**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**
**EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# OKUL YÖNETİMİNE KATILIMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Selda ERGEN**
**237B1017**

**TEZ DANIŞMANI**
**Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ**

**İSTANBUL**
**2025**

**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**
**EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# OKUL YÖNETİMİNE KATILIMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Selda ERGEN**
**237B1017**
**ORCID NO: 0009-0001-6977-6064**

**TEZ DANIŞMANI**
**Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ**

**HAZİRAN, 2025**

Selda ERGEN tarafından hazırlanan “Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, **18/06/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

| **Danışman** | **İmza** |
| --- | --- |
| Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ | …… |

| **Jüri Üyeleri** | **İmza** |
| --- | --- |
| Doç. Dr. Emre ER | ……... |
| Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA | …… |

## ÖZET

OKUL YÖNETİMİNE KATILIMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Eğitim kurumlarında karar alma ve uygulama süreçlerine öğretmenlerin katılımı, okulun demokratikleşmesi, kurum kültürünün gelişmesi ve eğitimde kalite artışı açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak öğretmenlerin okul yönetiminde ne ölçüde yer aldığı, bu sürece nasıl dâhil edildikleri ve hangi etkenlerin katılımı kolaylaştırdığı ya da engellediği konuları, eğitim yönetimi alanında üzerinde durulması gereken temel meseleler arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarını ve bu süreci etkileyen faktörleri incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseniyle yürütülen çalışmanın katılımcılarını, kartopu ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen farklı branş ve kademelerde görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze ve çevrim içi yöntemlerle toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmış ve elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul yönetimine katılımı; ortak karar alma, demokratik yönetim anlayışı, örgütsel bütünlük ve eğitimde kaliteyi artırma açısından değerli bulmaktadır. Bununla birlikte, katılımın mevcut durumunun sınırlı olduğu, öğretmen görüşlerinin çoğu zaman dikkate alınmadığı ve karar süreçlerinde yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımı engelleyen faktörler bireysel (isteksizlik, bilgi ve beceri eksikliği), örgütsel (yönetici tutumu, iletişim eksikliği) ve sistemsel (merkezi yapı, kültürel ve toplumsal yapı) düzeylerde sınıflandırılmıştır. Katılımın artırılması için öğretmenler iş ortamının iyileştirilmesi, yetkilendirme olanaklarının artırılması, etkili iletişim kanallarının kurulması, mesleki gelişimi destekleyici programların yaygınlaştırılması ve katılımcı bir okul kültürünün oluşturulması yönünde önerilerde bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yönetimine etkin katılımının, sadece yönetsel süreçleri değil; aynı zamanda kurum içi dayanışmayı, eğitim kalitesini ve okulun bütünsel gelişimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.



**Anahtar Kelimeler:** Okul Yönetimi, Öğretmen, Karar, Karara Katılım, Okul Yönetimine Katılım

## ABSTRACT

EXAMINING TEACHERS' VIEWS ON PARTICIPATION IN SCHOOL ADMINISTRATION

Teachers' participation in decision-making and implementation processes in educational institutions is of great importance in terms of the democratization of the school, the development of institutional culture, and the improvement of quality in education. However, the extent to which teachers take part in school administration, how they are included in this process, and which factors facilitate or hinder their participation are among the fundamental issues that need to be addressed in the field of educational administration. The aim of this study is to examine teachers' participation in school administration and the factors that influence this process. The study, conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research approaches, included 25 teachers working at different levels and in various subject areas, selected through snowball and maximum variation sampling methods. Data were collected through semi-structured interview forms via face-to-face and online methods. Expert opinions were consulted in the preparation of the interview questions, and the collected data were analyzed using both descriptive and content analysis methods. According to the research findings, teachers consider participation in school administration valuable in terms of joint decision-making, a democratic understanding of administration, organizational integrity, and enhancing the quality of education. However, it was concluded that current participation is limited, teachers' opinions are often disregarded, and they are not sufficiently involved in decision-making processes. Factors hindering participation were categorized at individual (lack of motivation, lack of knowledge and skills), organizational (administrator attitudes, lack of communication), and systemic (centralized structure, cultural and societal norms) levels. To enhance participation, teachers recommended improving the work environment, increasing empowerment opportunities, establishing effective communication channels, expanding professional development programs, and fostering a participatory school culture. The findings of the study reveal that active teacher participation in school administration directly affects not only administrative processes but also institutional solidarity, educational quality, and the overall development of the school. Based on the findings, recommendations were made for both practitioners and researchers.



**Keywords:** School Administration, Teacher, Decision, Participation in Decision-Making, Participation in School Administration

# ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin görüşlerini derinlemesine analiz etmek ve bu süreci şekillendiren etmenleri ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Eğitim yönetimi alanında yürütülen bu araştırmanın, öğretmenlerin sesine kulak verilmesine katkı sunmasını ve daha katılımcı okul ortamlarının inşa edilmesine vesile olmasını temenni ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim ve yaşamımdaki diğer süreçlerde her zaman desteğini yanımda hissettiğim, akademik anlamda kendimi geliştirmeme katkı sağlayan, bana ilham veren ve bu alanda ilerlemem için cesaretlendiren danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecim boyunca bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan, akademik gelişimime katkıda bulunan ve motivasyonumu her zaman yüksek tutmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Aydın BALYER, Prof. Dr. Erkan TABANCALI, Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN ve Doç. Dr. Mithat KORUMAZ'a en içten şükranlarımı sunarım. Ayrıca tezimin son haline ulaşmasında kıymetli katkılarıyla süreci daha nitelikli ve anlamlı kılan, değerlendirmeleriyle beni geliştiren jüri üyelerim Doç. Dr. Emre ER ve Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA'ya teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan, fikir alışverişi yaptığım ve birlikte çalışmanın verimini fazlasıyla hissettiğim sevgili arkadaşlarım Berivan ANUK, Sümeyra KETEN GÜLMEZ ve Şule GÖKBOYUN'a; destekleriyle beni motive eden ve her zaman yanımda olduklarını hissettiren müdürlerim Coşkun ULUTAŞ ve Sedat AYER'e teşekkür ederim.

Beni her zaman koşulsuz sevgiyle destekleyen, en zor anlarımda bile inancını yitirmeyen ve varlığıyla güç veren aileme en derin şükranlarımı sunarım. Bu tez, yalnızca akademik bir çalışmadan öte benim için bir emek, bir yolculuk ve birçok güzel insanın katkısıyla şekillenmiş bir bütünün ürünüdür.

Araştırma sürecinde görüşlerini benimle içtenlikle paylaşan tüm öğretmenlere teşekkür ederim. Bu çalışmanın, öğretmenlerin okul yönetimine etkin katılımının önemini vurgulayan literatüre katkı sağlamasını temenni ederim.

Selda ERGEN
HAZİRAN, 2025 İstanbul

# İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... iii
ABSTRACT ..... iv
ÖN SÖZ ..... v
İÇİNDEKİLER ..... vi
TABLOLAR LİSTESİ ..... ix
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... x
1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem ..... 1
1.2. Araştırmanın Amacı ..... 8
1.3. Araştırmanın Önemi ..... 8
1.4. Sınırlılıklar ..... 12
1.5. Sayıltılar ..... 13
1.6. Tanımlar ..... 13
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ..... 15
2.1. Yönetim Kavramı ..... 15
2.2. Yönetim Süreçleri ..... 16
2.3. Yönetime Katılım ..... 28
2.4. Yönetime Katılımın Amaç ve Faydaları ..... 31
2.5. Yönetime Katılım Modelleri ..... 34
2.5.1. Karar Doğrusu ..... 34
2.5.2. Liderlik Davranışları Doğrusu ..... 35
2.5.3. Önder-Katılım Modeli ..... 36
2.5.4. Sistem 1- Sistem 4 Modeli ..... 38
2.6. Okul Yönetimine Katılım ..... 40
2.6.1. Eğitim Örgütlerinde Yönetime Katılım ..... 41
2.6.2. Yönetim Kuramları ve Karara Katılım ..... 43
2.6.2.1. Klasik Yönetim Kuramı ve Karara Katılım ..... 44
2.6.2.2. Neoklasik Yönetim Kuramı ve Karara Katılım ..... 45
2.6.2.3. Sistem Kuramı ve Karara Katılım ..... 47
2.6.3. Karara Katılımın Sınırlılıkları ..... 48
2.6.4. Katılımcılığın Sağlanmasında Okul Yöneticilerinin Rolleri ..... 51
2.6.5. Okul Yönetiminde Katılımcı Paydaşlar ..... 55

2.6.6. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı ..... 56
2.6.7. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Sınırlandıran Faktörler ..... 59
2.6.8. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler ..... 62
3. YÖNTEM ..... 64
3.1. Araştırmanın Deseni ..... 64
3.2. Çalışma Grubu ..... 65
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 69
3.4. Verilerin Toplanması ..... 71
3.5. Verilerin Analizi ..... 72
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği ..... 75
3.6.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık) ..... 75
3.6.2. Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik) ..... 76
3.6.3. İç Güvenirlik (İç Tutarlılık) ..... 77
3.6.4. Dış Güvenirlik (Doğrulanabilirlik) ..... 78
3.7. Araştırmacının Rolü ..... 79
4. BULGULAR ..... 81
4.1. Tema-1: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular ..... 83
4.1.1 Alt Tema 1: Ortak Karar Alma ..... 84
4.1.2. Alt Tema 2: Demokratik Yönetim Anlayışı ..... 87
4.1.3. Alt Tema 3: Eğitimde Kalite Artışı ..... 89
4.1.4. Alt Tema 4: Örgütsel Bütünlük ..... 93
4.2. Tema-2: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Mevcut Katılım Durumuna İlişkin Bulgular ..... 96
4.2.1 Alt Tema 1: Katılım Sıklığı ..... 96
4.2.2. Alt Tema 2: Karar Alma ve Katılım Süreçleri ..... 100
4.2.3. Alt Tema 3: Görüşlere Verilen Önem ..... 103
4.3. Tema-3: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Engelleyen Faktörlere İlişkin Bulgular ..... 107
4.3.1. Alt Tema 1: Bireysel Faktörler ..... 108
4.3.2. Alt Tema 2: Örgütsel Faktörler ..... 114
4.3.3. Alt Tema 3: Sistemsel Faktörler ..... 120
4.4. Tema-4: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular ..... 123
4.4.1. Alt Tema 1: İş Ortamı ve Çalışma Koşulları ..... 124
4.4.2. Alt Tema 2: Öğretmen Katılımı ve Yetkilendirme ..... 129

4.4.3. Alt Tema 3: Etkili İletişim ve Motivasyon ..... 131
4.4.4. Alt Tema 4: Eğitim ve Gelişim Programları ..... 135
4.4.5. Alt Tema 5: Örgüt Kültürü ve İklim ..... 137
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER ..... 141
5.1. Tartışma ve Sonuç ..... 141
5.1.1.Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi ..... 141
5.1.2.Öğretmenlerin Okul Yönetimine Mevcut Katılım Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 145
5.1.3.Okul Yönetimine Öğretmen Katılımını Engelleyen Faktörlere Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi ..... 148
5.1.4. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 151
5.2. Öneriler ..... 156
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler ..... 156
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler ..... 157
KAYNAKÇA ..... 159
EKLER ..... 181

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri .....67

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular.....83

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Mevcut Katılım Durumuna İlişkin Bulgular.....96

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Engelleyen Faktörlere İlişkin Bulgular.....107

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular.....123

# ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yönetim Süreci ..... 17

Şekil 2. SWOT Analizi ..... 20

Şekil 3. Örgütleme Süreci ..... 22

Şekil 4. Değerlendirme Aşamaları ..... 27

Şekil 5. Heller ve Yukl'un Karar Katılım Modeli ..... 35

Şekil 6. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Davranışları Doğrusu ..... 36

Şekil 7. Bulgular ..... 82

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve tanımlarına değinilmiştir.

## 1.1. Problem

Okullar, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel mekânlar değil; aynı zamanda öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personellerin ortak kararlar alarak eğitim sürecine yön verdiği dinamik yapı oluşturabilmektedir. Bu yapının sağlıklı işlemesi, bireylerin iş birliği içinde hareket etmesini ve ortak amaçlar doğrultusunda katkı sunmasını gerektirebilir. İşte bu noktada devreye giren kavramlardan biri de örgüttür. Örgüt, bireylerin veya kurumların belirli bir amacı gerçekleştirmek ya da belirli görevleri yerine getirmek üzere bir araya gelerek oluşturduğu yapısal bir sistemdir (Robbins vd., 2019). Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, büyük ölçüde bireylerin ya da toplulukların ihtiyaç ve beklentilerine ne ölçüde karşılık verdiklerine bağlıdır. Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, tarihsel olarak okul yönetimine ilişkin meseleler -özellikle karar alma süreçleri- çoğunlukla öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk alanında görülmüştür (Lin, 2014). Bu durum, öğretmenlerin yönetsel süreçlerdeki rollerinin uzun yıllar boyunca sınırlı kaldığını ve katılımcı okul yönetimi anlayışının ancak yakın dönemde önem kazanmaya başladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özellikle son yıllarda okul merkezli eğitim yaklaşımlarının gelişimi hem eğitim yöneticileri hem de öğretmenler tarafından artan bir ilgiyle takip edilmekte ve desteklenmektedir. Okulların nasıl organize edildiği ve yönetildiği, öğrenci başarısı ile kurumsal performans üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu yönünde geniş bir uzlaşı bulunmaktadır. Bu bağlamda, okul performansını etkileyen temel unsurlardan biri, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyidir (Altje vd., 2017). Öğretmenlerin yönetim süreçlerinde aktif roller üstlenmeleri, okulun demokratik bir yapıya sahip olduğunu göstermesinin yanı sıra, eğitim kalitesinin yükselmesine ve kurumsal güvenilirliğin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, son yıllarda okul düzeyindeki birçok konuda karar yetkisinin ağırlıklı olarak okul yöneticilerinde toplanması, eğitim yönetiminde giderek yaygınlaşan bir standart hâline gelmiştir. Bu durum, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının sınırlı kaldığı, daha merkeziyetçi ve yönetici odaklı bir yönetim anlayışını beraberinde getirmektedir (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Kurumların yönetiminde, karar alma süreci son derece kritik bir öneme sahiptir. Karar alma, belirli bir sorunu çözmek, bir hedefe ulaşmak veya bir durumu yönetmek için belirlenen seçenekler arasından birini seçme sürecidir (Daft & Armstrong, 2021). Karara katılma, bir kişinin veya grubun, bir kararın oluşturulması veya uygulanması sürecinde aktif olarak yer alması ve katkıda bulunmasıdır (Yukl, 2013). Bu süreç kişilerin fikirlerini paylaşması, önerilerde bulunması, karar verme sürecine katılması ve sonuçlara etki etmesiyle gerçekleşir. Kararlara katılım, genellikle katılımcı yönetim anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşım, katılımcıların kuruma olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırmanın yanı sıra, kararların daha geniş ve çok boyutlu bir bakış açısıyla alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle katılımcı yönetim anlayışı giderek yaygınlaşmakta ve geleneksel yönetim yaklaşımlarının yerini almaktadır (Başyiğit, 2009).

Karar alma süreçlerine öğretmen katılımı, okulun hedeflerine ulaşmasında ve eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Etkili liderlik ile desteklenen bu katılım, sadece daha isabetli kararların alınmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonunu ve kurumsal bağlılığını artırır. Öğretmenlerin özellikle müfredat geliştirme, okul politikaları ve etkinlik planlaması gibi alanlarda sürece aktif şekilde dâhil edilmesi, okulun bütünsel gelişimini olumlu yönde etkiler (Ingersoll & Collins, 2018). Bu tür katılım, öğretmenlerin mesleki tatminini ve okulun genel performansına olan katkılarını da güçlendirir (Leithwood, 2019a).

Uzun süredir eğitim literatüründe, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda etkili liderliğin temel unsurları arasında öğretim faaliyetleri, karar alma süreçleri ve okul yönetiminin öncelikli olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2015; Bush, 2007; Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood & Jantzi, 2000; Şişman, 2011). Pek çok eğitim araştırmacısı öğretmenlerin de okulun karar alma mekanizmalarında etkin bir rol üstlenmeleri gerektiğini savunmakta ve bu katılımcı yaklaşımı desteklemektedir (Ingersoll vd., 2017). Bu bakış açısı, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını yalnızca yönetsel bir gereklilik değil, aynı zamanda okulun gelişimi ve öğrencilerin akademik başarısı açısından kritik bir unsur olarak öne çıkarmaktadır. Öğretmenlerin alınan kararlara doğrudan katılımı, okulun daha işlevsel, şeffaf ve etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilmektedir. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesi, olumlu bir okul ikliminin oluşmasına yardımcı olmakta ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak kendilerini

değerli hissetmelerini sağlamaktadır (Can & Bayramoğlu, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı; kurumsal hedeflerin daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi, yönetim süreçlerinin benimsenmesi ve süreçlerin değerlendirilmesinde daha yüksek bir verimlilik sağlanması açısından önemli avantajlar sunmaktadır.

Etkili okul yönetimi, karar alma süreçlerinin kalitesini artırmak ve okulun sürdürülebilirliğini sağlamak adına öğretmenlerin aktif katılımını zorunlu kılar (Dunham, 2005; Memedi & Ameti, 2023). Bu bağlamda, okulun başarısı ve uzun vadeli gelişimi, yöneticilerin karar alma yetkinliklerine ve öğretmenlerin bu süreçlere katılım düzeylerine doğrudan bağlıdır. Öğretmen katılımı, bireysel, grup ve okul düzeyinde olmak üzere üç farklı boyutta ele alınabilir. Bu çok düzeyli katılım yapısı, öğretmenlerin okul yönetimine daha etkin şekilde dâhil olmasına olanak tanır ve karar alma süreçlerinde daha geniş bir aktör yelpazesi oluşturarak, demokratik bir okul kültürünün gelişimini teşvik eder. Böylelikle öğretmenlerin mesleki rollerine olan aidiyet ve sorumluluk duygusu güçlendirilmiş olur (Woo vd., 2022). Öğretmenlerin karar süreçlerine aktif biçimde katılımı yalnızca yönetsel işleyişi değil, aynı zamanda öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. Katılımcı bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu ve okul aidiyetini artırmaktadır. Bu durum sınıf içi etkileşime, öğretim kalitesine ve öğrenci öğrenme çıktılarına doğrudan yansımaktadır (Ingersoll, 2003; Leithwood & Jantzi, 2006). Öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesinde söz sahibi oldukları ortamlarda daha yenilikçi yaklaşımlar geliştirebilir ve öğrenci merkezli uygulamalara daha açık olabilir.

Okullarda karar alma süreci genellikle okul yönetim ekibi tarafından yürütülmektedir. Bu ekip, okul müdürü ve müdür yardımcılarından oluşmakta olup, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini de dikkate almaktadır. Sürecin ilk aşamasında, okulun mevcut durumu kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesiyle analiz edilir. Bu değerlendirme temelinde, okul yönetim kurulu politikalarıyla uyumlu olacak şekilde; personel yapısı, müfredat içeriği ve kaynakların dağılımı gibi temel unsurları kapsayan hedefler belirlenir. Belirlenen bu hedefler doğrultusunda, uygulanabilir ve ölçülebilir amaçları içeren bir eylem planı oluşturulur. Böylece karar alma süreci, sistematik ve veriye dayalı bir yaklaşımla yapılandırılarak hem yönetsel etkinlik artırılır hem de okulun genel performansına katkı sağlanır (Harrison & Killion, 2007). Ancak birçok okulda öğretmenler, yönetim ekibi tarafından karar alma süreçlerine

yeterince Dâhil edilmemektedir. Oysa bu süreçler, müfredat içeriği, pedagojik gelişim, öğretim yöntemleri, yeni teknolojilerin kullanımı ve müfredat geliştirme gibi doğrudan öğretimi etkileyen unsurları kapsamaktadır. Öğretmenlerin bu alanlardaki karar alma süreçlerine aktif katılımı, okul yönetimi ile öğretmenler arasında olumlu ve iş birliğine dayalı bir ortamın oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu katılım, öğretmenlere ortak çalışma ve fikir alışverişinde bulunma fırsatı sunarak, okulun genel performansının ve eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Mawajdeh, 2022). Öğretmenler, eğitim kurumlarının yönetiminde önemli birer katılımcıdır. Öğretmenlerin okulun eğitim yönetimi süreçlerine dâhil edilmesi, onların mesleki tatmin düzeyini ve motivasyonunu artırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları daha istekli ve etkin bir şekilde yerine getirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin okulun gelişimine daha etkin katkı sunmalarını ve okulun genel başarısının artmasına katkıda bulunmalarını mümkün kılmaktadır (Mohammed vd., 2020). Öğretmenlerin bu süreçlere katılımı, yalnızca okulun işleyişini ve genel başarısını olumlu yönde etkilemekle kalmaz, aynı zamanda yöneticilerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerine de katkı sağlar. Bu nedenle öğretmenlerin yönetim süreçlerine aktif katılımı hem okulun başarısını artıran hem de yönetim süreçlerini güçlendiren önemli bir unsurdur (Abetang vd., 2024). Dolayısıyla okul müdürünün liderlik yaklaşımı ve yönetim anlayışı, öğretmenlerin sürece aktif katılımını teşvik ederek en iyi kararların alınmasını sağlayan önemli bir unsur haline gelmektedir (Haque vd., 2019). Tudor'a (2013) göre, başarılı okul müdürlerinin liderlik yetkinlikleri; deneyim, yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerin yanı sıra, kişilik özellikleri, beceriler, karizma ve duygusal zekâ gibi bireysel faktörlere de bağlıdır. Okulun gelişimi için, öğretmenleri eğitimle ilgili kararlara dâhil edebilecek bir okul müdürüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Karar alma ve liderlik, farklı yaklaşımlar ve stillerle uygulanabilen çok boyutlu süreçlerdir. Bununla birlikte, açık ve yönlendirici talimatlar oluşturan, personelin mesleki gelişimine yönelik stratejiler geliştiren, okulun fiziki ve pedagojik olanaklarını planlayan ve öğrenme programlarını etkin şekilde yöneten yöneticiler, literatürde en başarılı liderler arasında değerlendirilmektedir (Hallinger, 2005). Bu tür liderlik yaklaşımları, hem okulun genel işleyişinin iyileştirilmesi hem de öğretim süreçlerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, öğretmenlerini karar alma süreçlerine dâhil eden okul liderlerinin daha etkili yönetim

sergilediklerini ortaya koymaktadır (Hallinger & Heck, 2010; Ingersoll, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000). Bu doğrultuda, liderlik stilleri ile öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Özellikle dönüşümcü (transformational), değiş-tokuş temelli (transactional) ve serbest (laissez-faire) liderlik yaklaşımları, öğretmen katılımı ile sıkça ilişkilendirilen liderlik tarzları olarak öne çıkmaktadır. Liderlik anlayışı ile katılımcı karar alma süreçleri arasındaki bu etkileşimin incelenmesi, kurumsal planlamanın daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tür liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarını teşvik ederek okulun genel gelişimine katkı sağlamakta ve kurumsal başarıyı artırmaktadır (Hariri vd., 2014).

Okul yönetimi, bir eğitim örgütünün amaç ve hedeflerine uygun biçimde işleyişini sağlamak amacıyla yürütülen sistemli bir süreçtir. Türkiye'de okul yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] belirlemiş olduğu genel amaçlar ve hedefler doğrultusunda yapılandırılmakta ve bu çerçevede yönetim süreçleri gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, merkeziyetçi bir yönetim anlayışı benimseyerek politika geliştirme, kaynak tahsisi, personel atamaları ve müfredat belirleme gibi temel kararları merkezden almaktadır. Bu yapı, yerel düzeydeki ihtiyaçlara hızlı yanıt verilmesini zorlaştırmakta ve eğitimde esnekliği sınırlamaktadır (Şişman & Turan, 2003). Bu durum, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını sınırlayabilmekte ve yerel düzeyde esnekliğin azalmasına neden olabilmektedir. Ancak son yıllarda katılımcı yönetim anlayışının önem kazandığı ve okullarda paydaş katılımına dayalı karar alma süreçlerinin teşvik edilmeye başlandığı da dikkat çekmektedir (Şişman, 2006). Bu bağlamda, okul yönetiminde öğretmenlerin rolünün artırılması, yalnızca demokratikleşme açısından değil, aynı zamanda okulun etkililiği ve öğrenci başarısı açısından da stratejik bir önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarında görev yapan bireyler sürekli iletişim hâlinde olduğundan, bireylerin ortak amaç etrafında birleşmesi ve okulun sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır (Balay, 2000). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin çalışanlarını karar alma süreçlerine dâhil etmesi, yalnızca kurumsal verimliliği artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasında da etkili bir rol oynamaktadır.

Öğretmenler, bir okulun temel yapı taşlarıdır ve kurumsal gelişim büyük ölçüde onların katkılarına bağlıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılmaları, onları okulun değerlendirme ve iyileştirme süreçlerine zihinsel ve duygusal açıdan daha fazla dâhil olmaya teşvik etmektedir. Katılım, yalnızca bireysel motivasyonu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda alınan kararların sonuçlarına yönelik ortak sorumluluk duygusunun gelişmesini de sağlamaktadır. Öğretmenlerin yönetimsel süreçlere dâhil olmaları, okulun genel başarısına anlamlı katkılar sunmakta; aynı zamanda okulun gelişimi için kolektif bir sorumluluk anlayışının yerleşmesine zemin hazırlamaktadır (Mawajdeh, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif biçimde katılım göstermeleri ve alınan kararları sahiplenmeleri, okulun hedeflerine ulaşmada önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Özellikle kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili karar süreçlerine dâhil olmaları, alınan kararların niteliğini ve uygulanabilirliğini artırmaktadır. Nitekim, katılımcı süreçlere dâhil olan öğretmenlerin bu kararları uygulamaya daha istekli yaklaştıkları ve süreçte sorumluluk üstlenerek okulun gelişimine daha anlamlı katkılar sundukları gözlemlenmektedir.

Yöneticiler, yönetsel rollerini yerine getirirken yalnızca kurumsal hedeflere ulaşmayı değil, aynı zamanda okul personeline karşı sorumluluklarını da gözetmekte ve personelin kuruma olan bağlılığını ön planda tutmaktadırlar. İşine adanmış yöneticiler, öğretmenlerin okulun genel başarısında kritik bir rol oynadıklarının ve öğrencilerin akademik başarısını etkileyen temel faktörlerden biri olduklarının bilincindedir. Bu doğrultuda hem iç hem de dış paydaşlarla güçlü ve sürdürülebilir ilişkiler geliştirmeyi hedeflemektedirler. Kurumsal gelişim, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran eğitici bireyler değil, aynı zamanda karar verici ve lider roller üstlenen aktif paydaşlar olarak sürece katılmalarını gerektirmektedir. Bu katılımcı yönetim anlayışı, bir yandan sorumluluk bilinci yüksek lider öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlarken, diğer yandan öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını da pekiştirmektedir (Haque vd., 2019).

Lashway (2003), okul liderlerinin öğretmenleri karar alma süreçlerine aktif biçimde dâhil etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır; zira öğretmenler, öğrenci başarısına en yakın konumda bulunan aktörlerdir. Ancak öğretmenlerin okul yönetim kararlarına katılımının etkisi, uygulama sürecinde çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu faktörler arasında yeniliğin amacı, devredilen kararların

kapsamı, karar alma yetkisinin kimlere verildiği ve karar alma sürecinin doğası gibi unsurlar yer almaktadır. Öğretmen katılımının etkinliği, bu faktörlerin nasıl yapılandırıldığına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle, okul yönetiminde öğretmenlerin daha aktif rol üstlenmelerini sağlamak adına uygun stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğretmen katılımı, okulun gelişimine anlamlı ve sürdürülebilir katkılar sunabilmektedir (Haile & Hussein, 2017).

Bademo ve Tefera (2016), öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin biçimde dâhil edilmeleri durumunda, okul müdürü ile güçlü bir bağlılık ve destek ilişkisi kurulacağını ve bunun da okul hedeflerinin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracağını vurgulamaktadır. Bu şekilde, okul içindeki kayıtsızlık ve direnç düzeyleri minimize edilerek daha verimli ve iş birliğine dayalı bir okul iklimi oluşturulabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul düzeyinde karar alma süreçlerine ne ölçüde ve hangi kapsamda dâhil edilebileceklerine ilişkin çeşitli sorular ve belirsizlikler halen devam etmektedir (Wellington, 2012). Bu durum, öğretmen katılımının okul yönetimi üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine ve kapsamlı biçimde araştırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Alan yazında, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının farklı boyutlarının yeterince kapsamlı biçimde ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, alana yönelik daha derinlemesine ve çok boyutlu araştırmalara ihtiyaç duyulduğu dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmaların önemli bir kısmı, öğretmen katılımının okul yönetimi ya da genel eğitim başarısı üzerindeki etkilerine odaklanmakta ve konuyu sınırlı bir perspektiften incelemektedir (Bush, 2020; Hoy & Miskel, 2012). Bununla birlikte, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı, yöneticilerle iş birliği içinde yönetim süreçlerine nasıl dâhil oldukları ve bu katılımın sürdürülebilir okul yönetimine nasıl katkı sunduğu gibi konulara ilişkin ayrıntılı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Ingersoll, 2003; Smylie, 1992). Öte yandan, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını teşvik eden veya engelleyen faktörleri farklı bağlamlarda karşılaştıran çalışmalar da oldukça sınırlı düzeydedir (Spillane vd., 2004). Özellikle Türkiye bağlamında, öğretmen katılımının mesleki motivasyon, okul kültürü ve yönetim süreçlerine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Balcı, 2017; Bursalıoğlu, 2015). Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı konusunda çok boyutlu ve kapsamlı araştırmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen mevcut araştırma, öğretmenlerin okul

yönetimine katılımına ilişkin görüşlerini derinlemesine analiz etmeyi, mevcut katılım durumlarını, katılımı engelleyen faktörleri ve katılımı artırmaya yönelik önerileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin algı ve deneyimlerinin çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınarak literatüre özgün ve anlamlı bir katkı sunulması hedeflenmektedir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda, araştırma kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım süreçlerine ilişkin algılarını ve deneyimlerini derinlemesine analiz etmeye yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul yönetimine mevcut katılım durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul yönetimine aktif katılımını engelleyen veya kısıtlayan nedenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını teşvik etmek veya artırmak için uygulanabilecek stratejilere ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personelin bir arada bulunarak sürekli etkileşim içinde olduğu, toplum açısından önemli bir yapısal sistemdir. Bu sistemin amaçlarına ulaşabilmesi ve işleyişinin etkin bir biçimde sürdürülebilmesi için, okul yöneticilerinin bireyler arasındaki koordinasyonu sağlaması ve kurum içinde uyumlu bir çalışma ortamı oluşturması gerekmektedir. Söz konusu uyumun sağlanması ve sürecin doğru şekilde yönlendirilmesi, yöneticilerin gelişmiş liderlik ve yönetim becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Bakioğlu, 2016). Okul yöneticilerinin günlük işleyişi etkin biçimde yönetmeleri ve kurumdaki faaliyetlerin düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlamaları, öğretmenlerin mesleki verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu verimliliğin artırılması için, yöneticilerin öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışmaları ve etkili bir iletişim ortamı oluşturmaları gerekmektedir.

Ayrıca, kurum içerisinde ortaya çıkan sorunlara karşı çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemeleri ve bu sorunları yapıcı bir şekilde yönetmeleri de yöneticilerin temel sorumlulukları arasındadır (Tschannen-Moran, 2014). Okul yönetiminde karar alma süreçleri, farklı türlerde kararların içeriğine ve uygulama düzeyine göre çeşitlilik göstermektedir. Günlük rutin faaliyetlere ilişkin yapılandırılmış kararlar belirli bir düzen içinde alınırken, hızlı kararlar genellikle mevcut durumların aciliyetine göre verilmektedir. Öte yandan stratejik öneme sahip kararlar, genellikle yıllık akademik oturumlar sırasında tüm çalışanların katılımıyla tartışılarak ve onaylanarak alınmaktadır. Bu süreçte, stratejiler ve planlar üst yönetim organları tarafından tüm üyelerin görüşleri doğrultusunda şekillendirilmektedir (Adillo, 2023). Bu tür karar alma mekanizmaları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar (Bush, 2020; Hoy & Miskel, 2012; Owens & Valesky, 2014), modern eğitim kurumlarının genellikle hiyerarşik bir yapı üzerinden işlediğini ve bu hiyerarşinin bireysel ve grup temelli katılımı içerecek şekilde düzenlendiğini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi, yalnızca yöneticilerin kararlarını destekleme değil, aynı zamanda ortak akıl ve katılımcı yönetim anlayışını güçlendirme açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu tür bir katılım, öğretmenlerin profesyonel motivasyonunu artırırken, aynı zamanda eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasına da katkı sağlamaktadır (Sarwar & Jabbar, 2024).

İletişim, okulun geliştirilmesi konusunda bir başka kritik unsurdur. Yöneticiler, okulun vizyonunu, hedeflerini ve ilerlemesini öğretmenler, öğrenciler ve veliler açıkça paylaşmalıdır. Etkili iletişim, aktif dinleme, zamanında geri bildirim ve şeffaflık içerir. Araştırmalar, açık ve şeffaf iletişimin, paydaşların katılımını artırdığını ve okulun geliştirilmesi sürecine sahiplenme duygusunu teşvik ettiğini göstermektedir (Zahra vd., 2023). Eğitimdeki iyileşmelerin yalnızca öğretmenlerin katkılarıyla sınırlı olmadığı, aynı zamanda yöneticilerin okulun vizyonunu tüm paydaşlarla açık ve şeffaf bir şekilde paylaşmalarının önemli olduğu görülmektedir. Etkili iletişim, okulun gelişim sürecinde paydaşların daha fazla sorumluluk almasına ve eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlar (Mustafa vd., 2023). Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yönetimindeki karar süreçlerine katılımı, aynı zamanda güçlü bir iletişim stratejisi ile desteklendiğinde, okulun genel performansının iyileştirilmesinde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Günümüzde okul yönetiminde öğretmenlerin aktif katılımının önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen katılımının eğitim kurumlarının yönetim ve işleyiş süreçlerinde önemli bir bileşen olduğu söylenebilir. Katılımcı yönetim anlayışı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katıldığı ve okulun genel politikalarını şekillendirmede etkin bir rol oynadığı bir yaklaşımı ifade etmektedir (Mawajdeh, 2022). Bu katılım okul yönetiminin daha demokratik ve kapsayıcı olmasını sağlamaktadır. Çünkü öğretmenlerin farklı bakış açıları ve deneyimleri, karar alma süreçlerine katılmalarıyla dikkate alınmaktadır. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımı, okulun hedeflerine ulaşmasında daha etkin bir şekilde rol almasını sağlamakta ve eğitimde kaliteyi arttırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin katılımı, okul topluluğunun güçlenmesine ve daha sağlam bir iş birliği kültürünün oluşmasına da katkı sunmaktadır (Can & Bayramoğlu, 2016). Katılımcı bir yönetim anlayışıyla yönetilen okullarda, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri artmakta, iş birliği ve iletişim becerileri gelişmektedir. Bu durum okulun genel performansına da olumlu yönde yansımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece eğitimcilik rolleriyle sınırlı kalmayıp, yönetimsel kararlarda da söz sahibi olmalarının hem eğitim ortamlarının şekillendirilmesinde ve hem de okullarda etkililiğin arttırılmasında önemli olduğu söylenebilir (Haque vd., 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dâhil edilmesinin, öğrenci başarıları ve okulun genel başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Okul ortamında yaşanan olumsuzluklar; okulun verimliliğini artırma çabaları sırasında yapılan hatalı tanımlar, sorunlara yönelik çözüm üretilmemesi, alınan yanlış kararlar ve uygulamaya konulan yetersiz stratejiler, kurumsal düzeyde yöneticinin yetersizliğine işaret etmektedir (Bakioğlu, 2016). Öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar, yalnızca okulun genel işleyişini değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştığı yönetimsel sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, etkili bir okul yönetimi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, söz konusu sorunların giderilmesi öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve mesleki verimliliklerini artırma potansiyeline sahiptir (Huang vd., 2020). Öğretmenler, kurumların hedeflerin gerçekleştirilmesi için iş birliği yaparak kuruma destek sağlarlar. Böylelikle görevlerini saygı ve güvenle

sorumluluklarını yerine getirirler. Eğitim öğretim sürecinde eğitim kurumunun hedeflerine ve amaçlarına ulaşmayı hedeflemede yardımcı olurlar. Eğitim, bilgilerin etkili öğretim yoluyla öğrencilere aktarılması sürecidir (Slavin, 2021). Ancak öğretmenlerin karar alma sürecine katılımının eksikliği nedeniyle öğretim süreci daha az etkili hale gelmektedir. Eğitim kurumları bu soruna yönelik adımlar atmakta olsa da bu adımlar yeterince dikkate alınmamıştır (Harrison vd., 2016). Bu durum, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının ve eğitim-öğretim sürecinin gelişimi üzerindeki etkilerinin inceleneceği yeni araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının etkili ve verimli bir şekilde işleyebilmesi, yalnızca yöneticilerin kararlarına değil, aynı zamanda öğretmenlerin sürece aktif katılımına da bağlıdır. Öğretmenlerin okul yönetimi süreçlerine dâhil olmaları, alınan kararların uygulanabilirliğini artırmakta; aynı zamanda okul iklimini, iş birliği kültürünü ve kurumsal aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri ve yürütülen çalışmalara katkıda bulunmaları, sürdürülebilir ve katılımcı bir okul yönetiminin temelini oluşturmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin görüşlerini inceleyerek, okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki etkileşimin niteliğini anlamayı ve bu etkileşimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeylerinin artırılması, sadece yönetimsel verimliliği değil, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu, mesleki tatmini ve öğrenci başarısını da doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmen katılımının önündeki engellerin ve bu katılımı teşvik eden unsurların belirlenmesinin, okul yönetimlerinin daha kapsayıcı ve demokratik bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin bu süreçte üstlendikleri rolleri çok boyutlu bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı, yalnızca yönetsel işleyişin etkinliğini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda okulun kültürel yapısına, mesleki iş birliği ortamına ve genel eğitim kalitesine de anlamlı katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin, okul yöneticilerine öğretmen katılımını destekleyici ve teşvik edici stratejiler geliştirme konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Araştırmanın ortaya koyacağı bulguların, eğitimde değişim ve yenilik süreçlerinde öğretmenlerin daha aktif ve etkili biçimde yer almalarına katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda geliştirilecek önerilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamasının yanı sıra, eğitim sisteminde sürdürülebilir yeniliklerin benimsenmesi ve etkin bir şekilde uygulanmasında da önemli bir rol üstlenmesi hedeflenmektedir

### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen bulgular, yalnızca çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu durum, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlamakta ve bulguların daha geniş öğretmen kitlesi adına doğrudan temsil edici olmasını güçleştirmektedir (Creswell & Creswell, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan toplam 25 öğretmen oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma bulguları yalnızca belirtilen döneme ve coğrafi bağlama özgüdür; dolayısıyla sonuçların farklı bölgelerdeki ya da farklı dönemlerdeki öğretmen gruplarına genellenmesi sınırlı bir geçerliliğe sahiptir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin nitel veri toplama tekniklerinden yalnızca görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, katılımcıların düşünce ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymaya imkân tanımakla birlikte, öğretmenlerin okul yönetimindeki tutumları, davranışları ve karar alma süreçlerine katılım biçimlerini doğrudan gözlemleme olanağını sınırlandırmaktadır.

Bu araştırmada farklı branşlardan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş olup, katılımcılar farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ancak her eğitim kademesinin yönetim yapısı ve öğretmen-yönetici etkileşim düzeyi farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, öğretmen görüşlerinin katılım deneyimine dayalı çeşitliliğini etkileyebileceğinden, araştırma bulgularının bütüncül bir katılım düzeyini yansıtmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, katılımcıların farklı eğitim kademelerinden seçilmesi araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilmiştir.

## 1.5. Sayıltılar

Bu araştırmada, görüşmelerin yürütülmesi sürecinde araştırmacının katılımcılara tarafsız bir tutumla yaklaştığı ve elde edilen verileri herhangi bir önyargıya kapılmaksızın analiz ettiği kabul edilmektedir. Araştırmacının kişisel görüş ve yargılarının analiz sürecine ya da ulaşılan sonuçlara etki etmediği varsayılmaktadır. Toplanan verilerin, öğretmenlerin gerçek düşünce, duygu ve deneyimlerini doğru biçimde yansıttığı kabul edilmektedir. Katılımcıların, yönlendirme veya dışsal bir baskı olmaksızın, sorulara dürüst ve samimi yanıtlar verdikleri varsayımı temel alınmaktadır. Görüşmelerin, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedebileceği bir ortamda gerçekleştirildiği; bu durumun da katılımcıların açık ve içten paylaşımlarda bulunmalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Elde edilen verilerin, araştırmanın amaçlarına hizmet edecek nitelikte, anlamlı ve geçerli bilgiler sunduğu varsayılmakta; katılımcıların görüşme sorularına ilişkin düşünce ve deneyimlerini açık biçimde ifade ettikleri kabul edilmektedir. Son olarak, bu araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinin, öğretmenlerin okul yönetimine katılımına dair doğru, güvenilir ve anlamlı veriler sunma kapasitesine sahip olduğu varsayılmaktadır.

## 1.6. Tanımlar

**Yönetim:** Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdüm sağlama ve denetleme süreçlerini kapsayan bir işlev olarak ele alınmaktadır. Yönetim süreci, okul paydaşları arasındaki iş birliğini ve iletişimi düzenleyerek etkili bir okul ortamı oluşturmayı amaçlayan karar mekanizmalarını içermektedir.

**Okul:** Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttüğü, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin etkileşim içinde olduğu kurumsal bir yapı olarak ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında okul, yalnızca fiziksel bir mekân olarak değil, aynı zamanda yönetim süreçlerinin, karar alma mekanizmalarının ve paydaşlar arasındaki etkileşimin gerçekleştiği bir sistem olarak değerlendirilmektedir.

**Okul Yönetimi** Okulun eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için yöneticiler, öğretmenler ve diğer paydaşların bir araya gelerek yürüttüğü yönetim süreçlerini ifade etmektedir. Okul yönetimi; öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, yöneticilerle

iş birliği ve idari düzenlemelerle birlikte, liderlik, iletişim ve koordinasyon işlevleri çerçevesinde değerlendirilmektedir.

**Öğretmen:** Öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerine rehberlik eden, eğitim süreçlerini planlayan ve değerlendiren, aynı zamanda okul yönetimiyle etkileşim kurarak karar alma süreçlerine katılan aktif bir paydaş olarak ele alınmaktadır.

**Karara Katılım:** Öğretmenlerin okul politikaları, eğitim programları, öğrenci yönetimi ve okul kültürü gibi alanlarda görüş bildirmeleri ve karar süreçlerine aktif katkı sunmaları olarak tanımlanmaktadır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, eğitim kurumlarının etkin yönetiminde önemli bir yere sahip olan yönetime katılım kavramı ele alınmıştır. Yönetim süreçleri çerçevesinde, katılımın amaçları, sağladığı yararlar ve uygulanan modeller ayrıntılı olarak incelenerek, bu doğrultuda özellikle okul yönetimine katılım konusu incelenmiştir.

### 2.1. Yönetim Kavramı

Kaynakların verimli kullanılması, görev dağılımının sağlanması ve dış tehditlere karşı korunma gerekliliği, etkili bir yönetim sisteminin ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır (Kondakçı & Zaim, 2013). Yönetim, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanlar tarih boyunca hem yöneten hem de yönetilen rollerini üstlenmişlerdir. Bu yönüyle, yönetimin en köklü bilim alanlarından biri olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2015). Yönetim, bireylerin ve grupların belirlenen amaçlara ulaşmaları için iş birliği içinde çalışmasını sağlayan planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim süreçlerinden oluşan dinamik bir yapıdır (Koontz & Weihrich, 2010). Bu süreçte yöneticiler, hem teknik becerilerini hem de insan ilişkileri konusundaki yetkinliklerini kullanarak kaynakları etkili bir biçimde kullanmakla yükümlüdürler. Robbins ve diğerlerine (2019) göre yönetim, yalnızca bir emir-komuta zinciri değil, aynı zamanda insanlar aracılığıyla ve insanlarla birlikte çalışmayı gerektiren sosyal bir süreçtir. Benzer şekilde Mintzberg (1973), yönetim faaliyetini yöneticilerin üstlendikleri roller üzerinden değerlendirerek, onların bilgi toplama, karar verme ve kişiler arası ilişkileri yönetme gibi çok boyutlu görevler üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, yönetimi yalnızca örgütsel bir işleyiş olarak değil, aynı zamanda iletişim, etkileşim ve liderlik gibi insani boyutları da içeren dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Türk yönetim yazınında da benzer biçimde, yönetim; belirlenen amaçlara ulaşmak üzere örgütsel yapının etkili ve verimli bir şekilde işletilmesi olarak ele alınmaktadır (Aydın, 2014; Bursalıoğlu, 2015).

Simon (1997), yönetimi karar alma süreci olarak tanımlarken, bu sürecin örgütlerin işleyişinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Özellikle karmaşık ve çok aktörlü yapılarda yöneticilerin rasyonel karar verme becerileri, kurumun başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Eğitim kurumları gibi insan merkezli yapılarda bu beceriler daha da önem kazanmaktadır. Günümüzde ise yönetim kavramı, yalnızca işletme veya kamu kuruluşları bağlamında değil; aynı zamanda eğitim, sağlık ve sivil toplum gibi

alanlarda da bireylerin ve kurumların gelişimini destekleyen temel bir işlev olarak ele alınmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarında yönetim, hem akademik başarıyı hem de okul kültürünü şekillendiren bir yapı olarak kritik bir rol oynamaktadır (Bush, 2020).

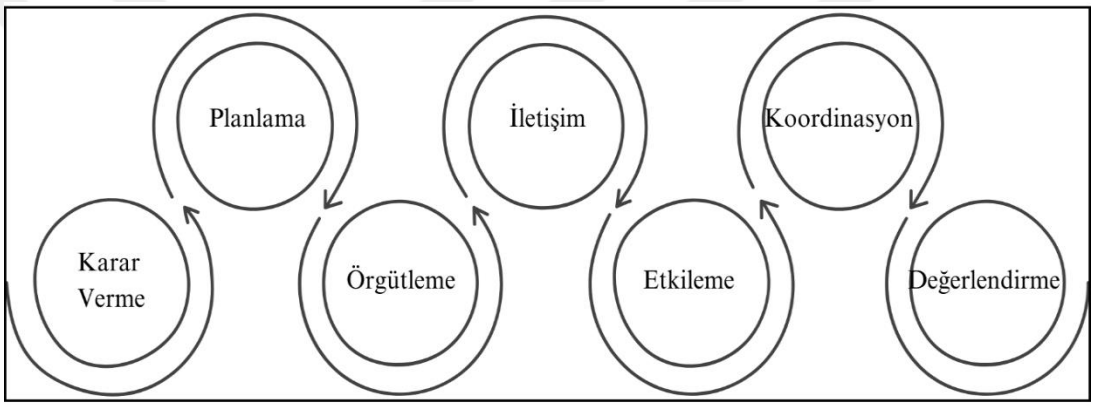
## 2.2. Yönetim Süreçleri

Yönetim, bir kuruluşun misyonunu, stratejilerini, amaçlarını ve hedeflerini yerine getirmek için insan, finans, fiziksel ve bilgi kaynaklarının stratejik kullanımını içerir (Schermerhorn & Bachrach, 2023). Yöneticiler, kuruluşun hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmak için bu kaynakları verimli bir şekilde yapılandırma ve koordine etme sorumluluğuna sahiptir (Daft & Armstrong, 2021). Okul gibi devlet kurumları, çeşitli süreçleri yönetmekten sorumludur. Bir kuruluş daha iyi süreçlere sahipse ve bunları daha etkili bir şekilde yürütüyorsa benzer hizmetler sunarak diğerlerinden daha iyi performans gösterebilir. Bu, yöneticilerin kurumsal hedeflerine ulaşmak için kullandıkları farklı stratejilerle mümkün olabilir. Bu nedenle, kurumun türü ve hiyerarşik yapısı ne olursa olsun, tüm yöneticilerin yönetim süreçlerini belirlemeleri gerekmektedir (Ugwulashi, 2012).

Okul yönetimi, bir okulun işleyişini düzenlemek, yönlendirmek ve koordine etmekle ilgilenen bir süreçtir. Bu süreç, okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur ve okulun öğrencilerine, öğretmenlerine ve diğer personelleri ilişkilerinde olumlu bir okul iklimi oluşturur (Bush, 2020). Okulun yönetim süreci, kurumun etkin ve verimli biçimde işleyebilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, okul idaresi, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak amacıyla planlama yapmakta; kurum içindeki çalışanlar arasında eşgüdüm ve örgütlenmeyi sağlamaktadır. Ayrıca, çalışanlar arasında etkili bir iletişim ortamı kurarak gerekli denetim süreçlerini yürütmekte ve bu süreçlerin sonucunda değerlendirmeler gerçekleştirmektedir (Başaran, 2006). Okulun yönetim süreci, okulun misyon ve vizyonunu belirlemek, organizasyon yapısını ve yönetim modelini oluşturmak, öğretim programlarını ve öğrenci başarılarını yönlendirmek ve finansal kaynakları yönetmek için kullanılan bir dizi yönetim sürecini içerir. Fayol'a (2016) göre, yönetim süreci beş ana işlevden oluşmaktadır. Bu süreçler planlama, örgütleme, kumanda etme, koordine etme emir verme, eşgüdüm ve kontrol sürecidir. Modern yönetim teorisini oluşturan bu süreçler ve ilkelerinden etkilenen Gulick, Fayol'un çalışmalarından etkilenmiş ve yönetim sürecini daha ayrıntılı hale getirmiştir. Yönetim sürecini açıklarken POSDCORB modelini

geliştirmiştir. Gulick'in yönetim süreci planlama, örgütleme, kadrolama, yönlendirme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme sürecinden oluşmaktadır (Brunsson, 2008; Godwin vd., 2017). Gulick'in modeli, yöneticilerin günlük uygulamalarında ne yapmaları gerektiğine dair daha pratik bir rehber sunmaktadır. Buna ek olarak Urwick, karar verme ve iletişim faaliyetlerini ile bu süreçlerin alt işlevlerini de eklemiştir. Böylece, Gulick ve Urwick'in katkılarıyla yönetim süreçleri günümüzde daha anlaşılır ve uygulanabilir bir yapıya kavuşmuştur. Günümüzde yaygın olarak benimsenen yönetim süreçleri, karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, etkileme, koordinasyon sağlama ve değerlendirme (kontrol) aşamalarından oluşmaktadır (Toker Gökçe, 2024).

**Şekil 1. Yönetim Süreci**




*Kaynak: Toker Gökçe, 2024*

Şekil 1'deki her süreç, bir diğerini izler ve süreçler birbirleriyle etkileşim içindedir. Bir süreçteki eksiklik, diğer süreçleri de olumsuz etkileyebilir. Bu sebeple, her bir süreç okulun başarısı açısından kritik önem taşır. Her ne kadar süreçler sıralı gibi görünse de, yöneticiler çoğunlukla birden fazla süreçle aynı anda ilgilenir. Okulun başarılı yönetimi, yöneticilerin bu süreçleri etkili bir şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır. Bu bağlamda, okul yöneticileri her bir sürecin ne gerektirdiğini ve nasıl uygulanması gerektiğini bilmelidir (Hoy & Miskel, 2012).

*Karar Verme:* Yönetimin temel unsuru olarak kabul edilen karar verme, farklı seçeneklerin oluşturulduğu ve bu seçenekler arasından en uygun olanının seçilerek bir eylem planının geliştirildiği bilişsel bir süreci içerir. Bu süreç, rasyonel ya da daha az rasyonel özellikler taşıyabilir ve açık bilgi, örtük bilgi veya bireysel inanç sistemlerinden etkilenebilir (Hallo vd., 2020). Bu kararlar, bireysel veya grup kararları olarak kategorize edilebilir. Bireysel kararlar, bir yönetici veya karar vericinin kendi bilgi, deneyim ve değerlendirmelerine dayanarak verdiği kararlardır. Bu tür kararlar

genellikle hızlı ve uzmanlık gerektiren nitelikte olabilir (Robbins vd., 2019). Buna karşın, grup kararları, birden fazla karar vericinin tercih ve görüşlerini birleştirerek ortak bir çözüm üretmeyi hedefler (Zhang vd., 2020). Grup kararları alınırken, üyeler farklı bakış açılarını, deneyimlerini ve bilgilerini paylaşarak bir araya gelir ve ortak bir karar alır. Grup kararlarının alınmasında, liderlerin karar alma sürecinin uzaması, farklı görüşlerin uyumlu hale getirilmesi, grup dinamikleri ve liderlik gibi faktörleri dikkate alarak süreci etkin bir şekilde yönetmeleri önemlidir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Etkili bir öğrenme ortamı, okulda karar verme sürecine tüm okul çalışanların katılımıyla oluşturulur. Çalışanların karar verme sürecine katılımı, verimlilik ve etkililiklerinin artırılmasında önemlidir (Somech, 2010). Çalışanların karar verme sürecine katılımının, iş sonuçlarına olan takdir görmelerini artırmaktadır. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı ve dâhil olması, sahiplenme duygusunun gelişmesine ve genel okul başarısına katkıda bulunmaktadır (Salas-Vallina & Fernandez, 2017).

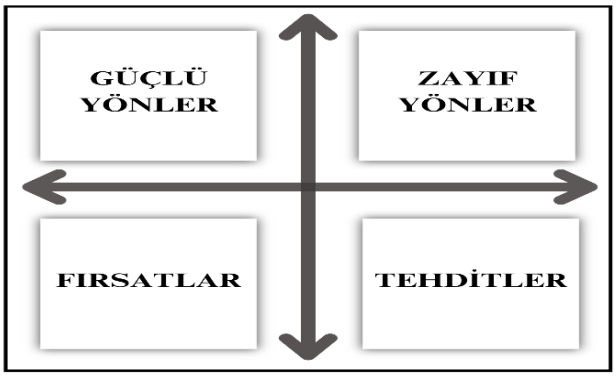
Okul yöneticilerinin temel görevi, okulun günlük işleyişini sürdürebilmek için gerekli kararları almaktır. Bu kararlar hem okulun başarısını hem de öğretmenlerin, öğrencilerin, personelin, velilerin ve toplumun refahını doğrudan etkilemektedir (Gorton vd., 2007). Bu nedenle okul yöneticilerinin kararlarını, okulun amaçlarına ulaşmasını destekleyecek şekilde ve paydaşlarla iş birliği içinde alması önemlidir. Paydaşların karar alma sürecine katılımı, kararların demokratik bir biçimde alınmasını kolaylaştırır ve okulda bir demokrasi kültürünün oluşmasına katkı sağlar (Kowalski, 2012). Karar alma süreçlerine katılan bireylerin, yönetim süreçlerine olan bağlılıkları artar. Bu durum, katılımcı bir yaklaşım benimseyen okul yöneticilerinin, sonraki yönetim süreçlerini daha kolay yürütmelerini sağlar. Ayrıca okul yöneticileri, hem günlük işleyişte karşılaşılan sorunları çözmekle hem de çevresel faktörlerden kaynaklanan baskılara karşı çözüm üretmekle sorumludur. Karar alma süreci, yöneticilerin bu sorumluluklarını yerine getirmelerinde önemli bir rol oynar (Vecchio, 2012). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin alacağı her karar, yalnızca okulun gelecekteki başarısını değil, aynı zamanda toplumun geleceğini de etkileyecektir. Bu nedenle, karar alma süreci, okul yöneticileri açısından bir görev veya işlev olmanın ötesinde, çok daha derin bir anlam taşımaktadır (Toker Gökçe, 2024).

*Planlama:* Planlama, performans hedeflerinin belirlenmesini ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımların tespit edilmesini ifade eder. Bu süreçte, yöneticiler istenen sonuçları tanımlar ve bunlara ulaşmak için gereken eylem planlarını formüle eder (Schermerhorn & Bachrach, 2023). Belirlenen karar doğrultusunda hedefe ulaşma veya ilerleme kaydetme sürecidir. Bu süreçte, yapılacak işler, bu işlerin kimler tarafından, nasıl, ne zaman ve nerede gerçekleştirileceği, hangi stratejilerin uygulanacağı, hangi kaynakların kullanılacağı ve sonuçların nasıl değerlendirileceği detaylı bir şekilde planlanır (Creswell, 2015).

Örgütlerde planlama genellikle üç temel düzeyde ele alınır. Bunlar stratejik, taktik ve operasyonel planlamadır. Stratejik planlar, uzun vadeli hedefleri ve örgütün genel yönelimini belirlerken; taktik planlar, bu stratejik hedeflere ulaşmak için gerekli olan orta vadeli adımları ve yöntemleri tanımlar. Operasyonel planlar ise günlük faaliyetlerin düzenlenmesine odaklanır ve kısa vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlar. Bu üç planlama türü, bir örgütün amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmesi için birbiriyle uyum içinde çalışmalıdır (Toker Gökçe, 2024).

*Stratejik planlar,* üst düzey yönetim tarafından stratejik hedeflere ulaşmak amacıyla geliştirilmiştir. Stratejik planlama sürecinde sıklıkla kullanılan SWOT analizi, bir örgütün güçlü ve zayıf yönlerini, çevresel fırsatları ve tehditleri değerlendirir. Şekil 2'de de görüldüğü gibi SWOT, güçlü, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler kavramlarının baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Yöneticiler, SWOT analizi sonuçlarına dayanarak güçlü yönleri ve fırsatları en iyi şekilde değerlendirip, tehditleri etkisiz hale getirerek ve zayıf yönlerden kaçınarak stratejiler oluşturur (Griffin, 2022).

**Şekil 2. SWOT Analizi**




*Kaynak: Griffin, 2022*

Şekil 2'de yer alan SWOT analizi, bir örgütün içsel güçlü ve zayıf yönleri ile çevresel fırsat ve tehditleri belirlemek amacıyla kullanılan stratejik bir değerlendirme yöntemidir (Gurel & Tat, 2017; Helms & Nixon, 2010). Bu süreç aynı zamanda örgütün vizyonunun ve misyonunun netleştirilmesine katkı sağlamakta, stratejik yön belirleme sürecini desteklemektedir (Chermack & Kasshanna, 2007). Örneğin, bir okul yöneticisi SWOT analizi yaparak okulun güçlü ve zayıf yönlerini, karşısındaki fırsatları ve tehditleri tespit edebilir. Bu analiz sonucunda güçlü yönler, okulun başarısını destekleyen unsurları ortaya koyarken; zayıf yönler, geliştirilmesi gereken alanları gösterir. Benzer şekilde, fırsatlar okulun başarısını artırabilecek potansiyel ve imkanları işaret ederken, tehditler ise okulu olumsuz etkileyebilecek dış faktörlere dikkat çeker. Bu sayede yönetici hem iç hem de dış çevresini daha iyi anlayarak etkili stratejiler geliştirebilir (Steyn, 2014).

*Taktik planlar,* stratejik planın belirli bölümlerini hayata geçirmek amacıyla genellikle üst ve orta düzey yöneticiler tarafından oluşturulur. Bu planlar, işlerin uygulanmasına odaklandığı için stratejik planlara kıyasla daha somut ve pratiktir. Ayrıca, daha kısa vadeli hedefleri kapsar ve günlük operasyonel süreçlere yönelik detaylı adımlar içerir. Taktik planlar, stratejik hedeflerin gerçekleşmesini sağlamak için bir köprü görevi görür ve yöneticilerin odaklı ve etkin bir şekilde hareket etmelerine olanak tanır (Everard vd., 2004).

*Operasyonel planlar,* genellikle orta ve alt düzey yöneticiler tarafından oluşturulur ve taktik planların uygulanmasına odaklanır. Bu planlar, daha dar kapsamlı ve kısa vadeli olmalarıyla dikkat çeker. Operasyonel planlar, genellikle birbirini tamamlayan küçük çaplı bir dizi faaliyetlerden oluşur. Günlük iş süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar (Griffin, 2022).

Okul yönetiminde planlama, örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir faktördür. Kurallar ve düzenlemelerin uygulanmasından önceki stratejiyi oluşturur. Ayrıca standartlaştırılmış faaliyetlerin nasıl gerçekleştirileceğine dair önceden belirlenmiş bir rehberlik sağlar. Tüm üyeler, kurumsal faaliyetleri yerine getirirken bu talimatları izler. Öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımı, bu faaliyetlerin başarılı olmasını sağlar (Maria, 2007).

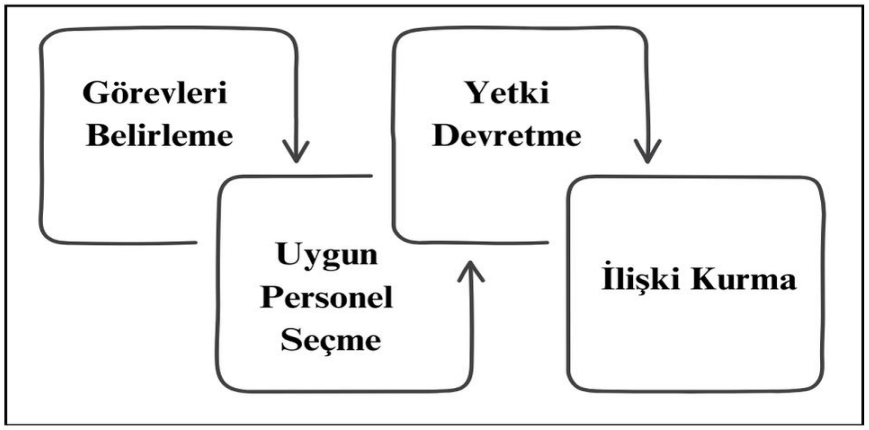
Okullarda planlama süreci, öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarında görüşülerek kararlar verilmektedir. Bu toplantılarda geçen eğitim öğretim yılının değerlendirmesi yapılarak yeni eğitim öğretim döneminin planlaması oluşturulur. Ayrıca dönem içerisinde yapılacak belirli gün ve haftalar belirlenir. Okul ile ilgili oluşabilecek problemlerin oluşmaması için gerekli önlemler alınır. Zümre öğretmenler kurulu toplantılarında ise, her zümre alanının faaliyetleri geliştirmek için işbirliği içinde olur. İlgili zümreler eğitim döneminde yaşanabilecek sorunlar için tedbir alır ve yaşanabilecek problem için çözüm aranır. Zümrelerin alanları ile ilgili gelişmelerden haberdar olup birbiriyle paylaşım içinde olurlar (MEB, 2014).

*Örgütleme:* Örgütleme, görevleri yönetilebilir birimler halinde tasarlamak ve gruplandırmak ve çalışma ekipleri arasında yetki yapıları oluşturmaktır (Griffin vd., 2020). Planları yerine getirmek için görevlerin atanması, kaynakların tahsis edilmesi ve bireylerin ve grupların faaliyetlerinin koordine edilmesi sürecidir. Bu süreç, yöneticilerin işleri ve rolleri tanımlayarak bunları kişilere ataması ve teknoloji, zaman ve diğer kaynaklar gibi destek sağlamasıyla gerçekleşir (Schermerhorn & Bachrach, 2023). Bu yönetim işlevi, mevcut veya planlanan faaliyetlerin gruplandırılmasını, kişilerin, fiziki tesislerin ve malzemelerin düzenli bir yapıya kavuşturulmasını ve yetki ile sorumlulukların açık bir şekilde tanımlanmasını kapsar (Bateman & Konopaske, 2023).

Örgütleme sürecinde, gerçekleştirilecek faaliyetler önceden belirlenir ve benzer faaliyetler bir araya getirilir. Bu aşamada, faaliyetler arasında ast-üst ilişkileri ile birlikte yetki ve sorumluluk sınırları da net bir şekilde tanımlanır. Ayrıca, her bir görev açıkça belirlenmeli ve çalışanların yetki ve sorumlulukları kesin bir biçimde ortaya konmalıdır. Bu düzenleme, işlerin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar ve herkesin görevini doğru bir şekilde yerine getirmesini mümkün kılmaktadır (Robbins vd., 2019).

Örgütleme süreci genellikle dört ana aşamada gerçekleştirilir. Şekil 3'te de görüldüğü gibi ilk aşamada, yapılması gereken görevler veya faaliyetler tanımlanır. İhtiyaç duyulduğunda benzer olanlar bir araya getirilir. İkinci adımda, belirlenen görevler uygun çalışanlara atanır ve her bir çalışanın yetki ve sorumlulukları açıkça belirlenir. Üçüncü adımda, bu yetkiler çalışanlara devredilir, böylece işleri yönetebilmeleri sağlanır. Son olarak, yetki ve sorumluluklar arasında tutarlı bir ilişki kurulup, her çalışanın hangi alanlarda sorumlu ve yetkili olduğu netleştirilir. Bu aşamalar, işlerin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesi için önemlidir (Daft, 2016; Eren, 2010).

**Şekil 3. Örgütleme Süreci**




*Kaynak: Daft, 2016*

Şekil 3'te de görüldüğü gibi, son adımda yapılacak işlerle ilgili olarak kimin kimden sorumlu olacağı ve hangi çalışanların birbirine rapor vereceği netleştirilir. Bu aşama, otorite ilişkilerinin kurulduğu noktadır. Bu nedenle, bu aşamada hem dikey hem de yatay görevsel örgütleme gerçekleştirilir. Böylece çalışanların performansları düzenli bir şekilde izlenir ve zamanında değerlendirilir. Performans değerlendirmelerine göre gerekli görülen durumlarda değişiklikler yapılabilir. Bu adımlar, örgütlenme sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesini sağlar ve tüm işlerin düzgün bir şekilde ilerlemesine katkı sunar (Bateman vd., 2018).

Okul yönetimi, örgütleme süreci ile her bireyin belirlenen ortak etkinliklere katılımı sağlayarak tüm öğretmenlerin yetenekleri, ilgi alanları ve enerjilerini göz önünde bulundurularak görevler adil bir şekilde dağıtmalıdır (Aydın, 2014). Okul örgütünün, ortak hedeflere ulaşılabilmesi için uygulanan örgütleme süreci, bir anlamda işlerin daha verimli bir şekilde bölüştürülmesi ve organize edilmesidir. Bu süreç, okulun işleyişini düzenlerken her öğretmenin güçlü yönlerinden yararlanmayı ve okulun genel başarısını artırmayı hedeflemektedir (Kasım, 2008).

Deneyimli ve bilgili bir okul yöneticisi, okulundaki ilişkileri güçlendirmek amacıyla örgütleme sürecini etkili bir şekilde kullanabilir. Bu süreç, okulun hedeflerine ulaşmak için yapılacak işlerin düzenlenmesini sağlar (Hoy & Miskel, 2012). Yöneticiler, hangi görevlerin yerine getirileceğini ve bu görevleri kimin üstleneceğini belirlerken, eski ve işlevini yitirmiş görevleri ortadan kaldırabilir. Okulun ihtiyaçları doğrultusunda yeni görevler tanımlayabilir. Bu yaklaşım, okulun işleyişinin verimli hale gelmesini sağlar (Toker Gökçe, 2024).

*İletişim kurma:* Örgütler genellikle tutumlarını iletişim yoluyla ifade eder. Bu, birbirleriyle diyalog kurabilen ve kurmayı amaçlayan bir topluluk içinde gerçekleşir. Planlar, program değişiklikleri ve stratejiler gibi çeşitli unsurlar, aktarılması gereken bilgileri kapsar (Clegg vd., 2016). İletişim sürecinin amacı, stratejinin, istenen gelecek durumun, vizyonun ve değişimin kapsamının ilgili tüm paydaşlara aktarılmasını sağlamaktır. Etkili iletişim, tüm paydaşların iletişim ihtiyaçlarının analiz edilmesiyle başlar ve iletişim stratejisinin ve detaylı planın geliştirilmesiyle devam eder (Errida & Lotfi, 2021). Organizasyon içindeki iletişim, tüm üyeler arasında görüşlerin, fikirlerin ve bilgilerin paylaşılmasını kolaylaştırarak operasyonların sürekliliğini destekler ve iş hedeflerine ulaşılmasını sağlar (Nurhayati, 2020). Dolayısıyla iletişim, liderlerin eylemleri ve kararlarıyla ilgili olarak paydaşların farkındalığını ve memnuniyetini artırır, böylece gerginliği azaltabilir ve kişiler arası ilişkileri güçlendirebilir (Men & Yue, 2019).

Yöneticiler, işlerini etkili bir şekilde yürütebilmek ve yönetim sürecinin sürekliliğini sağlamak amacıyla iletişimi önemli bir araç olarak kullanırlar. Bu araç, yöneticilerin neyi ve nasıl istediklerini çevresindekilere ileterek güçlü ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Etkili iletişim için, iletişimin temel unsurlarının anlaşılması, bireylere fayda sağlar ve süreçlerin daha verimli hale gelmesine katkıda bulunur (Hoy & Miskel, 2012).

Yönetsel iletişim, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmek için önemli bir araçtır. İletişim, çalışanlara ne yapılması gerektiğini ne kadar başarılı olduklarını ve performanslarını nasıl geliştirebileceklerini açıklayarak onların motivasyonlarını artırır. Örgüt üyelerine, belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlayacak geri bildirimler yine iletişim yoluyla iletilir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Ayrıca grup ya da ekip içinde sosyal etkileşim kuran üyeler, duydukları memnuniyeti veya hayal kırıklıklarını iletişim aracılığıyla ifade ederler. Bu süreç, duyguların paylaşılmasını ve sosyal

ihtiyaçların karşılanmasını sağlar. Yönetici, örgütleme sürecinde görevlendirdiği kişileri ikna etmek ve etkilemek için de iletişimi kullanır (Robbins & Judge, 2019).

Okul yönetiminde iletişim süreci, iki temel biçimde ele alınmaktadır: resmi ve gayri resmi iletişim. Resmi iletişim, okulda yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya doğru bilgi ve anlam akışını düzenleyen yapılandırılmış bir süreçtir ve emirler, genelgeler, yazışmalar ve yönergeler gibi resmi belgeler aracılığıyla yürütülür (Robbins & Judge, 2019). Buna karşılık, gayri resmi iletişim; bireyler veya gruplar arasındaki daha samimi, spontane ve sözlü etkileşimleri kapsamakta olup, örgüt üyelerinin sosyal ilişkiler geliştirmesine olanak tanır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Okul yöneticileri, etkili bir yönetim için hem resmi hem de gayri resmi iletişim kanallarını etkin bir şekilde kullanmalıdır. Gayri resmi iletişim, yöneticilere öğretmenlerin duygu, düşünce ve beklentilerini doğrudan öğrenme fırsatı sunmakta ve örgütteki mevcut sorunların hızlıca tespit edilmesine yardımcı olmaktadır (Aydın, 2014).

Yönetim süreçlerinin her aşamasında etkili iletişim stratejilerinin benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetim işlevlerini yerine getirirken paydaşları bilgilendirici ve katılımcı iletişim yöntemlerini kullanmalıdır (Hoy & Miskel, 2012). Bu bağlamda, toplantılar, e-posta bildirimleri, duyuru panoları gibi araçlar yoluyla bilgi akışı sağlanmalı ve paydaşların süreçlere etkin katılımı teşvik edilmelidir (Owens & Valesky, 2014). Etkili bir iletişim süreci, alınan kararların benimsenmesini kolaylaştırarak, okulun amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Hoy & Miskel, 2012). Ayrıca, doğru zamanda ve uygun araçlarla gerçekleştirilen iletişim, okulda güven ve iş birliği kültürünün güçlenmesine de katkı sağlamaktadır (Toker Gökçe, 2024).

*Etkileme:* Yönetim süreçlerinden biri olan etkileme, kuruluşların etkinliğini ve verimliliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla kurumların başarılarında önemli bir faktör olarak hizmet etmektedir (Koçak & Memişoğlu, 2023). Yöneticiler, çalışanlarını kurumun belirlediği hedeflere ulaşmaları için çeşitli yöntemlerle yönlendirir ve etkilemek için motive ederler (Katlav, 2016). Etkileme, bireylerin tutum ve davranışlarını belirli bir doğrultuda değiştirme kapasitesidir. Yönetim bağlamında etkileme, örgüt üyelerinin düşüncelerini, tutumlarını ve perspektiflerini güç, iletişim ve politikalar aracılığıyla dönüştürmeyi ifade eder. Karar verme, planlama ve örgütleme gibi yönetim süreçleri işleyişin temel koşullarını

sağlarken, etkileme süreci, hedeflenen sonuca ulaşmak için harekete geçmeyi içerir (Robbins & Coulter, 2020). Örgütlerde yöneticiler, çalışanları görevlerini yerine getirmeleri konusunda yönlendirmek ve motive etmek amacıyla etkide bulunur. Benzer şekilde, çalışanlar da kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirirken destek sağlamak için iş arkadaşlarını etkilemeye yönelik çaba gösterir (McShane vd., 2016).

Eğitim kurumlarında, çalışanların mesleki uzmanlığa sahip olması, okul yöneticilerinin onları etkileyebilme kapasitesini istenilen seviyeye çıkarmakta bir engel teşkil edebilmektedir (Balcı & Aydın, 2001). Ancak yönetim süreçleri ve davranış bilimleri konusunda eğitim almış yöneticiler, çalışanlarını etkili bir şekilde yönlendirmek için etkileşim yöntemlerini daha verimli kullanma becerisine sahiptir. Yöneticilerin etkileme yetkinliği; iletişim becerileri, motivasyon sağlama kabiliyeti, liderlik özellikleri ve sergiledikleri davranışlarla yakından ilişkilidir (Robbins & Judge, 2019).

Okullarda yöneticiler, çalışanları etkilemek için çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Bunlar arasında yer alan yetki kullanımı, sık tercih edilen bir yöntem olmakla birlikte, zamanla etkisini yitirmektedir (Memişoğlu, 2013). Öğretmenleri ve diğer çalışanları yalnızca yetki ve otorite yoluyla etkilemeye çalışmak, dirençle karşılaşma riskini artırabilir. Bu nedenle, yöneticilerin öncelikli olarak öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında kuruma bağlılık duygusunu güçlendirecek bir atmosfer oluşturması gerekmektedir (Hoy & Miskel, 2012).

*Koordine Etme:* Koordinasyon, kurum içindeki ve departmanlar arasındaki faaliyetlerin, kurumsal hedeflere ulaşmak için birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalışmasını ifade eder (Tompkins, 2023). Bu bağlamda, yöneticilerin kuruluşun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olma konusundaki temel görevlerinden biri, kuruluş çalışanlarının faaliyetlerini koordine etmektir. Bu durum, ortak hedeflere ulaşmak için eylemlerin bilinçli ve sistematik olarak hizalanmasını veya ayarlanmasını içerir (Apaydın & Manolova Yalçın, 2024).

Örgütlerde süreçlere ilişkin bilgilerin ilgililerle paylaşılması, etkili koordinasyonu sağlar. Başarılı bir koordinasyon için iyi bir planlama, örgütleme, etkili iletişim ve liderlik gereklidir (Robbins & Coulter, 2020). Okullarda işleyiş, kurallar ve yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Ancak, derslerin zamanında başlaması, öğretmenlerin

nöbet gibi görevlerini eksiksiz yerine getirmesi, okul yöneticilerinin etkili koordinasyon becerisine bağlıdır. Bu nedenle, yöneticiler öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında iletişimi güçlendirmeli ve iş birliğini teşvik etmelidir. Böylece, uyum içinde çalışan bir ekip oluşturulabilir (Leithwood vd., 2008).

Yöneticiler, farklı görevleri üstlenen çalışanlar ve birimler arasında koordinasyon sağlayarak, onları örgütün hedeflerine ulaşmaya yönlendirir. Koordinasyon olmadan hiçbir görev etkili bir şekilde tamamlanamaz. Ayrıca koordinasyon, örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri güçlendirdiği gibi, astlarla üstler arasındaki iletişim ve iş birliğini de geliştirmektedir (Daft & Armstrong, 2021).

Okul yönetiminde eşgüdüm, örgütün hem kısa vadeli operasyonel hedeflerine hem de uzun vadeli stratejik amaçlarına ulaşabilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Etkili bir eşgüdüm süreci, okulda yürütülen farklı faaliyetlerin birbirini desteklemesini, kaynakların verimli kullanılmasını ve hedeflere yönelik uyumlu bir çaba gösterilmesini sağlar (Hoy & Miskel, 2012). Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki görev dağılımını ve iş birliğini düzenleyerek, bireysel çabaların bütüncül bir başarıya dönüşmesini sağlamalıdır (Lunenburg & Ornstein, 2020). Bu kapsamda, eşgüdüm yalnızca görevlerin dağıtılması değil, aynı zamanda faaliyetlerin zamanlamasının, önceliklerinin ve birbirine olan bağımlılıklarının da etkili bir şekilde yönetilmesini içermektedir (Owens & Valesky, 2014). Başarılı bir eşgüdüm, paydaşlar arasında açık bir iletişim ağı kurulması, karşılıklı güvenin tesis edilmesi ve ortak hedeflere yönelik bir bağlılık oluşturulması ile mümkün hale gelir (Robbins & Judge, 2019). Dolayısıyla, okul yönetiminde eşgüdüm sağlamak, sadece yönetsel bir görev değil, aynı zamanda etkili liderlik becerilerini de içeren dinamik bir süreçtir. Okul yöneticisi, yönetimin yalnızca bireysel bir süreç olmadığını, aksine bir ekip çalışmasıyla etkili bir şekilde gerçekleştiğini kavramalı ve bu ekibin aktif bir parçası olmalıdır (Northouse, 2018). Bu bağlamda etkili koordinasyon, kurum içi ve dışı tüm paydaşların katkılarıyla hedeflere daha kolay ulaşılabileceği söylenebilir.

*Değerlendirme (Kontrol):* İş performansını değerlendirmek, elde edilen sonuçları önceden belirlenmiş hedeflerle karşılaştırmak ve gerektiğinde performansı düzeltmek için yapılan eylemlerden oluşur (Schermerhorn & Bachrach, 2023). Bu süreç, kuruluşun ve çalışanlarının eylemlerinin izlenmesini, gerektiğinde düzeltilmesini ve hedeflerine doğru yönlendirilmesini içermektedir (Griffin vd., 2020). Fayol'a (1917)

göre değerlendirme sürecinin temel amacı, örgütün faaliyetlerinin belirlenen hedeflere uygunluğunu analiz etmek, mevcut hata ve eksiklikleri tespit ederek bu tür sorunların tekrarını önlemektir (Akt. Öztaş, 2017).

Değerlendirme, belirlenen amaçlar veya hedeflere ulaşma düzeyinin, biçiminin ve sebeplerinin bağımsız ve sistematik bir şekilde incelenmesidir (Twersky & Lindblom, 2012). Bu süreç, tüm potansiyel alternatiflerin önceden belirlenmiş karar kriterlerine göre değerlendirilmesini, her bir alternatifin beklenen faydalarının belirlenmesini, olası maliyetlerinin analiz edilmesini ve alternatiflere ilişkin belirsizliklerin ve risklerin öngörülmesini sağlar. Çoğu durumda, karar vericiler tüm alternatiflerin sonuçlarına dair tam bilgiye sahip olmadığından, değerlendirme süreci sırasında belirsizlikle karşılaşabilirler (Griffin vd., 2024).

Değerlendirme süreci, mevcut başarıların planlanan hedeflerle karşılaştırılmasını içerir. Başka bir ifadeyle, planlanan faaliyetlerin öngörüldüğü şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilir ve gerektiğinde düzeltici önlemler alınır. Bu süreç, plandan sapmaları önlemek amacıyla gerçekleştirilir Şekil 4'te de görüldüğü gibi genellikle üç temel adımdan oluşur: ölçme, karşılaştırma ve eyleme geçmedir (Robbins vd., 2019).

**Şekil 4. Değerlendirme Aşamaları**




*Kaynak: Robbins vd., 2019*

Şekil 4'e göre, ilk aşamada neyin ve nasıl ölçüleceğine karar verilir. Bu aşamada, istenen sonuçlar ve performans ölçütleri tanımlanır. Kriterler bir tür standart olarak belirlenir ve ardından performansın bu standartlara uygunluğu değerlendirilir. Yöneticiler genellikle gözlem, bilgisayar kayıtları, sözlü ve yazılı raporlar ya da istatistiksel veriler aracılığıyla bilgi toplar. İkinci aşamada, değerlendirilen performans ile belirlenen standart arasındaki fark analiz edilir. Bu farkın kabul edilebilir olup olmadığı, ilk adımda tanımlanan ölçütlere göre belirlenmelidir. Son aşamada üç olası eylem planı arasından bir seçim yapılır. Bunlar herhangi bir müdahalede bulunmamak, performansı düzeltmek veya standartları yeniden gözden geçirmek (Robbins vd., 2019).

Değerlendirme süreci farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Yöneticiler, kurumlarını operasyonel, finansal, yapısal veya stratejik düzeylerde analiz edebilir. Tercih edilen değerlendirme yöntemi, yöneticilere değişimlere uyum sağlama, hataları en aza indirme ve yönetsel karmaşıklıkla başa çıkma süreçlerinde maliyetleri düşürme fırsatları sunar (Griffin, 2022). Başaran ve Çınkır'a (2011) göre değerlendirme süreci, ölçünleme, ölçme, karşılaştırma ve düzeltme olmak üzere dört adımdan oluşur. İlk aşama olan ölçünlemede, bir işin başarısını belirlemek için gerekli standartlar önceden tanımlanır. Ölçme aşamasında, belirlenen nesne veya davranışların sayısal değeri tespit edilir. Karşılaştırma aşamasında ise, belirlenen standartlar ile ölçüm sonuçları arasındaki farklar incelenir. Düzeltme aşamasında, bu farklar, önceden belirlenen hedeflere uygun şekilde giderilir (Akt. Özdemir, 2021).

Okul müdürleri, okulun hedeflerini göz önünde bulundurarak değerlendirme süreçlerini yürütmekten ve okulun gelişimini sağlamaktan sorumludur (Aydın, 2019). Bu doğrultuda günümüzde okul müdürlerinin rolü, öğretimi denetleyen, değerlendiren ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bir öğretim liderliği yaklaşımına evrilmiştir. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlere yönelik yapılan değerlendirmeler, genel değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Genel değerlendirme, öğretmenlerin performansı ve yeterlilikleri hakkında bir yargıya varılmasını ve bu doğrultuda öğretmenin görevine devam edip etmeyeceği konusunda karar verilmesini kapsamaktadır. Diğer yandan denetim olarak ifade edilen biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan ve hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından yürütülebilen bir değerlendirme türüdür (Ünal, 2016).

Okul yöneticileri, yönetim süreçlerini yürütürken aynı zamanda gerçekleşen olayları izlemeli ve değerlendirmelidir. Bu süreçte yöneticilerin otorite kullanmak yerine diğer yönetim süreçlerinden faydalanmaları önemlidir. Bu doğrultuda, etkili iletişim ve koordinasyon sağlamak yöneticilerin temel sorumlulukları arasında yer alır. Ancak, bu süreçte başarıya ulaşmak liyakat sahibi yöneticilerle mümkün olabilir (Toker Gökçe, 2024).

### 2.3. Yönetime Katılım

Yönetime katılım, örgütlerde çalışan bireylerin karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesini ifade eder. Bu anlayış, çalışanların sadece uygulayıcı değil, aynı

zamanda karar verici konumda olmalarını sağlayarak kuruma aidiyet duygusunu artırır. Katılımcı yönetim anlayışı, geleneksel yönetim yaklaşımlarının aksine, bireylerin bilgi, deneyim ve fikirlerinden yararlanarak daha demokratik ve iş birliğine dayalı bir yönetim yapısı oluşturmayı hedefler (Koontz & Weihrich, 2010). Yönetime katılım, çalışanların örgütsel karar alma süreçlerine belirli ölçülerde dâhil edilmesini içeren bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, örgütte yer alan bireylerin düşüncelerini ifade edebilecekleri, önerilerini sunabilecekleri ve alınacak kararlara katkı sağlayabilecekleri bir iletişim ve iş birliği ortamı yaratmayı amaçlar. Katılımcı yönetim, yalnızca görüş bildirmeyi değil, aynı zamanda bu görüşlerin dikkate alındığı ve karar süreçlerine yansıtıldığı bir yapıyı ifade eder (Cotton vd., 1988; Hoy & Miskel, 2012). Katılımcı yönetim anlayışı, örgütsel yapının gelenekselden demokratik modele evrilmesinde önemli bir adım olmuştur. Özellikle büyük ölçekli işletmelerde, yönetim yükünün paylaşılması zorunluluğu doğmuş ve bu durum çalışanların karar süreçlerine aktif katılımını gerektirmiştir. Böylece yönetime katılım, daha etkili ve kapsayıcı kararların alınmasına zemin hazırlayan işlevsel bir yönetim modeli olarak öne çıkmıştır (Sabuncuoğlu & Tüz, 1996).

Katılımcı demokrasi, yönetsel süreçlerde bireylerin yalnızca temsil yoluyla değil, doğrudan karar alma süreçlerine katılımını öngören bir yaklaşımdır. Bu anlayış, bireysel özgürlükler ile kurumsal sorumluluğu bir araya getirerek sosyal adaletin, çeşitliliğin ve eşitliğin korunmasını amaçlamaktadır (Held, 2006). Katılımcı demokrasinin temelinde, yönetime katılım yoluyla kurumların temel ihtiyaçlarının daha etkin karşılanabileceği, kararların meşruiyet kazanacağı ve paydaşların sürece olan bağlılıklarının artacağı düşüncesi yer almaktadır (Smith, 2009). Ayrıca bu model, sosyo-politik reformları desteklerken ekonomik tarafsızlığı ve şeffaflığı ön plana çıkararak karşılıklı iş birliğine dayalı bir yönetim kültürü oluşturmayı hedeflemektedir (Fung, 2006). Bu bağlamda, bireylerin yalnızca yönetim süreçlerine dâhil olmaları değil, aynı zamanda bu süreçlerde eşit ve adil bir şekilde yer alabilmeleri önemlidir. Katılımcı demokrasi, kurum içindeki bireylerin seslerinin duyulmasını sağlamakla kalmaz. Aynı zamanda onların kararlar üzerinde etkili olabilmelerine olanak tanır. Bu durum, kurumsal yapının daha şeffaf ve adil olmasını sağlarken, sosyal eşitlik ve karşılıklı saygıyı güçlendiren bir ortam yaratır (Chapoñan Sandoval, 2023).

Yönetime katılma, karar alma ve uygulama yetkilerinin belirli ölçülerde genişletilmesi ve uygulayıcıların karar süreçlerine dâhil edilmesidir. Bu katılımın üç temel özelliği

vardır. İlk olarak, örgütün alt kademelerinin karar süreçlerine dâhil olması; ikinci olarak, katılımcıların psikolojik tatmin sağladığı demokratik bir ortamda yer alması ve üçüncü olarak, yöneticiler ile çalışanlar arasında etkili iletişim ve iş birliği kurulması ile daha gerçekçi ve ekonomik kararlar alınarak örgütün verimliliğinin artırılması (Eren, 2020). Bu süreç, aynı zamanda örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyeti üzerinde olumlu etkiler yaratırken, örgütsel öğrenmeyi ve yenilikçi karar alma süreçlerini destekler (Baker & Nelson, 2005; Cotton, 1993).

Eren (2001), yönetime katılımı kararların birlikte alınabilmesini sağlamak amacıyla aynı ya da farklı düzeyde yetkilere sahip bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları ortak yönetim süreci olarak tanımlar. Bu anlayış, hiyerarşik yapının tek yönlü işleyişini yumuşatarak, çalışanların sürece aktif biçimde katılmasını öngörür. Bir başka tanım ise yönetime katılımı, çalışanların görev ve sorumluluklarına uygun düzeyde yetkilendirilmeleri, yani karar verme gücünün paylaştırılması süreci olarak ele alır (Conger & Kanungo, 1988; Yukl, 2013).

Katılımcı yönetim anlayışında, sadece bireylerin karar alma süreçlerine fiziksel olarak dâhil olması değil, aynı zamanda bu sürece hazırlanabilmeleri için gerekli bilgiye erişimlerinin sağlanması da büyük önem taşır. Bu hem daha etkili kararlar alınmasını kolaylaştırır hem de çalışanlarda aidiyet ve sorumluluk duygusunu güçlendirir (Argyris, 1993; Vroom & Yetton, 1973). Katılımcı yönetim anlayışı, çalışanların yalnızca karar süreçlerine dâhil olmalarını değil, aynı zamanda bireysel değerlerinin tanınmasını, görüşlerinin önemsenmesini ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını da hedefler (Kim vd., 2010). Bu sayede örgüt içerisinde demokratik bir yapı oluşturularak çalışanların işe olan bağlılıkları ve motivasyonları artar. Çalışanların sürece aktif biçimde katılması, örgütsel aidiyeti güçlendirdiği gibi, kararların uygulanabilirliğini ve doğruluğunu da artırmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Yönetime katılım, sadece bireysel memnuniyeti değil, aynı zamanda örgütün stratejik başarısını ve operasyonel verimliliğini de olumlu yönde etkiler. Üst yönetim ile çalışanlar arasında oluşturulan bu ortaklık, kararların benimsenmesini kolaylaştırırken, örgütsel hedeflerin ortak paydada şekillenmesine katkı sağlar (Appelbaum vd., 2013; Choi, 2007).

## 2.4. Yönetime Katılımın Amaç ve Faydaları

Yönetime katılım, örgütlerin karar alma süreçlerine çalışanların, paydaşların ve diğer ilgili kişilerin dâhil edilmesi sürecidir. Bu katılım, yalnızca demokratik bir süreç olarak değil, aynı zamanda örgütlerin verimliliğini artırmak ve daha sağlıklı bir iş ortamı oluşturmak için kritik bir araç olarak kabul edilmektedir (Budd vd., 2010). Yönetime katılımın temel amaçları arasında çalışanların iş tatminini artırmak, karar alma süreçlerine katkı sağlamak ve örgütsel bağlılık oluşturmak yer alır (Kim vd., 2010). Ayrıca, katılımcı bir yönetim anlayışı, çalışanların örgütle olan ilişkilerini güçlendirirken, işyerinde daha yüksek düzeyde motivasyon ve aidiyet duygusu yaratır (Eren, 2020).

Katılımın en önemli faydalarından biri, karar alma süreçlerinin daha kapsayıcı ve şeffaf hale gelmesidir. Bu durum sadece yöneticilerin değil, aynı zamanda tüm çalışanların fikirlerinin dikkate alındığı bir yönetim anlayışının oluşmasına olanak sağlar. Böylelikle çalışanların işlerine olan bağlılıklarını artırırken, aynı zamanda kararların daha etkili ve uzun vadeli olmasına da katkı sağlar (Green, 2017). Ayrıca yönetime katılım, örgütsel demokrasiyi güçlendirerek daha adil ve eşitlikçi bir yönetim ortamı yaratılmasına imkân tanır (Appelbaum vd., 2013). Bir başka fayda ise, örgütsel öğrenmenin desteklenmesidir. Katılımcı yönetim anlayışı, çalışanların bilgi paylaşımını teşvik eder ve böylece örgüt içindeki bilgi akışının daha verimli olmasını sağlar. Bu durum, örgütlerin çevresel değişimlere daha hızlı uyum sağlamalarını ve inovasyon kapasitesinin artmasını sağlar (Woo vd., 2022). Ayrıca çalışanların daha fazla sorumluluk alması, liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak tanır ve bu da uzun vadede örgüt içinde daha güçlü bir liderlik yapısının oluşmasına zemin hazırlar (Harris, 2004).

Bürokratik örgüt yapısının katı kuralları ve sınırlayıcı işleyiş biçimi, yetki devrinin artırılması ve çalışanların karar süreçlerine daha fazla katılmasıyla esnetilebilir. Yönetime katılım, bu anlamda bürokratik yapılardan demokratik örgüt kültürüne geçişte önemli bir araçtır. Argyris'e (1993) göre, katılımcı yönetim anlayışı bireylerin psikolojik gelişimini destekler ve örgütle birey arasındaki uyumsuzluğu azaltır. Olgunlaşma kuramı çerçevesinde, bireylerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayamayan örgütsel yapılar, bireyin potansiyelini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle, bireyin gelişimi

ile örtüşen bir katılımcı yönetim anlayışı benimsenmelidir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

İnsana ve çalışanların potansiyeline verilen değerin artması, kurumların sunduğu ürün ve hizmetlerin kalitesinde ve genel verimliliğinde gözle görülür bir iyileşme sağlamıştır (Boxall & Purcell, 2016). Günümüzde kaliteli çıktılar elde edebilmenin temel koşullarından biri, tüm çalışanların ortak hedefler doğrultusunda uyum içinde çalışmasını sağlamaktır. Bu bütünlüğü ve sinerjiyi oluşturmanın en etkili yolu ise, çalışanları karar alma ve yönetim süreçlerine aktif biçimde dâhil etmektir (Fullan, 2001).

Bir kurumun ekonomik, verimli ve etkili bir yapıya kavuşması; doğru kaynakları uygun biçimde kullanması, maksimum çıktı elde etmesi ve hizmet sunduğu grupların memnuniyetini sağlayabilmesiyle mümkündür. Bu da ancak örgütsel katılımı destekleyen bir yönetim anlayışıyla, yani yönetime katılım yoluyla gerçekleştirilebilir (Eren, 2010). Katılımcı yönetim, yalnızca verimliliği artırmakla kalmaz; aynı zamanda yöneticiler ile çalışanlar arasında psikolojik yakınlık ve güven ortamı yaratarak örgütsel iklimin olumlu yönde şekillenmesine de katkı sunar (Zhang & Bartol, 2010). Nitekim örgütsel iklimin oluşumunda yöneticinin liderlik tarzı önemli bir rol oynamaktadır. Astlarına güven duyan, onların görüşlerine değer veren ve karar süreçlerine katılımını teşvik eden liderler, daha sağlıklı bir örgüt yapısı ve daha güçlü bir motivasyon ortamı yaratabilmektedir (Karcıoğlu, 2001).

Karar verme sürecinin yalnızca tek bir kişinin inisiyatifinde olması, kararların dar bir bakış açısıyla değerlendirilmesine ve sübjektifliğe açık olmasına neden olabilir. Buna karşın karar yetkisinin birden fazla kişiyle paylaşılması, farklı bakış açılarını sürece dâhil ederek kararların daha nesnel, şeffaf ve kapsayıcı olmasını sağlar (Sezen, 2003). Katılımcı yönetim anlayışı, sorunlara çeşitli paydaşların farklı perspektiflerden yaklaşmasına olanak tanıyarak daha rasyonel ve dengeli kararların alınmasına zemin hazırlar. Bu durum yönetsel etkinliğin artmasını ve kurumsal amaçlara daha sağlıklı şekilde ulaşılmasını sağlar (Vroom & Yetton, 1973; Yukl, 2013). Ayrıca demokratik karar alma süreci, çalışanların kararlara olan bağlılığını artırarak örgütsel uyumu ve performansı da güçlendirir (Somech, 2010).

Katılımcı yönetim, özellikle çalışanların örgütsel kararlara katılamadığı, yetki ve denetim gücünden yoksun bırakıldığı durumlarda ortaya çıkan yabancılaşma hissini

azaltan etkili bir yönetim yaklaşımıdır (Tutar, 2010). Rutine sıkışmış ve karar süreçlerinden dışlanmış bireyler, zamanla yaptıkları işin anlamını sorgulamakta ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görmemeye başlamaktadır. Bu durum, işin yalnızca küçük ve tekrarlayıcı bir bölümünü yapan bireylerin, kendilerini örgüte ve topluma yabancı hissetmelerine yol açmaktadır (Dicle, 1980). Bu bağlamda, çalışanların yalnızca bir üretim aracı değil; düşünen, üreten ve karar alma süreçlerinde yer alan bir birey olduğunu hissettiren katılımcı yönetim anlayışı, örgütsel yabancılaşmayı azaltmada güçlü bir araçtır (Fineman, 2003; Shantz vd., 2014).

Grup düzeyinde karar alma süreçleri, örgütsel katılımın en önemli yararlarından biri olarak öne çıkar. Çünkü grup üyeleri, bireysel kararlara kıyasla daha fazla bilgiye ve farklı bakış açılarına sahiptir; bu da alternatiflerin sayısını artırarak daha doğru ve etkili kararların alınmasına olanak tanır (Robbins vd., 2019). Karardan etkilenecek çalışanların sürece dâhil edilmesi hem çözüm önerilerinin sahiplenilmesini kolaylaştırmakta hem de direnci azaltarak uygulama sürecini desteklemektedir. Ayrıca karar alma sürecine katılımın sağlanması, örgütsel adalet algısını güçlendirir ve kararların meşruiyetini artırır. Bu durum, yönetsel süreçlerin otoriter ya da keyfi olduğu algısını önleyerek daha demokratik bir örgüt iklimi yaratır (Kim vd., 2010; Yukl, 2013).

Yönetime katılım, tüm yönetsel sorunları çözebilecek, çatışma ve sürtüşmeleri engelleyen bir çözüm olarak görülmektedir (Eren, 2010). Karar alma sürecine dâhil edilen çalışanlar, bu kararların kendileri tarafından alındığını bilerek, daha fazla motivasyonla ve titizlikle uygulamaya koyulurlar. Bu süreç, bireylerin kişisel hedefleri ile örgütsel hedeflerini dengeleme fırsatı sunduğu için büyük önem taşır. Çalışanlar, örgütsel sorunlara katkı sağladıklarında ve bu katkı takdir edildiğinde, özgüvenleri artar ve işlerine olan bağlılıkları güçlenir (Deci & Ryan, 2000). Çalışanların başarıları ve katkıları karşısında aldıkları övgüler hem kişisel tatminlerini artırır hem de motivasyonlarını yükseltir. Böylelikle kişisel hedeflerinin yanı sıra örgütsel hedeflere de sahip çıkan çalışanlar, örgütler için önemli bir avantaj sağlar. Bu tür bir çalışan profili, iş doyumunu ve motivasyonu artırarak personel devrinin azalmasına, işe devamsızlık ve geç kalmaların düşmesine yol açar (Kaufman, 2003).

Yönetime katılım, yalnızca örgütsel verimliliği artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitsel amaçlarla da kullanılabilir. Gelecekteki liderlerin yetiştirilmesi sürecinde, alt kademe çalışanlarının örgütsel bilgi birikimini artırarak işin içeriğini daha iyi

kavramalarını sağlar (Genç, 2004). Bu katılım, deneyimli yöneticilerle uygulayıcı personel arasında bilgi aktarımını kolaylaştırır. Böylece astlar, yıllarca birikmiş deneyime sahip yöneticilerin sorunlar karşısındaki tutumlarını ve çözüm yaklaşımlarını gözlemleyerek bu becerileri öğrenebilirler. Böylelikle astlar sorumluluk almaya daha istekli hale gelir (Liu vd., 2014). Ayrıca katılımcı yaklaşım, çalışanların işin iç yüzünü anlamalarına ve yöneticilerinin daha önce anlamakta zorlandıkları kararlarının arkasındaki gerekçeleri kavramalarına yardımcı olur (Katz & Kahn, 1978). Bu da örgütsel bağlılık ve iş yerindeki anlayışı artıran bir etken haline gelebilir.

## 2.5. Yönetime Katılım Modelleri

Katılım konusunda birçok model geliştirilmiş olsa da Heller ve Yukl (1969), Tannenbaum ve Schmidt (1958), Vroom ve Yetton (1973) ile Rensis Likert'in (1961) modelleri en çok kabul görenler arasındadır. Bu modeller, yöneticilerin çalışanları karar alma süreçlerine ne kadar kattığını gösterirken, aynı zamanda liderlik yaklaşımlarına dayanmaktadır (Baş, 2019).

### 2.5.1. Karar Doğrusu

Heller ve Yukl (1969), çalışanların yönetsel kararlara hangi düzeyde katıldığını açıklamak amacıyla bir model geliştirmiştir. Şekil 5'te yer alan karar çizgisi, bu katılım düzeylerini görsel olarak ifade etmektedir. Çizginin sol ucu, kararın tamamen yönetici tarafından alındığı, yani astların sürece hiç dâhil edilmediği durumu temsil ederken; sağ uç, kararın tümüyle çalışanlar tarafından verildiği, yöneticinin sürece katılmadığı durumu göstermektedir (Bakan & Büyükbeşe, 2005).

**Şekil 5. Heller ve Yukl'un Karar Katılım Modeli**

| Astların Kararlara Etkisi Düşük Düzeyde | | | | Astların Kararlara Etkisi Yüksek Düzeyde |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| 1<br>Açıklama olmaksızın yönetici tarafından verilen karar | 2<br>Açıklama yapılarak yönetici tarafından verilen karar | 3<br>Danışmacı karar verme | 4<br>Birlikte karar verme | 5<br>Astları yetkili kılarak (görevlendirerek) karar verme |

*Kaynak: Heller & Yukl, 1969*

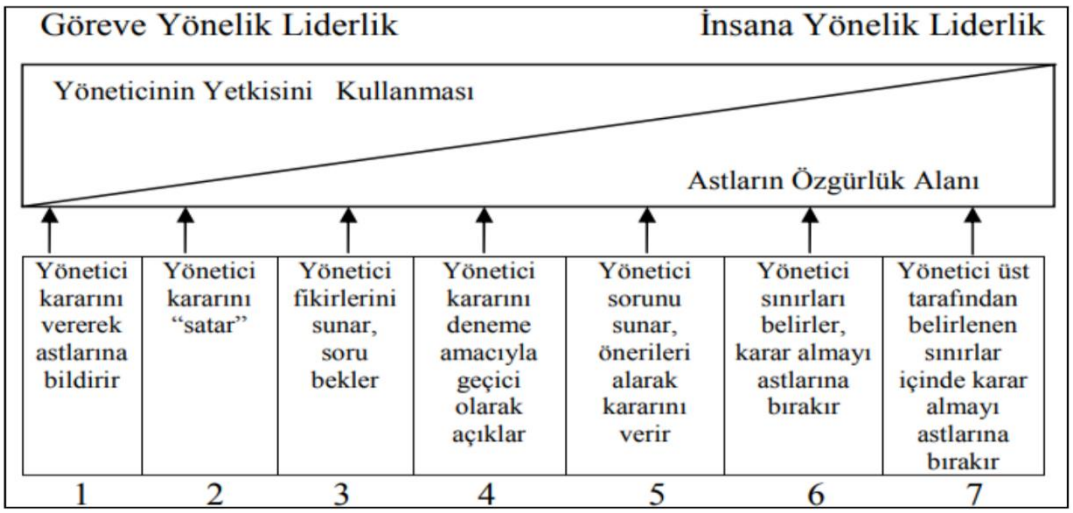
Heller ve Yukl (1969), çalışanların yönetsel kararlara katılım düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirdikleri modelde, karar verme sürecini bir eksen üzerinde kademeli olarak sınıflandırmışlardır. Şekil 5'te görüldüğü üzere bu eksenin bir ucunda yöneticinin tek başına, herhangi bir açıklama yapmaksızın aldığı kararlar yer alırken, diğer ucunda karar yetkisinin tamamen astlara bırakıldığı, yani karar sürecinin onların kontrolünde ilerlediği durumlar bulunmaktadır (Eren, 2020). Modelde karar verme süreci beş aşamada ele alınmaktadır. İlk aşamada, yönetici açıklama yapmaksızın kararı kendi verirken; ikinci aşamada, yine yönetici tarafından alınan karar, sadece açıklama yapılarak astlara bildirilir. Üçüncü aşamada yönetici, astlarının fikirlerine danışarak kararı şekillendirir ancak son söz yine kendisine aittir. Dördüncü aşamada karar, yönetici ve astların birlikte katılımıyla alınırken; beşinci ve son aşamada karar verme yetkisi tamamen astlara devredilir ve yönetici rehberlik rolüyle sürece eşlik eder (Koçel, 2021; Yukl, 2013). Bu model, yönetsel karar alma süreçlerinde astların ne ölçüde söz sahibi olduklarını belirlemeye yönelik önemli bir çerçeve sunmakta ve katılımcı liderlik anlayışlarının değerlendirilmesinde sıkça başvurulan kuramsal dayanaklardan biri olarak kabul edilmektedir (Bakan & Büyükbeşe, 2005; Daft, 2016).

### 2.5.2. Liderlik Davranışları Doğrusu

Tannenbaum ve Schmidt (1958) tarafından geliştirilen Liderlik Davranışları Doğrusu, yöneticilerin karar alma sürecinde astlarına tanıdığı özgürlük derecesini temel alarak yedi farklı liderlik davranışını tanımlamaktadır. Bu biçimler yöneticinin karar alma sürecinde astlara ne ölçüde yetki verdiğine göre şekillenmektedir. Sürekliliğin sol ucunda, tüm kararların ve denetimin yöneticide toplandığı, çalışanlara neredeyse hiçbir inisiyatif alanı bırakılmayan otoriter liderlik anlayışı yer almaktadır. Buna karşılık, sağ uçta ise yönetsel kontrolün büyük ölçüde astlara devredildiği, çalışanların kendi kendilerini yönetebildiği demokratik ve katılımcı liderlik anlayışı bulunmaktadır

(Daft, 2016; Koçel, 202; Sabuncuoğlu & Tüz, 1996). Modelin grafiksel ifadesi olan Şekil 6, bu liderlik tarzlarının ardışık bir çizgi üzerinde nasıl sıralandığını ortaya koymakta; yönetsel yetki devrinin ve karar sürecine katılımın aşamalı olarak nasıl arttığını göstermektedir.

**Şekil 6. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Davranışları Doğrusu**




*Kaynak: Sabuncuoğlu & Tüz, 1996*

Model, bir eksen üzerinde otoriter liderlikten katılımcı liderliğe geçişi yansıtan biçimde yapılandırılmıştır. Şekil 6'da görüldüğü üzere bu eksenin sol ucunda, yöneticinin kendi kararlarını astlarına sadece bildirdiği ve çalışanların sürece hiçbir şekilde dâhil edilmediği bir yönetim anlayışı yer almaktadır. Bu uç, "göreve yönelik liderlik" tarzı ile örtüşmektedir. Eksendeki ilerleyişe bağlı olarak yönetici, karar sürecinde astlarının fikirlerini almaya, onların katkılarını değerlendirmeye ve karar alma sorumluluğunu paylaşmaya başlar. En sağ uçta ise yönetici, önceden belirlenen sınırlar çerçevesinde karar alma yetkisini tamamen çalışanlara devrederek "insana yönelik liderlik" yaklaşımını benimser (Koçel, 2021; Sabuncuoğlu & Tüz, 1996).

Modelde yer alan bu yedi aşama, yönetsel yetki kullanımının ve çalışanlara tanınan özgürlük alanının artışına paralel olarak şekillenmektedir. Bu yapı, yöneticilerin durumsal değişkenlere göre daha otoriter ya da daha demokratik yaklaşımlar benimseyebileceğini göstermektedir. Ayrıca model, örgütsel karar alma süreçlerinde liderlik tarzlarının esnek biçimde çeşitlenebileceğini ortaya koymaktadır (Eren, 2010).

### 2.5.3. Önder-Katılım Modeli

Liderlik ve karar alma süreçlerinin etkileşimini açıklamaya yönelik geliştirilen önemli modellerden biri de Vroom ve Yetton (1973) tarafından ortaya konan *Karar Ağacı*

*Modeli*dir. Bu model, karar verme sürecinde liderin katılım düzeyini durumsal faktörlere göre nasıl şekillendirmesi gerektiğini sistematik biçimde ele almaktadır. Araştırmacılara göre etkili liderlik, farklı durumlara uygun karar verme tarzlarını esnek biçimde kullanabilme yeteneğini gerektirir. Bu bağlamda, bir liderin temel sorumluluğu, örgütsel hedeflere ulaşmada en uygun karar mekanizmasını belirlemektir (Vroom & Yetton, 1973). Model başlangıçta, kararın kalitesi, kabul edilebilirliği ve zaman kısıtları olmak üzere üç temel kritere dayanmaktaydı. Ancak zamanla bu ölçütler genişletilmiş ve model daha kapsamlı bir yapıya kavuşturulmuştur (Vroom & Jago, 1988). Katılım düzeyini belirlemeye yönelik kurallara dayanması sebebiyle bu yaklaşım, literatürde sıklıkla *normatif karar modeli* olarak da adlandırılmaktadır (Can vd., 2006).

Modelin en dikkat çekici yönlerinden biri, liderin hangi koşullarda hangi karar tarzını benimsemesi gerektiğine yönelik olarak geliştirilmiş olan karar ağacı yapısıdır. Bu yapıda, farklı durumlara uygun beş farklı liderlik tarzı ve yedi farklı karar verme koşulu tanımlanarak liderin izlemesi gereken yol gösterilmektedir. Bu yönüyle model, yönetsel kararların sadece bireysel tercihlere değil, durumsal değişkenlere de bağlı olarak şekillenmesi gerektiğini vurgulayan çağdaş liderlik kuramlarıyla örtüşmektedir (Vroom & Jago, 2007). Can ve diğerlerine (2006) göre bu model, liderin belirli bir problem karşısında benimseyebileceği farklı karar verme tarzlarını tanımlayan beş temel yaklaşım sunar. Bu yaklaşımlar, liderin otoriteyi elinde tutma düzeyine ve çalışanları karar sürecine ne ölçüde dâhil ettiğine göre sınıflandırılır. En katı biçimi olan *A1 (Otoriter 1)* stilinde lider, mevcut veriler doğrultusunda hiçbir danışma süreci olmadan kararı tek başına verir. *A2 (Otoriter 2)* tarzında ise lider, astlardan yalnızca bilgi toplar ancak karar tamamen kendi inisiyatifindedir. *C1 (Danışmalı 1)* modelinde lider, çalışanlarla bireysel olarak görüşerek görüş ve önerilerini alır. Ancak nihai karar yine lider tarafından verilir. *C2 (Danışmalı 2)* yaklaşımı ise liderin, çalışanları grup halinde bir araya getirerek fikir alışverişi yaptığı, ancak son kararın yine kendisine ait olduğu bir yapıdır. En katılımcı model olan *G2 (Grup 2***)** tarzında ise lider, çalışanlarla birlikte sorunu analiz eder, alternatif çözümler üretir ve karar sürecini kolektif biçimde tamamlar (Vroom & Jago, 1988) Bu sınıflama, örgütsel bağlamda karar alma süreçlerinin duruma bağlı olarak otoriterden demokratik yaklaşıma kadar geniş bir yelpazede çeşitlenebileceğini ortaya koyar (Baş, 2019).

### 2.5.4. Sistem 1- Sistem 4 Modeli

İnsan kaynağı ve sermaye, örgütsel başarının en temel unsurları arasında gösterilmiş; bu kaynakların etkin yönetiminin, örgütsel verimliliğin artırılmasında kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Cole, 1996). Bu anlayış doğrultusunda gerçekleştirilen ve 200'den fazla örgütün yöneticileriyle yapılan kapsamlı anket çalışmalarına dayalı olarak, örgütlerdeki farklı yönetim biçimlerinin performansa etkileri incelenmiştir (Evans, 1990; Mullins, 1992). Bu kapsamda, örgütlerin benimseyebileceği yönetim sistemleri dört ana grup altında aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Likert, 1961):

*Sistem 1-İstirmarcı (Sömürücü) Sistem:* Örgüt içerisinde astlarla üstler arasında karşılıklı güvenin zayıf olduğu bu liderlik yaklaşımında, çalışanların motivasyonu genellikle korku, tehdit ve ceza gibi otoriter yöntemlere dayalı olarak sağlanmaktadır (Bakan & Bulut, 2004). İletişim süreçleri hiyerarşik bir yapı izlemekte, büyük ölçüde yukarıdan aşağıya doğru ve tek yönlü gerçekleşmektedir. Karar alma yetkisi üst düzey yöneticilerde toplanmış olup, örgütün hedeflerinin belirlenmesi ve kontrol mekanizmalarının işletilmesi merkezi otorite tarafından yürütülmektedir (Bowditch & Buono, 2001).

*Sistem 2-Yardımsever (Koruyucu, Babacan) Sistem:* Örgütsel karar alma süreçlerinde, kararların büyük bir bölümü üst düzey yönetim tarafından alınmaktadır. Ancak belirli sınırlar içerisinde bazı karar alma yetkileri alt yönetim kademelerine devredilebilmektedir (Eren, 2020). Bu yaklaşımda astların motive edilmesinde ekonomik teşviklerin yanı sıra güçlü yaptırım mekanizmaları da önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Ast-üst ilişkileri karşılıklı güvene dayalı olmaktan ziyade, üstler açısından bir ayrıcalık ya da lütuf olarak algılanmakta, astlar açısından ise daha çok ihtiyatlı davranma ve korkuya dayalı bir ilişki biçimi olarak gelişmektedir. Kontrol ve denetim faaliyetlerinin merkezi yapısı korunmakla birlikte, bu yetkinin bir kısmı sınırlı olarak alt kademelere aktarılabilmektedir (Yukl, 2013).

*Sistem 3- Danışmalı (Katılımcı) Yönetim Sistemi:* Katılımcı yönetim anlayışında, yöneticilerin astlarına duyduğu güven yüksek düzeydedir ve karar alma süreçleri yalnızca merkezî otoriteye dayanmaktan çıkmıştır. Bu modelde yetki paylaşımı esastır ve çalışanların görüşleri yönetsel kararların şekillenmesinde aktif biçimde dikkate alınır. Modern yönetim yaklaşımları, liderlerin yalnızca emir verici değil, aynı zamanda destekleyici ve danışmacı roller üstlenmesini öngörmektedir (Northouse,

2018; Yukl, 2013). Bu bağlamda, yöneticiler çalışanların motivasyonunu sağlamak için sadece maddi ödüller değil, aynı zamanda empati, destek ve çözüm odaklı yaklaşımlar da kullanmakta, cezalandırma ise oldukça sınırlı bir düzeyde uygulanmaktadır. Üst-ast ilişkileri güvene dayalı bir iş birliği içinde yürütülmekte olup, bazı önemli denetim ve kontrol görevleri ise alt kademelere devredilerek yönetişimde esneklik sağlanmaktadır (Erdoğan, 2007).

*Sistem 4- Demokratik (Katılmalı) Yönetim Sistemi*: Katılımcı liderlik anlayışının benimsendiği yönetim sistemlerinde, yöneticilerle çalışanlar arasında yüksek düzeyde güvene dayalı bir ilişki söz konusudur (Yukl, 2013). Liderler, sadece ekonomik teşvikler sunmakla kalmayıp aynı zamanda çalışanların amaç belirleme, yöntem geliştirme ve performans değerlendirme gibi süreçlere aktif katılımını teşvik ederler. Bu tür sistemlerde iletişim hem dikey (yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya) hem de yatay olarak işler; böylece bilgi akışı çok yönlü ve şeffaf hale gelir (Northouse, 2018). Karar verme yetkisi, yalnızca yönetim kademelerinde yoğunlaşmaz; örgütün farklı düzeylerine yayılmış bir biçimde, eşgüdüm içinde yürütülür. Bu durum, çalışanların aidiyet duygusunu ve örgütsel etkililiği artıran demokratik bir yönetim kültürünün gelişmesine katkı sağlar (Hackman & Johnson, 2013).

Her bir sistem, yöneticinin astlarına duyduğu güven düzeyi, karar alma sürecine katılım, iletişim yapısı ve motivasyon araçları gibi ölçütler açısından farklı varsayımlar ve davranış kalıpları içermektedir (Can, 1992). Bu yönüyle model, örgüt yapılarında liderlik anlayışlarının değişkenliğini açıklamakta ve yönetsel esneklik açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Mullins, 1992).

Yönetime katılım kavramı, yalnızca belirli liderlik kuramlarıyla sınırlı kalmayıp, insan davranışları ve örgütsel yapı üzerine geliştirilmiş pek çok farklı modelle açıklanmaktadır. Bu bağlamda, Argyris'in Olgunlaşma Kuramı (1964), Bennis'in Demokratik Yönetim Anlayışı (1966), Barnes'ın Açık Sistem Yaklaşımı (1960), McGregor'un Y Kuramı (1960) ve Blake & Mouton'un 9.9 Yönetim Modeli, çalışanların karar süreçlerine katılımını merkeze alan önemli örnekler arasında yer almaktadır (Akt. Dicle, 1980).

Katılım modelleri incelendiğinde, yöneticilerin çalışanlarını karar alma süreçlerine ne ölçüde dâhil ettiklerine göre değişen bir çeşitlilik olduğu görülmektedir. Bu çeşitliliğin bir ucunda, kararların yalnızca yöneticiler tarafından alındığı, astların sürece dâhil

edilmediği katı hiyerarşik ve otoriter yönetim anlayışları yer alırken; diğer ucunda ise, karar yetkisinin tamamen çalışanlara devredildiği, yani çalışanların kendi işlerini yönettikleri özyönetim uygulamaları bulunmaktadır. Ancak Lammers'a (1978) göre, "katılım" terimi, katılımcıların bir sürece dâhil olabildikleri ancak bu süreci tamamen kontrol edemedikleri bir durumu ifade eder. Dolayısıyla, astların hiçbir şekilde karar süreçlerine dâhil edilmediği durumlar katılım olarak değerlendirilemeyeceği gibi, tüm kararların yalnızca çalışanlarca alındığı özyönetim durumları da yönetime katılım kapsamına girmez (Heller, 1998; Lammers, 1978; Locke & Schweiger, 1979).

### 2.6. Okul Yönetimine Katılım

Günümüzde eğitim yönetimi yaklaşımları, okulların sadece yöneticiler tarafından değil; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun diğer paydaşlarının da katılımıyla yönetilmesini esas almaktadır (Şişman, 2006). Bu anlayış okulun gelişimi, müfredat planlaması ve karar alma süreçlerinde katılımcı, çok sesli bir yapıyı öne çıkarır. Demokratik okul yönetimi, yalnızca yönetişim açısından değil, aynı zamanda ortak yaşam kültürünün inşası açısından da önem taşımaktadır (Zencirci, 2010). Bu bağlamda katılımcılık, eğitim örgütlerinin daha şeffaf, hesap verebilir ve sürdürülebilir biçimde yönetilmesini sağlayan temel bir ilkedir (Bush, 2020; Gunter, 2001).

Okullar, bireylerin ortak hedefler doğrultusunda iş birliği içinde çalıştıkları sosyal organizasyonlardır. Demokratik bir toplumun inşası, demokratik değerlerin okul kültürüne entegre edilmesini zorunlu kılmaktadır (Gutmann, 1999). Bu doğrultuda, demokratik okul kültürünün oluşmasında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve öğretim süreçleri temel bileşenler olarak öne çıkar (Şişman vd., 2010). Özellikle lider konumundaki yöneticiler ile öğretmenler, demokratik değerleri sadece öğretmekle kalmayıp aynı zamanda yaşam biçimi olarak benimsemelidir (Sergiovanni, 2001). Katılımcı okul yönetimi, karar alma süreçlerinde çoğulculuğu teşvik ederek tüm paydaşların temsilini sağlamalı ve azınlık haklarını koruyucu bir tutum sergilemelidir. Böyle bir okul ortamında eğitim gören öğrenciler, sorumluluk bilinci yüksek, üretken ve demokratik değerlere duyarlı bireyler olarak topluma kazandırılır (Bush, 2020).

Diğer örgütlerde olduğu gibi, okullar da insan kaynağı, zaman, mali olanaklar ve fiziksel donanım gibi çeşitli örgütsel kaynaklara sahiptir. Etkili okul yönetimi, bu kaynakları verimli şekilde kullanarak en yüksek çıktıyı elde etmeyi hedefler (Hoy &

Miskel, 2012). Eğitim kurumlarının özünü insan unsuru oluşturur; çünkü eğitim, girdisi ve çıktısı insan olan dinamik bir sistemdir (Senge, 2000). Okulun temel misyonu, nitelikli bireyler ve sorumlu yurttaşlar yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada yöneticilerden öğretmenlere, velilerden sivil toplum temsilcilerine kadar tüm paydaşların iş birliği büyük önem taşır. Bu nedenle, farklı düzeylerde görev yapan eğitim çalışanlarına yetkinlik ve ilgileri doğrultusunda karar alma süreçlerine katılım hakkı tanınmalıdır (Sarıtaş, 1998). Katılımcı yönetim anlayışı, sadece verimliliği değil, aynı zamanda kurumsal aidiyeti ve motivasyonu da artırır (Leithwood & Jantzi, 2000).

### 2.6.1. Eğitim Örgütlerinde Yönetime Katılım

Eğitim kurumlarının liderleri, öğretmenlerin katılımını sağlamak ve onların deneyimlerinden faydalanmak amacıyla her zaman öğretmenlerin görüşlerine yer bırakmalıdır (Sarwar & Jabbar, 2024). Çünkü öğretmenler, eğitim kurumlarında öğretim yöntemleri, stratejiler ve eğitimsel kararlar gibi kritik süreçlerin uygulayıcılarıdır. Bu süreçlerin her biri, ne yapılacağı, ne zaman yapılacağı ve nasıl yapılacağı gibi soruları içeren kararlar gerektirir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde karar alması, eğitim kurumlarının başarısı için vazgeçilmezdir (Ingersoll vd., 2017).

Eğitim örgütleri, hem içsel dinamikler hem de çevresel değişkenler nedeniyle sürekli olarak yeniden yapılanma ve karar alma sürecine ihtiyaç duyar. Özellikle hızlı toplumsal ve teknolojik değişimlerin yaşandığı günümüzde, okullarda öğretmenler, öğrenciler ve veliler çeşitli yeni sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümünde paydaşların sürece katılımı, problem kaynaklarının daha sağlıklı analiz edilmesini sağlar ve alınan kararların geçerliliğini artırır (Fullan, 2016). Böylece, değişen koşullar altında alınan yeni kararlar, yönetsel yetersizlik değil, değişimin doğal bir sonucu olarak değerlendirilir (Bolman & Deal, 2003). Katılımcı yaklaşım aynı zamanda paydaşların karar sürecine duyduğu güveni pekiştirebilir.

Örgütlerin temel hedefi, belirlenen amaçlara etkin ve verimli biçimde ulaşmaktır. Etkililik, hedeflere ne derece ulaşıldığını gösterirken; verimlilik, eldeki kaynaklarla en yüksek çıktıyı üretme kapasitesini ifade eder (Daft & Armstrong, 2021). Ancak bu iki performans göstergesinin sürdürülebilirliği, örgütün en kritik unsuru olan insan faktörüne gereken önemin verilmesiyle mümkündür. Eğitim örgütlerinde bu durum daha da belirgindir çünkü girdisi, süreci ve çıktısı insan olan nadir sistemlerden biridir

(Hoy & Miskel, 2012). Öğretmenin kendini örgüte ait hissetmesi ve işine bağlılık göstermesi, öğrencilerin gelişiminde temel belirleyicilerden biridir. Bu nedenle öğretmenlerin yönetsel süreçlere aktif katılımının sağlanması, onların motivasyonunu ve örgütsel bağlılığını artırarak eğitim kurumunun genel başarısına olumlu katkıda bulunur (Ingersoll, 2003). Yöneticilerin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerine yer vermesi hem kararların niteliğini artırmakta hem de uygulama aşamasındaki başarı oranını yükseltmektedir (Spillane vd., 2003).

Son yıllarda, okullarda eğitsel ve yönetsel kararların daha yerel düzeyde alınmasına yönelik yeni yönetim yaklaşımları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Daha etkili ve verimli okulların yalnızca müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi ya da öğretim yöntemlerini iyileştirme çabalarıyla değil, aynı zamanda daha yetkin bir yönetim anlayışıyla mümkün olabileceği düşüncesi bu yeni yaklaşımların temel dayanak noktalarından biridir (Leithwood & Menzies, 1998). Literatürde "okul merkezli yönetim, "okula dayalı yönetim", "kendi kendini yöneten okul" ve "okullarda yerinden yönetim" gibi çeşitli kavramlarla ifade edilen bu yaklaşımın ortak savı, eğitime ilişkin karar alma süreçlerinin ve sorumluluğun okullara devredilmesi ve okulların daha özerk yapılarla yönetilmesidir (Caldwell & Spinks, 1992; Leithwood & Menzies, 1998). Bu yeni paradigma çerçevesinde yapılan tanımlamalarda, yönetsel yetkinin yerel düzeye kaydırılması, katılımcı yönetim anlayışının güçlendirilmesi, öğretmenlerin okul yaşamında daha etkin roller üstlenmesi ve bürokrasinin azaltılarak karar süreçlerinin hızlandırılması gibi unsurların ortak bir şekilde vurgulandığı görülmektedir (Mawajdeh, 2022).

Okul temelli yönetim yaklaşımı, eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmaya yönelik bir değişimi temsil etmektedir. Bu sistemin en büyük avantajlarından biri, okulun, öğrenciyi merkeze alan ve çevresel ihtiyaçlara duyarlı bir yapılanmaya kavuşturulmasını sağlamasıdır (Güçlü, 2000). Ayrıca okul düzeyinde karar alma yetkisinin artırılması, yerel toplulukların eğitim sürecine daha aktif katılımını teşvik etmekte ve böylece okulun toplumsal rolünü güçlendirmektedir (Leithwood & Menzies, 1998).

Ekşi ve Kaya (2011), okul temelli yönetimi; merkezi otorite tarafından belirlenen genel amaç, politika ve standartlar doğrultusunda, ancak önemli yönetsel kararların okul düzeyinde alındığı bir yapı olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Yavuz (2004) da yerinden yönetimi; okulun tüm üyelerinin katılımıyla yürütülen, okulun gelişimi,

sorun çözümü ve eğitim faaliyetlerine ilişkin kararların alınmasını sağlayan ve merkezi yapıya kıyasla daha bağımsız bir yönetim anlayışı olarak açıklamaktadır. Okul merkezli yönetim anlayışının, yetkin bir okul müdürünün liderliğinde oluşturulan bir okul yönetim takımı aracılığıyla, özerklik ve katılımcılık ilkeleri temelinde daha etkili bir okul yönetimini mümkün kıldığı söylenebilir. Bu yaklaşımlar, hem okulların performansını artırmakta hem de öğretmen ve öğrencilerin eğitim süreçlerine daha aktif biçimde katılımını desteklemektedir (Fullan, 1993).

### 2.6.2. Yönetim Kuramları ve Karara Katılım

Kararlara katılım, bireylerin yalnızca fiziksel olarak değil, zihinsel ve duygusal açıdan da sürece dâhil olmalarını ifade eder (Davis, 1982). Bu süreçte üç temel öğe öne çıkmaktadır. Öncelikle, katılım zihinsel ve duygusal bir içerilmeyi gerektirir; bu anlamda bireylerin yalnızca uygulayıcı değil, süreci anlamlandıran ve katkı sunan aktif aktörler olmaları beklenir. Katılım, fiziksel bir iştirakten ziyade, bireylerin düşünsel ve duygusal enerjilerini sürece katmaları anlamına gelir (Somech, 2010). İkinci önemli unsur, bireylerin grup hedeflerine yönelik katkıda bulunmaya yönelik içsel bir motivasyon geliştirmeleridir. Bu yaklaşımda, çalışanlara örgütsel amaçlara ulaşmada kendi inisiyatiflerini kullanma ve yaratıcı çözüm önerileri geliştirme fırsatı tanınır. Bu yönüyle katılım, yöneticinin fikirlerini kabul ettirmekten ibaret olan "ikna etme" sürecinden farklıdır; burada bireyler sadece onaylamakla kalmaz, sürece aktif katkı sağlarlar (Davis, 1982). Üçüncü temel unsur ise, katılımcıların kararların uygulanmasına yönelik sorumluluk üstlenmeleridir. Katılım, bireyleri yalnızca karar alma süreçlerine değil, aynı zamanda alınan kararların sonuçlarına ilişkin sorumluluğu paylaşmaya da teşvik eder. Bu da bireylerin örgüte olan bağlılıklarını ve sahiplenme duygularını artırır (Bush, 2020). Katılımın bu boyutu, örgütsel etkinliğin ve motivasyonun yükselmesine katkıda bulunabilir.

Pateman'a (1970) göre katılım kavramı, "etki" ve "güç" kavramları üzerinden açıklanmaktadır. Burada "etki", karar süreçlerini yönlendirme yeteneğini; "güç" ise doğrudan karar alma ve kararın sonucunu belirleme yetisini ifade eder. Eğer astlar yalnızca kararı etkileme imkânına sahip ancak son kararı verme yetkisine sahip değillerse, bu durumda katılım sınırlı kalır. Gerçek anlamda bir katılımın sağlanabilmesi için, bireylerin yalnızca süreçlere katılmaları değil, aynı zamanda karar üzerinde belirleyici bir güç sahibi olmaları gereklidir (Arnstein, 1969). Ayrıca demokratik bir ortamın varlığı, katılımın etkili olmasının temel koşulu olarak

görülmektedir (Sultana, 2019). Öte yandan, bazı yaklaşımlar katılımı yalnızca karar alma mekanizması olarak değil, aynı zamanda bireylerin ikna edilmesine yönelik bir yöntem olarak değerlendirmektedir. Bu durumda, astlar kararları doğrudan etkilemekten çok, katılıyormuş hissi yaşamaktadırlar; bu da "sözde katılım" olarak tanımlanır (Bryson, 2018).

Örgütlerde karar verme süreçlerine katılım, karar alma sorumluluğunun yalnızca üst yönetim düzeyinde değil, örgütün diğer üyeleri arasında da paylaşılması olarak tanımlanabilir. Literatürde karara katılım kavramına ilişkin farklı teorik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Yönetim düşüncesinin evrimi incelendiğinde, klasik, neoklasik ve sistem kuramlarının karara katılım olgusuna farklı perspektiflerden yaklaştığı görülmektedir (Kaya, 1999). Klasik yönetim yaklaşımı daha çok hiyerarşik bir yapı ve otoriteye dayalı bir karar mekanizmasını ön plana çıkarırken, neoklasik ve davranışsal yaklaşımlar, bireysel katılımın önemini ve insan faktörünü vurgulamıştır (Bush, 2020). Özellikle modern sistem kuramı, örgütleri açık sistemler olarak ele almakta ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmek için örgüt içindeki tüm aktörlerin bilgi ve deneyimlerinin karar süreçlerine yansıtılmasının önemine dikkat çekmektedir (Somech, 2010). Günümüzde etkili bir örgütsel yapı için karar süreçlerine katılımın yalnızca bir yönetim tekniği değil, aynı zamanda örgütsel bağlılık, motivasyon ve demokratikleşmenin bir aracı olduğu kabul edilmektedir (Arnstein, 1969; Caldwell & Spinks, 1992). Bu farklı bakış açıları, karara katılım kavramının yalnızca bir yönetim tekniği değil, aynı zamanda örgütsel yapının, kültürün ve yönetim felsefesinin bir yansıması olduğunu göstermektedir.

#### 2.6.2.1. Klasik Yönetim Kuramı ve Karara Katılım

Klasik yönetim anlayışı, Frederick Winslow Taylor'ın öncülüğünde 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış ve 1930'lara kadar yönetim düşüncesine yön vermiştir. Bu yaklaşım, örgütsel verimlilik ve etkinliği temel hedef olarak belirlemiş ve insan unsurunu daha çok bir makinenin parçası gibi değerlendirmiştir (Bursalıoğlu, 2015; Kaya, 1999). Klasik yönetim kuramı, bireylerin kişilik özelliklerini, doğal grup oluşumlarını ve karar süreçlerine katılımlarını göz ardı etmiş, bunun yerine tüm ilişkilerin örgütün amaçları doğrultusunda biçimlendirilmesini savunmuştur. Örgüt, insanüstü bir yapı gibi ele alınmış; karar alma süreçleri ise tamamen yöneticilerin kontrolünde gerçekleşmiştir (Shafritz vd., 2020). Bu yaklaşıma göre, hiyerarşik otorite

yapısı katıdır ve çalışanların karar mekanizmalarına katılımı öngörülmemektedir. Yönetim, kararları belirler ve astlardan bu kararları uygulamaları beklenir. Klasik kuramın merkezine verimlilik, standartlaşma ve ekonomik üretkenlik konmuş, insan faktörünün psikolojik ve sosyal boyutları ihmal edilmiştir (Wren & Bedeian, 2009). Böylece klasik yönetim anlayışı katılımcı süreçlere mesafeli bir tutum sergilemiş ve çalışanların inisiyatif kullanımına sınırlı alan tanımıştır (Bursalıoğlu, 2015).

Klasik yönetim kuramcıları, çalışmalarında çalışan bireyi doğrudan merkeze almayarak daha çok iş bölümü, örgüt yapısının dikey ve yatay ayrışması ile kontrol mekanizmalarının etkinliği gibi yapısal konular üzerinde odaklanmışlardır (Wren & Bedeian, 2009). Ancak zamanla sendikaların güçlenmesi, işgücü piyasasında yaşanan darboğazlar ve işçi hareketlerinin artması gibi toplumsal dinamikler, çalışan unsurunun da dikkate alınmasını zorunlu kılmıştır. Sınıf çatışmasının önlenmesi amacıyla önerilen "işçi-işveren işbirliği" modeli başlangıçta işverenler tarafından yeterince benimsenmemiştir (Harrison, 2013). Ancak artan uzmanlaşma, örgütlerin büyümesi ve sendikal hareketlerin güç kazanması karşısında, çatışmanın yerini işbirliğine bırakması gerektiği yönündeki görüşler çeşitli çevrelerden destek bulmuştur (Schein, 2010). Bu süreçte, işçilerin yalnızca fiziksel yeterliliklerinin değil, aynı zamanda sosyo-psikolojik özelliklerinin de araştırılması gerektiği anlaşılarak, örgüt yönetimine yönelik bakış açısında önemli bir değişim yaşanmıştır. Toplum bilimcilerin bu sürece dâhil olmasıyla birlikte, bireyin motivasyonu, tutumları ve grup dinamikleri gibi kavramlar yönetim literatüründe daha fazla önem kazanmaya başlamış ve bu gelişmeler davranışsal yönetim yaklaşımının, diğer adıyla davranışçı okulun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Robbins & Judge, 2019). Davranışsal okul, insan unsurunu merkeze alan bir anlayışla, örgütlerin sadece yapısal değil aynı zamanda sosyal sistemler olarak da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Likert, 1961).

#### 2.6.2.2. Neoklasik Yönetim Kuramı ve Karara Katılım

İnsan ilişkileri yaklaşımını temel alan davranışsal örgüt kuramı, klasik yönetim anlayışının mekanik ve insan faktörünü göz ardı eden bakış açısına bir tepki olarak doğmuştur. Bu kuramsal dönüşümün çıkış noktası, Hawthorne Tesisleri'nde gerçekleştirilen ve örgütsel davranış alanında çığır açıcı etkiler yaratan araştırmalara dayanmaktadır (Mayo, 1933). Elton Mayo ve ekibi tarafından yürütülen Hawthorne

çalışmaları, üretkenlik üzerinde yalnızca fiziksel koşulların değil, sosyal etkileşimlerin ve çalışanların duygusal tatmininin de belirleyici olduğunu göstermiştir (Robbins & Judge, 2019). Araştırmaların son aşamalarında, işgörenlerin görüşlerinin alınması, öneriler üzerinde tartışmalar yapılması ve karar süreçlerine işgörenlerin katılımının sağlanması, katılım hissini güçlendirmiş ve işgören verimliliğinde anlamlı artışlar gözlenmiştir. Bu sonuçlar çalışanların karar süreçlerine aktif olarak dâhil edilmelerinin motivasyon ve performans üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur (Aydın, 2014). Davranışsal yaklaşım, böylece katılımcı yönetim anlayışının öncüsü olmuş ve örgütlerde karar süreçlerinde çalışanların etkin roller üstlenmesi gerektiği düşüncesini temellendirmiştir (Miner, 2015).

Katılımı daha çok örgütsel verimliliği artırmanın bir aracı olarak değerlendiren bu yaklaşımlar, belirli varsayımlar çerçevesinde şekillenmiştir. Ancak, dikkat çekici olan nokta, bu destekleyici varsayımların farklı kuramlar ve uygulamalar arasında çeşitlilik göstermesidir (Fişek, 1977). Özellikle davranışsal yaklaşımın etkisiyle, çalışanların karar süreçlerine katılımının motivasyonu, iş tatmini ve performansı artıracağı görüşü yaygınlık kazanmıştır (Robbins & Judge, 2019). Bununla birlikte, katılımın etkililiğine dair tüm örgütsel bağlamlarda aynı sonuçların elde edileceğini varsaymak mümkün değildir. Günümüzde de yapılan araştırmalar, katılımın olumlu etkilerinin, örgütün yapısı, liderlik tarzı ve kültürel faktörler gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır (Yukl, 2013).

Örgüt içindeki insan ilişkilerini ve değişim süreçlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Harwood araştırmaları, işgörenlerin karar süreçlerine katılımının önemli sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalarda elde edilen bulgulara göre, çalışanlar değişim sürecinin planlanmasına aktif olarak katıldıklarında, bu değişimi bir tehdit unsuru olarak algılamak yerine yeni bir fırsat olarak değerlendirme eğilimi göstermektedirler (Dereli, 1981). Ayrıca karar alma süreçlerine katılım, çalışanların sadece motivasyon ve çalışma isteğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak daha etkili ve isabetli kararların alınmasına da katkı sağlamaktadır (Yukl, 2013). Özellikle işgörenlerin doğrudan ilgilendikleri ve yetkin oldukları konularda kararlara katılmaları, karar süreçlerinde en sağlıklı yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Nitekim modern yönetim literatürü de çalışan katılımının örgütsel bağlılık, iş tatmini ve performans üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır (Kim, 2002). Bu bağlamda katılımcı yönetim anlayışı,

yalnızca bireysel motivasyonu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda örgütsel etkinliği güçlendiren temel bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Davranışçı yaklaşımlar, örgütlerin sosyal doğasına aşırı vurgu yapmaları ve insanı örgütten bağımsız, adeta örgütsüz bir varlık gibi ele almaları nedeniyle eleştirilmiştir (Mıhçıoğlu, 1970). Bu eleştirilerin arka planında, davranışçı akımların bireysel psikolojiye odaklanarak örgütsel yapının ve işleyişin karmaşıklığını zaman zaman göz ardı ettikleri görüşü bulunmaktadır. Bununla birlikte, insan ilişkileri yaklaşımı temelinde şekillenen bu anlayış, örgütlerde insan faktörünü temel unsur olarak kabul etmiş ve iletişim, katılım ile liderlik süreçlerini örgütsel başarının merkezine yerleştirmiştir (Bursalıoğlu, 2015). Özellikle günümüzde yapılan araştırmalar, çalışanların örgütsel karar alma süreçlerine katılımının hem bireysel motivasyonu artırdığını hem de örgütsel bağlılığı güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Bakker vd., 2014).

#### 2.6.2.3. Sistem Kuramı ve Karara Katılım

Klasik ve neoklasik kuramların bir sentezi olarak ortaya çıkan sistem kuramı, özellikle insan ilişkileri yaklaşımıyla önemli ölçüde örtüşmektedir (Aydın, 2014). Çağcıl kuram olarak da anılan bu yaklaşım, karar alma süreçleri, etkili iletişim ve örgütsel denge kavramlarına merkezi bir rol atfetmektedir (Kaya, 1999). Sistem kuramı çerçevesinde örgütler, çok sayıda grubun etkileşim içinde bulunduğu karmaşık toplumsal yapılar olarak görülmekte ve bu yapılar içinde kurumsal boyut ile insan boyutu arasındaki çatışmalara özel bir vurgu yapılmaktadır (Scott & Davis, 2016). Formal yapılarla informal ilişkiler, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki gerilimler, örgütsel hedeflerle bireysel beklentiler arasındaki uyumsuzluklar ve rasyonellik ile özerklik arasındaki denge arayışları çağcıl kuramın temel inceleme alanlarını oluşturmaktadır (Daft & Armstrong, 2021). Günümüz araştırmaları da örgütlerde hem yapısal düzenin hem de insan odaklı süreçlerin birlikte yönetilmesi gerektiğini vurgulamakta, özellikle çevresel değişimlere adaptasyon ve örgütsel esnekliğin sağlanmasında bu bütüncül yaklaşımın kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Scott & Davis, 2016). Böylece sistem kuramı, örgütleri dinamik, çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan açık sistemler olarak ele almakta ve modern yönetim düşüncesine kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır (Katz & Kahn, 1978).

Simon ve March (1975), örgütlerde alınan kararları iki ana kategoriye ayırmışlardır: rutin kararlar ve yaratıcı kararlar. Özellikle yaratıcı kararların alınmasında, örgüt hiyerarşisinde yer alan farklı düzeydeki birimlerin katılımının artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Simon ve March, yetki devrinin önemine dikkat çekerek, karar verme sürecinin temelinde yerinden yönetim anlayışının tarihsel olarak her zaman mevcut olduğunu savunmuşlardır. Onlara göre, bireyin bilişsel kapasitesi sınırlı olduğundan, bir kişinin bir problemi tüm boyutlarıyla kavrayabilmesi oldukça güçtür (Simon & March, 1975). Bu nedenle karar süreçlerine mümkün olduğunca çok sayıda kişinin katılımı sağlanmalı; kompleks sorunlar uzmanlık alanlarına göre alt birimlere bölünerek ele alınmalıdır (Mintzberg, 1979).

Klasik yönetim kuramı çerçevesinde yönetici, kararları astlarına danışmadan, tamamen kendi inisiyatifiyle alan otoriter bir lider olarak konumlandırılmıştır. Bu yaklaşımda karar alma süreçleri tepeden inme bir yapıya sahiptir ve çalışan katılımı söz konusu değildir (Daft & Armstrong, 2021). Davranışçı yönetim kuramları ise, çalışanların sınırlı düzeyde kararlara katılımını desteklemiş, ancak bu katılım çoğunlukla yöneticinin babacan bir tutumla astlarına danışması ve nihai kararı yine kendisinin vermesi şeklinde gerçekleşmiştir (Robbins & Judge, 2019). Buna karşılık, sistem kuramı örgütleri bir bütün olarak ele almış ve örgütsel etkinliğin sağlanabilmesi için karar süreçlerinde sistemin tüm alt birimlerinin işlevsel bir uyum içinde çalışması gerektiğini ileri sürmüştür (Scott & Davis, 2016). Bu anlayışa göre karar verme yetkisi daha geniş bir biçimde astlara dağıtılmakta; böylece çalışanlar karar süreçlerine aktif şekilde katılarak yöneticilere yalnızca destek olmakla kalmayıp, örgütsel hedeflere ulaşmada doğrudan sorumluluk da üstlenmektedirler (Bolman & Deal, 2003).

### 2.6.3. Karara Katılımın Sınırlılıkları

Örgütlerde çalışanların karar süreçlerine katılımı, yönetim yaklaşımlarında katılımcılığı destekleyen olumlu bir gelişme olarak değerlendirilse de, uygulamada bazı sınırlılıklarla karşılaşılmaktadır. Öncelikle karar verme süreçlerine çok sayıda bireyin katılması, sürecin hızını ve etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle zaman baskısı altında alınması gereken kararlarda, geniş katılımlı süreçler kararın gecikmesine yol açabilmektedir (Chaudhuri, 2022). Bunun yanı sıra, katılımın verimli olabilmesi için çalışanların konuya ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Ancak pratikte, her çalışanın karar verilen konu hakkında

yeterli bilgi düzeyine sahip olmaması, karar kalitesini düşürebilmektedir (Sartorius & Kirsten, 2020).

Katılımcı karar alma süreçlerinde yaşanan bir diğer sınırlılık ise, yöneticilerin gerçek anlamda katılımı desteklememeleri, süreci yalnızca göstermelik bir uygulama olarak yürütmeleridir. Literatürde sözde katılım olarak adlandırılan bu durum, çalışanların sürece olan güvenini zedeleyerek örgütsel bağlılığı olumsuz etkileyebilmektedir (Nisar vd., 2023). Öte yandan, aşırı uyum da tehlikeli bir başka dinamik olarak değerlendirilmektedir. Yüksek düzeyde uyum gösteren gruplarda eleştirel düşünme gerileyebilmekte ve kararlar çoğunlukla sorgulanmadan kabul edilmektedir (Janis, 1982). Bu durum, "grup düşüncesi" sendromu olarak tanımlanmakta ve üyelerin, örgütün gücü ve doğruluğu hakkındaki ortak bir düşünceyi sürdürmek için eleştirel bakış açısını kaybettiklerini göstermektedir (Hoy & Miskel, 2012).

Örgütlerde katılımcı yönetim uygulamaları her zaman demokratik değerlerin içtenlikle benimsenmesi amacıyla gerçekleştirilmemektedir. Bazı yöneticiler, çalışanların sürece dâhil oldukları izlenimini yaratarak aslında onları kendi önceden belirledikleri kararları desteklemeye ikna etmeye çalışmaktadırlar (Wilkinson vd., 2018). Bu yaklaşımda, yönetime katılım, çalışanların gerçek anlamda seslerini duyurabilecekleri bir platform sunmak yerine, yönetimin meşruiyetini artırmak ve çalışanların örgütsel bağlılıklarını güçlendirmek için stratejik bir araç olarak kullanılmaktadır (Knudsen vd., 2020). Özellikle çalışanların süreçlere yalnızca son aşamalarda ve sınırlı bilgiyle dâhil edildiği durumlarda, karar verme mekanizması ciddi şekilde yöneticinin yönlendirmesine açık hale gelmektedir. Bu tür manipülatif katılım pratikleri, çalışanların yönetim kararlarına eleştirel bakabilme yetilerini azaltmakta ve onları edilgen onaylayıcılar haline getirmektedir (Harrison & Wilton, 2016).

Yönetime katılım süreçlerine ilişkin önemli eleştirilerden biri, yöneticilerin karar alma ve denetim yetkilerinin zayıflayabileceği endişesidir. Özellikle karar verme yetkisini çalışanlarla paylaşan yöneticilerin, otoritelerini sürdürmede güçlük yaşayabilecekleri ileri sürülmektedir (Kim vd., 2010). Katılım olanaklarının artırılması, çalışanlarda yalnızca kendi iş alanlarına yönelik değil, zamanla daha geniş örgütsel konulara müdahil olma beklentisini doğurabilir. Bu durum hem karar süreçlerini karmaşıklaştırmakta hem de çalışanların katılım sağlanmayan kararlara karşı direnç geliştirme olasılığını artırmaktadır (López-Cabrales vd., 2020). Ayrıca grup temelli karar alma süreçlerinde bireysel beklentiler ile alınan kararlar arasındaki uyumsuzluk,

üyelerin gruba ve alınan kararlara karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilmektedir (Kozlowski & Ilgen, 2006). Katılımcı yönetim uygulamalarının aşırıya kaçması durumunda, yönetsel etkinlikte düşüş, karar süreçlerinde zaman kaybı ve genel verimlilikte azalma yaşanabileceği de vurgulanmaktadır (Knudsen vd., 2020). Bu nedenle, katılımın sınırlarının doğru belirlenmesi ve sürecin dengeli bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Karar alma süreçlerine katılım, yalnızca niceliksel bir katılım değil, aynı zamanda nitelikli bir katkı gerektirmektedir (Harrison vd., 2016). Bilgi, deneyim ve uzmanlık eksikliği yaşayan bireylerin karar süreçlerine katılımı, karar kalitesini olumsuz etkileyebilmekte ve örgütsel verimlilikte düşüşe neden olabilmektedir. Özellikle yönetsel bilgi ve problem çözme becerilerine sahip olmayan katılımcıların, örgütün amaç ve hedefleriyle uyumlu kararlar üretememesi, süreci zayıflatmaktadır (Heller, 2003). Katılımcı yönetimin başarılı olabilmesi için, yalnızca iyi niyet yeterli olmayıp, her bireyin süreçte aktif ve bilinçli bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Katılımcılar örgütün vizyonunu, mevcut sorunları ve çözüm alternatiflerini yeterince bilmediklerinde, ortak alınan kararlar etkisiz kalmakta, bu durum da hem zaman kaybına hem de kaynakların yanlış kullanılmasına yol açabilmektedir (Heller, 2003; Vroom & Yetton, 1973; Yukl, 2013).

Karar alma süreçlerinde karşılaşılan önemli sorunlardan biri de sorumluluğun net olmamasıdır. Bireysel karar mekanizmalarında başarısızlığın yükü net bir şekilde karar alana atfedilirken, grup kararlarında bu yükün kime ait olduğu belirsiz hale gelir (Kerr & Tindale, 2021). Bu durum, özellikle yöneticiler için katılımcı karar süreçlerine karşı mesafeli bir tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Yöneticiler, başarısızlık halinde nihai sorumluluğun kendilerine yükleneceği endişesiyle ya tek başlarına karar verme eğilimine girerler ya da grup kararlarını desteklerken mevzuat veya yetki sınırlarını öne sürerek sorumluluktan kaçınmaya çalışırlar (Wang vd., 2022). Ayrıca yöneticiler astlarının katılımını teşvik ederek başarısız sonuçlarda sorumluluğu dağıtma stratejisi de geliştirebilirler. Böyle durumlarda, kötü kararların bedeli kolektif bir şekilde üstlenildiği için bireyler sorumluluğu birbirine aktarabilir; hatta bu süreçte bireysel sorumluluk tamamen yok olabilir (Bellé & Cantarelli, 2021). Dolayısıyla katılımcı yönetim yapısında yalnızca karar alma değil, sorumluluğun da adil ve şeffaf bir şekilde paylaşılması, sürecin etkinliği açısından kritik bir öneme sahip olabilir.

Yönetime katılım konusunda getirilen önemli eleştirilerden biri, yönetimin doğası gereği mülkiyetle bağlantılı olduğu ve bu nedenle karar alma süreçlerinin yalnızca sermaye sahiplerine ait olması gerektiği görüşüdür (Dicle, 1980). Bununla birlikte, yönetimsel süreçlerin karmaşıklığı ve üst düzey bilgi, deneyim gerektirmesi nedeniyle, her çalışanın bu süreçlere etkili biçimde katılamayacağı ileri sürülmektedir (Denis vd., 2021). Ayrıca katılımcı yönetimi savunanların sıklıkla "kimlerin, hangi konularda ve ne düzeyde katılım sağlayacağı" konusunu net bir şekilde tanımlamaması, uygulamada belirsizlik yaratmakta ve katılımın etkinliğini azaltmaktadır (Locke & Latham, 2002). Özellikle uzmanlık gerektiren kararlarda, astların sınırlı bilgiyle yönetime dâhil olması, karar kalitesinin düşmesine ve örgütsel iklimde güven kaybına yol açabilmektedir. Bu durum, yanlış kararlar alınmasına, yönetim süreçlerinde kaosun artmasına ve genel örgütsel verimliliğin zarar görmesine neden olabilir.

### 2.6.4. Katılımcılığın Sağlanmasında Okul Yöneticilerinin Rolleri

Okul yöneticisi, öğrenci başarılarını en üst düzeye çıkarmak, eğitim ve öğretim süreçlerini düzenlemek, okul personelini yönetmek, bütçe planlaması yapmak, okul politikalarını uygulamak ve genel olarak okulun etkili bir şekilde işlemesini sağlamakla sorumludur (Kaya, 1999). Okul yöneticileri, öğrencilerin öğrenme ortamını geliştirmek için öğretmen ve ailelere gereken desteği vererek kurum içi motivasyon ve bağlılık sağlamakla da sorumludur (Wheeler vd., 2018). Topluma yön verecek bireyleri yetiştirme sorumluluğu taşıyan okullarda, karar süreçlerine etkilenen tüm paydaşların katılımı, diğer kamu kurumlarına kıyasla çok daha kritik bir öneme sahiptir (Hallinger & Heck, 2011). Bazı okul yöneticileri, tüm karar yetkisini tek elde toplayarak otokratik bir liderlik anlayışını benimserken, diğerleri öğretmenlerin ve diğer çalışanların karar süreçlerine aktif katılımını sağlayarak demokratik bir yönetim kültürü oluşturmayı tercih etmektedir (Leithwood vd., 2020). Demokratik bir liderlik yaklaşımının benimsenmesi, okulda açık iletişim ve güven ortamı yaratmakta, öğretmenlerin ve diğer paydaşların beklentilerinin karşılanmasına olanak sağlamaktadır. Daha da önemlisi, bu yaklaşım, tüm okul topluluğunun ortak amaçlara ulaşmak için sorumluluk üstlenmesine ve gönüllü katkı sunmasına zemin hazırlamaktadır (Louis & Murphy, 2017). Okul yöneticileri, farklı beklenti ve değerlerle şekillenen toplumsal grupların tam merkezinde yer aldıkları için, bu gruplarla etkin bir iletişim kurmak ve okulun toplum tarafından belirlenen misyonunu gerçekleştirmek zorundadırlar. Yöneticinin, okulun vizyonunu paydaşlarla birlikte

oluşturması ve katılımcı yönetim kültürünü güçlendirmesi hem okulun hem de toplumun beklentilerine daha etkili cevap verebilmesini sağlamaktadır (Day & Sammons, 2016).

Türkiye'de okul yönetimi konusunda en yüksek sorumluluğa sahip kişiler okul müdürleridir (Bayar, 2017). Okul müdürleri, belirli bir misyona sahip olup, kurumları veya eğitim birimlerini yönetmek ve koordine etmekten sorumlu atanmış idari temsilciler olarak hizmet vermektedir (Skaalvik, 2020). Müdürler, zamanlarının ve dikkatlerinin çoğunu okul görevlerine yönlendirmelerini gerektiren zorlu bir role sahiptir. Bir kişinin bu gereklilikleri yerine getirip liderlik rolünü verimli bir şekilde dengelemesi zor bir süreçtir (McBrayer vd., 2018). Bu dengeleme sürecini ve görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için, müdür yardımcıları gibi diğer okul yöneticilerinin desteğine ihtiyaçları vardır (Houchens vd., 2018).

Okul yöneticilerinin katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemeleri, değerlerin paylaşımına önem vermeleri ve öğretmenleri karar alma ve uygulama süreçlerine aktif olarak dâhil etmeleri, okulun verimliliği ile kurumsal bağlılığını artırmaktadır (Çelik, 2000). Etkili bireyler arası ilişkiler ve sağlıklı bir okul ortamı oluşturmak isteyen yöneticilerin, küreselleşme, bilgi teknolojileri, örgütsel öğrenme ve toplam kalite gibi çağdaş gelişmelere uyum sağlayarak yeni roller üstlenmeleri gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Bu bağlamda, yöneticilerin misyon ve vizyon sahibi olmaları, liderlik becerilerini geliştirmeleri, nitelik ve yetkinliklerini artırmaları önem taşımaktadır. Alt kadroların yönetim sürecine güvenle katılımını sağlamak, yöneticilerin güven verici ve destekleyici bir liderlik sergilemeleriyle mümkündür (Bass & Avolio, 1994). Katılımcı yönetim anlayışı, paydaşların karar süreçlerine etkin katılımını teşvik ederek kararların uygulanmasını kolaylaştırmakta, okulun genel verimliliğini artırmakta ve güçlü bir kurum kültürü ile dayanışma ortamı oluşturmaktadır (Can & Ozan, 2020).

Etkili bir okul yönetimi için, yöneticilerin her paydaşı (öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve destek personelini) karar alma sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak görmesi kritik bir gerekliliktir. Kararların başarıyla uygulanabilmesi, doğrudan bu süreçlere katılımın sağlanmasına bağlıdır (Gurr, 2015). Katılımcı yönetim anlayışı, yalnızca yönetsel bir strateji değil, aynı zamanda eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik zorunlu bir uygulamadır (Leithwood vd., 2020). Okul yöneticileri, eğitimde kalitenin sadece merkezi kararlarla değil, tüm okul topluluğunun aktif katılımıyla mümkün

olabileceğini kabul etmelidir. Ortak aklın gücüne dayanılarak alınan kararlar, hem daha isabetli hem de daha güçlü bir şekilde sahiplenilir (Bush, 2020). Bu nedenle, yöneticilerin katılımcı liderlik yaklaşımlarını benimsemeleri ve etkili bir şekilde uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Bu uygulamaların yaygınlaştırılması için okul liderlerine yönelik sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmeli, başarılı katılımcı yönetim örnekleri teşvik edilmeli ve bu deneyimler diğer okullara da örnek teşkil edecek şekilde paylaşılmalıdır (Robinson, 2011).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin yönetim sürecine denetim ve değerlendirme boyutunda katılımını sağlayarak, yürütülen faaliyetlerin, yapılan planlamaların ve uygulanan eğitimin okulun hedefleri doğrultusunda ne ölçüde gerçekleştiğini birlikte belirleyebilirler. Böylece, gerçekleştirilen çalışmaların güçlü ve zayıf yönleri ortaya konularak, yetersiz kalan alanların belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi mümkün hale gelir (Aydın, 2014). Bunun yanı sıra, uygulanan programların ve faaliyetlerin değerlendirilmesi, okul çalışanlarının kendi potansiyellerini ve başarı düzeylerini belirlemelerine de katkı sağlar (Sergiovanni, 2001).

Okullarda etkili karar alma süreçlerinin yürütülmesi, büyük ölçüde okul müdürlerinin benimsediği yönetim rollerine bağlıdır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin farklı durumlara göre kullanabilecekleri beş temel yönetsel rol şu şekilde tanımlanmıştır (Celep, 1996):

*1. Bütünleştirici Rolü:* Okul müdürü, öğretmenler arasında fikir birliği oluşturmak amacıyla onları bir araya getirir ve farklı görüşler arasında uyum sağlamaya çalışır. Bu rol, çatışan düşünceleri yapıcı biçimde uzlaştırarak ortak kararların doğmasını destekler. Bütünleştirici yaklaşım, öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek, okulun kolektif amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırır (Leithwood vd., 2020).

*2. Temsilci Rolü:* Müdür, bir grup üyesi olarak öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır, çoğunluğun düşüncelerini koruyarak grup kararlarının oluşmasını sağlar. Temsilcilik rolü kapsamında müdür, açık ve güvene dayalı bir iletişim ortamı kurar ve öğretmenleri demokratik tartışmalara katılmaya teşvik eder. Böylece kararlar, sadece yönetsel bir iradeyle değil, tüm paydaşların katkısıyla şekillenir (Bush, 2020).

*3. Eğitimci Rolü:* Okul müdürü, karar alma sürecinde öğretmenlere ilgili konularda bilgi sunar, mevcut durumla ilgili fırsatları ve alternatifleri açıklığa kavuşturur.

Böylece öğretmenlerin sürece daha bilinçli katılımı sağlanır ve kararlara karşı oluşabilecek dirençler azaltılır. Özellikle öğretmenlerin karar konusu hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı durumlarda müdürün bu rehberlik rolü, sürecin hem öğretici hem de kapsayıcı bir yapıya dönüşmesini sağlar (Hallinger, 2011).

*4. Danışmanlık Rolü:* Müdür, karar sürecinde öğretmenlerden ve uzmanlardan bilgi toplayarak gruba çeşitli çözüm önerileri sunar. Bu süreçte müdür, bilgi akışını kolaylaştıran bir danışman gibi davranır. Müdürün bu rolü, kararların niteliğini yükseltmek ve öğretmenlerin profesyonel bilgi ve deneyimlerinden etkin şekilde yararlanmak için kritik öneme sahiptir (Gumus vd., 2022).

*5. Yönetici Rolü:* Bazı durumlarda, kararın hızlı alınması gerektiği ya da öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi, beceri veya doğrudan bir etkisinin bulunmadığı hallerde müdür, kararları tek taraflı olarak alma ve uygulama sorumluluğunu üstlenir. Müdürün yönetsel yetkisini öne çıkardığı bu rol, özellikle katılımın gerekli görülmediği rutin veya teknik kararlar için geçerlidir (Bush, 2020).

Okul müdürünün, sürdürülebilir eğitim anlayışı doğrultusunda sosyal değişim taleplerini dikkate alması ve çalışanlarını sürece dâhil eden bir yönetim yaklaşımı benimsemesi önemlidir. Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin karar alma sürecine katılması, etkili kararlar alınmasını ve bu kararların başarıyla uygulanmasını sağlar (Cook, 2014). Aslında okulların bir kısmı güncel olmayan yönetim tarzlarından muzdarip ve bunun sonucunda düşük yönetim verimliliği, etkili eğitimi ve öğretim uygulaması ortaya çıkmaktadır (Liu & Wu, 2013). Kararların birlikte alınmasının temel amacı, okulun etkililiğini ve öğrencilerin öğrenimini iyileştirmektir. Müdürler, öğretmenler ve personel birlikte çalışarak okulun yararına olan kararları işbirliği içinde aldıklarında, kurum öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermiş olur (Fullan, 2004). Öğretmenler, veliler ve okul personeli okullarını ve çocuklarını etkileyen politikalar ve programlar üzerinde daha fazla kontrole sahip olmalıdır. Bu nedenle kararların uygulanmasından sorumlu olan kişiler, süreçten ve sonuçlardan sorumlu olan katılımcıları koruyacak kararların belirlenmesinde söz sahibi olmalıdır (Mosheti, 2013). Bu bağlamda, okuldaki kararların öğretmenlerin sorumluluğunda olması, öğretmenlerin karar alma sürecine dâhil edilmesiyle mümkün olabilir. Çünkü sürece dâhil olmayan bir öğretmen, kararların alınmasında ve uygulanmasında etkili bir rol oynamayabilir.

### 2.6.5. Okul Yönetiminde Katılımcı Paydaşlar

Paylaşılan liderlik anlayışına geçiş, yalnızca karar verme süreçlerini değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda ekip üyeleri arasındaki ilişki dinamiklerini de köklü biçimde yeniden yapılandırır. Bu değişim, okul ortamında geleneksel bürokratik hiyerarşilerin ve resmi rollerin esnekleşmesi anlamına gelir (Fitzsimons, 2016). Ancak paylaşılan liderliğin yalnızca eğitim politikalarıyla desteklenmesi yeterli değildir. Gerçek değişim, okul müdürünün bu liderlik yaklaşımını kişisel liderlik anlayışıyla bütünleştirerek içselleştirmesiyle mümkündür (Hallinger, 2011). Hiçbir yönetici, tüm konularda mutlak bilgiye sahip olamaz ve insan zekâsının doğal sınırları, her ayrıntının fark edilmesini engelleyebilir (Northouse, 2018). Tüm kararları tek başına alan bir okul yöneticisinin hata yapma riski kaçınılmaz biçimde artar ve bu durum okulun sosyal yapısında ve psikolojik ikliminde olumsuz etkiler doğurabilir. Bu yüzden, etkili okul liderliği, öğretmenler ve diğer paydaşlarla iş birliği yapmayı, karar süreçlerine katılımı desteklemeyi gerekli kılar (Leithwood vd., 2020).

Okul yönetimine velilerin aktif olarak dâhil edilmesi, demokratik bir okul kültürünün oluşmasında kilit bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Kapusuzoğlu, 2008). Velilerin eğitim süreçlerine katılımı, yalnızca yasal bir hak olmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim politikaları ve okul işleyişine dair şeffaflığın sağlanmasına da önemli katkı sunar. Okulun işleyişine dair düzenli ve açık bilgilendirme yapılması hem velilerin güven duygusunu artırmakta hem de öğrencilerin motivasyonunu desteklemektedir (Goodall, 2018). Eğitimde toplumsal paydaşların bilinçlendirilmesi ve sorumluluk üstlenmeleri, öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarının daha etkili şekilde karşılanmasına olanak tanır (Emerson vd., 2012). Bu bağlamda velilerin katılımını teşvik eden yönetim modelleri, hem okulun genel performansını artırabilir hem de öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Okul ortamında demokratik değerlerin ve insan haklarına dayalı bir kültürün gelişmesi, öğrencilerin okul etkinliklerine ve karar alma süreçlerine aktif ve iş birliğine dayalı biçimde katılmalarıyla mümkün olmaktadır (Woo vd., 2022). Öğrencilerin görüşlerinin yönetsel süreçlerde dikkate alınması yalnızca okulun yönetim kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin aidiyet, değer görme ve sorumluluk duygularını da güçlendirir (Mager & Nowak, 2012). Öğrencilerin yönetsel süreçlerde seslerinin duyulmasının hem onların kişisel gelişimlerini desteklediğini hem de okul iklimine olumlu katkılar sağlamaktadır (Quinn & Owen, 2016). Bu nedenle, öğrenci

katılımını teşvik eden demokratik yönetim anlayışı, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde önemli kazanımlar sunabilir.

### 2.6.6. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı

Öğretmenler, bilgi, deneyim ve eğitim süreçlerine olan yakınlıkları sayesinde katılımcı yönetim anlayışının en güçlü aktörleri arasında yer alır (Başaran, 2006). Eğitim sisteminde yaşanan sorunların çözümünde, okulların daha demokratik yapılara kavuşması ve öğretmenlerin karar süreçlerine daha etkin katılım göstermeleri kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini paylaşamaması, eğitim sisteminin gelişim potansiyelinde ciddi bir kayba yol açmaktadır. Çünkü bir örgütün başarısı, üyelerinin yönetime aktif katılım düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Hoy & Miskel, 2012). Özellikle eğitim kurumlarında, öğretmenlerin yönetime dâhil edilmesi, sadece kararların niteliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda örgütsel bağlılık ve yenilikçiliği de teşvik eder (Ronfeldt, 2013). Dolayısıyla, eğitimde kaliteyi yükseltmenin temel yollarından biri, öğretmenlerin yönetim süreçlerinde söz sahibi olmalarını sağlamak olabilir.

Katılımcı yönetim anlayışını benimseyen bir okulda, sürece dâhil edilmesi gereken ilk grup öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, eğitim sisteminin öğrenciyle buluştuğu sınıf ortamlarının doğrudan sorumluluğunu üstlenen temel aktörlerdir (Başar, 2013). Eğitim yönetiminin başarısı, büyük ölçüde sınıf yönetiminde gösterilen etkililikle doğru orantılıdır (Hoy & Miskel, 2012). Bu durum, öğretmenin hem sınıf içindeki hem de okul genelindeki yönetim süreçlerindeki belirleyici rolünü ortaya koyar. Okul yöneticileri, öğretmenlerle güçlü bir iletişim ağı kurmalı ve onları yönetimin aktif bir paydaşı olarak görmelidir (Zencirci, 2010). Ancak bu durum, her karara öğretmenlerin mutlaka dâhil edilmesi gerektiği anlamına gelmez. Uzmanlık alanı ile doğrudan ilişkili konularda ve alınacak kararların uygulamasından doğrudan etkilenecek kişilerin sürece katılımı en etkili yöntem olarak değerlendirilmektedir (Leithwood vd., 2020). Ayrıca okul içinde oluşturulan kurullar ve ekipler vasıtasıyla öğretmenlerin, ilgili oldukları alanlarda karar alma süreçlerine katılması mevzuat çerçevesinde de desteklenmektedir (Baş, 2019).

Okullarda gayriresmî ilişkilerin güçlü olması, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki etkileşimin önemini artırmakta ve öğretmenlerin yönetim süreçlerinde daha aktif roller üstlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin

karar alma süreçlerine etkin katılımı, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde önemli yararlar sağlamaktadır (Hallinger & Heck, 2010). Özellikle öğretmenlerin alınan kararların uygulanması, değerlendirilmesi ve gerekli durumlarda geri bildirim sağlama sorumlulukları, yönetim-öğretmen iş birliğini zorunlu hale getirmektedir (Leithwood vd., 2020). Ancak etkili bir katılım, yalnızca öğretmenlere oy kullanma hakkı tanımaktan öteye geçmelidir. Gerçek katılım, öğretmenlerin kararların oluşum sürecine aktif katkı sağlamalarını ve alınan kararların uygulanmasında söz sahibi olmalarını içermelidir (Scribner vd., 2007). Okul yöneticilerinin önceden belirlenmiş kararları öğretmenlere yalnızca onaylatması, katılımı desteklemek yerine örgütsel iklime zarar verebilir. Bu tür yüzeysel bir katılım yaklaşımı, öğretmenlerde sürece gerçek anlamda dâhil olmadıkları ve görüşlerinin değer görmediği algısını güçlendirerek motivasyonu olumsuz etkileyebilir (Ingersoll, 2003; Marks & Louis, 1997). Bu nedenle katılım, gerçek anlamda diyalog, fikir üretimi ve ortak karar alma temelleri üzerinde inşa edilmelidir.

Yönetim ve örgüt kavramları doğası gereği sürekli bir değişim ve yenilik süreci içerisindedir. Bu nedenle durağanlıktan söz etmek mümkün değildir (Sabuncuoğlu & Tüz, 1996). Örgütlerde gerçekleştirilen dönüşümler, yalnızca yöneticilerin girişimleriyle değil, tüm paydaşların aktif katılımıyla başarılı bir şekilde tamamlanabilir (Kotter, 2012). Değişimin kalıcı ve etkili olabilmesi için, çalışanların değişimin gerekliliğine inanması ve karar alma süreçlerine doğrudan katılması kritik bir rol oynamaktadır (Fullan, 2016). Katılımın temelinde, bireylerin karar alma süreçlerine dâhil olduklarında bu kararları daha fazla benimsedikleri ve uygulamada daha istekli oldukları anlayışı yatmaktadır (Senge, 2006). Çalışanlar, değişim faaliyetlerine katıldıklarında değişimin amacı, gerekçeleri ve beklenen sonuçları hakkında daha net bilgi sahibi olurlar; bu da değişime karşı direnç geliştirme olasılıklarını azaltır (Armenakis & Harris, 2009). Özellikle öğretmenlerin okulda gerçekleştirilecek yenilik ve reformlara katılımı, iletişim eksikliğinden doğabilecek direncin önlenmesine katkı sağlar. Yenilik süreçlerine katılan öğretmenlerin, değişimin başarısını artırmak için daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve süreci sahiplenme eğilimi gösterdikleri görülmektedir (Day & Sammons, 2016). Dolayısıyla, etkili bir değişim yönetimi için öğretmenlerin sürece anlamlı katılımı sağlanmalıdır.

Okullar birer örgüt olarak ele alındığında, örgüt kültürü ile örgütsel etkililik arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir (Deal & Peterson, 2016). İş birliği, deneyim paylaşımı, açık iletişim, güven ortamı ve karar alma süreçlerine katılım gibi unsurlar, okul kültürünü güçlendiren ve doğrudan okulun performansına etki eden temel faktörler arasında yer almaktadır (Bryk & Schneider, 2002). Öğretmenlerin kararlara aktif katılımı, okulun genel işleyişine ve başarısına doğrudan katkı sağlamaktadır. Çünkü eğitim kurumları, öğretmenler aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte ve temel işlevlerini bu yolla gerçekleştirmektedir (Hargreaves & Fullan, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin sadece sınıf düzeyinde değil, okulun genel yönetiminde de etkin roller üstlenmesi, okulun bütünsel gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda, öğretmenlere okul yönetimi alanında liderlik yetkinliklerini geliştirme fırsatları sunulmalı ve onların karar mekanizmalarına etkin katılımını destekleyecek politikalar ile yasal düzenlemeler hayata geçirilmelidir (Leithwood, 2019b). Böylece öğretmenlerin, okulun kültürel ve örgütsel yapısına anlamlı katkılar sunmaları mümkün olabilir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, özellikle yasal düzenlemelerle desteklenen önemli bir süreçtir. Türkiye'de bu katılımın yasal temeli, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde açıkça belirtilmiştir (MEB, 2014). Bu yönetmelikteki "kurullar ve mesleki çalışmalar" başlığı altında öğretmenler, çeşitli toplantı ve kurullar aracılığıyla karar alma süreçlerine katılabilmektedir. Bu katılım, belirli toplantılarda, okul yönetiminin belirlediği zamanlarda veya öğretmenlerin çoğunluğunun yazılı isteği üzerine gerçekleşir. Ancak öğretmenlerin bu süreçlere katılımı genellikle oy kullanma ve görüş bildirme gibi sınırlı şekillerde olmaktadır (Turan vd., 2009). Eğitim kurumlarında etkin bir yönetim sağlanabilmesi için, öğretmenlerin düzenli ve planlı toplantılarla karar süreçlerine dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır (Bennett & Leclerc, 2020). Bu tür etkin katılım, okulun işleyişine katkı sağlarken, alınan kararların uygulanabilirliğini ve etkisini artırmaktadır. Fakat Türkiye'de öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, uluslararası düzeydeki uygulamalara kıyasla bazı sınırlamaları barındırmaktadır (Harris & Muijs, 2014). Özellikle öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımının çoğunlukla resmi toplantılarla sınırlı olması, katılımın etkinliğini zayıflatabilmektedir (Can & Bayramoğlu, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin daha geniş bir katılım sağladığı, açık iletişim ve işbirliği içeren yönetim süreçlerine yönlendirilmesi, okul yönetimlerinin verimliliğini artırabilir.

Karar alma süreçlerine katılımın örgütsel verimlilik ve bireysel motivasyon üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Leithwood & Sun, 2018). Özellikle okullarda, öğretmenlerin politika oluşturma ve karar verme süreçlerine aktif katılımı, onların mesleki bağlılıklarını ve iş doyumlarını artırmakta, aynı zamanda okula yönelik motivasyonlarını güçlendirmektedir (Klein vd., 2020). Öğretmenlerin, kendilerini karar mekanizmalarına dâhil eden yöneticilerle daha çok çalışmayı tercih ederler ve bu durumun yönetim süreçlerinin başarısını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Lumpkin vd., 2014). Ancak katılımın her aşamada ve her konuda beklendiği bir model de ideal değildir. Öğretmenlerin hangi kararlara katılacaklarının konunun niteliğine göre esnek bir şekilde belirlenmesi gereklidir (Marks & Louis, 1997). Katılımcı liderlik anlayışını benimsemeyen ve yönetim yetkisini paylaşmaktan kaçınan yöneticiler, öğretmenlerin potansiyel katkılarını sınırlandırmakta ve örgütsel gelişimi engellemektedir (Fullan, 2001). Modern eğitim anlayışında, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda karar süreçlerinin aktif bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin de destekleyici, kapsayıcı ve iş birliğini güçlendiren bir liderlik sergilemesi beklenmektedir (Hallinger & Heck, 2010). Okulların bilgi üreten ve yenilikçi düşünceyi teşvik eden kurumlar olması için, yöneticilerin demokratik liderlik uygulamaları benimsemeleri ve öğretmenlere karar alma süreçlerinde gerçek bir söz hakkı tanımaları kritik önemdedir (Baş, 2019).

### 2.6.7. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Sınırlandıran Faktörler

Öğretmenlerin okul yönetimine etkin katılımı, demokratik okul kültürünün inşası ve örgütsel verimliliğin artırılması açısından kritik bir unsur olarak görülmesine rağmen, bu katılımı sınırlayan çeşitli yapısal ve bireysel faktörler bulunmaktadır (Leithwood & Sun, 2018). Öncelikle okul yöneticilerinin otoriter liderlik anlayışını benimsemeleri, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını engelleyen temel etkenlerden biridir (Hallinger & Heck, 2010). Okul yöneticilerinin otoriter veya merkeziyetçi tutumları da öğretmenlerin yönetime aktif katılımını engellemektedir. Türkiye'deki eğitim sistemi, tarihsel olarak merkeziyetçi ve bürokratik bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Bu yapının okul düzeyindeki yansıması ise çoğunlukla hiyerarşiye dayalı**,** otoriteyi esas alan ve ast-üst ilişkilerinin belirgin olduğu bir okul kültürüdür (Bursalıoğlu, 2015). Bu kültürel yapı, öğretmenlerin yönetime katılımını biçimsel olarak mümkün kılsa da, uygulamada katılımı sınırlayan ve hatta pasif hale getiren önemli bir engel oluşturabilir. Özellikle "yönetici merkezli" anlayış, okul müdürünü karar alma

süreçlerinin tek yetkili aktörü olarak konumlandırabilmektedir. Öğretmenleri ise büyük ölçüde kararları uygulayan pasif bireyler haline getirmektedir. Bu yapı içinde öğretmenlerin görüş belirtme, inisiyatif kullanma ve yönetsel süreçlere katkı sunma davranışları zamanla geri plana itilmektedir. Ayrıca otoriteye duyulan saygının baskın olduğu geleneksel kültürel yapıda birçok öğretmen, yöneticinin alanına müdahil olmayı uygun görmemektedir. Bu da katılımın yalnızca yönetici tarafından davet edildiğinde mümkün olduğu algısını pekiştirmektedir (Aydın, 2014; Sergiovanni, 1992). Bu durum, öğretmenlerin yönetime aktif katılımını sınırlayabilir ve katılım kültürünün gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

Katılımcı liderlik anlayışının eksik olduğu ortamlarda, öğretmenler kendilerini değersiz hissetmekte ve karar süreçlerinden uzaklaşmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2000). Türkiye'deki uygulamalarda da bazı yöneticilerin yetki paylaşımına sıcak bakmaması, öğretmenlerin katılım motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2014). Yöneticilerin yetki paylaşımına yönelik isteksizliği, öğretmenlerin yönetime dâhil olma motivasyonlarını azaltmakta ve onları edilgen bir konuma itmektedir (Smylie, 1992). Ayrıca okul örgütlerinde iletişim eksikliği, katılımcı yönetim kültürünün gelişimini önemli ölçüde zorlaştırmaktadır (Scribner vd., 2001). Yetersiz veya tek yönlü iletişim, öğretmenlerin fikirlerini ifade etmelerini sınırlamakta ve karar alma mekanizmalarına katkı sunmalarını engellemektedir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin okul yönetimi süreçlerine katılımını sınırlayan bir diğer önemli faktör ise zaman ve iş yükü baskısıdır (Day vd., 2007). Öğretmenlerin ders dışı zamanlarının yetersiz olması, onların karar alma süreçlerine aktif biçimde katılımını sınırlamaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün, yönetsel toplantı ve çalışmalara katılmak istese de, akademik sorumluluklar nedeniyle bu etkinliklere düzenli katılım sağlayamadıkları görülmektedir (Day & Gu, 2014). Türkiye'de de benzer bir şekilde, öğretmenlerin ders dışı zamanlarının plansız kullanılması nedeniyle yönetim süreçlerine dâhil olma olanaklarının kısıtlandığı ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Öğretmenlerin yönetim süreçlerine aktif katılım göstermelerinin önündeki önemli engellerden biri, yoğun öğretim yükümlülükleri ve buna eklenen diğer kurumsal sorumluluklardır. Özellikle ders saatlerinin fazlalığı, nöbet görevleri, sınav ve proje hazırlıkları gibi ek işler, öğretmenlerin zamanlarını büyük ölçüde tüketmekte ve yönetsel süreçlere katılım için gerekli olan enerjiyi azaltmaktadır (Balcı, 2017). Zaman baskısının yarattığı bu durum, öğretmenlerin okul yönetimine katkıda

bulunmalarını sınırlamakta ve katılımcı okul kültürünün gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yönetsel katılımını artırmak için iş yüklerinin dengelenmesi ve yönetime katılımı teşvik eden yapısal düzenlemelerin oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Başar, 2013).

Öğretmenlerin bilgi ve beceri eksiklikleri de yönetim süreçlerine katılımı olumsuz yönde etkilemektedir. Katılımcı karar alma için gerekli yönetsel bilgi, örgütsel beceri ve mevzuat bilgisine sahip olmayan öğretmenler, bu süreçlerde kendilerini yetersiz hissetmekte ve katılım konusunda çekingen davranabilmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Ayrıca öğretmenlerin bazı durumlarda, alınan kararların yalnızca üst yönetim tarafından verileceği algısına sahip olmaları, onların sürece olan ilgilerini azaltmaktadır (Supovitz, 2000).

Öğretmenlerin okullardaki bazı karar mekanizmalarına sadece sembolik olarak katıldığı ve gerçek anlamda görüşlerinin alınmadığı durumlar, katılımlarını gönülsüz hale getirebilmektedir. Hoy ve Miskel (2013), öğretmenlerin alınacak kararlara etki edemediklerinde yönetime olan bağlılıklarının ve motivasyonlarının azaldığını vurgulamaktadır. Ülkemizde öğretmenlerin çoğu zaman yönetim kararlarının dışında tutulduğunu ve yalnızca bilgilendirme düzeyinde bir iletişim gerçekleştirildiğini ortaya koyulmuştur (Şişman, 2006). Mevcut mevzuatın öğretmenlerin kararlara katılımı konusunda sınırlı hükümler içermesi de önemli bir sorundur. Türkiye'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2014) öğretmenlere bazı kurullarda katılım hakkı tanısa da, bu süreçler genellikle biçimsel düzeyde kalmakta, öğretmenlerin etkili katkı sunması zorlaştırabilmektedir.

Okul kültüründe katılımcılığı desteklemeyen geleneksel normlar da bir diğer sınırlayıcı unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle hiyerarşik yapıların belirgin olduğu okullarda, öğretmenlerin katılımı daha düşük seviyelerde gerçekleşmekte ve karar alma süreçleri daha çok üst yönetimin tekelinde kalmaktadır (Marks & Louis, 1997). Ayrıca öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan güvensizlik duyguları da katılımı sınırlandırabilmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Önceki dönemlerde fikirlerinin dikkate alınmaması veya katılım süreçlerinde yaşadıkları olumsuz tecrübeler, öğretmenlerde yeni katılım fırsatlarına karşı isteksizlik oluşturabilmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını sınırlandıran bu faktörler, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sistematik ve kültürel düzeylerde de ele alınmalıdır. Katılımcı yönetim anlayışının etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için okul yöneticilerinin destekleyici liderlik becerileri geliştirmeleri, açık iletişim kanalları oluşturulması ve öğretmenlere yönetsel süreçlerde yetkinlik kazandıracak profesyonel gelişim olanakları sunulması gerekmektedir (Hallinger & Heck, 2010). Aksi takdirde öğretmenlerin karar mekanizmalarına etkin katılımı sağlanamayacak ve bu durum, okulun genel performansı ile öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemeye devam edecektir (Louis vd., 2010).

### 2.6.8. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejiler

Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine etkin katılımını sağlamak hem okulların işleyiş kalitesini artırmakta hem de öğretmenlerin mesleki motivasyon ve bağlılıklarını güçlendirmektedir (Leithwood & Jantzi, 2000). Bu doğrultuda, etkili stratejiler geliştirmek ve uygulamak, çağdaş okul yönetiminin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır. Öncelikle, okullarda katılımcı liderlik anlayışının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin yönetime aktif şekilde dâhil olmalarını destekleyen temel bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Marks & Louis, 1997). Katılımcı liderlik, öğretmenlerin karar alma süreçlerine doğrudan katkı sunmalarını sağlamakta ve onların örgütsel bağlılıklarını artırmaktadır (Woo vd., 2022). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenleri yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda karar verici aktörler olarak görmeleri büyük önem taşımaktadır (Fullan, 2016). Okul içinde demokratik bir yönetim kültürünün oluşturulması, öğretmen katılımını destekleyen diğer bir önemli faktördür. Hoy ve Miskel (2013), demokratik yönetim anlayışının öğretmenlere eşit söz hakkı ve özgür bir ifade ortamı sunduğunu, bunun da katılım isteğini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Türkiye'de de okul ortamında adalet, şeffaflık ve güven ortamının tesis edilmesinin, öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılım oranını artırdığını ortaya konulmuştur (Şişman, 2006). Bununla birlikte, öğretmenlerin karar alma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi de katılım düzeyini yükselten stratejiler arasında yer alabilmektedir. Leithwood ve Riehl (2003), öğretmenlerin yönetsel süreçlerde daha etkili olabilmeleri için liderlik becerilerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinde öğretmenlere yönelik liderlik, iletişim ve karar alma becerilerine ilişkin modüllere yer verilmesi önerilmektedir (Bush & Glover, 2014).

Ingersoll (2003), öğretmenlerin yalnızca formel katılım süreçlerine dahil edilmelerinin yeterli olmadığını, verdikleri katkının kararlar üzerinde somut etkilerinin olması gerektiğini belirtmektedir. Aydın (2014), öğretmenlerin önerilerinin hayata geçirilmediği durumlarda katılımdan uzaklaştıklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin görüşlerinin gerçekten dikkate alındığı ve karar süreçlerine yansıdığı bir yapı kurulması önem arz etmektedir. Bir diğer etkili strateji, okul yönetiminde iş birliğine dayalı takım çalışmasının teşvik edilmesidir. Katzenbach ve Smith (2005), yüksek performans gösteren ekiplerin ortak amaçlar ve karşılıklı güven duygusu etrafında oluştuğunu ve bu ortamın öğretmenlerin yönetime katılımını desteklediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, okullarda proje takımları, karar komisyonları ve öğretmen kurulları gibi yapıların güçlendirilmesi önerilmektedir (Fullan, 2016).

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, sadece eğitimsel değil, aynı zamanda örgütsel ve yönetsel açıdan da büyük bir öneme sahiptir. Bu katılımın etkin şekilde sağlanabilmesi için birkaç önemli strateji önerilmektedir (Blase & Blase, 1999). İlk olarak, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı sağlanmalıdır. Böylelikle bu durum okulun işleyişini iyileştirecek ve öğretmenlerin kararlarla daha fazla bağlantı kurmalarını mümkün kılacaktır (Leithwood & Jantzi, 2006). Ayrıca bu katılımın yalnızca okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yerine, bakanlık düzeyinde öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla dâhil olmasına olanak sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır (Harris, 2009). Okul yönetiminde demokratik bir kültür yaratmak için yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Bu eğitimlerde, öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil olmalarının hem bireysel motivasyonlarına hem de okulun genel başarısına katkı sağlayacağı anlatılmalıdır (Hallinger & Heck, 2010). Ayrıca öğretmenlerin hangi karar alanlarında aktif olabileceği önceden belirlenerek, her bir öğretmenin katılımı daha anlamlı ve hedeflenmiş olacaktır (Day, 2004). Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için ise çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarını engelleyen faktörler de araştırılmalı ve bu engeller ortadan kaldırılmalıdır. Katılımcı yönetim anlayışına sahip okullar ile öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmadığı okullar arasındaki öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarı düzeylerine dair karşılaştırmalar yapılmalıdır (Tschannen-Moran, 2004).

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma süreci detaylı bir şekilde ele alınarak araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine, geçerlik ve güvenirlik ile araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Creswell ve Creswell (2018), nitel araştırmayı, toplumsal yaşam ve insanla ilgili sorunları özgün yöntemlerle inceleyerek anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tür araştırmalarda, bireylerin algıları ve deneyimleri doğal ortamlarında, gerçekçi ve kapsamlı bir biçimde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleriyle ele alınır (Hatch, 2002; Merriam & Grenier, 2019). Nitel araştırmalar, ele aldığı konuyu bulunduğu bağlam içerisinde değerlendirerek, olay ve olguların bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığını analiz etmeye odaklanır. Bu bağlamda, araştırmacının keşfedici bakış açısı devreye girer ve olaylar arasındaki ilişkileri daha derinlemesine algılamasına olanak tanır (Eysenbach & Köhler, 2002; Malterud, 2001). Bu çalışmada da öğretmenlerin okul yönetimine katılım süreçlerine dair görüşleri, onların deneyimlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla incelenerek, algı ve beklentileri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Resmi okullarda görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada, fenomenoloji (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin çevrelerindeki olayları nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini anlamayı hedefleyen bir nitel araştırma yöntemidir (Roberts, 2020). Fenomenolojinin temel özelliği, ortak deneyimlerin özünü anlamaya dayanmasıdır. Araştırmada katılımcıların yaşadıkları deneyimleri derinlemesine inceleyerek bu deneyimlerin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya ve bu deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışılmaktadır (Van Manen, 2014). Bir fenomenolojik çalışmanın geçerli kabul edilebilmesi için sürece ilişkin altı temel adım bulunmaktadır (Smith vd., 2009). İlk adımda, gözlemler ve birebir görüşmeler yoluyla toplanan verilerin kaydedilmesi ve yazıya dökülmesi sağlanır. İkinci adım, verilerin sistemli bir biçimde düzenlenmesini kapsar. Üçüncü adımda ise, yanıtların kodlanması işlemi gerçekleştirilir. Dördüncü adımda kategoriler oluşturulur ve bu süreç beşinci

adıma, yani ilgili temaların belirlenmesi ve özel yorumlamaların yapılmasına temel oluşturur. Sürecin son adımı ise, araştırma boyunca yansıtıcı bir günlük tutulmasını içermektedir (Sim vd., 2018). Bu adımlar, araştırmada öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin deneyimlerini anlamada önemli bir rehberlik sağlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmadaki veriler, öğretmenlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmış ve süreç boyunca katılımcıların deneyimleri titizlikle kaydedilmiştir. Toplanan veriler, kodlama ve alt tema sürecine tabi tutulup ardından bu kategorilerden hareketle temalar belirlenerek öğretmenlerin okul yönetimine katılımı konusundaki algılarına dair anlamlı çıkarımlar yapılmıştır. Bu süreçte, katılımcıların deneyimlerine ilişkin derinlemesine analizlerin gerçekleştirilmesi amacıyla sürekli olarak yansıtıcı bir yaklaşım benimsenmiştir (Creswell, 2015). Bu sayede, araştırma bulgularının öğretmenlerin okul yönetimine katılımını daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza olanak tanıması ve elde edilen veriler doğrultusunda literatüre anlamlı katkılar sunacak sonuçların ortaya konması hedeflenmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim döneminde İstanbul'un Kartal, Arnavutköy, Pendik, Bahçelievler, Küçükçekmece, Zeytinburnu, Avcılar, Esenler, Güngören ve Büyükçekmece ilçelerindeki resmi okullarında görev yapan 25 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada, İstanbul'un farklı ilçelerinden öğretmenlerin seçilmesinin nedeni, kentin farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıları barındıran büyük ve çeşitlilik gösteren bir şehir olmasıdır. Bu çeşitlilik sayesinde, farklı ilçelerden öğretmenlerin katılımı; eğitim yönetimi ve öğretmen katılımı konularının farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmada ayrıca katılımcıların okul kademesi, branş, hizmet yılı, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler açısından da çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunlardan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, incelenen olguya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymak ve ortak temaları belirlemek amacıyla kullanılır (Flick, 2014). Küçük örneklemlerde çeşitliliğin sağlanması kimi zaman zorluklar içerse de, bu yöntem sayesinde farklı değişkenler üzerinden geniş bir bakış açısı elde edilebilir (Travers, 2001). Bu bağlamda, araştırmalarda maksimum çeşitliliği sağlamak için bireylerin meslekleri, kariyer

süreçleri, toplumsal rolleri ve çalıştıkları kurumlar gibi sosyal değişkenlerin yanı sıra; yaş, cinsiyet, etnik köken, coğrafi konum ve sağlık durumu gibi bireysel faktörler de dikkate alınmaktadır (Creswell & Clark, 2016). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin farklı deneyim ve bakış açıları derinlemesine incelenmiştir. Çeşitli demografik ve mesleki değişkenler dikkate alınarak oluşturulan çalışma grubu sayesinde, öğretmenlerin yönetime katılım süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, beklentiler ve katkılar geniş bir perspektiften ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma, farklı bağlamlardan gelen öğretmenlerin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirerek, okul yönetimine katılım süreçlerini daha kapsayıcı ve bütüncül bir bakış açısıyla inceleme imkânı sunmaktadır. Böylece, öğretmenlerin yönetime katılımına ilişkin deneyimlerinin farklı boyutları derinlemesine analiz edilerek daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem ise kartopu örnekleme tekniğidir. Kartopu örnekleme, evreni oluşturan bireylere doğrudan ulaşmanın güç olduğu ya da evrene ilişkin mevcut bilgilerin yetersiz kaldığı durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Patton, 2005). Bu teknik, derinlemesine bilgi sunabilecek bireylere ve kritik durumlara odaklanarak mevcut katılımcılar aracılığıyla yeni katılımcılara ulaşmayı amaçlamaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Bu bağlamda, hedeflenen çalışma grubuna doğrudan erişimin sınırlı olması nedeniyle araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Patton'un (2014) nitel araştırmalar için önerdiği "Bu konu hakkında en çok bilgiye kim sahiptir? Kiminle görüşmeliyim?" sorularından hareketle, başlangıç noktasını oluşturacak ilk katılımcı, okul yönetimi süreçlerine aktif katılım gösterdiği ve çevresinde bu yönüyle bilindiği okul müdürünün önerisiyle belirlenmiştir. Bu katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda, benzer deneyimlere sahip ancak farklı görüş ve kademelerden öğretmenlere ulaşılabilmesi amacıyla kartopu yöntemiyle yönlendirmeler alınmıştır. Her bir katılımcının önerdiği yeni katılımcılar, farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapıyor olmalarına ve mesleki kıdem, cinsiyet ve okul türü gibi değişkenler açısından çeşitlilik göstermelerine özen gösterilerek değerlendirilmiştir. Böylelikle maksimum çeşitlilik sağlanarak, araştırmanın geçerlilik ve temsil gücü artırılmıştır. Süreç boyunca her yeni katılımcı, hem önceki görüşmelerin devamı niteliğinde bilgi sağlamış hem de farklı bakış açılarıyla verilerin derinleşmesine katkı sunmuştur. Yaklaşık 22. katılımcıdan itibaren**,** elde edilen

verilerde benzer temaların ve ifadelerin tekrar etmeye başladığı görülmüştür. Buna rağmen sürecin bütünselliğini ve örneklem çeşitliliğini korumak adına 25 katılımcıyla görüşmeler tamamlanmıştır. Bu yöntem, hem araştırmanın doğasına uygun olarak bilgiye en doğrudan ulaşabilecek kişilere erişimi kolaylaştırmış hem de öğretmenlerin kendi çevrelerinden güven duydukları kişileri yönlendirmesi sayesinde gönüllülük esasına dayalı ve samimi bir görüşme ortamı oluşmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri, Tablo 1'de sunulmaktadır. Tabloda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim süresi ve görev yaptıkları okul türü gibi önemli demografik bilgilerini içermektedir. Bu veriler, araştırmanın katılımcı kitlesini daha iyi anlamamıza ve bulguların yorumlanmasında önemli bir bağlam sağlamaktadır.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri**

| Katılımcı Kodu | Cinsiyet | Yaş | Eğitim Durumu | Hizmet Yılı | Branşı | Çalıştığı Okul Kademesi |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ö1 | Kadın | 31 | Lisans | 5 | Okul Öncesi | Anaokulu |
| Ö2 | Kadın | 30 | Lisans | 5 | Okul Öncesi | Anaokulu |
| Ö3 | Kadın | 36 | Lisans | 12 | Okul Öncesi | Anaokulu |
| Ö4 | Kadın | 45 | Lisans | 16 | Okul Öncesi | Anaokulu |
| Ö5 | Kadın | 33 | Yüksek Lisans | 9 | Okul Öncesi | Anaokulu |
| Ö6 | Erkek | 30 | Lisans | 6 | Sınıf | İlkokul |
| Ö7 | Erkek | 36 | Lisans | 10 | Sınıf | İlkokul |
| Ö8 | Erkek | 35 | Lisans | 7 | Sınıf | İlkokul |
| Ö9 | Erkek | 29 | Lisans | 5 | Sınıf | İlkokul |
| Ö10 | Kadın | 38 | Lisans | 13 | Sınıf | İlkokul |
| Ö11 | Kadın | 28 | Lisans | 4 | Rehberlik | İlkokul |
| Ö12 | Kadın | 39 | Lisans | 12 | İngilizce | İlkokul |
| Ö13 | Erkek | 35 | Yüksek Lisans | 10 | Fen Bilimleri | Ortaokul |
| Ö14 | Erkek | 36 | Lisans | 8 | Bilişim | Ortaokul |
| Ö15 | Erkek | 34 | Lisans | 9 | Özel Eğitim | Ortaokul |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ö16 | Erkek | 56 | Lisans | 25 | Sosyal Bilg. | Ortaokul |
| Ö17 | Kadın | 32 | Lisans | 5 | Matematik | Ortaokul |
| Ö18 | Kadın | 32 | Lisans | 7 | İngilizce | Ortaokul |
| Ö19 | Kadın | 30 | Lisans | 5 | Türkçe | Ortaokul |
| Ö20 | Erkek | 40 | Yüksek Lisans | 13 | Arapça | Ortaokul |
| Ö21 | Erkek | 36 | Lisans | 8 | Beden Eğt. | Lise |
| Ö22 | Erkek | 37 | Lisans | 8 | Matematik | Lise |
| Ö23 | Kadın | 46 | Lisans | 17 | Kimya | Lise |
| Ö24 | Kadın | 58 | Lisans | 25 | İngilizce | Lise |
| Ö25 | Kadın | 34 | Lisans | 10 | Matematik | Lise |

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede temel ölçüt, veri doygunluğuna ulaşılmasıdır. Bu bağlamda, katılımcı sayısı sabit bir sayıdan ziyade, araştırma sorularının derinlemesine yanıtlanabildiği noktaya kadar sürdürülmelidir (Guest vd., 2006; Hennink vd., 2017). Bununla birlikte, nitel araştırmalarda katılımcı sayısının belirlenmesinde temel ölçüt, verilerin doyum noktasına ulaşmasıdır. Literatürde genellikle 6 ile 20 arasında değişen örneklem büyüklüklerinin nitel veri toplamada yeterli olabileceği ifade edilmekle birlikte, asıl odak noktası, veri çeşitliliğinin ve anlam derinliğinin sağlanmasıdır (Mason, 2010; Saunders vd., 2018). Dolayısıyla, araştırmanın amacı, kapsamı ve kullanılan veri toplama tekniği, katılımcı sayısının belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu çalışmada ise demografik özellikleri Tablo 1'de görüldüğü üzere toplamda 25 öğretmen çalışma grubunda yer almıştır. Katılımcıların 14'ü kadın, 11'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim düzeyleri açısından bakıldığında, 3 katılımcı yüksek lisans mezunu, 22 katılımcı lisans mezunudur. Katılımcıların görev yaptığı okul kademeleri de çeşitlilik göstermektedir; 5 katılımcı anaokulunda, 7 katılımcı ilkokulda, 8 katılımcı ortaokulda ve 5 katılımcı lisede görev yapmaktadır. Bu demografik bilgiler, öğretmenlerin okul yönetimine katılım konusundaki farklı deneyimlerini ve bakış açılarını yansıtan önemli bir veriye dayanmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları ve yaşları da dikkate alınmıştır. Katılımcıların kıdem yılları ve yaşları, öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeylerini ve bu katılımın niteliğini anlamak açısından önemli bir faktör

olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, okul yönetiminde üstlendikleri rolü, karar alma süreçlerine katılım biçimlerini ve liderlik yaklaşımlarını etkileyebilecek bir değişken olarak ele alınmaktadır (Balcı, 2016). Ayrıca, katılımcıların yaş grupları, okul yönetimiyle kurdukları ilişkilerde ortaya çıkan farklılıkların incelenmesine olanak tanımakta ve öğretmenlerin eğitimdeki deneyimlerinin yönetimsel katılım süreçlerine nasıl yansıdığını daha kapsamlı bir biçimde değerlendirmemize katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2017).

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler farklı veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerden toplanan demografik bilgi formu, görüşme soruları ve kayıtları temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme tekniği, araştırmacının katılımcılarla etkileşim kurarak derinlemesine bilgi edinmesine olanak tanır (Punch, 2014). Böylece veri toplama süreci yapılandırılmış bir sohbet niteliğinde ilerleyerek, öğretmenlerin deneyimlerini ve bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymalarını sağlayabilir. Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Yapılandırılmış görüşmelerde önceden belirlenmiş sorular ve yanıt seçenekleri bulunur ve genellikle katılımcılar arasındaki yanıtları karşılaştırmak amacıyla kullanılır (Berg & Lune, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise görüşme öncesinde oluşturulan açık uçlu sorulara yer verilir, ancak görüşme sürecinde yeni sorular eklenebilir ya da bazıları çıkarılabilir. Bu da daha esnek bir veri toplama süreci sağlar. Yapılandırılmamış görüşmeler ise tamamen serbest bir akışa sahip olup, katılımcıların düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin alan yazındaki çalışmalar incelenmiş, bu doğrultuda öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım düzeylerini, karşılaştıkları engelleri ve katılımı artırmaya yönelik önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular oluşturulmuştur. Bu bağlamda, ilgili litaratür ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun uygulanabilirliğini ve araştırma amacına uygunluğunu test etmek amacıyla, uygulama öncesinde bir pilot çalışma süreci yürütülmüştür. Bu süreçte, formun taslağı üç uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur.

Uzmanlardan ikisi eğitim yönetimi alanında akademik çalışmaları bulunan deneyimli öğretim üyelerinden, biri ise nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir araştırmacıdan oluşmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda, formdaki bazı soruların ifadesi yeniden yapılandırılmış, kavramsal belirsizlik içeren bölümler sadeleştirilmiş ve görüşme sırasındaki akışı kolaylaştıracak biçimde soruların sıralaması yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama ayrıca iki öğretmen ile gerçekleştirilmiş ve uygulama sürecinde alınan geri bildirimler aracılığıyla, bazı soruların öğretmenler tarafından zor anlaşıldığı veya çok geniş kapsama sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, soruların açıklık, anlaşılırlık ve kapsam açısından daha tutarlı hâle getirilmesine özen gösterilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen bu bulgular, veri toplama aracının güvenilirliğini ve geçerliliğini güçlendirmiştir. Ayrıca, katılımcılarla yapılacak asıl görüşmeler öncesinde, araştırmacının uygulama süreciyle ilgili deneyim kazanması ve olası aksaklıkların önceden öngörülmesi sağlanmıştır (Willis, 2015).

Görüşme formunun başlangıç bölümü, genellikle tanımlayıcı sorulardan oluşur. Bu tür sorular, görüşmeyi doğal bir akış içinde başlatmayı ve kısa sürede ana konuya yönelmeyi sağlamaktadır. Asıl görüşmeye geçmeden önce yapılan bu giriş ve sohbet aşaması, katılımcının kendini rahat hissetmesini sağlamak ve güven ortamı oluşturmak açısından kritik bir rol oynamaktadır (Qu & Dumay, 2011). Bu bağlamda araştırmanın görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır (Ek 2). İlk bölümde, katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet yılı, branşı, mezun olduğu fakülte ve çalıştığı kurum türleri gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin okul yönetimine katılım süreçlerine ilişkin düşüncelerini detaylı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyacak 4 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Böylelikle açık uçlu sorular, katılımcıların kendi bakış açısıyla konuyu ele almasına olanak tanıyarak, tahmin edilemeyen verilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Galleta, 2013; Qu & Dumay, 2011). Görüşme soruları, öğretmenlerin genel olarak okul yönetimine katılımına dair algılarını, mevcut katılım durumlarını ve yönetim süreçlerinde ne ölçüde yer aldıklarını değerlendirmelerini sağlamak için tasarlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden katılımlarını kısıtlayan faktörleri belirlemeleri ve daha aktif katılım sağlayabilmeleri için önerilerini ve ihtiyaç duydukları destekleri ifade etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların kendi deneyim ve görüşlerine dayalı derinlemesine yanıtlar vermeleri sağlanmış; görüşme tekniğinin sunduğu esneklik sayesinde elde edilen verilerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca,

görüşme formlarının sonuna görüşme notları bölümü eklenmiştir. Bu bölüm, yapılandırılmamış bir formatta hazırlanmış olup, araştırmacının görüşme sürecindeki gözlemlerini ve değerlendirmelerini kaydetmesine olanak tanımaktadır. Görüşme sırasında katılımcının tutumu, beden dili, ortamın fiziksel koşulları, araştırmacının sürece dair gözlemleri ve katılımcının görüşme sonrasında kayıt dışı olarak paylaştığı ifadeler bu bölümde not edilmiştir. Bu notlar, görüşmenin gerçekleştiği bağlamın detaylı bir şekilde betimlenmesine ve veri analiz sürecinde alt metinlerin dikkate alınmasına katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme süreci, araştırmacının katılımcılarla telefon veya e-posta yoluyla iletişime geçerek görüşme talebinde bulunmasıyla başlatılmıştır (DeMarrais, 2004). Görüşmeler öncesinde, görüşme yapılacak öğretmenler ve görev yaptıkları okullara ilişkin ön araştırma gerçekleştirilmiş ve böylece görüşme sürecine hazırlıklı ve organize bir şekilde yaklaşılmıştır. Ayrıca, görüşme sürecinin etkili ve verimli ilerleyebilmesi amacıyla her katılımcıyla önceden iletişime geçilmiş ve karşılıklı uygunluk durumuna göre görüşme tarihleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, zaman ve mekân esnekliği sağlamak amacıyla bazı katılımcılarla e-görüşme yöntemi kullanılarak dijital ortamda görüşmeler yapılmıştır. Bu yöntem, ulaşım veya program uyumsuzluğu gibi kısıtların aşılmasına katkı sağlamış ve veri toplama sürecinin daha kolay ve esnek biçimde yürütülmesine olanak tanımıştır (Salman Yıkmış, 2020).

Veri toplama sürecinin etik ilkeler çerçevesinde yürütülmesi adına, araştırma başlamadan önce ilgili üniversitenin Etik Kurulundan izin alınmıştır (Ek 2). Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya dâhil edilmesi, kişisel verilerinin gizliliğinin korunması ve araştırma sürecinde etik kurallara uyulması temel öncelikler arasında yer alınmıştır. Bu kapsamda, katılımcılardan bilgilendirilmiş onamları alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler anonimleştirilerek yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek ve sürecin sağlıklı ilerlemesini sağlamak amacıyla iki ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Olası teknik aksaklıklar (pilin bitmesi, kayıt hataları, ses kalitesinin yetersizliği gibi) göz önünde bulundurularak bu önlem alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara ses kaydı alınmasının nedenleri açıklanmış ve kendilerinden onayları alınmıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin doğruluğunu ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla kayıt

altına alınarak katılımcıların mahremiyeti gözetilerek veriler güvenli bir şekilde saklanmıştır. Görüşme süreci başladığında ise, katılımcıya görüşmenin amacı ve hedefleri hakkında kısaca bilgi verilerek, karşılıklı anlayış sağlanmıştır (Edwards & Skinners, 2009; Wilson, 2014). Görüşme süreci ortalama 50 dakika sürmüştür.

Görüşme sürecinde, araştırmacı olarak tarafsız bir tutum sergilemeye özen gösterilmiştir. Katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için yönlendirici ifadelerden kaçınılmış, sorular objektif bir şekilde yöneltilmiştir (DeMarrais, 2004; Qu & Dumay, 2011). Ayrıca katılımcıların yanıtlarını etkilememek adına olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler yapılmamış, herhangi bir yargı içeren geri bildirimde bulunulmaktan kaçınılmıştır. Bu sayede katılımcıların samimi ve içten yanıtlar vermeleri teşvik edilmiştir.

Görüşme sırasında katılımcının soruları yüzeysel veya kısa yanıtlarla geçiştirmesi durumunda, ona yönlendirici olmadan daha ayrıntılı bilgi vermesi için ek sorular yöneltilmelidir. Örneğin, 'Bu konuda eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?' veya 'Bu düşüncenizi biraz daha açabilir misiniz?' gibi sorular, katılımcının yanıtlarını genişletmesine yardımcı olabilir (Fowler Jr, 2004). Bu tür sorular, katılımcının görüşlerini derinlemesine ifade etmesini sağlarken, araştırmacının tarafsız bir tutum sergilemesine de olanak tanır (Qu & Dumay, 2011). Bu araştırmada, görüşmeler sırasında katılımcılardan en kapsamlı veriyi elde edebilmek amacıyla gerektiğinde açıklayıcı ek sorular kullanılmıştır. Özellikle öğretmenlerin okul yönetimine katılım konusundaki deneyim ve düşüncelerini daha ayrıntılı biçimde paylaşmalarını sağlamak amacıyla açık uçlu ve derinleştirici sorular yöneltilmiştir. Görüşme süreci boyunca, araştırmacı tarafsızlığını koruyarak katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini teşvik etmeye özen göstermiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda toplanan veriler, genellikle betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki temel yöntemle çözümlenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada ise toplanan veriler, çalışmanın amacına ve veri yapısına uygun olarak hem betimsel analiz hem de içerik analizi tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle, öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımı doğrultusunda, önceden belirlenmiş tema ve kavramlar çerçevesinde düzenlenmiş, okuyucunun anlayabileceği açık ve sistematik bir biçimde sunulmuştur

(Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda, verilerin ilk düzeyde betimlenmesi, öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algı, tutum ve deneyimlerini bütüncül bir biçimde anlamaya yardımcı olmuş, temaların oluşturulması aşamasında sağlam bir temel sunmuştur. Ayrıca betimsel analiz bulguları, içerik analizinde ortaya çıkan temaların daha derinlemesine yorumlanmasını kolaylaştırmış ve çalışmanın metodolojik bütünlüğünü güçlendirmiştir. Bununla birlikte, veriler daha derinlemesine incelenerek, tekrar eden anlam örüntülerinin ortaya çıkarılması ve bu örüntüler üzerinden temaların oluşturulması amacıyla içerik analizi de uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan içerik analizi ile tümevarımcı bir yaklaşım benimsenerek öğretmenlerin okul yönetimine katılımına dair görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu analiz yöntemi, araştırılan olgunun kökenine inerek katılımcıların ifadelerinde öne çıkan kavramları belirlemeye ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır (Baltacı, 2017). Bu doğrultuda, katılımcıların ifadelerinde öne çıkan kavramlar, tekrar eden vurgular ve belirgin örüntüler belirlenerek kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Kodlama aşamasında, veriler arasında benzerlik ve ilişkiler tespit edilerek temalar oluşturulmuştur (Bengtsson, 2016). Verilerin sistematik bir şekilde çözümlenmesi sürecinde, kodlama yöntemi kullanılarak belirlenen alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, öğretmenlerin okul yönetimine katılımına dair görüşlerini sistematik bir biçimde ayrıştırarak yapılandırılmış bir anlayış geliştirilmesine olanak tanımıştır (Merriam & Grenier, 2019). Bu süreçte herhangi bir ön yargıya dayanmadan elde edilen verilerden hareketle çıkarımlar yapılarak araştırmanın temel bulguları, öğretmenlerin ifadelerinden türetilen temalar doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur. Böylece öğretmenlerin okul yönetimine katılım süreçlerine ilişkin öne çıkan unsurlar belirlenerek, konunun daha kapsamlı bir çerçevede ele alınması sağlanmıştır.

İçerik analizi süreci, toplanan verilerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yapılandırılmasını ve yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen veriler dört temel aşamada analiz edilmiştir: verilerin kodlanması, kodlardan alt tema ve temaların belirlenmesi, bu kod, alt tema ve temaların düzenlenerek bütünleştirilmesi ve son olarak elde edilen bulguların tanımlanarak yorumlanması (Eysenbach & Köhler, 2002). Bu süreç, verilerin sistematik olarak incelenmesini ve betimsel bir yaklaşımla anlamlandırılmasını mümkün kılmıştır. Kodlama sürecinde, araştırmacı elde edilen verileri detaylı bir şekilde inceleyerek

anlamlı bölümlere ayırmış ve her bir bölümü temsil eden kavramları belirlemiştir. Bu aşamada, katılımcıların ifadelerinde tekrar eden sözcükler, vurgulanan düşünceler ve dikkat çeken ifadeler analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlar genellikle kelime, cümle veya belirli bir kavramı içeren ifadeler şeklinde belirlenerek sürekli gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Araştırmacı, veri setini birden fazla kez okuyarak kodlama sürecini dinamik bir şekilde yürütmüştür. Böylece verilerin içerdiği anlam katmanlarını daha derinlemesine analiz etme imkânı bulmuştur (Morse, 2016). Kodların belirginleşmesiyle birlikte veriler, ilişkili kodlar gruplandırılarak alt temalara ayrılarak araştırmanın amaçlarıyla uyumu kontrol edilmiştir. Elde edilen temalar arasındaki ilişkiler analiz edilerek verilerin bütüncül bir çerçevede değerlendirilmesi sağlanmıştır. Ardından tema ve alt temalar düzenlenerek sistematik bir yapı oluşturularak araştırma bulgularının daha anlaşılır hale gelmesi için betimlemeler, alıntılar ve görselleştirmeler kullanılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul yönetimine katılımı konusundaki görüşlerini sistematik bir şekilde kategorize etmeye ve yorumlamaya olanak tanınmıştır (Merriam & Grenier, 2019; Silverman, 2016).

Nitel araştırmalarda, araştırmacının olay veya olguya olan yakınlığı, veri analiz sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacı, topladığı verileri yalnızca tanımlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu veriler arasındaki ilişkileri ortaya koyarak anlamlandırma sürecine katkıda bulunur. Bu aşamada, bulgular arasındaki bağlantılar incelenerek neden-sonuç ilişkileri kurulmakta ve elde edilen sonuçların ne anlama geldiği açıklanmaktadır (Connelly, 2016). Elde edilen bulgular, öğretmenlerin deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine anlamak amacıyla yorumlanarak analiz süreci boyunca sürekli gözden geçirilerek detaylandırılmıştır. Yorumlama sürecinde, katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek verilerin daha somut hale gelmesi sağlanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen ifadeler, Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmış ve bu görüşler, ulaşılan temaların daha iyi açıklanabilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu uygulama, araştırmada ortaya konan bulguların katılımcı deneyimleriyle desteklenmesine ve araştırma sonuçlarının daha güçlü ve temellendirilmiş bir biçimde sunulmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmacı ulaştığı bulguların alana nasıl katkı sunduğunu değerlendirirken, verileri sistematik bir bütünlük içinde sunmuş ve okuyucunun araştırma sonuçlarını daha iyi kavramasını sağlamıştır (Marshall & Rossman, 2014).

### 3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitel araştırmalar, tek bir kesin gerçeklik yerine, her bir bağlam ve yorumlayıcıya bağlı olarak farklı gerçekliklerin var olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır (Ravitch & Carl, 2019; Yin, 2011). Bu yaklaşım, olay ve olguların farklı bakış açılarından ele alınmasını sağlayarak, araştırmacıya derinlemesine bir analiz imkânı sunar. Nitel araştırmalarda temel amaç, araştırma sürecini sistematik ve analitik bir çerçevede yapılandırarak elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmak ve kişisel yorumlara yönelik eleştirilere bilimsel bir yanıt sunmaktır (Schwandt, 2015).

Bir bilimsel araştırmanın değeri, araştırmacıların bulgularının geçerliliği ve güvenilirliğini ortaya koyabilme yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Veri toplama ve analizde kullanılan yöntemler veya disiplinlerden bağımsız olarak, bilimsel araştırmalar özgün sonuçlara ulaşmayı amaçlar. Bu bağlamda, tüm araştırma türlerinde –nitel, nicel veya karma araştırmalar– elde edilen verilerin güvenilirliği ve geçerliliği büyük önem taşır (LeCompte & Goetz, 1982). Hangi tür araştırma yapılırsa yapılsın, geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için belirli adımların atılması, araştırmanın kalitesini garanti altına almak için gerekli olabilir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, insan deneyimine dayalı olması nedeniyle nicel araştırmalara göre daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Güvenilirlik, araştırmanın tutarlı ve tekrarlanabilir olmasını ifade ederken, geçerlilik ise bulguların genellenebilirliğini ve aktarılabilirliğini içerir (Şener vd., 2016). Bu bağlamda, nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamak için ölçüm aracının doğruluğu, araştırmacının tutarlılığı ve elde edilen bulguların farklı bağlamlara uygulanabilirliği büyük önem taşırken, güvenilirlik için ise araştırmacıların aynı olguyu farklı bakış açılarıyla incelemesi, verilerin doğru ve eksiksiz aktarılması gereklidir (Houser, 2015). Bu çerçevede, mevcut çalışmada nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik olarak kullanılan aşağıdaki ölçütler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

#### 3.6.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık)

İnandırıcılık kavramı, yapılan çıkarımların doğruluğunun en iyi şekilde ifade edilmesiyle ilgilidir. Araştırma bulgularının gerçeklik ile ne kadar örtüştüğü ve uyumlu olup olmadığı, bu bulguların gerçekte olanı ne derece yansıttığı ve araştırmacının, gözlem veya ölçüm yaparken gerçekten neyi incelemeyi amaçladığı

gibi sorularla bağlantılıdır (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2013). Bu bağlamda, araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla gözlemler yerine, öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini tutarlılık açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Farklı öğretmenlerin görüşleri karşılaştırmalı olarak analiz edilerek, bulguların tutarlılığının ve doğruluğunun artırılması amaçlanmıştır. Bu sayede, elde edilen bulguların gerçeklikle ne ölçüde örtüştüğü ve araştırmada ele alınan olguları ne derece yansıttığı değerlendirilme fırsatı doğmuştur.

Araştırmacının katılımcıları daha iyi anlayabilmesi, onların doğal ortamlarında, kültürel bağlamlarında ve sosyal yapılarına dair bilgi edinmesi, aynı zamanda olası yanlış anlamaları önleyebilmesi için belirli bir süre boyunca onlarla etkileşimde bulunması gereklidir. Bu etkileşim, araştırmacının katılımcılarla güven temelli bir ilişki kurmasına yardımcı olur ve bu güven sayesinde katılımcıların görüşmeler sırasında daha açık ve detaylı yanıtlar vermeleri sağlanır (Houser, 2015). Veri toplama sürecinin inandırıcılığını ve güvenilirliğini güçlendirir (Streubert & Carpenter, 2011). Bu bağlamda mevcut araştırmada öğretmenlerle geçirilen süre zarfında bu güvenli ortamı oluşturulmuştur. Böylelikle katılımcıların deneyimlerini daha samimi bir şekilde paylaşmalarına olanak tanınmıştır.

### 3.6.2. Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Nicel araştırmalarda çalışmanın değerini belirlemede önemli bir kriter olan "genelleme" kavramı, nitel araştırmalarda "aktarılabilirlik" ile karşılık bulmaktadır ve bu durum "uygunluk" (fittingness) olarak da ifade edilmektedir. Buna göre, bir araştırmanın bulgularının benzer katılımcılar ve bağlamlar için geçerli olabilmesi gerekmektedir (Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011). Aktarılabilirlik, elde edilen sonuçların başka gruplara nasıl uyarlanabileceği ve benzer bağlamlara nasıl taşınabileceği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda genelleme amacı güdülmez. Bunun yerine bireylerin deneyimlerini anlamaya odaklanılır. Ancak katılımcıların yaşantıları detaylı bir şekilde betimlenmelidir ki araştırmayı inceleyen kişiler, ulaşılan sonuçları kendi çalışmalarına uyarlayabilsinler. Bu nedenle, nitel araştırmalarda aktarılabilirliği desteklemek adına, örneklem seçim sürecinin nasıl gerçekleştirildiği, katılımcıların özellikleri ve araştırmanın yürütüldüğü ortamın ayrıntılı bir şekilde açıklanması gerekmektedir (Sharts-Hopko, 2002). Bu doğrultuda çalışmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla katılımcıların seçim süreci titizlikle yürütülmüş ve araştırmanın

yürütüldüğü bağlam ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik bilgileri, görev yaptıkları okul kademeleri ve deneyim süreleri açıkça belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımına dair farklı deneyimlerini yansıtacak şekilde çeşitlendirilmiş bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, elde edilen bulguların detaylı betimlenmesi ve ortaya çıkan kavram, kod ve temaların benzer bağlamlara uygulanabilirliği ile ilgilidir. Nicel araştırmalarda araştırmacılar bulguları geniş bir evrene genellemeyi hedeflerken, nitel araştırmalarda temel amaç, analiz sürecinde ulaşılan sonuçların benzer koşullara sahip diğer durumlarla ilişkilendirilebilmesidir (Erlandson vd., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin görüşlerinin aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, öğretmenlerden elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu veriler sistematik bir analiz sürecinden geçirilerek kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Bu yöntem, öğretmenlerin okul yönetimine katılım deneyimlerinin benzer eğitim kurumları ve bağlamlarda nasıl değerlendirilebileceğine yönelik bir çerçeve sunmuştur.

### 3.6.3. İç Güvenirlik (İç Tutarlılık)

Güvenilirlik, araştırma bulgularının farklı araştırmacılar tarafından aynı koşullarda, benzer katılımcı gruplarına uygulandığında tutarlılık gösterip göstermediğini ifade eder. Başka bir deyişle, güvenilirlik, elde edilen sonuçların tekrarlanabilirliğini ve aynı şartlar altında tekrar üretilebilme olasılığını kapsar (Tobin & Begley, 2004). Nitel araştırmalarda bu tür bir tutarlılık sağlamak, verilerin araştırmanın tüm sürecinde doğruluğunu ve güvenilirliğini arttırmak adına kritik bir öneme sahiptir (Arastaman vd., 2018). Bu çerçevede verilerin toplanması ve analizi sırasında kullanılan yöntemlerin ve katılımcıların özelliklerinin tutarlı bir şekilde belirlenmesi, araştırmamın güvenilirliğine katkı sağlamıştır. Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerde, benzer sonuçların elde edilmesini temin etmek amacıyla farklı okul kademelerindeki öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin karşılaştırılması yoluyla tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Silverman (2013), güvenilirlik ölçütlerinin yerine getirilmesini göstermek isteyen araştırmacılara, kategorilerini çizelge şeklinde düzenlemelerini ve görüşme kayıtlarının tamamını, her bir detayına kadar kayıt etmelerini önerir. Buna göre

güvenilirliği sağlamak isteyen bir araştırmacı, görüşmenin başlangıcından analizlerin raporlanmasına kadar olan tüm süreci dikkatle yönetmeli ve ayrıntılı bir şekilde raporlamalıdır. Bu yaklaşımı benimseyerek araştırmada görüşmelerin başlangıcından sonrasına kadar her aşama dikkatlice kaydedilmiş ve analiz süreci titizlikle raporlanmıştır. Kodlar ve temalar, araştırmanın amacına uygun şekilde sistematik bir biçimde belirlenmiş, elde edilen bulgular şeffaf bir şekilde sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin ilk okunması gerçekleştirilerek, ön kodlamalar oluşturulmuştur. İlk aşamada yapılan bu kodlama, yalın ve taslak nitelikte olup, araştırmanın ilerleyen süreçlerinde detaylandırılmıştır. İkinci bir okuma süreci sonunda asıl kod listesi oluşturulup, eş kodlayıcılar ile birlikte bu kodlar kesinleştirilerek tutarlılığı sağlanmıştır. Ayrıca verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla başka araştırmacıların görüşlerine başvurularak veriler sürekli kontrol edilerek doğrulukları teyit edilmiştir.

### 3.6.4. Dış Güvenirlik (Doğrulanabilirlik)

Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu ölçütlerden biri olan doğrulanabilirlik, klasik anlamda nesnellik kavramıyla örtüşmekte olup, araştırma bulgularının araştırmacının kişisel yargılarından bağımsız şekilde, incelenen konunun doğrudan bir yansıması olması gerektiğini ifade eder. Nitel araştırmalarda güvenilirliğin temel unsurlarından biri olan doğrulanabilirlik, nicel araştırmalardaki dış güvenilirliğe karşılık gelen bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu bağlamda, araştırmacının varsayımlarını açıkça ortaya koyması, elde edilen bulgular karşısında tarafsız bir tutum sergilemesi ve yorumlamalarını nesnel verilere dayandırması büyük önem taşımaktadır (Şener vd., 2016). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla veri toplama, analiz, tartışma ve yorumlama süreçleri titizlikle yürütülmüştür. Bulgular, araştırmacının önyargılarından bağımsız şekilde, doğrudan katılımcıların deneyimlerine ve ifadelerine dayandırılmıştır. Araştırma sürecinde nesnelliğin korunabilmesi amacıyla veriler sistematik bir biçimde kodlanmış; alt temalar ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde, elde edilen sonuçların incelenen olgunun doğasını yansıtması ve farklı araştırmacılar tarafından benzer bağlamlarda doğrulanabilir olması hedeflenmiştir.

Kodlama sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla, nitel araştırmalarda sıkça başvurulan kodlayıcılar arası uyum ölçütlerinden biri olan Cohen's Kappa katsayısı dikkate alınmıştır. Bu katsayı, iki bağımsız kodlayıcının verileri benzer şekilde yorumlayıp yorumlamadığını nesnel biçimde değerlendirmek amacıyla kullanılan bir istatistiksel yöntemdir ve 0 ile 1 arasında değer alarak değerlendiriciler arasındaki tutarlılığı yansıtır (Cohen, 1960). Landis ve Koch'un (1977) sınıflamasına göre, 0.61–0.80 arası değerler "iyi", 0.81–1.00 arası değerler ise "çok iyi" düzeyde uyum olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, iki bağımsız kodlayıcı tarafından gerçekleştirilen veri analizinde elde edilen Cohen's Kappa katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, kodlama sürecinde yüksek düzeyde bir tutarlılık sağlandığını ve yorumlayıcı öznelliğin minimize edildiğini göstermektedir. Nitel araştırmalarda, analizlerin tekrarlanabilirliğini güvence altına almak ve veri yorumlamadaki öznelliği azaltmak amacıyla bu tür istatistiksel uyum ölçütlerinin kullanılması, araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell & Poth, 2018).

### 3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, araştırmacı veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerinde aktif bir rol üstlenmiştir. Nitel araştırma desenine uygun olarak çalışmanın her aşaması titizlikle planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmacı, katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler yoluyla verileri doğrudan toplamış, bu süreçte tarafsız ve nesnel bir yaklaşım benimseyerek katılımcıların görüşlerini yönlendirmeden ifade etmelerine olanak tanımıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, böylece katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine anlamaya yönelik esnek ancak sistematik bir yöntem izlenmiştir.

Veri analiz sürecinde araştırmacı, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan betimsel ve içerik analiz tekniklerinden yararlanmıştır. İlk olarak, elde edilen veriler yazıya dökülmüş ve detaylı bir şekilde incelenmiştir. Kodlama süreci kapsamında, önce verilerin genel çerçevesi belirlenmiş, ardından açık kodlama yöntemiyle veriler sınıflandırılmıştır. Daha sonra, belirlenen kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuş ve bu temalar arasındaki ilişkiler analiz edilerek kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacı, kodlama sürecinde güvenilirliği artırmak adına eş kodlayıcılarla birlikte çalışarak kodların tutarlılığını kontrol etmiş ve objektif bir analiz süreci yürütmüştür.

Araştırmacının rolü yalnızca veri toplama ve analiz aşamalarıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda yorumlama sürecini de kapsamıştır. Katılımcıların görüşleri, araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanarak litaratürle ilişkilendirilmiş ve elde edilen bulguların anlamlı bir çerçevede sunulması sağlanmıştır. Tüm süreç boyunca etik ilkeler gözetilmiş, katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve gizlilik ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalınmıştır. Sonuç olarak araştırmacı bu çalışmada veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerini bütüncül bir şekilde yürütmüş, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğini sağlamak adına nitel araştırma yöntemlerine uygun her aşamada bilimsel bir yaklaşım benimsemiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma desenine uygun olarak araştırmacı, sürecin hem içinde yer alan bir gözlemci hem de verileri anlamlandıran bir yorumlayıcı olarak rol üstlenmiştir. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan araştırmacı, araştırma sürecine öğretmen olarak başlamıştır. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaya başlamıştır. Bu durum, araştırmacının hem öğretmen hem de yönetici bakış açısıyla süreci değerlendirmesine olanak tanımıştır. Araştırmacı, öğretmenlik deneyimi sayesinde katılımcı öğretmenlerin görüşlerine daha empatik ve içerden bir bakış açısıyla yaklaşabilmiş, yöneticilik deneyimiyle ise yönetim süreçlerini ve okul organizasyon yapısını daha bütüncül biçimde analiz edebilmiştir. Bu çift yönlü deneyim, araştırmacının öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin görüşlerini çok boyutlu değerlendirmesine katkı sağlamıştır. Hem uygulamada karşılaşılan zorlukları hem de yönetsel bakış açısını bir arada gözlemleme imkânı sunmuştur.

Araştırmacı, veri toplama ve analiz süreçlerinde öznel yaklaşımlardan kaçınmaya özen göstermiş; katılımcıların ifadelerine sadık kalınarak veriler şeffaf biçimde yorumlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, hem kendi deneyiminden beslenmiş hem de bilimsel tarafsızlık ilkesi çerçevesinde süreci yönetmiştir.

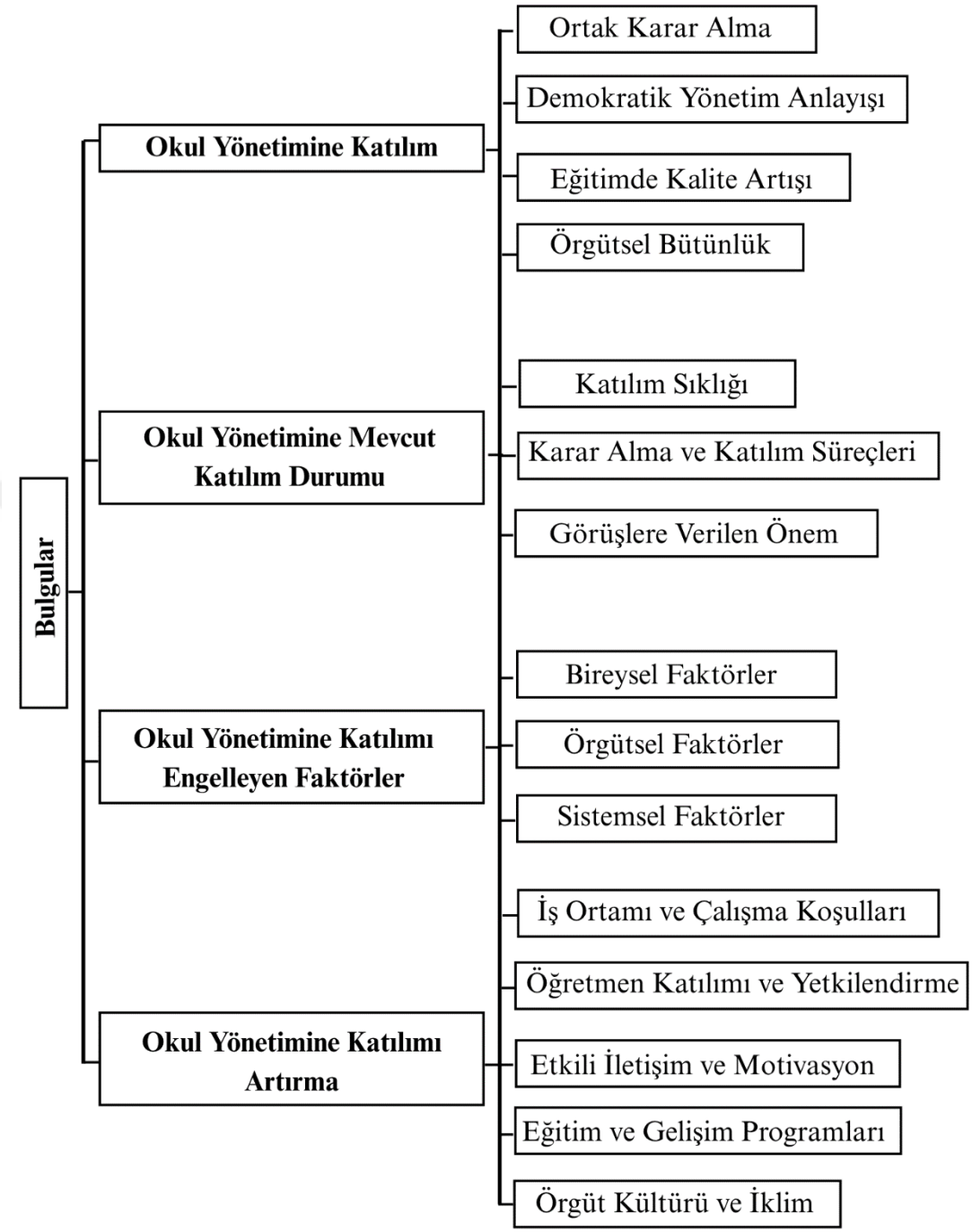
# 4. BULGULAR

Bu bölümde, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ile ilgili görüşleri ortaya konulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, belirlenen temalar, alt temalar ve kodlar çerçevesinde sunulmuş ve katılımcıların deneyimleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin görüşleri, mevcut katılım düzeyleri, karşılaştıkları engeller ve katılımın artırılmasına yönelik öneriler kapsamında verilmiştir.

Toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretmen görüşlerine dayalı olarak dört ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; okul yönetimine katılım, okul yönetimine mevcut katılım durumu, okul yönetimine katılımı engelleyen faktörler ve okul yönetimine katılımı artırmaya yönelik öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır (Şekil 7).

Okul yönetimine katılım teması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım biçimlerini ve bu sürecin okul kültürüne etkilerini ele almaktadır. Mevcut katılım durumu teması, öğretmenlerin günümüzde okul yönetiminde ne ölçüde yer aldıklarını, katılım sıklıkları ve katılım süreçlerini ortaya koymaktadır. Katılımı engelleyen faktörler teması, öğretmenlerin yönetim süreçlerine etkin biçimde dâhil olmalarını engelleyen bireysel, örgütsel ve sistemsel sorunları içermektedir. Son olarak, katılımı artırma teması ise öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha aktif şekilde dâhil olabilmeleri adına sundukları çözüm önerilerini kapsamaktadır.

**Şekil 7. Bulgular**




Şekil 7'de görüldüğü üzere gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan temaları ve bu temalara bağlı olarak geliştirilen alt temaları görsel olarak sunulmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda yapılandırılan bu temalar, okul yönetimine katılımın farklı boyutlarını bütüncül bir şekilde ortaya koymakta ve öğretmenlerin yönetime katılım süreçlerine ilişkin algılarını derinlemesine analiz etmeye olanak tanımaktadır.

### 4.1. Tema-1: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi, öğretmenlerin okul yönetimine katılım kavramına yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, katılımcılara okul yönetimine katılım ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen yanıtlar doğrultusunda temalar, alt temalar ve kodlar belirlenerek Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular**

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Katılımcılar |
|---|---|---|---|
| Okul Yönetimine Katılım | Ortak Karar Alma | Fikir birliği oluşturma | Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö14, Ö15, Ö19 |
| | | Bilgi alışverişi sağlama | Ö1, Ö4, Ö9, Ö12 |
| | | Ortak vizyon ve misyon oluşturma | Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö11, Ö20 |
| | Demokratik Yönetim Anlayışı | Karar süreçlerine katılım sağlama | Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö13, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25 |
| | | Herkese eşit söz hakkı verilmesi | Ö2, Ö3, Ö4, Ö12 |
| | | Verilen kararların herkesi kapsaması | Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö17 |
| | | Adaletli yönetim anlayışı | Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16, Ö17 |
| | Eğitimde Kalite Artışı | Öğretmene geri bildirim verilmesi | Ö3, Ö5, Ö7, Ö9 |
| | | İhtiyaçlara uygun kararlar alınması | Ö2, Ö5, Ö6, Ö12 |
| | | Sorumluluk bilincinin kazandırılması | Ö4, Ö5, Ö15 |
| | | Kararların sürdürülebilirliğinin sağlanması | Ö8, Ö18, Ö19 |
| | Örgütsel Bütünlük | Ortak okul kültürü oluşturulması | Ö13, Ö16, Ö18 |
| | | Ekip ruhu ve dayanışmanın oluşturulması | Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö23 |
| | | Yönetici-öğretmen-veli iş birliğinin sağlanması | Ö3, Ö10 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin görüşleri, ortak karar alma, demokratik yönetim anlayışı, eğitimde kalite artışı ve örgütsel bütünlük olmak üzere dört alt tema altında gruplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin bulgular aşağıda açıklanarak, bulgularla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

### 4.1.1 Alt Tema 1: Ortak Karar Alma

Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler ışığında "fikir birliği oluşturma", "bilgi alışverişi sağlama" ve "ortak vizyon ve misyon oluşturma" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "ortak karar alma" alt temasında gruplanmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin okul yönetimine katılım sürecindeki etkileşimlerini, bilgi paylaşımını ve ortak hedeflere yönelme biçimlerini daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır.

Öğretmen görüşlerine geçiş yaparken, bu bulguların yanı sıra öğretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif rol alma ve okul yönetimine ilişkin görüşlerinin nasıl şekillendiği de dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri, okul yönetimi ile ilgili temel kavramların nasıl anlam bulduğunu ve bu süreçlerin öğretmenler açısından ne tür dinamikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin görüşlerinden alıntılara yer verilmektedir.

> *"...yönetimde karara katılım deyince bana göre herhangi bir kurumu idare edenlerin öğretmenlerini yönetime ortak edip, fikir birliği oluşturup birlikte kararlar alınması geliyor. Ama genelde kararlar yukardan alınıyor, bize söyleniyor ve o şekilde uygulanıyor."* (Ö5)

Ö5 kodlu katılımcı, okul yönetiminde karar alma süreçlerinin genellikle yukarıdan aşağıya doğru işlediğini ve öğretmenlerin sürece yeterince dâhil edilmediğini belirtmektedir. Buna karşılık, Ö6 kodlu katılımcı ise farklı görüşlerin tartışıldığı ve herkesin fikirlerini özgürce ifade edebildiği bir ortam oluşturulursa, fikir birliğine ulaşmanın mümkün olduğunu vurgulamaktadır:

> *"Okul yönetiminde alınan kararların etkili olabilmesi için öğretmenlerin de sürece katılımı ve fikirlerinin dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum. Farklı görüşlerin tartışıldığı, herkesin fikirlerini özgürce ifade edebildiği bir ortamda, ortak bir noktada buluşmak mümkündür. Eğer öğretmenler ve yöneticiler arasında düzenli toplantılar yapılır ve herkesin katkı sunabileceği bir iletişim ortamı sağlanırsa, fikir birliği içinde hareket etmek çok daha kolay olur. Bu sayede hem alınan kararlar daha uygulanabilir hale gelir hem de öğretmenler kendilerini sürecin bir parçası olarak hisseder."* (Ö6)

Benzer şekilde, Ö14 kodlu öğretmen de karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine değer verilmesinin, okul içindeki dayanışma ve motivasyonu artıracağını ifade etmektedir:

> *"Okul yönetimi ile öğretmenler arasında sağlıklı bir iş birliği olabilmesi için fikir ayrılıklarının yapıcı bir şekilde ele alınması ve ortak bir paydada buluşulması gerektiğini düşünüyorum. Farklı düşünceler bir araya geldiğinde daha kapsayıcı ve herkes tarafından desteklenen kararlar alınabilir. Eğer okul yönetimi, öğretmenleri dinleyerek onların görüşlerine değer verirse ve alınan kararlarda tüm paydaşların fikirleri dikkate alınırsa, okul içindeki dayanışma ve motivasyon artar. Fikir birliği sağlandığında, uygulamaya konulan kararlar çok daha etkili olur"* (Ö14)

Ö1 kodlu katılımcı ise yöneticilerin öğretmenlerle bütünlük içinde hareket etmesinin, okulun vizyon ve misyonuna ulaşmasını kolaylaştıracağını şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Çoğu okul idarecisi işlerinin karışılmasına pek izin vermiyor. İdarecinin o koltuğa geldiğinde idarecinin o koltuğu hazmetmesiyle doğru orantılı olduğunu düşünüyorum. Yöneticinin okulda çalışanlarla bir bütünlük kurabilmesi için göre arkadaşlarının paylaşımına açıktır o koltuk. Yani herkesten fikir alır, ortak fikirle o okulu yürütmeye çalışır. Bu da okulun vizyon ve misyonuna ulaşmasına kolaylık sağlar, önünü açar."* (Ö1)

Ö12 kodlu öğretmen de yönetimle öğretmenler arasında açık bir iletişim kurulmasının, kararların daha sağlıklı alınmasına ve eğitim süreçlerinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlayacağını dile getirmektedir:

> *"Okul yönetiminin öğretmenlerle düzenli ve açık bir iletişim kurması, deneyim ve fikirlerin karşılıklı olarak paylaşılmasını sağlar. Eğer yöneticiler öğretmenlerin görüşlerine değer verir, öğretmenler de yönetimle bilgi paylaşımında bulunabilirse, daha sağlıklı kararlar alınır ve okulda ortak bir gelişim süreci yaşanır. Yönetimle yapılan bilgi alışverişi, eğitim süreçlerinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlar."* (Ö12)

Öğretmenler, ideal bir yönetim anlayışının, yöneticilerin öğretmenleri yönetim süreçlerine dâhil ederek, fikir birliği oluşturup ortak kararlar alınmasını sağlaması gerektiğine inanmaktadır. Ancak katılımcılar, mevcut durumda okul yönetiminde kararların genellikle merkezi bir yaklaşımla yukarıdan alındığını ve kendilerine sadece bu kararların bildirildiğini belirtmektedir. Bu durum, yönetimdeki katılım eksikliğinin altını çizmekte ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine katkıda bulunmalarının önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece uygulayıcı olarak

görülmesi, onların yönetimle ilgili önemli konularda görüşlerini ifade edememeleri ve karar süreçlerine dâhil olamamalarına neden olduğu vurgulanmıştır. Bu da katılımcı bir yönetim modelinin eksik kaldığını göstermektedir.

Bir katılımcı, okul başarısının sadece yöneticilerin belirlediği bir vizyon ve misyon ile değil, öğretmenlerin de sürece aktif katılımıyla mümkün olabileceğine inanan öğretmenlerin görüşleri, okul yönetimiyle iş birliği yapmanın önemini şu şekilde vurgulamaktadır:

> *"Bir okulun başarılı olabilmesi için herkesin aynı hedefe odaklanması ve ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmesi gerektiğine inanıyorum. Ancak bu sadece yöneticilerin belirlediği bir vizyon ve misyon ile değil, öğretmenlerin de bu sürece aktif olarak katılmasıyla mümkün olabilir. Eğer okulun hedefleri, değerleri ve uzun vadeli planları biz öğretmenlerin fikirleri alınarak belirlenirse, kendimizi bu sürecin bir parçası olarak hissederiz ve bu hedeflere ulaşmak için daha istekli oluruz. Bu yüzden okul yönetiminin öğretmenleri de işin içine katarak ortak bir vizyon oluşturması gerektiğini düşünüyorum."* (Ö3)

Bir diğer katılımcı ise, okul yönetimiyle oluşturulan ortak bir vizyon ve misyonun hem eğitim kalitesini artıracağını hem de öğretmenler arasında güçlü bir bağlılık oluşturacağını ifade etmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, okulun hedefleri ve başarıya ulaşma süreçlerinde çok önemli. Yöneticilerle birlikte ortak bir vizyon ve misyon oluşturduğumuzda herkes aynı hedefe odaklanmış oluyor. Böylelikle hem eğitim kalitesini artacaktır hem de öğretmenler arası bağlılığı güçlendirecektir. Ancak bu sürecin etkili olabilmesi için yönetimin biz öğretmenlerin fikirlerine gerçekten değer vermesi ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılmamıza olanak tanıması gerekiyor. Hepimizin okulun geleceğiyle ilgili ortak bir hedefte birleşmemiz daha güçlü bir okul kültürü yaratacağını düşünüyorum."* (Ö20)

Ö11 kodlu katılımcı ise okulda ortak bir vizyon ve misyonun oluşturulmasında yalnızca öğretmenlerin değil, öğrencilerin ve velilerin de sürece dâhil olması gerektiğini vurgulamaktadır:

> *"Okulda ortak bir vizyon ve misyon oluşturulması, yalnızca yöneticilerin kararlarıyla değil, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de sürece dâhil olmasıyla mümkün olabilir. Eğer biz öğretmenler okul yönetimiyle birlikte ortak hedefler belirleyebilirsek, bu hem işimizi daha anlamlı hale getirir hem de öğrencilerimize daha iyi bir eğitim sunmamızı sağlar. Yönetimin bizi dinlediği ve fikirlerimizin okulun*

*geleceğini şekillendirdiği bir ortamda, aidiyet duygumuz da artar ve eğitimde daha sürdürülebilir başarılar elde edebiliriz."* (Ö11)

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, okulun genel hedef ve stratejik yönünün belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, okul yönetimiyle birlikte ortak bir vizyon ve misyon oluşturulmasının, eğitim kalitesinin artırılmasına ve okulun genel başarısına olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların bir kısmı, yönetimin öğretmenlerin fikirlerine değer verdiği ve onların da karar alma süreçlerine aktif olarak katılım sağladığı durumlarda, öğretmenler arasında daha güçlü bir bağlılık ve motivasyon oluştuğunu belirtmektedirler. Ortak bir vizyonun oluşturulması, sadece yöneticilerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin de kendilerini okulun geleceğinde söz sahibi hissetmelerini sağlamakta ve bu da onların iş performanslarını olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmıştır. Bu noktada katılımcılar, okulun hedefleri doğrultusunda tüm paydaşların birleşmesinin ve yönetime katkı sağlayacak iş birliği ortamının geliştirilmesinin önemi ifade etmektedir.

### 4.1.2. Alt Tema 2: Demokratik Yönetim Anlayışı

Elde edilen veriler doğrultusunda "karar süreçlerine katılım sağlama", "herkese eşit söz hakkı verilmesi", "verilen kararların herkesi kapsaması" ve "adaletli yönetim anlayışı" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "demokratik yönetim anlayışı" alt temasında gruplanmaktadır. Elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin görüşlerinin, adalet ve eşitlik temelinde şekillendiğini ve karar alma süreçlerinde katılımcı olmanın önemini vurguladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, yönetim anlayışının sadece bir yöneticinin tercihleriyle değil, tüm paydaşların katılımı ve fikir birliği ile şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, okul yönetiminin adaletli ve kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemesi gerektiğine dair görüşleri aşağıda belirtilmektedir.

Öğretmenlerin fikirlerinin alındığı ve sorumluluklar üstlendiği bir ortamda, okulun hedeflerine ulaşmak daha kolay ve etkili olabileceğini Ö3, öğretmenlere eşit söz hakkı verilerek tüm öğretmenlerin yönetim sürecine katılımının sağlanması gerektiğini belirtmektedir:

*"Okul yönetimine aktif katılım, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerle işbirliği halinde çalışarak, onların fikirleri alınarak ortak amaçlara ulaşmak için bir*

*bütün olarak çalışmaları gerekmektedir. Öğretmenler sadece dersleri girip çıkmak yerine yönetime de dâhil olarak sorumluluk almalıdır. Herkese adil davranarak toplantılarda eşit söz hakkı verilmeli ve yönetim sürecine tüm öğretmenlerin katılımı sağlanması gerekir."* (Ö3)

Ö11 ise okulda alınan kararların gerçekten herkesi kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır. Herkesin görüşlerinin dikkate alındığı bir ortamda çalışmanın daha verimli olacağını, sadece yöneticilerin değil, öğretmenlerin de düşüncelerinin önemli olduğunu ifade etmektedir:

*"Okul yönetiminde alınan kararların gerçekten herkesi kapsaması gerektiğini düşünüyorum. Herkesin görüşünün dikkate alındığı bir ortamda çalışmak çok daha verimli olur. Mesela, bir karar alınırken yalnızca yöneticilerin değil, öğretmenlerin de düşüncelerini almak çok önemli. Eğer kararlar sadece bir grup insanın ihtiyaçlarına göre şekillendirilirse, bu durum diğer öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Herkesin söz hakkı olmalı, çünkü bu hem okul içindeki ilişkileri güçlendirir hem de alınan kararların daha adil ve kapsayıcı olmasını sağlar."* (Ö11)

Bununla birlikte Ö20, öğretmenlerin sınıf ortamını en iyi bilen kişiler oldukları için karar süreçlerine katılım sağlamalarının, alınan kararların daha etkili ve uygulanabilir olmasını sağlayacağını ifade etmektedir:

*"Okulda alınan kararların sadece yöneticiler tarafından belirlenmesi yerine, öğretmenlerin de bu sürece dâhil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizler sınıf ortamını en iyi bilen kişileriz ve eğitim süreçleriyle ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmalıyız. Eğer karar süreçlerine katılım sağlarsak alınan kararların daha etkili ve uygulanabilir olacağını düşünüyorum."* (Ö20)

Öğretmenlerin görüşlerinin dinlenmesi, okul yönetiminin daha adil ve şeffaf bir yaklaşım benimsemesi, tüm öğretmenlere eşit mesafede olması gerektiği de bir diğer vurgulanan nokta olmuştur. Yönetimin tarafsız kriterlere göre hareket etmesinin, öğretmenlerin kendilerini değerli ve güvende hissetmelerini sağladığı belirtilmektedir:

*"Okul yönetiminin tüm öğretmenlere eşit mesafede olması, karar alma süreçlerinde adil ve şeffaf davranması çok önemlidir. Eğer yönetim, kişisel ilişkiler veya ön yargılar yerine objektif kriterlere göre hareket ederse, öğretmenler kendilerini daha değerli ve güvende hisseder. Adaletli bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve okulda huzurlu bir çalışma ortamı sağlar. Kararlar alınırken herkesin görüşü dinlenmeli ve adil bir paylaşım süreci oluşturulmalıdır."* (Ö16)

Ö17 göre okul yönetimine katılımın, öğretmenlerin sadece kişisel değil, aynı zamanda mesleki gelişimlerine de katkı sağladığı ifade etmektedir:

> *"Okul yönetimine katılım, bir öğretmen olarak kendimi değerli ve işime katkı sağlayan biri olarak hissetmemi sağlar. Alınan kararlara katılmak, sadece kişisel gelişimime değil, aynı zamanda mesleki gelişimime yani öğrenciler ve okulun genel başarısına da katkıda bulunur. Ancak bu katılımın etkili ve motive edici olması için adaletli bir yönetim anlayışının benimsenmesi şarttır. Adaletli bir yönetim, tüm öğretmenlerin eşit bir şekilde karar süreçlerine katılmasına olanak tanımasıyla ve farklı görüşlere saygı göstermekle olacağını düşünüyorum."* (Ö17)

Elde edilen bulgulara göre, toplantılarda eşit söz hakkı verilmesi ve adil bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiği vurgusu, katılımcı ve demokratik bir yönetim modelinin oluşturulması için kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, okul yönetiminde alınan kararların sadece yöneticilerin değil, tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alındığı bir ortamda daha verimli ve motivasyonel bir şekilde çalışabileceklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımının artırılması, hem okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacağı hem de öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine yol açacağı sonucuna varılmaktadır. Öğretmenler, kararların herkesin ihtiyaçlarını ve görüşlerini kapsayacak şekilde alınmasının, okul ortamını daha adil ve eşitlikçi hale getireceğini ifade etmişlerdir. Eşit ve adil bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretmenlerin yönetime katılımın artıracağı ve okul yönetiminde daha etkili bir işbirliğini olacağını belirtmişlerdir.

### 4.1.3. Alt Tema 3: Eğitimde Kalite Artışı

Elde edilen verilere göre, "öğretmene geri bildirim verilmesi", "ihtiyaçlara uygun kararlar alınması", "sorumluluk bilinci kazandırılması" ve "kararların sürdürülebilirliğinin sağlanması" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "eğitimde kalite artışı" adlı alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgulara göre, öğretmenler okul yönetiminin, alınan kararların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak ve okulun genel başarısını artırmak amacıyla nasıl daha etkili bir şekilde uygulamaları gerektiğine dair önemli görüşler sunmuşlardır. Öğretmenler, geri bildirimlerin düzenli ve yapıcı bir şekilde verilmesinin, onların mesleki becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kararların öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde alınmasının, eğitim süreçlerinin kalitesini artıracağını

belirtmişlerdir. Eğitimde kalite artışının sağlanabilmesi için öğretmenlere verilen sorumlulukların, eğitimdeki sürdürülebilirliği güvence altına alacak şekilde planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen görüşleri okul yönetiminin sürekli bir gelişim anlayışıyla hareket etmesi gerektiği ve öğretmenlerin aktif katılımının kaliteyi artırmada önemli bir etken olduğu aşağıda öğretmen görüşerine de yer verilerek ortaya koyulmuştur.

Ö9 kodlu öğretmen, okul yönetimine aktif katılımın sadece karar alma süreçlerine katkı sağlamaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin gelişimini destekleyen geri bildirim süreçlerini de kapsaması gerektiğini ifade etmektedir:

> *"Okul yönetimine aktif bir şekilde katılım, öğretmenlerin sadece yönetim kararlarına katkı sağlaması değil, aynı zamanda bu süreçlerde kendilerine yapılan geri bildirimlerle gelişmelerine de olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin yaptığı çalışmalarda geri dönütler almak, öğretmenlerin kendi performanslarını değerlendirmeleri ve daha etkili bir eğitim süreci yürütmeleri için büyük önem taşır. İdarenin verdiği yapıcı geri bildirimler, öğretmenlerin güçlü yönlerini pekiştirmesine ve eksik gördüğü alanlarda kendilerini geliştirmesine yardımcı olur. Örneğin, bir öğretmen olarak derslerin planlanmasında izlediğim yöntemler hakkında okul yönetiminden düzenli geri bildirim almak, hem kendimi geliştirmemi sağlar hem de okulun genel eğitim hedeflerine katkı yapma konusunda motive eder. Geri dönütler sadece eleştirel bir tavır yaklaşılmamalı, öğretmeni destekleyici şekilde yaklaşılmalıdır."* (Ö9)

Ö7 kodlu öğretmen ise, yöneticilerin öğretmenlere yönelik geri bildirim verirken açık, yapıcı ve dengeli bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır:

> *"Yöneticilerin öğretmenlere geri bildirim verirken açık ve yapıcı olmaları gerekir. Bu geri bildirim, sadece eleştiriden ibaret olmamalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin güçlü yönlerini de öne çıkararak, gelişim için neler yapabileceklerini somut bir şekilde açıklamak önemlidir. Böylece öğretmenler kendilerini sürekli olarak geliştirme fırsatı bulurlar."* (Ö7)

Araştırma verilerine göre, okul yönetimine aktif katılımın sadece yönetim kararlarına katkı sağlamakla kalmayıp, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de destekleyen geri bildirim süreçleriyle güçlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Geri bildirimlerin öğretmenlerin kendi performanslarını değerlendirmelerine ve eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Öğretmenin, ders planlama süreçlerinde düzenli geri bildirim alarak kendisini geliştirmesi, yönetim ile

öğretmenler arasındaki işbirliğinin ve gelişim odaklı bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca geri bildirimlerin eleştirel değil, yapıcı ve destekleyici bir şekilde sunulması gerektiği vurgusu, öğretmenlerin eğitim hedeflerine katkı sağlama isteğini güçlendirebilir.

Ö5 kodlu öğretmen, okul yönetiminin öğretmenlere sorumluluk vererek ve bu sorumlulukların yerine getirilmesini bekleyerek etkili bir yönetim anlayışı oluşturabileceğini belirtmektedir:

> *"Okul yönetiminin öğretmenlere sorumluluk vererek ve bu sorumlulukları yerine getirmelerini bekleyerek, okulda etkili bir yönetim anlayışı yaratabileceğini düşünüyorum. Öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımı artırıldığında, her birimizin daha fazla sorumluluk taşıması gerektiği bilinci oluşur. Bu, sadece öğretmenlerin kişisel sorumluluklarıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda okulun genel işleyişine katkıda bulunmak ve karar alma süreçlerinde aktif rol almak anlamına gelir. Yönetim, öğretmenlere sadece görevler vermekle kalmayıp, bu sorumlulukları anlamalarını ve değerini kavramalarını sağlayacak fırsatlar sunmalıdır. Böylece sorumluluk bilinci, okulda daha etkili bir işbirliği ve güçlü bir ekip ruhu oluşturur."* (Ö5)

Ö15 kodlu öğretmen ise, okul yönetimi sürecine katılımının kendisinde okulun başarısına karşı bir sorumluluk hissi oluşturduğunu ifade etmektedir. Katılımın, öğretmenlerin sadece eğitici kimlikleriyle değil, okulun ortak vizyonunun bir parçası olarak kendilerini konumlandırmalarına katkı sunduğunu vurgulamaktadır:

> *"Okul yönetim sürecine katılımım sağlanarak biz de okula karşı sorumluluk bilinci kazanmasına hissiyatı oluşturuyor. Öğretmenlerin sadece birer eğitici değil, aynı zamanda okulun başarısına yönelik ortak bir vizyonun parçası olduklarını hissetmelerini sağlıyor. Okul yönetimi tarafından belirlenen görev ve sorumlulukların net bir şekilde tanımlanması, öğretmenlerin daha disiplinli ve sorumluluk sahibi bir tutum benimsemelerine katkıda bulunmamıza yardımcı oluyor. Yönetim sürecine katıldığımı ve aldığım kararların doğrudan öğrencilere ve okulun genel performansına etkisi olduğunu bilmek, beni daha fazla sorumluluk almaya teşvik edeceğini düşünüyorum."* (Ö15)

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin sadece dersleriyle sınırlı kalmayıp, yönetime de dâhil olmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlerin sorumluluk alması ve yönetsel süreçlerde aktif rol oynaması gerektiği anlamına gelmektedir. Öğretmelerin yönetim tarafından görev ve sorumlulukların net bir şekilde

tanımlanmasının, öğretmenlerin disiplinli ve sorumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Alınan kararların öğrencilere ve okulun genel başarısına doğrudan etkisi olduğunu bilmek, öğretmenleri daha fazla sorumluluk almaya ve yönetim süreçlerine daha aktif katılmaya teşvik edeceği vurgulanmaktadır.

Ö6 kodlu öğretmen, okul yönetiminin alacağı kararların öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarını dikkate almasının verimli bir okul ortamı yaratmada büyük öneme sahip olduğunu ifade etmektedir:

> *"Bir öğretmen olarak, okul yönetiminin aldığı kararların öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarına uygun olması, okulda verimli bir çalışma ortamı yaratmanın temel taşlarından biridir. Okul yönetiminin sınıf içi ihtiyaçlar, öğrenci başarıları ve öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar gibi gerçek veriler üzerinden kararlar alması hem öğretmenlerin motivasyonunu artırır hem de öğrencilerin akademik gelişimine olumlu katkı sağlar. Örneğin, bir öğretmen olarak sınıflardaki teknoloji eksikliğinin giderilmesi konusunda yönetimin bir karar alması ve bu kararı uygulamaya koyması önemlidir."* (Ö6)

Ö19 kodlu öğretmen ise, öğretmenlerin okul yönetimiyle birlikte karar alma sürecine katılmalarının ardından, bu kararların sürdürülebilirliğinin sağlanmasının önemine dikkat çekmektedir:

> *"Öğretmenlerin yönetimle beraber kararlar alındıktan sonra bu kararların devamlılığının sağlanması gerekir. Bu tüm öğretmen arkadaşlarla ortak hareket ederek olabilmektedir. Alınan kararların uzun vadede etkilerini göstermek için sürdürülebilirliği sağlamak son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Eğer bir karar, sadece kısa vadeli sorunları çözmek için alınıyor ve kalıcı bir çözüm sunmuyorsa, zamanla etkisini kaybedecek ve okulda belirsizlik yaratacaktır."* (Ö19)

Araştırmanın bulgularına göre okul yönetiminin aldığı kararların öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, yönetimin sınıf içi ihtiyaçlar ve öğrenci başarıları gibi somut verilere dayalı kararlar almasının hem öğretmenlerin motivasyonunu artıracağını hem de öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Özellikle teknoloji gibi temel ihtiyaçların karşılanmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu yaklaşım, yönetimin ihtiyaç temelli kararlar almasının verimli bir çalışma ortamı yaratmanın temel taşlarından biri olduğu vurgulanmaktadır. Diğer taraftan öğretmenler alınan kararların sürdürülebilirliğine vurgu yapmaktadır. Kararların uzun vadeli etkilerinin olabilmesi için devamlılığının sağlanması gerektiğini belirten

öğretmen, bu süreçte tüm öğretmenlerin ortak hareket etmesinin önemini belirtmektedir. Kararların sadece kısa vadeli sorunları çözmeye yönelik değil, kalıcı çözümler sunacak şekilde planlanması gerektiği ifade edilmiştir. Aksi takdirde, kararların etkisini kaybedebileceği ve okulda belirsizlik yaratacağı düşünülmektedir.

### 4.1.4. Alt Tema 4: Örgütsel Bütünlük

Araştırma verilerine göre, "ortak okul kültürü oluşturulması", "ekip ruhu ve dayanışmanın oluşturulması" ve "yönetici-öğretmen-veli işbirliğinin sağlanması" kodlarından yola çıkarak katılımcı görüşleri "eğitimde kalite artışı" adlı alt temasında bir araya getirilmiştir. Öğretmenler, okulda güçlü bir ortak kültürün oluşturulmasının, öğretim süreçlerini destekleyici ve verimli bir ortam yaratacağına dikkat çekmişlerdir. Aynı şekilde, ekip ruhu ve dayanışmanın teşvik edilmesinin, okulda işbirliği ve yardımlaşma kültürünü geliştireceğini, bu da eğitim kalitesine doğrudan katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yönetiminin, öğretmenlerle ve velilerle olan işbirliğini güçlendirmesinin, eğitimde kaliteyi artırmak için kritik bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, okulda pozitif bir işbirliği atmosferinin, eğitimdeki genel başarıyı ve sürdürülebilir gelişimi artırmaya önemli ölçüde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşleri, okul yönetiminin, paydaşlar arasındaki ilişkileri güçlendirerek eğitimdeki kaliteyi artırmada önemli bir rol oynayabileceği vurgulanarak öğretmen ifadeleri aşağıda belirtilmektedir.

Ö13 kodlu öğretmen, okul yönetimine katılımın, yönetici-öğretmen iş birliğine dayalı bir okul kültürü oluşturmada önemli rol oynadığını belirtmektedir:

> *"Okul yönetimine katılım denilince benim aklıma yönetici-öğretmen işbirliğine dayalı okul kültürü oluşturmak geliyor. Yani ortak bir okul kültürü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulun değerlerini ve hedeflerini paylaşmalarını sağlacağını düşünüyorum. Bu ortak kültür, sadece belirli kurallar ya da prosedürlerden ibaret olmayıp, okulda öğrenciler, personeller de dâhil olmak üzere herkesin kendini bir bütünün parçası olarak hissetmesini sağlacaktır. Yönetim sürecine katılım, bu ortak kültürün inşasında kritik bir rol oynayacağını düşünüyorum. Eğer öğretmenler, alınan kararların bir parçası olursa ve yönetim süreçlerinde aktif rol alırsa, bu okul genelinde ortak bir aidiyet duygusu yaratır ve okul kültürünü güçlendirir."* (Ö13)

Ö23 kodlu öğretmen ise okul yönetimine katılımın ekip ruhu ve dayanışma oluşturmadaki önemine vurgu yapmaktadır:

*"Okulda ekip ruhu ve dayanışma sağlandığında bir öğretmen olarak hem meslektaşlarımla hem de okulun diğer çalışanlarıyla verimli ve uyumlu bir çalışma ortamı yaratmam açısından çok önemli. Okul yönetimine katılımda bu ekip ruhunun oluşması en temel adımlardan biridir. Eğer öğretmenler, karar alma süreçlerine dâhil edilirse ve görüşleri ciddiye alınırsa, bu yalnızca bireysel motivasyonu değil, aynı zamanda ekip içinde güven ve iş birliği duygusunu da artıracaktır. Okuldaki sorunları yalnız başıma çözmek yerine ekip olarak hareket edebilmenin gücünü hissederim. Örneğin, bir karar alınırken sadece yöneticilerin değil, tüm öğretmenlerin fikirlerinin ve önerilerinin dikkate alındığı bir ortamda, herkes kendini bu ekibin önemli bir parçası olarak görür. Bu da dayanışmayı ve ortak hedeflere ulaşma konusunda kararlılığı artırır. Eğer yönetim, öğretmenler arasındaki iş birliğini teşvik eder ve bunu destekleyen kararlar alırsa, ekip ruhu daha da pekişir. Öğretmenler olarak hepimiz, sadece kendi sınıfımızda değil, okulun genel başarısı için çalıştığımızı bilerek hareket ederiz."* (Ö23)

Araştırmanın bulgularına göre, okul yönetimine katılımın, okul genelinde ortak bir kültür ve ekip ruhu oluşturmanın temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen ifadeleri, yönetici-öğretmen işbirliğine dayalı bir okul kültürünün, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulun değerlerini ve hedeflerini paylaşmalarını sağlayacağına dikkat çekmektedir. Bu ortak kültür, okulun tüm paydaşlarının kendilerini bir bütünün parçası olarak hissetmesine olanak tanıyacak ve alınan kararların bir parçası olmanın okulda aidiyet duygusunu güçlendireceği ifade edilmiştir. Yönetim süreçlerine katılım, bu ortak okul kültürünün inşasında kritik bir rol oynayacağı belirtilmiştir. Öğretmen görüşleri okulda ekip ruhu ve dayanışmanın sağlanmasının, meslektaşları ve diğer çalışanlarla uyumlu bir çalışma ortamı yaratmada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, ekip ruhunun oluşmasında, öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil edilmesi ve görüşlerinin dikkate alınmasının önemli bir adım olduğunu belirtmektedir. Bu katılım hem bireysel motivasyonu hem de ekip içinde güven ve iş birliği duygusunu artıracağını ifade etmişlerdir. Karar alma süreçlerine tüm öğretmenlerin katılımının sağlanması, dayanışmayı ve ortak hedeflere ulaşma kararlılığını güçlendirileceği düşünülmektedir.

Ö3 kodlu öğretmen, okul yönetiminde yöneticilerin öğretmenleri karar alma süreçlerine dâhil etmesi ve velilerle sürekli iletişim halinde olunmasının, tüm paydaşların ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmesini sağladığını ifade etmektedir:

*"Yönetici, öğretmen ve veli arasındaki işbirliği, okulun eğitim kalitesini artıran önemli bir faktördür. Eğer yönetici, öğretmenleri karar süreçlerine dâhil eder ve velilerle sürekli iletişim halinde olursa, tüm paydaşlar ortak bir hedef doğrultusunda hareket eder. Bu iş birliği, öğretmenlerin eğitim sürecindeki sorumluluklarını daha rahat yerine getirmelerini sağlar, veliler ise çocuklarının eğitimine daha fazla dâhil olabilir."* (Ö3)

Ö10 kodlu öğretmen ise okulun başarısında yönetici-öğretmen-veli iş birliğinin büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamakta ve bu üçlü ilişkinin güçlendirilmesinin öğrencilerin gelişimi ve okulun genel atmosferi üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir:

*"Okulun başarısında yöneticiler, öğretmenler ve veliler arasında sağlıklı bir işbirliğinin olması büyük bir öneme sahiptir. Öğretmen olarak, bu üçlü işbirliğinin güçlü olması, öğrencilerin gelişimi ve okulun genel atmosferi üzerinde olumlu etkiler yaratır. Yönetim sürecine katılım konusunda bu işbirliğini güçlendiren temel unsurlardan biridir. Öğretmen olarak, velilerle düzenli ve etkili bir iletişim kurabilmem, öğrencilerin eğitimine daha bütüncül bir yaklaşım sunmamı sağlar. Ancak bunun etkili olabilmesi için, okul yöneticilerinin de veli katılımını desteklemesi ve öğretmenleri bu süreçte yalnız bırakmaması gerekir. Veliler, çocuklarının eğitimine katkı sağlamak istediklerinde, yönetimden gelen yönlendirme ve desteği hissederlerse işbirliği daha verimli olacaktır. Ayrıca yönetimin öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak velilere yönelik kararlar alması da bu süreci güçlendirir. Yönetici, öğretmen ve velilerin ortak bir hedef doğrultusunda işbirliği yapması, okulun genel başarısını artıracağı gibi öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekler. Bu işbirliği, öğretmenlerin velilerle güçlü bir ilişki kurulması, velilerin de okulun karar alma süreçlerine daha aktif katılmasını sağlanabilir."* (Ö10)

Araştırma verilerine göre okulun başarısında yönetici, öğretmen ve veli işbirliğinin sağlıklı olmasının büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yönetim sürecine katılımın, bu üçlü işbirliğini güçlendiren önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir. Öğretmen, velilerle düzenli ve etkili bir iletişim kurulmasının, öğrencilerin eğitimine daha bütüncül bir yaklaşım sunduğunu ifade etmektedir. Ancak bu sürecin etkili olabilmesi için okul yönetiminin de veli katılımını desteklemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Yönetimin bu işbirliğini destekleyici adımlar atmaması durumunda, öğretmenlerin bu süreçte yalnız kalabileceği ve işbirliğinin yeterince verimli olmayacağı belirtilmektedir. Ayrıca yönetimin öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak velilere yönelik kararlar almasının, hem öğretmen-veli ilişkisini güçlendireceği

hem de velilerin okulun karar alma süreçlerine daha aktif katılmasını sağlayacağı vurgulanmaktadır.

### 4.2.Tema-2: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Mevcut Katılım Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlerin okul yönetimine mevcut katılım durumlarına ilişkin düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda katılımcılara okul yönetiminde mevcut katılım durumları ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen yanıtlar doğrultusunda tema, alt temalar ve kodlar oluşturularak Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Mevcut Katılım Durumuna İlişkin Bulgular**

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Katılımcılar |
|---|---|---|---|
| Okul Yönetimine Mevcut Katılım Durumu | Katılım Sıklığı | Sınırlı katılım | Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö24, Ö25 |
| | | Katılımın devamlılık göstermemesi | Ö6, Ö10, Ö18, Ö19 |
| | | Yönetim tarzına göre katılım | Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö20 |
| | Karar Alma ve Katılım Süreçleri | Görüşlerin önemsenmemesi | Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25 |
| | | Ortak karar alınmaması | Ö1, Ö12, Ö21 |
| | | Yöneticinin tutumuna göre karara katılım gösterilmesi | Ö10, Ö11, Ö13 |
| | Görüşlere Verilen Önem | Yeterli söz sahibi olmama | Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö12, Ö16, Ö17 |
| | | Yönetim işlerine dâhil edilmeme | Ö7, Ö8, Ö21, Ö23 |
| | | Geri dönütlerin yetersiz ve geç olması | Ö10, Ö18, Ö21 |
| | | İlgi ve motivasyon eksikliği | Ö18, Ö19, Ö22 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul yönetimine mevcut katılımına ilişkin durumları, katılım sıklığı, karar alma ve katılım süreçleri ile görüşlere verilen önem olmak üzere üç alt tema altında gruplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

#### 4.2.1 Alt Tema 1: Katılım Sıklığı

Elde edilen veriler ışığında "sınırlı katılım", "katılımın devamlılık göstermemesi" ve "yönetim tarzına göre katılım" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "katılım

sıklığı" adlı alt temasında gruplanmıştır. Bu kodlar, öğretmenlerin katılım düzeyinin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ve katılımın zamanla sürdürülebilirlik kazanmasının zor olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yönetim süreçlerine ne sıklıkla dâhil oldukları, katılım sürekliliği ile ilgili yaşadıkları zorluklar ve yöneticilerinin yaklaşımına göre katılımın nasıl şekillendiği üzerinde durulmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı çoğu zaman sınırlı kalmaktadır. Bu sınırlılık, özellikle karar alma süreçlerinde öğretmen görüşlerinin dikkate alınmamasıyla ilişkilendirilmektedir. Örneğin, Ö3 kodlu öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Benim katılımım sınırlı, çünkü genellikle okul yönetimi çok merkezi bir yapıya sahip ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı çok sınırlı. Bizler, günlük işlerle ilgilenirken yönetimsel kararlar genellikle öğretmenlerin görüşlerinden bağımsız alınıyor. Bu da öğretmenlerin okul yönetiminde aktif rol alma şansını kısıtlıyor."* (Ö3)

Benzer şekilde, Ö8 kodlu öğretmen de öğretmenlerin fikirlerinin çoğu zaman dikkate alınmadığını ve bu durumun katılımı engellediğini vurgulamaktadır:

> *"Sınırlı katılımımın sebeplerinden biri, karar süreçlerinin genellikle yalnızca okul yöneticileriyle sınırlı olması. Öğretmenler olarak bizim görüşlerimiz çoğu zaman göz ardı ediliyor ve bu da bizim katılımımızı engelliyor. Öğretmenlerin fikirlerini duyan ve bu fikirleri değerli gören bir yönetim anlayışı olsa, daha etkin bir katılım sağlayabilirdik."* (Ö8)

Katılımcı Ö24 ise bu sınırlı yapının kendisinde nasıl bir etki yarattığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

> *"Okul yönetimine katılımımın belli çizgiler dâhilinde yani sınırlı olduğunu düşünüyorum. Bundan dolayı da kendimi karar süreçlerinden dışlanmış ya da yeterince etkin olmadığım bir yapının parçası gibi hissetmeme neden olabiliyor. Bu durum, yönetimin kararları alırken öğretmenlerin görüşlerine yeterince yer vermemesi ya da katılım fırsatlarının sınırlı olması ile ilişkili olduğunu düşünüyorum. Çoğu zaman okulumda alınan kararlar hakkında dolaylı yollardan bilgilendirilsem de bu süreçlerde aktif bir rol oynama şansım bazen olmayabiliyor. Bu durumda motivasyonumu ve yönetimle olan ilişkilerimi olumsuz etkileyebiliyor."* (Ö24)

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının sınırlı olduğu görüşü yaygın olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ifadesi, öğretmenlerin kendilerini karar alma süreçlerinden dışlanmış hissetmelerine ve yönetim ile

aralarındaki ilişkinin olumsuz etkilenmesine yol açan bir yapının varlığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin dile getirdiği "sınırlı katılım" görüşü, yönetimin aldığı kararlarda öğretmenlerin etkisiz kaldığı ya da sadece dolaylı yollardan bilgilendirildikleri bir duruma işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hem profesyonel bağlılıklarını hem de yönetime olan güvenlerini zayıflatmakta ve karar süreçlerinde pasif bir role sahip olma duygusunu artıracağını belirtmektedirler.

Katılımcıların görüşlerinden, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının yalnızca sınırlı kalmadığı, aynı zamanda devamlılık göstermekte zorlandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun temel nedenlerinden biri olarak, yönetimin katılım süreçlerini öğretmenlerin iş yoğunluğunu ve uygunluk durumlarını gözetmeden organize etmesi gösterilmektedir. Bu konuda Ö10 kodlu öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"Katılımımın devamlılık göstermemesi, okul yönetiminin katılım süreçlerini belirli aralıklarla, çoğu zaman da öğretmenlerin uygun olmadığı zamanlarda organize etmesinden kaynaklanıyor. Çalışma yüküm çok fazla olduğunda, bu süreçlere katılmakta zorlanıyorum. Katılımın sürekliliği için zamanlamaların gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin katılımı kolaylaştıracak bir düzenleme yapılması gerektiğini düşünüyorum."* (Ö10)

Katılımın sürdürülebilirliği sadece zamanlama değil, aynı zamanda yöneticilerin tutumu ile de yakından ilişkilidir. Ö18 kodlu öğretmen ise bu konuda şu görüşte bulunmuştur:

> *"Okul yönetimine katılımımın devamlılık göstermemesi, genellikle yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerine yeterince yer vermemesi ve katılım fırsatlarının düzensiz olmasından kaynaklanıyor. İlk başlarda okul yönetimi bazı toplantılar yaparak öğretmenleri sürece dâhil etmeye çalıştı. Ancak zamanla bu fırsatlar azaldı ve katılımım da devam etmedi. Katılımın sürekli olabilmesi için yöneticilerin daha düzenli bir şekilde öğretmenlerin görüşlerine başvurmaları ve katılımı teşvik etmeleri gerekir."* (Ö18)

Ö19 kodlu katılımcı ise öğretmenlerin sadece katılım sürecine değil, aynı zamanda alınan kararların uygulanması ve sürdürülmesi aşamalarında da istikrar sağlayamadıklarını vurgulamaktadır. Katılımcı, bu durumun bazı idari çabaların önüne geçen çevresel faktörlerle de ilişkili olduğunu ifade etmiştir:

> *"Bizi önemseyen bir idarecimiz var. Ama idarecilerinde elinde olmayan durumlar olabiliyor. Çevre şartları, veli-öğrenci profili olsun okuldan okula farklılık olabiliyor.*

*Herkes bir şeyler yapmak için çaba gösteriyor. Ama öğretmen arkadaşların okul yönetimine katılımda devamlılık göstermediğini, karar alma, uygulama ve alınan kararları devam ettirmekte eksiklikler olduğunu düşünüyorum."* (Ö19)

Araştırmanın bulguları, bazı öğretmenlerin okul yönetiminde katılımın devamlılık göstermediği ve karar alma süreçlerinde tutarsızlıklar yaşandığını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşleri, öğretmenlerin ve yönetimin çaba gösterdiği bir ortam olmasına rağmen, katılımın sürdürülebilir olmadığına dair bir ifade yansıtmaktadır. Yine öğretmenlerin belirttiğine göre, okul yönetiminin öğretmenleri önemsemesine rağmen, çevresel faktörler (veli-öğrenci profili, okulun bulunduğu şartlar) bu katılımı etkileyebilmekte ve okuldan okula farklılıklar gösterebileceği vurgulanmaktadır.

Katılımcıların ifadelerine göre, okul yöneticisinin benimsediği yönetim tarzı, öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyini doğrudan etkilemektedir. Demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin fikirlerini daha rahat ifade edebilmesine ve karar süreçlerine aktif şekilde dâhil olabilmesine olanak tanırken benmerkezci veya otoriter bir yönetim tarzı ise öğretmenlerin katılımını sınırlandırdığını Ö9 kodlu öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

*"İdarenin okulu yönetme şekli gerçekten yönetime katılımı elbette etkileyebiliyor. Eğer okul yöneticisi öğretmenlerin görüşlerini dikkate alıyorsa ve karar süreçlerinde bizim de yer alacağımızı hissettiriyorsa, daha aktif bir şekilde katılım sağlıyorum. Ancak yönetici daha benmerkezci bir yaklaşım sergiliyorsa, bizim katılımımız kısıtlanıyor ve yönetimle ilgili süreçlere dâhil olamıyoruz. Katılımın artırılabilmesi için yöneticilerin daha demokratik bir tarz benimsemesi gerektiğini düşünüyorum."* (Ö9)

Katılımcı Ö11 de benzer şekilde, çalıştığı okulda katılımcı bir yönetim anlayışı olması sayesinde okul yönetimine daha açık bir şekilde dâhil olabildiğini belirtmiştir:

*"Çalıştığım okulun yönetim tarzı, okul yönetimine katılımımın seviyesini doğrudan etkileyen önemli bir unsur. Eğer yönetim daha katılımcı ve demokratik bir yaklaşıma sahipse, fikirlerimi rahatlıkla ifade edebiliyorum ve karar alma süreçlerine daha fazla dâhil olabiliyorum. Şu an çalıştığım okulumda katılımcı bir yönetim anlayışı var. Müdürümüz düşüncelerimizi önemsiyor. Bizleri işin içine katmak için destekliyor. Böylelikle katılım süreci daha açık ve şeffaf bir şekilde işliyor."* (Ö11)

Ö20 kodlu öğretmen ise farklı yönetim tarzlarının katılım düzeyine etkisini karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirmiştir:

> *"Yöneticinin yönetim tarzına bağlı olarak, çalıştığım okullarda katılımım farklılık gösterebiliyor. Katılımcı bir yönetici, öğretmenlerin fikirlerine değer veriyor ve bizi süreçlere dâhil ediyor, bu da katılımı artırıyor. Ancak otoriter bir yönetim tarzı benimseyen yöneticilerle daha çok 'yapılması gereken işler' bazında çalışıyoruz ve bu da katılımımı kısıtlıyor."* (Ö20)

Katılımcı görüşlerinden hareketle, öğretmen katılımının yalnızca bireysel istekle değil, okul yöneticisinin yaklaşımıyla da doğrudan ilişkili olduğu, yöneticilerin katılımcı ve demokratik bir liderlik tarzı benimsemeleri durumunda öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha aktif katılım sağladıkları söylenebilir.

### 4.2.2. Alt Tema 2: Karar Alma ve Katılım Süreçleri

Elde edilen verilere göre, "görüşlerin önemsenmemesi", "ortak karar alınmaması" ve "yöneticinin tutumuna göre karara katılım gösterilmesi" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "karar alma ve katılım süreçleri" adlı alt temada gruplanmıştır. Öğretmenler, okul yönetimine katılım süreçlerini değerlendirirken, genellikle yönetici tutumunun ve karar alma süreçlerinde öğretmen görüşlerinin ne kadar dikkate alındığının belirleyici faktörler olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin karar alma ve katılım süreçlerine ilişkin görüşleri, yönetimsel kararlara katılımlarının genellikle sınırlı olduğunu ortaya koymakta; ayrıca, yönetici tutumlarının bu katılım üzerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıktığını göstermektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen ifadelerine yer verilmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin okul yönetiminde ortak karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemesi, katılım düzeylerini düşüren ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerin sunduğu fikirlerin dikkate alınmaması ya da yalnızca biçimsel olarak görüşlerinin alınması, zamanla öğretmenlerin yönetim süreçlerinden uzaklaşmasına neden olduğunu Ö17 kodlu öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Hiç söz sahibi olmuyorum. Mesela 23 Nisan'la ilgili okul yönetimine bir etkinlik hakkında teklifte bulundum. Düşüncem dikkate alınmadığından daha sonraları artık fikir sunmamaya başladım. Toplantılarda da idareciler tarafından karar söyleniyor.*

*İtirazı olan var mı yok mu şeklinde söyleniyor. Görüşlerimizi yine bir şekilde dile getiriyor ama zümrece görüşlerimiz önemsenmiyor."* (Ö17)

Benzer şekilde, Ö21 kodlu öğretmen de toplantılarda dile getirilen görüşlerin ne derece dikkate alındığı konusunda belirsizlik yaşandığını ifade etmiş ve kararların çoğunlukla önceden alınmış gibi sunulduğuna dikkat çekmiştir:

*"Bazen toplantılarda fikirlerimizi dile getiriyoruz ama bu görüşlerin gerçekten dikkate alınıp alınmadığından emin olamıyorum. Kararlar alındığında da genellikle "bu böyle olacak" şeklinde bir yaklaşım sergileniyor, bu da biz öğretmenler arasında "zaten karar verilmiş" hissiyatını doğuruyor. Eğer gerçekten fikirlerin sorulup ortak kararlar alınsaydı, hepimiz daha motive olur ve alınan kararları sahiplenirdik diye düşünüyorum."* (Ö21)

Ö12 kodlu öğretmen ise ortak karar alma süreçlerine öğretmenlerin daha fazla dâhil edilmesinin, sadece katılım düzeyini değil, okul kültürünü ve başarısını da olumlu yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır:

*"Aslında hepimiz aynı amaç doğrultusunda çalışıyoruz, ancak bu süreçlerde daha fazla yer alsak ve yönetimle birlikte kararlar alabilsek, çok daha güçlü bir okul kültürü yaratabiliriz. Şu an çalıştığım okulda ortak karar alma konusunda eksiklikler var. Bu sürecinin eksikliği, bizleri yönetim süreçlerinde, katılımdan uzaklaştırıyor. Bu durum bence, okulun genel başarısını da etkiliyor."* (Ö12)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yönetimine katılım konusunda kendilerini yeterince etkin hissetmediklerini ve karar süreçlerinde söz sahibi olamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen ifadeleri, okul yönetiminde öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmadığına dair bir görüşün yaygın olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, sundukları fikirlerin ya hiç dikkate alınmadığını ya da toplantılarda zaten kararların önceden verilmiş olduğuna dair bir hissiyat oluştuğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler, okul yönetimine sunduğu etkinlik teklifi dikkate alınmadığında, daha sonraları fikir sunmaktan vazgeçtiğini dile getirerek, yönetimin bu tutumunun öğretmenlerin katılım motivasyonunu düşürdüğüne işaret etmektedir. Benzer şekilde toplantılarda fikirlerini dile getirdiklerini, ancak bu görüşlerin dikkate alınıp alınmadığı konusunda emin olmadığını ve yönetimin genellikle "bu böyle olacak" şeklinde bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerde "kararların zaten alınmış olduğu" ifadesini pekiştirmekte ve katılımı azaltmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin aynı amaç doğrultusunda çalıştıklarını ancak süreçlerde daha fazla yer

alarak yönetimle birlikte kararlar almalarının, daha güçlü bir okul kültürü oluşturulmasına katkıda bulunabileceğini savunmaktadır. Buna karşın, mevcut durumda okulda ortak karar alma eksikliklerinin varlığı, öğretmenlerin yönetim süreçlerinden uzaklaştığını ve bu durumun okulun genel başarısını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, yöneticilerin tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin katılımı, yöneticilerin açık fikirli ve demokratik tutumlarına bağlı olarak artırmaktadır. Buna karşın otoriter bir yaklaşım sergileyen yöneticilerle bu katılım sınırlı kalabildiğini Ö10 ve Ö11 şu şeklide ifade etmiştir:

> *"Okul yönetimine katılımımın çoğunlukla yöneticilerin tutumuna göre şekillendiğini söyleyebilirim. Bazı yöneticiler gerçekten açık fikirli ve öğretmenlerin görüşlerine değer veriyorlar. Bu tip yöneticilerle çalışmak çok daha kolay oluyor çünkü karar alma süreçlerine bizi dâhil ediyorlar ve fikirlerimizin önemli olduğunu hissettiriyorlar. Böyle bir ortamda kendimi daha motive ve okula bağlı hissediyorum. Ancak bazı yöneticiler daha otoriter bir yaklaşım sergiliyor. Onlarla çalışırken kararlara katılım göstermek zorlaşıyor veya hiç olmuyor. Çünkü ne kadar fikrimizi söylesek de, yöneticinin tutumu sadece kendi fikriyle hareket ettiği olabiliyor. Bu durumda, biz öğretmenler olarak kararlarda etkin bir rol oynayamadığımızı hissediyoruz, görüyoruz. Yani aslında yöneticinin bize nasıl yaklaştığı, kararlara katılımımızı doğrudan etkileyebiliyor."* (Ö10)

> *"Yöneticimin tutumu, karar verme süreçlerine katılımımı belirliyor. Eğer yöneticim kararların alındığı süreçte öğretmenlere açıklık gösteriyor ve fikirlerimizi alıyorsa, daha istekli bir şekilde katılım sağlıyorum. Ancak eğer yönetici sadece kendisi karar alıyor ve öğretmenlere bu süreçte bir yer vermiyorsa, katılımım oldukça düşük oluyor."* (Ö11)

Öğretmenler, okul yönetimine katılım süreçlerini değerlendirirken, genellikle yönetici tutumunun ve karar alma süreçlerinde öğretmen görüşlerinin ne kadar dikkate alındığının belirleyici faktörler olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma bulguları, okul yönetimine katılımın büyük ölçüde yöneticilerin tutumuna bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, açık fikirli ve öğretmenlerin görüşlerine değer veren yöneticilerle çalışmanın öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi, karar alma süreçlerine dâhil edilme ve fikirlerinin önemli olduğunun hissettirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu tür bir ortamda öğretmenler, kendilerini daha motive olmuş ve okula

bağlı hissederler. Öte yandan otoriter bir yaklaşım sergileyen yöneticilerin, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını zorlaştırdığı ve hatta bu katılımı imkânsız hale getirdiği vurgulanmaktadır.

### 4.2.3. Alt Tema 3: Görüşlere Verilen Önem

Elde edilen veriler ışığında "yeterli söz sahibi olmama", "yönetim işlerine dâhil edilmeme", "geri dönütlerin yetersiz ve geç olması" ve "ilgi ve motivasyon eksikliği" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "görüşlere verilen önem" adlı alt temada gruplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlere okul yönetimi tarafından daha fazla söz hakkı tanınmasının ve geri bildirimlerin zamanında ve etkili bir biçimde iletilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin, yönetim süreçlerine daha fazla dâhil edilme ve bu süreçlerdeki katkılarının değer görmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Görüşlere verilen önem, öğretmenlerin motivasyonlarını artırma ve okul yönetiminde daha etkin bir katılım sağlamada önemli rol oynamaktadır. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö16 kodlu öğretmen, toplantıların düzenli olarak yapıldığını belirtmekle birlikte, bu toplantılarda her zaman aktif bir söz hakkına sahip olmadığını ifade etmektedir. Özellikle belli disiplin ya da aktivite konularında fikirlerinin dikkate alındığını ancak genel karar süreçlerinde yeterince etkili olamadığını vurgulamaktadır:

> *"Toplantılar yapılıyor ama çok fazla söz sahibi olmuyorum. Belli disiplin veya aktivite konularında fikir sunulduğu zaman dikkate alınacaksa söz sahibi oluyorum."* (Ö16)

Benzer şekilde, Ö7 kodlu katılımcı da okulun genel işleyişine ve alınan kararların nasıl belirlendiğine dair bilgi sahibi olmadığını dile getirmekte, kararların öğretmenlere sadece bildirildiğini belirtmektedir:

> *"Genelde kararların nasıl alındığı ya da okulun genel işleyişi hakkında pek bilgi sahibi olmuyorum. Kararlar bize bildiriliyor ama o kararların nasıl alındığı, hangi süreçlerden geçildiği konusunda fikir sahibi değilim. Yönetim işlerine daha fazla dâhil olabilsek, sadece uygulamadan sorumlu olmaz, alınan kararların nedenlerini de anlayabiliriz. Ancak çoğu zaman süreçler kapalı kapılar ardında gerçekleşiyor ve biz öğretmenler bu süreçlere dâhil olamıyoruz."* (Ö7)

Ö18 kodlu öğretmen ise sürece dâhil edilmemekten kaynaklı olarak zamanla ilgisinin azaldığını ve motivasyon kaybı yaşadığını belirtmiştir. Özellikle fikirlerin dikkate

alınmaması ya da geri bildirim verilmemesi durumunda, öğretmenlerin bir sonraki süreçte katkı sunma isteğinin azaldığı ifade edilmektedir:

> *"Açıkçası eğer karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmediğimizi hissediyoruz. Zamanla bu süreçlere olan ilgimiz de azalıyor. Yönetimle aramızda sağlıklı bir iletişim olmadığında ya da görüşlerimiz dikkate alınmadığında, doğal olarak motivasyonumuz da düşüyor. Bir toplantıya katıldığımda ya da bir karar sürecinde fikrimi belirttiğimde, eğer o fikirler ciddiye alınmıyorsa ya da geri dönüş alamıyorsam bir sonraki süreçte aynı hevesi taşımam zor oluyor. Zamanla "Zaten ne söylesem bir şey değişmeyecek", "müdür kendi bildiğini yapacak" gibi düşüncelere kapılıyorum. Bu da katılım konusunda ciddi bir ilgimi azaltıyor ve isteksizliğe neden oluyor."* (Ö18)

Katılımcıların ifadelerinden hareketle, öğretmenlerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmediği, bu durumun da hem yönetime karşı duyulan güveni zedelediği hem de katılım konusunda isteksizliğe neden olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımında belirgin sınırlamalar ve belirsizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, toplantılarda genellikle söz sahibi olamadıklarını ve yalnızca belirli konularda fikir sunulduğunda dikkate alındıklarını ifade etmektedirler. Bu durum öğretmenlerin karar alma süreçlerine dair yeterli bilgi sahibi olmamalarına neden olmaktadır. Öğretmenler, yönetim süreçlerine daha fazla dâhil olabilse, alınan kararların nedenlerini anlayabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak, karar alma süreçlerinin "kapalı kapılar ardında" gerçekleşmesi, öğretmenlerin katılımını engellemektedir. Özellikle fikirlerinin ciddiye alınmadığına dair yaşanan hayal kırıklıkları, öğretmenlerin "zaten ne söylesem bir şey değişmeyecek" gibi olumsuz düşüncelere kapılmalarına yol açmakta ve bu durum katılım konusunda isteksizlik yaratmaktadır. Karar alma süreçlerine daha şeffaf bir yaklaşım benimsenmesinin ve öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasının, katılımlarını artıracağını ve okul yönetimiyle olan ilişkilerini güçlendirebilir.

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, okul yönetiminin öğretmen görüşlerini sürecin başında dikkate alıyor gibi görünmesine rağmen, sürecin devamında yeterli geri bildirim sağlamadığını göstermektedir. Ö10 kodlu öğretmen, toplantılarda fikir sunma fırsatı bulduklarını ancak bu fikirlerin nasıl değerlendirildiği veya hangi adımların atıldığı konusunda bilgi verilmediğini dile getirmiştir:

> *"Okul yönetimi, toplantılarda ve karar alma süreçlerinde bizim görüşlerimizi dikkate alıyor gibi görünüyor, fakat sonuçlar hakkında hiçbir geri bildirim almıyoruz. Yani,*

*bir öneri sunduğumuzda veya bir konuda fikir bildirdiğimizde, bunun nasıl değerlendirildiğini veya ne gibi adımlar atıldığını öğrenemiyoruz."* (Ö10)

Benzer şekilde, Ö18 kodlu katılımcı da sunduğu önerilere geç ve yetersiz geri dönüşler aldığını ifade ederek bu durumun, yönetim süreçlerine katkı sağlama isteğini önemli ölçüde azalttığını vurgulamıştır:

*"Bir öneri sunduğumda, geri dönüşlerin çoğu zaman geç geliyor ve bu da benim süreçlere dâhil olma isteğimi azaltıyor. Eğer geri bildirimler hızlı ve açıklayıcı olursa, daha fazla katkı sağlamak isterim. Fakat gecikmeli ve eksik geri bildirim, katılımımı engelliyor."* (Ö18)

Ö21 kodlu öğretmen ise ilettiği görüşlerin karar süreçlerinde nasıl değerlendirildiğine ilişkin net bir bilgi alamadığını, verilen geri bildirimlerin hem geç olduğunu hem de katılım motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir:

*"Birçok konuda okul yönetimine görüşlerimi ilettim ama ne zaman bir karar verildiğini ya da bu görüşlerin ne şekilde alındığını öğrenemedim. Çoğu zaman geri bildirim almak çok geç oluyor, bu da beni gerçekten katılımdan uzaklaştırıyor."* (Ö21)

Araştırma bulguları, okul yönetimine katılım sürecinde "geri dönütlerin yetersiz ve geç olması" konusunun öğretmenlerin katılımını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlarda, okul yönetiminin öğretmenlerin görüşlerine verdiği geri bildirimlerin zamanında ve yeterince somut olmadığına dair yaygın bir endişe bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmemelerine ve katılım süreçlerine olan ilgilerinin azalmasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerden alınan ifadeler doğrultusunda, geri bildirimlerin zamanında verilmemesi, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde etkili olma hissiyatını azaltmakta ve öğretmenlerin görüşlerinin okul yönetimi tarafından ciddiye alınıp alınmadığı konusunda şüpheler oluşturmaktadır. Öğretmenler, geri bildirimlerin hem kişisel gelişimlerine katkı sağlaması hem de okulun genel yönetim kalitesini artırması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen ifadelerinden hareketle, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımlarının sürdürülebilir olması için yalnızca fikirlerinin alınması değil, aynı zamanda bu fikirlerin nasıl değerlendirildiğine dair zamanında ve açık geri bildirimlerin verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Ö18 kodlu öğretmen, okul yönetiminin öğretmenleri yeterince sürece dâhil etmemesinden dolayı zamanla ilgisinin azaldığını belirterek, katılımın artması için yönetimin öğretmen görüşlerine daha fazla değer vermesi gerektiğini vurgulamıştır:

> *"Okul yönetimi, öğretmenleri daha fazla dâhil etmiyor ve bu durum ilgi eksikliğine yol açıyor. Eğer yöneticiler, öğretmenlerin görüşlerine daha çok değer verip karar alma süreçlerinde daha çok yer verse, katılımım artar. Şu anda ilgi eksikliği nedeniyle genellikle sürece dâhil olmuyorum."* (Ö18)

Benzer şekilde, Ö19 kodlu katılımcı da öğretmen katkılarının yönetim tarafından dikkate alınmadığını düşünmekte ve bu durumun motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Özellikle geri bildirim eksikliği ve sürekli aynı uygulamaların tekrar edilmesi, katılımın anlamsız olduğu hissini pekiştirmektedir:

> *"Yönetimin, öğretmenlerin katkılarına değer vermediğini düşünüyorum. Sürekli aynı şeyler yapılıyor ve bu da motivasyonumu olumsuz etkiliyor. Eğer daha fazla geri bildirim alabilseydik ya da katılımımızın daha çok anlamı olsaydı, okuldaki yönetim süreçlerine daha fazla dâhil olurdum."* (Ö19)

Ö22 kodlu öğretmen ise yönetimin daha fazla fırsat tanıması halinde katılımın artabileceğini belirtmekle birlikte, mevcut yönetim uygulamalarının zorlayıcı olduğunu ve bu nedenle sürece yeterince dâhil olamadığını dile getirmiştir:

> *"Eğer okul yönetimi öğretmenlere daha fazla fırsat tanısa ve bizlere süreçlerde daha fazla söz hakkı verse, katılımım daha yüksek olabilir. Ancak genellikle yönetim süreçleri benim için zorlayıcı oluyor ve bu da ilgimi azaltıyor. Bu nedenle katılımım çok fazla olmuyor."* (Ö22)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yönetimine katılım sürecinde önemli bir engel olarak "ilgi ve motivasyon eksikliğini" vurgulamaktadır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda, okul yönetiminin karar alma süreçlerine öğretmen katılımını sınırlaması ve yönetimin öğretmenlerin görüşlerine yeterince ilgi göstermemesi, öğretmenlerde motivasyon eksikliği yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimine katılım konusunda daha az istekli ve daha az etkili olmasına yol açmaktadır. Öğretmenler, yönetimin karar alma süreçlerine dâhil edilmediklerini ve bu süreçlerin daha çok 'yukarıdan aşağıya' bir anlayışla yönetildiğini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin okul yönetimi ile olan ilişkilerini zayıflatmakta ve okuldaki kararlar karşısında etkinlik duygularını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, özellikle kendilerine değer verilmediğini ve katkılarının somut bir şekilde karşılık bulmadığını ifade etmektedir.

Yönetim tarafından geri bildirimlerin yetersiz ve geç verilmesi de motivasyon eksikliğini pekiştiren bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınması gerektiğini belirttikleri görüşlerde, alınan geri bildirimlerin somut sonuçlar doğurmadığı ve geri dönüşlerin zamanında yapılmadığı vurgulanmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmen katılımının yalnızca yapısal değil, aynı zamanda psikolojik bir boyut taşıdığını, katılımın anlamlı ve değerli bulunmadığı durumlarda ilgi ve motivasyonun zamanla zayıfladığını göstermektedir.

### 4.3. Tema-3: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Engelleyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını engelleyen faktörlere ilişkin düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda katılımcılara okul yönetimine katılımı engelleyen faktörlerle ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen yanıtlar doğrultusunda temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin katılımını engelleyen faktörlere dair bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Engelleyen Faktörlere İlişkin Bulgular**

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Katılımcılar |
|---|---|---|---|
| Okul Yönetimine Katılımı Engelleyen Faktörler | Bireysel Faktörler | Motivasyon ve ilgi eksikliği: Öğretmenin yönetim işleyişine ilgisiz olması, katılımda isteksiz davranması | Ö2, Ö4, Ö6, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22 |
| | | Özgüven eksikliği: Öğretmenin yönetim işlerinde çekingen davranması | Ö6, Ö16 |
| | | Öğretmenin yönetim sürecine katılımı ekstra iş yükü olarak görmesi | Ö7, Ö9, Ö11 |
| | | Bilgi ve beceri eksikliği: Yöneticinin alan bilgisinin yetersizliği, öğretmenin mevzuat bilgisi yetersizliği | Ö2, Ö4, Ö10, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24 |

| | | |
|---|---|---|
| | Ailevi sorunlar | Ö1, Ö4, Ö13 |
| Örgütsel Faktörler | Yöneticinin olumsuz tutumu | Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24 |
| | Yönetici ve öğretmenler arası iletişim eksikliği | Ö3, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25 |
| | Öğretmenin üzerindeki fazla evrak ve iş yükü | Ö7, Ö13, Ö17, Ö20, Ö25 |
| | Yetki devrine karşı olumsuz tutum | Ö8, Ö12, Ö20 |
| | Yöneticilerin öğretmenleri desteklememesi | Ö3, Ö10, Ö11, Ö12, Ö19 Ö21, Ö23, Ö24 |
| | Mesleki gelişim olanakların sağlanmaması | Ö6, Ö8, Ö10, Ö12 |
| Sistemsel Faktörler | Eğitim politikaları | Ö16, Ö21 |
| | Kültürel ve toplumsal faktörler | Ö5, Ö14 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul yönetimine katılımı engelleyen faktörler, bireysel, örgütsel ve sistemsel faktörler olmak üzere üç alt tema altında gruplanmaktadır. Bu alt temalara ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

### 4.3.1. Alt Tema 1: Bireysel Faktörler

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler doğrultusunda "motivasyon ve ilgi eksikliği: öğretmenin yönetim işleyişine ilgisiz olması, katılımda isteksiz davranması", "özgüven eksikliği: öğretmenin yönetim işlerinde çekingen davranması", "öğretmenin yönetim sürecine katılımı ekstra iş yükü olarak görmesi", "bilgi ve beceri eksikliği: yöneticinin alan bilgisinin yetersizliği, öğretmenin mevzuat bilgisi yetersizliği" ve "ailevi sorunlar" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "bireysel faktörler" alt temasında gruplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını etkileyen bireysel faktörlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin yönetim süreçlerine yönelik ilgisizliği ve motivasyon eksikliğinin, katılım düzeylerini sınırlayan temel etkenlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yönetim işleyişine karşı isteksiz tutum sergilemelerinin, genellikle yönetime katkılarının anlamlı bir değişim

yaratmayacağına dair inançlarından kaynaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımı ekstra bir iş yükü olarak görmeleri, yönetimsel süreçlere olan ilgilerini azaltan bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, öğretim görevlerinin yanı sıra ek sorumluluklar almanın zaman yönetimini zorlaştırdığını ve mesleki tükenmişliği artırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin yönetim süreçlerinde kendilerini yeterince yetkin hissetmemeleri, özgüven eksikliği yaşamalarına ve bu nedenle karar alma mekanizmalarına dâhil olmaktan kaçınmalarına neden olmaktadır. Yönetici veya öğretmen kaynaklı bilgi ve beceri eksiklikleri de yönetim süreçlerine aktif katılımın önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerin mevzuat bilgisi konusundaki eksiklikleri, yönetim süreçlerine dair yeterli donanıma sahip olmamalarına ve bu nedenle sürece dâhil olmaktan çekinmelerine yol açmaktadır. Öte yandan, ailevi sorumlulukların ve kişisel yaşam koşullarının da öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını sınırladığı görülmektedir. Katılımcılar, iş-özel hayat dengesi kurmanın zorlaştığını ve yönetim işlerine daha fazla zaman ayırmanın özel yaşamlarında çeşitli fedakârlıklar gerektirdiğini dile getirmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin yönetim süreçlerine aktif olarak dâhil olma konusunda tereddüt yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel koşulları, okul yönetimine katılım düzeylerini doğrudan etkilemekte ve yönetime katılımın önünde yapısal olmayan ancak önemli engeller oluşturup, okul yönetimine katılımı engelleyen bireysel faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerine örnekler aşağıda yer verilmektedir.

Ö18 kodlu öğretmen, fikirlerinin dikkate alınıp alınmadığını bilememekten ve yapılan katkıların karşılık bulmamasından dolayı sürece olan ilgisinin azaldığını belirtmiştir:

> *"Eğer yönetim işleri genellikle bize uzak tutuluyorsa ya da sadece bir formalite gibi görülüyorsa, zamanla bu süreçlere olan ilgim azalıyor. Mesela bir toplantıya katıldığımda, fikrimin gerçekten dikkate alınıp alınmadığını bilmiyorum ve bu da katılım konusunda isteksiz davranmama yol açıyor. Eğer katkıda bulunduğumuz yerlerde bir geri dönüş almıyorsak ya da katılımımızın sonuçlarını göremezsek, süreçlere karşı ilgisiz hale geliyoruz. Bu da yönetim süreçlerinde daha az aktif olmamıza neden oluyor. Ayrıca yöneticiler sadece kendi başlarına karar alıyorlarsa ve biz bu kararları uygulamakla yükümlü kalıyorsak, doğal olarak bu süreçlere katılmak için istekli olmuyoruz."* (Ö18)

Ö6 kodlu öğretmen ise toplantılarda görüş bildirse dahi herhangi bir değişim yaşanmadığını ve bu nedenle katkı sunma isteğinin azaldığını dile getirmiştir:

*"Toplantılara katıldığımda görüşlerimi dile getirsem bile, değişen bir şey olmuyor. Bu nedenle artık katkıda bulunmak istemiyorum; nasıl olsa aynı kalıyor."* (Ö6)

Ö19 kodlu katılımcı da alınan kararların sonuçlarının öğretmenlere yansıtılmamasının, katılım arzusunu zamanla zayıflattığını ifade etmiştir:

*"Yönetim süreçlerine katkıda bulunsam bile, yapılan değişikliklerin ya da aldığımız kararların sonuçlarını göremiyorum. Bu da katılım konusunda isteğimi giderek azaltıyor."* (Ö19)

Araştırma verilerine göre, öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine yönelik ilgisizlik ve isteksizlik geliştirmelerine neden olan çeşitli faktörleri vurgulamaktadır. Yönetim işlerinin öğretmenlere uzak tutulması ya da katılımlarının yalnızca formalite olarak görülmesi, öğretmenlerin bu süreçlerde anlamlı bir rol üstlendiklerine dair inançlarını zayıflatmakta ve katılıma yönelik motivasyonlarını azaltmaktadır. Öğretmenler fikirlerinin dikkate alınıp alınmadığına dair belirsizliğin, katılım konusundaki isteksizliğini artırdığını ifade etmektedir. Geri bildirim mekanizmalarının eksikliği, öğretmenlerin süreçlerin sonuçlarını görmelerini engelleyerek katılımın değerini sorgulamalarına yol açmaktadır. Ayrıca yöneticilerin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin katkılarını yeterince değerlendirmediği görüşü, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı konumuna indirgenmesine neden olmaktadır. Bu durum, onların yönetim süreçlerine olan bağlılıklarını zayıflatmakta ve ilgisizlik duygusunu pekiştirebilir.

Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımında yaşanan çekincelerin genellikle bilgi eksikliği, deneyim yetersizliği ve iletişim ortamının yeterince destekleyici olmamasından kaynaklandığını göstermektedir. Ö6 kodlu öğretmen, yönetimle ilgili konularda fikir beyan etmenin her zaman kolay olmadığını, özellikle bilgi eksikliği ya da yanlış anlaşılma endişesinin katılımı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir:

*"Yönetim işlerine katılım konusunda öğretmen arkadaşlar arasında zaman zaman çekinceler yaşamasına neden olabiliyor. Özellikle yönetimle ilgili konularda söz almak ya da fikir beyan etmek her zaman kolay olmuyor. Çünkü bazen yeterince bilgi sahibi olmadığımız ya da önerilerimizin yeterince etkili olmayacağını düşünüyorum. Bu düşünceler, katılımda çekingen davranmamıza yol açıyor. Benim de yönetimde deneyimim olmadığı için yanlış bir şey söyleme ya da yanlış anlaşılma korkusu da bu çekinceleri artırıyor. Ayrıca yönetim kademesindeki kişilerle iletişim kurarken daha resmi bir hava olunca, kendimi rahat hissetmekte zorlanıyorum. Diğer yandan, bazı*

*yöneticiler sadece belirli kişilere söz hakkı tanıdığında katılım konusundaki çekinceler daha da güçleniyor. Eğer ortam daha teşvik edici ve destekleyici olsaydı, kendimi daha rahat ifade edebilirdim diye düşünüyorum."* (Ö6)

Benzer şekilde, Ö2 kodlu öğretmen de yönetimle ilgili teknik bilgi ve mevzuat eksikliğinin kendisinde katılım konusunda çekimserliğe neden olduğunu belirtmiştir:

*"Yönetimin katılım konusunda geri planda kalabiliyorum. Yönetim işleri çoğu zaman teknik bilgiler ve mevzuatla ilgili olabiliyor ve bu alanlarda yeterli bilgiye sahip olmadığımdan katılım konusunda çekingen davranabiliyorum."* (Ö2)

Ö4 kodlu öğretmen ise, yönetici konumundaki bireylerin yeterli donanıma sahip olmadan karar vermelerinin, kararların doğruluğu konusundaki şüpheleri artırdığını ve katılım isteğini zayıflattığını ifade etmiştir:

*"Yöneticilerin yönetim ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadan okul yönetiminin başına geçmeleri verdikleri kararların sağlıklı olup olmadığı düşündürüyor."* (Ö4)

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yönetim süreçlerine dair bilgi eksikliği ve öz-yeterlilik yetersizliği, öğretmenlerin katılımını sınırlayan önemli unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Katılımcı, yönetim işlerinde yeterli deneyime sahip olmamanın, önerilerinin etkisiz kalabileceği endişesini doğurduğunu ve bu durumun katılımda çekingen davranmalarına yol açtığını ifade etmiştir. Ayrıca yönetim süreçlerinde fikir beyan etme veya söz alma konusunda yaşanan yanlış anlaşılma veya eleştirilme korkusu, öğretmenlerin bu süreçlerde aktif bir şekilde yer almalarını zorlaştırmaktadır. Bu bulgular, yönetim katılımının desteklenmesi için özgüven artırıcı stratejilerin önemini ortaya koymaktadır. Diğer yandan yönetim kadrosuyla kurulan resmi iletişim tarzının, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini sınırladığı görülmektedir. Resmi bir atmosferde iletişim kurmanın öğretmenlerde rahatlık ve aidiyet hissini azaltarak katılımı olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bazı yöneticilerin yalnızca belirli kişilere söz hakkı tanıma eğilimi, adalet duygusunun zedelenmesine ve öğretmenler arasında güvensizlik yaratılmasına sebep olduğunu ifade etmişleridir. Bu durum, öğretmenlerin katılımını daha da sınırlandırmaktadır. Katılımcının, teşvik edici ve destekleyici bir ortamın katılımını kolaylaştıracağını ifade etmesi, yönetimde kapsayıcı ve motive edici bir yaklaşımın gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin yönetimde etkin rol alabilmesi için okul yönetiminde daha açık, eşitlikçi ve destekleyici bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ö7 kodlu öğretmen, ders planlaması, sınav hazırlıkları ve öğrenci takibi gibi günlük işlerinin oldukça yoğun olduğunu belirterek, yönetim süreçlerine katılmanın ise bu mevcut yükün üzerine ek bir sorumluluk getirdiğini ifade etmiştir:

> *"Zaten ders planlaması, sınav hazırlıkları, öğrenci takibi derken zamanımız oldukça dolu geçiyor. Yönetim işlerine katıldığımızda ise bu yoğunluğun üzerine ekstra sorumluluklar eklenmiş gibi hissediyorum. Zaten elimdeki iş yüküyle başa çıkmaya çalışırken, bir de yönetim işlerine dâhil olmak ekstra bir çaba gerektiriyor. Bu yüzden, çoğu zaman bu tür süreçlerden uzak durmak ve daha fazla iş yükü almamak adına katılım konusunda isteksiz olabiliyorum."* (Ö7)

Benzer şekilde Ö9 kodlu öğretmen, yönetim süreçlerine katılımın zaman ve çaba gerektirdiğini, bu yüzden birçok öğretmenin bu tür süreçlere dâhil olmaktan kaçındığını vurgulamıştır:

> *"Birçok öğretmen, zaten yoğun bir programla çalışırken, yönetim süreçlerine katılımın ekstra sorumluluklar getirdiğini hissediyor. Bu durum, öğretmenlerin katılımını zorlaştırıyor çünkü daha fazla zaman ve çaba gerektiriyor. Eğer yönetim, katılımı daha az zaman alacak şekilde organize ederse, katılım daha yüksek olabilir."* (Ö9)

Ö11 kodlu öğretmen ise, ders hazırlıkları ve öğrenci takibi gibi mevcut görevlerinin yoğunluğunun, yönetim sürecine katılımı ek bir yük gibi hissettirdiğini, bu nedenle gönüllü katılımın azaldığını belirtmiştir:

> *"Şu anda zaten ders hazırlığı, öğrenci takibi gibi birçok sorumluluğumuz varken, okul yönetim süreçlerine katılmak çoğu zaman ek bir yük gibi hissediliyor. Bu nedenle, katılım konusunda gönüllülük azalabiliyor."* (Ö11)

Araştırma verilerinden hareketle öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımını engelleyen faktörlerden biri olarak öğretmenler, mevcut iş yükünün yoğunluğunu belirtmişlerdir. Ders planlaması, sınav hazırlıkları ve öğrenci takibi gibi temel görevlerin zaten yoğun bir tempo gerektirdiğini belirten öğretmen, yönetim işlerine katılımın mevcut iş yüküne ek olarak ekstra bir sorumluluk yarattığını ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerde yönetim süreçlerine katılım konusunda isteksizlik ve geri çekilme eğilimini doğurmaktadır. Yönetim işlerine katılım, öğretmenlerin mevcut iş yükleriyle başa çıkmalarını zorlaştırmakta ve bu ekstra çaba gerektiren süreçlere dâhil olmaktan kaçınmalarına yol açtığı vurgulanmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını artırmak amacıyla iş yüklerinin

dengelenmesi ve katılım süreçlerinin daha verimli bir şekilde organize edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını etkileyen bireysel ve özel yaşam koşulları da önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Ö13 kodlu öğretmen, özellikle küçük çocuğu olan bir birey olarak, ailevi sorumlulukların kendisi için öncelikli olduğunu ve bu durumun okul yönetimi süreçlerine katılımını zorlaştırdığını ifade etmiştir:

> *"Okul yönetimine katılma konusunda beni en çok zorlayanlardan biri, aile sorunları oluşturuyor. Özellikle de küçük bir çocuğunun olması. Küçük bir çocukla ilgilenmek ekstra sorumluluklar getiriyor ve ailede yapılması gereken bir sorun olduğunda doğal olarak önceliğim ailem oluyor."* (Ö13)

Diğer yandan Ö4 kodlu öğretmen, ders programlarının öğretmenlerin kişisel yaşamlarına uygun şekilde düzenlenmesinin, öğretmenin okula ve yönetime olan bağlılığını artırabileceğini belirtmiştir:

> *"...bir öğretmen ders programı onun hayatındaki düzenine yakın ayarlandığını görüyorsa o zaman o okulda yönetime de katılıyor, idareye de yardım ediyor, diğer işlere de koşuşturuyor. Ama kendi hayatını zorlaştıracak veya beklentisini karşılamayacak bir program yapıldığında o öğretmen okul idaresiyle ilgili hiçbir şeye katılmadığı gibi saatini doldurup hemen gitme peşinde oluyor. Burada ikili ilişkiler önemli bunları iyi tuttuğumuz zaman sonuçları da olumlu oluyor."* (Ö4)

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını zorlaştıran faktörler arasında ailevi sorumluluklar öne çıkmaktadır. Küçük bir çocuğa sahip olan bir öğretmen, zaman ve enerji yönetimi açısından önceliği doğal olarak ailesine vermekte, bu durumun öğretmenin okul yönetimine katılım konusundaki ilgisini düşürdüğünü ifade etmilerdir. Özellikle ailevi yükümlülüklerin arttığı durumlarda, öğretmenlerin okul dışındaki sorumlulukları, okul içi süreçlere dâhil olma isteklerini sınırlayabildiğini belirmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin ders programlarıyla ilgili beklentileri ve okul yönetiminin bu beklentilere verdiği karşılık da önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen, kendi yaşam düzenine uygun bir program yapıldığında okul yönetimiyle iş birliği ve katılımın daha kolay sağlandığını, ancak program beklentilerini karşılamadığında yönetim süreçlerine katılmaktan kaçındığını ifade etmektedir. Bu bulgular, okul yönetiminde esnek ve bireysel koşullara duyarlı bir yaklaşımın, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha etkin katılımını teşvik edebileceğini

göstermektedir. Ailevi sorumluluklar ve bireysel düzenlemelerin dikkate alınması, yönetimle olumlu ilişkiler geliştirilmesini sağlarken katılım düzeyini de artırabilir.

### 4.3.2. Alt Tema 2: Örgütsel Faktörler

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler doğrultusunda "yöneticinin olumsuz tutumu", "yönetici ve öğretmenler arası iletişim eksikliği", "öğretmen üzerindeki fazla evrak ve iş yükü", "yetki devrine karşı olumsuz tutum", "yöneticilerin öğretmenleri desteklememesi" ve "mesleki olanakların sağlanmaması" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "örgütsel faktörler" alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını etkileyen örgütsel faktörlerin, katılım sürecini doğrudan şekillendirdiği görülmektedir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, yöneticilerin tutumlarının öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil olma istekliliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği, öğretmenlerin görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığı görüşünü güçlendirmekte ve katılım süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin üzerindeki fazla evrak ve iş yükünün, yönetimsel süreçlere aktif katılım için gerekli zamanı ve enerjiyi kısıtladığı ifade edilmiştir. Yetki devrine karşı olumsuz tutum sergileyen yöneticilerin, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına dâhil olmasını engellediği, bu durumun ise öğretmenlerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olduğu görülmektedir. Ayrıca, yöneticilerin öğretmenleri desteklememesi ve mesleki gelişim olanaklarının yetersizliği, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katkı sunma motivasyonlarını düşüren diğer önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşleri, okul yönetiminde katılımı teşvik eden ve engelleyen örgütsel unsurların belirlenmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcılar, örgütsel yapı ve yönetim anlayışında yapılacak iyileştirmelerin, öğretmenlerin sürece daha fazla dâhil olmalarını sağlayacağını vurgulanarak, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı engelleyen örgütsel faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerine örnekler aşağıda yer verilmiştir.

> *"Yöneticinin yaklaşımı önemli. Yöneticinin yönetim konusunda bireyselci veya toplulukçu yaklaşımıyla alakalı bir durum. Kendi okulumda herkesi dâhil etmeye çalışan bir yönetim anlayışı hâkim olduğu için yönetimde katılım konusunda sorun yaşamıyorum. Ama daha önce tahin olduğum okulda müdürün katı tutumu yüzünden toplantıların bir an önce bitmesini istiyordum."* (Ö11)

Benzer şekilde, Ö24 kodlu öğretmen, yöneticinin bu süreci sınırladığı takdirde öğretmenlerin katılımının mümkün olamayacağını vurgulamaktadır:

> *"Yöneticinin yaklaşımı son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Yani öğretmenin yönetime katılma konusunda eğer yönetici bu süreci sınırladığı takdirde öğretmen ne kadar girişimde olursa olsun mümkün değildir."* (Ö24)

Ö23 kodlu öğretmenin ifadelerine göre, yöneticinin olumsuz bir tutum sergilemesi, öğretmenlerin okul yönetimine katılım konusunda motivasyon kaybına yol açmakta ve bu da öğretmenlerin katılımını önemli ölçüde engellemektedir:

> *"...yönetici olumsuz bir davranış sergilendiğinde doğal olarak odaklanmam da azalıyor. Örneğin, yöneticinin öğretmenlerinin dinlememesi, fikirlerimizin dikkate alınmaması ya da sürekli eleştirel bir tutum sergilemesi, yönetim sürecine dâhil olma eğilimimizi büyük ölçüde etkiliyor. Görüşlerimizin değerini göremediğimizde okul yönetimine katılım için gereken istek ortadan kalkıyor."* (Ö23)

Yöneticinin yönetim anlayışı ve öğretmenlere karşı sergilediği tutum, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Yöneticinin toplulukçu bir yönetim anlayışına sahip olduğu durumlarda, öğretmenlerin katılım konusunda daha az engelle karşılaştığı ve sürece daha istekli bir şekilde dâhil olabildikleri görülmektedir. Bu anlayış, yönetim sürecinde açık ve destekleyici bir atmosfer oluşturmakta, öğretmenlerin fikirlerini ifade etme isteğini artırmaktadır. Buna karşılık yönetim sürecine katılımın bireyselci veya sınırlayıcı bir yaklaşımla kısıtlandığı durumlarda öğretmenlerin yönetimde aktif rol alma çabaları sonuçsuz kalmaktadır. Bu tür sınırlayıcı yaklaşımlar, öğretmenlerde yönetime karşı motivasyon kaybına ve katılım konusunda isteksizliğe yol açmaktadır.

Yöneticinin öğretmenleri dinlememesi, fikirlerini dikkate almaması ya da sürekli eleştirel bir tutum sergilemesi gibi olumsuz davranışlar, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım eğilimlerini olumsuz etkilemektedir. Görüşlerinin değersiz bulunduğunu hisseden öğretmenler, okul yönetimine katkı sağlama isteklerini yitirmekte ve katılım konusunda çekingen davranmaktadır. Bu bulgular, okul yönetiminde öğretmenlerin katılımını artırmak için yöneticilerin daha kapsayıcı, teşvik edici ve değer verici bir yaklaşım benimsemelerinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinde etkin bir şekilde yer alabilmesi, yöneticilerin tutumlarına bağlı olarak ya teşvik edilmekte ya da engellenmektedir.

Okul yönetimi ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim sağlanamadığı durumlar, öğretmenlerin okul yönetimine katılım konusundaki isteksizliklerini artırmaktadır. Ö3, öğretmenler arasında, okul yönetimiyle olan iletişim eksiklikleri nedeniyle katılım konusunda isteksizlik gözlemlenebildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Yönetici ve öğretmenler arasında yeterli iletişim olmadığı için, okul yönetimine katılım konusunda isteksizlik oluşuyor. Bazen öğretmenlerin görüşleri ya da önerileri duyulmuyor ya da zamanında geri dönüş alınmıyor."* (Ö3)

Ö16 kodlu öğretmen de yönetimden gelen eksik bilgi nedeniyle katılım konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir:

> *"Yönetici ile öğretmenler arasında yeterli bir iletişim olmadığı için, okul yönetimi süreçlerine katılımım azalmış durumda. Fikirlerimiz ve önerilerimiz genellikle dikkate alınmıyor veya yönetimden gelen bilgi eksik olduğu için süreçlere nasıl katılacağımızı bilemiyoruz. Eğer yönetim daha sık ve açık bir iletişim kurarsa, katılımımın artacağına inanıyorum."* (Ö16)

Özellikle, öğretmenler arasında yöneticilerin iletişimdeki eksiklikleri nedeniyle motivasyon kaybı yaşandığına dair görüşler de dikkat çekmektedir. Ö19 kodlu katılımcı, yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini genellikle dikkate almadığını, bunun da katılım konusunda bir engel oluşturduğunu belirtmektedir:

> *"Okul yönetimiyle aramızda etkili bir iletişim kurulmadığı için, birçok önemli konuda fikirlerimizi paylaşma fırsatı bulamıyoruz. Yöneticilerle olan iletişim daha çok tek taraflı oluyor. Bizden beklentiler belirtiyorlar ama bizim taleplerimize, önerilerimize veya sorunlarımıza karşı duyarsız kalabiliyorlar. Örneğin, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşleri çoğu zaman dikkate alınmıyor. Yöneticiler, genellikle kendi bildiklerini uyguluyorlar ve biz öğretmenler, iletişim eksikliği nedeniyle süreçlere katılamıyoruz. Bu durum, motivasyonumuzu düşürüyor ve katılımımızı kısıtlıyor."* (Ö19)

Ö23 kodlu öğretmen ise açık ve sürekli bir iletişim sağlanmadığı takdirde öğretmenlerin fikirlerini rahatça dile getiremeyeceklerini, bu eksikliğin karar alma süreçlerine dâhil olamamalarına yol açtığını vurgulamaktadır:

> *"İletişim eksikliği, okul yönetimine katılımı engelleyebiliyor. Yöneticilerle açık bir iletişim sağlanmadığı zaman, katılım fırsatlarını kaçırabiliyoruz. Bu eksiklik, öğretmenlerin fikirlerini rahatça dile getirememesi ve karar alma süreçlerine dâhil olamaması ile sonuçlanıyor. İyi bir iletişim olsa, daha fazla katılım gösterilir."* (Ö23)

Araştırma bulgularına göre, okul yönetimi ile öğretmenler arasında etkili ve çift yönlü bir iletişimin kurulamadığını, bunun da öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını sınırlayan önemli bir engel olduğunu göstermektedir. İletişim eksikliği, öğretmenlerin kendilerini yönetim süreçlerinde etkisiz hissetmelerine ve görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünmelerine neden olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, sadece öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini olumsuz etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda okul yönetiminde demokratik bir yapının gelişmesini de engellemektedir. Katılımcı bir yönetim anlayışının oluşturulabilmesi için, yöneticilerin öğretmenlerle düzenli ve açık bir iletişim kurması, onların görüşlerine değer verdiğini hissettirmesi gerekmektedir.

Okul yönetimine katılım sağlamak isteyen ancak iş yükü ve evrak işleri nedeniyle buna engel olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım için yeterli zamanı ve enerjiyi bulamadıkları görülmektedir.

> *"Okul yönetimiyle ilgili süreçlere katılım sağlamak istememe rağmen, üzerimdeki fazla iş yükü ve evrak işleri buna engel oluyor. Şu anda her gün yoğun bir şekilde ders hazırlığı ve öğrenci takibi yaparken, evrak işleri de ekstra bir yük oluşturuyor. Bu yüzden, yönetime katılım konusunda çoğu zaman isteksiz oluyorum."* (Ö7)

Benzer şekilde, Ö13 kodlu öğretmen, evrak işleri ve raporlama gibi günlük işlerinin yönetim süreçlerine katılım için yeterli zaman bırakmadığını dile getirmiştir:

> *"…Günlük işlerim arasında evrak işleri ve raporlama gibi zorunluluklar çok fazla zaman alıyor. Bu nedenle, yönetim süreçlerine katılmak için yeterli enerjim kalmıyor."* (Ö13)

Ö17 kodlu öğretmen ise, okul yönetimine daha aktif katılmak istediğini ancak evrak işleri ve ders planlaması gibi günlük iş yükü nedeniyle bunun imkânsız hale geldiğini belirtmiştir:

> *"Okul yönetimine daha aktif katılmak isterdim, fakat zaten günlük işlerim çok fazla. Ders planları, sınav hazırlıkları, değerlendirmeler, veli toplantıları ve sürekli doldurmamız gereken evraklarla uğraşmaktan fırsat bulamıyoruz. Evrak işleri bazen o kadar zaman alıyor ki, okul yönetimine katılım ya da karar süreçlerinde yer alma gibi konulara vakit ayırmak imkânsız hale geliyor. Bu yoğun iş yükü altında, ek sorumluluklar üstlenmek, zamanımı ve enerjimi zorlayıcı hale getiriyor."* (Ö17)

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin üzerindeki aşırı iş yükünün, özellikle evrak işleri ve rutin görevlerin, okul yönetimine aktif katılımını engellediğini

göstermektedir. Öğretmenler, eğitim-öğretim süreçlerinin yanı sıra yoğun bir şekilde evrak işleriyle meşgul olduklarından, yönetim süreçlerine dâhil olma konusunda yeterli zaman ve enerjiyi bulamamaktadır. Bu durum öğretmenlerin iş yükünün sadece akademik ve pedagojik faaliyetlerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bürokratik süreçlerin de öğretmenlerin üzerinde ciddi bir baskı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, iş yükünün fazlalığı, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katkıda bulunma isteklerini zayıflatmakta ve katılımı sınırlamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin iş yükünün azaltılmasının, katılımı teşvik eden bir yönetim anlayışının geliştirilmesi için önemli bir adım olabileceğini göstermektedir.

Ö12 kodlu öğretmen, öğretmenlere verilen yetkilerin bazen yalnızlık hissi yaratabileceğini ve öğretmenlerin yönetimin yeterince destek sunmaması durumunda katılım konusunda çekingen davranabileceklerini belirtmektedir:

> *"...öğretmenlere yetki verilmesinin bazı olumsuz sonuçları olabiliyor. Özellikle öğretmenler daha fazla sorumluluk alırken yönetimin yeterince desteği sunmaması, öğretmenlerin bu süreçlere katılmaktan çekinmelerine neden olabiliyor. Yetki devrinin sorumluluk getirdiği durumlarda, öğretmenlerin yalnız bırakılması katılımı olumsuz etkileyebilmektedir."* (Ö12)

Ö20 kodlu öğretmen ise, yöneticilerin genellikle yetki devretmekten kaçındığını ve yönetimle ilgili sorumlulukları paylaşmak yerine her şeyi kontrol etme arayışında olduklarını dile getirmiştir:

> *"Okul yönetimine katılmak isteriz, ancak yöneticiler genellikle yetki devretmeye sıcak bakmıyorlar. Yönetimle ilgili sorumlulukları paylaşmak ya da öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil olmasını sağlamak yerine, her şeyi kendileri kontrol etmek istiyorlar. Bu durum, yönetimde bir baskı ve tek taraflılık oluşturuyor. Bizim fikirlerimize ve katılımımıza açık olmadıklarından, yönetim işlerine dâhil olmak da zorlaşıyor. Öğretmenlere güvenilmediği için, yetkiler yalnızca yöneticilerde toplanıyor, bu da bizi dışlanmış hissettiriyor."* (Ö20)

Elde edilen verilere göre, okul yöneticilerinin yetki devrine karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini ve bu durumun öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını önemli ölçüde kısıtladığını ortaya koymaktadır. Yönetimde yetkinin sadece yöneticilerde toplanması, öğretmenlerin fikirlerinin ve katılımlarının değer görmediği görüşünü yaratmakta ve katılım isteğini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, okul yönetiminde merkeziyetçi bir yaklaşımın, öğretmenlerin yönetim

süreçlerine dâhil olma fırsatını ortadan kaldırdığını ve onların kendilerini dışlanmış hissetmelerine yol açtığını göstermektedir. Öğretmenlerin, yönetimle ilgili kararların daha katılımcı bir şekilde alınmaması, hem yönetici-öğretmen ilişkilerini zayıflatmakta hem de öğretmenlerin okuldaki kararlara katkıda bulunma isteklerini bastırdığını belirtmişlerdir. Yetki devri konusundaki bu olumsuz tutumun ortadan kaldırılması, okul yönetiminde daha demokratik ve katılımcı bir yapının oluşmasına zemin hazırlayabileceğini vurgulanmıştır.

Ö3 kodlu öğretmen, yöneticiler tarafından yeterli destek sunulmadığında okul yönetimine katılma isteğinin azaldığını vurgulamaktadır:

> *"Yöneticiler tarafından yeterli destek verilmediği zaman, okul yönetimine katılmak isteği azalıyor. Öğretmenlerin fikirlerine değer verilmediği ya da görüşleri ciddiye alınmadığı bir ortamda katılım sağlamak oldukça zor. Yöneticiler, öğretmenlerin katılımını teşvik etmek için daha fazla rehberlik ve destek sağlamalı."* (Ö3)

Ö21 kodlu öğretmen ise yönetim süreçlerine katılma isteği olmasına rağmen yöneticiler tarafından yeterli destek görmediklerini belirtmektedir:

> *"Yönetim süreçlerine katılmak istesek de, yöneticiler tarafından yeterince desteklenmiyoruz. Yöneticiler, öğretmenlerin fikirlerine önem vermiyor ve bize güven duymuyor gibi hissediyoruz. Karar alma süreçlerinde bizi teşvik etmiyorlar, hatta bazen cesaretimizi kırıyorlar. Ne zaman bir öneri sunsak ya da bir konuda inisiyatif almak istesek, yöneticilerin tepkisi genellikle olumsuz oluyor. Bu nedenle, okul yönetimine dâhil olma konusunda motivasyonumuzu kaybediyoruz. Yönetimin bizi desteklemediği bir ortamda, aktif katılım zorlaşıyor."* (Ö21)

Elde edilen veriler, yöneticilerin öğretmenleri desteklememesinin öğretmenlerin okul yönetimine katılımını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin fikirlerine önem vermemesi ve onları teşvik etmemesi, öğretmenlerde dışlanma hissi yaratmakta ve bu durum, öğretmenlerin katılıma yönelik ilgilerini azalttıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin inisiyatif alma isteklerinin karşılanmaması, katılımcı bir yönetim anlayışının geliştirilmesi açısından ciddi bir engel teşkil ettikleri ifade edilmiştir. Öğretmen alıntılarından hareketle, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımının, yetki devri ve sorumluluk paylaşımının yönetim tarafından yeterince desteklenmemesi durumunda olumsuz etkilenebileceği söylenebilir. Öğretmenler, yönetimden güven görmedikleri ve yetki devrinin yeterince desteklenmediği durumlarda katılım konusunda isteksizleşmektedirler.

Ö6 kodlu öğretmen, mesleki gelişim fırsatlarının azlığının, öğretmenlerin kendi becerilerini geliştirmelerini zorlaştırdığını ve bu durumun okul yönetimindeki aktif katılımı olumsuz etkilediğini şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Okul yönetimine daha fazla katılmak istiyoruz ama mesleki gelişim fırsatlarımız çok sınırlı. Eğitim seminerleri, atölye çalışmaları veya profesyonel gelişim programları gibi fırsatların azlığı, kendi becerilerimizi geliştirmemizi zorlaştırıyor. Kendimizi geliştiremediğimiz için, yönetim süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenme konusunda kendimizi yeterince donanımlı hissetmiyoruz. Mesleki gelişim imkanları sağlanmadığında, görüşlerimizi ifade etmekte ya da inisiyatif almakta çekingen davranıyoruz. Dolayısıyla bu durum, okul yönetiminde aktif katılımımızı olumsuz yönde etkileyebiliyor."* (Ö6)

Ö8 kodlu öğretmen de benzer şekilde, hizmet içi eğitim fırsatlarının eksikliğinin öğretmenlerin okul yönetiminde etkin bir rol almalarını engellediğini belirtmektedir:

> *"Bu alanda hizmet içi eğitim fırsatlarının yetersiz olması, öğretmenlerin okul yönetiminde etkin bir rol almalarını engelliyor. Gerekli eğitimleri almadığımız için kendimizi yetersiz hissediyoruz. Yöneticiler genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermiyor. Bu da yeni yöntemler ve yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmamızı zorlaştırıyor."* (Ö8)

Elde edilen bulguya göre, mesleki gelişim olanaklarının yetersizliğinin öğretmenlerin okul yönetimine katılımını sınırlayan önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu alıntılardan hareketle, öğretmenlerin okul yönetiminde aktif katılım sağlamalarının, mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği nedeniyle kısıtlandığı söylenebilir. Eğitim ve gelişim imkânlarının arttırılması, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha etkin katılım göstermelerini sağlayabilir.

### 4.3.3. Alt Tema 3: Sistemsel Faktörler

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler doğrultusunda "eğitim politikaları" ve "kültürel ve toplumsal faktörler" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "sistemsel faktörler" alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını etkileyen daha geniş çaplı sistemsel faktörlere işaret etmektedir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, eğitim politikalarının öğretmenlerin yönetim süreçlerindeki rollerini belirleyen temel unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Merkezi karar alma mekanizmalarının baskın olması, öğretmenlerin yerel düzeyde yönetim süreçlerine etkili bir şekilde katılımını engelletildiği belirtilmiştir. Bunun yanı

sıra, öğretmenler, kültürel ve toplumsal faktörler de öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil olma düzeyini doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri, eğitim politikaları ve kültürel yapının okul yönetimine katılım üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Katılımcılar, bu faktörlerin öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılımını sağlamak amacıyla gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin okul yönetimine katılımı engelleyen sistemsel faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerine örnekler aşağıda yer verilmiştir.

> *"Okul yönetimine aktif katılım sağlamak istiyoruz, ancak mevcut eğitim politikaları bu katılımı zorlaştırıyor. Eğitim sisteminde sıkça değişen politikalar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katkıda bulunmalarını engelliyor. Her yeni politika değişikliğinde, öğretmenlerin üzerindeki baskı artıyor ve bu durum, katılım isteğimizi olumsuz etkiliyor. Ayrıca, eğitim politikalarının çoğu zaman öğretmen görüşleri alınmadan belirlenmesi, bizi süreçten dışladığı için motivasyonumuzu azaltıyor. Eğitim politikaları, öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmadığı ve katılımın sınırlı olduğu bir ortam yaratıyor."* (Ö16)

Ö21 kodlu öğretmen ise, eğitim politikalarındaki belirsizliklerin ve müfredat değişikliklerinin, öğretmenlerin okul yönetimi süreçlerine katılımını zorlaştırdığını vurgulamaktadır:

> *"Her yıl değişen müfredatlar, öğretmenlerin ne yapması gerektiğine dair belirsizlikler yaratıyor. Bu değişiklikler, öğretmenlerin okul yönetimi süreçlerine katılım gösterirken karşılaştığı zorlukları artırıyor. Eğitim politikalarındaki tutarsızlıklar, öğretmenlerin işini daha karmaşık hale getiriyor."* (Ö21)

Elde edilen bulgulara göre, mevcut eğitim politikalarının öğretmenlerin okul yönetimine aktif katılımını olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim sistemindeki sık değişiklikler, öğretmenlerin üzerindeki baskıyı artırmakta ve bu durum, katılımlarını sınırlandığı vurgulanmıştır. Eğitim politikalarının daha kapsayıcı ve öğretmenlerin görüşlerini dikkate alan bir şekilde oluşturulması, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını teşvik edebileceği vurgulanmıştır.

> *"...Özellikle toplumda öğretmenlerin rolü ve değeri ile ilgili var olan olumsuz algılar, öğretmenlerin kendilerini yönetim süreçlerinde ifade etmelerini engelliyor. Bazı aileler, öğretmenlerin sadece eğitimci olarak kalmasını bekliyor ve bu da katılım isteğimizi azaltıyor. Ayrıca cinsiyet eşitsizliği gibi toplumsal normlar, bazı*

*öğretmenlerin yönetim pozisyonlarına aday olmalarını veya fikirlerini ifade etmelerini engelliyor. Bu faktörler, öğretmenlerin okul yönetimindeki katılımını sınırlayan önemli engeller arasında yer alabiliyor."* (Ö5)

Ö14 kodlu öğretmen ise, öğretmenlik mesleğinin toplumda yeterince değer görmemesinin yönetim süreçlerinde öğretmenlerin rol almasını zorlaştırdığına dikkat çekmektedir:

*"Toplumumuzda öğretmenlik mesleği maalesef yönetim ve karar alma süreçlerinde yeterince yer alması gereken bir meslek olarak görülmüyor. Öğretmenlerin, sadece sınıf içinde ve öğrenci eğitimiyle ilgilenmesi gerektiği yönünde güçlü bir algı var. Özellikle bazı kesimlerde, öğretmenlerin yönetim işlerine karışması, gereksiz bir girişim gibi algılanabiliyor. Bu durum, okuldaki yönetim süreçlerine katkıda bulunmak isteyen öğretmenleri de olumsuz etkiliyor. Kültürel olarak otoriteye saygı duyma ve yöneticiye karşı söz söylememe gibi bir anlayışın hakim olması, öğretmenlerin fikir beyan etmelerini zorlaştırıyor. Toplumsal düzeyde öğretmenlerin yönetimde aktif bir rol almasının yadırgandığını düşündüğümden, bazen kendi fikirlerimi belirtmekten çekiniyorum."* (Ö14)

Elde edilen verilere göre, toplumda öğretmenlik mesleğinin yalnızca sınıf içi eğitimle sınırlandırılması gerektiği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin okul yönetiminde aktif rol alma isteğini düşürdüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin yönetime katılımını "gereksiz" bir çaba olarak değerlendiren toplumsal bakış açısı, onların yönetim süreçlerinde kendilerini ifade etmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimine katkı sağlama isteklerini zayıflatmakta ve katılım konusunda çekingen davranmalarına neden olacağı vurgulanmıştır. Kültürel olarak otoriteye saygı duyma ve yöneticiye karşı söz söylememe gibi geleneksel normlar, öğretmenlerin fikir beyan etmelerini zorlaştırmakta, hatta bazı durumlarda katılım konusunda onları tamamen engelleyeceği ifade edilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ise özellikle kadın öğretmenlerin yönetim pozisyonlarına aday olma ve süreçlere katılımını sınırlandıran bir başka faktör olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgular, kültürel ve toplumsal faktörlerin okul yönetiminde kapsayıcılığı sağlama önünde önemli bir engel oluşturduğunu göstermekte olup, öğretmenlerin bu tür normlardan etkilenmeden katkıda bulunabilmeleri için daha kapsayıcı bir yönetim anlayışının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

### 4.4. Tema-4: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın son sorusu, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını artırmak için neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, katılımcılara okul yönetimine katılımı artırmaya ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen yanıtlar doğrultusunda temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin katılımı artırmaya yönelik önerilerine dair bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular ayrıntılı bir şekilde Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular**

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Katılımcılar |
|---|---|---|---|
| Okul Yönetimine Katılımı Artırma | İş Ortamı ve Çalışma Koşulları | Öğretmenlerin desteklenmesi ve kuruma karşı aidiyet duygularının geliştirilmesi | Ö2, Ö17, Ö19, Ö22, Ö24 |
| | | Beklentilerin karşılanması | Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12 |
| | | Güven ortamı oluşturulması | Ö8, Ö14 |
| | | Kararlılık ve devamlılık sağlanması | Ö6, Ö8 |
| | Öğretmen Katılımı ve Yetkilendirme | Öğretmen düşüncelerine önem verilmesi | Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25 |
| | | Öğretmenlere özerklik tanınması | Ö6, Ö14 |
| | | Öğretmen katılımına ortam oluşturulması | Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö17, Ö24 |
| | Etkili İletişim ve Motivasyon | Karşılıklı iletişim sağlanması | Ö3, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25 |
| | | Zamanında bilgi alış verişi yapılması | Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö18, Ö23 |
| | | Öğretmenlerin karara katılıma teşvik edilmesi | Ö3, Ö10, Ö12, Ö21 |
| | Eğitim ve Gelişim Programları | Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi | Ö2, Ö8, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö24 |
| | | Yöneticilerin karara katılımla ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi | Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25 |
| | Örgüt Kültürü ve İklim | Katılımcı yönetim kültürü oluşturma | Ö2, Ö6, Ö7, Ö12 |
| | | Farklılıklara saygılı yönetim anlayışı oluşturma | Ö1, Ö5, Ö12, Ö19 |

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul yönetimine katılımı artırmaya yönelik görüşleri, iş ortamı ve çalışma koşulları, öğretmen katılımı ve yetkilendirme, etkili iletişim ve motivasyon, eğitim ve gelişim programları, örgüt kültürü ve iklim olmak üzere beş alt tema altında gruplanmaktadır. Bu alt temalara ilişkin bulgular aşağıda açıklanarak, bulgularla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinden oluşan doğrudan alıntılar yer verilmektedir.

### 4.4.1. Alt Tema 1: İş Ortamı ve Çalışma Koşulları

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler doğrultusunda "öğretmenlerin desteklenmesi ve kuruma karşı aidiyet duygularının geliştirilmesi", "beklentilerin karşılanması", "güven ortamı oluşturulması" ve "kararlılık ve devamlılık sağlanması" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "iş ortamı ve çalışma koşulları" alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin iş ortamı ve çalışma koşullarının, okul yönetimine katılım süreçleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin kuruma karşı aidiyet duygularının güçlendirilmesinin ve yöneticiler tarafından desteklenmelerinin, yönetim süreçlerine katılım motivasyonlarını artırdığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması ve güven ortamının oluşturulması, katılımın sürdürülebilirliğini sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması, onların kuruma olan bağlılıklarını artırırken yönetimle aralarındaki iletişimi de güçlendirmektedir. Katılımcılar, okul yönetiminin istikrarlı ve adil bir yönetim anlayışı benimsemesinin, öğretmenlerin sürece aktif katılımını teşvik ettiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha fazla dâhil olabilmesi için çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve güven ortamının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin okul yönetimine katılımı artırmaya yönelik öğretmen görüşlerine dair örnekler aşağıda yer verilmektedir.

Ö2 kodlu öğretmen, öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasının ve bu görüşlere değer verilmesinin, aidiyet duygularını güçlendireceğini şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için, önce onlara destek sağlamak gerektiğini düşünüyorum. Yöneticilerin, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alması ve bu görüşlere değer vermesi, aidiyet duygularını güçlendirir. Ayrıca mesleki gelişim programları düzenlenmesi ve öğretmenlerin fikirlerini rahatlıkla*

*paylaşabilecekleri platformlar oluşturulması, katılımı teşvik edebilir. Takım çalışmasına yönelik etkinlikler de, öğretmenlerin birbirleriyle dayanışma içinde olmalarını sağlayarak kuruma bağlılıklarını artırır."* (Ö2)

Ö17 kodlu öğretmen de öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınması ve katkılarının takdir edilmesinin okul bağlılıklarını artıracağını belirtmektedir:

*"Yönetimin öğretmenlere değer verdiğini hissettirmesi, katılımı artıran en önemli unsurlardan biri. Eğer fikirlerimiz dikkate alınır, katkılarımız takdir edilir ve desteklenirsek, okula olan bağlılığımız artar ve yönetim süreçlerinde daha aktif oluruz. Kendimizi okulun önemli bir parçası olarak görmek bizi motive eder."* (Ö17)

Ö19 kodlu öğretmen ise öğretmenlerin okul yönetimi tarafından yalnızca ders anlatan bireyler olarak değil, okulun gelişimine katkı sunabilecek kişiler olarak görülmesinin, katılımı teşvik edeceğini belirtmektedir:

*"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için yöneticilerin bizleri yalnızca ders anlatan bireyler olarak değil, okulun gelişimi için önemli katkılar sunabilecek kişiler olarak görmesi gerekiyor. Yönetim sürecinde fikirlerimize yer verilmesi ve desteklenmemiz hem motivasyonumuzu artırır hem de okula olan bağlılığımızı güçlendirir."* (Ö19)

Ö22 kodlu öğretmen ise, okul yönetiminin desteğinin, öğretmenlerin okulun işleyişine katkı sağlama isteklerini artıracağını ifade etmektedir:

*"Okul yönetimi tarafından desteklendiğimi hissettiğimde, okulun işleyişine daha fazla katkıda bulunmak istiyorum. Örneğin, yöneticiler öğretmenlerin görüşlerini dinleyip uygulamaya geçirirse ve bizleri sadece bir çalışan olarak değil, kurumun bir parçası olarak görürse aidiyet duygumuz güçlenir."* (Ö22)

Öğretmen ifadelerinden hareketle, okul yönetiminin öğretmenlere değer verdiğini hissettirmesinin ve onların fikirlerini dikkate almasının, katılımı artırmak ve öğretmenlerin okul yönetimi süreçlerine daha aktif bir şekilde dâhil olmalarını sağlamak için önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Ö1 kodlu öğretmen, yönetimin öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve taleplerini dikkate almasının, motivasyonlarını artıracağını belirtmektedir:

*"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için öncelikle yönetim tarafından beklentilerimizin karşılanması gerekiyor. Yönetimin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve taleplerini dikkate alması, onların motivasyonunu artırır. Örneğin, karar alma süreçlerinde aktif rol alabilmemiz ve önerilerimizin gerçekten değerlendirildiğini*

*görmemiz önemli. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sunduğu önerilere somut yanıtlar verilmesi, beklentilerimizin karşılandığını hissetmemizi sağlar ve bu da katılımı teşvik eder. Kısacası, yönetimle öğretmenler arasındaki iletişimde karşılıklı bir anlayış geliştirilirse, katılımın artacağını düşünüyorum."* (Ö1)

Ö5 kodlu öğretmen, yönetimle katılım süreçlerinin yalnızca formalite olmaması gerektiğini dile getirmektedir:

*"Öğretmenler olarak, katılımımızın sadece formalite olarak görülmemesini bekliyoruz. Eğer yönetime katkı sağladığımızda görüşlerimizin gerçekten dikkate alındığını, kararların buna göre şekillendiğini görürsek, yönetim süreçlerine daha aktif katılım gösteririz. Ancak verilen sözler tutulmaz, beklentiler karşılanmazsa zamanla ilgimiz azalıyor."* (Ö5)

Ö7 kodlu öğretmen, öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmaması durumunda katılımın zorlaşacağına dikkat çekmektedir:

*"Yönetimin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alarak hareket etmesi çok önemli. Eğer okulda bizden sürekli fedakârlık beklenirken bizim taleplerimiz görmezden gelinirse, yönetim süreçlerine katılım konusunda isteksiz davranırız. Ancak adil bir yönetim anlayışı benimsenir ve beklentilerimiz karşılanırsa, katılımımız da artar."* (Ö7)

Ö12 kodlu öğretmen de, beklentilerin karşılanmaması halinde katılımın azalacağına vurgu yapmaktadır:

*"Okul yönetimine katılım sağlamak istiyoruz ama çoğu zaman beklentilerimiz karşılanmadığı için süreçlere dâhil olmaktan kaçınıyoruz. Örneğin, fikirlerimizi paylaştığımızda bunların dikkate alınmasını, önerilerimizin uygulanmasını ve gerçek bir değişim yaratmasını bekliyoruz."* (Ö12)

Öğretmen görüşlerinden hareketle, öğretmenlerin okul yönetimine daha fazla katılabilmesi için beklentilerinin karşılanması gerektiği ve bu süreçlerde yönetimin öğretmenlerin görüşlerine değer vermesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artıran önemli etkenlerden biri beklentilerinin karşılanmasıdır. Öğretmenler, yönetime dâhil olduklarında görüşlerinin dikkate alınmasını, önerilerinin uygulanmasını ve alınan kararların kendilerine geri bildirim şeklinde dönmesini beklemektedir. Ancak, beklentilerinin karşılanmadığını düşünen öğretmenlerin zamanla katılım konusunda isteksiz hale geldiği ve okul yönetimine yönelik ilgilerinin azaldığı görülmektedir. Bu durum,

öğretmenlerin yönetim süreçlerinde yalnızca sembolik olarak değil, gerçek bir paydaş olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yönetimin, öğretmenlerin beklentilerini dikkate alarak hareket etmesi, onların karar alma süreçlerinde aktif rol almalarını teşvik edebilir. Aksi takdirde, öğretmenler okul yönetimine yönelik ilgilerini kaybederek katılım göstermemeyi tercih edebilirler. Bu bağlamda, yönetimin öğretmenlerin görüşlerini içeren politika ve uygulamalar geliştirmesi, katılım süreçlerini şeffaf hale getirmesi ve öğretmenlere yönelik somut iyileştirmeler yapması katılımın sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Okul yönetiminde demokratik bir yaklaşım benimsenerek öğretmenlerin görüşlerinin daha fazla dikkate alınması, onların katılım motivasyonunu artırarak kuruma karşı aidiyet duygularını da güçlendirebilir. Okul yönetimine katılımın teşvik edilmesi için öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmasının önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Yönetimin, öğretmenlerin taleplerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hareket etmesi, onların motivasyonunu artırmakta ve katılım isteklerini güçlendirileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimine daha etkin katılabilmesi için yönetim ile öğretmenler arasında karşılıklı bir anlayış ve güven ilişkisinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin öneri ve beklentilerine verilen geri bildirimlerin zamanında ve yapıcı olması, katılım süreçlerinin daha sağlıklı işlemesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için en önemli stratejilerden biri, okulda güven ortamının oluşturulması olarak öne çıkmaktadır. Ö8 kodlu öğretmen, öğretmenlerin yönetimle güven temelli bir ilişki kurabilmesinin, katılımı artıracağına vurgu yapmaktadır:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için en önemli stratejilerden biri, okulda güven ortamının oluşturulmasıdır. Yönetimle öğretmenler arasında karşılıklı güven olmadığı sürece, öğretmenler fikirlerini ve önerilerini rahatça paylaşamazlar. Yöneticilerin, öğretmenlerin düşüncelerine ve katkılarına saygı duyması, eleştirilerini yapıcı bir şekilde karşılaması gerekiyor. Ayrıca alınan kararlarda öğretmenlerin fikirlerinin gerçekten dikkate alındığını görmek, güven ortamının kurulmasına yardımcı olacaktır. Güven duyduğumuz bir ortamda, karar süreçlerine daha aktif ve istekli bir şekilde katılırız."* (Ö8)

Ö14 kodlu öğretmen ise güven ortamının olmadığı durumlarda öğretmenlerin katkı sağlama konusunda isteksiz olacağını belirtmektedir:

*"Bazı okullarda öğretmenler fikirlerini dile getirdiğinde dışlanma ya da cezalandırılma korkusu yaşayabiliyor. Böyle bir ortamda kimse okul yönetimine katkı sunmak istemez. Ancak açık ve güven veren bir yönetim anlayışı olduğunda, herkes fikirlerini rahatça paylaşabilir ve ortak kararlar alınabilir."* (Ö14)

Araştırma bulgularına göre, okul yönetimi ile öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkilerin inşa edilmesinin, katılımı teşvik eden stratejilerden biri olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerini dikkate alması, eleştirilerine açık olması ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin etkisini hissettirmesi, güven ortamını güçlendireceği belirtilmektedir. Böyle bir güven ilişkisi, öğretmenlerin daha aktif ve istekli bir şekilde yönetim süreçlerine dâhil olmalarını sağlayarak okulun genel yönetim etkinliğini artırabilir.

Ö6 kodlu öğretmen, tutarsız kararların katılım üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmektedir:

*"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için alınan kararların sürekliliği ve tutarlılığı önemli. Yöneticilerin bir gün farklı, başka bir gün farklı kararlar alması, katılımımızı olumsuz etkiliyor. Uzun vadeli ve istikrarlı planlar yapıldığı zaman kendimizi daha fazla katılım göstermeye istekli hissediyoruz. Çünkü bu süreçlerde fikirlerimizin değer göreceğini biliyoruz. Yönetimin istikrarlı bir yaklaşım sergilemesi, öğretmenlerin güvenini artırır ve katılımı sürdürülebilir kılar."* (Ö6)

Ayrıca Ö8 kodlu öğretmen, sürekliliğin sağlanmadığı durumlarda öğretmenlerin ilgisinin azalacağını vurgulamaktadır:

*"Öğretmenlerin yönetime katılımı sadece bir prosedür olarak değil, uzun vadeli bir süreç olarak görülmeli. Süreklilik sağlanmazsa, öğretmenler sürecin ciddiyetine inanmaz ve katkıda bulunmak istemezler. Okul yönetimine katılım konusunda süreklilik olmadığı için öğretmenler zamanla ilgisini kaybediyor. Eğer yönetim, öğretmenleri sürekli sürecin içinde tutar ve katılımı bir kültür haline getirirse, bu durum hem eğitim kalitesini hem de çalışma ortamını olumlu yönde etkiler."* (Ö8)

Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını teşvik etmek için karar süreçlerinde tutarlılık ve devamlılığın önemini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yönetimin istikrarlı ve uzun vadeli bir yaklaşım sergilemesi durumunda karar süreçlerine daha istekli ve güvenle katılacağını vurgulanmaktadır. Süreklilik ve kararlılık sağlanamayan yönetim süreçleri, öğretmenlerin katkılarının geçici veya

değersiz olduğu görüşüne yol açmakta ve bu da katılımı olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir.

### 4.4.2. Alt Tema 2: Öğretmen Katılımı ve Yetkilendirme

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler doğrultusunda "öğretmen düşüncelerine önem verilmesi", "öğretmenlere özerklik tanınması" ve "öğretmen katılımına ortam oluşturulması" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "öğretmen katılımı ve yetkilendirme" alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha aktif katılım göstermelerinin, onların mesleki tatminlerini artırdığı ve okulun genel işleyişine olumlu katkılar sağladığı yönündeki görüşleri ortaya koymaktadır. Öğretmenler, düşüncelerine önem verilmesinin ve kendilerine belirli ölçüde özerklik tanınmasının, karar alma süreçlerine katılımlarını teşvik ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmen katılımına uygun bir ortamın oluşturulması, yönetim süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarını sağlayarak okul yönetiminde demokratik bir yapının gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sürece dâhil edilmesine yönelik görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö25 kodlu öğretmen, yönetimin öğretmenlerin önerilerine ve görüşlerine açık olması gerektiğini vurgulamaktadır:

> *"...öğretmenlerin yönetime katıldıklarında gerçek bir etki yaratabileceklerini hissetmeleridir. Yönetim, öğretmenlerin önerilerine ve görüşlerine açık olmalı, bu fikirler dikkate alınarak somut adımlar atılmalı. Eğer öğretmenler, düşüncelerinin karar süreçlerinde bir karşılığı olduğunu görürlerse, katılım artacaktır."* (Ö25)

Ayrıca Ö20 kodlu öğretmen, öğretmenlerin görüşlerinin önemsenmesi gerektiğine değinerek, fikirlerinin karar süreçlerinde dikkate alındığını görmekle ilgili şunları ifade etmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmanın en etkili yollarından biri, düşüncelerimize gerçekten önem verilmesidir. Yöneticiler sadece fikirlerimizi almakla kalmamalı, aynı zamanda bu görüşlerin karar süreçlerinde dikkate alındığını göstermelidir. Önerilerimizin uygulamaya geçirildiğini veya en azından önemsendiğini görmek görüşlerimizin değerli olduğunu gösterir. Eğer yönetim, öğretmenlerin fikirlerini ciddiye aldığını hissettirebilirse, bizler de yönetim süreçlerine daha aktif ve istekli bir şekilde katılırız."* (Ö20)

Elde edilen verilere göre öğretmen düşüncelerine önem verilmesi, etkin bir okul yönetimi için önemli bir faktördür. Yöneticilerin, öğretmenlerin fikirlerine sadece ulaşmakla kalmayıp, bu fikirlerin karar alma süreçlerinde etkin bir şekilde kullanıldığını göstermesi, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ve katılım istekliliğini pekiştirileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin ciddiye alındığını hissetmeleri, okulun genel yönetiminde bir ortaklık ve dayanışma duygusunu güçlendirebileceği vurgulanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarken, aynı zamanda okul yönetiminin daha kapsayıcı ve katılımcı bir yapıya dönüşmesine katkı sunabilir.

Okul yönetimine katılımı artırmak için öğretmenlere daha fazla özerklik tanınması gerektiğini vurgulayan Ö6 kodlu öğretmen, eğitim süreçlerini yönlendirme ve karar alma süreçlerine dâhil olma konusunda öğretmenlere daha fazla inisiyatif verilmesi gerektiğini belirtmektedir:

> *"Okul yönetimine katılımı artırmak için öğretmenlere daha fazla özerklik tanınması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim süreçlerini yönlendirme ve karar alma süreçlerine dâhil olma konusunda daha fazla inisiyatif alabilmemiz sürece katılımımızı artıracaktır. Kendi sınıfımızda ve eğitim programında belirli düzeyde bağımsızlık sağlanırsa, karar alma süreçlerinde daha etkin olur ve kendimizi daha fazla sorumlu hissederiz. Öğretmenlerin sadece talimatları yerine getiren kişiler yerine, eğitim-öğretim sürecinin aktif bir parçası olduklarını hissetmeleri gerekir."* (Ö6)

Benzer şekilde, Ö14 kodlu öğretmen, öğretmenlere kendi alanlarında karar verebilecekleri bir özerklik sağlanması gerektiğini dile getirmektedir:

> *"Yönetim süreçlerine daha aktif katılabilmemiz için, öğretmenlerin kendi alanlarında karar verebilecekleri bir özerklik sağlanması önemli. Eğitim programlarının uygulanması, sınıf yönetimi ve öğrencilere yönelik stratejilerde bize daha fazla inisiyatif verilirse, yönetimle olan etkileşimimiz de güçlenir. Şu anda birçok konuda merkezi kararlar alınıyor, ancak öğretmenlerin kendi deneyimlerine ve ihtiyaçlarına göre daha esnek bir şekilde hareket edebilmesi, hem öğrenci başarısına hem de öğretmen katılımına katkı sağlar."* (Ö14)

Katılımcıların ifadelerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve eğitim programlarının uygulanmasında daha fazla inisiyatif almasının, katılımcı bir okul yönetimi anlayışını destekleyeceğini göstermektedir. Özerklik, öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerini sergilemelerine olanak tanırken, aynı zamanda okul yönetimi ile olan etkileşimlerini

de kuvvetlendirebileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere tanınacak özerkliğin, sadece bireysel motivasyonlarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda okulun genel yönetim etkinliğini de artırma potansiyeli taşıdığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için uygun bir ortam oluşturulması gerektiğini belirten Ö7 kodlu öğretmen, öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade edebileceği bir atmosferin önemli olduğuna dikkat çekmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için öncelikle uygun bir ortam oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Böylelikle öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade edebileceği, açık iletişimin teşvik edildiği bir atmosfer oluşur. Okul yönetimi, öğretmenlerin fikirlerini alacakları toplantılar düzenleyebilir ve bu toplantılarda görüşlerin aktif bir şekilde tartışılmasını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden etkinlikler ve projeler düzenlemek katılımı artırabilir. Kendimizi değerli hissettiğimiz ve fikirlerimizin dinlendiği bir ortamda, daha istekli bir şekilde yönetim süreçlerine katılırız."* (Ö7)

Ö24 kodlu öğretmen ise öğretmenlere destekleyici bir ortam sağlanmasının önemini vurgulamaktadır:

> *"Okul yönetimine katılımı artırmak için öğretmenlere destekleyici bir ortam sağlanması gerektiğine inanıyorum. Yönetim, öğretmenlerin görüş ve önerilerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturmalı. Düzenli olarak geri bildirimler verilmeli ve çalışma grupları yapılması, öğretmenlerin katılımını teşvik edebilir. Bu tür bir ortamda öğretmenler birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak daha aktif bir şekilde sürece dâhil olabilirler."* (Ö24)

Katılıcı ifadeleri, öğretmenlerin katılımını artırmak amacıyla, yönetimin öğretmenlerin görüşlerine değer verdiğini hissettirmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen katılımına ortam oluşturulması, sadece bireysel katılımı teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda okul kültürünün daha kapsayıcı ve işbirlikçi bir yapıya dönüşmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

### 4.4.3. Alt Tema 3: Etkili İletişim ve Motivasyon

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler doğrultusunda "karşılıklı iletişim sağlanması", "zamanında bilgi alışverişi yapılması" ve "öğretmenlerin karara katılıma teşvik edilmesi" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "etkili iletişim ve motivasyon" alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin okul yönetimi ile olan etkileşimlerinde etkili iletişimin ve zamanında gerçekleştirilen bilgi paylaşımının,

karar alma süreçlerine katılımı teşvik eden temel unsurlar arasında yer aldığını göstermektedir. Yönetim tarafından öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması ve katılım süreçlerinin şeffaf bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin sürece olan ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını destekleyen uygulamalara ilişkin görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö11 kodlu öğretmen, okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişimin artırılmasının önemini vurgulamaktadır:

> *"Okul yönetimi, öğretmenlerle düzenli olarak iletişim kurmalı ve onların geri bildirimlerini dikkate almalıdır. Bunun için öğretmenlerin görüşlerini paylaşabilecekleri açık forumlar veya yüz yüze toplantılar düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin sorunlarını ve önerilerini doğrudan ifade edebilecekleri bir iletişim kanalı oluşturulması katılımı artıracaktır. Bu tür bir iletişim ortamı, hem öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar hem de okul yönetimi ile öğretmenler arasında daha güçlü bir bağ oluşturur."* (Ö11)

Ö13 kodlu öğretmen ise yönetimin, öğretmenlerle daha etkili iletişim kurma gerekliliğini dile getirmektedir:

> *"Okul yönetimine katılımı artırmak için karşılıklı iletişimin güçlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Yönetim, öğretmenlerin görüşlerini almak için daha etkili iletişim yöntemleri kullanmalıdır. Örneğin, düzenli olarak gerçekleştirecekleri toplantılarda öğretmenlerin görüşlerine aktif olarak yer vermelidirler."* (Ö13)

Ö18 kodlu öğretmen ise öğretmenlerle düzenli bir iletişimin önemini ve bunun katılımı nasıl artırabileceğini anlatmaktadır:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için karşılıklı iletişimin şart olduğunu düşünüyorum. Bu iletişimi sağlamak için, okul yönetiminin öğretmenlerle daha sık bir araya gelmesi ve açık bir diyalog ortamı oluşturması gerekiyor. Örneğin, yıllık planlamalar sırasında öğretmenlerden alınacak geri bildirimler, sadece uygulayıcıların değil, aynı zamanda karar vericilerin de katılımını artırabilir. Ayrıca, öğretmenler arasında fikir alışverişini teşvik eden grup çalışmalarının düzenlenmesi, karşılıklı iletişimi güçlendirecektir. Böyle bir ortamda, öğretmenler sadece dinleyici değil, aynı zamanda sürecin aktif bir parçası olarak kendilerini hissedeceklerdir."* (Ö18)

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak amacıyla karşılıklı iletişimin sağlanmasının kritik önemi, yapılan görüşmelerde açıkça ortaya konmaktadır. Katılımcılar, okul yönetimi ile öğretmenler arasında düzenli ve sistematik iletişim kanallarının oluşturulmasının yanı sıra geri bildirim süreçlerinin şeffaf bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin etkin bir biçimde dikkate alınması, okul yönetimine katılımı artırmakta ve öğretmenler arası işbirliğini güçlendireceğini belirtilmektedir.

Ö5 kodlu öğretmen, zamanında bilgi alışverişinin önemini şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için zamanında bilgi alışverişinin sağlanmasının kritik bir öneme sahip olduğunu düşünüyorum. Yönetim, öğretmenleri okulda olup bitenler hakkında düzenli olarak bilgilendirmeli ve karar süreçlerine dair güncel bilgileri zamanında paylaşmalıdır."* (Ö5)

Ö11 kodlu öğretmen de benzer bir şekilde zamanında bilgi alışverişinin önemini vurgulamaktadır:

> *"Okul yönetimine katılımı artırmak için en önemli stratejilerden birinin zamanında bilgi alışverişinin sağlanması olduğunu düşünüyorum. Yönetim, öğretmenlerle düzenli ve zamanında iletişim kurarak, önemli bilgileri ve gelişmeleri onlara aktarmalıdır."* (Ö11)

Ö23 kodlu öğretmen, okul idaresinin bilgi sağlama sorumluluğunu şu şekilde anlatmaktadır:

> *"Okul idaresi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgileri, özellikle karar alma süreçleri öncesinde sağlamalıdır. Bu kapsamda, belirli aralıklarla yapılan bilgilendirme toplantıları veya yazılı duyurular, öğretmenlerin okul politikaları ve uygulamaları hakkında güncel bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır."* (Ö23)

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını teşvik etmek amacıyla zamanında bilgi alışverişinin sağlanması, katılımcılar tarafından önemli bir tema olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenler, okul yönetiminin düzenli ve zamanında iletişim kurarak bilgi aktarması gerektiğini ifade etmekte ve bu bilgilendirme süreçlerinin önceden planlanarak gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Ö3 kodlu öğretmen, okul yönetiminin açık iletişim sağlamasının önemini şu şekilde ifade etmektedir:

*"Öncelikle, okul yönetiminin öğretmenlere karar alma süreçlerine dair açık bir iletişim sunması büyük önem taşıyor. Öğretmenler, hangi kararların alındığını ve bu kararların nasıl bir süreçle oluştuğunu anlamadıklarında, katılma isteği azalıyor. Bu nedenle düzenli toplantılar ve bilgilendirmeler yaparak, öğretmenlerin fikirlerini paylaşabilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır."* (Ö3)

Ö10 kodlu öğretmen, şeffaflık ve açık iletişimin önemini şu şekilde vurgulamaktadır:

*"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını teşvik etmek için öncelikle şeffaf ve açık bir iletişim ortamı sağlanmalıdır. Yönetim, karar alma süreçlerine öğretmenlerin katkı sağlayabileceği alanlar oluşturmalı ve bu süreçleri net bir şekilde öğretmenlere iletmelidir."* (Ö10)

Ö12 kodlu öğretmen, öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasının katılımı artıracağına dikkat çekmektedir:

*"...öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alan yönetici tutumu da katılımı artırmada etkilidir. Öğretmenler genellikle iş yükü nedeniyle yönetim süreçlerine katılmaktan çekiniyorlar. Bu yüzden, yönetim, öğretmenlerin katılımını desteklemek adına zaman ve fırsat yaratmalı."* (Ö12)

Ö21 kodlu öğretmen, öğretmenlerin cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir:

*"...öğretmenlere katılım konusunda cesaret vermek ve onları teşvik etmektir. Örneğin, küçük gruplar halinde çalışma fırsatları sunarak, öğretmenlerin ortak fikir üretmelerine ve karar süreçlerine dâhil olmalarına olanak tanınabilir. Böylece öğretmenler kendilerini daha fazla değerli hissedecek ve katılım göstermeye istekli olacaklardır."* (Ö21)

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını artırmak ve teşvik etmek için açık iletişimin ve şeffaf yönetim uygulamalarının önemini vurgulamaktadır. Okul yönetiminin düzenli toplantılar ve bilgilendirme seansları ile öğretmenlerin fikirlerini paylaşabilecekleri bir ortam yaratması, katılımı teşvik edeceklerini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin iş yükünü dikkate alarak zaman ve fırsat yaratmak, yönetimle olan bağlarını güçlendireceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesinin eğitim yönetiminde önemli bir faktör olduğunu ifade edilmektedir.

### 4.4.4. Alt Tema 4: Eğitim ve Gelişim Programları

Elde edilen veriler doğrultusunda "öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi" ve "yöneticilerin karara katılımla ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "eğitim ve gelişim programları" alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin ve yöneticilerin karar alma süreçlerine daha aktif ve bilinçli katılım gösterebilmeleri için sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve yöneticilerin katılımcı yönetim anlayışı konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, okul yönetiminde daha demokratik ve etkili bir sürecin oluşmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını destekleyen uygulamalara ilişkin görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö10 kodlu öğretmen, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını artırmak için birkaç önemli adım atılması gerektiğini düşünüyorum. Öncelikle, öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önemlidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin yönetim süreçlerini daha iyi anlamalarına ve bu süreçlere daha etkin bir şekilde katılmalarına yardımcı olabilir. Örneğin, liderlik, karar alma becerileri ve etkili iletişim konularında eğitimler verilmesi, öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlar. Ayrıca okul yönetiminin öğretmenlerle daha sık bir araya gelmesi ve onların görüşlerini dinlemesi de kritik öneme sahiptir."* (Ö10)

Ö14 kodlu öğretmen, güvenli ve destekleyici bir ortamın yaratılmasının önemine dikkat çekmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için öncelikle güvenli ve destekleyici bir ortam yaratılmalıdır. Öğretmenler, fikirlerinin ve katkılarının değerli olduğu hissedildiğinde katılmaya daha istekli olurlar. Bu nedenle yönetimin açık bir iletişim kanalı sağlaması, öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri toplantılar düzenlemesi önemlidir. Ayrıca okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemesi ve buna uygun eğitim programları geliştirmesi gerekiyor."* (Ö14)

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için stratejik bir yaklaşımın gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu eğitimler, öğretmenlerin yönetim süreçlerini anlama ve bu süreçlere etkin bir şekilde katılma becerilerini geliştirmek açısından kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Özellikle liderlik, karar alma ve etkili iletişim konularındaki eğitimler, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırarak katılım isteğini güçlendirebileceği ifade edilmektedir.

Ö4 kodlu öğretmen, öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır:

> *"Öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği yönünde bir farkındalık eksikliği var. Yöneticilerin bu alandaki bilgi ve becerileri geliştirilirse, katılım süreçleri daha sağlıklı işler."* (Ö4)

Ö9 kodlu öğretmen, bazı yöneticilerin öğretmenlerin katılımını yeterince değerli görmediklerini belirterek şunları ifade etmektedir:

> *"Bazı yöneticiler, karar alma sürecinde öğretmenlerin fikirlerini almayı bir zaman kaybı olarak görüyor. Oysaki, öğretmenlerin katılımının okul başarısını artırdığı yadsınamaz bir gerçek. Yöneticilerin bu konuda eğitilmesi, daha verimli bir yönetim anlayışına katkı sağlar."* (Ö9)

Ö15 kodlu öğretmen, yöneticilerin kendi becerilerini geliştirmelerinin önemine değinmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını artırmak için, yöneticilerin önce kendi iletişim ve liderlik becerilerini geliştirmesi gerekiyor. Bu noktada, yöneticilere yönelik düzenlenecek eğitimler, öğretmenlerin görüşlerini dinleme ve katılımı teşvik etme konularında önemli bir rol oynayacaktır. Ayrıca yöneticilerin öğretmenlerle daha sık bir araya gelmesi ve onların fikirlerini değerlendirmesi için düzenli toplantılar yapması da faydalı olacaktır."* (Ö15)

Ö21 kodlu öğretmen, yöneticilerin öğretmenlerin katılımını sağlama konusunda bazen zorlandığını ve bu konuda eğitimlerin faydalı olacağını belirtmektedir:

> *"Okul yöneticileri, bazen öğretmenlerin katılımını sağlamak istese de nasıl bir yöntem izleyeceklerini bilemeyebiliyorlar. Karara katılım süreçlerini yönlendirme konusunda yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenirse, öğretmenlerin sürece daha etkin dâhil olması sağlanabilir."* (Ö21)

Ö25 kodlu öğretmen, somut düzenlemeler yapılması gerektiğini savunarak şunları söylemektedir:

*"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için, yöneticilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri kadar, bu süreci destekleyen somut düzenlemeler yapılması da gerekmektedir. Bu bağlamda, yöneticilere yönelik liderlik eğitimi programları veya hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, bu eğitimlerde öğretmenlerle nasıl etkili bir iletişim kurulacağına dair beceriler kazandırılmalıdır."* (Ö25)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırabilmek için öncelikle yöneticilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, yöneticilerin karar süreçlerine katılım konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını, bu nedenle öğretmen görüşlerinin çoğu zaman dikkate alınmadığını ifade etmektedirler. Bu durumun öğretmenlerde yönetim süreçlerine dâhil olma konusunda bir isteksizlik ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için yöneticilerin önce iletişim ve liderlik becerilerini geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, yöneticilere yönelik eğitim programları düzenlenmesi faydalı olacağı ifade edilmektedir. Bu eğitimler, yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini dinleme ve katılımı teşvik etme konusunda daha etkili olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### 4.4.5. Alt Tema 5: Örgüt Kültürü ve İklim

Öğretmenlerden elde edilen ifadeler doğrultusunda "katılımcı yönetim kültürü oluşturma" ve "farklılıklara saygılı yönetim anlayışı oluşturma" kodlarından yola çıkarak öğretmen görüşleri, "örgüt kültürü ve iklim" alt temasında gruplandırılmıştır. Bu bulgular, okul ortamında katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesinin ve farklı görüşlere açık, kapsayıcı bir yönetim kültürünün oluşturulmasının, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır. Yönetimde adalet, şeffaflık ve iş birliğinin sağlanması, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini ve kuruma olan bağlılıklarının artmasını destekleyeceği belirtilmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını destekleyen uygulamalara ilişkin görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö2 kodlu öğretmen, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için düzenli iletişim kanallarının gerekliliğini vurgulamaktadır:

*"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için öncelikle düzenli iletişim kanallarına ihtiyaç duyuyoruz. Yönetimle daha sıkı bir bağ kurabilmemiz için kararlar*

*alınmadan önce biz öğretmenlerin fikirlerinin alınmasının bir kültür haline gelmesi gerekir."* (Ö2)

Ö6 kodlu öğretmen, paylaşılan liderlik anlayışının önemine değinerek, öğretmenlerin liderlik rollerinde yer almalarının ve katılımlarının artırılmasının gerekliği üzerinde durmaktadır:

*"Paylaşılan liderlik anlayışı benimsenerek öğretmenlerin yönetimde liderlik rollerini üstlenmeleri teşvik edilmeli; çeşitli projelerin yönetiminde sorumluluk alarak aktif bir katılım sergileyebilmeliyiz. Bu süreçte başarılı olabilmek için de zaman, dijital araçlar ve teknoloji desteği gibi kaynaklara erişimimizin artırılması gereklidir. Ayrıca, geri bildirim ve takdir kültürünün geliştirilmesi hem motivasyonumuzu artıracak hem de katılımcı bir yönetim kültürünün yerleşmesine katkı sağlayacaktır."* (Ö6)

Ö7 kodlu öğretmen, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha etkin bir şekilde dâhil edilmeleri gerektiğini savunmakta ve destekleyici kaynaklara erişimin önemine değinmektedir:

*"Okul yönetimine katılımımızı artırmak için öncelikle, öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin bir şekilde dâhil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yönetim tarafından alınan kararlarda öğretmenlerin fikir ve görüşlerine daha fazla başvurulması, yalnızca kararların uygulanmasında değil, oluşturulmasında da yer almamız, bizleri daha motive eder. Bununla birlikte, katılımımızı kolaylaştıracak yapısal düzenlemelere ihtiyaç var. Yönetimle yapıcı bir iş birliği içinde olabilmemiz için liderlik, problem çözme ve strateji geliştirme gibi becerilerimizi geliştirecek eğitimlere erişim sağlanmalı. Böylece, yönetim süreçlerine daha bilinçli ve aktif bir şekilde katılım gösterebiliriz. Destekleyici kaynaklar açısından bakıldığında, dijital araçlar ve verimli toplantılar için kullanılabilecek teknolojiler bize büyük kolaylık sağlayacaktır. Aynı zamanda, katkılarımızın değer gördüğü, geri bildirimlerin dikkate alındığı ve başarıların takdir edildiği bir okul ortamı da bu katılımcı kültürün gelişmesine yardımcı olabilir."* (Ö7)

Ö12 kodlu öğretmen, iş birliği ve şeffaflık kültürünün geliştirilmesi gerektiğine değinerek şu şekilde ifade etmektedir:

*"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için daha fazla iş birliği ve şeffaflığa ihtiyaç duyuyoruz. Karar alma süreçlerine öğretmenlerin de dâhil edilmesi, görüşlerimizin dikkate alınması ve bunu okulda devamlılık sağlanarak kurum kültürü haline gelmesi için önemli bir adım olur."* (Ö12)

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için öncelikle düzenli ve şeffaf iletişim kanallarının oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kararların alınmasından önce öğretmenlerin fikirlerinin sistematik olarak alınması ve bu sürecin bir kurum kültürü haline gelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcı bir yönetim kültürünün yerleşmesi için öğretmenlerin sadece alınan kararların uygulanmasında değil, karar alma aşamasında da etkin bir şekilde yer alması gerektiği dile getirilmiştir. Paylaşılan liderlik anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin yönetiminde sorumluluk alarak katılım göstermelerini teşvik edecek önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu sürecin başarıyla yürütülebilmesi için destekleyici kaynakların artırılması, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha bilinçli ve etkili bir şekilde dâhil olmalarına olanak tanıyacağı belirtilmektedir.

Ö5 kodlu öğretmen, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak için her öğretmenin görüşlerinin değerli olduğu bir yönetim anlayışının önemine vurgu yapmaktadır:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını artırmak için, öncelikle her öğretmenin görüş ve düşüncesine değer verildiğini hissetmesi gerekiyor. Farklı bakış açılarına ve deneyimlere saygı gösteren, bunları zenginlik olarak gören bir yönetim anlayışı olmalı. Herkesin aynı düşüncede olması beklenmemeli, tam tersine farklılıklara açık bir yönetim şekli benimsenmeli. Ayrıca bu katılımı teşvik edecek mekanizmalar oluşturulmalı. Yönetim, çeşitli kaynaklar ve düzenlemelerle öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, farklı alanlarda uzmanlaşmalarına olanak tanımalı. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destek, hem maddi kaynaklar açısından hem de profesyonel gelişim anlamında sağlanmalı. Bu şekilde her öğretmenin katılımı daha değerli ve etkili olacaktır."* (Ö5)

Ö19 kodlu öğretmen, öğretmenlerin okul yönetimine daha aktif katılım göstermesi için eşit fırsatlar ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir:

> *"Öğretmenlerin okul yönetimine daha aktif katılım göstermesi için, yönetimin herkese eşit fırsatlar sunduğu, ayrımcılığın olmadığı bir ortam yaratılması gerektiğini düşünüyorum. Her öğretmen, hangi branşta ya da hangi kıdemde olursa olsun, okulun yönetim süreçlerine katılabileceği bir alan bulabilmeli. Bunun için farklı fikirlerin ve yaklaşımların kabul gördüğü, kimsenin görüşlerinin küçümsenmediği bir yönetim kültürü oluşturulmalı. Ayrıca yönetim, okul içindeki çeşitliliği göz önünde bulundurarak, bireysel farklılıklara saygı duyduğunu net bir şekilde göstermeli. Bu sadece fikirlerin çeşitliliği değil, aynı zamanda kültürel ve kişisel farklılıkların da*

*kabul edilmesi anlamına gelir. Bu tarz bir anlayış, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha güvenle ve motive bir şekilde katılmasını sağlayacaktır."* (Ö19)

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yönetimine katılımın artırılabilmesi için öncelikle yönetimin öğretmenlerin farklılıklarına saygı duyan bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yönetimin, her öğretmenin görüşüne değer vermesi ve farklı bakış açılarını zenginlik olarak görmesi, katılımı teşvik edici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, fikirlerini özgürce dile getirebilecekleri platformların oluşturulmasının, yönetim ile öğretmenler arasında güvene dayalı bir ilişki geliştirilmesi açısından kritik olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, sadece belirli bir grup öğretmenin değil, her öğretmenin katkısının önemli olduğunun altını çizmiş, bu katkıların eşitlikçi ve ayrımcılıktan uzak bir yönetim anlayışı içinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, yönetim süreçlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak destek, kaynak ve düzenlemelerin sunulmasının da önemli olduğu dile getirilmiştir. Özellikle yönetimin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve farklılıklarını gözeten bir tutum sergilemesi, onların okul yönetimine daha motive ve güvenle katılmalarını sağlayacağı belirtilmektedir.

# 5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin sonuçlar sunulmuş, ilgili literatürle karşılaştırmalı bir şekilde tartışılmış ve elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

## 5.1. Tartışma ve Sonuç

Casassus (2002), yönetimi, eğitimciler arasındaki etkileşim ve bu etkileşim sürecinde karar alma mekanizmalarına yansıyan etki olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, okul yönetimine katılım süreçlerinde önemli bir rol oynamakta ve karar alma süreçlerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin özellikle kurumsal yönetim, stratejik planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik toplantılarda aktif görev alması gerekmektedir. Bu süreçler, öğretmenlerin pedagojik çalışmalarını destekleyici stratejik kararların belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin okul yönetimine etkin katılımı, yalnızca okulun kurumsal işleyişini değil, aynı zamanda öğrenci başarısını da doğrudan etkileyen kritik bir unsur haline gelmektedir (Calderón, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde sırasıyla tartışılarak sunulmuştur.

### 5.1.1. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin katılım süreçlerinde en çok önem verdikleri unsurlar arasında fikir birliği oluşturma, bilgi alışverişi sağlama ile ortak vizyon ve misyon geliştirme gibi etkileşime dayalı faktörler öne çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin yalnızca karar alma süreçlerinde değil, aynı zamanda yönetim anlayışının şekillenmesinde de aktif roller üstlenmeye istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karar süreçlerine katılım sağlanması, öğretmenlerin mesleki tatminini ve kurumsal aidiyetlerini güçlendiren bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Okul yönetiminde öğretmenlerin aktif katılım göstermesi, fikir birliği sağlanmasını ve etkili bilgi akışının gerçekleşmesini destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır (Hoy & Miskel, 2012). Eğitim yönetimi literatüründe, karar alma süreçlerinde farklı

paydaşların görüşlerinin alınmasının, örgütsel etkililiği artırdığı vurgulanmaktadır (Bush, 2020). Mevcut araştırmada öğretmenlerin yönetime katılımının bilgi alışverişinin sağlanması, okuldaki iletişim süreçlerini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte etkili bilgi paylaşımı, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde bilinçli hareket etmelerini sağlamakta ve yönetim süreçlerinin şeffaflığını artırmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2006). Eğitimde demokratik yönetim anlayışı, öğretmenlerin karar alma ve uygulama süreçlerine etkin katılımını teşvik eden önemli bir faktördür (Bush, 2020). Katılımcı yönetim anlayışına sahip okullarda öğretmenlerin karar mekanizmalarında yer almasının, örgütsel aidiyet duygusunu artırdığı ve okulun genel işleyişine olumlu katkılar sunduğu belirtilmektedir (Ingersoll, 2003). Bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin okul yönetimine katılımı konusunda çeşitli görüşler geliştirdiğini ve katılım süreçlerinin farklı boyutlarda ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırma, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının, okul kültürüyle uyumlu bir vizyon oluşturulmasını desteklediğini göstermektedir. Ortak vizyonun oluşturulması, öğretmenlerin kurumsal aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve karar süreçlerine daha etkin katılımlarını sağlamaktadır (Fullan, 2016). Bu bağlamda ortak hedefler belirlemek, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artırmakta ve daha sürdürülebilir bir eğitim yönetimi anlayışı geliştirilmesini sağlamaktadır. Etkili bir okul yönetimi, yalnızca yöneticilerin kararlarına dayalı değil, tüm paydaşların katkısıyla oluşturulan bir vizyon ve misyon çerçevesinde şekillenmelidir. Eğitim kurumlarında sürdürülebilir gelişimin sağlanabilmesi için ortak bir vizyon ve misyonun benimsenmesi kritik öneme sahiptir (Sergiovanni, 2001).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yönetime katılım süreçlerinde adaletli yönetim anlayışının benimsenmesini önemli bulduklarını ortaya koymaktadır. Herkese eşit söz hakkı verilmesi, alınan kararların tüm paydaşları kapsaması gibi unsurlar, öğretmenlerin yönetimde demokratik bir yaklaşım beklentisini yansıtmaktadır. Demokratik okul yönetiminde öğretmenlerin karar süreçlerine etkin katılım göstermesi ve herkese eşit söz hakkı tanınması, örgütsel adaletin sağlanması açısından önemlidir. Demokratik okul yönetimi anlayışında, tüm öğretmenlerin karar alma süreçlerine eşit katılım göstermesi ve söz hakkına sahip olması önemli bir yönetim ilkesi olarak kabul edilmektedir (Ingersoll, 2003). Bu araştırmada da öğretmenlerin yönetime katılım sürecinde eşit söz hakkına sahip olmayı önemsedikleri görülmüştür.

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalara göre, katılımcı yönetim anlayışı benimseyen okullarda öğretmenlerin motivasyonu ve mesleki bağlılığı daha yüksek olmaktadır (Dinham, 2005). Bu araştırmada da öğretmenler, katılımcı yönetim anlayışına sahip okullarda daha yüksek mesleki tatmin yaşadıklarını ve iş motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda araştırma verileri öğretmenlerin bu beklentilerinin karşılanması, okuldaki yönetsel süreçlere olan güveni artırarak daha etkin bir katılımı teşvik edebileceği ortaya konulmuştur.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine katılım süreçlerinde alınan kararların tüm paydaşları kapsayıcı nitelikte olmasını önemsediklerini ortaya koymaktadır. Karar alma süreçlerinde kapsayıcılığın sağlanması, öğretmenler arasında güven duygusunu pekiştirmekte ve kurum içi iş birliğini güçlendirmektedir (Spillane, 2005). Bu durum, öğretmenlerin yönetime katılım süreçlerinde adaletli ve demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesini beklediklerini göstermektedir. Her paydaşa eşit söz hakkı tanınması, alınan kararların farklı görüşleri yansıtacak şekilde oluşturulması ve sürecin şeffaf yürütülmesi, öğretmenlerin demokratik katılım beklentilerini karşılamaktadır. Ayrıca öğretmenlere düzenli geri bildirim verilmesi ve alınan kararların okulun ve öğretmenlerin somut ihtiyaçlarına uygun biçimde belirlenmesi, öğretmenlerin sadece sürece dâhil olmayı değil, aynı zamanda bu katılımın sürdürülebilir ve anlamlı olmasını talep ettiklerini göstermektedir. Yönetim süreçlerinde öğretmenlere düzenli geri bildirim sağlanmadığında, katılımın yüzeysel ve sembolik kaldığı, bu durumun da öğretmenlerde ilgisizlik ve motivasyon kaybına yol açtığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sorumluluk bilincinin kazandırılması ve kararların sürdürülebilirliğinin sağlanması, öğretmenlerin yalnızca karar alma aşamasında değil, alınan kararların uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi süreçlerinde de etkin roller üstlenmeleri gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yönetime katılım süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesi, yalnızca karar alma aşamasında değil, kararların uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında da devam etmelidir (Hargreaves & Fullan, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin geri bildirim alması ve kararların sürdürülebilirliğinin sağlanması, okul yönetiminde etkin katılımı teşvik eden faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmalar, öğretmenlere düzenli geri bildirim sağlanmasının, mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu ve motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Bu kapsamda sürekli geri bildirim mekanizmaları,

öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamakta ve okul yönetiminde aktif rol almalarını teşvik ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Etkili okul yönetiminde ortak bir okul kültürünün oluşturulması ve ekip ruhunun güçlendirilmesi, öğretmenler arasındaki dayanışmayı artıran temel unsurlardır. Okul yönetiminde iş birliği kültürünün oluşturulması, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi güçlendirmekte ve ekip ruhunu pekiştirmektedir (Bolman & Deal, 2003). Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ekip ruhu ve dayanışma içerisinde çalıştıkları okullarda yönetime daha aktif katılım göstermektedir. Bu durum, okullarda ortak kültürün oluşturulmasıyla da doğrudan ilişkilidir. Eğitim yönetimi literatürü, okul kültürü ve ekip ruhu arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin mesleki doyumuna ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Schein, 2010). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıkları okullarda daha yüksek mesleki tatmin yaşadıkları ve öğrencilerin akademik başarılarının da olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul yönetimi, öğretmenler ve veliler arasındaki iş birliğini teşvik eden bir yapı sunmalıdır (Epstein, 2011). Mevcut araştırmada da öğretmenlerin, yöneticilerin velilerle iş birliği yapmasını ve okul yönetiminin paydaşları bir araya getiren bir mekanizma olarak çalışmasını bekledikleri görülmektedir. Literatürde, etkili bir okul yönetimi modelinin ancak tüm paydaşların katılımıyla mümkün olduğu belirtilmektedir (Ranson, 2008). Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin katılımcı bir yönetim anlayışı çerçevesinde iş birliğini güçlendirmeye yönelik beklentileri olduğu görülmektedir. Yönetici-öğretmen-veli iş birliğinin sağlanması, okul yönetiminde karar alma süreçlerinin daha kapsayıcı bir yapıya kavuşması açısından kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, yalnızca bireysel görüş ve önerilerin dikkate alınmasıyla sınırlı kalmamalıdır. Katılımın etkili olabilmesi için yönetim süreçlerinde öğretmenlerin aktif roller üstlenmeleri teşvik edilmeli, karar alma süreçleri şeffaf bir yapıya kavuşturulmalı ve katılımın sürdürülebilirliği sağlanmalıdır. Okullarda öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil edilmesi, demokratik yönetim anlayışının benimsenmesini kolaylaştırarak kurumsal aidiyeti güçlendirecek, bu durum da okulun genel işleyişine ve eğitim-öğretim kalitesine olumlu katkılar sunabilir.

### 5.1.2. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Mevcut Katılım Durumuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma, öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumunun çeşitli sınırlamalar ve engellerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mevcut katılım düzeyleri genellikle sınırlı kalmakta ve bu katılımın sürekliliği sağlanamamaktadır. Öğretmenlerin, okul yönetim süreçlerinde daha aktif ve sürekli bir rol üstlenebilmeleri için yönetimsel yapının katılımcı bir anlayışla düzenlenmesi gerekmektedir (Balcı, 2003). Mevcut araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımının büyük ölçüde sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımın yalnızca belirli kararlarla sınırlı olması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine olan ilgisini ve bu süreçlerdeki etkilerini azalttığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha fazla yer almak istediklerini ancak çeşitli engeller nedeniyle bu katılımın etkin olamadığını ortaya koymaktadır. Okul yönetiminde öğretmenlerin daha fazla yer alması, eğitim süreçlerinin kalitesini artırabildiği görülmektedir (Ladd, 2009). Öğretmenlerin okul yönetimine katılımının süreklilik göstermesi, katılımcı yönetim anlayışının etkili bir şekilde işlemesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yönetime katılımının çoğu zaman tek seferlik ya da yüzeysel düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, uzun vadeli etkileşim ve iş birliği ortamlarının oluşmasını engellemekte; öğretmenlerin katkılarının bütüncül bir şekilde değerlendirilmemesi ve bu süreçlere duygusal bağlılık geliştirememeleri gibi sonuçlar doğurmaktadır. Katılımın süreklilik göstermemesi, öğretmenlerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine ve karar süreçlerinden uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim yönetiminde sürdürülebilir katılımın sağlanabilmesi için öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil edilmeleri ve düzenli geri bildirim mekanizmalarıyla desteklenmeleri gerekmektedir (Hoy & Miskel, 2012).

Araştırmada öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri, büyük ölçüde okul yöneticisinin yönetim tarzı katılımı etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmediği okullarda öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı sınırlı kalmakta, yöneticinin otoriter yaklaşımı öğretmenleri pasif hale getirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimine olan güvenini zedelemekte ve işbirliği ruhunun gelişmesini engellediği görülmektedir (Hargreaves, 2001; Leithwood & Jantzi, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin okul yönetimine katılım

düzeyinin genellikle sınırlı olduğunu ve katılımın sürdürülebilir olmadığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilme sıklığı, yönetim tarzına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu durum, literatürde de vurgulanan yönetim tarzının öğretmen katılımını doğrudan etkileyen bir faktör olduğuna dair bulgularla örtüşmektedir (Hoy & Miskel, 2012). Öğretmenlerin katılım düzeyinin yönetim tarzı ile ilişkilendirilmesi, okul yönetiminde daha demokratik ve katılımcı bir yaklaşımın benimsenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinin genellikle dikkate alınmamasının, katılımın yalnızca yüzeysel ve biçimsel (formel) bir süreç olarak görmesine neden olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yönetim süreçlerine yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ve kurumsal bağlılıklarını zayıflattığını belirtmişlerdir. Katılımın anlamlı ve etkili olabilmesi için öğretmenlerin görüşlerine gerçekten değer verilmesi, alınan kararların öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillendirilmesi gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2004). Özellikle öğretmenlere karar alma süreçlerinde eşit söz hakkı tanınmaması, yönetici-öğretmen ilişkilerinde adaletsizlik ifadesini güçlendirmekte ve bu durum, öğretmenlerin yönetime katılımını daha da zorlaştırmaktadır (Leithwood vd., 2004). Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmemesi nedeniyle okulda ortak karar alma kültürünün gelişemediğini ve bu durumun katılımcı yönetim anlayışının önünde önemli bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Oysa kararların öğretmenlerle birlikte alınması, okulda yönetimsel şeffaflığı artırmakta ve ortak bir vizyon oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeylerinin büyük ölçüde okul yöneticilerinin tutumlarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Yöneticilerin açık fikirli, kapsayıcı ve katılımcı bir tutum sergilemesi, öğretmenlerin karar süreçlerine daha etkin bir biçimde katılmalarını kolaylaştırmaktadır. Nitekim yönetici-öğretmen ilişkisi, okulun genel yönetim kültürünü şekillendiren temel dinamiklerden biridir (Day, 2002). Araştırmada öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili kararlarda yeterince söz hakkına sahip olmamaları, katılımın yalnızca sembolik düzeyde kalmasına ve öğretmenlerde dışlanmışlık hissinin oluşmasına yol açacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin iş birliği yapma isteklerini zayıflatacağı ve okulun demokratik yönetim yapısını olumsuz etkileyeceği ifade edilmiştir. Sergiovanni'ye (2001) göre, katılımcı bir yönetim anlayışının

benimsenmesi, öğretmenlerin yönetime aktif katılımını teşvik ederek hem karar süreçlerinin kalitesini hem de okulun genel işleyişini güçlendirmektedir. Benzer şekilde Fullan (2001), öğretmenlerin yalnızca öğretimsel değil, yönetsel süreçlerde de aktif rol almalarının okul kültürünün gelişimi açısından kritik önemde olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede araştırmada, öğretmenlerin yönetime gerçek anlamda dâhil edilmesi, okulda aidiyet duygusunu pekiştireceği ve kolektif sorumluluğa dayalı bir yönetim anlayışının yerleşmesini destekleyeceği belirtilmektedir.

Öğretmenlere geri bildirim sağlanmamasının ya da geri bildirimin geç verilmesinin mevcut araştırmada, onların okul yönetimine olan ilgisini azalttığını ortaya koymaktadır. Oysa etkili ve zamanında sağlanan geri bildirim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediği gibi, yönetsel süreçlere olan katılımlarını da artırmaktadır. Hattie ve Timperley'nin (2007) vurguladığı gibi, geri bildirim; bireyin performansını değerlendirme, yönlendirme ve geliştirme açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretmenlere düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlaması, katılımın sürdürülebilirliğini destekleyebilmektedir. Araştırmada öğretmenler, geri bildirim eksikliklerinin öğretmenlerin yönetim süreçlerine yönelik motivasyonlarını zayıflattığını ve onları sürecin pasif bir parçası hâline getirdiğini ifade etmektedir. Elde edilen sonuçlar, bu durumun öğretmenlerin okul yönetimine katkı sunma potansiyelini önemli ölçüde sınırladığını ve yönetime katılımın yalnızca yüzeysel ve biçimsel bir düzeyde kaldığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımında ilgi ve motivasyon eksikliğinin önemli bir engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Katılımın yalnızca karar süreçlerine dâhil edilmekten ibaret olmadığı aynı zamanda bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir ortamda gerçekleşmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçlerde etkin rol üstlenmeleri, ancak okul yöneticilerinin onların mesleki görüşlerine değer vermesi ve motivasyonlarını destekleyici stratejiler geliştirmesi ile mümkün olabilmektedir (Deci & Ryan, 2000). Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını; yalnızca bireysel düzeyde iş doyumu ve mesleki motivasyon açısından değil, aynı zamanda okulun genel işleyişi ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratabilecek stratejik bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olmaları onların mesleki yeterliklerini geliştirmekte, kuruma olan bağlılıklarını artırmakta ve okulun genel performansına

katkı sunmaktadır. Bu durum, öğretmen katılımının eğitim kurumlarında sürdürülebilir ve aranan bir değer olarak önemini koruduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırmak ve bu katılımı sürdürülebilir kılmak için okul yöneticilerinin katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemeleri, öğretmenlere söz hakkı tanımaları ve geri bildirim süreçlerini güçlendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil edilmesi ve katılımın sürekli hale gelmesi, okulda daha etkili bir iş birliği ve demokratik bir yönetim kültürünün gelişmesini sağlayabilir.

### 5.1.3. Okul Yönetimine Öğretmen Katılımını Engelleyen Faktörlere Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını engelleyen çeşitli faktörlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin okulun yönetim süreçlerine aktif olarak katılım göstermelerini zorlaştırmakta ve katılım düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin yönetim süreçlerine karşı ilgisiz veya isteksiz tutum sergilemelerinin, katılımı sınırlayan temel unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Özellikle motivasyon ve ilgi eksikliği, öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili karar alma süreçlerine katılma konusundaki gönülsüzlüklerini artırmakta ve sürece dâhil olma isteklerini azaltmaktadır (Gül, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin bu süreçlerde yalnızca bir zorunluluğu yerine getirdiklerine dair görüşleri, katılımın yüzeysel ve biçimsel düzeyde kalmasına neden olabilmektedir. Araştırma sonuçları, içsel motivasyon eksikliklerinin öğretmen katılımını doğrudan etkilediğini ve bu durumun, okul yönetimine katkı sağlama konusunda gerekli güdülenmeyi azaltarak pasif bir rol benimsemelerine yol açtığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının sağlanabilmesi için öncelikle onların motivasyonlarını artıracak ve ilgilerini yönetime çekecek stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Leithwood & Jantzi, 2000). Araştırmada katılımı olumsuz etkileyen bir diğer önemli faktör ise özgüven eksikliği olarak ifade edilmiştir. Yönetim süreçlerinde seslerini duyurmakta zorlanan bazı öğretmenler, kendilerini yeterince yetkin hissetmediklerinden dolayı karar alma mekanizmalarına katılma konusunda çekimser davrandığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin sadece yönetime katılımını değil, aynı zamanda mesleki gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hoy & Miskel, 2012; Somech, 2010). Öte yandan, mevcut araştırmada öğretmenlerin

yönetime katılımı ek bir iş yükü olarak ifade etmeleri de katılım isteksizliğine yol açan bir diğer önemli etken olarak görülmektedir. Yönetsel süreçlere dâhil olmanın öğretmenler açısından fazladan zaman ve enerji gerektirdiği düşüncesi, onların katılımını sınırlamakta ve bu görevleri asli sorumluluklarının dışında bir yük olarak görmelerine neden olmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Bu bağlamda öğretmenler özellikle yoğun müfredat, evrak işleri ve diğer mesleki yükümlülüklerle birleştiğinde, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katkı sunma potansiyelini azalttığını ve katılım oranlarının düşmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin okul yönetimine aktif ve anlamlı biçimde katılım sağlayabilmeleri için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde bazı engellerin ortadan kaldırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımın sürdürülebilir kılınması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının desteklenmesi, özgüvenlerinin artırılması ve yönetime katılımın bir yük değil, mesleki gelişimin parçası olarak görülmesini sağlayacak okul ikliminin oluşturulması ile mümkün olabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını engelleyen unsurlar arasında bilgi ve beceri eksikliklerinin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin alan bilgisi yetersizliklerinin, yönetimsel süreçlerde sağlıklı işleyişi engellediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, öğretmenlerin mevzuat bilgisi eksikliklerinin de etkili karar alma süreçlerine katılımlarını sınırlandırdığı görülmektedir. Eğitim sisteminin yapısal karmaşıklığı, mevzuatların çokluğu ve yönetimsel süreçlere dair teknik bilgilerin yetersizliği, öğretmenlerin karar süreçlerinde aktif rol almalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, Büyüköztürk ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulanarak bilgi eksikliklerinin, katılım düzeyini düşürdüğü belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yetki devrine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmeleri de katılımın önünde bir başka engel olarak dikkat çekmektedir. Yetki devri, öğretmenlerin yönetsel süreçlerde daha fazla sorumluluk üstlenmelerine imkân tanımasına rağmen; bazı öğretmenlerin bu süreçlere karşı mesafeli durmaları, okul yönetimine etkin biçimde katılmalarını engellemektedir. Robinson (2007) da benzer şekilde, yetki devrine ilişkin olumsuz düşüncelerin, katılımcı yönetim anlayışını zayıflattığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim eksikliklerinin, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılım göstermelerini engelleyen bir diğer önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada yöneticiler ile öğretmenler

arasındaki iletişim kopuklukları, öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine dâhil edilmelerine yönelik fırsatları sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin üzerindeki fazla evrak ve iş yükü, öğretmenlerin okul yönetiminde aktif rol almalarını zorlaştıran önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada ailevi sorunlar, öğretmenlerin katılımını engelleyen bir diğer faktör olarak ortaya konulmuştur. Özellikle çalışan öğretmenlerin ailevi sorumlulukları, okul yönetimine katılım için ayıracakları zamanı kısıtladığı belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yönetimine katılımda gönüllülüklerini azaltmakta ve okul yönetiminde pasif kalmalarına neden olmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Araştırmada katılımı engelleyen bir başka önemli faktör ise yöneticinin olumsuz tutumları bulgusu olmuştur. Yönetici-öğretmen ilişkisi, öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımını etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Yöneticilerin tutumu, öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan etkileyebilir. Olumsuz bir tutum, öğretmenlerin karar alma süreçlerinden dışlanmasına ve dolayısıyla katılım düzeylerinin düşmesine yol açabilmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını engelleyen bir diğer önemli unsurun, mesleki gelişim olanaklarının yetersizliği olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlere profesyonel gelişimlerini destekleyecek fırsatların sunulmaması, onların yönetsel süreçlerde daha etkili roller üstlenmelerini zorlaştırmakta ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerini engellemektedir. Guskey (2002) de mesleki gelişim olanaklarının eksikliğinin, öğretmenlerin katılım istekliliğini ve yönetime katkı sunma kapasitesini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmada elde edilen veriler, kültürel ve toplumsal faktörlerin de öğretmen katılımı üzerinde belirleyici bir dışsal engel oluşturduğunu göstermektedir. Toplumda öğretmenlik mesleğine atfedilen statünün zayıf olması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine gönüllü olarak katılma isteğini azaltabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerde dışlanmışlık hissini pekiştirebilmekte ve yönetime katılım düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Shields (2010) da toplumsal görüşlerin ve kültürel dinamiklerin, öğretmenlerin okul yönetiminde aktif rol alma eğilimlerini sınırlayabileceğine dikkat çekmektedir.

### 5.1.4. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımını Artırmaya Yönelik Stratejilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Eğitimde demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin karar alma ve uygulama süreçlerine daha aktif biçimde katılmalarını teşvik eden temel unsurlardan biridir (Bush, 2020). Araştırma sonuçları da bu doğrultuda, öğretmenlerin okul yönetimine etkin bir şekilde katılım sağlayabilmeleri için yapısal, yönetsel ve kültürel düzeyde çeşitli düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmen katılımının artırılması, yalnızca karar süreçlerine dâhil olma anlamında değil, aynı zamanda okulun genel işleyişinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki doyumlarının yükseltilmesi ve öğrenci başarısının desteklenmesi gibi çok boyutlu katkılar sunmaktadır (Hoy & Miskel, 2012). Bu bağlamda, demokratik ve kapsayıcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi, sadece öğretmenlerin değil tüm eğitim paydaşlarının daha güçlü bir şekilde sürece dâhil olmasına olanak tanıyabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha etkin katılım gösterebilmeleri için öncelikle desteklenmeleri ve okula karşı aidiyet duygularının güçlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine değer vermesi, öğretmenlerde sahiplenme duygusu oluşturarak katılımı teşvik etmektedir (Tschannen-Moran, 2014). Ancak bu süreç, yalnızca yönetsel politikaların değişimiyle değil, aynı zamanda motivasyonu destekleyen kapsayıcı bir okul kültürünün inşasıyla mümkündür (Fullan, 2016). Mevcut araştırma bulguları, öğretmen beklentilerinin karşılanması ve güven ortamının oluşturulmasının katılımı artırdığını göstermektedir. Özellikle açık iletişim, şeffaf yönetim anlayışı ve öğretmenlere karar süreçlerinde özerklik tanınması, katılımcı bir yönetim kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır (Leithwood & Jantzi, 2006; Robinson, 2011). Böylece öğretmenler yalnızca uygulayıcı değil, karar süreçlerinin aktif bir paydaşı hâline gelmekte ve bu da hem mesleki doyumu hem de okulun işleyişini olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını artırmak için demokratik ve katılıma açık ortamların oluşturulmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, önerilerde bulunabilecekleri ve karar süreçlerine katılabilecekleri sürdürülebilir yapılar inşa edilmelidir (Louis vd., 2010). Katılımın yalnızca belirli zamanlarla sınırlı olması, öğretmenlerde bu sürecin yüzeysel olduğu izlenimini yaratmakta ve yönetime duyulan güveni zayıflatabilmektedir (Fullan, 2016). Bu nedenle, sürekli ve kapsayıcı katılım

mekanizmalarının geliştirilmesi, etkili ve kalıcı bir katılım kültürü için kritik öneme sahiptir.

Mevcut araştırma sonuçları, katılımcı bir yönetim kültürünün oluşturulmasının, öğretmenlerin karar süreçlerine etkin biçimde dâhil edilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin öğretmen katılımını destekleyecek bilgi, beceri ve tutumları geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (Hallinger & Heck, 2010). Ayrıca öğretmenler, yöneticilerin öğretmen katılımını yalnızca biçimsel bir gereklilik olarak değil, okulun gelişimine katkı sunacak anlamlı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin fikirlerinin gerçekten dikkate alındığı ve desteklendiği bir okul ortamı, hem katılım düzeyini artırmakta hem de yönetime karşı duyulan güveni pekiştirmektedir (Hargreaves & Fullan, 2020).

Araştırma sonuçları, yöneticilerin öğretmenleri kararlara katılım konusunda teşvik etmeleri ve zamanında bilgi alışverişi yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Gecikmiş veya eksik bilgilendirme, öğretmenlerin karar süreçlerine katkısını olumsuz etkilemekte ve sürecin etkinliğini azaltmaktadır (Louis vd., 2010). Özellikle okul yöneticilerinin öğretmenlerle düzenli toplantılar yapması, geri bildirim mekanizmalarını işletmesi ve öğretmenlere açık iletişim kanalları sunması, katılım süreçlerinin daha verimli işlemesine katkı sağlayacaktır (Tschannen-Moran, 2014).

Öğretmenlerin kararlara katılımını artırmanın etkili yollarından biri, onları bu sürece hazırlayan hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesidir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yönetimsel bilgi ve beceri açısından yetersiz kaldıklarında, karar süreçlerine katılım konusunda daha çekimser davrandıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlere yönetimle ilgili temel kavramlar, mevzuat bilgisi ve karar alma süreçlerine ilişkin içeriklerin sunulduğu eğitim programlarının sağlanması büyük önem taşımaktadır (Hargreaves & Fullan, 2020). Aynı şekilde, okul yöneticilerinin de öğretmen katılımını destekleyici bir tutum geliştirebilmeleri için benzer eğitimlerden geçmeleri, sürecin her iki taraf açısından daha etkili işlemesine katkı sağlayacaktır (Leithwood & Jantzi, 2006). Bununla birlikte, farklılıklara saygı duyan bir yönetim anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine olanak tanımakta ve katılım motivasyonlarını artırmaktadır. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin farklı bakış açılarına ve önerilerine değer verilmesi, katılımcı yönetim kültürünün kurumsallaşmasına katkı sunmaktadır (Sergiovanni, 2005). Bu bağlamda,

öğretmen katılımını artırmak amacıyla yönetsel, yapısal ve kültürel düzeyde çok boyutlu bir yaklaşım benimsenmeli; demokratik, kapsayıcı ve destekleyici bir yönetim anlayışıyla okul yönetiminin daha işlevsel hale gelmesi sağlanmalıdır.

Mevcut araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul yöneticilerinden karar alma süreçlerine dâhil edilmeyi beklemektedir. Demokrasi, bireyin değerini ön planda tutan, kişisel gelişimin özgür ve tam anlamıyla gerçekleşmesine olanak tanıyan bir yönetim anlayışıdır. Aynı zamanda, bireylerin kendi yönetimlerini şekillendirmesi veya yönetime dair düzenlemeleri belirleme hakkına sahip olması ilkesine dayanmaktadır (Kutlu, 2011). Bu bağlamda araştırmada öğretmenler, karar alma sürecine daha fazla kişinin dâhil olması, kararların tarafsız ve nesnel olma olasılığını artıracağını ifade etmektedir. Eğitim örgütleri, açık sistem yapıları gereği siyasal, ekonomik ve toplumsal faktörlerden etkilenmekte ve çeşitli dış baskı gruplarının yönlendirmesine maruz kalabilmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının aldığı kararların, imkanlar dâhilinde toplumun yararına olması ve eğitim sisteminin etkin ve verimli bir şekilde gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmenin en etkili ve temel yolu, her çalışanın kendi görev alanıyla ilgili karar süreçlerine katılımını sağlamaktır (Öz, 2021). Öte yandan, katılım, bireyin temel haklarından biri olarak kabul edilmektedir (Pasek vd., 2015). Bu doğrultuda öğretmenlerin okul yönetimine katılım hakkı bulunmaktadır. Bu hakkın meşruiyeti, öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil edilmesiyle tamamlanmaktadır. Ancak yönetici ve destek personelinin bu süreci onaylamasının ve desteklemesinin de önemli olduğu göz ardı edilemez (Contreras, 2009). Bu bağlamda öğretmenler, okul ortamında demokratik bir yapı inşa etmektedir. Çünkü okul, baskıdan bağımsız olarak sürekli fikir alışverişine olanak tanıyan bir sosyal yapıyı barındırmaktadır (De Cruz & Matus, 2017). Öğretmenler, birer sosyal aktör olarak öne çıkmakta ve diğer bireyleri etkileyerek çevrelerini dönüştürme gücüne sahip olmaktadır (Melo, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin demokratik bir liderlik anlayışı benimsemesi, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını destekleyen temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Leithwood ve Jantzi'nin (2005) araştırmasında, okul müdürlerinin benimsediği liderlik tarzının öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyini doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır. Ancak aynı çalışmada dikkat çeken bir diğer önemli bulgu, bazı yöneticilerin karar alma süreçlerinde öğretmenlerle yeterli düzeyde iş birliği yapmadan, otoriter bir yaklaşımla tek taraflı kararlar aldığı

yönündedir. Bu tür emir-komuta temelli yönetim anlayışlarının, çalışan katılımını sınırladığı; dolayısıyla kurumsal bağlılık ve iş doyumu üzerinde olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir (Hoy & Tarter, 2004; Ingersoll, 2003). Mevcut araştırmanın sonuçları da demokratik bir okul ikliminin inşasının yalnızca liderlik tarzıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda karar süreçlerine öğretmenlerin etkin biçimde dâhil edildiği bir yönetim kültürünün benimsenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin fikirlerine değer veren, birlikte karar alma süreçlerini teşvik eden ve iş birliğini temel alan bir yönetsel yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Nitekim Devlet Memurları Kanunu'nun 8. maddesinde de kamu görevlilerinin görevlerini karşılıklı anlayış ve iş birliği içerisinde yürütmeleri gerektiği açıkça belirtilmiştir (Devlet Memurları Kanunu, 1965). Bu durum, yöneticilerin yalnızca yasal bir yükümlülüğü yerine getirmesinin ötesinde, etkili bir okul kültürü oluşturma sorumluluğu taşıdıklarını da göstermektedir. Dolayısıyla demokratik liderlik, öğretmen katılımının sürdürülebilirliğini sağlamada hem yasal hem etik bir zorunluluk olarak değerlendirilmelidir.

Sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasında, öğretmenler arası ilişkiler ile okul yöneticisiyle kurulan etkileşimin niteliği belirleyici rol oynamaktadır. Öğrenme ve öğretme ortamının verimliliği, bu ilişkilerin güven ve iş birliğine dayalı olmasına bağlıdır (Şişman & Turan, 2004). Bu bağlamda okulların, bireysel gelişimi destekleyen ve kurumsal öğrenmeyi ön planda tutan öğrenen örgütler olarak yapılandırılması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini izlemeleri ve bu gelişimi destekleyecek ortamlar yaratmaları, sürdürülebilir bir gelişim kültürünün temelini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik teşvik edici stratejilerin geliştirilmesi de önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçları, okul içindeki olumlu ve olumsuz deneyimlerin kolektif biçimde değerlendirilmesinin, yeni öğrenme fırsatlarının yaratılmasına katkı sağladığını göstermektedir. Bu kapsamda, okul içinde etkili takım çalışmasının teşvik edilmesi ve sistem düşüncesi yaklaşımıyla okullar arası iş birliğine gereken önemin verilmesi gereklidir (Güleş & Çağlayandereli, 2012). Ayrıca, Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik'in 19. maddesine göre, kamu görevlilerinin kamu hizmetlerine ilişkin temel kararların tüm aşamalarında ilgili paydaşların görüş ve katkılarını dikkate alması zorunludur (Kamu Görevlileri Etik Kurulu, 2004). Araştırma verileri, bu ilkeye aykırı

olarak öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilmeden alınan kararların, öğretmenlerin motivasyonunu ve sürece olan bağlılıklarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyerek, katılım düzeylerini, görüşlerini, karşılaştıkları engelleri ve sürece daha etkin katılım için önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı demokratik bir yönetim anlayışının vazgeçilmez bir unsuru olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenler, karar süreçlerine katılmanın yalnızca bireysel bir katkı değil, aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini artıran kurumsal bir sorumluluk olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin mevcut katılım düzeylerinin büyük ölçüde yöneticilerin tutumlarına, okul iklimine ve yönetim tarzına bağlı olduğu görülmüştür. Birçok öğretmen, karar alma süreçlerine sembolik düzeyde katıldığını, görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığını ve yönetimle yeterli iletişimin kurulamadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerde zamanla motivasyon kaybına ve yönetime karşı ilgisizliğe yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yönetime katılımını engelleyen faktörler arasında yöneticilerin olumsuz tutumları, iletişim eksikliği, iş yükü, zaman yetersizliği, mesleki özgüven eksikliği ve ailevi sorumluluklar gibi bireysel ve kurumsal etkenler öne çıkmaktadır. Buna karşılık öğretmenler, katılımcı yönetim anlayışının güçlendirilmesi, açık iletişim kanallarının oluşturulması, sorumluluk paylaşımının artırılması, mesleki destek ve teşvik mekanizmalarının geliştirilmesi gibi stratejilerle okul yönetimine daha aktif şekilde katılabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okulda ortak vizyon ve değerlerin inşa edilmesi, takım ruhunun teşvik edilmesi ve adil bir yönetim anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin katılım isteğini ve kurumsal bağlılığını artıran temel unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma, öğretmen katılımının okul yönetiminde etkili kararlar alınmasını sağladığını, öğretmenlerin mesleki tatminini yükselttiğini ve okulun genel performansına olumlu katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımı destekleyen bir yönetim kültürünün oluşturulması, sadece öğretmenlerin değil, tüm paydaşların sürece aktif katılımını sağlayarak, daha demokratik, verimli ve nitelikli okul ortamlarının oluşmasına katkı sunacaktır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını teşvik eden katılımcı yönetim anlayışı, ortak karar alma süreçleri ve iş birliğine dayalı uygulamaların okul yönetiminde daha etkili hale getirilmesi gerektiği konusunda katılımcılar arasında görüş birliği bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu uygulamaların okullarda daha aktif bir şekilde hayata geçirilebilmesi için çeşitli öneriler aşağıda sunulmaktadır.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okul yönetimi, öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katılmalarını desteklemeli ve onların görüşlerine değer vermelidir. Toplantılarda öğretmenlerin görüşleri yalnızca biçimsel olarak alınmakla yetinilmemeli; aksine, onların fikirlerine gerçek anlamda yer verilmeli ve katkıları karar süreçlerinde dikkate alınmalıdır.
- Okul yönetimi ile öğretmenler arasında sağlam bir iletişim ve güven bağı oluşturulmalıdır. Şeffaf ve açık bir iletişim ortamı sayesinde, öğretmenlerin okul süreçlerine katkıda bulunmaları cesaretlendirilebilir.
- Karar alma mekanizmalarının daha şeffaf ve kapsayıcı hale getirilmesi, öğretmenlerin sürece dâhil olma isteğini artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin sundukları önerilerin dikkate alındığını göstermek amacıyla etkili bir geri bildirim kültürü oluşturulmalı ve bu katkılar yönetim süreçlerine somut biçimde yansıtılmalıdır.
- Yönetim süreçlerinde öğretmenlere daha fazla yetki ve sorumluluk verilerek karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır. Yönetim süreçlerine aktif katılım gösteren öğretmenler, teşvik edici uygulamalarla desteklenmelidir. Örneğin, yönetime katkı sağlayan öğretmenlere akademik gelişim fırsatları sunulabilir, liderlik rollerini üstlenmeleri teşvik edilebilir veya başarıları çeşitli şekillerde takdir edilebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yönetim süreçleri, mevzuat ve karar alma mekanizmaları hakkında bilgi sahibi olmalarını desteklemek amacıyla eğitimler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir.
- Okul yönetimi, öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla gerekli kaynakları temin etmelidir. Eğitim materyalleri, teknolojik altyapı ve öğrenci

desteği gibi alanlarda öğretmenlere gerekli desteğin sağlanması büyük önem taşımaktadır.

- Okul yönetimi, yalnızca kendi çıkarlarını gözeten ve dar bir bakış açısına sahip yöneticiler yerine, iş birliği odaklı ve adaletli liderlik yaklaşımlarını benimsemelidir. Okullarda öğretmenlerin yönetim süreçlerinde aktif rol alabilecekleri bir yapı oluşturulmalıdır.
- Yönetim ile öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirmek amacıyla düzenli iletişim kanalları oluşturulmalı ve karşılıklı görüş paylaşımı özendirilmelidir. Her iki tarafın da birbirini dinlemesi, anlayış geliştirmesi ve karşılıklı saygıyı pekiştirmesi büyük önem taşımaktadır.
- Okul yönetimi, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için takdir etme ve ödüllendirme yöntemleri geliştirmelidir. Başarıları takdir edilen öğretmenler, daha fazla teşvik edilerek, daha yüksek performans göstermeye yönelik güçlü bir isteklilik geliştirebilirler.
- Okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki uyumu güçlendirmek için çeşitli eğitimler düzenlenebilir ve farklı paydaşlar arasında etkili iletişimi destekleyecek ortamlar oluşturulabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırmanın kapsamı İstanbul ili ile sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın benzer yöntemlerle, farklı coğrafi bölgelerde ve illerde yapılması, öğretmen katılımı ile ilgili bölgesel farklılıkların ortaya konmasına yardımcı olabilir. İstanbul dışındaki iller, özellikle yerel dinamikler ve eğitim politikalarının etkisiyle farklı sonuçlar verebilir.
- Okul türü (devlet-özel) gibi önemli bir değişkenin, öğretmen katılım düzeyine etkisi konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Okul türünün, öğretmenlerin okul yönetimindeki karar alma süreçlerine katılımına olan etkisi araştırılarak, devlet okulları ile özel okullar arasındaki farklılıklar analiz edilebilir.
- Bu çalışma, öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarını nitel bir yaklaşımla incelemiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, katılım düzeyini nicel yöntemlerle ölçerek, öğretmen katılımının daha geniş bir örneklem

üzerinden incelenmesini sağlayabilir. Nicel çalışmalar, katılım düzeyine etki eden faktörlerin daha nesnel bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyabilir.

- İleriki araştırmalarda öğretmenlerin okul yönetimine katılımı kadar, velilerin bu süreçteki rolü de araştırılabilir. Velilerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ile öğretmen katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, okul yönetimine yönelik daha bütüncül bir bakış açısı sunabilir. Bu ilişki, öğretmenlerin okul yönetimindeki etkinliklerini ve karar alma süreçlerine nasıl daha etkili biçimde katılım sağlayabileceklerini ortaya koyma açısından önemli bir katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA


Abetang, E. A., Nwaelehia, P. C., & Welle, C. A. (2024). Teachers' participation in school administration: Direct and indirect contributions to success. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development, 12*(3), 69-81. https://www.seahipublications.org/wp-content/uploads/2024/07/IJIPSD-S-7-2024.pdf

Adillo, A. E. (2023). The principals' professional leadership roles in managing the teachers Professional development: the case of addis ababa senior secondary schools. *Kotebe Journal of Education, 1*(1), 58-78. http://doi.org/10.61489/30053447.1.58

Altje, J., Rawis, M., & Kaligis, J. N. (2017). Teacher Participation in Decision-Making in High School Achievement (Case Study on SMU Negeri 1 Manado). *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, *6*(5), 29–35. https://www.ijhssi.org/papers/v6(5)/version-III/E0605032935.pdf

Apaydın, Ç., & Manolova Yalçın, O. (2024). The impact of COVID-19 on K-12 school principals' management processes. *SAGE Open, 14*(3), 18. https://doi.org/10.1177/21582440241265328

Appelbaum, S. H., Iaconi, G. D., & Matousek, A. (2013). Positive and negative deviant workplace behaviors: Causes, impacts, and solutions. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, *7*(5), 586–598. https://doi.org/10.1108/14720700710827176

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. & Fıdan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75. https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass.

Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of Change Management, 9*(2), 127–142. https://doi.org/10.1080/14697010902879079

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners, 35*(4), 216–224. https://doi.org/10.1080/01944366908977225

Aydın, E. (2019). *Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 561862) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi Yayınları.

Bademo, Y., & Tefera, B. F. (2016). Assessing the desired and actual levels of teachers' participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia. *Journal of Educational Planning and Management*, *10*(2), 123-135. https://www.researchgate.net/publication/305084295_Assessing_the_desired_and_actual_levels_of_teachers_participation_in_decision-making_in_secondary_schools_of_Ethiopia#fullTextFileContent

Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert' in yönetim sistemleri yaklaşımına dayalı bir alan çalışması. *I.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 31*, 151-176. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/5383

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2005). Katılımcı karar verme: Çalışanlar hangi düzeyde kararlara katılmak isterler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 7*(2), 23-47. https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/1168/23-47.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Baker, T., & Nelson, R. E. (2005). Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative Science Quarterly, 50*(3), 329-366. https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.3.329

Bakioğlu, A. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Yayın.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*(1), 389–411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık.* Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. & Aydın, P. İ. (2001). *Eğitim yönetimi.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi.

Balcı, A. (2017). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 1-15. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.

Baş, S. E. (2019). *Karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılımı: Samsun Atakum ilçesi örneği* (Yayın No. 565772) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Başar, H. (2013). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınları.

Başaran, İ. E., & Çınkır Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınevi.

Başyiğit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi* (Yayın No. 235596) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bateman, T. S., & Konopaske, R. (2023). *Management: Leading & collaborating in a competitive world*. McGraw Hill LLC.

Bateman, T. S., Snell, S.A., & Konopaste, R. (2018). *Management.* McGraw-Hill Education.

Bayar, A. (2017). Okul örgütü ve yönetimi. A. Üstün & A. Bayar (Ed.), *Son değişikliklerle Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde, (ss. 45–55). Pegem Akademi.

Bellé, N., & Cantarelli, P. (2021). Accountability and blame shifting in public organizations. *Public Administration Review, 81*(3), 490-500. https://doi.org/10.1111/puar.13215

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open, 2,* 8-14. https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Bennett, N., & Leclerc, M. (2020). *School leadership and management: Theories, frameworks, and contemporary issues*. Springer.

Berg, L. B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev. Ed., 8.baskıdan çeviri). Eğitim Kitabevi.

Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130–141. https://doi.org/10.1108/09578230010320082

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.

Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management*. Palgrave Macmillan.

Bowditch, J. L., & Buono, A. F. (2001). *A primer on organizational behaviour*. John Wiley & Sons.

Brunsson, K. H. (2008). Some effects of fayolishm. *International Studies of Management and Organization, 38*(1), 30-47. https://doi.org/10.2753/IMO0020-8825380102

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Budd, J. W., Gollan, P. J., & Wilkinson, A. (2010). New approaches to employee voice and participation in organizations. *Human Relations, 63*(3), 303–310. https://doi.org/10.1177/0018726709348938

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391–406. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management*. Sage Publications.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management, 34*(5), 553–571. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Calderón, L. (2012). La dinámica participativa en las actas de reuniones del CONEI. *Educación, 21*(41), 41-62. https://doi.org/10.18800/educacion.201202.003

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. Falmer Press.

Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim.* Adım Yayıncılık.

Can, H., Akgemci, T., & Aydın, M. (2006). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş yaklaşımlar.* Siyasal Kitabevi.

Can, E., & Bayramoğlu, A. (2016). *Eğitim yönetimi araştırmaları. Ortaöğretimde okul yönetimine katılım*. Pegem Akademi.

Can, E., & Ozan, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(225), 55–87. https://doi.org/10.37669/milliegitim.690610

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en américa latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto, 19*(75), 49-69. https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2570/2308

Celep, C. (1996). Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *5*(5), 49–58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10390/127118

Chapoñan Sandoval, E., del Carmen. (2023). *Percepciones de las docentes de educación inicial sobre la toma de decisiones en la gestión escolar de instituciones educativas privadas* (Order No. 31222219) [Master's thesis, Pontificia Universidad Catolica del Peru]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Chaudhuri, S. (2022). Decision-making in organizations: Balancing participation and efficiency. *Journal of Organizational Behavior, 43*(5), 789–803. https://doi.org/10.1002/job.2567

Chermack, T. J., & Kasshanna, B. K. (2007). The use and misuse of SWOT analysis and implications for HRD professionals. *Human Resource Development International, 10*(4), 383–399. https://doi.org/10.1080/13678860701718760

Choi, J. N. (2007). Change-oriented organizational citizenship behavior: Effects of work environment characteristics and intervening psychological processes. *Journal of Organizational Behavior*, *28*(4), 467–484. https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/job.433

Clegg S. R., Kornberger M., & Pitsis T. S. (2016). *Managing & organization. An introduction to theory and practice*. Sage.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Cole, G. A. (1996). *Management: Theory and practice.* Letts Educational.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(3), 471–482. https://doi.org/10.2307/258093

Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing, 25*(6), 435-437. https://www.proquest.com/openview/44ffecf38cc6b67451f32f6f96a40c78/1?cbl=30764&pq-origsite=gscholar

Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación, 18*(34), 55-72. https://doi.org/10.18800/educacion.200901.004

Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation, 9*(1), 1–12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024112.pdf

Cotton, J. L. (1993). *Employee participation: Productivity, quality of work life, and well-being*. Industrial Relations Research Association.

Cotton, J. L., Vollrath, D. A., Froggatt, K. L., Lengnick-Hall, M. L., & Jennings, K. R. (1988). Employee participation: Diverse forms and different outcomes. *Academy of Management Review, 13*(1), 8–22. https://doi.org/10.2307/258351

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research.* Pearson Education Inc.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage.

Creswell, J. D., & Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.

Daft, R. L. (2016). *Management.* Cengage Learning.

Daft R., & Armstrong A. (2021). *Organization theory and design*. Nelson Cengage.

Davis, K. (1982). *İşletmelerde insan davranışı: Örgütsel davranış* (T. Somay vd., Çev. Ed.). İstanbul Matbaası.

Day, C. (2002). School reform and teacher professionalism. *International Journal of Educational Research, 37*(2), 151-169. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X

Day, C. (2004). A passion for teaching. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 407-428. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004

Day, C., & Gu, Q. (2014). *The new lives of teachers.* Routledge.

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2016). Successful school leadership. *Education Development Trust,* 1-58. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. McGraw-Hill Education.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture.* Jossey-Bass.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

De Cruz, G., & Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(102). https://doi.org/10.14507/epaa.25.2979

DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. DeMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51–68). Lawrence Erlbaum Associates.

Denis, J. L., Langley, A., & Sergi, V. (2021). Leadership in the plural: Bridging institutional, processual, and practice approaches to studying leadership in complex settings. *The Leadership Quarterly, 32*(6), 101505. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101505

Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda davranış.* Ar Yayın Dağıtım.

Dicle, A. (1980). *Endüstriyel demokrasi ve yönetime katılma.* ODTÜ Yayınları.

Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration, 43*(4), 338-356. https://doi.org/10.1108/09578230510605405

Dunham, J. (2005). *Developing effective school management*. Routledge Falmer.

Edwards, A., & Skinner, J. (2009). *Qualitative research in sport management*. Elsevier.

Ekşi, H., & Kaya, M. (2011). Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*(33), 45-60. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1709

Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. Family–School and Community Partnerships Bureau.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Eren, E. (2010). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. Beta Yayıncılık.

Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993*). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* SAGE Publications.

Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış.* Miad Yayınları.

Errida A., & Lotfi B. (2021). The determinants of organizational change management success: Literature review and case study. *International Journal of Engineering Business Management, 13,* 1–15. https://doi.org/10.1177/18479790211016273

Evans, D. W. (1990). *People, communication and organizations*. Pitman Publishing.

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.

Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj, 324*(7337), 573-577. https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573

Fayol, H. (2016). *General and ındustrial management.* Ravenio Books.

Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. SAGE Publications.

Fişek, K. (1977). *Yönetimde katılma*. Sevinç Matbaası.

Flick, U. (2014). *An ıntroduction to qualitative research*. Sage.

Fowler Jr, F. J. (2004). Reducing interviewer-related error through interviewer training, supervision, and other means. In P. Biemer et al. (Eds.), *Measurement errors in surveys* (pp. 259–278). Wiley.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Fung, A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review, 66,* 66–75. https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00667.x

Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication.* NYU press.

Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon-çağdaş sistemler ve yaklaşımlar.* Seçkin Yayınları.

Godwin, A., Handsome, O. E., Ayomide, W. A., Enobong, A. E., & Johnson, F. O. (2017). Application of the Henri Fayol principles of management in startup organizations. *IOSR Journal of Business and Management, 19*(10), 78-85. https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol19-issue10/Version-4/K1910047885.pdf

Goodall, J. (2018). Parental engagement: A relational approach to school–family collaboration. *Educational Review, 70*(3), 277–288. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1287609

Gorton, R. A., Alston, J. A., & Snowden, P. E. (2007). *School leadership and administration: Important concepts, case studies, and simulation*. McGraw-Hill.

Green, T. L. (2017). Community-based equity audits: A practical approach for educational leaders to support equitable community-school improvements. *Educational Administration Quarterly, 53*(1), 3-39. https://doi.org/10.1177/0013161X16672513

Griffin, R. W. (2022). *Fundamentals of management.* Cengage Learning.

Griffin, R. W., Phillips J. M., Creed S. M., Gribble L., & Watson M. (2024). *Organisational behavior: Engaging people and organisations*. Cengage.

Griffin, R. W., Phillips J. M., & Gully S. M. (2020). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Cengage Learning.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Gumus, S., Bellibas, M. S., & Hallinger, P. (2022). Instructional leadership: A systematic review of past research and future prospects. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(1), 5–29. https://doi.org/10.1177/17411432211010619

Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. Paul Chapman Publishing.

Gurel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: A theoretical review. *The Journal of International Social Research, 10*(51), 994–1006. https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1832

Gurr, D. (2015). A model of successful school leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies, 5*(1), 136–150. https://doi.org/10.3390/soc5010136

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *8*(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim,* (148), 23–29. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/148/6.htm

Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.

Güleş, H., & Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmen görüşlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *36*(1), 183-197. http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/49884

Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective*. Waveland Press.

Haile, Y., & Hussein, B. (2017). Practices and challenges of preschool leadership and management in public and private kindergarten in Jijiga city administration. *Journal of Humanities And Social Science*, *22*(12), 74-83. http://doi.org/10.9790/0837-2212077483.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the ınstructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217–247. https://doi.org/10.1086/461445

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221–239. https://doi.org/10.1080/15700760500244793

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, *30*(2), 95-110. https://doi.org/10.1080/13632431003663214

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes

and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322

Hallo, L., Nguyen, T., Gorod, A., & Tran, P. (2020). Effectiveness of leadership decision-making in complex systems. *Systems, 8*(1), 1–21. https://doi.org/10.3390/systems8010005

Hargreaves, A. (2001). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *17*(8), 835-852. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.

Hariri, H., Monypenny, R. & Prideaux, M. (2014). Leadership styles and decision-making styles in an ındonesian school context. *School Leadership & Management, 34*(3), 284-298. https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849678

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(1), 11–24. https://doi.org/10.1177/1741143204039297

Harris, A., & Muijs, D. (2014). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education.

Harrison, J. (2013). *Labor relations and the evolving role of trade unions*. Palgrave Macmillan.

Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership, 65*(1), 74-77. https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M2_Reading1.pdf

Harrison, J., & Wilton, N. (2016). The limits of participatory management: A critical examination of employee engagement in contemporary organizations. *Employee Relations, 38*(6), 798-814. https://doi.org/10.1108/ER-12-2015-0225

Harrison, K., Taysum, A., McNamara, G., & O'Hara, J. (2016). The degree to which students and teachers are involved in second-level school processes and participation in decision-making: an Irish Case Study. *Irish Educational Studies, 35*(2), 155-173. https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1146156

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* Suny Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Haque, A., Fernando, M., & Caputi, P. (2019). The relationship between responsible leadership and organisational commitment and the mediating effect of employee turnover intentions: An empirical study with Australian employees. *Journal of Business Ethics, 156*(3), 759-774. https://doi.org/10.1007/s10551-017-3575-6

Held, D. (2006). *Models of democracy*. Stanford University Press.

Heller, F. (1998). *Organizational participation: Myth and reality*. Oxford University Press.

Heller, F. (2003). *Participation and power: Participation in decision-making in organizations.* Oxford University Press.

Heller, F. A., & Yukl, G. (1969). Participation, managerial decision making and situational variables. *Organizational Behavior and Human Performance, 4*(2), 227–241. https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90007-5

Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis–where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management, 3*(3), 215–251. https://doi.org/10.1108/17554251011064837

Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research, 27*(4), 591–608. https://doi.org/10.1177/1049732316665344

Houchens, G., Niu, C., Zhang, J., Miller, S. K., & Norman, A. D. (2018). Do differences in high school principal and assistant principal perceptions predict student achievement outcomes? *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 102*(1), 38-57. https://doi.org/10.1177/0192636518763105

Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Jones and Bartlett Learning.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making concepts, cases, and consequences*. Allyn & Bacon.

Huang, T., Hochbein, C., & Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(2), 305-323. https://doi.org/10.1177/1741143218802595

Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools.* Harvard University Press.

Ingersoll, R. M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2017). *School leadership, teachers' rolesin school decisionmaking, and student achievement* (CPRE Working Paper No. 20). Consortium for Policy Research in Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586777.pdf

Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin.

Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(16), 143-155. https://doi.org/10.11616/AbantSbe.234

Karcıoğlu, F. (2001). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayınları.

Kasım, A. (2008). *Meslek lisesi yöneticilerinin yönetim süreçlerine göre okul yönetme becerileri* (Yayın No. 220541) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Katlav, E. Ö. (2016). *Algılanan etkileme taktiklerinin işgören performansıüzerindeki etkisini belirlemede kontrol odağının düzenleyici rolü: Otel işletmelerinde bir uygulama* (Yayın No. 448541) [Doktora tezi, Nevşehir Hacı Bektaşı Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Wiley.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2005). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. HarperBusiness.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.

Kaufman, B. E. (2003). *Theoretical perspectives on work and the employment relationship*. Industrial Relations Research Association.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayınları.

Kerr, N. L., & Tindale, R. S. (2021). Group performance and decision making. *Annual Review of Psychology, 72*, 121-142. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010420-020917

Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public Administration Review, 62*(2), 231–241. https://doi.org/10.1111/0033-3352.00173

Kim, S., MacDuffie, J. P., & Pil, F. K. (2010). Employee voice and organizational performance: Team versus representative influence. *Human Relations, 63*(3), 371–394. https://doi.org/10.1177/0018726709339129

Klein, E. J., Taylor, M., Munakata, M., & Adams, J. (2020). Teacher agency and leadership: Exploring leadership as a relational practice among teachers. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103036. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036

Knudsen, H., Busck, O., & Lind, J. (2020). Employee participation and quality of work: A study of employee participation models in European companies. *European Journal of Industrial Relations, 26*(1), 79–95. https://doi.org/10.1177/0959680119855773

Koçak S., & Memişoğlu S. P. (2023). The relationship between the influence tactics used by secondary school principals and teachers' organizational trust levels. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 7*(2), 1–20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1415372.pdf

Kondakçı, Y., & Zayim, M. (2013). Yönetim süreçleri. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 9-20). Pegem Akademi.

Koontz, H., & Weihrich, H. (2010). *Essentials of management: an ınternational perspective*. McGraw-Hill.

Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.

Kowalski, T. J. (2012). *Case studies on educational administration*. Pearson Education.

Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest, 7*(3), 77–124. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x

Kutlu, H. A. (2011). *Meslek etiği*. Nobel Yayıncılık.

Ladd, H. F. (2009). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of policy-relevant outcomes? *Economics of Education Review, 28*(6), 758-767. https://doi.org/10.1037/e722072011-001

Lammers, C. J. (1978). *Organizations compared: Their structures and their functions in peace and war*. Routledge.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://libgen.is/scimag/10.2307%2F2529310

Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup 19*(4), 3-6. https://eric.ed.gov/?id=ED477356

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52*(1), 31–60. https://doi.org/10.3102/00346543052001031

Leithwood, K. (2019a). *How school leadership influences student learning*. Springer.

Leithwood, K. (2019b). *Leading school improvement: Transforming failing schools*. Jossey-Bass.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129. https://doi.org/10.1108/09578230010320064

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177–199. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201–227. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=fc272b7ab5d42ae714b59b563b5ebdb43df293e6

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Learning from Leadership Project, The Wallace Foundation. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/ - Influences-Student-Learning.pdf

Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). *Forms and effects of school-based management: A review.* Educational Policy.

Leithwood, K., & Sun, J. (2018). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly, 54*(3), 485–523. https://doi.org/10.1177/0013161X18753420

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy, 12*(3), 325-346. https://doi.org/10.1177/0895904898012003006

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.

Lin, Y. J. (2014). Teacher ınvolvement in school decision Making. *Journal of Studies in Education, 4*(3), 50. https://doi.org/10.5296/jse.v4i3.6179

Liu, W., Si, S., & Wang, J. (2014). Leadership and organizational performance in China: A review of research and practice. *The Leadership Quarterly, 25*(4), 791–811. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.03.003

Liu, S., & Wu, Y. (2013). *Leadership and school effectiveness: The role of school leaders in implementing educational reforms*. *Education Management Administration & Leadership, 41*(4), 439–463. https://doi.org/10.1177/1741143213486237

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Locke, E. A., & Schweiger, D. M. (1979). Participation in decision-making: One more look. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 265–339). JAI Press.

López-Cabrales, Á., Bornay-Barrachina, M., & Valle-Cabrera, R. (2020). Employee involvement and organizational performance: The mediating role of group decision-making. *Employee Relations, 42*(1), 150–170. https://doi.org/10.1108/ER-06-2018-0173

Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 315-336. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586

Lumpkin, A., Claxton, H., & Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research, 4*(2), 59-69. https://doi.org/10.5929/2014.4.2.3

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth Cengage Learning.

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. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001

Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet, 358*(9280), 483-488. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6

Maria, I. (2007). Factors that affect decision making: Gender and age differences. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 7(3),* 381-391. https://www.researchgate.net/publication/237036379_Factors_that_affect_decision_making_Gender_and_age_differences#fullTextFileContent

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student

academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 19*(3), 245–275. https://doi.org/10.3102/01623737019003245

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research.* Sage publications.

Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research, 11*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428

Mawajdeh, E. (2022). *The impact of teacher's involvement on decision making for school improvement: A study among teachers and school leaders in selected private schools in Dubai* (Publication No. 2844076464) [Doctoral dissertation, The British University in Dubai]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.

McBrayer, J. S., Jackson, T., Pannell, S. S., Sorgen, C. H., Gutierrez de Blume, A. P., & Melton, T. D. (2018). Balance of instructional and managerial tasks as it relates to school leaders' self-efficacy. *Journal of School Leadership 28*(5), 596-617. https://doi.org/10.1177/105268461802800502

McShane, S. L., Olekalns, M., Newman, A., & Travaglione, T. (2016). *Organisational behaviour*. McGraw-Hill Education.

Melo, N. (2014). La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá. *Signos*, (2), 25-36. https://www.redalyc.org/pdf/5604/560458749003.pdf

Memedi, A., & Ameti, V. (2023). Teachers' perceptions towards decision-making processes: A case study of secondary schools in Rwanda. *Asia Social Issues*, *4*(2), 98–115. https://www.researchgate.net/publication/377768647_Teachers_Role_in_School_Decision-Making_Process_A_Case_Study_of_Teachers_and_School_Leaders_Perceptions_in_Rwanda_Public_Secondary_School

Memişoğlu, S. P. (2013). Okulda yönetim süreçleri N.Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (ss. 123-145). Pegem Akademi.

Men, L. R., & Yue A. C. (2019). Creating a positive emotional culture: Effects of strategic internal communication and its impact on employee supportive behaviors. *Public Relations Review, 45*(3), 101764. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.03.001

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.* Jossey-Bass Publishers.

Mıhçıoğlu, S. (1970). *Yönetim bilimi*. AÜ SBF Yayınları.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 29072).

Miner, J. B. (2015). *Organizational behavior 1: Essential theories of motivation and leadership*. Routledge.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Prentice-Hall.

Mohammed, M. O. B., Edu, A. O., & Etoh, L. C. (2020). Principals' working relationship with teachers and students' academic performance in Lagos State, Nigeria. *Journal of Research in Educational and Business Studies, 5*(2), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/344364516_Principals'_Working_Relationship_with_Teachers_and_Students'_Academic_Performance_in_Lagos_State#fullTextFileContent

Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures.* Routledge.

Mosheti, S. O. (2013). *The role of shared decision-making in enhancing school leadership effectiveness*. *Educational Administration Quarterly, 49*(4), 461–487. https://doi.org/10.1177/0013161X13480489

Mullins, L. J. (1992). *Management and organizational behaviour*. Pitman Publishing.

Mustafa, G., Hassan, K. H. U., & Akmal, F. (2023). Role of administrator in school improvement at secondary school level: A qualitative study. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences, 11*(2), 879–886. https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1102.0398

Nisar, Q. A., Haider, S., Ali, F., & Khan, I. U. (2023). Employee voice behavior and token participation: Exploring the dark side of participatory management. *European Management Review, 20*(1), 34–47. https://doi.org/10.1111/emre.12498

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

Nurhayati, K. (2020). The organizational communication perspective theory. *Journal of Social Science, 1*(3), 61–74. https://doi.org/10.46799/jss.v1i3.37

Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*. Pearson Education.

Özdemir, M. (2021). Yönetim süreçleri. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 165-167). Pegem Akademi.

Öztaş, N. (2017). *Yönetim: örgüt ve yönetim kuramları.* Otorite Yayınları.

Pasek, E., Ávila, N. & Matos, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma, 36*(2), 99-121. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200006

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory.* Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research.* John Wiley & Sons, Ltd.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.*(M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management, 8*(3), 238-264. https://doi.org/10.1108/11766091111162070

Quinn, S., & Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of "student voice". *Australian Journal of Education, 60*(1), 60–72. https://doi.org/10.1177/0004944115626402

Ranson, S. (2008). *The changing governance of education: Democratic engagement for the 21st century*. Routledge.

Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019*). Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological.* Sage Publications.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2020). *Management*. Pearson.

Robbins, S. P., Coulter, M. A., & DeCenzo, D. A. (2019). *Fundamentals of management*. Pearson.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior*. Pearson.

Roberts, C. W. (2020). *Text analysis for the social sciences: methods for drawing statistical ınferences from texts and transcripts.* Routledge.

Robinson, V. M. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. *International Journal of Educational Management*, *21*(6), 439-448. https://research.acer.edu.au/research_conference_2007?utm_source=research.acer.edu.au%2Fresearch_conference_2007%2F5&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal, 50*(1), 4–36. https://doi.org/10.3102/0002831212463813

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi.

Salas-Vallina, A., & Fernandez, R. (2017). The HRM-performance relationship revisited : Inspirational motivation, participative decision making and happiness at work (HAW). *Employee Relations, 39*(5), 626–642. https://doi.org/10.1108/ER-12-2016-0245

Salman Yıkmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya University Journal of Social Science, 22*(1), 183-197. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296

Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision makingand its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management, 27*(2), 170–183. https://doi.org/10.1108/09513541311297586

Sarıtaş, H. (1998). *Eğitimde yönetim ve organizasyon*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sartorius, K., & Kirsten, J. (2020). The complexity of decision-making processes in organizations: Knowledge and participation. *Management Decision*, *58*(3), 489–505. https://doi.org/10.1108/MD-05-2019-0645

Sarwar, S., & Jabbar, M. N. (2024). Comparison between public and private secondary school teachers about the involvement in administrative role. *Contemporary Journal of Social Science Review*, *2*(4), 190. https://www.articles.define.pk/article.php?jid=576&id=115745

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity, 52*(4), 1893–1907. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership.* Jossey-Bass.

Schermerhorn J. R., & Bachrach D. G. (2023). *Management*. Wiley.

Schwandt, T. A. (2015). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry*. SAGE publications.

Scott, W. R., & Davis, G. F. (2016). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open system perspectives*. Routledge.

Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (2001). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 130-160. https://doi.org/10.1177/0013161X99351007

Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly, 43*(1), 67–100. https://doi.org/10.1177/0013161X06293631

Senge, P. M. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education.* Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: what's in it for schools?* RoutledgeFalmer.

Sergiovanni, T. J. (2005). *The principalship: A reflective practice perspective*. Pearson.

Sezen, S. (2003). Türk *kamu yönetiminde kurullar, geleneksel yapılanmadan kopuş.* TODAİE Yayınları.

Shafritz, J. M., Ott, J. S., & Jang, Y. S. (2020). *Classics of organization theory*. Cengage Learning.

Shantz, A., Alfes, K., Truss, C., & Soane, E. (2014). The role of employee engagement in the relationship between job design and task performance, citizenship and deviant behaviours. *The International Journal of Human Resource Management, 24*(13), 2608–2627. https://doi.org/10.1080/09585192.2012.744334

Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care, 13*(4), 84-86. https://doi.org/10.1016/S1055-3290(06)60374-9

Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly, 46*(4), 558-589. https://doi.org/10.1177/0013161X10375609

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research.* Sage.

Sim, J., Saunders, B., Waterfield, J., & Kingstone, T. (2018*)*. Can sample size in qualitative research be determined a priority? *International Journal of Social Research Methodology*, *21*(5), 619-634. https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1454643

Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations*. Free Press.

Simon, H. & March, J. G. (1975). *Örgütler* (Ö. Bozkurt & O. Onaran Çev. Ed.). Sevinç Matbaası.

Skaalvik, E. M. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: Relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103003. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103003

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. https://www.researchgate.net/publication/222821947_Teacher_self-efficacy_and_teacher_burnout_A_study_of_relations_Teaching_and_Teacher_Education_264_1059-1069

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivation and burnout in teachers: The role of job satisfaction and perceived school context. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Slavin, R. E. (2021). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.

Smith, G. (2009). *Democratic innovations: Designing institutions for citizen participation*. Cambridge University Press.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.

Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 53-67. https://doi.org/10.3102/01623737014001053

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. https://doi.org/10.1177/1094670510361745

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum, 69*(2), 143-150. https://doi.org/10.1080/00131720508984678

Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education, 76*(1), 1–17. https://doi.org/10.2307/3090258

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(1), 3-34. https://doi.org/10.1080/0022027032000106726

Steyn, G. M. (2014). Strategic management: Planning for school improvement. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(3), 661–668. https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n3p661

Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing.* Lippincott Williams ve Wilkins.

Sultana, R. G. (2019). Participatory governance in education: Challenges and opportunities. In UNESCO (Ed.), *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls* (pp. 117–138). UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866

Supovitz, J. A. (2000). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly, 36*(1), 31-62. https://doi.org/10.1177/1094670509353043

Şener, S., Bahçeci, B., Doğru, H., Ertaş, M., Songür, S., & Tütüncü, Ö. (2016). Turizm alanındaki nitel araştırmalarda uygulanan yöntem ölçütlerinin değerlendirilmesi. *VIII. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi,* 270-291, 28 Nisan – 01 Mayıs 2016. https://doi.org/10.17123/atad.316083

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). *Etkili okul ve okul yönetimi.* Pegem Akademi.

Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, B. (2010). *Eğitim ve okul yönetiminde yeni paradigmalar.* Pegem Akademi.

Şişman, M., & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34,* 300–315. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108442

Şişman, M., & Turan, S. (2004*).* Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği* (ss. 99-159). Pegem Akademi Yayıncılık.

Tannenbaum, A. S., & Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review, 36*(2), 95–101. file:///C:/Users/s_erg/Downloads/How%20to%20Choose%20Leadership%20Pattern.pdf

Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing, 48*(4), 388–396. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x

Toker Gökçe, A. (2024). Yönetim süreçleri ve okullarda uygulanması. Ş. S. Nartgün & T. Argon (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 108-128). Pegem Akademi.

Tompkins, J. R. (2023). *Organization theory and public management*. Waveland Press.

Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Sage.

Tschannen-Moran, M. (2004). Trust Matters: Leadership for Successful Schools. Jossey-Bass. https://doi.org/10.3102/00346543070004547

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research, 70*(4), 547–593. https://doi.org/10.3102/00346543070004547

Tudor, S. L. (2013). The ınfluence of personality factors ın defining managerial behaviour. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 76, 24-28. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.067

Turan, S., Dönmez, A., & Çakmak, G. (2009). İlköğretim okullarındaki bazı kurulların etkililiği üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 44-58. https://doi.org/10.12780/UUSBD56

Tutar, H. (2010). *Örgütsel iletişim*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Cumhuriyeti. (1965). *Devlet Memurları Kanunu (Kanun No: 657)*. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 12056). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf

Türkiye Cumhuriyeti. (2004, 13 Nisan). *Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (Kanun No: 5176); Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 25785). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/etik_komisyonu/etik_komisyon_pdf/5176_sayili_kamu_gorevlileri.pdf

Twersky, F., & Lindblom, K. (2012). *Evaluation principles and practices: An internal working paper*. The William and Flora Hewlett Foundation. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/EvaluationPrinciples-FINAL.pdf

Ugwulashi C. S. (2012). Effective integration of administrative processes in school administration. *Academic Research International, 2*(2), 315–320. http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(2)/2012(2.2-34).pdf

Ünal, A. (2016). Yeni nesil denetim. M. Yavuz (Ed.), *Yeni nesil okul* içinde (ss. 224–304). Eğitim Yayınevi.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing.* Left Coast Press.

Vecchio, R. P. (Ed.). (2012). *Leadership: understanding the dynamics of power and influence in organizations*. University of Notre Dame Pess.

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1988). *The New Leadership: managing participation in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist, 62*(1), 17–24. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17

Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press.

Wang, H., Waldman, D. A., & Zhang, H. (2022). Authority sharing and responsibility in collaborative decision-making. *Journal of Organizational Behavior, 43*(1), 54-69. https://doi.org/10.1002/job.2556

Wellington, S. (2012). Teacher involvement in decision-making: A case for school administration and management in Zimbabwe. *International Journal of Social Science Education, 2*(2), 45-56. https://www.ijsse.com/sites/default/files/issues/2012/Volume%202%20Issue%202%20,%20%202012/Paper-3/Paper-3.pdf

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171. https://doi.org/10.3102/0034654316653478

Wheeler, L., Guevara, J. R., & Smith, J. A. (2018). School–community learning partnerships for sustainability: Recommended best practice and reality. *International Review of Education, 64*(3), 313-337. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9717-y

Wilkinson, A., Gollan, P. J., Kalfa, S., & Xu, Y. (2018). Voices unheard: Employee voice in the new century. *The International Journal of Human Resource Management, 29*(5), 711–724. https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1326395

Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design.* Oxford University Press.

Wilson, C. (2014). *Interview techniques for UX practitioners: A user-centered design method.* Elsevier.

Woo, M., Smith, J., & Doe, L. (2022). Teacher leadership – Collective actions, decision-making, and well-being. *International Journal of Teacher Leadership, 11*(1), 25–39. https://www.cpp.edu/ceis/education/international-journal-teacher-leadership/documents/woo-et-al-v11-no1-spring-2022.pdf

Wren, D. A., & Bedeian, A. G. (2009). *The evolution of management thought* (6th ed.). Wiley.

Yavuz, Y. (2004). Okulda *yönetime ve karara katılma. Eğitim Bilim Toplum, 2*(6), 46 57. http://kisi.deu.edu.tr/yasar.yavuz/makale4.html

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.

Zahra, A., Nasir, N., Rahman, S. U., & Idress, S. (2023). Impact of exchange rate, and foreign direct investment on external debt: Evidence from Pakistan using ARDL cointegration approach. *RASD Journal of Economics*, *5*(1), 52–62. https://doi.org/10.52131/joe.2023.0501.0110

Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: katılım, özgürlük ve özerklik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(24), 86–114. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423872271.pdf

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, *53*(1), 107–128. https://doi.org/10.5465/amj.2010.48037118

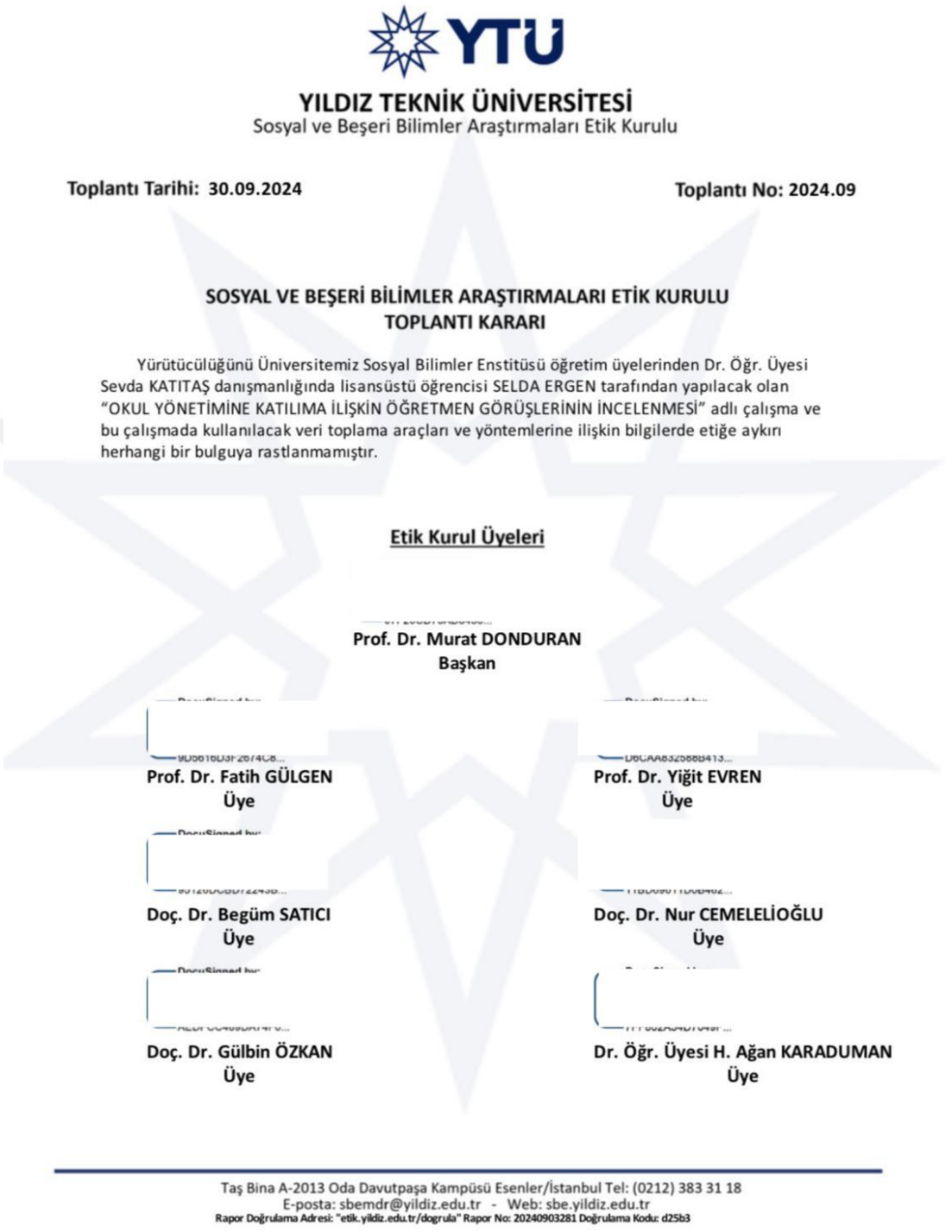
Zhang H., Zhao S., Kou G., Li C.-C., Dong Y., & Herrera F. (2020). An overview on feedback mechanisms with minimum adjustment or cost in consensus reaching in group decision making: Research paradigms and challenges. *Information Fusion, 60,* 65–75. https://doi.org/10.1016/j.inffus.2020.03.001

**EKLER**

**Ek 1. Etik Kurul Onay Yazısı**

**Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu**

## Ek 1. Etik Kurul Onay Yazısı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

**Toplantı Tarihi: 30.09.2024** **Toplantı No: 2024.09**

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi SELDA ERGEN tarafından yapılacak olan "OKUL YÖNETİMİNE KATILIMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

**Etik Kurul Üyeleri**

**Prof. Dr. Murat DONDURAN**
**Başkan**

**Prof. Dr. Fatih GÜLGEN**
**Üye**

**Prof. Dr. Yiğit EVREN**
**Üye**

**Doç. Dr. Begüm SATICI**
**Üye**

**Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU**
**Üye**

**Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN**
**Üye**

**Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN**
**Üye**

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20240903281 Doğrulama Kodu: d25b3

**Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu**

## OKUL YÖNETİMİNE KATILIMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

### GÖRÜŞME FORMU

**Değerli katılımcı,**

Merhaba ben Selda ERGEN, İstanbul/Küçükçekmece'de Mehmet Akif İnan Anaokulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Programı tezli yüksek lisans programı öğrencisiyim. Bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Bu kapsamda siz değerli öğretmenlerin görüşlerini almak istiyorum.

Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Herhangi bir isim veya kişisel veri kesinlikle paylaşılmayacaktır. Görüşmeler yaklaşık 45-50 dakika sürecektir. Araştırmanın güvenilirliği açısından tüm soruların samimi ve ayrıntılı bir şekilde cevaplandırılması önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Selda ERGEN
Yüksek Lisans Öğrencisi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

## BÖLÜM 1

## KİŞİSEL BİLGİLER

**1. Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek

**2. Yaşınız:**

**3. Hizmet Yılınız:**

**4. Eğitim Durumunuz:** ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

**5. Branşınız:**

**6. Mezun Olduğunuz Fakülte:** ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer

**6. Çalıştığınız Okul Kademesi:** ( ) Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

## BÖLÜM 2

## GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?
2. Okul yönetimine mevcut katılım durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
   a) Şimdiye kadar okul yönetimi ile olan ilişkilerinizi düşündüğünüzde, karar alma süreçleriyle ilgili hangi konularda söz sahibi oldunuz?
   b) Okul yönetimine mevcut katılım düzeyiniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Yönetimsel karar alma süreçlerinde ne kadar sıklıkla yer alıyorsunuz?
   c) Okul yönetiminiz tarafından görüşlerinize verilen önemi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Okul yönetimine katılımda aktif rol almanıza engel olan ya da sizi bu konuda kısıtlayan faktörler nelerdir?
4. Sizce öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını artırmak için neler yapılmalı? Bu konuda ne gibi destek, kaynak ve düzenlemelere ihtiyaç duyuyorsunuz?