daha çok hangi alanlarda, kendi bölümleri ile ilgili olan bölümlerde, alanlarda hiç şey yapmadan idarenin söyleyip söylememesi ya da idare ile ilgili bir durum olup olmaması dikkate al[ın]madan direkt katılımcı olurlar (YAĞMUR.Ö1).

Katılımcılar bilgi ve uzmanlık sahibi oldukları konularda daha kolay fikir belirtebildiklerini, bu konularda alınan kararlara daha çok katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin okuldaki karar süreçlerine katılması için yeterince ilgili, duyarlı, karar konusunun bireysel çıkarına uygun olması (uygunluk-ilgi) ve konu ile ilgili görüş bildirerek karar alacak bilgi ve donanım açısından yetkin olması (uzmanlık-yeterlik) gerektiği belirtilmiştir (Aksay ve Ural, 2008; Uras, 1995).

Öğretmenlerin Kişisel Özellikler Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubundaki 12 öğretmen katılımcı (Şekil 6), karar alma süreçlerine ve uygulama etkinliklerine katılımlarında kişisel özelliklerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bazı anlatımlarda diğer öğretmenlerin kişisel karakterlerine bağlı

özelliklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların kişisel özelliklerle ilgili olan ifadeleri şu şekildedir:

Sessiz kalanlar da oluyor da bazen hep benim dediğim olsun diyenler de olabiliyor. Biraz daha empatik davrananlar veya baskın tipler, hep benim dediğim olsun diyenler, sadece ortaya koyup hangisini yapalım diyen fikirler de oluyor. İdare de hangisini uygun görürse, hep beraber ortak bir noktada buluştuğumuz zaman en güzelini ortaya çıkarmaya çalışıyoruz (TAŞ.Ö9).

Ben açıkçası işte çok geri planda kalmayı sevmiyorum.. bir yerde bir sorun olmuş, bir çocuk düşmüş.. arkamı dönüp giden bir öğretmen değilim. Karakterim de öyle, dışarda bir piknik yerinde de bir şey olsa dönüp bakan bir insanım. Okulda da aynı şekilde, benim dersim olmasın ya da nöbetçi olmayım o çocukla ilgileniyorum (TAŞ.Ö9).

Fikrini beyan edemeyen arkadaşlarımız da var, çekimser kalan gerekçesini bilemiyorum belki utangaç konuşamıyor. Bu şekilde sebepleri olan arkadaşlar var, itiraz da etmeyen fikir de beyan etmeyen arkadaşlarımız da oluyor toplantılarda (İNCİ.Ö2).

Genelde uyumlu olmam. Çalışma ortamına uyumlusunuz. Size düşen göreve uyumlu davranıyorsunuz. O yönden karar almada bir sıkıntınız yok. Gerekli olan yerlerde size uygun olduğunda katılımı bir sıkıntı yaşamıyorsunuz. (YAĞMUR.Ö1).

Ne kadar ortamda sıkı fıkı olursanız öğretmenlerle ilişkileriniz kuvvetli olursa sizin söylediğiniz uygun şeyler daha çabuk etkileşim haline geçiyor, kabul görebiliyor. Ama siz ne kadar agresif olursanız, uzlaşılmazsa kişilerle söyledikleriniz ne kadar uygun olsa da çekimser kalabiliyorlar (YAĞMUR.Ö1).

Benim kişiliğimle alakalı olduğunu düşünüyorum, ben tartışma ortamına girmiyorum, Müdür Bey'in davranışlarını biliyorum, tepkisini biliyorum. Şunu yapıyorum, hocam diyorum, benim fikrim bu, ben size katılmıyorum, ama yine de siz bilirsiniz dediğim için tartışma çıkmıyor. Kendimi ifade ediyorum, ona bırakıyorum. Sonrasında, benim kabul etmediğim bir karar çıktığında üzülüyorum tabii ki ama Müdür Bey'in huyunu bildiğim için o tartışma ortamını sevmediğim için girmek istemiyorum (YAĞMUR.Ö7).

Karar almaya katılmayı daha çok, benim biraz herhalde yapıcı bir özelliğim var, onun belki bir etkisi olabilir, onun haricinde branş olarak dört Türkçe öğretmeniyiz, tabii karakter olarak herkes birbirinden farklı. Karar almada etkili olabiliyoruz diyelim dönem dönem, her zaman olmuyor tabi (NEHİR.Ö13).

Öğretmen katılımcılar kişisel özelliklerinin kararlara katılımlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin sessiz, çekingen, empatik, duyarlı, iletişimi güçlü, ilişkileri iyi, uyumlu, yapıcı, tartışmadan kaçınan veya çekinmeyen, rahat, konuşkan,

agresif gibi ifadelerle öğretmenlerin kişilik özelliklerinin okuldaki karar ve tartışma süreçlerine yansıdığını kendilerinden veya gözlemlerinden örneklerle aktarmışlardır. Hem karar alma süreçlerinde tartışmalardaki tutumlar ve fikir belirtme hem de karar alındıktan sonraki uygulama aşamalarında gösterilen sorumluluk, uyum, işbirliği, takip gibi mesleki ve kişisel özelliklerin bir arada bulunması ya da bulunmaması, okul kararları ve uygulama süreçlerine katılımı etkili olmaktadır.

Benoliel ve Somech (2010) araştırmalarında, katılımcı yönetimin öğretmenlerin kişilik faktörlerine bağlı olarak farklı sonuçlar üretebileceğini dışa dönük, yumuşak başlı ve sorumlu kişilik özelliklerine sahip olanların, içe dönük, sorumsuz ve uzlaşmacı olmayan kişiliklerden daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Güçlü ve arkadaşlarının da (2015) ulaştıkları sonuçlara göre, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri katılımcı karar verme ile olumlu ilişkiye sahip olmaktadır. Bu araştırmada da kendisinin aktif katılım gösterdiğini, tartışmalardan geri durmadığını, fikir beyan ettiğini veya okul karar ve uygulama süreçlerinde bulunmak istediğini belirten katılımcı öğretmenlerin, araştırmalarda ortaya çıkan kişilik özelliklerine benzer özelliklerde oldukları gözlenmiş veya bu katılımcıların kendileri bu kişilik özelliklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yöneticiler veya müfettişler tarafından değerlendirilmesinde de kullanılan ölçütlerden olan bilgi, kişilik, uyum, halkla ilişkiler gibi özellikler, öğretmenlerin teknik yeterliliklerinin önüne geçmektedir (Başaran, 2000). Yöneticiler, örgüt yeterliği ve sosyal becerilere daha çok önem vermekte, öğretmen başarısında sosyal yeterliğin teknik yeterlikten daha etkili olduğu da yapılan araştırmalarca desteklenmiştir (Singer, 1954; Akt. Başaran 2000). Öğretmenlerin verimiyle ilgili araştırmalarda da kişilik ile verim derecesi arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla kişilik özellikleri hem kişinin örgütsel u, ilişkileri ve katılımı üzerinde hem de örgütün formal ya da informal başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Başaran, 2000).

Öğretmenlerin Bilgilendirme Yapılması Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubundaki 13 öğretmen katılımcı (Şekil 6), karar alma süreçlerine ve uygulama etkinliklerine katılımlarında bilgilendirme yapılmasının etkili olduğunu

belirtmişlerdir. Katılımcıların bilgilendirme yapılması kodu ile ilgili olan ifadeleri şu şekildedir:

En çok bizim neden haberimiz olmadı tarzında çok oluyor. Daha önceden alınmış karar iki öğretmenle alınmış, üç öğretmenle alınmış daha sonra öğretmenlerin biz de fikrimizi söyleseydik diyenler oluyor, en çok onunla karşılaşıyoruz (DENİZ.Ö4).

İletişim olarak kuvvetli olmayınca idareci de, gerekçelerini açıklamadığında, programı yapıyor %99 çok iyi, bir kişide ufak bir aksaklık olmuş. Bunun neden olduğunu açıklamayıp bezdirici bir şekilde bir ifade kullandığı zaman da sıkıntılar ortaya çıkıyor (YAĞMUR.Ö1).

Biliyorum sadece, ayrıntılı değil, yardımların geldiğini biliyorum. Müdür Bey ara ara toplantılarda bilgi veriyor, şu kadar yardım geldi kamelya yaptırdık, şu kadar yardım geldi okula şunu aldık bunu aldık ya da okul-aile birliğinde şu kadar para var diye o şekilde biliyorum (YAĞMUR.Ö7).

Okulda bir etkinlik yapılacaksa öncelikle duyuru çok önemli. Onu öğrendim ben. Önce duyuru, herkesin bundan haberi olacak. Bilgilendirme dediğim daha böyle detaylı anlatım.. Haber vereceğiz, böyle böyle bir şey olacak, daha sonra bunun ne işe yarayacağını anlatmamız gerekiyor, öğrencilerin ne işine yarayacağı, bizim ne işimize yarayacağı, bu okul için nedir, ne anlam ifade eder vs... Böyle bilgilendirmek zorundayız (KUZEY.Ö11).

Öğretmenler, karar alma ve uygulama süreçlerine katılım sağlanabilmesi için öncelikle katılım gösterecek kişilerin konuyla ilgili, hangi konuda karar alınacağına ilişkin veya uygulama planlaması süreciyle ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, bilgilerinin olmadığı kararlara ve konulara katılım gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Katılım süreçlerinde duyurma ve bilgilendirme aşamaları, karar alma ve uygulama süreçlerine katılımın ilk basamağı olarak görülmektedir (Arnstein, 1969). Bu aşamaların gerektiği gibi yerine getirilmesi katılım süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul müdürleri veya merkezi yönetim (Türkiye için MEB), öğretmenlerin okulda karar verme sürecine katılımını artırmak için öğretmenler ve okul liderleri arasında şeffaflık duygusunu geliştirecek şekilde okul planlaması, gelir üretimi, okul bütçesi ve okul binası ile ilgili konularda iletişim kurulması ve net bilgi verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Gemechu, 2014).

Bilgilendirme yapılması konusu, okul için önemi pek çok araştırma ve kaynakta işaret edilen, aynı zamanda bu çalışmada da başka bir kod adı olarak belirlenen “iletişim ve ilişkiler”le ilgilidir. Okul içinde bilgi aktarımı ve paylaşımı, iletişim süreçlerinin temel işlevlerinden biri olarak görülmektedir (Başaran, 2000). Bilgilendirme yapılması,

karar alma ve uygulamalara katılım sürecinin de başlangıç aşamasını oluşturmaktadır. Arnstein katılım merdiveninde (1969), katılımın olmadığı ilk basamaklar olarak ele alınan ‘manüpülasyon’ ve ‘terapi’ basamaklarından sonra sahte katılımın gerçekleştiği ilk basamak olarak bilgilendirme basamağına yer verilmiştir. Bu basamak, katılım gerçekleşme düzeyinin başlangıcını göstermektedir. Dolayısıyla, bilgilendirme yapı(a)madan katılım sürecinin başlatılması ve ilerleyebilmesi olanaklı olamaz. İletişimin temel işlevlerinden biri olarak da bilginin taşınması ve bilgilendirme yapılması okullar için vazgeçilmez görülmektedir.

Öğretmenlerin İletişim ve İlişkiler Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubundaki 13 öğretmen katılımcı (Şekil 6), karar alma süreçlerine ve uygulama etkinliklerine katılımlarında iletişim ve ilişkilerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların iletişim ve ilişkiler kodu ile ilgili olan ifadeleri şu şekildedir:

Ben iletişimimi idarede müdür yardımcısı kanalıyla, bir üstümle kuruyorum... Yani bu şekilde müdüre iletiyoruz ya da sözlü olarak önce müdür yardımcısı ile görüşüyorum herhangi biri, ikisiyle de görüşebilirim karşılığında sonuç alabiliyorum kesinlikle, bir sıkıntı yaşamıyorum (TAŞ.Ö12).

Tabii yıllarca en küçüktüm, en kıdemsizdim, iki yıldır benim de bir altım var ama bizde bu fazla fark oluşturmuyordu açıkçası. Dikkate alıyorduk birbirimizle iletişim[i]. Ben gidip soru sorduğumda arkadaşlarım bana cevap veriyordu. Onlar bana “sen yeni mezun oldun, bu alandaki bilgini bizimle de paylaşır mısın” tarzında. Hiç o kopukluk olmadı, iletişim konusunda problem yaşamadık (TAŞ.Ö12).

Bazen öğretmenlerimiz arasında husumet olabiliyor tartışma olmuş olabiliyor, belki iletişim kopukluğu olabiliyor, öğretmenlerle öğretmenler arasında. Ayrıca idare ile de olabiliyor. Toplantılarda o soğuk havayı hissediyoruz iki kişi arasındaki, öğretmen ile öğretmen ve idareci ile öğretmen arasındaki o soğuk havayı hissediyoruz. Bir iletişim eksikliği oluyor birbirini anlamaya zaten baştan kapalı olabiliyor bu kişiler. Bunlar tabii ki karar almada da birbirini dinlemedikleri için olumsuz sonuçlar doğurabiliyor bu şekilde (İNCİ.Ö2).

İletişim olarak kuvvetli olmayınca idareci de gerekçelerini açıklamadığında, programı yapıyor %99 çok iyi, bir kişide ufak bir aksaklık olmuş. Bunun neden olduğunu açıklamayıp bezdirici bir şekilde bir ifade kullandığı zaman da sıkıntılar ortaya çıkıyor (YAĞMUR.Ö1).

Çok gergin oluyor ortam. Şöyle söyleyeyim bizim önceden öğretmenlerle birlikte çok güzel etkinliklerimiz, pikniklerimiz olurdu, gezilerimiz olurdu birlikte. Şu an hiç bir sosyal etkinliğimiz kalmadı okul olarak. Öğretmenler arasında gruplaşmalar var. İster istemez ilişkilere de tabi ki çok yansıyor, okul ortamı huzursuz oluyor (NEHİR.Ö13).

Araştırmaya katılan öğretmenler, okulda her düzeyde ve farklı okul bileşenleriyle kurdukları ilişki ve iletişimlerin kendi katılımlarını ve ilişkilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Anlatımlarında öğretmenler arasındaki etkileşim ve iletişimlerin olumlu veya olumsuz olmasından okul içi karar süreçlerinin etkilendiğini, bu durumun öğretmenler arası işbirlikleri veya gruplaşmalara yol açtığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve diğer bileşenlerle kurdukları iletişimin de okul bileşenlerinin katılımlarına etkide bulunduğu belirtilmiştir. Benzer bir sonuç olarak, Yavuz Tabak (2017) okul yöneticileri, öğretmenler ve veli görüşlerine göre demokratik okul kültürünü incelediği araştırmasında, en olumlu ve yüksek puanların “İletişim, Etkileşim ve İşbirliği” boyutunda alındığını belirlemiştir.

Başaran’a (2000) göre bir okul için iletişim, okulun toplumla ve okul bileşenleriyle kurduğu ve kurması gereken ilişkiler nedeniyle işlevlerini yerine getirebilmesi için bir insanda duyu organlarının gördüğü görevi görmektedir. İletişim, okul yönetimi ve eğitim için temel gerekliliktir. Diğer yandan okulun amaçları, okul çalışanlarının işbirliğini ve eşgüdümlü olarak güçlerini birleştirmesini gerektirmektedir. Açık sistem olması nedeniyle de okulun, içinde bulunduğu toplumdan daha fazla iletişime ve bilgi akışına gereksinimi bulunmaktadır. İletişimin okul toplumu için önemi, okulda yerine getirdiği işlevleri nedeniyle. Bu işlevler; bilgi taşıma, ilişkilere ve etkileşime aracılık etme, kararları taşıma, buyrukları taşıma, dönütleri taşıma ve öğrenen okulun öğrenme aracı olması olarak belirtilmiştir (Başaran, 2000). Bireyler de örgüt içerisinde lanışlarında iletişime geçerken üç temel gereksinimle hareket etmektedirler. Bunlar; “kabul edilme”, “tanınma” ve “güvenlik” gerekçeleridir (Aydın, 2005). Bu gerekçeler, bireylerin örgütsel karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarının da zeminini oluşturmaktadır. Bireyler, bu gerekçelerle ifade edilen gereksinimlerini karşıladıklarında katılımla ilgili önlerine çıkan kişisel engellerin önemli bir kısmını da aşmış olacaklardır. Ayrıca iletişim, örgüt içinde kararların iletilmesini ve yayılmasını sağlayarak karar alma süreçlerinde etkili olur. Görüş ve anlayıştaki katılımı arttırır ve sistemin parçalarını biraraya getirerek kaynaştırır. Koordinasyonu sağlayan en önemli araçlardan biridir. Eğitim örgütlerinde informal iletişimin rolü daha önemli

görülmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin kişi ve gruplar arası iletişim ve etkileşimleri daha dikkatle izlemesi önerilmektedir (Bursalıoğlu, 2019). Bu araştırmanın sonuçları da okul içi iletişim ve etkileşimlerin, öğretmenlerin okulun karar ve uygulamalarına katılım göstermelerinde önemli unsurlar olduğunu, etkili katılımın araçlarından olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubundaki 10 öğretmen katılımcı (Şekil 6), karar alma süreçlerine ve uygulama etkinliklerine katılımlarında mesleki kıdemlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların mesleki kıdem kodu ile ilgili olan ifadeleri şu şekildedir:

Bazen, işte ben 30 yılımı doldurdum, ben artık kenara çekilmek istiyorum, bana daha az görev verilsin, daha az sorumluluk verilsin, bu şekilde de yaklaşımlar oluyor. İdare tarafından kabul görüyor (TAŞ.Ö5).

29 yıllık öğretmenim, her yıl insana bir şey katıyor. Her yıl üzerine bir şey koyuyorsun, Belli bir süre sonra kendini artık deneyim sahibi hissediyorsun, deneyim sahibi olduğunu hissediyorsun. Bu genel bir öğretmenler arasında toplantı olsun ya da zümre toplantısında olsun, biz tecrübemize dayanarak bir takım söylediklerimizi karşı tarafa yaptırabiliyoruz (TAŞ.Ö5).

Etkiliyor tabi ki stajerlikle şu anki durumum aynı değil tabi. Stajerken biraz daha çekingendim. Şöyle söyleyeyim, ben ilk atandığımda hep sınıf öğretmenleri vardı, Hep 60-70 yaşlarında emekliliği gelmiş kıdemli öğretmenlerdi. Çok saygı duydum, hepsini çok sevdim. Onlardan çok şey öğrendim. Onları dinlemeyi tercih ettim açıkçası o zamanlar, belki dinleyerek de öğrendim. Belki onları kullanıyorum şu an farkında olmadan. Onlar bana çok şey öğretti (TAŞ.Ö9).

Genellikle yeni öğretmenlerimize daha çok yüklenilmeye çalışılır, ilk çalıştığım yıllarda da böyleydi (İNCİ.Ö2).

Ben doğuda çalıştım 4 yıl, Şırnak'ta çalışmıştım. Sonrasında buraya geldim, 7. yılım. Müdür yardımcılığı yaptım Şırnak'ta, o da etkili, yönetmeliği biliyorum ya da yapılması gereken usulü biliyorum, Öyle olunca tabii ki etkiliyordum aktif olarak katılmamı. Yüksek lisans yaptım, oradan da belki bir şeyler öğrenmiş olabilirim, bir katılım olabilir. Tabii ki kıdemimden kaynaklı ya da eğitimimden kaynaklı olarak katılımımı artırma yönünde etkili oluyor (YAĞMUR.Ö6).

Daha uzun yıllar çalışmış öğretmenlerimiz daha rahat fikirlerini ifade ettikleri için aslında şey değil onlar bizi bastırıldığı için değil, onlar fikirlerini zaten rahat ifade ettikleri için diye düşünüyorum (NEHİR.Ö8).

İster istemez bir iki yıllık öğretmen arkadaşımızla yani bizim etkimiz daha farklı olabiliyor. Çünkü uzun yılların birikimi var, daha farklı bakış açısıyla bakabiliyoruz olaylara... Çok fazla öğrenci yetiştirdik, işte veli gördük. Bu yüzden daha çok etkili olabiliyoruz (NEHİR.Ö13).

Genç arkadaşlarda hiç itiraz görmüyorum. Yeni başlamış, ilk bir, üç yıl, beş yıllık olan, genellikle toplantı bitse de gitsek derdindeler, ama biraz daha beş yılı geçince, fikir alış veriş daha oturaklı oluyorlar, daha düzenli, fikirlerini de söylüyorlar, böyle karşı görüşler. Tabi yeni gelenler de herhalde siyasi baskıdan falan korkuyor olabilir, sendika işleri, sözleşmeli başlıyorlar, bunları korkutuyorlar herhalde sendikalar ya da çok genç öğretmen oluyorlar. Tecrübe biraz tecrübe, haklarını bilmiyorlar (KUZEY.Ö11).

Önce okulu çok iyi tanımak gerekiyor alınan kararlara katılım için. Okulu, okulun demokratik yapısını, öğrencileri, veliyi, işte müdürü, idareyi, diğer arkadaşları. Bunlar hep tecrübe (KUZEY.Ö11).

Araştırmaya katılımcı olan öğretmenler, öğretmenlikte mesleki kıdemlerinin okul karar alma ve uygulama süreçlerinde etkili olabildiğini, deneyimlerinden yararlanarak daha etkili katılım gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık deneyimsiz ve genç öğretmenlere okulda görev dağılımında farklı yaklaşılabildiği, genç öğretmenlerin söz söyleme ve katılma konularında daha çekimser tutum gösterebildikleri ve okul yönetiminin yaklaşımlarının da farklı olabildiği ifade edilmiştir. Görüşülen genç bir öğretmen de yaşça ve mesleki kıdem olarak kendisinden büyük olan öğretmenlerin toplantılarda sözlerinin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğretmen katılımcı ise yeni atanan öğretmenlerin, hem yeterince okulu, mesleği, çevreyi, haklarını tanıyamadıkları ve bilmedikleri için hem de çeşitli siyasal ve sendikal baskılar, ilişkiler sonucu katılmakta çekimser kaldıklarını vurgulamıştır.

Alanyazın araştırmalarının sonuçları da bu çıkarımlarla benzerlik göstermektedir. Köylü ve Gündüz (2019), öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, karar alma sürecine katılımın cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir araştırmada 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenlere göre kararlara katılma düzeyleri yüksek ve okul kültürüne (destek, başarı ve görev kültürü) ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Gılıç, 2015). Bu araştırmada da öğretmenlerin anlatımları, kendilerinin ve meslektaşlarının katılımlarında, söz söyleme yoğunluğu ve kararlarda etkili olma konularında, mesleki kıdemin olumlu yönde etkili

olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça katılım konusundaki cesaretleri, güvenleri ve istekleri de artmaktadır. Bunların sonucu olarak karar alma süreçlerindeki etkileri de artmaktadır.

Öğretmenlerin Okul Türü Konusundaki Görüşleri

Çalışma grubundaki sekiz öğretmen katılımcı (Şekil 6), karar alma süreçlerine ve uygulama etkinliklerine katılımlarında görev yaptıkları okul türünün etkili olduğunu farklı sorulara verdikleri yanıtlarında ifade etmişlerdir. Katılımcıların okul türü kodu ile ilgili olan ifadeleri şu şekildedir:

Kadınların sayısı daha fazla olduğu için kadınlar daha fazla katılıyor, söylevleri daha fazla oluyor. Kız imam hatip olduğumuz için bayanların fikirleri daha fazla ön plana çıkıyor. Kız öğrencilerle ilgili kararlarda bayanlar daha etkili oluyor (YAĞMUR.Ö1).

Okul türü açısından imam-hatip olduğu için genelde aynı dünya görüşüyle beslendiği için daha homojen, diğer okullar çok karmaşık bir yapıya sahip. Herkes aynı görüşte olmayabiliyor, çatışmalar bir araya gelebiliyor. Okul ortamında okul içindeki en ufak bir sıkıntı da velilere farklı bir şekilde yansıtıldığında sıkıntı ortaya çıkabilir.. O yüzden orada velinin katılımıyla bizde veli temsilcisinin katılımı çok farklı bir şekilde olabilir (YAĞMUR.Ö1).

Veliler, dediğim gibi maddi durumu iyi olan çok fazla velimiz çok yok, o konuyu çok eleştiremiyorum. Ama İmam hatipte de ben görevlendirme [ile] çalıştım, çalışıyorum. Oraya gelen bağışlar çok yüksek. Keşke bu bağışlar ilçeye yapılırsa da okullara dağıtılsa diye düşündüğüm çok oldu. Çünkü bir okula bu kadar çok olurken biz 30-40 liranın hesabını yapınca, öğrencilerin eşit şartlarda okuyamayışı beni üzüyor. Zaten eşit illaki olmayacak, orası kocaman bir okul, biz küçüğüz. Bir noktaya kadar imkan sağlayabiliriz ama en azından bence paylaşılabılır (NEHİR.Ö8).

Birincisi bu okulda ilk önceliği maddi [konular oluşturuyor], bir karar alırken maddi yöne bakarım yapılabilir mi yapılamaz mı? İkincisi çocuklar, köy çocukları taşınmalı geliyorlar. Onların aldıkları yolları göz önünde bulundururuz, malzeme ya da bir şey, bir etkinlik yapacaksak getirebilir mi getiremez mi onlara bakmak zorundayız. Bunların beslenmelerine bakmak zorundayız, Biz bakmak zorundayız, biz taşınmalıyız Sabah geldiğimizde servisleri biz karşılıyorruz öğretmen olarak (KUZEY.Ö11).

Mesela görevlendirme [ile] gelmişim ben bir sene çalışacağım Kuvayı Milliye'de [Ortaokulu'nda]. Çoğu arkadaş böyle, hiçbir şeye katılmaz burada. Yapar yapmaz gider. Burada mesela biz Kuvayı Milliye'ye [Ortaokulu'na] öğretmen ararken de çok zorlanıyoruz. Görevlendirme [ile] de gelmiyorlar.

Buranın farklı bir imajı var, esmerler, taşımaları. Bana hatta bir zümrem dedi, sen dedi orada nasıl baş ediyorsun öğrencilerle dedi. Disiplin sorunu burada sıfır, bilmiyor. Disiplin sorunu burada yok aslında. O dışarda gördükleri, böyle bir imaj var.. Esmerlerin Devrek'teki yeri, orada görüyor, bunlarla ders yapılmaz diyor. Halbuki hiçbir disiplin sorunumuz olmuyor aslında (KUZEY.Ö11).

Tabi okul olarak şimdi biz yalnızmışız gibi. Biz köyde de değiliz, şehirde de değiliz. Biz arada kalmışız, yalnız bırakılmışız. Köy olsa köylü sahip çıkar, şehir olsa buradakiler sahip çıkar. Sahip çıkan yok, bakanlık anlamında da, bu dezavantajlı bir okul. Biraz daha pozitif ayrımcılık yapılabilir maddi olarak, parasal olarak (KUZEY.Ö11).

Öğretmenlerden okul türüyle ilgili ifadeleri olan katılımcılar, çoğunlukla imam-hatip ve taşımalı eğitim yapan ortaokullardan olmuştur. Bu iki okuldan olmayan iki öğretmenden YAĞMUR.Ö1, okulunun sosyo-ekonomik çevresi nedeniyle veli katılımının düşük olduğunu ve bu konuda farklılık gösterdiğini, NEHİR.Ö8 ise, kendi okulunda ve imam-hatip ortaokulunda ders verdiği için iki okul türüne yapılan maddi katılım ve bağışları karşılaştırmış ve maddi kaynakların eşit dağılımının öğrenciler için daha iyi olacağını belirtmiştir. İmam-Hatip Ortaokulu öğretmenleri, okulun kız imam-hatip ortaokulu olması nedeniyle kadın öğretmenlere yapılan görev dağılımı farklılığı, kız öğrencilerin etkinliklerde rol alması, giyecekleri kıyafetleri, mezuniyet törenleri ve öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerine imam-hatip hassasiyeti adı altında okul müdürünün müdahalelerinden ve bunlar nedeniyle öğretmenlerin katılımlarının değiştiğinden söz etmişlerdir. Hem imam-hatip öğretmenleri hem de diğer okullardan öğretmenler, imam-hatip ortaokuluna yapılan bağış ve sağlanan maddi kaynakların okullar arasında eşitsizliğe yol açtığını belirtmişlerdir. Taşımalı eğitim yapan okul öğretmenleri ise okullarındaki öğrencilerin köylerden gelmeleri, etnik köken farklılıkları ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından daha yoksul kesimlerden olmaları nedeniyle hem öğrenci ve velilerin hem de öğretmenlerin okula katılım tür ve düzeylerinin değiştiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına benzer biçimde Güçlü ve arkadaşlarının (2015) araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okullarda karara katılım düzeyi, okullar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Okul türünün farklılığı bir yana aynı okul türünde ve aynı öğretmen olsa bile kararlara katılım, okuldan okula değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda katılımcı karar verme düzeyleri eşit değildir. Çünkü, okul yönetimi, olanakları, kaynakları, çevresi, diğer öğretmenler gibi pek çok değişken her okulda değişerek etkili olacaktır.

Bu bölümün sonucu olarak; öğretmenlerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları konusundaki görüşlerine ilişkin yapılan içerik analizi çalışmasında “Karar Alma Süreçlerine Katılımı Etkileyen Faktörler” teması oluşturulmuştur. Bu temanın altında üretilen kodlama çalışması sonuçlarına göre, öğretmenlerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları, sırasıyla en çok okul yönetiminin tutumundan, ona yakın ve hemen hemen birbirine eşit düzeyde olmak üzere, fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etmeleri ile okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynaklarının durumundan etkilenmektedir. Toplantı yapma ve görüş alma sıklığı ile iletişim ve ilişkiler kodları da birbirine yakın kod sayılarıyla ikinci düzeyde etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Daha sonra etkileyen faktörler ise birbirini takip eden kod sayılarıyla, uzmanlık alanı ve öğretmenlik branşı, kişisel özellikler, okul türü, bilgilendirme yapılması, mesleki kıdem kodlarında belirtilen özellikler şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılım düzeyleri ve katılım türlerini anlayabilmek için görüşme metinlerinin analizinde, konuya ilişkin alanyazından çıkarılan temalar ve kodlar kullanılmıştır. Bu bölüm, katılım türleri ve katılım düzeyleri olmak üzere iki tema altında kodlamalarla analiz edilmiştir. Bu başlıkta, araştırma sorusuna ait analizlerle ilgili bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Öğretmenlerin Okula Katılım Türleri Konusundaki Görüşleri

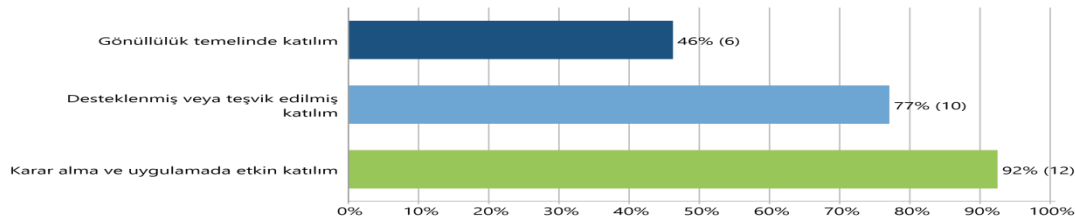
Öğretmenlerin okul karar alma ve uygulamalarına katılım türleri, kurumsal katılım türleri boyutunda incelenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler, okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarının, yoğunluklu olarak kurumsal boyutta gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle oluşturulan kurumsal katılım türleri temasının altında alanyazından yararlanılarak belirlenen; gönüllülük temelinde katılım, desteklenmiş veya teşvik edilmiş katılım ve karar alma ve uygulamada etkin katılım kodlamaları yapılmıştır. Yapılan kodlama çalışması sonucunda belirlenen kodlar ve kodlamalara ait frekans sayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Kurumsal Katılım Türleri

Kodlar	Frekans Sayısı
Karar alma ve uygulamada etkin katılım	30
Desteklenmiş veya teşvik edilmiş katılım	17
Gönüllülük temelinde katılım	7

Tablo 11’de görülebileceği gibi, öğretmenlerin katılım türleri teması altında yapılan 54 kodlamadan 30’u “karar alma ve uygulamada etkin katılım”, 17’si Desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım” ve 7’si “gönüllülük temelinde katılım” kodlamalarına aittir. Bu tema altında incelenen katılım türü kodlamalarının kaç görüşmede ortaya çıktığı Şekil 7 ile gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğretmenlerin Kurumsal Katılım Türleri

Şekil 7’ye göre kodlama çalışması sonucunda, yapılan 14 görüşmeden 12’sinde “karar alma ve uygulamada etkin katılım” kodu, 10’unda “desteklenmiş veya teşvik edilmiş katılım” kodu, altısında ise “gönüllülük temelinde katılım” kodu, kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulamada Etkin Katılım Konusundaki Görüşleri. Öğretmen katılımcılarla yapılan görüşmelerde 12 katılımcı öğretmen, okulda karar alma ve uygulama süreçlerinde etkin olduklarını, bu süreçlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Genelde okulda matematik öğretmeni olduğum için aktif rol oynuyorum. Her türlü faaliyetin içinde bir şekilde bulunurum, bulunmaya çalışıyorum. Genellikle çalıştığım okulu benimseyip, her türlü uygulamanın içinde yer almaya çalışıyorum. (DENİZ.Ö14).

Kendi açımdan, iki kişi olarak çalışıyoruz. Ben istediğim şeyi, eğer kafamda planladıysam, bu konuda karar alıyorum ve yaptırımla da uygulayabiliyorum.

Ama beni aşacak bir şey olduğu zaman da okul idaresine başvuruyorum. Genelde okul idaresinin dönütleri de olumlu yönde oluyor (TAŞ.Ö5).

Ben tek başıma da baskın oluyorum, onun dışında da evet öğretmen gruplarından da destek aldığımız gruplarımız var. Mesela birkaç öğretmenimiz Müdür Bey ile o şekilde, benim gibi direnebiliyor. Direnen öğretmen sayısı az bizde, az olunca hepimiz dirensek belki birçok şeyi değiştiririz ama direnç az (YAĞMUR.Ö6).

Müdür bey diyor ki uymuyor, yapılmıyor kesinlikle olması imkansız diyor ama siz olabileceğini dile getirip gösteriyorsunuz. Ama müdür bey de en son noktada, insanlar bir ay muzdarip olduktan sonra ancak o zaman uygulamaya başlıyor. Bir iki sefer böyle yaşadıktan sonra programı direkt devretmeye başladı, uygun bir programı siz yapın dedi. O zaman ancak onları aşmıştık (YAĞMUR.Ö1).

Çok etkiliyor, tecrübe [kazanmak]. Hakkını bileceksin mesela. Biz geldik, öğretmen olduk hiçbir hakkımızı bilmiyorduk. Bunları yıllar geçtikçe [öğrendik]. Bizim de sesimiz çıkmadı. Ama bu benim işim değil diyebilirsiniz. Yapmak istemiyorum diyebilirsiniz, yeter diyebilirsiniz (KUZEY.Ö11).

Katılım tanımlarının önemli bir unsurunu, katılımın gerçekleşeceği bir topluluğun bulunması ve karar almada topluluğun oynadığı rol oluşturmaktadır. Kimlerin katıldığı, neyin yapılacağı ve katılımın nasıl gerçekleşeceğinin belirtilmesiyle katılım tanımlanabilmektedir (Claridge, 2004). Katılım, bir toplantıya kaç kişinin katıldığı, bir kararı kaç kişinin aldığı gibi niceliklerle tanımlanan bir sonuç değil, nasıl ilerlediğinin belirlendiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Rifkin ve Kangere, 2002). Yönetmel süreçlerde karar verme, rasyonellik gerektiren bilimsel düşünce kadar etik bir değerlendirmeye de gereksinim duymaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Katılımcılar, kararlar öğrencileri ilgilendiriyorsa onlara da sorduklarını ve katılımlarını sağlamaya çalıştıklarını aktarmıştır. Dolayısıyla, karar alma ve uygulamada aktif katılım, sadece kişinin kendi katılımını sağlayan bir süreç olmamakta ve aynı zamanda kararla ilgili olan herkesin katılımını da sağlamaya çalışmalıdır. Demokratik örgütlerde kararlardan etkilenenlerin kararda söz sahibi olması gerekir. Çünkü tüm örgüt bileşenleri farkında olmasalar da verilen kararları etkilemektedirler (Aydın, 2005).

Okuldaki karar alma ve uygulama süreçlerine öğretmenlerin aktif katılımlarının, sadece kendi iradeleri ve isteklerine bağlı gerçekleşmediğini, çalışma ortamında olan diğer öğretmenlerle kurulan ilişkilerin de etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki karar alma ve uygulama süreçlerine aktif katılımlarının bir ayağını da birbirleri arasında kurdukları ilişkiler, alınan kararlarla ilgili görüş alış-verişleri, tartışmaları, ikna etmeye çalışmaları gibi etkileşimlere girmeleri oluşturmaktadır. “*Karar yönetimi*

açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim örgüt açısından o kadar önemlidir” (Bursalıoğlu, 2019, 110). Birbirleri arasında bu tür etkileşimlerde bulunmaları, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde etkin olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Karar verme, bir probleme yönelik olarak üretilebilecek çözüm yollarından birini seçme işlemidir (Aydın, 2005). Öğretmenler, kendi uzmanlık ve sorumluluk alanlarında bireysel kararlar alabilirler. Öğretmenler en çok eğitim öğretim alanındaki kararlara katılmayı tercih etmektedirler (Cheng, 2008). Bunu yaparken bilgi ve deneyimlerinden yararlanırlar ve kendi seçimlerini yaparlar. Öğretmenin karara katılması için yeterince ilgili, duyarlı, karar konusunun bireysel çıkarına uygun olması (uygunluk-ilgi) ve konu ile ilgili görüş bildirecek ve karar alacak bilgi ve donanım açısından yetkin olması (uzmanlık-yeterlik) gerekmektedir (Aksay ve Ural, 2008; Uras, 1995). Bahsi geçen kararlar öğretmenin sorumluluk alanına giren kararlar olup, okulun genelini ilgilendiren konularla ilgili değildir.

Öğretmenlerin birçoğu aktif katılımı eğitim-öğretim alanında, kendi sorumluluk alanlarında tercih etmektedirler. Okuldaki karar alma süreçlerine aktif katılım çabası ve ısrarı, kendi söz hakkını kullanma ve bir özne olarak orada var olma hakkına vurgu yapan öğretmenler de olmuştur. Okuldaki karar alma ve uygulama süreçlerine katılımın önemli belirleyici tutumları; zorluklar, çatışmalar veya engeller karşısında geri durmama iradesini gösterebilme ile katılım konusunda gösterilen ısrar ve kararlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun öğretmen özerkliği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen özerkliği kavramının, dersi şekillendirme veya sınıf içi uygulamalarla ilgili olduğu düşünülse de eğitim programları veya yönetim faaliyetlerinde de önemli görülmeye başladığı belirtilmektedir (EURYDICE, 2008).

Öğretmenin söylediği söz ve yaptığı işin arkasında durması ve önerisi doğrultusunda yapılması gereken iş konusunda ısrarcı olmasının kararların uygulanmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmen, karar alma ve uygulama süreçlerinde etkin olabilmek için kararının veya yaptığı uygulamanın doğru olduğunu ve başarılı bir şekilde uygulanabileceğini göstererek okul yönetimine kabul ettirmesi gerekmektedir. Bazı katılımcı öğretmenler karar alma ve uygulama süreçlerine aktif katılım için mesleki deneyim, bilgi sahibi olma ve katılımın sonuçlarının anlamlı olması, amacına ulaşması gibi noktaların önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazında öğretmenlerin etkili bir şekilde katılımlarının sağlanması *değer, yapı ve süreç* olarak üç bileşene bağlı olarak açıklanmaktadır. Değer, öğretmenlerin sorumluluk, güdülenme, çaba gibi mesleki özelliklerini, yapı, okul politikalarının

öğretmenlerin kendilerini etkileyecek kararlara katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesini, süreç ise alınacak kararla ilgili öncesi, karar alma aşaması ve katılma sonrasında kararın sonuçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmalarını ve fikirlerini savunabilmelerini temsil etmektedir. Bunların olabilmesi için bileşenler arasında açık ve dürüst bir iletişimin bulunmasının gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle yöneticilerin, bunun gereğine inanmaları ve yerine getirmeleri belirtilmektedir (Wood, 1984).

Öğretmenlerin Desteklenmiş veya Teşvik Edilmiş Katılım Konusundaki Görüşleri. Kurumsal katılım türlerinden “desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım” (Meister, 1984) kodlaması, öğretmen katılımcılardan 10 öğretmen görüşmesinde yapılmıştır. Okul yönetiminin tutumu ve beklentileri, toplantıların yapılması, görüş alma ve bilgilendirme çalışmaları gibi etkenlerin katılımın desteklenmesi ve teşvik edilmesinde öne çıktığı görülmüştür. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Genellikle oylama yapıyoruz demokratik bir ortam oluyor. Fikrini beyan etmek isteyen herkes fikrini beyan ediyor. Oylamaya katılıyor (İNCİ.Ö2).

Bir görev veriyor, bu görev güzel mi yapılıyor, iyi mi gidiyor, görevi güzel yapıyor, diğerini de ona verelim, diğerleri nasıl olsa yapmıyor onlarla uğraşmayalım kötü olur, yapmaz diye birkaç kişinin üzerine yıkılıyor görevler (YAĞMUR.Ö7).

Müdür bey öncesinde zaten gündemleri verir genelde bize, ona göre düşünüp taşınıp konuşacağımız şeyleri öncesinde düşünerek gidiyoruz, onu söyleyebilirim (KUZEY.Ö10).

Öğretmenler odasında biz her toplantıya girmeden önce biz aslında diyoruz ki lütfen bakın konuşalım, sıkıntılarımızı söyleyelim, kavga etmek değildir bu, konuşmakta bir sıkıntı yok elbette (YAĞMUR.Ö6).

Bana biraz hata yapma payı veriliyor anladığım kadarıyla, yeni olduğum için. Kızmak ve eleştirmek yerine öğretmeye çalışılıyordur diye tahmin ediyorum. Öyle olmasını umuyorum en azından. Çok büyük hatalar da yaptığımı düşünmüyorum ama o payı bırakıyorlar gibi hissettiğim oldu (NEHİR.Ö8).

Tabi haber vereceğiz, böyle bir şey olacak, daha sonra bunun ne işe yarayacağını anlatmamız gerekiyor, öğrencilerin ne işine yarayacağı, bizim ne işimize yarayacağı, bu okul için nedir, ne anlam ifade eder... Böyle bilgilendirmek zorundayız. Bıkmadan usanmadan bunları söyleyeceğiz (KUZEY.Ö11).

Karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı, öğretmenler için destekleyici ve teşvik edici bir ortamın oluşmasında en çok okul yönetiminin ve özellikle de okul müdürünün rolü olduğu katılımcı öğretmenlerce çok kez ifade edildi. Okul müdürü tarafından yapılan görevlendirmelerde, öğretmenlerin verilen görevi yerine getirme düzeyine göre sonraki işlerin dağıtıldığını, işini iyi yapan öğretmenlere daha çok görev verildiği, bu öğretmenlerin iş yoğunluğu ve katılımlarının arttığı, az görev verilenlerin ise daha az katılmaları durumunun ortaya çıktığı belirtilmiştir. Okul müdürleri, öğretmenler hakkında oluşan algıları veya yargıları nedeniyle her öğretmenden farklı düzeyde beklenti içerisine girmektedirler ve öğretmenlerin kararlara katılımlarını kendi beklentileri doğrultusunda yeterli görmektedirler (Köklü, 1994). Bu beklenti, öğretmenlere görev dağılımında eşit ve adil yaklaşımı olumsuz etkilemektedir.

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine göre, kendi aralarında kurdukları iletişim ve ilişki biçimleriyle toplantılarda birbirlerini daha çok katılmaya teşvik edebilmektedirler. Gerçek ve yeterli katılımın sağlanabilmesi için duyurma ve bilgilendirmenin önemli olduğu belirtilmiştir. Duyuru ve bilgilendirme aşamasında, yapılacak işin amacı, anlamı, ne işe yarayacağı katılımcılar açısından netleşmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bursalıoğlu (2019), okul ortamında formal ve informal olmak üzere iki tür iletişim biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Formal iletişim, hiyerarşik ilişkiler ve makamlar arasında, informal iletişim ise kişiler ve gruplar arasında gerçekleşmektedir. Örgütlerde ve okullarda formal iletişim aksadıkça, bu iletişim biçiminde eksikler oluştuğça, informal iletişime başvurma gereksinimi ve eğilimi artmaktadır. Bu durum da okul örgütsel işleyişine zarar vermektedir (Bursalıoğlu, 2019).

Sonuç olarak; konuyla ilgili bilgilendirme yapılması, fikir alınması veya sorulması, toplantılarda yapılan görüş alış-verişleri, karar alma süreçlerinde oylama yapılması, okul yönetimince yapılan zorunlu görevlendirmeler, görevlerin iyi yapacağı düşünülen aynı kişilere verilmesi, öğretmenlerin birbirini katılıma teşvik etmesi, kararların öğrencilerle ilgili olması, genç öğretmenlere hoşgörü ile yaklaşılması, okulda yapılan bilim fuarları, projeler, bayram törenleri gibi etkinlikler, öğretmenleri karar alma ve uygulama süreçlerine katılmaya teşvik eden ve katılımlarını destekleyen unsurlar olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Gönüllülük Temelinde Katılım Konusundaki Görüşleri.
Öğretmenlerle yapılan görüşme formunda okulda öğretmenlere verilen görevlerin

paylaşımının nasıl yapıldığı sorusuna verilen yanıtlar kurumsal katılım türleri teması altında kodlanmıştır. Gönüllülük temelinde katılım kodlamasının yapıldığı altı öğretmen katılımcıdan alınan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Biraz mecburi kalınıyor gönüllü olanlara. Bunda istemiyor, diğerinde istemiyor, ikincide istemiyor, üçüncüde istemiyor. Artık sen de görev vereceğin zaman tamam artık gönüllülere verelim, bu zaten istemiyor, yapmıyor gibi oluyor (DENİZ.Ö4).

Genelde toplantıda hani kimin ne yapacağı konuşuluyor. Gönüllü olan olmayınca mecburen, zorunlu bir hal alıyor, gönüllü olan olunca isteyen kişi yapıyor (NEHİR.Ö8).

Gönüllülük esasına göre yapılıyor genelde. Faaliyet olsun, işte belirli gün ve haftaların kutlanması, kulüp çalışmaları olsun genelde istek ve gönüllülük esasına dayalı (KUZEY.Ö10).

Katılımcı öğretmenler ifadelerinde, okuldaki görevlerin dağılımının öncelikle gönüllülük temelinde yapıldığını, kimsenin gönüllü olmadığı durumlarda okul yönetiminin zorunlu görevlendirme ile görev dağılımını gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu okul yönetimlerinin, toplantılarda yapılacak görevlendirmelerle ilgili öğretmenlerin görüşüne başvurduğunu ve gönüllü olan olup olmadığını sorduklarını ifade ettiler. İşlerin öncelikle gönüllü olan öğretmenlere paylaştırıldığı, gönüllü olan çıkmazsa veya yeterli olmazsa okul yönetimi tarafından görevlendirme yapıldığı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Okul yönetimlerinin istekli olmayan öğretmenlere görev ver(e)medikleri, daha çok verilen görevleri gönüllülükle yerine getiren öğretmenlere verdiklerini katılımcılar belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Okula Katılım Düzeyleri Konusundaki Görüşleri

Öğretmenlerin hangi kararlara hangi düzeyde katılabileceği konusu, eğitim yönetimi alanyazınında, *aldırmazlık alanı (Zone of Indifference)* (Barnard, 1966), *kabul alanı (Zone of Acceptance)* (Simon, 1997), *duyarlılık alanı (Zone of Sensitivity)* (Owens, 1995), *kararsızlık alanı (Zone of Ambivalence)* (Owens ve Lewis, 1976) kavramlarıyla tartışılmıştır. Bu düzeylere katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan *sorumluluk alanı* kodu eklenerek analiz çalışması yapılmıştır. Tablo 12’de

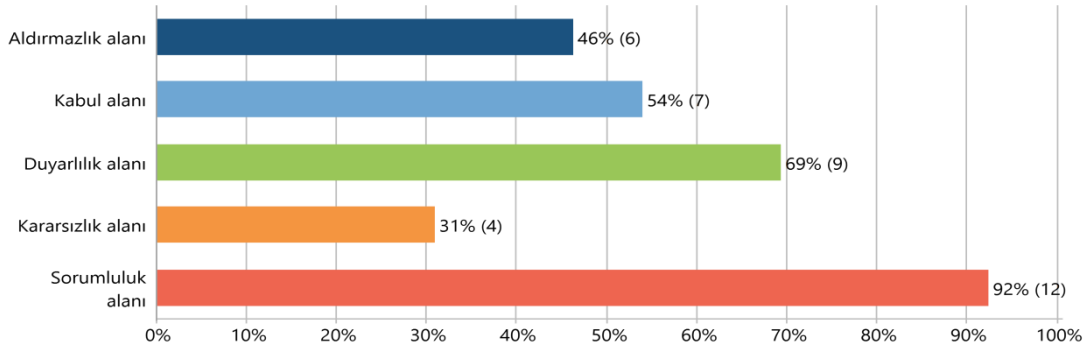
öğretmenlerin bu katılım düzeylerinde katılımları için görüşme metinleri üzerinde yapılan kodlama sayıları gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Katılım Düzeyleri

Kodlar	Frekans Sayısı
Sorumluluk alanı	54
Duyarlılık alanı	21
Aldırmazlık alanı	20
Kabul alanı	12
Kararsızlık alanı	5

Öğretmenlerin katılım düzeylerinin kodlama analiz çalışmasında, Tablo 12’ye göre en çok frekansa sahip olan kodlama, “sorumluluk alanı”, sonraki “duyarlılık alanı” ve çok yakın bir frekansla onu takip eden “aldırmazlık alanı”, daha sonra gelen “kabul alanı” ve en az kodlama yapılan katılım düzeyi ise “kararsızlık alanı” olmuştur. Öğretmenlerin katılım düzeyleri teması altında yapılan 112 kodlamadan 54’ü “sorumluluk alanı”, 21’i “duyarlılık alanı”, 20’si “aldırmazlık alanı”, 12’si “kabul alanı” ve beşi ise “kararsızlık alanı” kodlamalarına aittir. Bu kodlamalara karşılık gelen görüşme metinlerinin analiz ve yorumlama çalışması yapılmıştır. Bu tema altında incelenen kodların kaç görüşmede ortaya çıktığı Şekil 8 ile gösterilmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlerin Katılım Düzeyleri

Şekil 8’e göre kodlama çalışması sonucunda, öğretmen katılımcılarla yapılan 14 görüşmeden 12’sinde “sorumluluk alanı” kodu, dokuzunda “duyarlılık alanı” kodu, yedisinde “kabul alanı” kodu, altısında “aldırmazlık alanı” kodu ve dört görüşmede ise “kararsızlık alanı” kodu kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Sorumluluk Alanı Konusundaki Görüşleri. Çalışma grubunda bulunan 12 katılımcı öğretmen, branşları, sınıf içi görevler, dersler, öğrencilerle ilgili sorumluluk alanlarına giren konularda karar alma ve uygulama süreçlerine katıldıklarını veya katılmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Mecburen herkes elini taşın altına koymak zorunda oluyor. Bu öğrenci problemleri olabilir, öğrencinin disiplin problemleri olabilir, ailevi problemleri olabilir, maddi veya sağlık problemleri olabilir, kaygı bozukluğu olabilir, depresif durum olabilir işte bunların hepsinin konuşulup, görüşülmesi... Zaten genellikle öğretmen arkadaşlarımızla her bir araya geldiğimizde her konuşmamız şube öğretmenler kurulu niteliği taşıyor (DENİZ.Ö14).

Kendi branşımı göz önüne alırsak ben okulda istediğimi okul idaresine iletip okul idaresinden olumlu dönütler alabiliyorum. Ama hepsini yaptırabiliyor muyum? İmkanlar çerçevesinde yaptırabiliyorum ama bazen de yaptıramadıklarımız oluyor (TAŞ.Ö5).

Ben bir başkası yapmıyor diye bu işi yapmak zorunda değilim, görevim olmayan şeyi de yapmak zorunda değilim. Resim yarışmasının bile duyurusunu bana, ya da bir başka öğretmen arkadaşına, çalışan başka bir öğretmen arkadaşına yaptırabiliyor. Bu ister istemez isteksizliğe sebep oluyor okulda çünkü kendi işimle mi uğraşayım, onun duyurusunu mu yapayım ya da resim yarışması için toplayıp gönderme ile mi uğraşayım? Bu yoruyor (YAĞMUR.Ö6).

Örneğin ŞÖK [Şube Öğretmenler Kurulu] toplantıları, gerçekten bu işe gönül veren öğretmenler bir arada olduğu zaman zaten öğretmenler odasında sürekli olarak bunlar konuşuluyor. Öğrencilerle ilgili bir sıkıntı varsa bunlar paylaşıyor, hangi öğrencide bir sıkıntı var ya da öğrencinin davranışları ile ilgili problemler olduğunda, bunların hepsini öğretmenler odasında konuşuyorsunuz o konuştuklarınızı ekstradan bir daha toplantıda konuşmak zorunda kalıyorsunuz (YAĞMUR.Ö1).

Geçen yıl sene sonu toplantısında ifade ettim Müdür Bey'e, öğretmenler de vardı, çok yorulduğumu, kafamın çok dağınık olduğunu, kendi işime odaklanamadığımı, sürekli farklı durumlara bölündüğümü ve bu durumun beni çok gerdiğinden bahsettim. Diğer arkadaşların da görev üstlenmesi gerektiğini söyledim, Bu sene bana çok yüklenmedi ama bu sefer de birkaç tane kurban seçti, onlara yüklendi. H. Hocaya çok yükleniyor o teknolojiden anladığı için okulun sitesi, Facebook sayfası, o sayfası, bu sayfası hep onun üzerinde (YAĞMUR.Ö7).

Biz genel bir ortaokulda çalıştığımız için özel eğitim sınıf öğretmeni olarak ben biraz kendimi yabancı hissediyorum ama kendi bölümünüzle ilgili her konuda müdür beyimiz, müdürümüz sağ olsun bizim düşüncelerimize yer verir. Kendi alanımızla ilgili bir problem olduğunda her türlü görüşümüze açık ve bizi destekler genelde (KUZEY.Ö10).

Öğretmenler kendi alanlarında, öğrenci sorunlarıyla ilgili konularda daha çok katılmak istediklerini, bu katılımlarının daha etkili olduğunu ve kendi kararlarını alıp uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. Sorumlu olmadıkları başka alanlarla ilgili istemleri dışında görevlendirildiklerinde katılım isteklerinin azaldığını, artan iş yükü nedeniyle de kendi alanlarına odaklanamadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında, iş (görev) düzeyinde veya örgütsel (politika oluşturma, kaynak tahsisi vb.) düzeyde olmak üzere iki tür katılım boyutundan bahsedilmektedir (Miskel et al., 1979; Mohrman et al., 1978; Akt., Conley, 2016). Ders verdiği sınıf veya üstlendiği görevler konusundaki katılımlarında öğretmenlerin birinci boyutta, iş (görev) düzeyinde katılım sağladıkları düşünülmektedir.

Cheng (2008) araştırmasında karar alanları olarak yönetimsel, programsal ve eğitimsel olarak ayrılan üç ana karar alanından öğretmenlerin en çok eğitim öğretimi ilgili kararlara katılıma istekli olduklarını belirlemiştir. Bu alandaki katılımlarının iş doyumuna daha fazla olumlu etkisi olduğu, diğer iki başlıkta ise gerek okul yönetiminin öğretmenleri katılıma yönlendirememesi, gerekse de öğretmenlerin, kendilerini bu konularda daha yetersiz görmeleri nedeniyle katılım eksikliği yaşandığı belirtilmiştir. Bu araştırmada da elde edilen bulgular, alanyazın araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin Duyarlılık Alanı Konusundaki Görüşleri. Çalışma grubunda bulunan dokuz katılımcı öğretmen, duyarlılık alanlarına giren kararlara katılımlarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Duyarlılık alanına giren kararlar, öğretmenlerin kolay benimseyip uygulayabilecekleri, karar almak istedikleri ve duyarlı oldukları karar alanlarıdır. Görüşmelerde bu alanlara giren ifadeler seçilmiş ve kodlanmıştır. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Genelde konuştuğumuz odak noktamız, iki öğretmen bir araya geldiğimizde eksenimiz her zaman öğrencidir. Yakınma nidaları şeklinde değil de hep böyle daha iyi olması adına sürekli birbirimizin göremediklerini ifade etmeye çalışıyoruz, deneyim, bilgi paylaşımı... Bu çocuğu şöyle yapabiliriz. Şu kaynağı alabilir miyiz? Ne gerekiyorsa bunu yapmaya çalışıyorlar, yapamıyorsa da zaman tanıyıp biraz daha iyisini yapmak için yardım ayarlayalım gibi durumlar oluyor (DENİZ.Ö14).

İlk saatler, ikinci saatler müzik dersi olmasın diyorum mesela bunda diretiyorum ama beceremiyorum (DENİZ.Ö4).

İşte emek verdim derken, ders programı ile ilgili bir ayarlama istiyorum mesela o ayarlansa bu sefer nöbet tutmuyor. Yapılamayacak da bir şey değil, ya da ne bileyim ben çok böyle derslerimin kaynamasını sevmiyorum. Eğitim tabii ki olması gerektiğini düşünüyorum ama öğretimin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü yani bu ülkede bilim adamı kalmıyor. Göçüyor herkes (İNCİ.Ö3).

Şimdi biz bahar şenliği yapacaktık, bahar şenliğinde de çeşitli şarkılar seçtik, bütün o şarkıları seçerken içinde aşk var mı yok mu tek tek inceledik, beden eğitimi öğretmenimizle. Sandalye kapmaca oynanırken Tarkan'ın bir milli maç için yaptığı "arar buluruz" çalıyordu. Müdür bey bir heyecanla geldi, ya dedi bu şarkıyı kim açtı, biz açtık hocam dedik. Ama dedi Tarkan dedi bizim rengimize uygun değil, dedi. Tabii öyle olunca insan sinirleniyor, senin rengin var biz neyiz, biz ne yapıyoruz, o kadar düşünmüşüz (YAĞMUR.Ö6).

Birincisi bu okulda ilk önceliği maddi, bir karar alırken maddi yöne bakırım yapılabilir mi yapılamaz mı? İkincisi çocuklar, köy çocukları taşınmalı geliyorlar. Onların aldıkları yolları göz önünde bulundururuz, malzeme ya da bir şey bir etkinlik yapacaksak getirebilir mi getiremez mi onlara bakmak zorundayız. Bunların beslenmelerine bakmak zorundayız, biz taşınmalıyız.. sabah geldiğimizde servisleri biz karşıyoruz öğretmen olarak. Kim geldi kim gelmedi onları kontrol ederiz. Çocukların sağlık durumlarını kontrol etmek durumundayız, beslenme durumlarını kontrol etmek zorundayız (KUZEY.Ö11).

Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle öğrencilerle, kendi dersleriyle ve sorumlu oldukları alanlarla ilgili olan kararlara katılmak ve bu kararlarda söz hakkına sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu karar alanlarının öğretmenlerin duyarlılık gösterdikleri karar alanları olduğu söylenebilir. Öğretmenler, bu konularla ilgili görüşlerini zorunlu olmadıkları halde belirtmek istemektedirler. Alanyazın araştırma sonuçları elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bakan ve Büyükbeşe (2008), çalışanların özellikle kendi bölümlerini ve işlerini ilgilendiren konularda kararlara katılmak istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kurumsal amaçları daha iyi anlama, üstlerle yakın ilişkiler içerisinde olma ve kararların kalitesini artırma gibi etkenlerin kararlara katılmaya teşvik eden unsurlar olarak belirtildiği bu çalışma, öğretmenlerin duyarlılık alanlarının nasıl oluştuğuna da işaret etmektedir. Aksay ve Ural (2008) ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin öğretimsel kararlara "Oldukça", yönetsel kararlara "Biraz" katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma bulguları da öğretmenlerin duyarlılık alanında öğretimsel kararların olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Aldırmazlık Alanı Konusundaki Görüşleri. Çalışma grubunda bulunan altı katılımcı öğretmen, aldırmazlık alanlarına giren kararlara katılımlarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler için karar almada önemsizlik taşıyan alanlarla ilgili kararlar aldırmazlık alanına girmektedir. Katılımcıların bu yöndeki ifadeleri aşağıda verilmiştir:

İdareci kendi kararlarını daha çok önemsiyor, kendi fikirlerini empoze etmeye çalışıyorsa size ya da size yaptırım olarak uygulamaya çalışıyorsa aynı kararları, kendi kararlarını. Diyorsunuz ki bu sefer ben ne yaparsam yapayım bir şey değişmeyeceği için fikir üretmede ya da karar almada biraz geri kalıyorsunuz sonuçta (YAĞMUR.Ö1).

Bütün öğretmenler aynı anda yani üç kere, dört kere beş kere toplu olarak bir arada olabiliyorlar. Ama bazı öğretmenler için bu angarya gelebiliyor, bazıları henüz daha işin bilincine varamayabiliyorlar. Gereksiz görüyorlar bazıları.. Aman yine mi toplantı var gibi burun kıvrımlar oluyor. Ben bunların okul ve öğrenci için alınacak kararlar açısından bu toplantıların önemli, gerekli ve yararlı olduğunu düşünüyorum (TAŞ.Ö5).

Artık insanların çok hoşgörülü olmadığını, birbirine değer vermediğini, saygı duyulmadığını hissediyorum. Genel anlamda konuşuyorum. O yüzden bir şey anlatamıyorsun kimseye. Ben de çektim kendimi (İNCİ.Ö3).

Tabii bu toplantılara bazı arkadaşlarımız bedenlen katılıyor ama pek fikir beyan etmeyen hiç konuşmayan arkadaşlarımız da oluyor, bu toplantıyı gereksiz görüp önemsiz görüp... Bu sebeple fikir beyan etmeyenler de var, işte bir an önce bitsin ya da konuşanı susturan, sus yeter konuşma, bitsin toplantı, evde çocuk bekliyor, yemek yapacağım (İNCİ.Ö2).

Kağıt üzerinde olan şeyler var gerçekten. Angarya olarak görebileceğimiz durumlar var bazen. Aynı şeyleri sürekli olarak empoze eden [dayatan] bölümler var. Toplantılarda üst üste tekrar ediyorsunuz. Bu kişiye angarya gibi geliyor. Normalde öyle bir şey var ki sizin fiziksel olarak yaptığınızı, bireysel olarak uygulamalı olarak yaptığınızın kağıt üzerinde dokümantasyonunu istiyorlar mesela. Bunlar çok sıkıcı oluyor. Evrak işleri dediğimiz (YAĞMUR.Ö1).

Katılımcı öğretmenler bazı durumlarda katılım isteği göstermediklerini, karar alınan konularla ilgili aldırılmaz davrandıklarını belirtmişlerdir. Aldırmazlık gösterdikleri durumlar; okul yönetimi tarafından düşüncelere, öğretmenin kendisine yeterli değer verilmemesi ve öğretmenin görüş belirtse de sonucu değiştiremeyeceğini düşünmesi, yapılan toplantıyı veya işi gereksiz, angarya olarak görülmesi, kişisel sorunlar ve meşguliyetlerin öncelikli olması veya yeterli deneyime sahip olunmadığından katılıma önem verilmemesi olarak özetlenebilir. Bütün bunların altında yatan neden ise

öğretmenlerde görülebilen kendi rolünü küçümseme veya farkında olmama, özneleşme konusunda isteksizlik veya iradesizlik gösterme olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerde rol algısının düşük olması sonucu, karar süreçlerinde özneleşmeye yönelik eğilimin de düşüklüğünü göstermektedir ve çözüm için nedenlerinin daha derinlikli araştırmalarla ortaya çıkarılması gerektiği anlamına gelmektedir (Özden, 1996).

Öğretmenlerin Kabul Alanı Konusundaki Görüşleri. Çalışma grubunda bulunan yedi katılımcı öğretmen kabul alanlarına giren kararlara katılımlarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Kabul alanına giren kararlar, öğretmenlerin kolay benimseyip uygulayabilecekleri, alınmış olan kararları onayladıkları veya kabul ettikleri karar alanlarıdır. Görüşmelerde bu alanlara giren ifadeler seçilmiş ve kodlanmıştır. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Ben gönüllü değildim ama okulumuz için ya da sizin işinizi kolaylaştırmak için yapabilirim. Çünkü arkadaş olarak da gördüğüm bir insan müdürüm gerçekten samimi olarak işini kolaylaştırmak istediğim biri. Bu şekilde onun ricası üzerine ben bunu kabul ettim (İNCİ.Ö2).

Bence biz Türk milleti olarak otoriteyi seven bir milletiz, kendi başımıza bırakıldığı zaman katılım az oluyor diye düşünüyorum, bir otorite, bir dayatma olması gerekiyor katılım sağlanması için, üzücü ama maalesef (YAĞMUR.Ö7).

Genelde daha fikirlerini baskın ifade edebilen öğretmen arkadaşlarımız oluyor.. onlar ifade ettikten sonra pek karışmıyoruz gibi oluyor o var.. Sonrasında onaylıyor muyuz diye soruluyor ama genelde onaylanıyor (NEHİR.Ö8).

Bizim okulda genelde her şey oylamaya sunulur ve genelde oy çokluğuyla kabul ediliyor birçok şey. O yüzden memnunuz bu konuda (KUZEY.Ö10).

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, okul yönetimi veya diğer öğretmenlerce önerilen/alınan kararların oylamayla veya oylama olmaksızın kabul edilerek uygulanmasını anlatmaktadır. Ancak yine de, çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşmelerinde kabul alanı kodlamasının, kararsızlık alanı kodlamasından sonra ikinci en az sıklık gösteren kodlama olduğu görülmüştür. Kabul alanı kararlarında bireyin, yöneticiler veya diğer bileşenler tarafından alınmış olan kararı kabul etmesi, onaylaması ve uygulaması söz konusudur. Bu alanda, üstün aldığı kararlar ast tarafından sorgulanmadan kabul edilir ve kararın gerektirdiği eylemler yerine getirilir (Simon, 1997). Edwin M. Bridges'in "kararı paylaşma modeli"ne göre kabul alanında

yöneticinin emir ve kararları tartışmasız kabul edilir. Bu nedenle, bu alana giren kararlara katılımın daha az etkili olması beklenmektedir. Bu alan dışında kalan kararlara katılımın sağlanması daha önemli ve etkili görülmektedir (Aydın, 2005).

Öğretmenlerin Kararsızlık Alanı Konusundaki Görüşleri. Çalışma grubunda bulunan dört katılımcı öğretmen kararsızlık alanlarına giren kararlara katılımlarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler için karar almada belirsizlik taşıyan alanlar, kararsızlık alanlarıdır. Öğretmenler bazı konularda katılımı kararsız veya çekimser kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki ifadeleri şu şekildedir:

Bir bütçe oluşturuluyor mu haberim yok ama muhtemelen oluşturuluyordur, bunun bir kurulu vardır, o kurulda ben yokum. (YAĞMUR.Ö7).

Ben yeni olduğum için biraz daha tam düzene adapte olamadığım için, çok karar alma süreçlerinde aktif olamıyorum. Tabi benimle ilgili konularda özellikle fikrimi söylüyorum ama çok ısrarcı da olmuyorum, öyle söyleyeyim (NEHİR.Ö8).

Söz hakkı tabii ki istersek kullanabiliyoruz. Bizim düşüncelerinize de önem veriyorlar bu konuda ama ben biraz daha öğrencileri tanımadığım için çekimser kalıyorum bu konuda (KUZEY.Ö10).

Eğer tecrübeli değilse konuşmuyor. Çok böyle siyasi olaylardan, sendikadan çok etkilenmiş öğretmen arkadaşlar, onlar böyle üç yıldan sonra kadroya geçiyorlar. Herhalde fazla konuşmuyorlar (KUZEY.Ö11).

Katılımcı öğretmenler, bilgi sahibi olmama, deneyimsiz olma, konunun kendi alanı dışında bulunması gibi nedenlerle kararlara katılmakta kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu alan, öğretmenler için riskli olabilen ve onları yeterince ilgilendirmeyen kararlara ait bir alandır (Owens ve Lewis, 1976). Ancak kararsızlık alanı, katılım düzeyleri içinde öğretmenlerin en az ifade ettikleri bir karar alanı olmuştur. Bu durumun bir nedeni, öğretmenlik mesleğinin ve okul yaşamının sürekli kararlarla ilerleyen bir yapıya sahip olmasıdır. Yanı sıra, öğretmenlerin mevcut durumda günlük çalışmalarında küçük veya büyük sürekli karar almak zorunda kalmaları ve okulda alınan pek çok karara ilgi gösterebilmeleri ile açıklanabilir. Öğretmenler, karar vermeleri gereken bir konuyla karşılaştıklarında öyle ya da böyle karar verme inisiyatifi almaktan geri durmamaktadırlar ve alınan kararlara katılmak istemektedirler. Ancak, yönetsel, mali veya okul politikalarıyla ilgili kararlarda konuyla

ilgili bilgilendirilmedikleri zaman veya karar alınan konular kendilerini doğrudan ilgilendirmediğinde katılımı gereksiz görebilmekte, çekimser veya kararsız kalabilmektedirler. Öğretmenler için bu durum, içerisinde bulundukları çalışma koşulları ve konumları dolayısıyla olağan görünmektedir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekçeleri

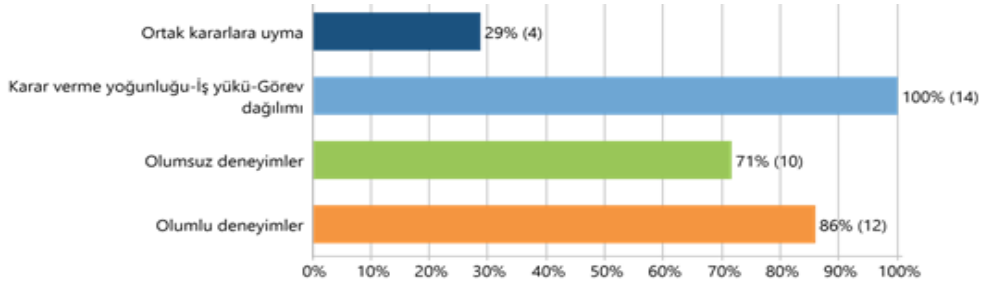
Öğretmenlerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım yaklaşımları ve gerekçelerinin neler olduğuna yanıt bulabilmek için görüşme metinlerden yola çıkılarak oluşturulan kodlar kullanılmıştır. Tablo 13'te bu kodlar ile görüşme metinlerinde eşleşen kod sayıları verilmiştir.

Tablo 13

Okul Kararlarına ve Etkinliklerine Katılım Gerekçeleri

Kodlar	Frekans Sayısı
Olumsuz deneyimler	52
Karar verme yoğunluğu - iş yükü - görev dağılımı	49
Olumlu deneyimler	28
Ortak kararlara uyma	11

Tablo 13'e göre öğretmenler, okul kararlarına ve etkinliklerine katılma veya katılmama gerekçeleriyle ilgili en çok olumsuz deneyimleri (52) ifade etmişlerdir. Karar verme yoğunluğu – iş yükü - görev dağılımı (49) kodlaması, katılım gerekçelerinde ikinci sırada yer almıştır. Üçüncü en sık kodlama ise olumlu deneyimler (28) olarak gerçekleşmiştir. Ortak kararlara uyma (11) kodlaması, en az sayıda gerçekleşmiştir. Şekil 9'da bu kodlamaların görüşme metinlerinden kaç tanesinde bulunduğunu gösteren grafik verilmiştir.



Şekil 9. Okul Kararlarına ve Etkinliklerine Katılım Gerekçeleri

Şekil 9’a göre karar verme yoğunluğu – iş yükü - görev dağılımı kodlaması 14 öğretmen görüşmesinde de kodlanmış, en az kodlanan ortak kararlara uyma ise sadece dört görüşmede gözlenmiştir. Olumlu deneyimler kodu 12 görüşmede, olumsuz deneyimler kodu ise 10 görüşmede dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin Karar Verme Yoğunluğu - İş Yükü - Görev Dağılımı Konusundaki Görüşleri

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (14 katılımcı öğretmen), okullarında karar alma ve uygulama süreçlerine katılım gerekçelerini, karar verme yoğunluklarına, iş yükü ve görev dağılımının eşit ve adil yapılamamasına bağlı olarak ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden bazıları, görevlerini sorumlulukla yerine getiren ve uygulamalara katılan öğretmenlere daha çok görev verildiğini belirtmişlerdir. Sürekli görev verilen aynı kişilerin iş yoğunluğu altında kaldıkları ifade edilmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir:

Biz öğretmenleri ve idarecileri okulda en çok sıkıntıya sokan, diğer iş kollarından ayıran durum karar verme süreçleridir. Bir okulda sürekli yeni, günlük, anlık kararlar alınabiliyor. Ders anında bile sürekli kararlar alınabiliyor. Aynı anda üç karardan birini seçmeniz gerekebiliyor. Örnek verelim, veli gelir, görüş saatinde veli ile görüşmem gerekebilir, daha sonra o an öğrencimizin biri bir sıkıntıya düşmüştür, nöbetçi öğretmenimdir onu halletmem gerekebilir, daha sonra o gün denk gelmiştir farklı bir okuldaki bir etkinliğe katılıyor olabilirim gibi bir çok kombinasyon vardır. İçinden en uygun olanı önceliklendirmeniz gerekir. Veli belki daha sonra gelemebilir o gün, o an düşen bir çocuk vardır, onunla ilgilenmek zorundasınız, etkinliğe gitmek zorundasınız. İşte bu farklı durumlar içinde en uygun kararı verebilmek biz öğretmenleri yıpratıcı şeydir (DENİZ.Ö14).

Bir sürü değişik durumlar ortaya çıkar ve en doğru karar da yönetmeliklerden daha ziyade sezgisel, duygusal... Yapmıyorum demek belki işin kolayıdır. Yönetmelik olarak da yapmak zorunda değilsiniz ama çalıştığımız grup çocuklarımız, eğitim, insanlık zaten temel normumuz sosyal normlar üzerinden (DENİZ.Ö14).

Adaletli olduğunu düşünmüyorum. Müdürün etkileşimli olduğu kişiler daha az görev alabiliyor, daha az sorumluluk sahibi oluyor. Bazı işleri yapacağına inandığı kişilere daha fazla yük bindiriyorlar. Belirli gün ve haftalarda mesela herkese eşit bir şekilde dağıtımdan ziyade yükün daha fazla olduğunu belli bir gruba atıyor, yükün daha hafif tarafı belli bir gruba dağılım olarak gerçekleştiriyor (YAĞMUR.Ö1).

Demokratik bir şekilde yapıldığını düşünüyorum. Sene başında yapılan bu düzenlemede eşit bir şekilde veriliyor (TAŞ.Ö9).

Çok adil değil paylaşım, şöyle diyeyim görev paylaşımı eşit verilmeye çalışılıyor ama mesela şube rehber öğretmenliği, bazı arkadaşlar çalışmadıkları için, bir şey yapmadıkları için onlara sınıf vermekten kaçınılıyor. Bazılarına da ısrarla her yıl sınıf veriliyor (İNCİ.Ö3).

Müdür Bey okulumuza geldiğinde çok dengeli bir şekilde görev dağılımı yapacağını söyledi, biz de inandık. Hatta bunun için bana bir çizelge hazırlattı hangi öğretmenin kaç görevi var gibi. Ama bunu hayata geçiremedi. Çünkü şunu fark etti ki; okulda görev yapan, her okulda vardır iki üç tane öğretmen, yani siz yaptıkça diğer görevler de size kalır, o şekilde ilerliyor şu an. Bir görev veriyor, bu görev güzel mi yapılıyor, diğerini de ona verelim, diğerleri nasıl olsa yapmıyor, onlarla uğraşmayalım diye birkaç kişinin üzerine yıkılıyor görevler (YAĞMUR.Ö7).

Yönetime fazla katıldığınız zaman, uygulama aşamasına ya da idarecinin karar alma süreçlerine fazla katıldığınız zaman da sürekli sizden bekliyor. Karar alma sürecine oraya etkileşimli olarak dahil oldunuz, bu sefer o sürecin uygulanması aşamasında sizi görevlendirmeye başlıyor. Görev yükünü size yıkmaya çalışıyor. Öğretmenin iş yükünü artırdığı zaman da öğretmen de diyor ki, her şeyi benim üzerime yıkacak diyor, gerek yok diyor, geri adım atıyor mesela (YAĞMUR.Ö1).

Katılımcı öğretmenlerden DENİZ.Ö14, okulun günlük yaşamı içerisinde öğretmenlerin pek çok karar alma durumuyla karşılaşabildiklerini, bu kararlardan geri durmanın mümkün olmadığını ve ani gelişmeler karşısında tercihlerde bulunarak kararları aldıklarını ve uyguladıklarını belirtmiştir. Okulun günlük genel işleyişi ve öğretmenlik mesleğinin doğası gereği öğretmenler, günlük çalışma süreleri içerisinde sıklıkla bu durumlarla karşılaşabilmektedirler. Üstlendikleri iş yükü, ani değişimler veya gelişmeler nedeniyle bir karar verme yoğunluğu altında çalışmaktadırlar. Bu

nedenle de öğretmenler, okul içinde karar alma ve uygulama süreçlerinden isteseler de uzak kal(a)mamaktadırlar. Burada kararlara katılım konusunda önemli olan nokta hangi kararları alabildikleri, hangilerine katılıp hangilerinde etkili olabildikleridir. Örneğin, öğretmenlerin kendi çalışma koşullarını belirleyen veya okulun genel işleyişiyle ilgili yönetsel veya eğitim politikalarına ait olan kararlara katılabilmeleri ve bu konularda söz sahibi olarak karar süreçlerini etkileyebilmelerinin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin kendi görevlerini gerçekleştirmek dışında iradelerini harekete geçirecek özneleştikleri bir demokratik katılım süreci yaşayabilmeleri gerekmektedir. Bu koşullar dışında gerçekleşen karara veya işe katılım durumları zaten mesleki zorunluluklar olarak yerine getirilmektedir. Bu nedenle diğer öğretmenlerin aktarımlarında da, görev dağılımının dengesizliği, bazı öğretmenlerin daha geride kalmaları, bazılarının ise daha çok iş üstlenmeleri nedeniyle aktif oldukları durumlarda daha çok sorumluluk altına girmeleri nedeniyle daha fazla karar alma ve uygulama ile karşılaştıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler, çoğunlukla karar almaktan geri durmamakta, sorumluluk üstlenmekte ve uygulama süreçlerinde bulunmaktadırlar. Ancak, bu görevler ve kararlar, öğretmenlerin kendi belirledikleri, istedikleri konu ve alanlarda değil, okul yönetiminin veya müdürünün görevlendirmesi nedeniyle gerçekleşmektedir. Bu nedenlerle bu örnekler, araştırmanın konusu olan demokratik katılım süreçlerine örnek oluşturmamaktadırlar.

Alanyazında karar verme süreçlerinin hangi koşullarda “katılımcı karar verme süreci” olarak görülebileceği tartışılmıştır. Bu koşulların; kurumun işleyişine müdahale edebilen resmi bir süreç olması, ilgililerin temsilen değil, bizzat katılmaları, tavsiyeden öte nihai kararı etkileyecek bir katılım olması, sadece rutin ve önemsiz konularda değil, kurumla ilgili önemli konularda gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiştir (Somech, 2010). Bu nedenle, yöneticilerin çalışanlardan sadece görüş almaları da karar sürecine katılımında bulunmak olarak görülmemelidir (Üzüm ve Kurt, 2019). Bu çalışmada yapılan görüşmelerde okul müdürlerinin çeşitli konularda öğretmenlerin görüşlerine başvurması, onlardan yararlanması, demokratik bir tutum olarak katılımın önünü açacağı duygusuyla konuşulmuş ve örnek gösterilmiştir. Ancak, görüş alma süreçleri de genellikle, okul yönetiminin veya okul müdürünün verdiği kararla sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla okul karar alma ve uygulama süreçlerine etkili ve demokratik bir katılımdan söz edilememektedir.

Öğretmenlerin Olumlu Deneyimler Konusundaki Görüşleri

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden 12 katılımcı öğretmen, okullarında okul yönetimiyle veya öğretmenler arasında olumlu deneyimler yaşadıklarında karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarının olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin olumlu deneyimlerine ilişkin anlatımlarından bazıları şu şekildedir:

İdareci ne kadar demokratik davranırsa siz de o kadar katılımcı oluyorsunuz diyelim biz en iyisi, en mantıklısı. Çünkü size ne kadar değer verilirse siz de o kadar fazla katılımcı oluyorsunuz. Bu gerçek hayatta da böyledir sonuçta. Bilirsiniz ki uygulanmayacak, dile getirmezsiniz bunun gibi bir şey (YAĞMUR.Ö1).

Türkçe, Matematik Fen Bilgisi, katsayısı yüksek olan dersler, bu dersleri seçmeli derslerine destek verecek şekilde ders saatinin artırılmasını istiyoruz ve yapıyorlar.. Bu bir örnek ve uygulanıyor, Bunu talep etmemiz çocuklar için daha kolay olsun işimiz diye ne kadar doğrudur bilemiyorum ama hani talebimiz buydu bu da oldu yani bu yıl için (TAŞ.Ö12).

Özel bir öğrencimizin örneğin ilk dönemki derse katılımı ile ilgili, derslerde gösterdiği performansından dolayı katılımı zorluk çekmesi ve diğer öğrencilerle olan iletişimindeki eksikliğinden dolayı ikinci dönemde sanatsal derslere, işte beden eğitimi, spor ve sanat derslerine katılımını uygun gördük. Kararımızı derse giren öğretmenler olarak bu yönde aldık (TAŞ.Ö12).

Mesela bizim okulun bahçesi tamamen boştu, hiçbir şey yoktu, yavaş yavaş kamelya tarzı dinlenme alanı tasarlanması, spor alanlarının düzenlenmesi için girişimler başladı, bunlar da yapılıyor. Artı fen bilgisi öğretmenin talebiyle okula çocukların biraz daha üretim gerçekleştirebilmesi, yetiştirme, yeşillik üretme, toprakla etkileşimin artırabilmesi için bahçede sera alanı açıldı. Fen bilgisi öğretmenin talebiyle oldu. Böyle bir şey olsa iyi olur dedi. Müdür bey de uygun gördü, bağış yoluyla kaynak aktarımını da sağlamak için sera girişimine başlandı. (YAĞMUR.Ö1).

Örneğin son [8.] sınıflara Karabük gezisi yapmayı planladık, gezi başkanı olan öğretmen arkadaş başka yerler düşünüyordu Zonguldak gibi, Müdür Bey'i ikna ettik Karabük diye. Zonguldak'ı biliyorlar zaten gitmeye gerek yok, çocuklar da istemedi. Sonra disiplin cezası verilecek çocuklar vardı, onları görüştük, ceza almamalarını sağladık, disiplin kurulunda değişim ama o aşamaya gelmesini engelledim (YAĞMUR.Ö7).

Çalışma grubunda görüşülen öğretmenler, okullarında yaşadıkları karar alma ve uygulama süreçlerine katılım deneyimlerinden olumlu sonuçlar aldıklarında veya karar alma süreçlerine katılımlarının okulda alınan kararlar ve uygulamalar üzerinde

etkili olduğunu gördüklerinde, okula katılımlarının ve kararları sahiplenmelerinin olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Olumsuz Deneyimler Konusundaki Görüşleri

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden 10 katılımcı öğretmen, okulda karar alma ve uygulama süreçlerinde daha çok okul yönetimiyle yaşadıkları olumsuz deneyim ve ilişkilerinin katılımlarına etkilerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Birçok öğretmenimiz artık ben bu okulda durmak istemiyorum, tayin isteyeceğim diyen çok öğretmenimiz oldu. Artık hiçbir şeye katılmak istemeyen öğretmenimiz var ne yazık ki. İster istemez kadromuzun değişme durumu olabiliyor ama Devrek'te de çok fazla mümkün olmuyor bu biliyorsunuz. Mesela benim tayin isteyip gidebileceğim başka bir okul yok. Çünkü açık yok. İl dışı istemem ya da başka bir ilçeye gitmem gerekiyor. İster istemez öğretmenlerin motivasyonunu bu bozuyor, katılmak da istemiyorlar böyle olunca (YAĞMUR.Ö6).

Bazı müdürler var genellikle sen söyledin o zaman sen yap mantığıyla yaklaşıyor. Öğretmen de bu sefer mağdur oluyor. Sen sadece fikir üretiyorsun o kadar. Extra iş yükü demiyorsun ki. Genelde bu tür olan kişilerin de işi daha fazla oluyor (YAĞMUR.Ö1).

İdare tarafından takip edilmesi lazım uygulanabilirliğinin (kararların) yoksa nasıl denir savaşıyor bazı arkadaşlarımız, bazı arkadaşlarımız da daha çok çalıştığı için bir bıkkınlık, bir yorgunluk duygusu olabiliyor bu arkadaşlarda (İNCİ.Ö2).

Mesela okulumuzun 2. ve 3. katında sınıflarımız bulunuyor. Diyoruz ki 5. sınıflar çok dikkat edilmesi gereken sınıflar işte çok yani yaramazlıkları oluyor, dikkatsizlikleri oluyor küçük olduklarından dolayı bunları aşağıya alalım diyoruz mesela. Tamam, bu çocukları aşağıya alacağız, 2. katta olacaklar. Ondan sonra bir bakıyoruz sınıflar yine gelişigüzel dizilmiş mesela (İNCİ.Ö2).

İdare karar veriyor. Gerek yok aman toplanmayalım, gerek yok toplantı yapmaya işte cezası budur imzalayalım. İmzalamasan da tartışılır, değiştirilebilir bu karar, fikrim etkili olur örneğin bunda ama işte okulda böyle bir boş vermişlik, başıboşluk, aman yapmayalım gibi şeyler oluyor. Çocukları da çok etkiliyor. Çocuğa bir ceza veriyoruz ama çocukta bir yaptırımı olmuyor. Disipline gitsem ne oluyor ki diyor çocuk (İNCİ.Ö2).

Verdiğim birkaç emek olduğunu düşünüyorum. Ama bunların karşılığını göremedim. Bunda kasıtlı bir şey olduğunu da sanmıyorum ama işte yani yönetim kısmının böyle çok ince düşünceli olmamasından kaynaklı olduğunu

düşünüyorum. Kasıt yok ama onun için bir şeye katılmıyorum artık. Biraz kırgınım açıkçası (İNCİ.Ö3).

Uzun yıllar aynı okulda, aynı kişilerin çalışması, bence çok büyük problem. Burada problem yaşayan arkadaşların, biz de zaman zaman yaşıyoruz, çoğunluğu uzun yıllardır aynı okulda olan insanlar. Rotasyon muhakkak gelmeli. Uzun yıllar bulunmak bizim okulda maalesef genelde olumsuz etkiliyor. Bir birikim oluyor içerde yaşananlar, sıkıntılar üst üste geliyor, yansıyor ister istemez (NEHİR.Ö13).

Öğretmenler görüşlerinde olumsuz deneyimler yaşadıkları okullarda çalışmaya devam etme isteklerinin azaldığını, bazı öğretmenlerin bu nedenle okul değişikliği yapmak istediklerini ancak bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu olumsuz deneyimlerin yaşandığı okullarda öğretmenlerin alınan kararlara katılmaktan geri durduklarını, toplantılarda söz haklarını kullanmadıklarını, okul ve etkinliklerinden uzaklaşarak sadece öğrencilerin eğitim-öğretimiyle sınırlı olan kendi sınıflarının alanında kalan işler veya kararlarla ilgilenip sorumluluk gösterdiklerini, kendilerini bulundukları sınıfla, öğretmenlik branşlarıyla sınırlı tuttuklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Ortak Kararlara Uyuma Konusundaki Görüşleri

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden dört katılımcı öğretmen, okullarında okul yönetimi ile birlikte veya öğretmenler tarafından alınan ortak kararlara uymak amacıyla katılım gösterdiklerini veya gösterilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Okul yönetimini ben şahsen bir ailenin yönetimi olarak algılıyorum. Hepimizin aynı gemide, aynı güzellikleri yaşamasını istiyoruz. Bu yüzden ortak karar alıyoruz genellikle (DENİZ.Ö14).

Öğretmen de çocuğun bir davranışını düzeltmiyor yani bahçe nöbetindesin çocuk yere tükürüyor, bu çocuğu orada uyarman gerekiyor. Görmezden gelen arkadaşımız var, ben uyarıyorum çocuğu. Çocuk da öğretmenin nabzına göre davranıyor, bu öğretmen uyarıyor ondan kaçayım ona görünmeyim öteki öğretmen uyarmıyor. Ona göre davranıyorlar. Bir karar alıyoruz madem herkes çocuğu orada uyaracak bu çocuk madem kurala uymuyorsa (İNCİ.Ö2).

Veli de diyor ki öğretmen toplantıya gelmiyor ki, ben niye geleyim. Öğretmen de önemsiz gördüğü için işte bireysel görüşmemde gerekirse gelsinler görüşürüm diyor, ama bu veli toplantısı var, bu karar alınmış, bu toplantı yapılacak. Buna girmen gerekiyor. Ortak bir tutum olmadığı için isteyen

öğretmenler veli toplantısına katılıyorlar, istemeyen öğretmenler veli toplantısını gereksiz gören öğretmenler ki bunun karar vericisi biz değiliz, bu veli toplantısı yapılmak zorunda, böyle bir ikilik oluyor (İNCİ.Ö2).

Müdür Bey çok öğrenci yanlısı bir müdür. Disiplin cezası vermeyelim, kendisi kötü olmasın, uyarılacaksa öğrenciyi hep öğretmen uyarsın, ben çok yüz göz olmayayım istiyorum. Öyle olunca da sürekli biz azarlayan, bir şeylere karışan, kızan öğretmen, Müdür Bey de pamuk dede olmuş oluyor. Biz okul forması giydiremiyoruz çocuklara çünkü müdür bey bu konuda net değil. Bu, çocukları etkiliyor, ikilik oluşuyor. Ben takı takmalarına izin vermiyorum, Müdür Bey bir şey demiyor. Ya da işte cep telefonu ile derse girilmesine ben kızıyorum ya da diğer öğretmenler de bu şekilde. Burada bir tutarlılık olmuyor, idare bizim arkamızda tam destek olmuyor (YAĞMUR.Ö6).

Katılımcı öğretmenler, okulda özellikle öğrencilere yönelik uygulanması gereken kuralların takibinde ortak tutum göstermenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okul yönetiminin alınmış olan kararlara uyulup uyulmadığının takibini yapması gerektiği, ortak olarak uygulanmayacak kararın alınmasının da bir anlamı olmadığı, okul işleyişinde disiplinsizliğe yol açtığı, kararların sahiplenilme düzeyini düşürdüğü ve kararlara karşı bir aldırılmazlık durumu yarattığı ifade edilmiştir.

Ortak kararlara uyulması ve bunun takibinin yapılması sadece kararların uygulanması açısından değil katılmanın gerçek anlamıyla oluşması ve katılımın niteliği açısından da önemli görünmektedir. Çünkü katılma, sadece kişi veya grupların isteğe bağlı olarak bulundukları bir eylem değil, aynı zamanda katılan kişilerin birbirlerini etkiledikleri ve bütünleştikleri bir işbirliği içinde olma durumudur. Her üye gücüne göre, kendi payına düşeni diğerleri için de yapar ve birbirine dayalı eylemler bütünü halinde katılma oluşur (Bursalıoğlu, 2019). Bu nedenle, okul bileşenlerinin ortak kararlara uymaları, okul bileşenlerinin karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarının sürekliliğinde etkili olmaktadır. Bu konuda alanyazınla uyumlu bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Diğer Bileşenlerinin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin okulun diğer bileşenlerinin karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerinin analizi için görüşme metinlerinden 13 katılımcı öğretmen görüşmesinde “veli-öğrenci katılımı” kodlaması (Frekans Sayısı, 55)

yapılmıştır. Bu kodlama çalışmasına göre öğretmenlerin okulun diğer bileşenlerinin karar alma ve uygulama süreçlerine katılımıyla ilgili görüşleri hakkındaki bulgular ve yorumlar bu başlıkta sunulmuştur.

Öğretmenlerin Öğrencilerin Katılımıyla İlgili Görüşleri

Çalışma grubundaki öğretmenlerin, öğrencilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir

Öğrencilerde de verilen emeği göremiyorsunuz malesef. Öğrencinin vizyonu, hedefleri yok, bir gelecek kaygısı malesef yok. Benim görebildiğim kadarıyla, öğrenci profilimiz gerçekten değişik. Evde çocuğuna baksın, 2. bir kardeşine baksın diyen veliler bile var. Böyle bir durumda siz ne yaparsanız yapın, değiştirmek mümkün olmuyor bazı şeyleri. Devamsızlık konusunda çok büyük problem yaşıyoruz mesela, okulda bununla ilgili yasal süreçler de işliyor ama göndermeyen göndermiyor işte (KUZEY.Ö10).

Disiplin sorununuz öğrenci sayımız az olduğu için genellikle de köyden gelenler olduğu için fazla yok. Bir sorununuz Roman yani esmer öğrencilerden dolayı kıyafet sorununuz oluyor. Ne yapabiliriz konuşuyoruz, yapmaya çalışıyoruz onları da incitmeden. Çünkü onları da küstürünce okula gelmeyebilirler, daha çok devamsızlık yapabilirler. Yani dezavantajlı biraz daha dezavantajlı duruma geliyorlar, hem Romanlar var, hem de köyden gelenler var (KUZEY.Ö11).

Bizim öğrencilerimiz çok fazla ne yönetime katılmayı seviyor, ne okulla ilgili bir şeylerde karar almayı seviyor, çok fazla katılmayı da sevmiyorlar karar almayı da sevmiyorlar ne yazık ki. Çünkü çok alışmışlar başkalarının onların adına karar almasına, çok dahil olmuyorlar. Öğretmenlerimiz dahil olmaya çalışıyor fakat öğrencilerimiz bizim, biraz kendilerini geri çekmeyi seven öğrenciler, kendilerini çok fazla göstermeyi sevmeyen öğrenciler ne yazık ki. Öyle olunca da karar alma sürecine de hiç dahil olmuyorlar (YAĞMUR.Ö6).

Benim hep düşüncem öğrencilerin daha sosyal olması yönünde. Bu aylarda bahçede bir şenlik olsun. Bilim şenliği, müzik şenliği gibi. Fen bilgisi öğretmeni de katılsın, Türkçe öğretmeni de katılsın, ben de katılayım. Böyle iki gün üç gün şenlik yapalım. Ben böyle şeylerin olmasını istiyorum. Sadece çocukların eğitim aldıkları yer değil de sosyalleştikleri ya da onları da öğrendikleri gibi o yönde önerim oldu ama bir şey çıkmadı (DENİZ.Ö4).

Araştırmaya katılan öğretmenler, okullarındaki öğrencilerin okula katılımıyla ilgili ifadelerinde çoğunlukla yeterli katılımı göstermediklerini ifade etmişlerdir. İfadelerde belirtilen öğrenci katılım düzeyleri, okula devam veya devamsızlık

durumları, derslerini takip etmeleri veya okulda kendileriyle ilgili alınan kararlara katılımları düzeylerinde olmuştur. Veli ve öğrenci profilinin sosyo-ekonomik yapısı nedeniyle taşınmalı eğitim yapılan ortaokulda; öğrencilerin okula devamlarının sağlanmasında dahi zorluklar yaşandığı, bazı velilerin çocuklarını okula göndermek istemediklerini, köylerden gelen öğrencilerin maddi yetersizlikler içerisinde oldukları, veli ve öğrenciler tarafından okula, derslere ait hiçbir takibin yapılmadığı belirtilmiştir. Bu nedenlerle taşınmalı eğitim yapılan okuldan görüşülen öğretmenler, öğrencilerin karar ve uygulama süreçlerine katılımının bu okulda gerçekleşmediğini ve öğrencilerin asgari katılım düzeyi olan okula devam etmelerini sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Fiziki ve ekonomik kaynaklarıyla diğer okullara göre çok iyi koşullarda olan, maddi anlamda hiçbir gereksinimi olmayan İmam-Hatip Ortaokulu'nda ise öğretmenler, öğrencilerin okulda alınan kararlara, yönetime katılmaya veya kendileriyle ilgili konularda görüş bildirmeye karşı isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. İmam-Hatip öğrencilerinin karar alma süreçlerinde irade gösterememelerini, bütün kararların kendileri için başkaları tarafından alınmasına alışmış olmaktan gelen yapısal bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, İmam-Hatip ortaokulunda veli-öğrenci profilinin dini, ideolojik veya kültürel özellikleri nedeniyle öğrencilerde okulun karar alma ve uygulama süreçlerine aktif katılım bulunmamaktadır.

İlçe merkezinde diğer ortaokullardan görüşülen öğretmenler ise, okullarındaki öğrencilerden seçmeli dersler, geziler, piknikler, sosyal faaliyetler gibi konularda okul tarafından görüşlerinin alındığını, tercihlerinin sorulduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden bazıları öğrencilerin ve velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları için hem öğretmenlerin hem de okul yönetiminin yeterli desteği sağladıklarını, onlara katılma ve görüşlerini belirtme fırsatı verilmeye çalışıldığına dair ifadelerde bulunmuş olsalar da öğrencilerin katılımıyla ilgili verilen örnekler, yukarıdaki örneklerden fazlası olmamıştır. Sonuç olarak, öğretmenler açısından öğrencilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarının yeterli olduğunu düşünmedikleri ve buna ilişkin deneyim aktarımlarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin Velilerin ve Okul Dışı Bileşenlerin Katılımıyla İlgili Görüşleri

Çalışma grubundaki öğretmenlerin, veli ve diğer okul bileşenlerinin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Okulumuz merkez ilçe okullarına göre bizim okulumuz da merkez ilçe ama biraz daha kenar mahalle mi diyeyim, velilerimiz de açıkçası çok ilgili değiller. Dört sene boyunca hiç okula gelmeyen ya da çocuğunun öğretmenini tanımayan velilerimiz var ve bu toplantılarımıza da katılım az oluyor (İNCİ.Ö2).

Eğitim öğretim faaliyetlerine biraz fazla mı katılıyorlar artık fazlaca söz sahibi sanki veliler bence. Çünkü, bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olmak var, bu artık günümüzde bayağı bir ayyuka çıkmış durumda, biraz fazla diye düşünüyorum, özellikle eğitim öğretim faaliyetlerine biraz fazla müdahaleci veliler (İNCİ.Ö3).

Veliler makul oldukları sürece destekleniyor, faydalıysa destekleniyor ve onların bize yardımcı olmaları bizi her zaman mutlu ediyor. Velilerimizi her zaman okula davet ediyoruz. Sıkıntı durumlarında veya güzelliklerde de her durumda onlarla görüşüyoruz, bir kere veliyi sürece katmak, genelde bizim toplumda yanlış algılanıyor, çocuğun sıkıntısı yoksa veliyle işimiz yoktur gibi bir algı oluyor. Öyle değil, çocuk mesela iyi bir başarı sağlamış ne diye arayıp bak çocuk çok güzel başarı göstermiş, akşam bu öğrenciyi ödüllendirme yapabilirsiniz dedikimiz oluyor. Güzel de tepki alıyoruz. Sürecin her aşamasında dahil etmeye çalışıyoruz (DENİZ.Ö14).

Bazen velilerimiz sizin okulda çocukla ilgilendiğiniz kadar ilgilenemeyebiliyor ama kendisini de çok ilgili bir veli olarak lanse ediyor. Ben bunlar için habenneka kelimesini çok kullanıyorum. Atatürk de çok sever bu kelimeyi. Kendisini zeki, akıllı veya sürecin içinde gayet olumlu gören ama bunun tam aksi işler yapan ama bunun aksi olduğundan dahi aymayan tipler olabiliyor, yaptığının yanlış mı doğru mu olduğunu dahi bilemeyebiliyor. Bu çocuğa genelde olumsuz etkiler bırakabiliyor. Bu tip durumlarda bazen velileri iyileşme sürecine almayabiliyorum. Çok da gerekli görmeyebiliyorum (DENİZ.Ö14).

Esnafla ilgili olması sıkıntı değil, bana göre esnaf katılsın ama velilerle ilgili olan kısım olmaması gereken bir durum. Bağış olarak başka bir mesele de direkt aidat olarak istenmesi yönetmelik olarak kanuna aykırı yapılıyor, üstü kapalı bağış olarak isteniyor sonuçta aidat demiyor da. İşin sıkıntı olan kısmı bağış yükünün bir gruba daha fazla binmesi, bir kişi sürekli olarak veriyor, diğer bir kişi sürekli olarak kullanıyor (YAĞMUR.Ö1).

Velilerden de böyle belli başlı sivri velilerimiz var, bizim imam veli dediğimiz veliler. Onlar dahil oluyorlar, aktif olarak hem de dahil oluyorlar, her şeye karışabilme yetkilerini kendilerinde görerek dahil oluyorlar, öğretmen dersi şöyle işlesin, öğretmen derste şunu yaptırmasın bunu yaptırсын şeklinde, katılım değil de baskı kurma. Sürekli sanki orası Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir

kurum değil de sanki orası dini bir kurummuş gibi davranma çabasına giren velilerimiz var (YAĞMUR.Ö6).

Veli toplantısı yaptığımızda mesela 15 veliden 3-4 veli iyidir toplantı için. Gelebilmisse iyidir, bu oran güzeldir, yeterlidir. Çünkü velileri tanıyoruz, ocuk ya babaanne ya dedede kalıyor. Annesi, babası başka yerde, göndermiş, bakamıyor, ekonomik zorluklardan dolayı. Ya da eşinden boşanmış onlar gelebilirse geliyorlar. İlgilenmiyor, biz veli yokmuş gibi yapıyoruz, öyle düşünüyoruz, ondan bir katılım bir destek beklemiyoruz açıkçası ama gelirse de bizim için iyi oluyor, öyle diyeyim (KUZEY.Ö11).

Belediye ile muhtarlık onlar zaten yeterince yapıyorlar söyleyince. Benim de çok ihtiyaım oldu ses sistemi olsun, başka bir şey olsun. Ben zaten esnafla hiç görüşmedim ya da gitmediğim için onlara da gerek duymuyorum açıkçası (DENİZ.Ö4).

Katılımcı öğretmenlerden taşımalı eğitim yapan okulda ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük velilere ve çevreye sahip olan okullarda görev yapanlar, velilerin okula, ğrencilerinin sorunlarına ilgi göstermediklerini, hiçbir katılımda bulunmadıklarını, öğretmenler telefonla iletişim kurarak toplantıya katılmaya ikna edebilirlerse okula gelip çocuklarının durumunu öğrendiklerini, onun dışında velilerden hiçbir destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu okullarda, velilerden maddi katkı alamadıklarını, o yönde beklentilerinin olmadığını ancak, veli olarak öğrencinin sorunlarıyla veya okulun karar ve etkinlikleriyle, öğretmenleriyle de herhangi bir ilişkilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Veli profili olarak daha iyi durumda olan merkez okullarda veya imam-hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenler ise velilerin, bazen katılmaması gereken konularda müdahaleci olabildiklerini, özellikle eğitim-ğretim faaliyetlerine hem imam velilerin (imam-hatip ortaokulunda), derslerin dini eğitim sınırları içerisinde işlenmesi ve hem de merkez okullarda velilerin sınava hazırlık veya öğrencilerin notlarının verilmesi konularında öğretmenlerin işine karışan ve hatta işini öğreten biçimde müdahil olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu tür katılım davranışlarının da öğretmenleri rahatsız ettiği, velilerin bu şekilde kendilerine, yaptıkları işe veya nasıl yapacaklarına karışmalarını istemediklerini, bu karışmaları engellemelerinin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımla İlgili Okul Yönetiminden ve Okulun Diğer Bileşenlerinden Beklentileri

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı ile ilgili okul yönetiminden ve okulun diğer bileşenlerinden beklentilerinin neler olduğuna ilişkin araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için görüşme metinlerinin analizinde, soruyla ilgili belirlenen kodlar kullanılmıştır. Bu kodlar, “okul yönetiminin tutumu” (96 frekans sayısı ile NEHİR.Ö8 dışında kalan 13 katılımcı öğretmen tarafından dile getirildi), “veli-öğrenci katılımı” (55 frekans sayısı ile TAŞ.Ö12 dışında kalan 13 katılımcı öğretmen tarafından dile getirildi) ve “iletişim ve ilişkiler” (54 frekans sayısı ile İNCİ.Ö3 dışında kalan 13 katılımcı öğretmen tarafından dile getirildi) kodları olarak belirlenmiştir. İçerik analizi kapsamında yapılan kodlama çalışmasına ait bulgular ve yorumlar bu başlıkta sunulmuştur.

Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Beklentileri

Çalışma grubunda bulunan katılımcı öğretmenler, okul yöneticilerinden beklentilerini yaşadıkları örnek olaylar ve bunlar sonucunda oluşmuş düşüncelerini belirterek aktarmışlardır. Öğretmenlerin okul yönetimleriyle ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

İdareciler ile okuldaki öğretmen ilişkilerinde, idareci gerçekten işini çok düzgün bir şekilde yaptığı sürece öğretmen zaten elinden geleni yapıyor. İş bölümünü düzgün yapabiliyorsa, biraz idare edebiliyorsa, hani idareci aynı zamanda idare edebilen demektir. Öğretmenin kişisel duyguları, özel hayatı, bunları da göz önüne alabiliyorsa, bir hastam varsa rahatça gidebilmeliyim ya da bir özel durumum vardır, o gün moralim bozuktur, bir şey olmuştur, bunu idare edebilmeli idareci. Konuya hakim olabilmeli, yönetmelikleri, her şeyi bilebilmeli ve öğretmenlerin de kişisel ihtiyaçlarını bilmeli, orta yolu bulabilmeli diye düşünüyorum. Böyle olmadığında sıkıntılar yaşanabiliyor, özel bir durumunda bana izin verilmiyorsa başka bir arkadaşşıma da izin verilmemeli gibi bir şey sıkıntı olabiliyor (NEHİR.Ö13).

Normal şartlarda okul-aile birliği bağımsız olarak çalışması, birtakım kararları kendi vermesi gerekiyor. Fakat şimdi gerçekçi olacak olursak burada yapılacak işleri okul idaresi belirler, okul-aile birliğine iletir. Okul-aile birliği de yapmaya çalışır. Burada başrolde okul-aile birliği olması gerekirken maalesef ki bu okulda okul idaresi şu anda başrolde. Okul idaresi maşa olarak kullanıp bir takım şeyleri yaptırıyor dersem bilmiyorum doğru olur mu? Tam tersi olması gerekirken (TAŞ.Ö5).

Daha adil olunabilir. Herkesin düşüncesine saygı duyulabilir. İnsanların fazla olduğu bir ortamda tabi ki fikir ayrılıkları olacaktır ama (İNCİ.Ö3).

Güven azalıyor idareye olan. Aslında bunu bilinçli olarak yapmıyor ama bir idarecinin kesinlikle öncelikle adaletli olması gerekiyor. Bu küçük bir örnek de olabilir, öncelikle adaletli olunmalı. Mesela herkes sınıf öğretmeni olmalı. Biz orada öğretmensek bu meslekte yeterli, yetkin görülmüşüz ve orada öğretmenlik yapıyoruz. İdare ile aramızda kopukluk oluşuyor, öğretmenler arasında da dolayısıyla kopukluk yaratabiliyor (İNCİ.Ö2).

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen katılımcılar, okul yönetiminden veya okul müdüründen beklentilerini, yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak eleştirel veya destekleyici ifadeler kullanarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin; okul yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerine başvurmaları ancak son kararı kendilerinin vermesi veya vermek istemeleri, karar alma ve uygulama süreçlerine öğretmenlerin katılımlarının fikir belirtme düzeyinde kalması, görev paylaşımı, kişiye göre davranma, eşit ve adil yaklaşımdan uzaklaşma, getirdikleri önerilerin kendilerine iş yükü olarak geri dönmesi konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul yönetimlerinden beklentileri şu şekilde özetlenebilir;

- a. Var olan sorunları çözmeye yönelik yaklaşımlarda bulunmaları,
- b. Kendi alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları,
- c. Eşit, adil ve demokratik tutumlar göstermeleri,
- d. Öğretmenin iradesine ve uzmanlığına güvenmeleri,
- e. Öğretmenlerin katılımının sorumluluk alanlarıyla sınırlı olmaması gerektiğini düşünmeleri,
- f. Öğretmenlerin önerilerini onlara yeni bir iş yükü yaratma yaklaşımıyla değil, okula demokratik katılım yaklaşımıyla değerlendirmeleri,
- g. Katılımcı uygulamaları çoğaltmaları

Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri, bu çalışmada demokratik eğitim ilkeleri çerçevesinde belirlenen ilkelerin bir kısmıyla örtüşmekte veya benzeşmektedir. Bu ilkeler; haklara saygı bilincinin geliştirilmesi, demokrasi ve insan hakları konusunda deneyimlerin oluşturulması, seküler yaşam ve bilimsel bilgiye uygun eğitim programları, bireylere değer verilmesi, bireysel ve kolektif kapasitelere olan inanç, farklılıkların ayrımına vararak hoşgörü ve saygıyla yaklaşma, eşitlik, adalet ve saygının ortak değerler olması, bireysel sorumluluk ve bağımsızlık geliştirilmesi, dayanışma ve işbirliğine dayalı ilişkilerle öğrenme, çoğulcu eşit katılımın sağlanması,

katılımda dezavantajlı koşulların eşitlenmesi, deneyim, eylem, yansıtma, öz-düzenlemeye önem verilmesi, kamu yararı düşüncesinin benimsenmesi, özneleşme, etkileşimsel eylemliliğin, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi olarak belirlenmişti.

Öğretmenlerin Veliler ve Okul Dışı Bileşenlerden Beklentileri

Çalışma grubunda bulunan katılımcı öğretmenler, okulun velilerinden veya okul dışı bileşenlerinden beklentilerini yaşadıkları deneyimleri ve düşüncelerini belirterek aktarmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Kesinlikle olmalı, velilerin de olmalı. Okul çevresinde kuruluşların da olmalı. İzmit'ten geldim ben, orada benim okulum SEKA okulu, kağıt fabrikası, yan tarafımız Tüpraş, karşımız İgşaş, diğer taraf Ford, hepsinin reklamı var, maddi sorunumuz yoktu, hep onlar tarafından karşılanıyordu, veli katkısı da çok büyüktü. O zaman çok daha kaliteli bir eğitim oluyor, hiç bir sorunumuz olmayınca, okulumuzu daha iyi düzenleyebiliyoruz (KUZEY.Ö11).

Ben velilerin okula katkıda bulunmasını hoş bulmuyorum. Çünkü o zaman onlar kendilerinin de söz hakkı olduğunu düşünüyorlar ya da okula karışma hakkı olduğunu düşünüyorlar. Bir kere buna şahit oldum, ben para verdim alışverişinizi benden niye yapmıyorsunuz gibi. O yüzden ben velilerin maddi olarak katılmasını doğru bulmuyorum. (DENİZ.Ö4).

Muhtarlıklar bir öğrenci hakkında ayrıntılı bilgi almak istiyorsak mesela ailesiyle ilgili bilgi almak istiyorsak okul idaresi muhtarla görüşüyor. İşte öğrencinin annesi ve babası ile ilgili. İlçe esnafından da okul-aile birliği üyeleri gerekirse iletişim kurarak maddi gelir sağlayabiliyor. Yakınımızda bir öğretmenevi var hemen yanımızda, oradan öğrenciler öğle yemeği yiyebiliyor uygun ücretle (İNCİ.Ö2).

Aidat hiç olmadan direk kermeslerle iki kere üç kere kermes, sadece kermesle işi döndürmek. Bu sefer okul kermes, etkinlik yeri değil, eğitim öğretim yeri. Bütün enerjisini bunlara harcayamaz doğal olarak. En azından tartışılabilir belki veli bunun ciddiyetinin farkına varabilir. Aslında farkındalar veliler bir şeylerin, ama çok da içine girmedikleri için bizim kadar o farkındalığı yaşamıyorlar (TAŞ.Ö9).

Eksiğimiz veli işbirliğinin eksik olması ve malesef dezavantajlı bir okul olmamız, taşınalıdan kaynaklı dezavantajlı. Keşke öğrencilerin ve velilerin dışı dönük algıları biraz daha geniş olsa biraz daha başarıya, eğitime odaklı olsalar, çok daha farklı olur (KUZEY.Ö10).

Önceki yıllarda velilerin durumu iyiye ya da elinden bir şey geliyorsa okul için bir demirci olabilir, kaynakçı olabilir ya da bir perdecisi olabilir. Bunlar okula bir

takım yardımlarda bulunabiliyordu. Ama son iki üç yıldır velilerin, okuldan yardım amaçlı elini ayağını çektiğini gördüm. Okul velisi olsa da şu işimizi yap dediğimizde normal piyasa neyse aynı ücreti vererek yaptırıyoruz. Son iki-üç yılda biraz velinin okula bakış açısı değişti biraz da bu yardımlardan falan değişti, bizi baş başa bıraktılar (TAŞ.Ö5).

Bizim okul bağış konusunda velilerden bağış almıyor. Genelde farklı kaynaklardan bağışı bulabiliyor. Esnaflardan olsun, okul türü avantajı belki de bundan dolayı, İmam-Hatip olduğu için dışarıdan gurbetçilerden olsun bir şekilde yardım daha fazla geliyor. Genelde dini eğitim olduğu için, o da ön plana çıkıyor. Aynı şeyi, aynı idareci başka bir okul için toplamaya kalksa bu kadar toplayamaz. Bağış toplayamaz. Okul türü de önemli bağış toplama açısından (YAGMUR.Ö1).

Araştırma kapsamında görüşülen çalışma grubu öğretmenlerinin diğer okul bileşenlerinden beklentilerinde benzerlikler bulunmakla birlikte, öğretmenlerin görüşleri, okul türü, okulun veli profili veya sosyo-ekonomik çevresine göre değişiklikler gösterebilmektedir. Öğretmenlerin velilerden maddi katılımdan önce ve daha önemli olarak okulla, öğrenciyle daha çok ilgilenmelerini, iletişimde bulunmalarını, takip etmelerini, öğretmenlerle işbirliği içinde öğrenci için çalışabilmelerini beklemektedirler. Ancak, hiçbir okulda bu şekilde bir veli katılımı göremediklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler, velilerin daha bilinçli, daha katılımcı olarak çocuklarının eğitimleri ve okuluyla ilgili sorunlarda daha duyarlı davranabilmelerini, okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmalarını beklemektedirler.

Katılımcı öğretmenler, İmam-Hatip Ortaokulu dışında kalan ortaokullarda fiziki koşullar ve maddi olanakların yetersiz olduğunda ortaklaşmışlardır. Bu nedenle tüm öğretmenler, okulun ek maddi kaynaklara gereksinim duydukları ve velilerinden veya okul dışı diğer kaynaklardan maddi destek alınabilir/alınmalıdır görüşünü paylaşmaktadırlar. Ancak, görece sosyo-ekonomik çevresi daha iyi olan iki merkez ortaokul da dahil olmak üzere, tüm okullarda velilerden talep edilen maddi destek okullara sağlanamamaktadır. Okulların velilerden aldıkları bağışları, genellikle belirli veliler ödeyebilmekte, diğerleri maddi katkıda bulunmak istememekte veya bulunamamaktadırlar. Özellikle son yıllarda, ekonomik sorunlar nedeniyle bu durum daha da belirgin hale gelmiştir. Daha önce işgücü, yaptığı işler veya sattığı malzemelerle yardımda bulunan velilerin de bu katkıları yapmakta isteksiz davrandıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Taşınalı eğitim yapılan ortaokulda velilerden maddi katkının hiç olmadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla okullar, maddi kaynak yaratmak için okul-aile birlikleri aracılığıyla gezi, kermes, kahvaltı,

piknik gibi organizasyonlar düzenlemek yoluna gitmektedirler. Sonuçta öğretmenlerin büyük bir bölümü (DENİZ.Ö4 ve TAŞ.Ö5 dışında kalan diğer öğretmenler), okulların maddi yetersizlikleri nedeniyle velilerin okula maddi katkıda bulunabileceklerini ama buna gereksinim olmamasının daha iyi olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul dışı bileşenlerin de (muhtarlıklar, belediye, çevre esnaf vb.) okullara daha çok maddi katkıda bulunma veya olanak sağlama konularında destek olabileceklerini, zaman zaman bu kurumlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, maddi katkı konusunda velilerden çok çevre esnaf veya yardım kuruluşlarının, işyerlerinin okullarla daha çok işbirliği yapabileceklerini, bunun okullara maddi olarak daha çok katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı öğretmen, ilçe merkezinde bulunan okulda görev yapması nedeniyle çevre esnafla (kırtasiye, konfeksiyon gibi) muhatap olduklarında bazı sorunlar yaşayabildiklerini, bu nedenle okulların bu tür ilişkilere girmelerini doğru bulmadığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler de ilçede İmam-Hatip Ortaokulu'na gelen maddi kaynakların ve olanaklarının tüm okullara olabilmesini veya okullar arasında eşit paylaştırılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Velilerin Velisi Oldukları Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşleri

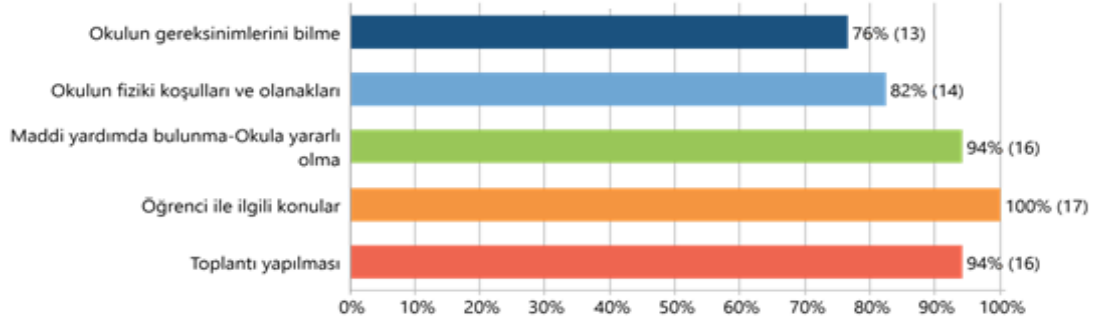
Araştırma kapsamında görüşülen velilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları konusundaki görüşlerinin nasıl olduğunun analizi için “velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri” teması ve bu tema altında ilişkili olarak belirlenen kodlar kullanılmıştır. Bu bölüm, oluşturulan beş kod ile analiz edilmiştir. Tablo 14’te bu kodlar ve görüşme metinlerinde yapılan kodlamalara ilişkin frekans sayıları verilmiştir.

Tablo 14

Velilerin Okula Katılım Görüşleri ve Nedenleri

Kodlar	Frekans Sayısı
Öğrenci ile ilgili konular	74
Toplantı yapılması	65
Maddi yardımda bulunma-Okula yararlı olma	44
Okulun fiziki koşulları ve olanakları	26
Okulun gereksinimlerini bilme	22

Tablo 14'e göre velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri temasında en çok kodlama sayısına sahip olan ilk üç kod, “öğrenci ile ilgili konular” (74), “toplantı yapılması” (65) ve “maddi yardımda bulunma” (44) kavramları olmuştur. Şekil 10'da bu tema altında incelenen kodların kaç görüşmede ifade edildiği gösterilmiştir.



Şekil 10. Velilerin Okula Katılım Görüşleri ve Nedenleri

Şekil 10'a göre, velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri kodlarından öğrenciyle ilgili konular yapılan 17 görüşmenin tamamında, “maddi yardımda bulunma-okula yararlı olma” ve “toplantı yapılması” 16 görüşmede, “okulun fiziki koşulları ve olanakları” 14 görüşmede ve “okulun gereksinimlerini bilme” ise 13 görüşmede dile getirilmiştir. Katılımcı velilerin görüşlerinden bazıları ilgili kod başlıklarına göre aşağıda verilmiştir.

Velilerin Öğrenci ile İlgili Konular Konusunda Görüşleri. Velilerle yapılan görüşmelerin içerik analizinde, velilerin okuldaki karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerini anlamak için “velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri” teması altında yapılan kodlama çalışmasında “öğrenci ile konular” kodlaması, katılımcı veli görüşmelerinin tamamında, 74 kodlama sayısı ile en fazla sıklık göstermiştir. Görüşülen veliler, okula katılım nedenleri arasında en çok öğrencilerle ilgili konuları ifade etmişlerdir. Velilerin bu ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Gelenler daha çok kendi çocuklarının durumunu öğrenmek için geliyorlar, işte çocuğun ders durumu, davranış durumu. Okulun geneliyle ilgili çok da bir bilgi almak ya da bilgi vermek değil de tamamen kendi öğrencisine yönelik iletişim

içindeler benim de öyle, ben kendi çocuğumu ilgilendirmeyen konularda okulun işlerini merak da etmiyorum, karışmıyorum da böyle gidiyor (TAŞ.V1).

Genelde ders konularında arıyorum öğretmenleri. Çocuk da iyi okulda, sınıfta iyi diyor öğretmen, arkadaşlarıyla geçinmesi iyi diyor (TAŞ.V5).

Okulda daha çok çocuğumun problemlili olduğu öğretmenlerle görüşmeyi daha çok istiyorum. Eğer çocuğum bir öğretmeni seviyorsa onunla da görüşüyorum ama problemlili olan öğretmenlerle görüşmek daha güzel, çocuğun açığı nerede? Neden yanlış yapıyoruz? Ben mi yanlış yapıyorum, çocuğum mu yanlış yapıyor ya da karşı tarafta bir yanlış var mı? diye bakıyorum. Zaten her çocuk da her öğretmenle sorun yaşamıyor (İNCİ.V8).

Velilerin genellikle eğitim durumları biraz düşük. Nehir [ortaokulu] olarak katılım %80'i buluyor. Gelemeyen 3-4 veli çıkıyor. Gelenler de genellikle tabii çok fazla katkı sağlamıyor, öğretmen konuşuyor onlar dinliyor. Bir kaç velimiz oluyor katkı yapabilecek görüş bildirebilen. Soru soran falan çok yok, bir iki kişi. Genellikle çocuğunun durumu nasıl, işte bununla ilgili ya da evde söz geçiremiyor onu şikayet ediyor. Onun dışında da katkı sağlayacak veli yok. Fikirsiz olarak şunu yapalım, şu daha güzel olur diyebilecek bizde yok. Ama katılım % 80-90 geliyor, çocuklarıyla ilgili, dersleriyle, davranışlarına önem veren de oluyor, onları soruyor, o şekilde bilgi alıyor (NEHİR.V17).

Araştırmaya katılan çalışma grubu velileri okula genellikle, çocuklarının ders başarı durumlarını veya okuldaki davranış sorunlarını öğrenmek ya da bu konularla ilgili sorunlar varsa öğretmenlerle bu sorunları görüşmek üzere gittiklerini, okulla ilişkilerinin bu çerçevede olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında ailelerin okula katılımlarının olabileceği konular, öncelik sırasıyla ailenin kendi çocuğunun eğitimine katkısı, diğer ailelerin okulla işbirliği yapmalarına katkı, aileleri yeterli ilgi göstermeyen çocukların eğitimlerine katkı ve doğrudan okulun etkinliklerine katkıları şeklinde sıralanmaktadır (Aydın, 1997). Bu sıralamaya göre velilerin katılımı, veli katılım düzeyleri arasında ilk düzey olan çocuğunun eğitimine katkı olarak gerçekleşmektedir. Bu alandaki katılım, Epstein'in (2008) ailelerin katılım alanları tanımlamasına göre altı alandan ilk ikisi olan anne-babalık ve ebeveynlik ile iletişim alanına dahil edilebilir. Doğal olarak velilerin ilk ve önemli olarak ilgi gösterdikleri konu, çocuklarının okuldaki ders ve başarı durumları, sorunları veya gereksinimleri olmaktadır. Erdener (2016) araştırmasında, veli katılımının öğrencilerin akademik başarılarını ve özgüvenlerini artırırken, devamsızlık ve davranış sorunlarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Çetin ve Taşkın (2016), çalışmalarında velilerin okullarla iletişim kurma sebeplerinin öğrencinin akademik başarısını ve kişisel gelişimini değerlendirmek olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla velilerin çocuklarına ilişkin bu

ilgi ve gereksinimlerinin, okul karar alma, yönetim ve uygulama süreçlerine demokratik katılım ve katkıya dönüşebilmesi gerektiği söylenebilir.

Velilerin Toplantı Yapılması Konusundaki Görüşleri. Velilerle yapılan görüşmelerin içerik analizinde, velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerini anlamak için “velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri” teması altında yapılan kodlama çalışmasında “toplantı yapılması” kodu, bir katılımcı veli (KUZEY.V15) dışında kalan diğer velilerin görüşmelerinde yapılan 65 kodlama sayısı ile analiz çalışmasında sıklık göstermiştir. Veliler, okula katılım nedeni olarak okulun toplantı yapmasını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Yılda belli dönemlerde bir sene başında bir 1. dönem sonunda, 2. dönem ortasında bir de sene sonunda yılda 3-4 kez velilerle toplantı yapılıyor. Velilere okulun durumu hakkında bilgiler veriliyor ama velilerin düşünceleri okulun işleyişinde [karar alma ve uygulama süreçlerinde] ne kadar etki ediyor o konuda çok olumlu bir şey söyleyemem (TAŞ.V1).

Her toplantıya gittiğimde hep aynı yüzlerle karşılaşıyorum. Mesela hiç toplantıya katılmayan bir veli üç ay sonra bir toplantı yapıldığında yine katılmıyor. Hep aynı kişiler toplantıya katılıyor (İNCİ.V4).

Okula katılımım benim, sadece toplantıdan toplantıya gidiyorum okula. Onun dışında telefonla arıyorum bir de hastalık dolayısıyla çok gitmedim bu sene (TAŞ.V5).

Toplantı var denildiği zaman biz toplantılara katılıyoruz. Toplantıya gelemeyen en fazla 2-3 veli oluyor. Onlar da zaten geçerli sebebi olan veliler. Daha sonra telefonla arayıp bilgi alabiliyorsun. Toplantıda soruyor müdür beyimiz, bilgi vermek isteyen, itiraz etmek isteyen veya yorum yapmak isteyen varsa diye soruyorlar (NEHİR.V12).

Okul aile birliği toplantısını ayrı yapıyorlar, veli toplantısını ayrı yapıyorlar. Katılmadığımız zaman da sorduğumuz zaman da tekrar cevaplandırma oluyor. Sorduğumuz sorulara cevap alıyoruz. Sadece toplantılar için çağırıyorlar, başka bir şey için çağırılma olmuyor (YAĞMUR.V13).

Katılımcı veliler, okula katılım nedeni olarak ikinci sırada kodlanan, okulun toplantı yapması ve velileri toplantıya çağırması faktörünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okullar ile veliler arasında kurulan formal ilişki, velilere yönelik yapılan toplantılar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu toplantılarla, her eğitim-öğretim

yarıyılında iki kez olmak üzere her eğitim-öğretim yılında en az dört kez, veliler okula çağırılmaktadırlar. Bu toplantılar dışında okula velinin katılımını amaçlayan okul-aile birliği toplantıları ise genellikle sene başında bir kez gerçekleşmektedir. Tümkiye (2017), velilerin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri ve türlerini incelediği araştırmasında, katılım düzeylerinin en fazla iletişim kurma, ebeveynlik ve evde öğrenme alt boyutlarında gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ulaşılan velilerin okulun karar alma ve uygulama süreçlerine çoğunlukla toplantılar yoluyla katılabilmesi, okulla ilişkisini ve iletişimini toplantılarda kurabilmesi bulguları, Tümkiye'nin (2017), ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Velilerin Maddi Yardımda Bulunma - Okula Yararlı Olma Konusundaki Görüşleri. Velilerle yapılan görüşmelerin içerik analizinde, velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerini anlamak için “velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri” teması altında yapılan kodlama çalışmasında “maddi yardımda bulunma - okula yararlı olma” kodu, bir katılımcı veli (YAĞMUR.V13) dışında kalan diğer velilerin görüşmelerinde yapılan 44 kodlama sayısı ile görüşme metinlerinde eşleşen veli ifadeleri bulunmuştur. Velilerin bu ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Bilgilendirme, daha çok talep düzeyinde işte daha çok maddi talepler bekleniyor velilerden okulun ihtiyaçları konusunda, işte boyası badanası, kırtasiye ihtiyaçları fotokopisi. Okulun ciddi anlamda paraya ihtiyacı olduğu konusunda bilgilendirme yapılıyor (TAŞ.V1).

Maddi yönden çok katkı istiyorlar okula, okul inşaata da girdi, eksikleri çoktu, kapı koluydu, askılıkları yoktu mesela, onları alalım, bir şeyler yapalım. Kahvaltı yapalım. Gidemedim mesela ben parasını gönderdim. Hepsi de katılmaya çalışıyor gördüğüm kadarıyla, maddi yönden (İNCİ.V3).

Katılmamızı ne belirliyor? Ekonomik. Okulda herhangi bir para bir şey toplanacaktır. Ona illaki katılıyoruz, onunla ilgili katkı sağlamaya çalışıyoruz (İNCİ.V4).

Maddi imkanı olan velilerin okula yardımcı olması güzel bence, en azından eğitime katkı yapabilmenin çok güzel olduğunu düşünmüşümdür ben her zaman. Okulumuzun okul aidatları var mesela, bizim veli olarak okulumuza katkı yapmamız beklenen, yapılması gereken şeyler. Ben bunu kendi adıma her zaman bir borç bilirim (DENİZ.V6).

Bir okulun illa masrafı, bir gideri oluyor. Her ne kadar ödenek olsa da devletin imkanları yetersiz kaldığı için yetmiyor gelen ödenekler. İlla velilerden öğrenci velilerinden bir aidat yardım, bağış şeklinde bir talep oluyor. Buna kimsenin niye bu oluyor dememesi gerektiğini düşünüyorum çünkü olması gerekiyor. Elimizden geldiği kadar, aidat olsun, bağış olsun ne gerekiyorsa (DENİZ.V10).

Veliler ifadelerinde, İmam-Hatip ve taşınmalı eğitim yapan ortaokulları dışında kalan diğer okulların velileri, okulun giderleri ve gereksinimleri için maddi yardım talebinde bulunduğunu, bu talebin haklı bir talep olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle de velilerin çoğunluğu, okula maddi katılımda bulunmak istediklerini, ellerinden geldiğince bulunduklarını belirtmişlerdir. Okula katılımlarında maddi katkı ve katılımda bulunmalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Erdener ve Knoepfel (2018) araştırmalarında, Türkiye'de farklı eğitim düzeylerinden, medeni durumlarından ve yaş gruplarından olan ebeveynler arasında ebeveyn katılımında anlamlı bir fark bulunmadığını ancak Türk ebeveynler için aile gelirinin, ebeveynin okula katılımını etkileyen en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, var olan katılım yaklaşımı eleştirilerek bu araştırmanın yapılmasına neden olan neoliberal politikalar doğrultusunda devlet tarafından okullara sağlanan MEB ödeneğinin yetersizliği ve okulların çok açık olan karşılanamayan gereksinimleri, velilerin okula maddi katkısı ve katılımlarını zorunlu hale getirmektedir.

Velilerin Okulun Fiziki Koşulları ve Olanakları Konusundaki Görüşleri.

Velilerle yapılan görüşmelerin içerik analizinde, velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerini anlamak için “velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri” teması altında yapılan kodlama çalışmasında “okulun fiziki koşulları ve olanakları” kodu, 14 katılımcı velinin görüşmesinde 26 frekans sayısı ile eşleşen veli ifadeleri bulunmuştur. Görüşülen veliler, okula katılım nedeni olarak okulun fiziki koşulları ve olanakları konusunu belirtmişlerdir. Velilerin bu ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Okulumuzun en büyük eksikliği bir laboratuvar. Fen dersinde bunun eksikliğini yaşıyor çocuklar. Sınıf içinde, ufacak bir mikroskopla bir şeylere bakmaya çalıştılar bu yıl ve bunu da fen öğretmenleri zaten sürekli dile getiriyor. Bu konuda aslında isterdim görüşümü bildirmek (DENİZ.V6).

Sadece sosyal aktivitesi çok yok bizim okulumuzun, küçük bir bahçemiz var u nedeniyle, daha çok sportif alanların olmasını isterdim okulumuzla ilgili. Çocuğumuz daha aktif olsun isterdim açıkçası. Ama onların da şu an

yapabileceği bir şey yok. Çünkü küçük bir bahçesi var, olanakları çok düşük. Müdürümüz birkaç sene oldu geleli, bir şeyler yapmaya çalışıyor ama o okulda da yapılacak bir şey yok açıkçası şartlarından dolayı (DENİZ.V7).

Kantinin çok ücretli olması, kantin pahalı, çok pahalı, normalde devlet okulu ama kantinimiz kolej kantini gibi bazen kahvaltı etmeden geç kaldıklarında kahvaltı veya öğle yemeği için çocuğa para verdiğimizde yetmeyeceğini biliyoruz. Ama bu kantin işine el atılması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda söz söylemek isterdim gerçekten isterdim (TAŞ.V2).

Hadi bir basket potası yapayım işte bir file alayım, hadi voleybol çalışması olsun. Bir tiyatral yeteneklerini sergileyecek, çocuklar işte bir tiyatro hocası size drama dersi verecek, gelmek isteyen öğrencimiz varsa biz bu kursu açalım beş öğrenci ile başlayalım. 10 öğrenci ile hadi bu yönde sizi geliştirelim, olsa çok güzel olur (TAŞ.V9).

Veli katılımcıların okulların fiziki koşulları ve olanaklarıyla ilgili görüşleri, araştırma kapsamında görüşülen öğretmen katılımcıların görüşlerini desteklemekte ve benzer eksiklikleri ifade etmektedirler. Her iki grup da okulların fiziki donanım ve olanaklar açısından pek çok eksiklikleri belirterek, sınıfların kalabalıklığı, laboratuvar, resim, müzik, spor etkinlikleri için sınıf veya salon bulunmaması, okul bahçesinin yeterli olmayışı gibi konularda görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüşülen velilerden imam-hatip ortaokulu dışında kalan diğer beş ortaokulun velilerinin tamamı bu eksikleri dile getirmişlerdir.

Okullarda öğrencilerin beslenmeleriyle ilgili gereksinimlerini karşılayamamaları, başka bir sorun olarak veliler tarafından belirtilmiştir. Bu okullardan sadece taşınmalı eğitim veren ortaokul ile imam-hatip ortaokulunda öğrencilere öğle yemeği verilmektedir. Diğer okullardaki öğrenciler, okul kantinlerinden alış-veriş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu kantinlerde satılan yiyecek maddelerinin ne kadar sağlıklı olduğu bir yana, veliler, fiyatlarının çok yüksek olduğundan şikayet etmektedirler. Aslında okullarda bulunan kantin işletmeleri, okullara yansıyan neoliberal politikaların bir parçası ve uygulaması olarak iş görmektedirler. Okullar, kantinlerini işleten kişilerden kira geliri elde etmekte ve bu gelirle okulun bazı gereksinimleri karşılanmaktadır. Dolayısıyla, okul kantinleri de şirketleşmeye çalışan okulların bir yan kuruluşu olarak okula maddi kaynak yaratmak için kullanılmaktadırlar. Bu nedenle, okulları kamusal eğitimden uzaklaştıran ve hem okulu kendi kaynağını bulması yönünde teşvik eden hem de veli ve öğrencileri, eğitime harcama yapmadan erişemez duruma getiren bu uygulamalar önemli bir neoliberal politika alanı olarak görülmelidir.

Benzer bir okul uygulaması olarak, ücretleri velilerce karşılanan öğrencilerin okula ulaşımının sağlanmasında kullanılan okul servisleri uygulamaları da veliler için eğitim-öğretimi harcama yapmadan ulaşılamaz duruma getirmektedir. Bu nedenlerle aslında devlet okullarının velileri, özel okullarda olduğu gibi doğrudan okul ücreti olarak bir ödeme yapmasalar da okul-aile birliği aidatı, okul kantini, okul servisi, yardımcı kaynak, fotokopi, deneme sınavı gibi başlıklarda eğitim harcaması yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu harcamalar üst üste eklendiğinde veliler için yüklü bir maddi katılım anlamına gelmektedir.

Velilerin Okulun Gereksinimlerini Bilme Konusundaki Görüşleri. Velilerle yapılan görüşmelerin içerik analizinde, velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerini anlamak için “velilerin okula katılım görüşleri ve nedenleri” teması altında yapılan kodlama çalışmasında “okulun gereksinimlerini bilme” kodu, 13 katılımcı velinin görüşmesinde 22 kodlama sayısı ile eşleşen veli ifadeleri bulunmuştur. Görüşülen veliler, okula katılım nedeni olarak okulun gereksinimlerini bilmelerinin etkili olduğunu ve bu nedenle okula katılım gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin bu ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Velilerin katkısına okulun ihtiyacı var. İçinde bulunan koşullarda, temizlik malzemesi yönünden olsun kırtasiye ihtiyacı olsun, fotokopi olsun velilerin katkısıyla gerçekleşecek bir işin onların görüşleri alınmadan yürütülebilmesi çok zor. Bu kararların birlikte alınması gerekiyor. Sürece dahil edilmeleri gerekir, daha verimli olur eğer katılırlarsa (TAŞ.V1).

Bence bilinmeli, çünkü okulun neyi eksik olduğunu, neye ihtiyacı olduğunu biz veliler bilelim ki bu şekilde yardımcı olalım (DENİZ.V7).

Bizi veliler olarak çağırdığınızda toplantıya, hepimiz ilk başta gidiyoruz ve fiziki olarak da katılımın çok olduğunu kendim de gördüm sınıflarda. Deyin ki “okulda şöyle problemler var, fiziksel şöyle, şöyle de kişi problemlerimiz var, temizlik personeli yetersiz, kantinimiz bu durumda, ne yapalım?” bir veli başka bir şey söyler, öbür veli başka bir şey, ne istiyorlarsa oldurmaya çalışılır. En azından bir şeye para isteniyorsa, bu sorunlar daha görülür, biliriz ne olduğunu. Nereye gittiğini bileyim ki ona göre yardım edeyim (TAŞ.V9).

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 17 veliden 13’ü okulun gereksinimlerini bilmelerinin onların katılımlarını etkilediğini, bu gereksinimler doğrultusunda maddi katılımı bulunduklarını veya bulunmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Okulun gereksinimlerinin veliler tarafından bilinmesi, velilerin yaptıkları maddi katkıların

nerelere harcadığını takip edebilmelerini, bir anlamda okul bütçesine katılmalarına da yol açmaktadır. Dolayısıyla katılımcı veliler, okullara yaptıkları bağışları neden ve ne için yaptıklarını bilmelerinin kendileri için önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Velilerin Velisi Oldukları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türleri

Araştırma kapsamında görüşülen çalışma grubu velilerinin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım düzeylerinin ve ne türde bir katılım gösterdiklerinin analizi için iki tema altında ilgili kodlar belirlenmiştir. “Katılım düzeyleri ve kararlara katılım” ve “Velilerin okula katılım türleri” temalarına ilişkin bulgular ve yorumlar bu başlıkta verilmiştir.

Velilerin Okula Katılım Düzeyleri Konusundaki Görüşleri. Velilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine hangi düzeyde bir katılım gösterdiklerini anlamak için “Velilerin katılım düzeyleri ve kararlara katılımı” teması altında Tablo 15’te kod isimleri ve kodlara ait frekans sayıları ile verilen kodlar, alanyazından yararlanılarak belirlenmiştir.

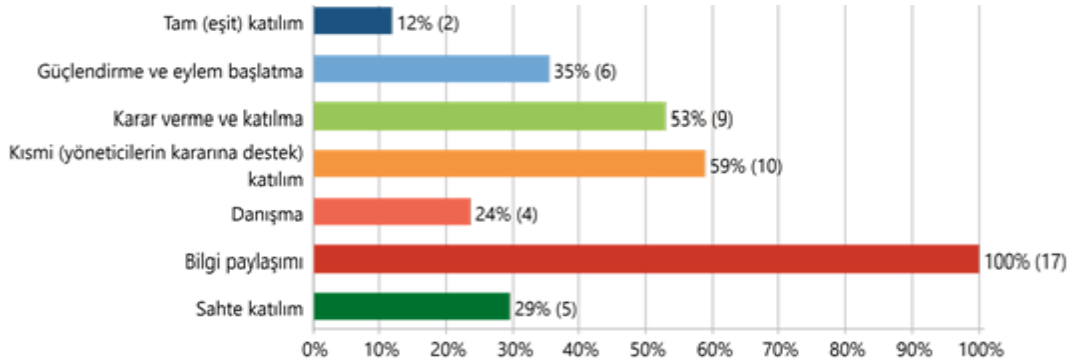
Tablo 15

Velilerin Katılım Düzeyleri ve Kararlara Katılımı

Kodlar	Frekans Sayısı
Bilgi paylaşımı	65
Kısmi (yöneticilerin kararına destek) katılım	26
Karar verme ve katılma	19
Güçlendirme ve eylem başlatma	11
Sahte katılım	5
Danışma	4
Tam (eşit) katılım	2

Tablo 15’e göre belirlenen kodlardan görüşme metnlerinin analizinde en çok sayıda kullanılan ilk üç kod; bilgi paylaşımı (65), kısmi (yöneticilerin kararına destek) (26) ve karar verme ve katılma (19) kodları olarak ortaya çıkmıştır. En az sıklık gösteren kodlar ise sahte katılım (5), danışma (4) ve tam (eşit) (2) katılım kodlamaları olmuştur.

Şekil 11’de velilerin karar alma ve uygulama süreçlerine katılım düzeyleri ve kararlara katılım temasına ait kodlamaların, görüşmelere göre dağılımları verilmiştir.



Şekil 11. Velilerin Okula Katılım Düzeyleri ve Kararlara Katılım

Şekil 11’deki grafiğe göre, araştırma kapsamında görüşülen çalışma grubu velilerinin tamamı (17) bilgi paylaşımı düzeyinde, 10 velinin kısmi (yöneticilerin kararına destek) katılım düzeyinde, dokuz velinin karar verme ve katılma düzeyinde, altı velinin güçlendirme ve eylem başlatma düzeyinde, beş velinin sahte katılım düzeyinde, dört velinin danışma düzeyinde ve iki velinin tam (eşit) katılım düzeyinde okula katılımı ile ilgili ifadeleri kodlanmıştır.

Velilerle yapılan görüşmelerin içerik analizinde, velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine hangi düzeyde katılım gösterdiklerini anlamak için “velilerin okula katılım düzeyleri ve kararlara katılım” teması altında yapılan kodlama çalışmasında ilgili görüşme metinlerinde eşleşen veli ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Bilgilendirme, daha çok talep düzeyinde işte daha çok maddi talepler bekleniyor velilerden okulun ihtiyaçları konusunda, boyası badanası, kırtasiye ihtiyaçları fotokopisi. Okulun ciddi anlamda paraya ihtiyacı olduğu konusunda bilgilendirme yapılıyor. Onun haricinde öğrenci düzeyinde bilgilendirmeler yapılıyor, öğrencilerin eğitim durumları, başarı, davranış durumları. Şikayetlerimiz soruluyor bizden beklentiniz var mı talebiniz var mı diye soruluyor, dinleniyoruz, o anlamda dinleniyoruz, kulak veriliyor, ama çok da okulun işleyişine etki ediyor mu sanmıyorum (TAŞ.V1).

Şimdiye kadar hiç öyle bir deneyimim olmadı, yalnızca genel kurulda okulun bütçesi okul müdürü tarafından planlanıyor, bir bilgi veriliyor. Şu kadar temizlik malzemesi ihtiyacımız var, şu kadar fotokopi ihtiyacımız var şeklinde bir bilgi veriliyor ama karar alma noktasında katılımımız olmuyor (TAŞ.V1).

Okul idarecilerinin velilere karşı iletişimlerini olumlu buluyorum. Velilerin sorularına açıklık getirmeye çalışıyorlar. En azından dinliyorlar, yapabilecekleri varsa yapmaya çalışıyorlar. Öğretmenlerle de bilgi alışverişi konusunda bir olumsuzlukla karşılaşmadım. Her türlü soruya cevap vermeye çalışıyorlar (TAŞ.V1).

Genelde çoğunluk toplantıya giriyoruz, öğretmenler bize ön bilgi veriyorlar, soru soruyorlar, soru cevap şeklinde. Tabii biz de toplu şekilde öğretmene soru sorabiliyoruz. Bilgi alıyoruz nasıl olduğuyla ilgili, fikir alışverişi yapıyoruz (KUZEY.V14).

Faaliyet yapılacağı zaman, bir karar alınacağı zaman, çocuklar için bir şeyler yapacakları zaman önce velileri gruptan bilgilendiriyorlar ya da evrak gönderiyorlar. Velilere ulaşabiliyorlar. Müdürlerimiz, öğretmenlerimiz geliyor toplantılara, okul hakkında bilgi veriyor, çocuklarımıza yapmamız gerekenler hakkında bilgi veriyorlar (NEHİR.V12).

Sınıf öğretmeni ve okul idaresi alınacak kararlarda velileri bilgilendiriyor, Whatsapp grupları var ve sınıf öğretmeni bilgilendiriyor, diğer branş öğretmenleri kendi alanlarıyla ilgili bilgilendirme yapıyor. O açıdan memnunum (NEHİR.V16).

Gerekli toplantılar, hepsi yapılıyor. Okulda alınan kararlara ilgili veliler bilgilendiriliyor, hani her ay iki kere bir kere falan bir toplantı oluyor. Biz de katılım sağlamaya çalışıyoruz (İNCİ.V4).

Katılımcı veliler, veli katılım düzeylerinden en çok “bilgi paylaşımı” düzeyiyle ilgili deneyimlerini paylaşmışlardır. Hem araştırmaya katılan tüm velilerce ifade edilmiş hem de toplam kod sayıları arasında en sık kodlama yapılan düzey bilgi paylaşımı düzeyi olmuştur. Bilgi paylaşımı, çift taraflı anlaşılması gerekiyor olsa da araştırmada çoğunlukla, okulun veliye okul kararları, etkinlikleri, uyması gereken kurallar veya yapması gerekenler hakkında bilgi vermesi şeklinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla veliler, hem düzey olarak en alt düzey olan sahte katılımdan sonra gelen ikinci düzeyde, bilgi paylaşımı düzeyinde katılım göstermektedirler hem de bu paylaşım dahi çift yönlü değil, çoğunlukla sadece okuldan veliye bir bilgi aktarımı olarak gerçekleşmektedir. Veliler ancak zorunlu hallerde, kendileri, aileleri ya da çocuklarıyla ilgili bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Bu durum, zaten çok düşük olan katılım düzeyini oldukça sınırlı hale getirmektedir.

Veliler bilgi paylaşımından sonra en çok kısmi (yöneticilerin kararına destek) düzeyinde katılımı ifade eden düzeyde katılım göstermektedirler. Bu düzeydeki katılım, bilgi paylaşımından daha üst düzey bir katılımı belirtse de velilerin, yöneticilerin

kararlarını destekleyerek veya onaylayarak katılabildiklerini, kendi iradeleriyle karar alma süreçlerinde varol(a)madıklarını göstermektedir. Kısmi katılım düzeyinden daha üstte olan katılım düzeylerine çıkıldıkça, Şekil 11 ve Tablo 15'ten görülebileceği gibi, katılım düzeyi ve dolayısıyla niteliği arttıkça velilerin bu düzeydeki katılımlarını ifade etme oranları ve kod sayıları düşmektedir. Örneğin tam(eşit) katılım düzeyi sadece iki veli görüşmesinde kodlanabilmiştir. Bu ifadeler de demokratik katılım örneği oldukları için değil, eşitlik vurgusu nedeniyle kodlanmışlardır.

Güçlendirme ve eylem başlatma kodlaması 17 görüşmenin altısında, karar verme ve katılma kodlaması dokuzunda gerçekleşmiştir. Alanyazın araştırma sonuçlarıyla benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Tümkiye'nin (2017) ilkökul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri ve türlerini çeşitli demografik değişkenlere göre incelediği araştırmasında, katılım düzeylerinin en fazla iletişim kurma, ebeveynlik ve evde öğrenme alt boyutlarında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradaki iletişim kurma ile bu araştırmada kullanılan bilgi paylaşımı düzeyi yakın veya eş düzey katılım olarak görülebilir. Tümkiye'nin (2017) işaret ettiği ebeveynlik ve evde öğrenme alt boyutları ise bu araştırmada velilerin katılımını etkileyen faktörlerden ikincisi olarak bulunan “öğrenci ile ilgili konular” kodlamasıyla üst üste düşmektedir.

Velilerin Okula Katılım Türleri Konusundaki Görüşleri. Velilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine hangi tür bir katılım gösterdiklerini analiz etmek amacıyla “velilerin okula katılım türleri” teması altında alanyazından ve görüşme metinlerinden yararlanarak belirlenen kodlar kullanılmıştır. Bu tema altında bulunan kategoriler ve kod isimleriyle ve sıklık sayılarını gösteren kod sayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Velilerin Okula Katılım Türleri

Kodlar	Frekans Sayısı
Maddi katılım faktörleri	
Bağışlar, kermes ve geziler	68
Okulun beklentisi	33
Bütçeye katılım ve bilgi eksiği	20
Bütçeye katılım deneyimi yok	11
Bütçeye katılım deneyimi var	1
Veliler maddi katılımında bulunmalı	18
Veliler maddi katılımında bulunmamalı	2
Ekonomik koşullar	17
Veli olarak okula katılım	
İletişim	60
Toplumla işbirliği yapma	19
Anne-babalık	17
Kurumsal Katılım	
Desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım	36
Gönüllülük temelinde katılım	14
Gerçek anlamda katılım	1
Kişisel Katılım	
Zorunlu ve fiili katılım	18
İkna edilmiş katılım	12
Kendiliğinden veya bireysel katılım	12

Tablo 16'ya göre veli katılımcıların görüşme metinlerinde yapılan kodlama çalışmasına göre katılım türü olarak maddi katılım faktörlerinden “bağış, kermes ve geziler”, “bütçeye katılım ve bilgi eksiği” ve “okulun beklentisi” alt kodları en çok sayıda kodlanmıştır. Veliler, veli olarak katılım türlerinden en çok okulla “iletişim” kurarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Velilerin kurumsal katılım türlerinden en çok “desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım” türünde katılım gösterdiklerine dair ifadeleri olmuştur. Veliler, kişisel katılım türlerinden ise en çok “zorunlu ve fiili katılım” gösterdiklerini belirten görüşlerini ifade etmişlerdir. Velilerin bu kodlamalarla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Bütün okullara olmalı [maddi yardımlar] ama malesef burası İmam-Hatip, yatılı öğrenciler var diye, buraya bir tık daha fazla yapılıyor. Keşke diğer okullara da biraz yapılsa. Çünkü milletin bilmediği devlet zaten İmam Hatip'e daha fazla yapıyor. Yapmak isteyen yapıyor, kendi kararları (YAĞMUR.V11).

Bunun gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü işlerin döndürülmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin sürmesi için belli bir paraya ihtiyaç var. Onun için de

velilerin buna katkı sunmasının normal olduğunu düşünüyorum. Tabi kendi imkanları ölçüsünde (NEHİR.V16).

Katılımdan ziyade okulun biraz daha toparlanması idari yönden, ben aidat verdiğim halde kermese para vermek istemiyorum. Aidat vermeyenler çok fazla, hiç kimse vermemiş, sen veriyorsun. Ama karşıdaki kişi senin durumundan da daha üstün vermiyor. Burada ben okul yönetimini görürüm karşımda, veliyi görmem. Okul yönetimi baskın değil ki alamıyor veliden (TAŞ.V2).

Okulun gelir kaynakları, bir bütçesi devlet, bir bütçesini okul-aile birliğinin aidatlar, kermesler bu gibi etkinliklerden kazandığını biliyorum. (TAŞ.V2)

Bilgilendirme yapılırsa, mesela sene sonunda kermes yapacağız katılırsanız, kalan para şuraya gidecek, kalanla da çocukları pikniğe götüreceğiz gibi... Şuralara el dezenfektanı aparatı yapacağız ya da sınıf kapı kolları bozuk, artan parayla bu kapı kollarını değiştireceğiz gibi. Piknik yapılacakmış, kaç lira? 70 lira, al kızım götür. Bu kermesten de artarsa arkadaşlar, çocukları 70 liraya değil de 50 liraya götüreceğiz dense. Sene başında bunları sen bana sun. Öbür veliden başka bir fikir çıkar, akıl akıldan üstündür. Başkası bir şey der, ben bir şey derim, böyle olsa çok daha iyi olur, biz de biliriz, yardımcı oluruz, belki katılırsınız (TAŞ.V9).

Bizi bilgilendirdikleri kadar bir bilgim var ama hani kendi aralarında. Yanlış bir karar bugüne kadar çıktı mı? Çıkmadı, beni rahatsız eden bir karar şimdiye kadar (DENİZ.V7).

Herkes katılmak istiyor, ama galiba yine ekonomik durumlar, bu gidişat, öğretmenlerin durumları, insanların geçinmesi, çocukların psikolojik sosyolojik durumları. Hepsi bunların bir araya geldiğinde bazen işbirliğinden uzak olabiliyoruz. Ben farklı, siz farklı bir şey söylüyorsunuz. Ortak noktada buluşmak biraz zaman alabiliyor zor değil ama zaman alıyor (İNCİ.V8).

Genelde sınıf öğretmeni ile matematik öğretmeni, Türkçe öğretmeni ile görüşüyorum. Müdür yardımcısına çok sık gidiyoruz çünkü devamlı sataşanlar, küfredenler, zarar verenler oluyor çocuğuma. Devamlı böyle git-gel durumu oluyor (YAĞMUR.V11).

Toplantıdaki toplumda konuşulan, kelimeye, soruya, cevaba göre, konuşmanın tarzına göre düzgünse evet diyoruz. Evet, hatalıysa hatalı, bir şekilde hatanın düzeltilmesini bekliyoruz. Bana okul yönetimi veya öğretmenler bir soru sorarsa ben de elbette bir soru sormak zorundayım. (KUZEY.V14).

Bir ihtiyaç olsa okulun maddi veya manevi, destek vermeye çalışıyorlar velilerimiz. Durumu iyi olanlar, karşılamaya çalışıyorlar (İNCİ.V3).

Veliden istenen bağış gibi bir şey alma zorunluluğu yok. Asla ödeyeceksiniz gibi bir şey olmadı. Gönlünden koparsa, bağış adı altında öyle bir şey isteniyor, çocuklarımız için sonuçta, onlar orada eğitim görüyorlar. Bunlar şimdi

lavaboları kullanıyorlar, sabuna ihtiyaçları var, deterjana ihtiyaçları var, o yüzden (İNCİ.V4).

Araştırmanın alışma grubunda bulunan veliler, okula katılım türlerinden en fazla bağış, kermes ve geziler aracılığıyla maddi katılım gösterdiklerini, veli olarak en çok iletişim kurma yoluyla okula katıldıklarını, kurumsal anlamda en çok desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım türünde, kişisel olarak ise en çok zorunlu ve fiili katılım türünde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, velilerin okula katılım boyutlarının hiçbir türünde demokratik katılım niteliğinin artış göstermesi gereken st düzeylerde katılım göster(e)medikleri, buna karşın en çok ve öncelikli katılım alanlarının maddi boyutta olduğu tespit edilmiştir. Velilerin büyük çoğunluğunun okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılım anlayışlarının, okulun maddi gereksinimleriyle ilgili kararlar veya bunlar için toplanan bağışlara katılmakla sınırlı olduğu görülmüştür.

Çalışma grubunda bulunan katılımcı veliler, veli olarak okula katılım türlerinden en çok iletişim kurma türünde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgu, velilerin okula katılım görüşlerini anlamaya yönelik sorulan araştırma sorusunun analiz sonuçlarıyla uyumludur. Veliler, okula katılımıla ilgili görüşlerinde en çok öğrenciyle ilgili konularda, toplantılara katılarak okula katılım gösterdiklerini belirtmişlerdi. Veli olarak katılım türlerinden iletişim türünde katılım gösteriyor olmaları da velilerin okulla iletişimlerinin en çok öğrenciyle ilgili olan konularda olmasını tamamlar niteliktedir.

Alanyazında Erdener ve Knoepfel (2018), ebeveyn demografik özellikleriyle okula katılımları arasındaki farklılıkları araştırdıkları çalışmalarında Türk ebeveynler için aile gelirinin, okula katılımlarını etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermişlerdir. Bu araştırmanın bulguları da benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, içerik analizi bulgularına göre de velilerin okula katılımlarını etkileyen en önemli faktör olarak en çok kodlama sıklığı gösteren bağış, kermes ve geziler olmuştur. Ancak buna karşın, görüşülen velilerden okul bütçesinin oluşturulmasına katılım deneyimi olan sadece bir veli bulunmaktadır. Bu veli de okul-aile birliği yönetim kurulunda bulunması nedeniyle katılabildiğini ifade etmiştir. Bu durum, araştırma bulgularına göre velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarını etkileyen faktörlerden ve en çok katılım gösterdikleri maddi katılım alanında dahi herhangi bir demokratik karar alma sürecine dahil olamadıklarını göstermektedir. Ayrıca velilerin okula katılımlarının maddi katılım türüyle sınırlı kalması bulgusu, çalışmanın gerekçesi olan neoliberal

politikaların, demokratik katılım gerekliliğini, maddi katılım ve paydaşlık katılımına dönüştürmesi durumunu destekleyici görünmektedir.

Velilerin Velisi Oldukları Okulun Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekçeleri

Araştırma kapsamında görüşülen velilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım yaklaşımları ve gerekçelerinin neler olduğunu analiz edebilmek için “velilerin okula katılımlarını etkileyen faktörler” ve “velilerin okula katılım engelleri” temalarından ve bunlarla ilişkili görüşme metinlerinden belirlenen kodlardan yararlanılmıştır. Bu temalara ve kodlama çalışmasına ait bulgular ve yorumlar bu başlıkta sunulmuştur.

Velilerin Okula Katılımını Etkileyen Faktörler Konusundaki Görüşleri.

Tablo 17’de velilerin okula katılımını etkileyen faktörler teması altında yapılan kodlama çalışmasının sonuçları olarak kod isimleri ve kod sayıları verilmiştir.

Tablo 17

Velilerin Okula Katılımını Etkileyen Faktörler

Kodlar	Frekans Sayısı
Öğretmenlerin tutumu	88
Okul yönetiminin tutumu	82
Okul-Aile Birliği	80
Kişisel etkenler	43
Okul iklimi – Veli profili	43
Veli görüşlerinin dikkate alınması	39
Eğitim öğretim planlamaları	30
Milli Eğitim - Merkezi Yönetim	23
Öğrenci katılımı	22
Okul türü ve bölgesi	21
Okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentisi yok	12
Okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentisi var	9

Tablo 17’ye göre araştırma kapsamında görüşülen veliler, okula katılımlarını etkileyen faktörler olarak Frekans Sayısına göre ilk sıralarda “öğretmenlerin tutumu” (88), “okul yönetiminin tutumu”(82), “okul-aile birliği” (80) ve “veli görüşlerinin dikkate alınması” (39) olduğunu belirtmişlerdir. En az sıklık gösteren kodlamalar ise

birbirine çok yakın olmak üzere sırasıyla “milli eğitim - merkezi yönetim”(23), “öğrenci katılımı” (22), “okul türü ve bölgesi” (21) kodları olarak gerçekleşmiştir. Bu kodlarla ilgili veli görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Okulun karar alma sürecinde okul açıldığı zaman bize [velilerle] toplantı yapıyorlar. Veli olarak gidiyoruz ama zaten kararlar alınmış olarak bize sunuluyor. Bizim bir fikrimiz sorulmuyor. Zannedersem bir önceki yıllardan aynı matbu olduğunu düşünüyorum çünkü çok güzel yazılmış, okunan kararlar var, bana sunuluyor, hiç bilmiyorum. Madde madde de okunmuyor, kararlarımız şunlar, şu kadar da okul için okul-aile birliği vesaire diye bir karar, para kelimesi geçiyor bu kadar. Zaten bizi hep para için çağırıyorlar ilk başta, sonra da devamı bu şekilde geliyor (TAŞ.V9).

Okul-aile birliği yönetimiyle paylaşılyordur. Bizimle paylaşılmadı, okulla ilgili kararları, genelde yönetimle hallediyorlardır diye tahmin ediyorum (İNCİ.V4).

Öğretmenlerimizle velilerin iletişimi iyi, ama okul müdürüyle bir iletişimimiz yok. Okul müdürümüz biraz daha kendisini çekiyor sanki (İNCİ.V4).

Okul yönetimi veli ile okul arasında bir temel taşıdır diyelim, bir işbirliği yapıyorsunuz orada işte okulda ve birtakım etkinlikler olacak diyelim, gidiyorsunuz veliyle konuşuyorsunuz yapalım mı yapmayalım mı? (İNCİ.V8)

Ben öğretim ikinci plana kalsın, bir eğitim olsun istiyorum. Çocuğun gözünün içine bakılsın, tamam sınıflar kalabalık, müfredatı da yetiştirecek kabul doğru, ama çocuğa özelliklerine göre değer verilebilir. Kabul ediyorum sınıf kalabalık ama iletişimi daha olumlu hale getirebilir, gözüne bakabilir (TAŞ.V9).

Ekonomik duruma bağlı, ile, ilçeye okulun bulunduğu bölgeye, okul çarsıdaysa biraz daha katılım yüksek olur, çarşıdan biraz uzaklaştığınızda o zaman daha az oluyor.. Ekonomik durum önemli, veli profiliniz çok önemli o esnada katılım açısından (İNCİ.V8).

Karar alma süreçleri, okulun önce bir eksiği ortaya çıkıyor, kapılar değişecek mesela, müdür hemen bir toplantı düzenler, beş kişidir okul aile birliği, yedeklerimiz de var ama onlar yönetim kısmına çok dahil edilmiyor. Yönetim muhasebecisi, yazıcısı, başkanı, yardımcısı bir tane üyemiz vardır, müdür sorar, yapalım mı, ne yapabiliriz, elimizdeki kasa, mevcut giderlere gelenlere bakılır. Okulun kasası yapılacak olan masrafı karşılayabilirse buradan karşılanır, değilse hemen bir etkinlik. Bizim okul için hangisi olur, hemen bir karar çıkartılır. Alınan bütün kararlar yazıya dökülür, bilgisayarda çıkarılır herkes imzalar, göstermelik bir şey değil. Teftiştten de geçiyoruz biz, kendimizi de teftiş ettiğimiz yerler var (İNCİ.V8).

Araştırmanın çalışma grubundaki velilerin okula katılımlarını etkileyen faktörlerden en belirleyici olarak, öğretmenlerin tutumları, okul yönetiminin tutumu ve okul-aile birliği etkenleri ortaya çıkmıştır. Erdener'in (2016), araştırmasında ulaştığı sonuçlara göre, velilerin katılımında okul düzeyleri ve öğretmenlerin eğitim seviyeleri anlamlı bir etkiye sahiptir. Çalışma, eğitimcilerin tutumlarının ebeveyn katılımında en önemli faktör olduğunu göstermekte ve okul müdürlerinin veli ve öğretmen toplantılarını farklı zamanlarda planladığında veli katılımını arttırdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle okul müdürünün tutumu, velilerin okula katılımında da önemli bir etkiye sahiptir.

Yavuz Tabak (2017), okullarda demokratik kültürle ilgili görüşlerde öğretmenler, okul müdürleri ve müdür yardımcıları gruplarında, en olumlu ve yüksek puanların İletişim, Etkileşim ve İşbirliği boyutunda alındığı, en düşük ortalamaların ise Okul ve Öğrenme Ortamına ait olduğu ve okul müdürlerinin demokratik okul kültürünün varlığıyla ilgili müdür yardımcıları ve öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada da velilerin okula katılımları konusunda en önemli rolleri öğretmenlere ve okul yönetimine vermeleri, okulla ilişkilerinde iletişim, etkileşim ve işbirliğine yönelik yapmak istedikleri vurguya ve bu konudaki gereksinimlerine bağlanmalıdır.

Erdener ve Knoepfel (2018), araştırmalarında aile gelirinin ebeveyn katılımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yaşla eğitim düzeyi etkileşimi, gelirle yaş etkileşimi ve gelirle yaş ve eğitim düzeyi etkileşimi, ebeveyn katılımının birleşik faktörleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye'de farklı eğitim düzeylerinden, medeni durumlarından ve yaş gruplarından olan ebeveynler arasında ebeveyn katılımında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma, ebeveynler için aile gelirinin, ebeveynin okula katılımını etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde bu çalışmada da “kişisel etkenler” ve “okul iklimi-veli profili” kodlamalarının veli görüşlerinde belirtilmesi, gelir, eğitim düzeyi, çalışma koşulları gibi kişisel etkenlerin katılımı etkili olduğunu göstermiştir.

Velilerin Okula Katılım Engelleri Konusundaki Görüşleri. Çalışma grubu velilerinin okula katılım yaklaşım ve gerekçelerini anlamlandırabilmek için oluşturulan “velilerin okula katılım engelleri” teması altında yapılan kodlama çalışmasının sonuçları, Tablo 18’de kod isimleri ve kodlara ait frekans sayıları birlikte verilmiştir.

Tablo 18

Velilerin Okula Katılım Engelleri

Kodlar	Frekans Sayısı
Bilgi sahibi olmama	39
Çalışma ve maddi koşullar	32
Öğrencinin sorunları	29
Çocuk-yaşlı bakımı ve sağlık sorunları	16

Çalışma grubunda bulunan veliler okula katılım engelleri olarak frekans sayısı sıralamasına göre, “bilgi sahibi olmama”, “çalışma ve maddi koşullar”, “öğrencinin sorunları”, ve “çocuk-yaşlı bakımı ve sağlık sorunları” kodlarındaki nedenleri belirtmişlerdir. Bu kodlamalarla ilgili olan veli görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Şimdiye kadar benim hiçbir karara katılımım olmadı, böyle bir talep de gelmedi fikrim de sorulmadı her türlü planlama, düzenleme okul tarafından ya da artık ilçe milli eğitim mi yapıyor, kim yapıyorsa, kurumun kendi içinde yapılıp bize bilgi veriliyor yapıldıktan sonra (TAŞ.V1).

Ne karar alındı bilmiyorum, ne kararlar alınacak bilmiyorum, ne uygulanıyor onu da bilmiyorum para talep edildiği zaman gönderebiliyorsam gönderiyorum. Onun dışında bir vasfımız yok zaten bu konuda, hani şu karar alındı, yapılıyor, hayır bilmiyorum. İlk başta da kararlar alınmıştır, uygulanacaktır denilip geçiliyor, madde madde bilmiyorum ki bir katılımım olsun (TAŞ.V9).

Şimdi dediğim gibi veliler gelirler ya da giderler konusunda bilgilendirilmiyor. Nasıl gelir elde ediyorlar, ne yapıyorlar hiç bir bilgim yok. (İNCİ.V4).

Okulun içi gerçekten güzel, bakıldığı zaman bir ihtiyaç yokmuş gibi görünüyor. Yeni okul zaten yeni bina ama ödenekler ne yapılıyor? Hiçbir fikrim yok. Karşıyaka Ortaokulunda okudu kızım, orası da yeni bir okuldu ama bir sürü eksigi vardı ve bunlar velilerden karşılandı her şeyi ile eksikler öyle tamamlandı. Biz toplantıda bu konulara giremiyoruz. Çünkü tek konuştuğumuz konular işte filanca çocuk, falan çocuğa şunu demiş, şöyle yapmış, öbür konuya geçemiyoruz bile (YAĞMUR.V11).

Çok gitme şansım olmuyor her zaman. Evde küçük çocuk, hasta bir insan (NEHİR.V12).

Katılım durumları tabii pandemiden dolayı da düşük, baya düşük. Hep belirli veliler katılıyor toplantılara (İNCİ.V4).

Katılım, bir iki kere gittim, her veli katılmaya çalışıyor, fiziksel katılım olduğunu gördüm. Bir iki kez falan gidebildim, çünkü üç çocuğum olduğu için

hepsi için izin alamıyorum. Oradaki işim aksıyor. Öğretmenlerden geri dönüş olarak da, herkes kendi çocuğunun durumunu öğrenmenin peşinde zaten (TAŞ.V9).

Veliler okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarında en etkili faktörler olarak kodların frekans sayılarına göre öğretmenlerin tutumu, okul yönetiminin tutumu ve okul-aile birliği olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 18’de verilen Milli Eğitim – merkezi yönetim, okul türü ve bölgesi, eğitim-öğretim planlamaları, kişisel etkenler, okul iklimi-veli profili, öğrenci katılımı ve veli görüşlerinin dikkate alınması kodlamaları birbirine yakın frekans sayılarıyla görüşmelerde kodlanmıştır. Bunlar arasında en yüksek iki frekans sayısına sahip olan kişisel etkenler ve okul iklimi - veli profili kodlamaları, velilerin katılımlarını etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Özmuş’un (2018) araştırmasına göre velilerin okula katılımlarının önünde, klasik yönetim anlayışına bağlı olarak ortaya çıkan bilinçsizlik, isteksizlik ve önyargılar engelleri bulunmaktadır. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre, okulda demokratik karar alma süreçlerinin başlatıcısı olarak paylaşımcı liderlik uygulayıcısı olması gereken okul müdürleri olmalıdır ve mevcut hiyerarşik yapı bu yapıya uygun hale getirilmelidir. Erdener’in (2016) araştırma sonuçlarına göre, okul düzeyleri ve öğretmenlerin eğitim seviyeleri ebeveyn katılımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Çalışma, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak eğitimcilerin tutumlarının, ebeveynlerin okula katılımını etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermekte ve okul müdürlerinin veli ve öğretmen toplantılarını farklı zamanlarda planladığında veli katılımını arttırdığını vurgulamaktadır.

Velilerin Velisi Oldukları Okulun Diğer Bileşenlerinin Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşleri

Velilerin okulun diğer bileşenlerinin karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşlerinin neler olduğunu anlamak için “velilerin okula katılım engelleri ve katılımlarını etkileyen faktörler” temalarında belirlenen alt kodlardan yararlanılmıştır. Bu alt kodlar; öğretmenlerle ilgili “öğretmenlerin tutumu”, öğrencilerle ilgili “öğrenci katılımı”, “okul-sınıf iklimi”, velilerle ilgili “okul-aile birliği” ve okul yönetimiyle ilgili “okul yönetiminin tutumu” olarak belirlenmiştir. Bu kodlamalarda

velilerin diğer bileşenlerin katılımlarıyla ilgili görüşleriyle eşleşen ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Okul-aile birliğinin yaptığı çalışmalar, okula maddi kaynak yaratmakla sınırlı, onun haricinde başka bir çalışması, benim bildiğim kadarıyla yok (TAŞ.V1).

Bütün herkese yansıyor, Müdür yeni kuşak, boş vermiş bir adam, Müdür Yardımcısı tek başına toparlamaya çalışıyor eski müfredat, veliler genelde imam-hatibe çocuğum gitsin de nasıl olsa servisle gidip servisle geliyor diyorlar, çok kötü bir sistem var okulumda (YAĞMUR.V11).

Zarar verme, şiddet, küfürler, uygunsuz video izlemeler büyük sınıflarda çok ciddi disiplin problemleri var okulda. Ben çocuğumu alamıyorum okuldan, öğretmeni bile söyledi, çocuk çok yanlış bir okulda dedi (YAĞMUR.V11).

Öğretmenlerin kişisel özellikleri öne çıkıyor, belirleyici oluyor. Çocuklardan belki yaşının gerektirdiği ergenlik dediğimiz agresiflik sergileyen öğrenciler olur ama öğretmen de kişisel özelliklerine göre onu kanalize eder. Belki spora, belki resme, belki boyamaya, kanalize eder ama kesinlikle öğretmenin kişisel özelliği belirleyici oluyor (TAŞ.V9).

Öğretmenler, yönetimdekileri [okul-aile birliği] tanıyorlar, onlara yardımcı olmaya çalışıyorlar, bazı durumlarda da “bu benim görevim değil” diyor, bazen çekimser kalıyorlar. Öğretmenlerin durumları da malum, işleri zor, ben onları da anlıyorum, baskı yapmıyoruz ama öğretmenlerin yönetime bakış açısı bence az, yetersiz. Onların yönetime katılmalarına pek imkan vermiyor, bir şey de söylemiyoruz ama çok yanımızda göremedim, yalnız kaldık diyebiliriz (İNCİ.V8).

Müdürü mutlu olan okullarda öğretmenler de mutlu olur zaten. Biraz gergin bir müdürünüz varsa. Okulun temeli bence müdürdür, müdür yol gösterir. Öğretmenler de var diyordum, Ama her şeyden şikayet eden bir müdürünüz varsa siz kapıdan girer girmez enerjinizi vakumlayabilir, güne kötü başlayabilirsiniz ama okulun durumu iyi, veli profiliniz çok iyi, öğrencilerin başarıları çok iyi diyen bir müdür varsa çiçeklerle karşılıyor sizi. Ama hiçbir yardım gelmeyen, yazdığı halde cevap alamayan müdürlerimiz de var (İNCİ.V8).

Bence uyum içinde çalışıyorlar. Müdürümüz başta olmak üzere sınıf öğretmenlerimiz de öyle. Sınıf temsilcimiz de gayet güzel idare ediyor diye düşünüyorum. Fikirler de önemseniyor, sadece sınıf öğretmenimiz girmiyor toplantılara diğer öğretmenlerimiz de geliyor. Çocuklar hakkında, dersteki olumlu veya olumsuz şeyler hakkında bilgi veriyor. Bu sayede veliler de aktif olarak görüşlerini söyleyebiliyorlar, çok rahatlar. Sınıf rehber öğretmenimiz de çok ilgili bu konuda o yüzden sıkıntımız yok (DENİZ.V7).

Okul, aile, idare hepsi bir sacayağı, birindeki sıkıntı diğerlerine de yansır. Okul, aile iç içe olduğu için her zaman birbirinin sıkıntısını bilecek, varlığından haberdar olacak. Öğretmenler, öğrencilerinin dışarıdaki davranışlarından haberdar olacaklar, ne tür şeyleri var. Veliler de çocukları okula saldı, okula gitti tamam demek yerine, takip ederlerse çocuklarını, okulda ne yapmışlar. Eve gelince ders olsun o gün okuldaki yaptıkları faaliyetlerle ilgili bilgi alıp gerekirse sınıf öğretmeninden, idareden takip ederlerse uygun olacağını düşünüyorum (DENİZ.V10).

Velilerle öğretmenler arasındaki diyalogun çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimiz gerçekten özverili, hepsi için ayrı ayrı aynı şeyi söyleyebilirim. Biz bir şey yapmak istediğimiz zaman bize yardımcı oluyorlar, bu konudaki görüşüm tamamen olumlu (YAĞMUR.V13).

Çalışma grubuna katılımcı olan veliler çoğunlukla, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda uyumlu çalıştıklarını, velilerle ilgilendiklerini, toplantılarda gerekli açıklamaları yaptıklarını, özellikle öğretmenlerle diyaloglarının olumlu bir düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler, okul-aile birliği çalışmalarının velilerden başış toplamak, okula maddi kaynak yaratmak için kermes, gezi, kahvaltı, piknik gibi etkinlikler düzenlemek olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak velilerin okul-aile birliği etkinliklerine katılımlarını yeterli bulduklarını, öğretmenlerin okul-aile birliği kurulunun etkinliklerine daha çok destek verebileceklerini ancak, sorumluluklarının yoğunluğu nedeniyle bu konuda çekimser kaldıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Veliler, öğretmenlerin işlerini iyi yaptıklarını, alanlarında uzman olduklarını düşündüklerini, onlara güvendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu, okul yönetimi ve öğretmenlerden velilerin okula katılımları konusunda bir beklentileri olmadığını belirtmişlerdir.

Veliler, diğer velilerin okula katılımlarıyla ilgili olarak, sadece kendi çocuklarının ders başarı veya davranış durumlarını görüşmek üzere toplantılara, okul karar alma ve uygulama süreçlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Velilerin okula maddi katılımında bulunmak istediklerini ve genellikle maddi katılımında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı okullarda, veliler arasında maddi katılım konusunda eşitlik sağlanamadığını, sürekli belli aynı kişilerin maddi katılımında bulunduklarını, diğerlerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda eşitliğin sağlanmasını okul yönetiminden beklediklerini belirtmişlerdir.

Görüşülen veliler, öğrencilerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili olarak değerlendirmelerini, ders başarıları ve öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşleri üzerinden yapmışlar ve erkek imam-hatip ortaokulu

dışındaki diğer ortaokullarda durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okulda kendilerini ve taleplerini rahat ifade edebildiklerini, bu konuda bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Erkek imam-hatip ortaokulundan katılımcı olan veli, okulda, öğrenciler arasında sınıflarda çok fazla davranış sorunu yaşandığını, şiddet, kötü söz ve davranışlarla birbirlerine zarar verdiklerini, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin bu sorunla baş edemediklerini, bu nedenle okulda eğitim-öğretimin ve derslerin aksadığını, velilerin sadece bu sorunun çözümü için okula sürekli geldiklerini ve dilekçe vererek şikayetlerde bulunduklarını belirtmiştir.

Çalışma grubundaki velilerin okullarda öğrencilerden beklentilerinin, öğrencilerin okul kurallarına uymaları, derslerinde başarılı olmaları ve öğrenciyle ilgili olumsuz ya da farklı bir sorunla karşılaşmak istemedikleri yönünde olduğu görülmüştür. Bu nedenle okulda katılımı az olan, ders başarılarında veya okul etkinliklerinde sorunlar yaşayan çocukların velileri, okulla ilişki kurmaktan kaçınmakta veya hiç okula uğramamaktadırlar.

Velilerin Velisi Oldukları Okulun Yönetiminden ve Diğer Bileşenlerinden Okulda Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusunda Beklentileri

Velilerin okulun yönetiminden ve diğer bileşenlerinden okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım konusunda beklentilerinin neler olduğunu anlamak için “velilerin okula katılım engelleri ve katılımlarını etkileyen faktörler” temalarında belirlenen alt kodlar oluşturulmuştur. Velilerin okulun diğer bileşenleri olarak; okul yöneticileri, okul müdürü ve öğretmenlerden beklentileriyle ilgili görüşme metinleri, “okul yönetimi ve öğretmenlerden beklenti”, “okul yönetiminin tutumu” ve “öğretmenlerin tutumu” kodlamaları altında belirlenmiştir. Veli katılımcıların görüşme metinlerinde okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentisinin olduğunu ifade eden dokuz kodlama, böyle bir beklentilerinin olmadığını ifade eden 12 kodlama yapılmıştır. Velilerin çoğunluğu, okul yönetimi veya öğretmenlerden okula katılımlarının artırılması yönünde bir beklentileri olmadığını ifade etmişlerdir. Velilerin bu görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

İngilizce, drama, tiyatro etkinlikleri hangisi olsun istersiniz diyorlar seçmeli derslerde. Bunları öne koyuyoruz zaten ama bir şey olmuyor, formalite yerine geliyor. Geri dönüşü olmuyor, bir tiyatro, bir spor faaliyeti olsun. Ben de göreyim çocuğumun yeteneği varmış ya da yokmuş diyeyim. O yüzden

katılamıyorum ki hiçbir şeye. Okul bunu sağlamıyor, zaten ödev kısmına karışmam (TAŞ.V9).

Biz zaten devamlı irtibat halindeyiz okulla, onun haricinde yeterli mi? Bazı sorunlar var evet, disiplin ve derslerle ilgili. Onun dışında branş öğretmenleri çok güzel ilgileniyor (YAĞMUR.V11).

Beklentimiz çocukları geziye, sinemaya fazla götüreceklerine bence beklentimiz, çocuklara evlerde veya herkesin imkanına göre bir şeyler yapılsa açık alanda. İlla bir geziye götüreceklerine, götürsünler bir yerde hem eğlendirsınler, hem kitap okuma yaptırınsınlar açık havada yaz günü, herkesin gücü tutup da Ankara'ya, farklı yerlere yetmiyor (NEHİR.V12).

Bence konuşulmalı, çünkü öğrencilerimiz için okula maddiyat isterken konuşuluyorsa, gelenin de konuşulması lazım. Bizim okulumuza şu esnafımızdan isim vermek istemiyorsan bile şu kadar bağış geldi, bunu sizce ne yapmalıyız? Çocuklarımızın en çok ihtiyacı olan ne? İsterken çocuklarımıza şunu yapacağız verin demesini biliyorsanız, aldığınızı da ne yapmalıyız diye söylemeli. Çünkü çocuklarımızın istediği başka şeyler de olabiliyor okulda (NEHİR.V12).

O konuda ben açıkçası çok bir beklenti içerisinde değilim, böyle bir kültürden gelmiyoruz böyle bir deneyimimiz yok. Gerçekten ne kadar katılabilir veliler okul kararlarına? Katılsalar o iş ne kadar yürür, sağlıklı yürür, o konuda doğrusu çok da emin değilim. Bu sefer de işlerin içinden çıkılmaz, çünkü veliler de her biri ayrı telden çalacaklar, kararların alınması zorlaşır diye düşünüyorum (TAŞ.V1).

Şu anki şartlarda ben yeterince, istenilen oranda üzerime düşeni yaptığımı düşünüyorum, çocuğumun da aynı şekilde, sorumluluklarını yerine getirebilen bir çocuk zaten. Talep ve görüşlerimi paylaşılabiliyorum, o rahatlığı alabiliyorum çünkü (DENİZ.V6).

Bence gayet yeterli katılım. Çünkü biz bir toplantıya girdiğimizde sadece bir öğretmenimizle toplantı yapmıyoruz, bütün sınıfları bütün öğretmenlerimiz dolaşüyor, matematik öğretmeni, sınıf öğretmenimiz, Türkçe öğretmenimiz de anlatıyor varsa problemleri, yapılmasını istediklerini. Geliyor, rehber öğretmenimiz de konuşuyor. Geliyor müdürümüz de konuşuyor, görüşebiliyoruz, anlatıyor, bir karar alınacağı zaman böyle bir şey istediklerinde bize soruyor (DENİZ.V7).

Çalışma grubundaki velilerden, okulun diğer bileşenlerinden katılım konusunda beklentisi olduğunu söyleyenler, okulda öğrenciler için daha çok çeşitte sosyal aktivite ve seçmeli ders olmasını, öğrenciler arasında disiplin ve davranış sorunlarının çözülmesini, okulda veliye maddi yük getirecek gezi vb. faaliyetlerin bunları karşılayamayacak olan öğrenci ve aileleri de düşünülerek planlanmasını, okul

yönetiminin okula yapılan maddi katkıları ve bağışları velilere açıklamasını, bunların nerelere kullanılacağına veli ve öğrencilerle birlikte karar verilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Herhangi bir beklentisi olmayan veliler çoğunlukla var olan durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bir veli, velilerin bu bilinçle daha fazla katılım gösteremeyeceklerini, gösterecekleri de karar alma ve uygulama süreçlerine katkılarının ol(a)mayacağını, aksine işlerin daha çok karışmasıyla olumsuz etkiye bulunabileceklerini belirtmiştir. Çakır ve Yavuz (2020) araştırmalarında, ailelerin gelir düzeyi, eğitim durumu ve çocuk sayısının aile katılımına yansımaları olduğunu belirtmişler ve ailelerin bilinçlendirilmesi, iletişim ve aile ziyaretlerinin artırılmasını önermişlerdir. Yavuz Tabak (2017) araştırmasında okul kültürünün demokratikleştirilmesi uygulamalarına ilişkin veli görüşlerinin, katılımcı ve eşitlikçi yönetim anlayışını, sınıf içi uygulamalar yapılmasını, düşüncelerin özgürce ifade edilmesini, okul aile işbirliğine önem verilmesini ve öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınmasını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu araştırmanın bulguları da belirtilen çalışmalarda dile getirilen görüşleri büyük ölçüde destekleyici niteliktedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin ve bu okulların velilerinin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşleri, yaklaşımları ve gerekçeleri, nasıl, hangi düzey ve türde katılım gösterdikleri, diğer okul bileşenlerinin katılımlarıyla ilgili ne düşündükleri ve diğer okul bileşenlerinden karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları ile ilgili beklentilerinin neler olduğunu anlamak amacıyla yürütülen bu araştırmanın sonuçları, öğretmen ve velilerin okula katılımıyla ilgili oluşturulan ilgili araştırma sorusunun başlığı altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Okullarda karar alma süreçlerinin gelişimi ve uygulanması, takibi ve kontrolünde okul müdürünün önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu rolün en çok ortaya çıktığı konular veya alanlar ise; öğretmenler arasında eşit ve adil görev dağılımı, kural ve kararlara ortak uyumun takibi, demokratik tartışma ve karar alma ortamlarının yaratılması, tutarlı ve güvenilir ilişkilerin kurulması, olumlu ve demokratik bir çalışma ortamının oluşturulmasıdır.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenler, okul karar alma süreçlerine genellikle toplantılar aracılığıyla katılmaktadırlar. Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından birlikte kararlar alınan toplantılarda, kendi sorumluluk alanlarıyla ilgili olan kararlarda daha etkin olmak üzere kararları oylayarak, onaylayarak veya fikir belirtip öneride bulunarak katılım göstermektedirler.

Öğretmenler bilgi ve uzmanlık sahibi oldukları konularda fikir belirtmekte ve bu konularda alınan kararlara daha çok katılmak istemektedirler.

Öğretmenlerin sessiz, çekingen, empatik, duyarlı, iletişimi güçlü, ilişkileri iyi, uyumlu, yapıcı, tartışmadan kaçınan veya çekinmeyen, rahat, konuşkan, çabuk sinirlenen gibi ifadelerle tanımlanan kişisel özellikleri, katılımları üzerinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin okula katılımlarının sağlanabilmesi için öncelikle katılım gösterecek kişilerin kararın alınacağı konuyla ilgili veya uygulama planlamaları ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Buna göre, öğretmenler, bilgilerinin olmadığı kararlara, konulara veya uygulama süreçlerine katılmak istememekte veya katılım göstermemektedirler.

Öğretmenlerin okulda diğer okul bileşenleriyle her düzeyde kurdukları ilişkiler ve iletişim biçimleri, kendilerinin karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarını etkilemektedir. Öğretmenler açısından okul yöneticilerinin okul içinde oluşturdukları herkese açık ve eşit olan iletişim ortamları, okul bileşenlerinin okula katılımlarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve deneyimleri, okul karar alma ve uygulama süreçlerine aktif katılımlarında ve görev paylaşımlarında etkili olmaktadır.

İmam-Hatip ortaokuluna yapılan bağışlar ve sağlanan maddi kaynaklar, okullar arasında kullandıkları olanaklar açısından eşitsizliğe yol açmaktadır. Araştırma kapsamında görüşülen farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin tamamı bu eşitsizliğin giderilmesi noktasında ortaklaşmışlardır.

Taşınmalı eğitim-öğretim yapılan ortaokulda, öğrencilerin köylerden gelmeleri, etnik köken farklılıkları ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından daha yoksul kesimlerden olmaları nedeniyle aynı eşitsiz koşullardan doğan olumsuzluklar, bu okulun öğretmenlerinin ve velilerinin okula katılımlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türlerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine aktif katılımlarında; öğretmenlik branşı ve sorumluluk alanının, iş yoğunluğunun, ekonomik koşullar ve öğrencilerin görüşlerinin, öğretmenler arası etkileşim ve görüş

alış-verişlerinin, kararları planlama, inisiyatif gösterme, özneleşme, okul yönetimiyle çatışmalı olan karar ve uygulamalara katılım çabasında ısrarcı olma ve direnç gösterme, katılım konusunda geri çekilmeden kararlılığını sürdürme, diğer öğretmenlerle birlikte davranabilme, alınan kararın veya yapılan uygulamanın doğruluğunu pratikte göstererek kabulünü sağlama, deneyim ve bilgi sahibi olma, alınan kararların ve yapılan uygulamaların amaçları ve sonuçları hakkında bilgilendirme önemli ve etkili olmaktadır.

Öğretmenler, görev yaptıkları okullarda, karar alma ve uygulama süreçlerine en çok “karar alma ve uygulamada etkin katılım” türünde daha sonra “desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım” türünde ve üçüncü olarak da “gönüllülük temelinde katılım” türünde katılım göstermektedirler.

Öğretmenlerin okula katılım tür ve düzeylerinde; farklı okul türlerinin veli ve öğrenci profilleri farklılık göstermekte ve okul yönetimi, okul çevresi gibi unsurlarla da etkileşerek belirleyici olmaktadır.

Öğretmenler katılım düzeyi olarak en çok sorumluluk duydukları alanlarda alınan kararlara, daha sonra duyarlılık alanlarında kalan kararlara, üçüncü sırada aldırılmazlık alanlarında kalan karar alma ve uygulama süreçlerine, en az ise, kararsız kaldıkları alanlardaki karar alma ve uygulama süreçlerine katılım göstermektedirler.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar

Okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarına ilişkin yaklaşım ve gerekçeleri üzerinde en çok öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimler ve okul yönetimlerinin tutumları etkili olmaktadır.

Karar verme yoğunlukları, iş yükü ve görev dağılımı konusunda eşit ve adil olmayan yaklaşımlar ve yaşantılar gibi olumsuz deneyimler, öğretmenleri karar alma ve uygulama süreçlerine katılmaktan uzaklaştırmaktadır.

Karar alma ve uygulama süreçlerine etkin olarak katıldıkları veya öneride bulundukları zaman, uygulanmasına karar verilen önerilerin yaratacağı iş yükü ve uygulama yoğunluklarıyla karşı karşıya kalan öğretmenler, bu durumdan kaçınmak için karar alma veya öneri oluşturma süreçlerine daha az katılım göstermektedirler.

Okulda olumlu deneyimlere sahip olma ve ortak alınan kararlara uyma sorumluluğunu gösterme tutumları, öğretmenlerin katılımlarını olumlu yönde etkilemekte, katılım isteklerini ve çabalarını arttırmaktadır.

Kadın veya erkek öğretmenlerin okuldaki karar alma ve uygulama süreçlerine katılımında bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenler arasında bulunan katılım farklılıkları, okuldaki kadın ve erkek öğretmen sayılarına, okul türüne, kıdeme, kişisel özelliklere ya da kişiler arası ilişki ve iletişim biçimlerine göre değişmektedir.

Okulda karar alma ve uygulama süreçlerinde, öğretmenler birbirlerini etkileyebildiklerini düşünmekte ve bir kararın okulca kabulü için birlikte tutum almayı, işbirliği yapmayı ve birbirini desteklemeyi önemli görmektedirler.

Öğretmenlerin Okulun Diğer Bileşenlerinin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler açısından veliler, okul karar alma ve uygulama süreçlerine ya hiç katılmamakta ya da öğretmenler açısından katılmamaları veya karışmamaları gereken konularda katılmaya çalışmaktadırlar. Buna karşın öğretmenler, velilerin uygun biçimlerde okul karar ve uygulamalarına katılımlarını istemekte ve iletişim olanakları yaratarak toplantılarda ve diğer etkinliklerde okula katılmaları konusunda duyarlı davranmaktadırlar.

Öğretmenler okulda yapılan toplantılarda velilerin bilgilendirilmeyle sınırlı bir katılım gösterdiklerini düşünmektedirler. Veliler katıldıkları toplantılarda, çocuklarının başarı durumları veya problemleriyle ilgili bilgi almak ya da görüşmek istemektedirler. Toplantılara çoğunlukla başarılı ve sorunu daha az olan öğrenci velileri katılmakta, başarısız veya sorunu olan öğrencilerin velileri daha az okula gelmekte ve katılmaktadırlar.

Kırsal kesimden gelen, eğitim ve ekonomik düzeyleri açısından olumsuz koşullarda bulunan veli ve öğrenci profillerine sahip olan İmam-Hatip ve taşınmalı eğitim yapan okul türlerinde veli katılımı, okula gelme düzeyinde dahi sağlanamamaktadır.

İlçe merkezinde bulunan ortaokullarda ise velilerin katılımlarının çocuklarının akademik başarısı, merkezi sınavlara hazırlık konularında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler, okul türleri açısından hiçbir okul türünde velilerin, okul karar alma ve

uygulama süreçlerine gerçek anlamda demokratik katılım göster(e)mediklerini düşünmektedirler.

Öğretmenler açısından okula devlet tarafından gönderilen maddi ödenek yeterli olmamakta ve okul, eğitim-öğretim giderlerini karşılayamamaktadır.

Öğretmenler, velilerin veya diğer bağışçıların maddi katılımı olmadan eğitim öğretimin sürdürülemeyeceği düşüncesiyle okula maddi katılımı zorunlu görmektedirler.

Öğretmenler, okul-aile birliği kurullarının okula maddi kaynak sağlamak üzere okul müdürü yönlendirmesi ile etkinlikler düzenlemek ve velilerden aidat toplamak gibi etkinliklerde bulunduklarını, başka alanlarda velilerin katılımını sağlayan bir işlevleri olmadığını düşünmektedirler.

Öğretmenler, velilerin okula katılımları, öğrenci sorunları ve okula maddi katılımda bulunmak veya bulunmamak çerçevesi dışında gerçekleşmediği düşüncesindedirler. Kamusal eğitim veren ortaokullarda, eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelikli bir biçimde sürdürülebilmesi için gereken maddi kaynak okullara sağlanmamaktadır. Bu konuda öğretmenlerin önerileri, İmam-Hatip Ortaokulu gibi çok bağış alan okulların ve tüm okulların gelirlerinin bir havuzda toplanması ve ilçedeki okulların gereksinimleri için eşit olarak kullanılması gerektiği yönünde olmuştur. Öneriler arasında okulların tüm giderlerinin merkezi yönetim (MEB) tarafından karşılanması gerektiği yer almıştır.

İmam-Hatip Ortaokulu, taşınalı eğitim yapılan ortaokul, varoş mahalle ya da merkez mahalle ortaokulları gibi okul türü nedeniyle maddi kaynak bulma konusunda avantajlı veya dezavantajlı olabilen okullar arasında da eşitsizlikler oluşmakta, okullar bu özellikleriyle eşit koşullarda eğitim sunma konusunda farklılaşmakta ve ayrışmaktadır.

Öğretmenler diğer okul bileşenlerinin, örneğin çevre esnaf, muhtarlık, belediye gibi kurumların okullara destek olmaları, maddi veya başka konularda yardımda bulunmalarını olumlu karşılamaktadırlar. Ancak bu bileşenler, araştırmanın konusu olan okula demokratik katılımı gerçekleştirmekten uzak, okulun ve öğretmenlerin talep etmeleri durumunda zorunlu olan asgari maddi katılım göstermeye çalışmaktadırlar.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımla İlgili Okul Yönetiminden ve Okulun Diğer Bileşenlerinden Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okulun diğer bileşenlerinden beklentilerinde öncelikli grup olarak okul müdürü ve okul yönetimi öne çıkmaktadır. Okul müdürlerinden var olan sorunları çözmeye yönelik yaklaşımlarda bulunmaları, kendi alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, eşit, adil ve demokratik tutumlar göstermeleri, öğretmenin iradesine ve uzmanlığına güvenmeleri, öğretmenlerin katılımının sorumluluk alanlarıyla sınırlı olmaması gerektiğini düşünmeleri, okul yöneticilerinin öğretmenlerin önerilerini onlara yeni bir iş yükü yaratma yaklaşımıyla değil, okul karar alma süreçlerine demokratik katılım yaklaşımıyla değerlendirmeleri, katılımcı uygulamaları çoğaltmalarını beklemektedirler.

Öğretmenlere okulun gelir ve giderleri hakkında genel bilgilendirme yapılmakta ancak, ekonomik konularda kararlara katılmaları söz konusu olmamaktadır. Sınıf veya eğitim gereksinimleri ile ilgili taleplerini okul yönetimlerine ilettiklerinde, karşılanabilecek olan harcamalara yanıt bulabilmekteler fakat bütçe olarak okul yönetimini aşan taleplerinin (spor, konferans veya atölye salonları, laboratuvarlar, ders araç-gereçleri vb.) merkezi bütçeden karşılanmasını beklemektedirler.

Öğretmenler, velilerin daha bilinçli ve katılımcı olarak çocuklarının eğitimleri ve okuluyla ilgili sorunlarda daha duyarlı davranabilmelerini, okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmalarını beklemektedirler.

Öğretmenler mevcut durumda okulların veli ve diğer kesimlerden maddi katkı ve bağış toplamasını bir zorunluluk olarak görürken, eğitim-öğretimin devletin sorumluluğunda olması, tüm giderlerin devlet tarafından karşılanması ve maddi katkı istenmek veya bulunmak zorunda olunmaması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenler açısından daha eşitlikçi ve herkesin katılımının sağlandığı bir okul ortamı için okul müdürüyle birlikte okul yönetiminin tutumu etkili olmaktadır.

Öğretmenler okulun maddi sorunlarının çözümü konusunda, velilerin bilinçlenmesine yönelik çalışmaların, okula veli katılımını artırma noktasında etkili olduğunu düşünmektedirler.

Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın çalışma grubundaki velilerin okulla en sık görüştükleri konu, öğrencileriyle ilgili konular olmaktadır. Velilerin okulla ilişkisinde öğrencinin başarısı, okul içi davranışları, öğretmenlerle ilişkilerinin durumu gibi konular belirleyici olmaktadır.

Başarılı öğrencilerin velileri okulla daha ilgili ve daha katılımcı tutumlar gösterirken, başarısı düşük, davranış veya disiplin sorunları olan öğrencilerin velileri okulla daha az ilişki kurma eğilimindedirler.

Velilerin okul tarafından toplantılara çağırılmaları ve katılmaları, okula toplantılar yoluyla katılımlarını zorunlu olarak sağlamaktadır. Bazı veliler bu toplantılar dışında okulla hiçbir iletişim ve ilişki kurmamaktadırlar.

Velilerin okulla ilişki kurmalarını ve iletişime geçmelerini sağlayan üçüncü önemli neden ve konu ise okula maddi katılımda bulunmak zorunda olmalarıdır. Okul türü olarak İmam-Hatip ve taşınmalı eğitim yapılan ortaokulların velileri dışında kalan çalışma grubundaki veliler, okulun giderleri ve gereksinimleri için maddi yardım talebinde bulunulmasının haklı bir talep olduğunu düşünmektedirler.

Velilere göre, okulun talep ettiği maddi katkının her veliden eşit olarak alınması gerekmektedir. Sürekli aynı veliler okula maddi katkı yaparken, diğer velilerin yapmamaları, eşit ve adil bulunmamaktadır.

Velilerin okula maddi katılımda bulunmaları, okul yönetimi ve okul-aile birliğinin düzenlediği okul-aile birliği toplantılarında belirlenen bağış ya da okul aidatı adı verilen ödemelerle, okul-aile birliklerinin okula maddi yardım amacıyla düzenledikleri kermes, kahvaltı, piknik, gezi gibi etkinliklerden kalan paralarla veya doğrudan okula fotokopi kağıdı, temizlik maddesi alınması gibi katkılarla gerçekleşmektedir.

Veliler, okula maddi katkıda bulunmalarının nedenleri, yaptıkları maddi katkının nerede kullanıldığı ve okulun gelir ve giderleri hakkında yeterli bilgilendirme yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Böylece bir anlamda okul bütçesine katılmak istemektedirler.

Veliler için başka bir katılım konusu, okulun fiziki koşulları ve olanaklarıdır. İmam-hatip ortaokulu dışında kalan diğer beş ortaokulun velileri, okullarda sınıfların kalabalıklığı, laboratuvar, resim, müzik, spor etkinlikleri için sınıf veya salon

bulunmaması, okul bahçesinin yeterli olmayışı, okul kantinindeki sorunlar, okul servislerinin ücretleri gibi konularla ilgili görüş belirtmektedir.

Veliler okulların eksikliklerini tamamlamak için çeşitli alanlarda harcamalarda bulunmaktadır. Velilerin, okulların fiziki koşulları ve olanaklarının eksiklikleri nedeniyle yaptıkları bu harcamalar, okulları, kamusal ve ücretsiz eğitim verilen kurumlar olmaktan çıkarmaktadır. Bu durum aynı zamanda, devletin ekonomik olarak okullardan elini çekmiş olduğunun ve okulların neoliberal politikaların uygulama alanlarına dönüştüğünün açık göstergesi olmaktadır.

Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türlerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları, bilgi paylaşımı düzeyinde yoğunlaşmıştır. Bu katılım düzeyi, en alt basamakta bulunan sahte katılım düzeyinin bir basamak üstünde yer almaktadır. Bu sonuç, velilerin okul karar alma ve uygulamalarına katılım düzeylerinin, demokratik bir irade ve bilinçle gerçekleşen, demokratik eğitim ilkelerine uygun bir katılım niteliğinde ve düzeyinde olmadığı anlamına gelmektedir.

Veliler, ancak zorunlu hallerde, kendileri, aileleri ya da çocuklarıyla ilgili bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Bu durum, zaten alt düzeyde olan katılım düzeyini ve kapsamını oldukça sınırlı hale getirmektedir.

Veliler bilgi paylaşımından sonra en çok kısmi (yöneticilerin kararına destek) düzeyinde katılım göstermektedirler. Bu düzey, bilgi paylaşımından bir üst düzeyi işaret etse de velilerin ancak, yöneticilerin kararlarını destekleyerek veya onaylayarak karar alma süreçlerine katılabildiklerini, kendi iradeleriyle karar alma süreçlerinde var olmadıklarını göstermektedir.

Veliler, okula katılımlarında en çok maddi katılım türlerinden bağış, kermes ve geziler aracılığıyla okula katılım göstermektedirler.

Veliler, veli olarak okula katılım türlerinden en çok iletişim kurma yoluyla katılım göstermektedirler. Çocuklarının başarı veya davranış durumlarını öğrenmek, bilgi almak için okul yönetimi veya öğretmenlerle iletişim kurmaktadır.

Veliler, kurumsal katılım türlerinden en çok desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım türünde okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılım göstermektedirler.

Veliler kişisel katılım türlerinden en çok zorunlu ve fiili katılım türünde okula katılım göstermektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre, velilerin okula katılım boyutlarının hiçbir türünde katılım niteliği açısından üst düzeylerde katılım göstermedikleri, en çok ve öncelikli katılım alanlarının okula ekonomik kaynak yaratmayı amaçlayan maddi katılım boyutlarında gerçekleştiği belirlenmiştir. Velilerin okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılım anlayışları, okulun maddi gereksinimleriyle ilgili alınan kararlara uyma veya okul için toplanan bağışlara maddi katkıda bulunmayla sınırlı kalmaktadır.

Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gereçeklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın çalışma grubundaki velilerin okula katılımlarını etkileyen faktörlerden en belirleyici olanları, öğretmenlerin tutumları, okul yönetiminin tutumu ve okul-aile birliği çalışmalarıdır. Velilerin okula katılım yaklaşım ve gerekçelerini belirleyen en önemli faktörler, okulda iletişimde oldukları öğretmenlerin, hemen sonra ise okul yöneticilerinin tutumları olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, velilerin okula katılım yaklaşım ve gerekçeleri arasında okul tarafından veli görüşlerinin dikkate alınması, okul iklimi / veli profili, eğitim-öğretim planlamaları, kişisel etkenler, milli eğitim / merkezi yönetim, okul türü ve bölgesi ve öğrenci katılımı konuları, daha sonraki sıralarda yer alan etkenleri temsil etmiştir.

Velilerin okula katılımlarına engel olarak ortaya çıkan en önemli faktörler ise bilgi sahibi olmama, velilerin çalışma koşulları ve maddi koşullardaki yetersizlikler olmuştur. Veliler, bilgi sahibi olmadıklarından, bir işte çalıştıkları için zaman bulamadıklarından veya maddi koşulları uygun olmadığından okula katılım gösterememektedirler.

Velilerin çoğunluğunun okul-aile birliğinin karar alma süreçleri ve etkinlikleriyle ilgili bilgileri bulunmamaktadır. Ancak, okulda okul-aile birliğinin etkinliklerine katılmakta ve özellikle okula maddi katılımlarını, okul-aile birliği ve onun etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirmektedirler.

Velilerin Okulun Diğer Bileşenlerinin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımları ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki velilere göre okul yöneticileri ve öğretmenler okulda uyumlu çalışmaktalar ve velilerle olumlu ilişkiler kurmaktadır. Veliler, öğretmenlerin işlerini iyi yaptıklarını, alanlarında uzman olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan velilerin, okula velilerin katılımının sağlanması konusunda okul yönetimi ve öğretmenlerden bir beklentileri bulunmamaktadır.

Veliler, okul-aile birliği çalışmalarının bağış toplamak veya okula maddi kaynak yaratmakla sınırlı etkinlikler olduğunu düşünmekte ve bu etkinliklere kendi katılımlarını yeterli bulmaktadırlar.

Veliler, okula maddi katılımda bulunmak istemekteler ve genellikle maddi katılımda bulunmaktadırlar. Ancak, bu konuda her veli için eşitliğin sağlanmasını okul yönetiminden beklemektedirler.

Veliler, diğer velilerin sadece kendi çocuklarının ders başarı veya davranış durumlarıyla ilişkili olarak ya da okula maddi katkıda bulunma amacıyla okula katılım gösterdiklerini düşünmektedirler.

Velilere göre, okullarda Okul-Aile Birliği çalışmaları, okula maddi kaynak ve bağış bulma etkinlikleri ile sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, maddi katkı gereksinimi olmayan İmam-Hatip Ortaokulu ve velileri ekonomik olarak düşük gelir grubuna ait olan biri taşınmalı eğitim yapan diğeri de daha yoksul bir mahallede bulunan ortaokullarda, velilerden maddi katkı alma söz konusu olmadığından okul-aile birliği çalışmaları yapılmamaktadır.

İmam-Hatip ortaokulları velileri dışındaki velilere göre okullarda öğrenciler, kendilerini ve taleplerini rahat ifade edebilmekte, sorunlarına çözüm bulabilmektedirler.

Velilere göre, erkek İmam-Hatip Ortaokulu'nda öğrenciler, olumsuz davranış ve uyum sorunları yaşarken, kız İmam-Hatip Ortaokulu'ndaki öğrenciler, kendileri hakkında alınan kararlarda görüş belirtmekten kaçınarak daha çok itaatkar davranışlar göstermektedirler.

Çalışma grubundaki velilerin öğrencilerden beklentileri, okul kurallarına uymaları, derslerinde başarılı olmaları ve kendilerini herhangi bir sorunla karşılaştırmamalarıdır. Bu nedenle, okulda ders başarılarında veya okul etkinliklerinde sorunlar yaşayan çocukların velileri, okulla ilişki kurmaktan kaçınmaktadırlar.

Velilerin öğrencilerle ilgili okulda alınan kararlara ve uygulama süreçlerine katılıp katılmadıkları, ne düzeyde katıldıkları, katılıyorlarsa bu katılımın demokratik katılım olup olmadığı konularında herhangi bir düşünceleri veya beklentileri bulunmamaktadır.

Velilerin kendi katılımları ve diğer okul bileşenlerinin katılımlarıyla ilgili görüşlerinde genel olarak, okulla ve öğrenciyle ilgili bir sorunla karşılaşmadıkları sürece var olan durumdan memnun olma hali bulunmaktadır.

Çalışma grubundaki velilerin okullarda karar alma ve uygulama süreçlerine demokratik katılım ortamlarından ve tutumlarından uzak olmaları, ne kendileri için ne de okulun diğer bileşenleri için bu alanda bir eksiklik, bir gereksinim hissetmemeleri sonucunu doğurmaktadır.

Velilerin Okul Yönetiminden ve Diğer Bileşenlerinden Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusunda Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki velilerin, okul karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerinden herhangi bir beklentileri bulunmamaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin tutum ve yaklaşımları velilerin katılımları ve okulla kurdukları ilişkiler üzerinde etkili olmaktadır.

Velilerin var olan katılım düzeyleri, türleri ile ilişki kurma biçimlerine yönelik herhangi bir eleştirileri veya talepleri bulunmamaktadır. Çünkü velilerde var olan durumdan daha farklı bir okula katılım biçimi olabileceği veya demokratik katılım gerçekleştirebilecekleri düşüncesi bulunmamaktadır.

Öğretmenler ve Velilerin Ortaklaştıkları Görüşlere İlişkin Sonuçlar

- a. Çalışma grubundaki veliler ve öğretmenlere göre okullarda veliler, okula ve toplantılara çoğunlukla maddi katkı istemek için çağrılmaktadırlar. Okul aile-birliği toplantılarında okulun maddi katılım gereksinimine yönelik olarak velilerden okul aidatı adı altında bir bağış ödemeleri istenmektedir.

- b. Velilerden alınan maddi katkı, her veliden eşit olarak alın(a)madığı ve genellikle aynı velilerin maddi katkıda bulunması söz konusu olduğu için veliler arasında eşitsizlik yaratmaktadır.
- c. Çalışma grubundaki veli ve öğretmenlere göre gönüllülük temelinde olduğu sürece okullara maddi katılımda bulunulması gerekmektedir. Ancak, bu konuda eşitlik sağlanmalı ya da velilerin maddi katkısına hiç başvurulmamalıdır.
- d. İmam-Hatip Ortaokulu ve diğer okulların veli ve öğretmenleri, imam-hatip ortaokuluna ayrılan kaynaklar ve gelen maddi yardımların okul gereksinimlerinin üzerinde olduğunu, diğer okullarda maddi kaynak sıkıntıları yaşanırken bu durumun adaletsizlik oluşturduğunu, bütün okulların aynı maddi olanaklara sahip olması gerektiğini düşünmektedirler.
- e. Öğretmenler ve velilerin görüşlerine göre okulların önemli giderleri, eğitim öğretim amaçlı kullanılan kağıt, fotokopi ve okul temizlik malzemeleri masraflarıdır. Okullar, velilerden okul aidatı taleplerine gerekçe olarak bu giderlerini göstermektedirler.
- f. Veliler ve öğretmenler, okul bütçesi, gelir ve giderlerinin okul bileşenleri tarafından açıkça bilinmesi ve tartışılmasının, okulun gereksinimlerinin karşılanmasında veya maddi sorunlarının çözümünde etkili olabileceğini düşünmektedirler.
- g. Veliler ve öğretmenler, okul müdürünün okul kararları ve uygulamalarında etkili olduğunu, öğretmen, öğrenci ve veli tutumlarının da okul müdürünün yönetim tarzına göre değiştiğini düşünmektedirler.
- h. Veli ve öğretmenlere göre, öğrenciyle ilgili konular ve okula maddi katılımda bulunma dışında karar alma ve uygulama süreçlerine velilerin katılımı yeterince gerçekleşmemekte, velilerin var olan katılım tür ve düzeyleri ise demokratik katılım niteliğinde gerçekleşmemektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan hareketle, okullarda öğretmenlerin ve velilerin karar alma ve uygulama süreçlerine demokratik katılımlarına ilişkin yapılabilecek uygulama ve araştırma süreçlerine yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulama Önerileri

Okul yönetimleri özel olarak okul müdürleri, öğretmenler ve veliler için okula demokratik katılımın olanak ve ortamlarının oluşturulabilmesine yönelik bir rol üstlenebilir.

Okul yönetiminin eşit ve adil yaklaşımı ile demokratik bir çalışma ortamının oluşturulması için demokratik eğitim ilkeleriyle uyumlu karar alma ve uygulama süreçlerini takip eden bir okul yönetimi geliştirilebilir.

Uygulanacak demokratik katılımcı işleyişte öncelikle uyulması gereken ilkeler; haklara saygı bilincinin geliştirilmesi, bireylere değer verilmesi, bireysel ve kolektif kapasitelere olan inancın oluşturulması, eşitlik, adalet ve saygının ortak değerler olması, bireysel sorumluluk ve bağımsızlığın geliştirilmesi, dayanışma ve işbirliğine dayalı ilişkilerle öğrenmenin ve çoğulcu eşit katılımın sağlanması, demokrasi ve insan hakları konusunda deneyimler oluşturularak katılımı dezavantajlı koşulların eşitlenmesi, kamu yararı düşüncesinin benimsenmesi, bireylerde özneleşme, etkileşimsel eylemliliğin, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi olabilir.

Okul yönetimleri, adaleti gözetken bir biçimde görev dağılımı yaparlarken öğretmenin çalışma ve katılım çabasını görebilirler ve görevlerini sorumlulukla yerine getiren ve katılım için daha fazla çaba gösteren öğretmenleri, kaldırabileceklerinden daha çok ve eşit olmayan iş yüküyle karşı karşıya bırakmayacak görevlendirmeler yapabilirler.

Görev dağılımlarında öğretmenlerin eşit çalışma ve katkıyı sağlayacak motivasyonla çalışabilmeleri gözetilebilir, okul yönetimleriyle öğretmenler arasında kurulan kişisel ilişkilerin görevlendirmelerde adaletsizliğe yol açmaması sağlanabilir.

Öğretmenlerin okula demokratik katılımlarının sağlanması ve katılım ortamlarının geliştirilmesi için onlara kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili kararlarda daha fazla söz hakkı tanınabilir ve karar alma inisiyatifi geliştirmeleri sağlanabilir.

Öğretmenler ve veliler, çoğunlukla okullardaki toplantılar aracılığıyla karar alma süreçlerine katılabildiklerinden, toplantıların hem düzenleyicileri olan okul yönetimleri, öğretmenler, okul-aile birlikleri hem de veliler açısından bilgilenme, görüş oluşturma, öneride bulunma ve karar alma aşamalarında hazırlıklı ve bilinçli katılımı sağlayacak duyuru ve bilgilendirme uygulamalarına özen gösterilerek öncelik verilebilir.

Toplantılar öncesinde amaç, gündemler, karar alınacak konulara ilişkin tüm katılımcılar ayrıntılı olarak bilgilendirilebilir, öneriler oluşturulması, fikirlerin alınması

desteklenebilir, demokratik tartışma ortamı yaratan, etkili ve verimli toplantılar yapılması amaçlanabilir.

Okul içinde yapılan tüm toplantılar, araştırmanın katılımcıları tarafından belirtilen görüşler çerçevesinde, zorunluluk gereği yapılan, birbirini tekrar eden, aynı sorunlara aynı çözümleri üreterek sonuç değiştirmeyen toplantılar olmaktan çıkarılarak, ortak çözümler üreten, demokratik katılımın etkili olduğu toplanmalara dönüştürülebilir. Katılımcıların bu bilinç, sorumluluk ve sahiplenişle toplantılara katılımları için bilgilendirme, güdüleme ve cesaretlendirme etkinlikleri ağırlıklı olarak okul yönetimi tarafından yapılabilir.

Okullarda karar alma ve uygulama süreçlerine veya etkinliklere katılım, resmi ve bürokratik gereklilikler olarak değil, okulun gereksinimlerinin bilinmesi, sorunların ortak çözümlere ulaştırılması, çözümlerde herkesin eşit olarak söz hakkını kullanabilmesi, katkısını sunabilmesi ve daha nitelikli eğitim hizmetine ulaşılabilmesi için gerekli ve önemli görülebilir. Okul ve merkezi yönetimleri tarafından demokratik katılım gerekçelerinin önemli ve vazgeçilmez görüldüğü, herkesin katılımının değerli olduğu düşüncesinin hissedildiği ve önemsendiği bir okul ve çalışma ortamının oluşturulması sağlanabilir.

Öğretmenlerin uzmanlık alanlarında katılımları desteklenirken diğer konularda da kararlara katılmaları sağlanabilir. Branşlaşma ve uzmanlaşma sınırlılığından çıkılarak okulun tüm sorunlarının tüm okul bileşenleri tarafından bilinmesi sağlanarak okulu bütün olarak sahiplenme duygusu geliştirilebilir.

Öğretmenlerin düşünsel veya karar alma süreçlerine katılımları, onlara yönelen bir iş yükü ile sonuçlandığı zaman, bunun neoliberal politikaların devamı biçiminde gerçekleşen bir katılım yolu olduğu ayrımıyla, uygulama süreçlerinde eşit ve demokratik yaklaşımlarla görev dağılımları yapılmaya çalışılabilir.

Politika yapıcılar ve merkezi yönetimlerce okullarda öğretmen ve veli kurullarının oluşumunu içeren yasal yönetmelik ve uygulamaların gözden geçirilerek etkili ve işlevli demokratik katılım ortamlarına izin veren gerekli düzenlemeler yapılabilir. Bu düzenlemelerin kararları demokratik katılım ve yönetim konusunda uzmanlığı, deneyimi olan ekiplerce alınabilir. Okul yöneticileri, öğretmen ve velilerinin demokratik okul yönetimi ve demokratik katılım konusunda hak, görev ve sorumluluklarının kapsam ve içerik olarak belirlenmesi, basit bir yönetmelik düzenlemesi olarak değerlendirilmeden, gerekli özen gösterilerek yasal düzenlemelerin yapılması, demokratik katılımı destekleyici ve hazırlayıcı ilk adımlar olarak görülebilir.

Velilerin okul dışı katılımcılar veya misafirler gibi okul toplantılarına katılmaları yerine bu durumu değiştirecek öneriler geliştirilebilir. Veliler, okulların temel bileşenlerinden biri olarak eğitimle ilgilenmeleri gerektiğinin ve okulda alınan kararlar üzerinde hakları ve sorumlulukları olduğunun farkında olabilirler. Bunun için yapılabilecekler; demokratik katılım hakkı bilincinin geliştirilmesi, okulun genel sorunlarıyla ilgili bilgilendirme ve iletişimin yoğunlaştırılması, katılımlarının çocuklarının sorunları, başarısı ve okula maddi katkı ötesine taşınabilmesi için katılım alanlarının ve konularının öncelikle netleşmesi ve belirlenmesi olabilir. Belirlenen konularda tartışma, görüş alış-verişi sağlanabilecek ek toplantılar, görüşmeler yapılması, demokratik katılım hakları, ödevleri ve sorumluluklarıyla ilgili uyarıcı, bilgilendirici aile katılım eğitimleri, bilinçlendirme toplantıları veya bir araya gelişler sağlanabilir.

Okula maddi kaynak yaratma ile sınırlı etkinlikleri nedeniyle İmam-Hatip ve taşınmalı eğitim yapan ortaokullarda işlevsizleşen diğer okullarda ise velilerle kurulan ilişkilerde üçüncü önemli sırada yer alan okul-aile birliklerinin işlev ve işleyişleri gözden geçirilebilir. Bazı okullarda çok aktif bazılarında ise hiç etkin olmama durumları, okulların maddi kaynağa gereksinimleri ve bu kaynağın velilerden bulunma olasılığıyla ilgili olması değerlendirilebilir. Bu bağlamda, okul-aile birliklerinin okul müdürlerinin kontrolü ve yönlendirmesi altında gerçekleşen okula maddi kaynak yaratacak etkinliklerle sınırlı olan işlevleri yeniden düzenlenebilir, velilerin okula demokratik katılım kurulları olarak iş görmelerini sağlayacak değişiklikler yapılabilir. Bu ise öncelikle, okul-aile birliklerinin okula maddi kaynak bulma sorumluluğu ve zorunluluğundan kurtulmasıyla mümkün olabilir.

Velilerin okulda alınan kararlardan hangilerine katılabilecekleri, hangi konularda görüşlerine başvurulabileceği, okul ve eğitim bileşenlerinin görüşleri doğrultusunda netleştirilebilir. Böylece velilerin, öğretmenlerin ve okulun sorumluluk ve uzmanlık alanlarındaki çeşitli konulara, öğretmenler ve okul yönetimleri tarafından gereksiz veya fazla görülebilen katılımlarının olup olamayacağı veya nasıl ve ne düzeyde gerçekleşebileceği belirlenebilir.

Neoliberal politikalar sonucu oluşan okulların maddi gereksinimleri nedeniyle, okula katılımdan ilk anlaşılan konunun maddi katılım olmasının öncelikle velileri, okulun diğer sorunları ve etkinliklerine katılmaktan uzaklaştırmakta oluşu ve okula demokratik katılımlarının önünde önemli bir engel olarak çıkmakta olduğu görülebilir. Bu nedenle, kamusal eğitim hizmeti veren okulların tüm harcamaları ve giderleri için

gereken finansal kaynaklar, okul yöneticileri, öğretmenleri ve velilerine herhangi bir sorumluluk veya maddi yük getirmeyecek biçimde belirlenebilir ve sağlanabilir. Böylece imam-hatip, taşımali, yoksul mahalle, zengin mahalle okulu gibi okul türleri arasında oluşan maddi kaynak ve eğitim niteliği eşitsizlikleri giderilebilir.

Okula demokratik katılım zemininin oluşabilmesi için başlangıç adımı olarak velilerin katılımlarında önkoşul olma işlevi gören maddi katılım gerekliliği etkisizleştirilebilir. Ayrıca, velilerin gönüllü olarak okullara yapabilecekleri maddi katkıları neden ve ne için yaptıklarını bilerek takip etmeleri, denetim araçları geliştirebilmelerine yönelik düzenlemeler, daha bilinçli katılımı bulundurmaları için önemli ve gerekli görülebilir.

Demokratik eğitim ve katılım ilkeleri olan, haklara saygı, demokrasi ve insan hakları deneyimleri, seküler yaşam ve bilimsel bilgi, bireylere değer verilmesi, bireysel ve kolektif kapasitelere olan inanç, farklılıklara hoşgörü ve saygıyla yaklaşma, eşitlik, adalet ve saygının ortak değerler olması, bireysel sorumluluk ve bağımsızlık, dayanışma ve işbirliğiyle öğrenme, çoğulcu eşit katılım, katılımı dezavantajlı koşulların eşitlenmesi, kamu yararı düşüncesinin benimsenmesi, özneleşme, etkileşimsel eylemlilik, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri çerçevesiyle okulların demokratik anlamda güçlendirilmeleri sağlanabilir.

Okulların kamusal eğitim hizmetinin verildiği kamusal ortaklıklar olarak yönlendirilmeleri ve yönetilebilmeleri katılımcılarının demokratik katılım konusunda bilgilenmelerinin ve deneyim kazanmalarının sağlanması, değiştirilmeleri ve etkileşime uğrayabilmeleri için okula katılan tüm bileşenler tarafından okula etkili demokratik katılımlarının geliştirilmesi yönünde çabalar arttırılabilir.

Araştırma Önerileri

Bu araştırma yapılabirlik sınırları açısından odak gruplar olarak öğretmen ve velilerin okula katılımlarının incelenmesiyle sınırlanmıştır. Ancak, okula demokratik katılım konusunun tüm okul bileşenleri açısından netleştirilmeye, demokratik eğitim ilkeleri bağlamında nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerin oluşturulmasına olan gereksinim devam etmektedir. Bundan sonraki araştırmalarla okulun diğer bileşenleri açısından okula demokratik katılım nedir ve nasıl olmalıdır sorularına yanıt aranabilir.

Eğitim yöneticileri, uzmanları, politika yapıcıları ve okul dışında bulunan toplumsal kesimlerin okula demokratik katılım yaklaşımları ve görüşleri de farklı araştırmalarla incelenebilir.

Neoliberal politikalar döneminde devletin sosyal devlet olma alanındaki sorumluluklarını çeşitli uygulamalarıyla yerel yönetimler, dernekler, sivil toplum kuruluşları gibi kurumlara devretme girişimleri, bu kuruluşların toplum içindeki etkinlik ve sorumluluk alanlarını genişletmiştir. Bu nedenle, okula katılım gösteren odaklardan biri olarak yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşlarının okula demokratik katılım yaklaşımları, tür ve düzeylerini ele alan çalışmalar yapılabilir.

Okula katılım konusunda öne çıkan katılım alanı olarak okula maddi katılım yapılmasının gerekliliğinin ortaya çıkması nedeniyle kamusal eğitim sistemi içinde okulların finansal kaynak sorunları ve çözümleri konusu farklı okul bileşenleri ve okul türleri açısından araştırma konusu yapılabilir.

Araştırmanın alanyazın taramasında, eğitim yönetimi alanında katılım konusunu ele alan araştırmalardan ulaşılanlar arasında, katılımın okul organizasyonu içerisinde okul yönetimi süreçlerine katılma bağlamında kararlara katılma olarak ele alındığı, hangi politik çerçeve içerisinde gerçekleştiğinin görmezden gelindiği veya önemsenmediği fark edilmiştir. Araştırmalarda demokratik katılım ve demokratik eğitim vurgularına ise çoğunlukla rastlanamamıştır. Bu nedenlerle, okula katılım konusunu hem gerçekleştiği politik koşullar bağlamında hem de ulaşılması gereken hedef olan demokratik katılım ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında ele alınması bundan sonra yapılacak katılım araştırmaları için önemli görülebilir.

Okul bileşenlerinden öğretmenler ve velilerin okula katılım ile ilgili görüşleri, katılım tür ve düzeylerinin analizi yapılmaya çalışılarak okullarda demokratik katılımlarının gerçekleşemediğiyle ilgili var olan durum betimlenmeye ve okula katılım araştırmalarına tamamlayıcı bir bakış sunulmaya çalışılmıştır. Sonraki araştırmalarda da okula demokratik katılımın ne olduğu ve nasıl olması gerektiğiyle ilgili araştırmaların yapılmasına olan gereksinim devam etmektedir. Bu nedenle tüm okul bileşenleri ve eğitim politikaları yapıcıları açısından, farklı eğitim seviyelerinde ve okul türlerinde, demokratik katılımın ne olduğu, nasıl olması gerektiğini konu edinen araştırmalar sürdürülebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaşı, S., ve Tura, B. (2019). Okul Aile Birlikleri Okullara Ne Getirdi? Neyi Değiştirdi? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20). doi:10.26466/opus.621027
- Akça, Ş. (2002, Temmuz). Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksay, O., ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256310>
- Aksoy, H. H. (2004). Okul Yöneticileri ve Okul Dışı Değişme Kaynaklarının Eğitime Etkisi. Ankara, Türkiye. Erişim adresi: http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/seminer_3.htm
- Aksoy, H. H. (2010). Foreword. In A. Demirbolat Ottekin *The relationship between democracy and education*. Ankara: Bentham Sciences Publishers.
- Aksoy, H. H. (2014, Ekim 7). Okul Eşitsizlikleri Beslememeli. (S. Mansuroğlu, Röportaj Yapan) Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber/okul-esitsizlikleri-beslememeli-69663>
- Aksoy, H. H. (2017). Eğitimin Tanımı Sorunsalı ve "Eleştirel Pedagojiler". *Eleştirel Pedagoji*, (53-54),70-75.
- Aksoy, H. H. (2018, Mayıs-Ağustos). Eleştirel Pedagojide Bilme Edimi ve Araştırma Öznesi Olmak. *Eleştirel Pedagoji* (57-58), 17-20.
- Aksoy, H. H. (2018, Eylül 16). Eğitim Planlamasından Neoliberal Belirlemeye: Bütçe mi Figürler mi? *BirGün Pazar*. Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber/egitim-planlamasindan-neoliberal-belirlemeye-butce-mi-figurler-mi-230624>
- Aksoy, H. H. (2020, Mayıs 21). Eleştirel Pedagoji Üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile Söyleşi. (H. Güneş, Röportaj Yapan). Erişim adresi: <http://www.nirvanasosyal.com/h-760-elestirel-pedagoji-uzerine-prof-dr-hasan-huseyin-aksoy-ile-soylesi.html>
- Aktan, C. C., ve Tunç, M. (1998). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, Ocak-Şubat, 118-134. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/318672963_BILGI_TOPLUMU_VE_TURKIYE
- Akyıldız, H . (1992). Öğretmen Açısından Okul-Toplum Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7830/103009>

- Alanoğlu, M., ve Demirtaş, Z. (2019). A study on developing teacher participation in decision-making scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 244-253. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ogretmen-karar-katilma-olcegi-toad.pdf
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Y. Alp, ve M. Özışık, Çev.) İstanbul: İletişim
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society. J. Voogt, ve G. Knezek, in *International Handbook of Information Technology* (s. 5-20). Springer. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Margaret-Cox-3/publication/226572626_Researching_IT_in_Education/links/00b49530c88004f9db000000/Researching-IT-in-Education.pdf#page=45
- Apple, M. W., ve Beane, J. (2011). *Demokratik Okullar (Güçlü Eğitimden Dersler)*. (M. Sarı, Çev.) Ankara: Dipnot.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Apple, M. W. (2016, 05, 12). *Eğitim Toplumu Nasıl Dönüştürür?* Erişim adresi: Eğitim ve Ötesi: <http://www.egitimveotesi.com>
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi?* (Ş. Çınkır, Çev.) Ankara: Anı
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. Retrieved from www.historyofsocialwork.org/1969_ENG_Ladderofparticipation
- Artantaş, O. Ç. (2016). Kamu Hizmeti ve Bedel. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/33159/Onur_Cagdas_Artantas.pdf.pdf?sequence=1
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 119-135. Erişim adresi: http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol09_Issue18_2007/564-1510-1-PB.pdf
- Aydın, A. (2019). Olumlu ve Olumsuz Manası ile Siyasal Katılım. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 2121-2138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/654407>
- Aydın, İ. (1997). Okula Aile Katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* (53), 4-7. Erişim adresi: <https://acikerisim.iku.edu.tr/bitstream/handle/11413/6092/YED.JEL%20Ya%20ad%20k%C3%A7a%20E%20itim%20Dergisi%20Journal%20of%20Education%20For%20Life.pdf?sequence=1>

- Aydın, İ. (2015). Demokratik Değerler, Okulda Demokrasi ve Sorumluluk Eğitimi. K. Karakütük içinde, *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. Yaş Armağını*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/316432652_Demokratik_Degerler_Okulda_Demokrasi_ve_Sorumluluk_Egitimi
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi* (7 b.). Ankara: Hatiboğlu.
- Aylett, A. (2010). Participatory planning, justice, and climate change in Durban, South Africa. *Environment and Planning*, 42, 99-115. doi:10.1068/a4274
- Babaoğlu, E., ve Yılmaz , F. (2012). İlköğretim Okullarında Karara Katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/307707529_Ilkogretim_Okullarinda_Karara_Katilma
- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı Karar Verme: Kararlara Katılım Konusunda Çalışanların Düşüncelerine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13(1) 29-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/194759>
- Baker, A. J., & Soden, L. (1997). Parent involvement in children's education: A critical assessment of the knowledge base. A. E. Association. Chicago. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407127.pdf>
- Balcı, A. (2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları Kuram Araştırma İlişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33) 26-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108445>
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bank, W. (1995). Contribution of people's participation: Evidence from 121 rural water supply projects. The World Environment Library. Retrieved from <http://www.nzdl.org/cgi-bin/library.cgi?e=d-00000-00---off-0envl--00-0----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--11-en-50---20-about---00-0-1-00-0-0-11-1-OutfZz-8-00vecl=CL1.1ved=HASH0161139fa7e42af4c91e8415.7vegt=1>
- Barber, B. (1995). *Güçlü Demokrasi - Yeni Bir Çağ İçin Katılımcı Siyaset*. (A. Yılmaz, ve M. Beşikçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Barker, A. (2000). *30 Dakikada Toplantıya Hazırlanma*. (S. Yarmalı, Çev.) İstanbul: Damla.

- Barnard, C. (1966). *The functions of the executive: Thirtieth anniversary edition*. Harvard University Press. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ia601508.us.archive.org/7/items/in.ernet.dli.2015.190485/2015.190485.The-Functions-Of-The-Executive.pdf
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul)*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrakçı, M., ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3/1, Nisan, 98-112. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911385.pdf>
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1) 75-90. Erişim adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt7Sayi1/JKEF_7_1_2006_75_90.pdf
- Benoliel, P., & Somech, A. (2010). Who benefits from participative management? *Journal of Educational Administration*, 48(3),285-308. doi: 10.1108/09578231011041026
- Blair, F. (2018). The trouble with human capital theory. *Real-World Economics Review*, 86, 15-32. Retrieved from <https://www.econstor.eu/handle/10419/189822>
- Bliss, L. A. (2016). Phenomenological research: Inquiry to understand the meanings of poeople's experiences. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 14-26. Retrieved from <https://sageprofessor.files.wordpress.com/2017/10/phenomenological-research-inquiry-to-understand-the-meanings-of-peoples-experiences.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Retrieved from marxist.org: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3090251?origin=JSTOR-pdf>
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Social capital and community governance. *The Economic Journal*, 112(483), 419-436. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00077>
- Brodie, E., Cowling, E., Nissen, N., Paine, A., Jochum, V., & Warburton, D. (2009, Aralık). *Katılımı Anlamak: Bir Literatür Taraması*. Ankara: İngiltere Büyükelçiliği. Erişim adresi: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.sp.gov.tr/upload/Sayfa/47/files/katilimi-anlamak-web.pdf

- Bursalioğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., Gündüz, Y., ve Can, C. (2012). Velilerin Eğitim-Öğretim Sürecine Katılımlarını Etkileyen Faktörlerin Etkilenmesi. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. İstanbul: Pegem. Erişim adresi: https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136587
- Carnoy, M. (1983). Eğitim ve Ekonomi İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1). Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6367.pdf>
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 34-42. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6008/2137>
- Cheng, C. K. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56(3). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832908.pdf>
- Chimaobi, I., & Jacintha Chikamnele , M. (2020). Employee participation in decision making and its impact on organizational performance: Evidence from government owned enterprises, Port Harcourt, Nigeria. doi:10.2139/ssrn.3667548
- Cılga, İ. (2006). Okullarda Demokrasi Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Demokrasi ve Katılım. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 273-296. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309073>
- Claridge, T. (2004). Designing social capital sensitive participation methodologies. Report, Social Capital Research, Brisbane, Australia. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.socialcapitalresearch.com/wp-content/uploads/2013/01/Social-Capital-and-Participation-Theories.pdf>
- Claridge, T. (2020, Ocak). *Current definitions of social capital; academic definitions in 2019*. Retrieved from Social Capital; Research ve Training: <https://www.socialcapitalresearch.com/current-definitions-of-social-capital/>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Coleman, J. S., & Others. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Community Participation*. (2005). Retrieved from European Union: https://ec.europa.eu/echo/files/evaluation/watsan2005/annex_files/WEDC/es/ES12CD.pdf

- Conley, S. (2016). Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of Research in Education* 17(1991) 225-266. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6d3531f4228c266d6703ef8c2ca6d7882037315b
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, O. Brigin, S. Ünal, T. Özsevgeç, Y. Dede, M. Aydın, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, E., ve Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ukmead/issue/55651/692732>
- Çalık, T., ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Topumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, N., ve Ayık, A. (2015). Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16006>
- Çetin, S. K., & Taşkın, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66,105-122. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149044.pdf
- Çeven, S., ve Karagülle, İ. (2018). Bilgi Toplumu ve Eğitim, Türkiye'de Eğitime Genel Bir Bakış. *Social Sciences Studies Journal*, 4(14), 695-705. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.422>
- Çubukçu, Z., ve Girmen, N. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi* 16, 121-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/843732>
- Davidson, S. (1998, Nisan). Spinning the wheel of empowerment. *Community Planning*. Retrieved from <https://sarkissian.com.au/wp-content/uploads/sites/13/2009/06/Davidson-Spinning-wheel-article1998.pdf>
- Demir, Ö. (2019, Kasım 28). *Sosyal Bilimler Sözlüğü (Online)*. Erişim adresi: <http://www.sosyalbilimlervakfi.org/tr/sozluk/>
- Demirkent, D. (2011). Kamusalılığı Yeniden Düşünmek. *Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi*, Temmuz, 9-11. Erişim adresi: http://www.emo.org.tr/ekler/8dda66a9d6ee11b_ek.pdf?dergi=660
- Demirtaş, Z., ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100. Erişim adresi: http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt16Sayi2/JKEF_16_2_2015_83-100.pdf

- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N., & Cömert, M. (2008). Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108728>
- Derbil, S. (1950). Kamu Hizmeti Nedir? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 7(3). https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000213
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum*. (H. A. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Dikkaya, M., ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neoliberal Politikaların Etkileri. *Uluslararası İlişkiler*, 3(9) 151-172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uidergisi/issue/39250/462222>
- Dinbabo, M. F. (2003). Development theories, participatory approaches and community development. Bellville. Unpublished paper. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/319316323_Development_Theories_Participatory_Approaches_and_Community_Development
- Doğan, K. C. (2016). Küreselleşme ve Neo Liberal Kuşaklar Çerçevesinde Devleti landırma Sorunsalı: "Minimal Devlet'ten Düzenleyici Devlet'e". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1795-1803. Erişim adresi: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-problematic-of-state-of-positioning-in-the-framework-globalization-andneoliberal-generations-from-minimal-state-to-r.pdf>
- Downey, B., & Dennis, J. C. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220. doi:10.1177/0038040716651676
- Dündar, S. (2013). Demokratik Okulun Bir Unsuru Olarak Öğrencilerin Karar Süreçlerine Katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 853-875. Erişim adresi: http://www.alternatifokullar.com/files/2014/01/dem_oku_mak_dundar.pdf
- El-Gack, N. E.-G. (2007). Participatory approaches to development: An analysis experiences of development projects in Sudan. (Unpublished doctoral dissertation). Massey University, Palmerston North, New Zealand. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10179/1455>
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform. The Jossey-Bass Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED356519>
- Engels, F. (1992). *Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*. Ankara: Sol Yayınları.

- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9-12. Retrieved from <http://homeschoolconnect.pbworks.com/f/Improving+Family+and+Community+Involvement.pdf>
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm; Neoliberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*. Ankara: Bilim
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and teachers' practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), p. 151-159. Retrieved from <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126169.pdf>
- Erdener, M. A., & Knoepfel, R. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1). Retrieved from <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169840.pdf>
- Eriş, H., Kayhan, H., Baştaş, M., & Gamar, C. (2017). Teacher and administrative staff views on teachers' participation in decision making process. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7411-7420. Retrieved from <https://www.ejmste.com/download/teacher-and-administrative-staff-views-on-teachers-participation-in-decision-making-process-5128.pdf>
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108223>
- Eroğlu, H. T. (2006). Yönetime Katılma Biçimleri ve Yerel Yönetimlerde Demokratik Mekanizmalar. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 191-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/289547>
- Eroğul, C. (1999). *Devlet Yönetimine Katılma Hakkı*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ertem, H. Y., ve Gökalp, G. (2020). Velilerin Okul İklimi ve Veli Katılımı Algılarının Velilerin Eğitim Durumu ve Çocuklarının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1) 78-91. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018040670>
- EURYDICE. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323>
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8). Retrieved from <https://www.ascd.org/el/articles/why-some-parents-dont-come-to-school>

- Fink A.S. (2000). The role of the researcher in the qualitative research process. A potential barrier to archiving qualitative data. *Forum Qualitative 10 Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(3) Retrieved from <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1021>
- Firidin, E., ve Uzun , A. (2018). İyi Yönetişim İlkelerinden Katılımın Uygulanması Hususunda Teorik Bir Değerlendirme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1) 180-197. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/38014/377035>
- Freeman, R. E., & McVea, J. (2001, Ocak). A stakeholder approach to strategic management. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.263511
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum. Retrieved from <http://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Education-for-Critical-Consciousness-Continuum-Impacts-2005.pdf>
- Freire, P., & Macedo, D. (2000). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: İmge.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Lewes: The Falmer Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=veid=WmZOUVX9IpYCveoi=fndvepg=PP9veots=S3İNCİ.V3yRS-8bvesig=haQDYRlf4leofXZ2SSStMCPi8xZ8veredir_esc=y#v=onepageveqvef=false
- Gamoran, A., & Long, D. (2007). Equality of educational opportunity: A 40 year retrospective. *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, August, 23-47. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_2
- Gaventa, J., & Martorano, B. (2016). Inequality, power and participation – revisiting the links. *Institute of Development Studies*, 47(5). Retrieved from <https://bulletin.ids.ac.uk/index.php/idsbo/article/view/2791/ONLINE%20ARTICLE>
- Gemechu, D. (2014, Haziran). *The practices of teachers' involvement in decision making in government secondary schools of Jimma Town*. (Unpublished Master Thesis).: Jimma University, Jimma, Ethiopia.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Gintis, H., & Bowles, S. (1975). The problem with human capital theory—A Marxian critique. *American Economic Review*, 65(2), 74-82. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/4720740_The_Problem_with_Human_Capital_Theory-A_Marxian_Critique

- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. Retrieved from <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/Giroux%20Theories%20of%20Reproduction%20and%20Resistance%20in%20the%20New%20Sociology%20of%20Education%201983%20HER.pdf>
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. (B. Baysal, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Göka, E., Topçuoğlu, A., ve Aktay, Y. (1999). *Önce Söz Vardı Yorumsamacılık Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Vadi Yayınları. Erişim adresi: https://media.turuz.com/Turkologi-1-2019/5810-Once_Soz_Vardi-
- Göksoy, S. (2014). Okul Yönetiminde Karara Katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16802>
- Göksoy, S. (2019, Mayıs 5). Paradigma ve Paradigmalar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*. 1(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-file/20297>
- Göktürk, S., & Mueller, R. (2010). Multidimensionality of teacher participation in school decision making. *Journal of Applied Sciences*, 10(14), 1421-1427. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/49591494_Multidimensionality_of_Teacher_Participation_in_School_Decision_Making
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T., & Koşar, S. (2015). Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişiliğin okuldaki karar verme sürecine etkilerinin çok düzeyli analizi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756-1791. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/288180024_Multilevel_analysis_of_the_effects_of_leadership_styles_decision_making_strategies_and_personality_on_decisionmaking_process_in_schools Liderlik stilleri_karar_verme_stratejileri_ve_kisiligin_okullar/ful
- Gülcan, M. G. (2011). Views of administrators and teachers on participation in decision making at school. *Education Journal (Chula Vista)*, 131(3), 637-654. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ996381>
- Güven, İ. (2014). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Dönüşümü. A. Yıldız içinde, *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* (s. 57). Ankara: Kalkedon.
- Habermas, J. (2002). *Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akıbeti*. (M. Beyaztaş, Çev.) İstanbul: Bakış Yayınları.
- Habermas, J. (2015). *Kamusal Yaşamın Yapısal Dönüşümü*. (M. Sancar, ve T. Bora, Çev.) İstanbul.

- Hart, R. A. (1992). *Ladder of children's participation*. Organizing Engagement: Retrieved from <https://organizingengagement.org/models/ladder-of-childrens-participation/>
- Hatipoğlu, A. (2016). Eğitim ve Siyasal Değişme: Türk Devrimi'nin Eğitime Yüklelediği Anlam. *Sosyoloji Dergisi*, 1(özel) 99-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosder/issue/40964/494729>
- Haynes, N. M., Corner, J., & Hamilton-Lee, M. (1988). The school development program: A model for school improvement. *The Journal of Negro Education*, 57(1), 11-21. doi:<https://doi.org/10.2307/2295272>
- Hester, H. (1989). Start at home to improve home school relations. *NASSP Bulletin*, 73(513), 23-27. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019263658907351305>
- Hill, D. (2014). Sınıf Mücadelesi ve Eğitim: Neoliberalizm, (Neo) Muhafazakarlık ve Kamusal Eğitime Kapitalist Saldırı. M. Uysal, ve A. Yıldız içinde, *Eleştirel Eğitim Yazıları* (N. Korkmaz, Çev., s. 17). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel Eğitim ve Marksizm*. (N. Korkmaz, Çev.) İstanbul: Kalkedon.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED389044>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 37-52. doi:<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi: Eğitim, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hung, K., & Sırakaya, E. (2010). Testing the efficacy of an integrative model for community participation. *Journal of Travel Research*, 49(3). doi:10.1177/0047287510362781
- Hurn, C. J. (2018). *Eğitim Sosyolojisi Okulun İmkan ve Sınırları*. (M. Sever, Dü., A. Kaysılı, & A. Soylu, Çev.) Ankara: Pegem.
- Hussey, S. (2020, Ağustos 24). *International public participation models 1969-2020*. bangthetable.com: Retrieved from <https://www.bangthetable.com/blog/international-public-participation-models/>
- IGI Global. (2021). InfoSci®-OnDemand: Download Premium Research Papers: Retrieved from <https://www.igi-global.com/infosci-ondemand/search/?p=community%20participationvepg=1>
- İnsanlar ve Katılım: Yurttaşlar Karar Almanın Merkezine Nasıl Yerleştirilir*. (2005). (E. Demir, Çev.) Ankara: Involve. Erişim adresi: http://www.sp.gov.tr/upload/Sayfa/47/files/Insanlar_ve_katilim_web.pdf
- Illich, I. (2009). *Okulsuz Toplum*. İstanbul: Şule Yayınları.

- Inkpen, A. C., & Tsang, E. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *The Academy of Management Review*, 30(1), 146-165. doi:10.2307/20159100
- Kallio, H., Pietila , A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review : Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal Of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965. doi:http://dx.doi.org/10.1111/jan.13031
- Kamu Özel İşbirliği Özel İhtisas Komisyonu Ön Raporu (2018). *11. Kalkınma Planı (2019-2023)* Ankara. Erişim adresi: <http://onbirinciplan.gov.tr/wp-content/uploads/2018/01/Kamu-%C3%96zel-%C4%B0%C5%9Fbirli%C4%9Fi-Uygulamalar%C4%B1nda-Etkin-Y%C3%B6netim-%C3%96n-Rapor.pdf> .
- Karahanoğulları, O. (2004). *Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim)*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim, Çağdaş Toplum Olmanın Yolu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2001). Yükseköğretimde Finansman Darboğazı ve Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Yapılan Parasal Devlet Yardımları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (3-4), 70-82.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E., ve Ulutaş, P. (2019). Okul Temelli (Bazlı) Bütçenin Hazırlanmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Milli Eğitim*, 48(Özel), 455-481. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929093>
- Karavuş Altınok, S. (2019). "Eğitim ve Öğretim Desteği"nin Özel Okullara Etkisinin Sosyolojik Analizi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. Erişim adresi: <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/ET000295.pdf>
- Karsten, A. (2011). *Participation models; citizen, youth, online*. Nonformality: Retrieved from https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (13 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. H. (2013, Güz). Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi: Eğitim Yöneticilerinin Toplumsal Katılıma İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4(8), 17-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210518>
- Kartal, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-30. Erişim adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt9Sayi1/JKEF_9_1_2008_23_30.pdf

- Keleş, N. Ö., ve Tonbul, Y. (2020). Eğitim Yönetimi Doktora Tezlerinde Üretilen Bilginin, Bilimin İşlevleri Açısından Değerlendirilmesi. *EJERCongress 2020 Bildiri Kitabı* (s. 666-684). Anı Yayıncılık. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/350133529_Egitim_Yonetimi_Doktora_Tezlerinde_Uretilen_Bilginin_Bilimin_Islevleri_Acisindan_Değerlendirilmesi
- Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan Hakları Eğitiminde Okul ve Sınıf Havasının Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yaz, 353-361. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/784-20120221152814-kepenekci.pdf>
- Keskin, N. E., ve Demirci , A. (2003). *Eğitimde Çürüyüş*. KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No.1. Ankara: KİGEM.
- Keyman, E. F. (2006). *Türkiye'de Sivil Toplumun Serüveni: İmkansızlıklar İçinde Bir Vaha*. Ankara: Sivil Toplum Geliştirme Merkezi. Erişim adresi: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-08/turkiyede-sivil-toplumun-seruveni.pdf>
- Kıral, B. (2017). Okul ve Toplum İlişkileri. M. M. Arslan içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 256-295). Ankara: Sosyal Yayın Grubu. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/341314637_Okul_Toplum_Iliskileri_Turk_Egitim_Sistemi_ve_Okul_Yonetimi
- Knisely, K. (2011). *Does increased parental involvement lead to an increase in student success? Parantel involvement & student success*. University of Texas at Brownville Retrieved from http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf
- Knowles-Yáñez, K. L. (2005). Children's participation in planning processes. *Journal of Planning Literature*, 20(1), 3-14. doi:10.1177/0885412205277032
- Kocabaş, E. Ö. (2016). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 143-153. Erişim adresi: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200066>
- Kocacık, F. (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10. Erişim adresi: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.acarindex.com/pdf/er/acarindex-c7756555ac7581257ca5662b8a8b724e.pdf>
- Kolay, Y. (2004). Okul Aile Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, (164). Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm
- Komisyonu, K. Ö. (2018). 11. KALKINMA PLANI (2019-2023) KAMU ÖZEL İŞBİRLİĞİ ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU ÖN RAPORU. Ankara. Erişim adresi: <http://onbirinciplan.gov.tr/wp-content/uploads/2018/01/Kamu-%C3%96zel-%C4%B0%C5%9Fbirli%C4%9Fi-Uygulamalar%C4%B1nda-Etkin-Y%C3%B6netim-%C3%96n-Rapor.pdf>

- Korlu, Ö. (2019). *Bir Bakışta Eğitim 2019'a Göre Türkiye'de Eğitimin Durumu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/bir-bakista-egitim-2019a-gore-turkiyede-egitimin-durumu/>
- Koşar, D. (2021). Eğitim Yönetimi Alanında Tez Yazmak: Mezunların Deneyimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 19(2), 1299-1322.
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi, Türkiye.
- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim Okulları Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Durumları, Katılma İstekleri, İş Doyumları, Çatışmaları Yönetme Biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1223/423>
- Köylü, D. ve Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299. Erişim adresi: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1359263#:~:text=Ba%C5%9Fyi%C4%9Fit%20\(2009\)%20ara%C5%9Ft%C4%B1rma%C4%B1nda%20%C3%B6%C4%9Fretmenlerin%20%C3%B6rg%C3%BCtsel,sonu%C3%A7%20ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20sonucunu%20destekler%20niteliktedir.](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1359263#:~:text=Ba%C5%9Fyi%C4%9Fit%20(2009)%20ara%C5%9Ft%C4%B1rma%C4%B1nda%20%C3%B6%C4%9Fretmenlerin%20%C3%B6rg%C3%BCtsel,sonu%C3%A7%20ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20sonucunu%20destekler%20niteliktedir.)
- Kvale, S. (1996). *InterViews - An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: CA: Sage. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/418598121/Kvale-Steinar-InterViews-an-Introduction-to-Qualitative-Research-Interviewing-1996-SAGE-Publications-Inc#>
- Lachapelle, P. R. & Austin, E. (2014). Community participation. *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. 1073-1078. doi:https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_471
- Lindberg, E. N., ve Oğuz, K. (2016). İlkokul ve Ortaokullarda Aile Katılımı: Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3711/1925>
- Lunenburg, F. C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1). Retrieved from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Schools%20as%20Open%20Systems%20Schooling%20TAŞ.V1%20N1%202010.pdf>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (1996). *Educational administration; concepts and practices* (2 b.). Belmont: Wadsworth Publishing Company.

- Lyons, M., Smuts, C. & Stephens, A. (2001). Participation, empowerment and sustainability: (How) Do the links work? *Urban Studies*, 38(8), 1233-1251. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/43196699?read-now=1&verefreqid=excelsior%3A63035e0ba0016049744a071f03ba8293&veseq=17#page_scan_tab_contents
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Marx, K. (2007). *Kapital Birinci Cilt* (Cilt 1). Ankara: Sol Yayınları.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı Etkileşimli Bir Yaklaşım*. (M. Çevikbaş, Çev.) Ankara: Nobel.
- Mayo, P. (2015). Eğitimde 'Yeterlik' Söylemi ve Toplumsal Eylemlilik ile Eleştirel Yurttaşlık Mücadelesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(1), 233-243. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508631>
- McGinn, N. F. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* Paris: Unesco IIEP. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120275>
- MEB. (2020, Aralık 20). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>: https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Meister, A. (1984). Participation, associations, development, and change. (J. C. Ross, Ed.) New Brunswick & London, Transaction Books. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=8zC1tNAHmaMCveoi=fndvepg=PR5vedq=meister+types+of+participation&veots=2Gqi3qaFCu&vesig=F3vibXFfT25twHE7HbYNpJrR13Q&veredir_esc=y#v=onepage&veq=meister%20types%20of%20participation&vef=false
- Miessen, M. (2013). *Katılım Kabusu*. İstanbul: Metis.
- Miser, R. (1999). Kalkınma, Toplum Kalkınması Yöntemi ve İnsanın Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 101-112. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auedbfd/issue/39589/468170>
- Miser, R. (2000). *Topluluk Katılımı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Miser, R. (tarih yok). *Toplum Kalkınması*. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://www.foruq.com/books/tr/R/R%C4%B1fat%20Miser%20-%20Toplum%20Kalk%C4%B1nmas%C4%B1.pdf>
- Mouffe, C. (2010). *Siyasal Üzerine*. (M. Ratip, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

- Musleh, H. (2011). Participation in education. S. Adwan, & A. Wildfeuer In *Participation and Reconciliation: Preconditions of Justice* (p. 33-42). Verlag Barbara Budrich. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk0nb.7?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Nikolopoulou, K. (2022, Aralık 10). *What is snowball sampling? / Definition ve examples*. Scribbr: Retrieved from <https://www.scribbr.com/methodology/snowball-sampling/>
- Noon, E. J. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/f64f/e0d85fce0797b6e763807b978f4795ce2529.pdf>
- Orak, C. Ç. (2007). Kamu Hizmeti: Tabula Rasa Avrupa Birliği Sürecinde Nasıl Doldurulacak? *Türkiye Barolar Birliği Dergisi* 68, 161-240. Erişim adresi: <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2007-68-289>
- Organizing Engagement. (tarih yok). *Spectrum of public participation*. Organizing Engagement: Retrieved from <https://organizingengagement.org/models/spectrum-of-public-participation/>
- Ottekin Demirbolat, A. (1999). Demokrasi ve Demokratik Eğitim. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/799-20120221143626-demirbolat.pdf>
- Ottekin Demirbolat, A. (2010). *Eğitim ve Demokrasi Arasındaki İlişkiler*. Ankara.
- Ottekin Demirbolat, A. (2012). *The relationship between democracy and education*. Ankara: Bentham Sciences Publishers.
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon. Retrieved from <https://archive.org/details/organizationalbe0005owen>
- Owens, R. G., & Lewis, E. (1976). Managing participation in organizational decisions. *Group & Organization Studies*, 1(1), 56-66. <https://doi.org/10.1177/105960117600100106>
- Oxford Learner's Dictionaries*. (2021, Aralık 15). Oxford Advanced Learner's Dicitonary: Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Öğrencilerin Okulda Demokratik Katılımı. (2012). *Eğitimde Etniklerarası Entegrasyon Projesi*. Üsküp, : İnsan Hakları ve İhtifaların Çözümü Merkezi. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/3291052-Ogrencilerin-okulda-demokratik-katilimi.html>
- Özden, Y. (1996). Okullarda Katılmalı Yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438. Erişim adresi: Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10388/127098>
- Özdoğru, M., ve Aydın, B. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367. Erişim adresi: Retrieved from <https://www.acarindex.com/pdfler/7255-3014.pdf>

- Özmuş, M. (2018). Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 94-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/41407/436101>
- Özer, M. A. (2012). Örgütsel Karar Verme ve Yönetişim. *Türk İdare Dergisi*, 475, 147-170. Erişim adresi: <http://www.tid.gov.tr/Makaleler/%C3%96rg%C3%BCtsel%20Karar%20Verme%20ve%20Y%C3%B6neti%C5%9Fim.pdf>
- Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1389-1421. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223370>
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi Politik Düşün(eme)mek Üzerine Bir örnek Olay İncelemesi: 4x3 lük Zorunlu Eğitim Tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(39), 93-123.
- Öztürk, M. (2008). John Dewey'in Eğitim Felsefesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/43745.pdf>
- Pateman, C. (1999). Participation and democratic theory. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://is.muni.cz/el/1423/podzim2016/POL401/um/Pateman_Dahl.pdf
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 b.). Thousand Oaks: CA : Sage. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf
- Paul, S. (1987). Community participation in development projects: The World Bank Experience. Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/850911468766244486/pdf/multi-page.pdf>
- Polatcan, M., ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/504183>
- Poulantzas, N. (2004). *Devlet, İktidar, Sosyalizm*. (T. Ilgaz, Çev.) Ankara: Epos. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/32410782-Devlet-iktidar-sosyalizm.html>
- Quick, K. S. & Bryson, J. (2016). Public participation. J. Torbing, C. Ansell, ve E. Press içinde, *Forthcoming 2016 in Handbook in Theories of Governance*. <https://doi.org/10.4337/9781782548508.00022>
- Rebell, M. A. (2018). Preparation for capable citizenship: The schools’ primary responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 100(3), 18-23. doi:10.2307/26552459

- Reynolds, D., Sammons, P., Louise, S., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158. doi:<https://doi.org/10.1080/0924345960070203>
- Rifkin, S. B. & Kangere, M. (2002). What is participation? S. Hartley içinde, *CBR: A Participatory Strategy in Africa* (s. 37-49). Retrieved from researchgate.net/publication/311607512_What_is_Participation
- Rocha, E. (1997). A ladder of empowerment. *Journal of Planning Education and Research*, 17(1), 31-44. <https://doi.org/10.1177/0739456X9701700104>
- Russell, C. D. (2013). Functionalist theory of education. J. Ainsworth içinde, *Sociology of Education: An A-to-Z Guide* (p. 293). New York: Sage Publications,. doi:10.4135/9781452276151
- Sağlam, Y., ve Kanadlı, S. (2021). *Nitel Veri Analizinde Kodlama* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2016-2017). *Rewiew of Educational Research*, 89(5), 655–696. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513541311297586/full/html>
- Sarıgöz, O. (2012). Bilgi Toplumunun Eleştirisi ve Türkiye’de Modern Eğitimin Gerçekleştiremedikleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(1), 72-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5394/73161>
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *Haber Bülteni*, 44-51. Erişim adresi: https://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. E. Oğuz, ve A. Yakar içinde, *Küreselleşme ve Eğitim* (s. 59-82). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Sayılan, F. (2017). Yeniden Üretim. *Eleştirel Pedagoji*, (53-54), 135-137. Erişim adresi: http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/eeles%CC%A7tirel_pedagoji_sozlugu_53-54.pdf
- Scher, R. K., & Usdan, M. (1970). Politics and education: Definitions and realities. *Educational Horizons*, 49(1), 8-14. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42923895>
- Schmitt, C. (2006). *Siyasal Kavramı*. (E. Göztepe, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

- Schonfeld, W. R. (1975). The meaning of democratic participation. *Review of Participation and Democratic Theory.; Participation in America: Political Democracy and Social Equality.; The Modes of Democratic Participation: A Cross-National Comparison.*, by C. Pateman, S. Verba, N. H. Nie, ve J. Kim., 28(1), 134-158. doi:<https://doi.org/10.2307/2010033>
- Schwartz, P. & Ogilvy, J. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns and thought and belief*. Menlo Park: CA: SRI International. Retrieved from <http://www.jmarshall.org.uk/Papers/The%20Emergent%20Paradigm%201979.PDF>
- Selvi, K., Sönmez, B., ve Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: Okul, Toplum ve Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-34. Erişim adresi: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/11103/11103.pdf?sequence=1>
- Siegle, D. (2022). *Educational research basics by Del Siegle*. University of Connecticut: Retrieved from https://researchbasics.education.uconn.edu/qualitative_research_paradigm/
- Simon, H. A. (1997). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. New York: The Free Press. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://accord.edu.so/course/material/administrative-theory-and-behavior-478/pdf_content
- Sobacı, M. Z. (2007). Yönetişim Kavramı ve Türkiye'de Uygulanabilirliği Üzerine Değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 219-235. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46385>
- Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 341-371. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/238430011_Explicating_the_Complexity_of_Participative_Management_An_Investigation_of_Multiple_Dimensions
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/1094670510361745>
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc. Retrieved from <https://pdfkeys.com/download/2601491-Basics-Of-Qualitative-Research-Techniques-And-Procedures-For-Developing-Grounded-Theory.pdf>
- Şentürk, İ. (2008). Pierre Bourdieu'nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113297>

- Şimşek, H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi; Kuram, İlkeler, Uygulamalar*. Ankara: Seçkin
- Şimşek, H., ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde Yeni Bir Üniversite Paradigmasına Doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1541>
- Şirin, H. (2008). Eğitimin Etki Alanında Sivil Toplum ve Kültürel Değişim. Erişim adresi: <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/%c5%9e%c4%b0R%c4%b0N-H%c3%bcseyin-E%c4%9e%c4%b0T%c4%b0M%c4%b0N-ETK%c4%b0-ALANINDA-S%c4%b0V%c4%b0L-TOPLUM-VE-K%c3%9cLT%c3%9cREL-DE%c4%9e%c4%b0%c5%9e%c4%b0M.pdf>
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. S. Üniversitesi (Dü.). içinde Konya. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/820-2012021117533-sisman.pdf>
- Tan, M. (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar; İşlevselci ve Çatışmacı Paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571. doi:10.1501/Egifak_0000000777
- Taymaz, H. (2021). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri için Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem. Erişim adresi: <https://www.turcademy.com/tr/kitap/okul-yonetimi-9789756802267>
- TDK. (2020, Aralık 3). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: [sozluk.gov.tr: https://sozluk.gov.tr/](https://sozluk.gov.tr/)
- Tedmem. (2021). *Bir Bakışta Eğitim 2021: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Tedmem. Erişim adresi: <https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim-2021?wpdmdl=3866&verefresh=61ae26e38b25e1638803171>
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/9053/e%C4%9Fitim%20sosyolojisinde%20%C3%A7a%C4%9Fda%C5%9F%20kurumlar%20ve%20T%C3%BCrkiye.pdf?sequence=1>
- The World Bank (1995). Contribution of people's participation: Evidence from 121 rural water supply projects. The World Environment Library. Retrieved from <http://www.nzdl.org/cgi-bin/library.cgi?e=d-00000-00---off-0envl--00-0----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--11-en-50---20-about---00-0-1-00-0-0-11-1-0utfZz-8-00vecl=CL1.1ved=HASH0161139fa7e42af4c91e8415.7vegt=1>
- The World Bank Participation Sourcebook: Environmentally sustainable development publications. (1996). *The World Bank Participation Sourcebook*. (T. W. Bank, Derleyici) The World Bank. Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/289471468741587739/pdf/multi-page.pdf>
- Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Tural, N., ve Karakütük, K. (1991). Eğitim Politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(82), 16-24. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6055>
- Tüm Öğrenci Velileri Dayanışma Derneği*. Erişim adresi: Öv-Der: <https://ovder.org.tr/>
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin Okulda Eğitime Katılım Türlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/31880/350009>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı*. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf>
- Ulusoy, B. & Yolcu, H. (2013). Household education expenditure of families at primary education level. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697230>
- Ural, A. (2022). *Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uras, M. (1995). Karara Katılmada Kabul Alanı Modeli. *Eğitim Yönetimi*. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1002-20120204182420-uras.pdf>
- Ünal, L. I. (2005). "İktisat İdeolojisi"nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim. *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 16(57), 35-50. doi:10.5455/ey.10533
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., ve Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara. Erişim adresi: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Ebru-Aylar/publication/313730382_Egitimde_Toplumsal_Ayrisma/links/58a4499d92851cf0e38138f1/Egitimde-Toplumsal-Ayrisma.pdf
- Üzüm, H., ve Kurt, T. (2019). Okullarda Katılımcı Karar Verme Sürecinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95-112. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/747196>
- Verba, S. (1967). Democratic participation. *The annals of the American Academy of political and social science*, 373, 53-78. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1037353>
- Verba, S. & Nie, N. (1987). *Participation in America; Political democracy and social equality*. Chicago IL: Chicago University of Chicago Press. Retrieved from <https://www.goodreads.com/book/show/3521619-participation-in-america>
- Vercellone, C. (2015). *Bilişsel Kapitalizm*. (D. Kundakçı, Çev.) İstanbul: Otonom Yayıncılık.

- Wadesango, N. (2012). The influence of teacher participation in decision-making on their occupational morale. *Journal of Social Sciences*, 31(3), 361-369. Retrieved from researchgate.net/publication/321223745_The_Influence_of_Teacher_Participation_in_Decision-making_on_Their_Occupational_Morale
- Walford, G. (2001). *Doing qualitative educational research*. Bloomsbury Publishing. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=R0HUAwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Wendlend-Liu, J. (2020, Ocak 29). Predictive analytics: How capitalism's "knowledge economy" profiles us all. New York, United States of America. Retrieved from <https://peoplesworld.org/article/predictive-analytics-how-capitalisms-knowledge-economy-profiles-us-all/>
- West, M. (1998). Quality in schools: Developing a model for school improvement. L. A. Hargreaves A. içinde, *International Handbook of Educational Change*. Springer, Dordrecht. doi:https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_38
- Wilcox, D. (1994). *The guide to effective participation*. Brighton: Partnerships. Retrieved from <http://ourmuseum.org.uk/wp-content/uploads/The-Guide-to-Effective-Participation.pdf>
- Wilson, R. T. (2011). The relationship between school and society: Part II conflict theory. 6(1). Retrieved from <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=colleagues>
- Winter, G. (2012). Theoretical foundations of public participation. *Conference on Environmental Democracy*. Bremen. Retrieved from <https://jak.ppke.hu/uploads/articles/14613/file/Theoretical%20Foundations%20of%20Public%20Participation.ppt>
- Wood, C. J. (1984). Participatory decision-making: Why doesn't it seem to work? *The Educational Forum*, 49(1), 55-64. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131728409335820?journalCode=utef20>
- Yalçınkaya, M. (2012). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77422>
- Yavuz Tabak, B. (2017, Haziran). Okullarda Demokratik Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=zKVPRiIe8dbjOAKfcoDOtQ&no=Wcx7P6Kw56gVGodkgIHMqA>
- Yavuz, Y. (2004). Okulda Yönetime ve Karara Katılma. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 46-57. Erişim adresi: <http://kisi.deu.edu.tr/yasar.yavuz/makale4.html>

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5833/1964>
- Yıldırım, İ., Akan , D., ve Yalçın , S. (2019). Okullarda Örgütsel Sinizmin Yordayıcısı Olarak Karar Verme Sürecine Katılım. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 487-506. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/333877402_Okullarda_Orgutsel_Sinizmin_Yordayicisi_Olarak_Karar_Verme_Surecine_Katilim
- Yılmaz, M. (2013). Kamu Yönetiminde Katılım: Türkiye'de Yerel Düzeyde Uygulama Örnekleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye. Erişim adresi: <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/673/1/10021835.pdf>
- Yiğit, B., ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri*. Pegem A Yayıncılık.
- Yücel, C., ve Kaynak Taşçı, S. (2008). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 685-706. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61796/924311>



Ek 1. Devrek İlçesi Devlet Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmen ve Velilerin Okula Demokratik Katılım Durumu Araştırması – Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Yeri:

Görüşülen (Anonim Kimlik): Cinsiyet: (K) (E)

Tarih :Başlama Saati: Bitiş Saati:

Merhaba,

Ben Aslıhan Hancı. Devrek Hamidiye Anadolu Lisesi'nde öğretmen olarak çalışıyorum. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında devam eden doktora tez çalışmam için bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın amacı, Devrek ilçesi devlet ortaokulları öğretmenlerinin ve velilerinin okul kararlarına ve uygulamalarına katılım durumlarını ve katılımı ilgili görüşlerini saptamak, elde edilen verileri katılım kuramları ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında analiz ederek değerlendirmektir. Yapılacak görüşmelerle siz öğretmen ve velilerin okuldaki kararlara ve uygulama süreçlerine katılımlarıyla ilgili görüşleri, mevcut katılım durumları ve beklentilerinin saptanması amaçlanmaktadır.

Yapacağım tüm görüşmelerde elde edilen veriler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. İzin verirseniz zamanı daha iyi kullanmak ve vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı ve güvenli not etmek amacıyla görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmenin herhangi bir anında görüşmeye son vermek isterseniz görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Sorulara başlamadan önce yanıtlamamı istediğiniz sorularınız varsa önce onları yanıtlamak isterim. İzin verirseniz sonrasında görüşmeye başlayabiliriz.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Yaşınızı öğrenebilir miyim?
2. Öğretmenlik branşınız nedir?
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
4. Bu okulda kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz?
5. Hangi sınıflarda derse giriyorsunuz?
6. Sizce okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılma durumunuzu etkilediğini düşündüğünüz mesleki veya kişisel özelliklerinizden öne çıkan yanlarınız var mı? Varsa bunları belirtebilir misiniz?

Teşekkür ederim. Şimdi araştırmamızla ilgili soruların yer aldığı görüşmemize başlayabiliriz. Görüşme dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde okuldaki karar alma süreçleri ile ilgili konuşacağız.

BÖLÜM I

Okul Yönetimi ve Karar Alma Süreçleri

1. Görev yaptığınız okulun karar alma süreçleri ile faaliyet ve etkinliklerine hangi düzeylerde, nasıl katılım gösteriyorsunuz?
2. Okul yönetimi ve öğretmenlerin birlikte karar alma süreçlerinde yaşadığınız veya tanık olduğunuz olumlu ve olumsuz olaylara örnek verebilir misiniz? Bu olayları öğretmenlerin katılımı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Okulda öğretmenlere verilen görevlerin paylaşımı nasıl yapılmaktadır?
4. Eleştiri ve önerileriniz olduğunda okul yöneticilerine nasıl iletirsiniz?
5. Uzmanlık alanınız, kıdeminiz, tecrübeniz veya konuyla ilgili bilgi düzeyiniz kararlara katılımınızı nasıl etkiliyor? Buna örnek olabilecek deneyimleriniz varsa bahsedebilir misiniz?
6. Okulda yapılan toplantıları öğretmenlerin katılımlarının gerçekleştirilebilmesi bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Kadın ve erkek öğretmenlerin katılım durumlarına ilişkin örnekler verebilir misiniz?
8. Okulunuzda karar alma ve uygulama süreçlerine herkesin katılımını sağlayan bir çalışma ve eğitim ortamı oluşturulması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Şimdi görüşmemizin ikinci bölümüne geçiyoruz. Bu bölümde ekonomik planlama ile ilgili birkaç sorum olacak.

BÖLÜM II

Ekonomik Planlama

1. Okulun gelir kaynakları ve giderleri hakkında ne denli ayrıntılı bilginiz oluyor?
2. Oluşturulan bir okul bütçesi varsa, oluşturulması sırasında gelir ve giderlerle ilgili alınan kararlara katılmaya ilişkin deneyiminiz var mı? Bu deneyimlerden birini paylaşabilir misiniz?
3. Veliler veya okul çevresinde bulunan kurumların okula maddi katkıda bulunmalarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Okulun mali kaynak ve bütçe sorunlarının okul yönetimi, öğretmenler, çalışanlar ve veliler arasında tartışılması, bu konularda çözümler üretilmesi hakkındaki görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?

BÖLÜM III

Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

1. Okulda yıllık eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesiyle ilgili alınan kararlara katılımınız nasıl gerçekleşiyor? Örnek verebilir misiniz?
2. Okulunuzda bina ve sınıfların donanımlarının iyileştirilmesi, düzenlenmesi konusunda alınan kararlara katılımınıza ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
3. Okulunuzda öğrencilerle ilgili alınan kararlara katılımınız nasıl gerçekleşiyor? Deneyimlerinizden birini paylaşabilir misiniz?

Cevaplarınız için teşekkür ederim. Şimdi görüşmemizin son bölümüne geçiyoruz. Bu bölümde size veli ve çevre ilişkileri ile ilgili birkaç soru soracağım.

BÖLÜM IV

Okul -Veli ve Çevre İlişkileri

1. Okulunuzdaki okul-veli ilişkilerine ve bu ilişkileri planlama ve düzenleme çalışmalarına katılımınızla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
2. Okulunuzda velilerin ve öğrencilerin, kendilerini ilgilendiren karar alma süreçlerine katılmaları ve okul yönetimi ile öğretmenler tarafından katılımlarının desteklenmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Okul Aile Birliği çalışmalarının velilerin okuldaki karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarına etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Okul çevresinde bulunan diğer kişi veya kurumların okula katılımı konusunda neler söyleyebilirsiniz? Bu konuyla ilgili varsa gözlemleriniz veya deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?

Görüşme sorularım tamamlanmıştır. Üzerinde konuştuğumuz konularla ilgili paylaşmak istediğiniz bir görüşünüz varsa lütfen belirtiniz. Katılım ve katkınız için teşekkür ederim.

**Ek 2. Devrek İlçesi Devlet Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmen ve Velilerin
Okula Demokratik Katılım Durumu Araştırması – Veli Görüşme Formu**

Görüşme No:

Görüşme Yeri;

Görüşülen (Anonim Kimlik): Cinsiyet: (K) (E)

Tarih :Başlama Saati: Bitiş Saati:

Merhaba,

Ben Aslıhan Hancı. Devrek Hamidiye Anadolu Lisesi'nde öğretmen olarak çalışıyorum. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda devam eden doktora tez çalışmam için bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın amacı, Devrek ilçesi devlet ortaokulları öğretmenlerinin ve velilerinin okul kararlarına ve uygulamalarına katılım durumlarını ve katılımı ilgili görüşlerini saptamak, elde edilen verileri katılım kuramları ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında analiz ederek değerlendirmektir. Yapılacak görüşmelerle öğretmen ve velilerin okuldaki kararlara ve uygulama süreçlerine demokratik katılımı ilgili görüşleri, mevcut katılım durumları ve beklentilerinin saptanması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma ile okullarda karar alma ve uygulama süreçlerine katılımın demokratikleşmesi ve eğitime demokratik katılımının artırılması konusundaki çalışmalara katkı sunulması umulmaktadır.

Yapacağım tüm görüşmelerde elde edilen veriler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. İzin verirsiniz zamanı daha iyi kullanmak ve vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutmak amacıyla görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmenin herhangi bir anında görüşmeye son vermek isterseniz görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

Sorulara başlamadan önce yanıtlamamı istediğiniz sorularınız varsa önce onları yanıtlamak isterim. İzin verirsiniz sonrasında görüşmeye başlayabiliriz.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Yaşınızı ve eğitim düzeyinizi (branşınızı) öğrenebilir miyim?
2. Hangi mesleği yapıyorsunuz?
3. Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta okuyor?
4. Kaç yıldır çocuğunuzun okulunun bulunduğu bölgede yaşıyorsunuz?
5. Okulun Okul-Aile Birliği Kurulu'nda göreviniz var mı veya daha önce görev aldınız mı? Almadı ise "görev almak istediniz mi? Görev almak ister miydiniz?
6. Sizce okulun karar alma ve uygulama süreçlerine katılma durumunuzu etkilediğini düşündüğünüz mesleki veya kişisel özelliklerinizden öne çıkanlar var mı? Varsa belirtebilir misiniz?

Teşekkür ederim. Şimdi araştırmamızla ilgili soruların yer aldığı görüşmemize başlayabiliriz. İlk bölümde okuldaki karar alma süreçleri ile ilgili konuşacağız.

BÖLÜM I

Okul Yönetimi ve Karar Alma Süreçleri

1. Okulun yönetimi, öğretmenleri ve velileri arasında kurulan ilişkileri, okulda alınan kararlara ve uygulama süreçlerine katılım durumları açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. Okulla veya çocuğunuzla ilgili görüş, eleştiri veya önerilerinizi kimlerle, nasıl ve ne derecede paylaşıyorsunuz?
3. Velilerin okuldaki toplantılara katılım durumu ve alınan kararlara katılımları konusundaki gözlemlerinizi, olumlu veya olumsuz deneyimleriniz nelerdir?
4. Okulda kararlara katılmaya davet edilme, katılım gösterilmesi ve sonuçlarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Okulda karar alma süreçlerine katılım durumunuzu hangi etkenler, ne derecede belirliyor?
6. Mevcut durum dışında hangi durum veya konularda görüş belirtmek ve hangi konulardaki kararlarda söz sahibi olmak istersiniz?
7. Okul-Aile Birliği'nin yürüttüğü çalışmalar ve bu çalışmalara velilerin katılımıyla ilgili görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
8. Okul-Aile Birliği'nde karar alma süreçleri nasıl gerçekleşiyor? Varsa, bu konudaki gözlem ve deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
9. Sizin ve çocuğunuzun okul yönetimiyle veya sınıflarda öğretmenlerle birlikte alınan kararlara ve yapılan etkinliklere katılımını yeterli görüyor musunuz? Bu konuda okul yönetiminden veya öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

Yanıtlarınız için teşekkür ederim. Şimdi görüşmemizin ikinci bölümüne geçiyoruz.

BÖLÜM II

Ekonomik Planlama

1. Okulun gelir kaynakları ve giderleri hakkında ne denli ayrıntılı bilginiz oluyor?
2. Oluşturulan bir okul bütçesi varsa, oluşturulması sırasında gelir ve giderlerle ilgili alınan kararlara katılmaya ilişkin deneyiminiz var mı? Varsa, nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak süreci paylaşabilir misiniz?
3. Veliler veya okul çevresinde bulunan kurumların okula maddi katkıda bulunmalarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Okulun mali kaynak ve bütçe sorunlarının okul yönetimi, öğretmenler, çalışanlar ve veliler arasında tartışılması, bu konularda çözümler üretilmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
5. Çocuğunuzun kişisel eğitim giderleri dışında okulun sizden talep ettiği harcama veya ödemeler hakkında neler söyleyebilirsiniz? Karşılayamayacağınız harcamalar veya ödeme talepleri oldu mu? Bu tür bir durum olduğunda ne yapıyorsunuz?

BÖLÜM III

Rehberlik ve Eğitim-Öğretim

1. Rehberlik servisi tarafından alınan kararlardan veya faaliyetlerinden ne kadar haberi oluyorsunuz? Bu konudaki çalışmalara katılım düzeyinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
2. Çocuğunuzun sınıf düzeyine göre okulla ilişkileriniz/okula katılım düzeyiniz değişiyor mu/ nasıl değişiyor?
3. Okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesi, eğitim ortamının iyileştirilmesi, düzenlenmesi konularında alınan kararlara katılımınızla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Yanıtlarınız için teşekkür ederim. Şimdi görüşmemizin son bölümüne geçiyoruz. Bu bölümde okulda iletişim ve katılım durumları ile ilgili birkaç sorum olacak.

BÖLÜM IV

İletişim ve Katılım

1. Okulun öğretmenleri, çalışanları, öğrencileri ve velilerinin iletişim, dayanışma, rekabet, işbirliği içinde olma açılarından okula katılım durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?
2. Sizce okul yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileriyle birlikte tüm okul bileşenleri arasında eşitliğe ve katılıma dayalı bir eğitim ve çalışma ortamı nasıl olmalı ve okulun bu yönde geliştirilmesi için neler yapılabilir?

Görüşme sorularım tamamlanmıştır. Üzerinde konuştuğumuz konularla ilgili paylaşmak istediğiniz bir görüşünüz varsa lütfen belirtiniz. Katılım ve katkınız için teşekkür ederim.

Ek 3. Gönüllü Katılım Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Araştırmanın Adı: Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi

Sayın gönüllü,

Doktora tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Araştırmanın amacı, Devrek ilçesi devlet ortaokulları öğretmenlerinin ve velilerinin okul kararlarına ve uygulamalarına katılım durumlarını ve katılımı ilgili görüşlerini saptamak, elde edilen verileri katılım kuramları ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında analiz ederek değerlendirmektir. Okulun karar ve uygulama alanlarına yönelik hazırlanan açık uçlu görüşme sorularıyla yaklaşık 40 dakika sürmesi planlanan yüz yüze görüşmeler, amaca uygun verilerin toplanması için yapılacaktır. Devrek ilçesinde bulunan 6 ortaokuldan araştırmaya katılmayı kabul eden cinsiyet, branş, kıdem, katılım düzeyi farklılıkları olan 25 öğretmen ve cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek, katılım düzeyi farklılıkları olan 25 veli ile görüşülecektir. İzin verirsiniz zamanı daha iyi kullanmak ve vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı ve güvenli not etmek amacıyla görüşme kaydedilecektir. Araştırmaya katılım için araştırmacının herhangi bir ücret ödemesi veya katılımcıdan bir ücret istenmesi söz konusu olmayacaktır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih

Gönüllünün adı/soyadı

Araştırmacının adı/soyadı

Ashhan Hancı

Ek 4. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 16/05/2022
Toplantı Sayısı : 11
Karar Sayısı : 147

147-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Aslıhan Hancı**'nın "Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Aslıhan Hancı**'nın "Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 5. Zonguldak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-65623548
Konu : Uygulama İzni Talebi
(Ashhan HANCI)

12/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 30/11/2022 tarih ve 736667 sayılı yazısı ile, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı öğrencisi Ashhan HANCI'nın "*Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ek listede isimleri belirtilen ve İlimiz Devrek ilçesinde faaliyet gösteren okullarımızda öğrenim gören öğrenci velileri ile görevli öğretmenleri, 2022 - 2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde, yüz yüze olacak şekilde anket çalışmasını uygulama talebi, Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Milli Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı öğrencisi Ashhan HANCI'nın "*Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ek listede isimleri belirtilen ve İlimiz Devrek ilçesinde faaliyet gösteren okullarımızda öğrenim gören öğrenci velileri ile görev yapan öğretmenlere, 2022 - 2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde, yüz yüze olacak şekilde çalışmasını uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup; söz konusu çalışmanın "*21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda"* Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilerek yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

Fatih KARAASLAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

Turgut SUBAŞI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Strateji Geliştirme Şubesi (ARGE)

Telefon No : 0 (372) 280 67 45
E-Posta: isticatistik67@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: M.GÜRLER

Unvan : Şef

İnternet Adresi: Faks: _____

Ek.6. Görüşülen Kişiler ve Kodlanmış Kişisel Bilgiler

Açıklama: Araştırmanın yapıldığı ortaokullar, tarafsız ve rastgele seçilen isimlerle kodlanmıştır. Bu okullardan görüşme yapılan öğretmenler ve velilerin kimliklerini gizli tutmak ve okuma kolaylığı elde etmek amacıyla, belirlenen okul isimleri kullanılarak ve numaralandırma yapılarak katılımcılara isimler atanmıştır. Bu çerçevede geliştirilmiş kodlar ve bu kodların sahibi katılımcıların tanımlayıcı özellikleri ve kişisel bilgileri aşağıdaki gibidir.

ÖĞRETMENLER

YAĞMUR.Ö1: Erkek, 47 yaşında. İmam-Hatip Ortaokulu'nda 10 yıldır ilköğretim matematik öğretmenliği yapıyor. 24 yıllık öğretmen, 6. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

İNCİ.Ö2: Kadın, 31 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 4 yıldır müzik öğretmenliği yapıyor. 10 yıllık öğretmen ve 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

İNCİ.Ö3: Kadın, 41 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 6 yıldır ilköğretim matematik öğretmenliği yapıyor. 17 yıllık öğretmen ve 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

DENİZ.Ö4: Erkek, 43 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 3 yıldır müzik öğretmenliği yapıyor. 5 yıllık öğretmen ve 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

TAŞ.Ö5: Erkek, 52 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 10 yıldır beden eğitimi öğretmenliği yapıyor. 29 yıllık öğretmen ve 6. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

YAĞMUR.Ö6: Kadın, 36 yaşında. İmam-Hatip Ortaokulu'nda 7 yıldır fen bilgisi öğretmenliği yapıyor. 11 yıllık öğretmen, 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

YAĞMUR.Ö7: Kadın, 29 yaşında. İmam-Hatip Ortaokulu'nda 4 yıldır psikolojik danışman ve rehber öğretmenlik yapıyor. 8 yıllık öğretmen, imam-hatip lise ve ortaokulunda tüm öğrencilerden sorumlu olarak çalışıyor.

NEHİR.Ö8: Kadın, 25 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 2 yıldır müzik öğretmenliği yapıyor. 2 yıllık öğretmen ve özel eğitim, 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

TAŞ.Ö9: : Kadın, 39 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 17 yıldır din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği yapıyor. 17 yıllık öğretmen ve 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

KUZEY.Ö10: Kadın, 30 yaşında. İlçenin taşınmalı eğitim veren ortaokulunda, 8 yıldır özel eğitim öğretmenliği yapıyor. 9 yıllık öğretmen, özel eğitim alan öğrencilerden sorumlu olarak çalışıyor.

KUZEY.Ö11: Erkek, 42 yaşında. İlçenin taşınmalı eğitim veren ortaokulunda, 10 yıldır fen bilgisi öğretmenliği yapıyor. 17 yıllık öğretmen, 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

TAŞ.Ö12: Kadın, 35 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 9 yıldır fen bilgisi öğretmenliği yapıyor. 10 yıllık öğretmen, 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

NEHİR.Ö13: Kadın, 40 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 10 yıldır Türkçe öğretmenliği yapıyor. 17 yıllık öğretmen ve özel eğitim, 5. ve 6. sınıflarda derslere giriyor.

DENİZ.Ö14: Erkek, 30 yaşında. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan bir semtte bulunan bir ortaokulda 3 yıldır ilköğretim matematik öğretmenliği yapıyor. 8 yıllık öğretmen ve 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda derslere giriyor.

VELİLER

TAŞ.V1: Erkek, 48 yaşında. Yüksek lisans yapıyor ve lisede tarih öğretmeni. 6. ve 8. sınıfta okuyan iki kız çocuğu, Taş Ortaokulu'na devam ediyor. 10 yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği denetleme kurulunda görev alıyor.

TAŞ.V2: Kadın, 40 yaşında. Lise mezunu ve kırtasiyede çalışıyor. Bir yıl önce büyük erkek çocuğu aynı ortaokuldan mezun olmuş, 8. sınıfta okuyan ikinci erkek çocuğu Taş Ortaokulu'na devam ediyor. Sekiz yıl okul bölgesinde bulunduktan sonra iki yıl önce başka bir semte taşınmış. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

İNCİ.V3: Kadın, 45 yaşında. Lise mezunu ve lisede okul temizlik görevlisi olarak çalışıyor. 5. sınıfta okuyan kız çocuğu, İnci Ortaokulu'na devam ediyor. 25 yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

İNCİ.V4: Kadın, 41 yaşında. Almanca Öğretmenliği mezunu ve tercüme bürosu sahibi olarak tercümanlık yapıyor. 7. sınıfta okuyan kız çocuğu, İnci Ortaokulu'na devam ediyor. 40 yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

TAŞ.V5: Kadın, 50 yaşında. İlkokul mezunu ve çalışmıyor. 7. sınıfta okuyan kız çocuğu, Taş Ortaokulu'na devam ediyor. Beş yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

DENİZ.V6: Kadın, 47 yaşında. Lise mezunu ve çalışmıyor. 7. sınıfta okuyan kız çocuğu, Deniz Ortaokulu'na devam ediyor. 47 yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

DENİZ.V7: Kadın, 38 yaşında. Lise mezunu ve çalışmıyor. 7. sınıfta okuyan kız çocuğu, Deniz Ortaokulu'na devam ediyor. 38 yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

İNCİ.V8: Kadın, 41 yaşında. Üniversite mezunu ve çalışmıyor. 7. sınıfta okuyan kız çocuğu, İnci Ortaokulu'na devam ediyor. Üç yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde başkan olarak görev alıyor.

TAŞ.V9: Kadın, 45 yaşında. Üniversite mezunu ve hemşire. 5. ve 7. sınıfta okuyan iki kız çocuğu Taş Ortaokulu'na devam ediyor. İki yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

DENİZ.V10: Erkek, 41 yaşında. Üniversite mezunu, 10 yıl polis olarak çalıştıktan sonra KHK ile görevden atılmış, serbest çalışıyor. 5. sınıfta okuyan kız çocuğu, Deniz Ortaokulu'na devam ediyor. Beş yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

YAĞMUR.V11: Kadın, 34 yaşında. Meslek lisesi mezunu ve çalışmıyor. 6. Sınıfta okuyan erkek çocuğu Yağmur Ortaokulu'na devam ediyor. Dokuz yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

NEHİR.V12: Kadın, 41 yaşında. Üniversite mezunu ve başka bir ortaokulda sosyal bilgiler öğretmenliği yapıyor. 7. sınıfta okuyan erkek çocuğu, Nehir Ortaokulu'na devam ediyor. Yedi yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

YAĞMUR.V13: Kadın, 42 yaşında. Ön lisans mezunu ve çalışmıyor. 8. sınıfta okuyan kız çocuğu Yağmur Ortaokulu'na devam ediyor. Dört yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

KUZEY.V14: Erkek, 58 yaşında. İlkokul mezunu ve emekli. 6. ve 8. sınıfta bir kız, bir erkek çocuğu, Kuzey Ortaokulu'na devam ediyor. Köyde yaşıyor. Okul-Aile Birliği'nde hatırlayamadığı bir göreve yazıldığını söylüyor.

KUZEY.V15: Kadın, 43 yaşında. İlkokul mezunu ve kendi işyeri olan tavuk çiftliğinde çalışıyor. 8. sınıfta okuyan kız çocuğu, Kuzey Ortaokulu'na devam ediyor. Köyde yaşıyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

NEHİR.V16: Kadın, 31 yaşında. İlkokul mezunu ve çalışmıyor. 6. ve 8. sınıfta bir kız, bir erkek çocuğu, Nehir Ortaokulu'na devam ediyor. 31 yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

NEHİR.V17: Erkek, 44 yaşında. Üniversite mezunu, Nehir Ortaokulu'nda fen bilgisi öğretmeni. Aynı okulda 8. sınıfta olan bir kız çocuğu bulunmakta. 17 yıldır okul bölgesinde bulunuyor. Okul-Aile Birliği'nde görev almıyor.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 13.07.2023
Gönderim Numarası	: 2130505644
Sayfa Sayısı	: 250
Sözcük Sayısı	: 69371
Karakter Sayısı	: 511430
Benzerlik Oranı	: % 6
Savunma Tarihi	: 24.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Aslıhan HANCI

Tarih: 13.07.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Aslıhan HANCI

E-mail:

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İlköğretim Matematik Öğretmeni	Zonguldak-Devrek Misak-ı Milli İlköğretim Okulu	2009-2012
Matematik Öğretmeni	Zonguldak-Devrek Anadolu İmam-Hatip Lisesi	2012-2016
Matematik Öğretmeni	Zonguldak-Devrek Hamidiye Anadolu Lisesi	2016-2023

Akademik Bilgiler

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Matematik Öğretmenliği (Tam Burslu-Bölüm Birincisi)	Başkent Üniversitesi	2002-2006
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri - Eğitim Yönetimi Programı (TÜBİTAK / BİDEB -Y.L. Bursiyeri)	ODTÜ	2006-2008
Doktora	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Ankara Üniversitesi	2014-2023

Yayınlar

1. Hancı, A. (2022), “Bir Çalışma Olarak Bilimsel Çalışmanın Özerkliği”. (Kitap Bölümü). ed. S. Özsoy, E. Küçük, A. Gülay ve H. Buyruk, *Eğitim Bilimlerinin Kassandrası Işıl Ünal için Yazılar* (s. 109-118). Ankara: Siyasal.
2. Hancı, A. (2022), “Bilişsel Kapitalizm Çağında Emek, Eğitim ve İletişim Süreçleri” (Kitap Bölümü). ed. İ. Özdemir ve S. Işık, *İletişim ve Eğitim; Eğitim İletişimi ve İletişim Eğitimi* (s. 65-114). Adana: Karahan.
3. Hancı, A. (2020), “Öğrenci, Okul ve Öğretmenin Dayanılmaz Ayrılığı”, *BirGün Pazar*, Sayı. 706.
4. Hancı, A. (2020), “Sistem Dünyası ve Yaşam Dünyası”, *BirGün Pazar*, Sayı. 695
5. Hancı, A. (2020), “Şart Olan Eğitim mi? Demokrasi mi?”, *BirGün Pazar*, Sayı. 691
6. Hancı, A. (2020), “Uzak Olan Eğitim mi? Uzaktan Eğitime Erişim mi?”, *BirGün Pazar*, Sayı. 669.
7. Hancı, A. (2019), “The Importance of Analyzing Education as a Political Phenomenon for Critical Pedagogy”. ed. Gounari, P., Liambas, A., Drenoyianni, H., ve Pavlidis, P., *Rethinking Alternatives to International Conference on Critical Education Proceedings of the 7th International Conference*, University of Athens, Atina. ISBN: 978-960-243-712-4
8. Hancı, A. (2017), “Jurgen Habermas'ta Burjuva Kamusalının Çöküşü ve Günümüzle Benzerliği”, *Eleştirel Pedagoji*, Sayı. 51-52, Sayfa. 66-74.