



E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences
2026, 59(1), 175-220

DOI: 10.30964/auebfd.1670191

Research Article



Teacher and Parent Participation in Schools in the Context of Neoliberal Participation and Democratic Education Principles*

Aslıhan Hancı¹

¹ Ministry of National Education, Ankara, Türkiye

ABSTRACT

This research aims to determine the views, participation levels, and rationale of teachers and parents regarding school decision-making processes. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed using a descriptive phenomenological approach and within the context of democratic education principles. School management's attitudes primarily shape participation. While teachers engage more in areas of personal interest and expertise, they tend to avoid participation when it results in an increased workload. Additionally, professional experience and internal communication dynamics are key factors influencing their involvement. Parental participation remains largely child-centric, focusing on individual problems and limited to formal meetings or parent-teacher association activities. A significant finding is that participation is often reduced to financial contribution, creating confusion between democratic involvement and the financial expectations driven by neoliberal processes. In conclusion, it is recommended that a fair and equitable participation environment be established in schools, and that structures that develop awareness of rights and responsibilities be prioritized. Furthermore, it is emphasized that the need for genuine democratic participation in schools should not be confused with the financial participation processes imposed by neoliberal policies.

Keywords: Democratic education, neoliberal participation, teacher participation, parent participation.

*This article is derived from the author's doctoral dissertation data.

Corresponding Author: Aslıhan Hancı

Ministry of National Education, Ankara, Türkiye,

E-mail: aslihananci@gmail.com, **ORCID:** [0000-0002-1136-8033](https://orcid.org/0000-0002-1136-8033), **RORID:** <https://ror.org/00jga9g46>

Received Date: 04.23.2025 **Accepted Date:** 03.25.2026 **Publication Date:** 04.15.2026

Citation: Hancı, A. (2026). Teacher and Parent Participation in Schools in the Context of Neoliberal Participation and Democratic Education Principles. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 59(1), 175-220. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1670191>

All ethical declarations related to this article are provided on the final page of the manuscript (Page: 220).

Schools that provide public education are both a result and a driving force of social development. Schools can lead social change to the extent that they develop aspects such as critical thinking, inclusivity, and ensuring participation, as much as they prioritize the preservation and continuity of the social structure (Berner, 2013). Schools can/should be structured not only as institutions that transmit social knowledge, but also as places where processes of subjectivation and identity acquisition occur, and where critical and democratic participation takes place. In this context, democratic schools should be conceptualized as structures that allow participants to realize their potential and integrate with social life (Dewey, 2010; Choi & Kim, 2024).

Traditionally, schools are not accepted as institutions that directly produce policy, but as institutions where public education services are realized. However, the content, quality, and social outcomes of the educational activities carried out by these institutions inevitably place schools on a political ground. Therefore, schools cannot be exempted from this political character inherent in the field of education; they sustain their existence within this dynamic network of relations in the state-society-politics triangle (Yuliana & Maysaroh, 2024). In particular, the decisiveness of the state over education policies constitutes a fundamental axis in understanding the school-society-state relationship.

Today, the decisive position of the state over educational institutions and policies has shifted the school-society-state relationship to a neoliberal axis (Yuliana & Maysaroh, 2024). The structure of state-funded public education, shaped by industrial capitalism, is being transformed through neoliberal policies by shifting schools from the sphere of public service to the sphere of private service (Ueno, 2022). In this process, education turns into a market-oriented "commodity" rather than the multidimensional development of the individual, and schools are reduced to diploma-granting institutions (Vorbrugg, 2023). At the same time, schools become dependent on the individuals receiving educational services and their financial contributions in order to maintain their functions. At this point, stakeholder participation, motivated by the discourse of democratic participation, emerges as neoliberal participation. Consequently, public schools moving away from the public education approach fall into the axis of the interest relations of dominant groups in society while becoming more dependent on these relations (Apple & Beane, 2011).

"Neoliberal participation" refers to a form of engagement that diverges from the active or intellectual nature of participation and occurs solely at a material level. With the emergence of the neoliberal participation approach, the ground for democratic participation is surrendered to market logic, making it increasingly difficult for school stakeholders to engage in decision-making processes. Within this framework, Ford's concept of the "production of public space" (2019) is vital to understanding the transformation produced by neoliberal educational policies. When public education

loses its capacity to produce public space and becomes a "commodified field," citizen participation also transforms into a market-based "mode of participation" rather than a democratic one. In Derek R. Ford's (2019) words, education is now a site of "spatial production" within the market. In this field, participation, instead of creating an emancipatory "learning subject" (Freire, 2005), evolves into a form of "neoliberal participation" that defines the individual through their material contribution. Breaking out of this spiral is possible through a democratic pedagogy that questions established market patterns—a concept Ford (2021) describes as "unlearning." A democratic school culture requires its stakeholders to be able to break these neoliberal patterns through "unlearning." Therefore, for democratic participation in schools to be realized, it is crucial that it possesses a quality that improves the school by empowering both the individual and society.

According to Dewey (2004), democratic education aims for the individual to cease being a passive element in social life and transform into a subject who is active in decision-making processes. The individual learns through experience, and education is lived as an extension of social life. The critical educator Freire (2005), on the other hand, associates democratic education with the individual's capacity to transform their historical and social position by developing critical consciousness; in this context, education plays an emancipatory role. Similarly, according to Giroux (1983), democratic education is a process that enables individuals to become critical subjects capable of creating transformation by questioning power relations within the social structure. Derek R. Ford (2019), one of the recent critical Marxist educators, presents an approach that further strengthens the relationship between education, democracy, and economy. Furthermore, he argues that democratic education gains meaning not only within the classroom but also within the production relations of society. In line with this theoretical framework, an understanding of democratic education that prioritizes democratic participation aims to strengthen the individual's active participation in decision-making mechanisms, their assumption of responsibility within the process of subjectivation, and the capacity for social change through education.

In democratic education, human rights, the concepts of equality and justice, and respect for differences are fundamental elements (Dewey, 2004; Apple, 2017; Hill, 2016; Mayo, 2015). Values such as access to scientific knowledge, the development of individual and collective capacities, public benefit, and creative and critical thinking come to the fore (Aksoy, 2014; Karakütük, 2001; Ottekin Demirbolat, 2010). Aksoy's (2014) call for rights-based participation to prevent schools from reproducing inequalities, along with the emphases by Karakütük (2001) and Ottekin Demirbolat (2010) on the relationship between education and democracy, strengthen these principles. Accordingly, schools should be structured not merely as institutions that transmit academic knowledge, but as democratic learning spaces that develop the participation capacities of school stakeholders (Dewey, 2004; Apple & Beane, 2011;

Giroux, 1983; Ford, 2019). In Ford's (2019) terms, public education should be a process of "spatial production": students, teachers, and parents are not merely users of this space but its producers as well. Therefore, when this production process is democratized, education can once again become a public power.

The need for democratic participation in schools finds a wide resonance not only at the theoretical level but also in educational research. Studies by Köklü (2012) on teachers' participation in decisions; Özdoğru and Aydın (2016) on participation in decision-making, desire, and motivation; Yavuz (2004) on participation in management and decisions; Yıldırım (1989) on decision-making and participation in school organizations; Cheng (2008) on shared decision-making and teacher development; Üzüm and Kurt (2019) on the participatory decision-making process; Güçlü et al. (2015) on leadership, personality, and decision processes; and Şahin Fırat and Ergin Özcan (2024) on the tendency towards democratic schools have all emphasized the necessity of democratic participation in schools. While these studies reveal the conditions and types of participation in school decisions, they also indicate results regarding teachers who are willing to participate yet face a lack of mechanisms to support their involvement. According to the research, even though teachers are willing to participate, the processes are often structurally closed (Köklü, 2012; Özdoğru and Aydın, 2016; Yavuz, 2004; Yıldırım, 1989).

Research regarding the reduction and transformation of school participation into financial contribution primarily consists of studies examining family and parental involvement. In their respective studies—Çetin and Taşkın (2016) on socioeconomic status and parental involvement; Çakır and Yavuz (2020) on school principals' views on family involvement; Erdener and Knoepfel (2018) on perceptions of parental involvement; Epstein (2008) on the framework for increasing family and community involvement; and Sarı (2017) on types of parental involvement—researchers have examined the classification of participation types and barriers to participation, emphasizing that involvement should not be limited to an economic basis. According to the results obtained, the responsibility and financial burden of the public education sphere are most frequently transferred from school stakeholders to parents. The expectation that public education expenditures, which are not covered by the state, should be met by segments of society constitutes the most challenging aspect of neoliberal policies. The transfer of this public burden to society carries the risk of reducing participation from an egalitarian right of citizenship to a marketized responsibility (Harvey, 2005; Giroux, 2007; Hill & Kumar, 2009; Vorbrugg, 2023).

This study aims to fill a significant gap in the field by addressing the issue of "participation",—which is frequently handled within a managerial framework in the literature—through the lens of neoliberal policies and the principles of critical democratic education. The researcher's presence in the field as both a teacher and a parent has provided the opportunity to evaluate the necessity of creating new

participation frameworks at intellectual and active levels, beyond current modes of participation (neoliberal participation), from a holistic perspective. Driven by this motivation, the study focuses on the following questions:

1. What are the views regarding participation in decision-making and implementation processes at school?
2. What are the types and levels of participation in decision-making and implementation processes?
3. What are the approaches to and justifications for school participation?

By addressing the phenomenon of school participation multidimensionally, this research aims to contribute to resolving theoretical uncertainties regarding the types, levels, and justifications of participation. Another significant intended outcome is the development of recommendations to transform neoliberal participation practices—which seek to transfer public responsibility to private enterprises or service beneficiaries—into democratic participation. The results of the research are expected to contribute to practices that reduce inequalities in the relationship between democracy and education, and to the formation of a school culture that strengthens democratic participation and fosters citizenship consciousness.

Method

This section presents the research design, the researcher's positionality, study groups, data collection instruments, validity and reliability, and the procedures for data collection and analysis

Research Design

A qualitative research design was employed in this study. The research aims to uncover and define the meaning of teachers' and parents' experiences regarding the concept of "school participation." Phenomenology is defined as a project of thinking about human experience that is, as much as possible, purified of theoretical, prejudiced, and hypothetical thoughts (Van Manen, 2007). To this end, a descriptive phenomenological approach has been adopted. In this approach, the researcher seeks to describe the participants' experiences at the level of "essence" by stripping away preconceptions (Husserl, 1970; Giorgi, 2009). In this respect, unlike interpretative phenomenology, the researcher is expected to suspend their pre-understandings (bracketing) and center the participants' world of meaning (Giorgi, 2009). Descriptive phenomenology was preferred because the study aims to reveal the school participation experiences of teachers and parents based on their subjective lived experiences, independent of the researcher's interpretations. While qualitative research aims to identify perceptions and experiences, the phenomenological approach focuses specifically on making sense of these experiences (Bliss, 2016).

Researcher's Positionality

In qualitative research, the researcher is considered a fundamental component of the data collection and analysis processes. In this study, the researcher works as a teacher at an Anatolian High School in the district where the research was conducted, and also as a parent whose child attends one of the middle schools where the research was carried out. This "dual position" of the researcher allowed them to internalize the school participation processes from the perspectives of different parties and provided a source of insight into understanding the multi-dimensional nature of the problem. The descriptive phenomenological framework adopted for this research stipulates a rigorous adherence to the participants' accounts, requiring the researcher to transcend prior assumptions and capture the essence of the phenomena as they manifest (Husserl, 1970). In this context, a "bracketing" strategy was applied to prevent the researcher's subjective judgments, professional experiences, and expectations stemming from their parental identity from interfering with the data analysis. Accordingly, the researcher focused on keeping their own voice separate from the participants' voices during the data collection and analysis process.

Due to their position, the researcher avoided establishing a hierarchical or professional superiority in the interviews. A deliberate balance was maintained between the roles of 'researcher-parent' and 'researcher-colleague' depending on the participant group. In the data analysis stage, personal preconceptions and field notes were intentionally sidelined to ensure that the units of meaning emerged solely from the participants' own narratives as captured in the transcripts. Thus, the researcher's "insider" perspective from the field was not an obstacle to reaching the essence of the phenomenon, but rather a methodological advantage that enabled asking the right questions and establishing sincere communication with the participants.

Study Group

In determining the study groups, a delimitation based on educational levels was implemented. Participation of teachers and parents in schools varies depending on the educational stage. Research indicates that as the age of the student increases, the quality and intensity of school participation change (Kocabaş, 2016; Tümkaya, 2017; Ertem & Gökalp, 2020). For instance, parental participation at the secondary school level shows significant differences in terms of decision-making (Tümkaya, 2017).

In primary school, due to the young age of students, processes such as school-parent communication, meetings, guidance activities, and student monitoring necessitate active parental involvement (Günaydın et al., 2024). Conversely, during the high school period, parental communication and participation tend to decrease as students gain independence (Epstein, 2011). Secondary school, serving as a transitional period between primary and high school, holds critical importance for

parent-teacher cooperation due to the high-stakes high school entrance exam process and specific developmental characteristics. Selecting teachers and parents from the same educational level was deemed essential for an integrated evaluation of their participation. Consequently, teachers working at the secondary level and parents of secondary school students were designated as the participant groups for this study.

In this research, maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was employed. In this method, rather than aiming for generalization, the problem is examined through its various aspects by identifying common phenomena, similarities, and differences among diverse cases (Yıldırım & Şimşek, 2021; Patton, 2014). Therefore, care was taken to include participants from different school types (such as central secondary schools, schools with bused education, and Imam-Hatip secondary schools), teachers from various branches and gender groups teaching different grade levels, and parents who differ in terms of socioeconomic status, profession, and age.

Within the scope of the maximum variation sampling method, the snowball sampling method was utilized to expand the research as participants suggested new potential participants. Among the newly suggested candidates, those possessing specific characteristics suitable for the research purpose were included in the study (Creswell & Poth, 2018; Nikolopoulou, 2022). Thus, individuals beyond the initially reached participants were involved in the research. Through the snowball sampling method, eight out of 21 parent participants and seven out of 14 teacher participants were reached via recommendations. The interviews were concluded upon reaching data saturation, decided when the variety of different experiences and opinions diminished and repetitions began to occur.

Data Collection Instruments

As a data collection tool, semi-structured interview forms were used, allowing for an in-depth exploration of the participants' experiences. During the preparation process of these forms, the opinions of nine academics specializing in educational sciences and administration were sought.

The forms, for which content validity was ensured in line with expert suggestions, were finalized after conducting pilot applications. The interview forms consist of 19 open-ended questions under the primary themes of "School Management and Decision-Making Processes," "Economic Planning," "Educational Activities," and "School-Parent-Environment Relations." The semi-structured nature provided the researcher with the flexibility to ask deepening and probing questions during the interview (Kallio et al., 2016).

Validity and Reliability

To improve the quality of the research, the criteria of credibility, transferability, and consistency suggested by Lincoln and Guba (1985) were considered. Internal validity (credibility) included expert review and direct quotations in the findings. For external validity (transferability), detailed descriptions of the method, process, and study group were provided (Koşar, 2021).

To ensure reliability, the coding performed by the researcher was repeated three times at one-month intervals, and inter-coder agreement was cross-checked. In accordance with ethical principles, the identities of the participants were kept confidential; codes such as "T1, T2..." for teachers and "P1, P2..." for parents were utilized. The interviews were conducted on a voluntary basis in libraries, classrooms, or suitable outdoor settings where participants could express themselves comfortably.

Data Collection Process

Six secondary schools located in the district center were included in the study, and a preliminary interview list consisting of teachers and parents from these schools was created. New participants were reached through the recommendations of the initial interviewees. The data collection process was concluded after a total of 14 teacher and 21 parent interviews, at which point it was determined that data saturation had been achieved.

Information regarding the interviews conducted with the teacher participants is provided in Table 1. Participants from the same school were coded with the same school pseudonym. For example, İNCİ.T2 and İNCİ.T3 refer to teachers from the same school, while İNCİ.P3 refers to a parent participant from that same school.

Table 1

Information on Gender, Interview Duration, and Number of Codes for the Teacher Study Group

Participant Name	Gender	Interview Duration (Min.)	Number of Codes
YAĞMUR.Ö1	M	76	145
İNCİ.Ö2	F	46	94
İNCİ.Ö3	F	32	38
DENİZ.Ö4	M	22	43
TAŞ.Ö5	M	27	55
YAĞMUR.Ö6	F	28	83
YAĞMUR.Ö7	F	30	55
NEHİR.Ö8	F	27	53

(continued)

Table 1 (continued)

TAŞ.Ö9	F	22	43
KUZEY.Ö10	F	21	62
KUZEY.Ö11	M	41	105
TAŞ.Ö12	F	28	40
NEHİR.Ö13	F	33	51
DENİZ.Ö14	M	40	59
Total		473	926

The longest teacher interview lasted 76 minutes, resulting in 145 codes. The shortest interview lasted 21 minutes with 62 codes. The average duration of teacher interviews was 34 minutes, and the average number of assigned codes was 66.

Table 2 presents the gender, interview durations, and the number of codes assigned to the interview transcripts of the 17 parent participants.

Table 2

Information on Gender, Interview Duration, and Number of Codes for the Parent Study Group

Participant Name	Gender	Interview Duration (min.)	Number of Codes
TAŞ.P1	M	23	101
TAŞ.P2	F	26	102
İNCİ.P3	F	20	57
İNCİ.P4	F	20	65
TAŞ.P5	F	29	72
DENİZ.P6	F	27	89
DENİZ.P7	F	30	76
İNCİ.P8	F	53	164
TAŞ.V9	F	46	116
DENİZ.P10	M	34	110
YAĞMUR.P11	F	28	93
NEHİR.P12	F	38	94
YAĞMUR.P13	F	14	47
KUZEY.P14	M	16	71
KUZEY.P15	F	18	48
NEHİR.P16	F	21	76
NEHİR.P17	M	26	92
Total		469	1472

The longest interview with parent participants lasted 53 minutes, resulting in 164 codes. The shortest interview lasted 14 minutes with 47 codes. The average duration of the interviews with parents was 28 minutes, and the average number of codes assigned to the interviews was 87.

Ethics Committee Approval

Ethical approval for this research was granted by the Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee with decision number 11/147, dated May 16, 2022.

Data Analysis

Content analysis technique, which involves the systematic coding of qualitative data, structuring of themes, and interpretation processes, was used to analyze the data obtained from the interviews (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). During the coding process, a hybrid approach was adopted, utilizing both inductive coding (deriving concepts from the data) and deductive coding (based on a predetermined theoretical framework) (Neale, 2016).

The analysis process began with the transcription of raw data; a thematic structure was established by grouping codes according to their similarities and differences. These themes were organized to reflect the phenomenological essence of the participants' experiences.

As a result of the analysis, four main themes were identified from the teacher interviews:

1. Factors affecting participation in decision-making processes,
2. Types of institutional participation,
3. Levels of institutional participation,
4. Justifications for participation in school decisions and activities.

From the analysis of parent interviews, five main themes were structured:

1. Views on and reasons for school participation,
2. Barriers to school participation,
3. Factors affecting participation,
4. Levels of school participation,
5. Types of school participation.

These themes and the sub-codes constituting them are presented systematically in the findings section of the study and supported by direct quotations.

Results

In this section, the findings obtained by analyzing the experiences, approaches, types, and levels of school participation of teachers and parents, who are the primary participants of the research, are presented within a thematic framework.

Findings Regarding Teachers' School Participation

The themes and codes emerging from the analysis conducted to make sense of teachers' experiences of participation in decision-making and implementation processes at school are presented in Table 3.

Table 3

List of Themes and Codes Regarding Teacher Interviews

Themes	Codes
Levels of teacher participation	Zone of indifference, Zone of acceptance, Zone of sensitivity, Zone of indecision, Zone of responsibility
Types of institutional participation for teachers	Voluntary-based participation, Supported or encouraged participation, Active participation in decision-making and implementation
Factors affecting teacher participation	School type, Physical-economic resources of the school, Provision of information, Frequency of meetings (seeking opinions), Personal characteristics, Professional seniority, Preference for expressing opinions and using the right to speak, Area of expertise and teaching branch, Attitude of school management, Communication and relationships
Justifications for teacher participation	Compliance with collective decisions, Intensity of decision-making/Workload/Distribution of tasks, Negative and positive participation experiences

In the thematic analysis of the teacher participants' interviews, several codes stood out as frequently mentioned: "zone of responsibility" under the theme of participation levels; "active participation in decision-making and implementation" under the theme of institutional participation types; "preference for expressing opinions and using the right to speak," "attitude of school management," and "physical-economic conditions and resources of the school" under the theme of factors affecting participation; and "negative experiences" along with "intensity of decision-making/workload/distribution of tasks" under the theme of justifications for participation. The interpretations of the findings have been made in relation to the research questions.

Teachers' Views on Participation in Decision-Making and Implementation Processes

Teachers expressed their views on participation based on factors influencing decision-making processes. Their participation is predominantly affected by the attitude of the school management, followed by their preference for expressing opinions and exercising their right to speak, and the state of the school's physical-economic conditions and resources.

At a secondary level, "conducting meetings and seeking opinions" and "communication and relationships" emerge as factors affecting teacher participation. Subsequently, according to frequency counts, the codes of area of expertise and teaching branch, personal characteristics, school type, provision of information, and professional seniority are influential. Some views matching these codes are as follows:

If you feel the administrator values your ideas, you become more participatory. But if they care more about their own decisions and try to impose their ideas—or implement the same decisions as a sanction—you say, "No matter what I do, nothing will change," and you hold back in generating ideas or decision-making. The more democratically the administrator acts, the more participatory you become (T1).

Generally, everyone participates meticulously; people go to school meetings prepared. Everyone knows what to talk about and what to explain. The principal usually gives us the agenda beforehand anyway (T10).

Such aid is absolutely necessary for schools. There is an abundant flow of resources to Imam-Hatip schools, so principals are overwhelmed with how to spend the money. For other schools, resources are scarce; the budget allocated by the Ministry of National Education is insufficient (T3).

We don't have many parents in good financial standing, so I can't criticize that much. But I also worked in an Imam-Hatip school. The donations coming there are very high. I have often thought, "I wish these donations were made to the district and distributed to all schools" (T8).

Participant teachers emphasized that the school principal should act fairly and equally, without discriminating among teachers for various reasons. They stated that they do not have sufficient information regarding school income and expenditures, do not participate in budget formation, and are merely informed by the school management or the school-parent association. They expressed that parental financial contributions are sought out of necessity, and donations—which should be on a voluntary basis—have become the primary financial resources of schools. It was noted that in schools with bused education, where no support can be obtained from parents

for mandatory expenses and central funding is insufficient, expenses are met by teachers or through the school management's initiatives to find financial contributions. No deficiencies in terms of physical equipment were mentioned regarding the Imam-Hatip Secondary School.

Levels and Types of Teachers' Participation in Decision-Making and Implementation Processes

To categorize the levels of teacher participation in decision-making, the concepts of zone of indifference (Barnard, 1966), zone of acceptance (Simon, 1997), zone of sensitivity (Owens, 1995), and zone of indecision (Owens & Lewis, 1976) were adopted from educational management literature. Additionally, the code "zone of responsibility," derived from participant expressions, was included in the analysis.

In terms of participation levels, the codes appeared in the following order: "zone of responsibility," "zone of sensitivity," followed by "zone of indifference," "zone of acceptance," and "zone of indecision." Interviewed teachers may remain undecided about participating in decisions due to lack of sufficient information, inexperience, or the topics being outside their field of expertise.

Regarding the theme of institutional participation types, it is observed that participation occurs mostly at the institutional level. They stated that task distribution occurs either on a voluntary basis or through administrative assignment. Some relevant teacher statements are as follows:

I find a way to be involved in every kind of activity; I try to be involved (T14).

It becomes somewhat mandatory for those who volunteer. This person doesn't want it, that person doesn't want it... When it's time to assign a task, it's like, "Okay, let's give it to the volunteers, this one already doesn't want it (T4).

I prefer to participate more in matters related to my own branch. I don't really get involved in other branches; I don't want to interfere in their business (T4).

Teacher participants expressed a desire to participate more in matters concerning their fields and students, where they can make and implement decisions. They stated that when assigned tasks against their will, their desire to participate decreases, and they cannot focus on their own fields due to the increased workload. Literature mentions two dimensions of teacher participation: the instructional (technical) and organizational levels (Miskel et al., 1979; as cited in Conley, 2016). According to the findings, teachers mostly participate at the level of performing their assigned duties.

Teachers' Approaches to and Justifications for Participation

Interviewed teachers frequently cited their negative experiences as the primary reason for participation or non-participation. The justification of "intensity of decision-making – workload – task distribution" ranked second. Positive experiences followed in third place, along with the importance they place on compliance with collective decisions. Some participant statements are as follows:

You get involved in the decision-making process interactively, but then they start assigning you to the implementation phase of that process. They try to dump the workload on you. When it increases the teacher's workload, the teacher says "there's no need" and takes a step back (T1).

The implementation [of decisions] must be monitored by the administration; otherwise, as they say, some of our colleagues neglect it. On the other hand, since some colleagues work harder, a sense of burnout or fatigue can set in (T2).

Teachers noted that those who fulfill their duties responsibly are often given even more tasks. Continuously assigning the same individuals increases their workload and hinders their effectiveness in decision-making processes. Due to the nature of the profession and school operations, they cannot remain distant from decision-making and implementation; however, they state that final decisions are mostly made by the school management.

Findings Regarding Parents' School Participation

The themes and codes resulting from the analysis conducted to understand participation experiences in decision-making and implementation based on parental experiences are presented in Table 4.

Table 4
List of Themes and Codes Regarding Parent Interviews

Themes	Codes
Reasons for parental participation	Student-related issues, Holding meetings, Providing financial aid, Physical conditions and facilities of the school, Knowing school requirements
Levels of parental participation	Information sharing, Partial participation (supporting managers' decisions), Decision-making and involvement, Empowerment and initiating action, Tokenism (Pseudo-participation), Consultation, Full (Equal) participation

(continued)

Table 4 (continued)

Types of parental participation	Financial participation, Participation as a parent, Institutional participation, Personal participation
Factors affecting parental participation	Attitude of teachers and school management, School-Parent Association, Personal factors, School-classroom climate, Consideration of parent views, Educational planning, Ministry of Education - Central Administration, Student participation, School type and region, Expectations from school management and teachers

Parents participate in school primarily through meetings, providing financial contributions, and for student-related reasons. The top three factors hindering participation are lack of information, inadequate financial conditions, and student-related problems. Although parents stated they have no specific expectations from the school management and teachers, they frequently expressed that the attitude of teachers/management and School-Parent Association activities influence their participation. However, they generally noted a lack of knowledge regarding the actual workings of the School-Parent Association.

Parents' Views on Participation in Decision-Making and Implementation Processes

In parent interviews, codes such as "student-related issues," "holding meetings," and "providing financial aid" stand out as reasons for participation. Regarding participation, meetings were mentioned in 16 interviews, school physical conditions in 14, and knowing school requirements in 13. Parents generally stated they visit the school to learn about their children's academic status or behavioral issues. Some participant statements are as follows:

Those who come mostly do so to learn about their own child—their grades, their behavior. It's not about the school in general... they are entirely focused on their own student. I'm the same; I don't wonder about or interfere in school matters that don't concern my child (P1).

I mostly want to meet with teachers with whom my child has problems. Anyway, not every child has issues with every teacher (P8).

My participation is just going to school from meeting to meeting. Other than that, I call by phone, and I haven't gone much this year due to illness (P5).

Formal relationships with parents are maintained through meetings. Participants stated that knowing school requirements affects their participation, and they contribute—or feel forced to contribute—accordingly. Being able to track school needs and their own financial contributions leads to their involvement in the school

budget. They emphasized the importance of knowing why they make financial contributions and where that money is used. Some participant statements are as follows:

Information is mostly at the level of demand; financial demands are expected from parents regarding school needs like paint, stationery, or photocopying. Information is given about the school's serious need for money (P1).

They ask for a lot of financial support; the school went into construction, it had many deficiencies, like door handles or hangers. Let's buy them, let's do something. "Let's have a breakfast [fundraiser]." I couldn't go, so I sent the money. From what I see, everyone [parents] tries to participate financially (P3).

What determines our participation? Economic factors—money will be collected at school for something. We necessarily participate in that; we try to contribute to it (P4).

Except for parents in Imam-Hatip and bused education schools, parents found the financial aid requests for expenses justified. Consequently, they stated they want to and do participate financially in the school.

Levels and Types of Parental Participation in Decision-Making and Implementation Processes

Participant parents mostly shared experiences related to the "information sharing" level of participation. Information sharing primarily occurs in the form of the school providing information about school decisions, activities, rules to be followed, or tasks to be completed. Except for mandatory cases requiring information from the parent, this process functions as a one-way flow of information from the school to the parent. At the second level, parents demonstrate partial participation, characterized by supporting the decisions of administrators. Participation at this level indicates that they can involve themselves by approving or endorsing administrators' decisions, yet they are unable to exist as active subjects in decision-making processes. Some views of the parent participants are as follows:

[Financial aid] should be provided to all schools, but unfortunately, because this is an Imam-Hatip and there are boarding students, it's done a bit more here. I wish it were done for other schools too. Because the state already gives more to Imam-Hatips, though people don't know it (P11).

I think this [financial contribution] is necessary. Because a certain amount of money is needed to keep things running and to sustain educational activities. Therefore, I think it is normal for parents to contribute to this, of course, within their own means (P16).

In parent interviews, donations, kermises (charity sales) and trips, budget participation, and lack of information—along with the school's expectations—were the most highlighted financial participation factors. Beyond this, parents stated that they participate in the school most frequently through communication. Regarding institutional participation types, they participate through "supported and encouraged participation." This type of participation points to the intensity of involvement that occurs through school meetings and under the direction of the school. In terms of personal participation types, they expressed engaging in "mandatory and de facto participation." This type of participation represents the involvement that a parent must undertake simply due to the nature of being a parent.

Approaches to and Justifications for Parental Participation in Decision-Making and Implementation Processes

The attitudes of teachers and school management, along with the activities of the School-Parent Association and the consideration of parental views, are influential in parental participation. Factors following these include central administration, student participation, and the school's type and region. Some parental views are as follows:

We go as parents, but decisions are already presented to us as having been made. Our opinion is not asked... They always call us for money first anyway, and then the rest follows (P9).

It is probably shared with the School-Parent Association management. It wasn't shared with us; I guess they generally handle decisions about the school with the management (P4).

If the school is in the town center, participation is a bit higher; when you move away from the center, it decreases. Economic status is important; your parent profile is very important for participation at that point (P8).

Participant parents cited "lack of information," "working and financial conditions," "student problems," and "child/elderly care and health problems" as barriers to school participation. They expressed this situation with statements such as: "*I don't always have a chance to go much. I have a small child at home, a sick person...*" (P12) and "*Parents are not informed about income or expenses. I have no idea how they earn income or what they do.*" (P4).

The findings reveal that the attitudes of teachers and school management, as well as the work of the School-Parent Association, are effective in parental participation. The results indicate that educator attitudes are the most significant factor for parental involvement.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The findings of this research conducted in public schools reflect the characteristics of an era where the state is increasingly withdrawing from the financing of public education, leaving it to be sustained through private resources. The neoliberal mode of participation, emerging from the transfer of schools' financial burdens to school stakeholders, fails to meet the necessity for democratic participation; consequently, public education drifts away from its characteristics of being equal, high-quality, and democratic. This situation indicates that the principles of democratic participation and democratic education fail to materialize within schools.

Imam-Hatip secondary schools stand out as representative institutions of neoliberal policies, easing the state's burden through the financial contributions of their stakeholders and conservative educational policies. There is a common consensus among both teachers and parents that these schools receive a disproportionately larger share of public and private resources. This financial transformation aligns with the process of narrowing the public sphere and leaving education to private resources in line with the growth of global capital (Apple, 2004; Harvey, 2005). The observation of similar neoliberal participation patterns in other school types confirms that these policies are reflected in educational practices (Giroux, 2007; Hill & Kumar, 2009; Hill, 2016).

Conversely, some studies argue that when implemented correctly, local autonomy and community-based management in school financing can increase the sense of responsibility (Levin, 2001; Patrinos, 2011). However, no examples of local autonomy or community-based management were encountered in this research. Therefore, the need for teachers and parents to participate democratically in school decision-making processes persists.

The research demonstrates that teachers view school principals as central actors who organize democratic decision-making processes. The literature also identifies high-level administrators, legal legislation, school management, and teachers as the most influential elements in school decisions (Güçlü et al., 2015; Üzümlü & Kurt, 2019). However, teacher participation remains mostly limited to their own functional areas of duty, and the consultative processes of administrators do not transform into genuinely democratic decisions (Somech, 2010; Üzümlü & Kurt, 2019). The findings reveal that the level of democratic participation among teachers is low.

Teacher participation is determined by access to information, years of experience, and individual characteristics. Somech (2010) and Üzümlü & Kurt (2019) state that teachers exhibit participation limited to their specific fields, which weakens democratic decision-making processes. Conversely, there are findings suggesting that teachers' active involvement in decision-making processes increases school productivity and professional belonging (Ingersoll, 2003; Hoy & Tarter, 2004). For teachers, the "zone of indecision" is generally limited to risky issues or those that do not directly concern them (Owens & Lewis, 1976). This situation can be attributed to the progression of teaching practice through daily decisions or may stem from a lack of information on administrative or financial matters.

Parental participation focuses mostly on their children's academic or behavioral problems, and involvement generally takes the form of financial contribution. A perception of a mandatory obligation to make donations to the school is widespread among parents. Teachers and parents believe that financial burdens are not distributed equally—perceiving Imam-Hatip secondary schools as more advantaged—and they demand greater transparency and fair resource allocation.

These findings are parallel to the literature. Tümkaya (2017) stated that parents participate most in the dimensions of communication, parenting, and learning at home. Aydın (1997) and Epstein (2008) also emphasize that parental involvement occurs most intensely in the form of direct contribution to the child's education. Erdener and Knoepfel (2018) showed that among different demographic variables, income level is the most decisive factor. Decreasing state funding in line with neoliberal policies legitimizes the financial demands of schools and makes the economic participation of parents mandatory. Erdener (2016) notes that the school level and the education level of teachers are effective in parental involvement, and that principals' planning of meetings at different times increases participation. The principal's attitude emerges as a decisive element in parental involvement. Therefore, parental participation should be evaluated not as an economic necessity but as a process that strengthens social capital and school-family cooperation (Coleman, 1988).

Overall, this research demonstrates that neoliberal economic policies have transformed the educational environment, increasing dependency on private financing and undermining equal educational opportunities. Teacher participation is shaped by managerial boundaries and workload, while parental involvement is primarily defined by the individual status of the student and expectations for financial support.

In conclusion, the study shows that neoliberal policies and resource inequality weaken democratic and egalitarian principles of education. Although teachers and parents acknowledge the importance of participation, socioeconomic conditions and school management approaches limit the depth of this involvement. Strengthening equality and democratic participation in public education is only possible through the

reactivation of public resources and the institutionalization of a participatory management culture within school decision-making processes.

Based on the research results, creating a democratic participation climate in schools requires a school management that operationalizes decision-making and implementation processes guided by an equal and fair approach and the principles of democratic education. The formulation of a framework regulation that enables school administrations to facilitate decision-making and participation would not only limit varying practices between schools but also standardize democratic mechanisms. To this end, the School-Parent Association Regulation and the Regulation on Pre-school, Primary, and Secondary Education Institutions should be restructured; the principle of democratic representation should be implemented in boards of directors; and participation must gain a functional rather than symbolic character.

It is suggested that school administrations should respond to teachers' requests and suggestions for participation without causing an unfair workload, and they should implement divisions of labor that ensure equality in task assignments.

School administrations can ensure that school meetings are organized in a manner that prepares teachers and parents for information acquisition, opinion formation, exchange of ideas, and making suggestions/decisions. Practices regarding the scheduling, announcement, and briefing of these meetings can be structured to facilitate informed and conscious participation.

The Ministry of National Education (MoNE) could develop centralized digital platforms to ensure transparency in school budgets, making school incomes, expenditures, and administrative decisions publicly accessible and traceable. Furthermore, the School-Parent Association Regulation should be revised to eliminate the pressure of "mandatory donations" created by concepts such as "donations" and "contribution fees."

Regulations for the selection and appointment of educational administrators should also be amended to ensure that "participatory and democratic management" competencies are influential in selection processes. To standardize democratic participation practices, the frameworks for democratic engagement should be legally defined.

In-service training programs can be organized for school administrators and teachers on subjects such as participatory decision-making, principles of democratic education, communication, school democracy, and school participation. Both school-level and central administrations should develop strategic plans to implement these concepts.

A "Democratic Participation Index" could be established within the MoNE Strategy Development Department to monitor equality and participation indicators across different school types. This index should be published annually to evaluate educational economics and policies. In national education legislation, "democratic participation" should be defined as a legal objective; consequently, school performance evaluations should include not only academic success but also indicators of democratic participation and equality as criteria.

In future studies, the question of what democratic participation in schools is and how it should be implemented can be explored for other school stakeholders not covered within the scope of this research (students, administrators, non-governmental organizations, education experts, policymakers, and other social groups).

The necessity of financial participation in schools, which emerged as a prominent area of involvement in this study, and its impact on democratic participation can be investigated. Additionally, the financial resource problems and solutions for schools within the public education system can be researched across different school components and types. The experiences and views of educational administrators, experts, policymakers, and other social segments regarding democratic participation should be examined through diverse research methodologies.

It is considered vital for future participation research to address the issue within the context of the political conditions in which it occurs, alongside the targeted principles of democratic participation and education. Future studies should prioritize examining democratic school participation from the perspectives of all stakeholders and critically analyzing the broader political contexts that shape educational practices.



Neoliberal Katılım ve Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Öğretmen ve Velilerin Okula Katılımı*

Aslıhan Hancı ¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

ÖZ

Bu araştırma; öğretmen ve velilerin okulun karar alma süreçlerindeki görüşlerini, katılım düzeylerini ve bu süreçteki gerekçelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimleyici fenomenolojik yaklaşımla ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen katılımının temel belirleyicisinin okul yönetiminin tutumu olduğunu göstermektedir. Öğretmenler uzmanlık alanlarında katılım göstermeye istekli olsalar da, katılımın ek iş yükü getirmesi durumunda süreçten kaçınmaktadırlar. Mesleki deneyim ve okul içi iletişim ağları katılımı kritik rol oynamaktadır. Veli katılımının ise büyük oranda öğrenci odaklı sorunlarla sınırlı kaldığı ve geleneksel toplantıların ötesine geçemediği saptanmıştır. Dikkat çekici bir bulgu olarak; veliler üzerinde yoğun bir mali katılım beklentisi bulunduğu ve katılımın genellikle bu maddi çerçeveye hapsedildiği görülmektedir. Sonuç olarak; okullarda adil ve eşitlikçi bir katılım ortamının kurulması, hak ve sorumluluk bilincini geliştiren yapıların öncelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, okullardaki gerçek demokratik katılım ihtiyacının, neoliberal politikaların dayattığı maddi katılım süreçleriyle karıştırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Demokratik eğitim, neoliberal katılım, öğretmen katılımı, veli katılımı.

*Bu makale yazarın doktora tezi verilerinden üretilmiştir.

¹*Sorumlu yazar:* Aslıhan Hancı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

E-posta: aslihananci@gmail.com **ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0002-1136-8033> **ROR ID:** <https://ror.org/00jga9g46>

Geliş tarihi: 23.04.2025 **Kabul tarihi:** 25.03.2026 **Yayın Tarihi:** 15.14.2026

Atf Bilgisi: Hancı, A. (2026). Neoliberal katılım ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında öğretmen ve velilerin okula katılımı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 59(1), 175-220. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1670191>

Makaleye ilişkin tüm etik beyanlar, çalışmanın son sayfasında yer almaktadır (Sayfa: 220).

Kamusal eğitimin sürdüğü okullar, toplumsal gelişmenin hem sonucu hem de itici gücüdür. Okullar; toplumsal yapının korunmasını ve devamını öncelikle kadar, eleştirel düşünme, kapsayıcı olma ve katılımı sağlama gibi yönlerini geliştirebildikleri ölçüde toplumsal değişime öncülük edebilirler (Berner, 2013). Okullar, yalnızca toplumsal bilgiyi aktaran kurumlar olarak değil, özneleşme, kimlik kazanma süreçlerinin yaşandığı, eleştirel ve demokratik katılımın gerçekleştiği yerler olarak yapılabiliyor/malıdır. Bu bağlamda demokratik okullar, katılımçılarının potansiyellerini gerçekleştirmelerine izin veren ve toplumsal yaşamla bütünleşen yapılar olarak kurgulanmalıdır (Dewey, 2010; Choi ve Kim, 2024).

Okullar, geleneksel olarak doğrudan politika üreten kurumlar olarak değil, kamusal eğitim hizmetinin gerçekleştiği kurumlar olarak kabul edilmektedir. Ancak bu kurumların yürüttüğü eğitim-öğretim etkinliklerinin içeriği, niteliği ve toplumsal çıktıları, okulları kaçınılmaz olarak siyasal bir zemine yerleştirir. Dolayısıyla okullar, eğitim alanına içkin olan bu siyasal karakterden muaf tutulamazlar; varlıklarını devlet-toplum-siyaset üçgenindeki bu dinamik ilişkiler ağı içinde sürdürürler (Yuliana ve Maysaroh, 2024). Özellikle devletin eğitim politikaları üzerindeki belirleyiciliği, okul-toplum-devlet ilişkisini anlamada temel bir eksen oluşturmaktadır. Günümüzde devletin eğitim kurumları ve politikaları üzerindeki belirleyici konumu, okul-toplum-devlet ilişkisini neoliberal bir eksene taşımıştır (Yuliana ve Maysaroh, 2024). Sanayi kapitalizmiyle şekillenen devletin finanse ettiği kamusal eğitim yapısı, neoliberal politikalar aracılığıyla okulların, kamusal hizmet alanından özel hizmet alanına kaydırılmasıyla dönüşmektedir (Ueno, 2022). Bu süreçte eğitim, bireyin çok yönlü gelişiminden ziyade piyasa odaklı bir "metaya" dönüşmekte ve okullar diploma veren kurumlara indirgenmektedir (Vorbrugg, 2023). Aynı zamanda okullar, işlevlerini devam ettirebilmek için eğitim hizmetini alan bireylere ve onların maddi katkılarına bağımlı hale gelmektedirler. Bu noktada demokratik katılım söylemiyle motive edilen paydaş katılımı, neoliberal katılım olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuçta, kamusal eğitim yaklaşımından uzaklaşan kamu okulları, toplumda hâkim grupların çıkar ilişkileri eksenine girerken bu ilişkilere daha bağımlı hale gelmektedirler (Apple ve Beane, 2011).

"Neoliberal katılım" ile, katılımın eylemsel veya düşünsel niteliğinden ayrılarak yalnızca maddi düzeyde gerçekleşmesi anlatılmaktadır. Neoliberal katılım yaklaşımının ortaya çıkışıyla demokratik katılım zemini piyasa mantığına bırakılmakta; okul bileşenlerinin karar alma süreçlerine katılımı zorlaşmaktadır. Bu çerçevede, Ford'un "kamusal alanın üretimi" kavramı (2019), neoliberal eğitim politikalarının yarattığı bu dönüşümün anlaşılması için önemlidir. Kamusal eğitim, kamusal alan üretme kapasitesini yitirip "metalaşmış bir alan" hâline geldiğinde, yurttaş katılımı da demokratik değil, piyasa-temelli bir "katılım biçimi"ne dönüşür. Derek R. Ford'un (2019) ifadesiyle, eğitim artık piyasa içindeki bir "mekânsal üretim" alanıdır. Bu alanda katılım; özgürleştirici bir "öğrenen özne" (Freire, 2005) yaratmak yerine, bireyi maddi katkısı üzerinden tanımlayan bir "neoliberal katılım" biçimine dönüşmektedir. Bu sarmaldan çıkış, Ford'un (2021) "unlearning" (öğrenmemeyi

öğrenme) kavramıyla ifade ettiği, yerleşik piyasa kalıplarını sorgulayan demokratik bir pedagoji ile mümkündür. Demokratik bir okul kültürü, bileşenlerinin bu neoliberal kalıpları “öğrenmemeyi öğrenme” yoluyla kırabilmelerini gerektirir. Dolayısıyla okula demokratik katılımın gerçekleşebilmesi, bireyi ve toplumu güçlendirerek okulu geliştiren nitelikte olması önem kazanmaktadır.

Dewey’e (2004) göre ise demokratik eğitim, bireyin toplumsal yaşamda edilgen bir unsur olmaktan çıkarak, karar alma süreçlerinde etken olan bir özneye dönüşmesini hedefler. Birey, deneyim yoluyla öğrenir ve eğitim, toplumsal yaşamın bir uzantısı olarak yaşanır. Eleştirel eğitimci Freire (2005) ise demokratik eğitimi, bireyin eleştirel bilinç geliştirerek kendi tarihsel ve toplumsal konumunun ayırıcına vararak dönüştürebilme kapasitesiyle ilişkilendirir; bu bağlamda eğitim, özgürleştirici bir rol oynar. Giroux’a (1983) göre benzer biçimde, demokratik eğitim, bireylerin toplumsal yapıda güç ilişkilerini sorgulayarak dönüşüm yaratabilecek eleştirel özneler olmalarını sağlayan bir süreçtir. Son dönem eleştirel Marksist eğitimcilerden Derek R. Ford (2019) ise eğitim, demokrasi ve ekonomi ilişkisini daha da güçlendiren bir yaklaşım göstermektedir. Ayrıca demokratik eğitimin yalnızca sınıf içinde değil, toplumun üretim ilişkileri içinde anlam kazandığını savunur. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda demokratik katılımı önceleyen demokratik eğitim anlayışı; bireyin karar alma mekanizmalarına etkin katılımını, özneleşme süreci içerisinde sorumluluk üstlenmesini ve eğitim aracılığıyla toplumsal değişim kapasitesini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Demokratik eğitimde insan hakları, eşitlik ve adalet anlayışı ile farklılıklara saygı temel unsurlardır (Dewey, 2004; Apple, 2017; Hill, 2016; Mayo, 2015). Bilimsel bilgiye erişim, bireysel ve kolektif kapasitelerin geliştirilmesi, kamusal fayda, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi değerler öne çıkar (Aksoy, 2014; Karakütük, 2001; Ottekin Demirbolat, 2010). Aksoy’un (2014) okulların eşitsizlik üretmemesine yönelik ve hak temelli katılım çağrısı, Karakütük (2001) ve Ottekin Demirbolat’ın (2010) eğitim-demokrasi ilişkisine dair vurguları, bu ilkeleri güçlendirmektedir. Buna göre okulların yalnızca akademik bilgi aktaran kurumlar değil, aynı zamanda okul bileşenlerinin katılım kapasitelerini geliştiren demokratik öğrenme alanları olarak yapılandırılması gerekir (Dewey, 2004; Apple ve Beane, 2011; Giroux, 1983; Ford, 2019). Ford’un (2019) ifadesiyle, kamusal eğitim bir “mekân üretimi” süreci olmalıdır: Öğrenciler, öğretmenler ve veliler bu mekânın yalnızca kullanıcıları değil, üreticileri de olmaktadır. Dolayısıyla bu üretim süreci demokratikleştiğinde, eğitim yeniden kamusal bir güç haline gelebilir.

Okula demokratik katılım gereksinimi, sadece kuramsal düzeyde değil eğitim araştırmalarında da geniş bir karşılık bulmaktadır. Köklü (2012); öğretmenlerin kararlara katılım durumlarını, Özdoğru ve Aydın (2016); karar almaya katılım, istek ve motivasyonu, Yavuz (2004); yönetime ve karara katılmayı, Yıldırım (1989); okul örgütlerinde karar verme ve katılmayı, Cheng (2008); paylaşılan karar alma ve öğretmen gelişimini, Üzüm ve Kurt (2019); katılımcı karar verme sürecini, Güçlü vd. (2015); liderlik, kişilik ve karar süreçlerini, Şahin Fırat ve Ergin Özcan (2024);

demokratik okula eğilimi ele aldıkları çalışmalarında, okula demokratik katılım gereksinimini vurgulamışlardır. Bu araştırmalarda, okullarda kararlara katılım türlerini ve koşullarını belirleyen durumlar ortaya konulurken katılıma istekli öğretmenler ve kararlara katılımlarını destekleyecek işleyişin yoksunluğuna ilişkin sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmalara göre öğretmenler katılıma istekli olsa da, süreçler çoğu zaman yapısal olarak kapalıdır. (Köklü, 2012; Özdoğru ve Aydın, 2016; Yavuz, 2004; Yıldırım, 1989).

Okula katılımın, maddi katılıma dönüşmesi ve indirgenmesiyle ilgili araştırmalar aile ve veli katılımını inceleyen çalışmalardır. Çetin ve Taşkın (2016); sosyoekonomik durum ve veli katılımını, Çakır ve Yavuz (2020); okul müdürlerinin aile katılımı görüşlerini, Erdener ve Knoepfel (2018); veli katılım algılarını, Epstein (2008); aile ve toplum katılımını artırma çerçevesini, Sarı (2017); veli katılım türlerini ele aldıkları araştırmalarında katılımın, ekonomik temelle sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulayarak katılım türlerinin sınıflandırmaları ve katılım engellerini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre; kamusal eğitim alanının sorumluluk ve maddi yükü okul bileşenlerinden en çok velilere devredilmektedir. Devlet tarafından karşılanmayan kamusal eğitim harcamalarının toplum kesimlerince karşılanması beklentisi; neoliberal politikaların baş edilmesi güç yanını oluşturmaktadır. Kamusal yükün topluma devri, katılımı eşitlikçi bir yurttaşlık hakkı olmaktan çıkarıp piyasalaştırılmış bir sorumluluğa indirgeme riski taşımaktadır (Harvey, 2005; Giroux, 2007; Hill ve Kumar, 2009; Vorbrugg, 2023).

Bu araştırma, literatürde sıklıkla yönetimsel çerçevede ele alınan "katılım" konusunu, neoliberal politikalar ve eleştirel demokratik eğitim ilkeleri bağlamında ele alarak alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmacının sahada öğretmen ve veli olarak bulunması, mevcut katılım biçimlerinin (neoliberal katılım) ötesinde, düşünsel ve eylemsel düzeyde yeni katılım çerçeveleri oluşturma gerekliliğini bütünsel bir bakışla değerlendirme olanağı sunmuştur. Bu motivasyonla çalışma, şu sorulara odaklanmaktadır:

1. Okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım konusundaki görüşler nelerdir?
2. Karar alma ve uygulama süreçlerine katılımın tür ve düzeyleri nedir?
3. Okula katılım yaklaşım ve gerekçeleri nelerdir?

Araştırmada okula katılım olgusu çok boyutlu biçimde ele alınarak, katılım türleri, düzeyleri ve gerekçeleri üzerinden kuramsal belirsizliklerin giderilmesine katkı sunulması amaçlanmıştır. Kamusal sorumluluğun özel girişimlere veya kamu hizmetinden yararlananlara aktarılmasını isteyen neoliberal katılım pratiklerinin demokratik katılıma dönüşebilmesi için öneriler geliştirilebilmesi de önemli görülen bir sonuç olmuştur. Araştırma sonuçlarının, demokrasi ve eğitim ilişkisinde görülen eşitsizlikleri azaltacak uygulamalara katkı sunması ve okullarda demokratik katılımı

güçlendirerek yurttaşlık bilincini geliştirecek bir okul kültürünün oluşmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmacının konumu, çalışma grupları, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik, veri toplama ve verilerin analiziyle ilgili başlıklar sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen ve velilerin “okula katılım” kavramıyla ilgili deneyimlerinin anlamını ortaya çıkarmak ve tanımlamak amaçlanmıştır. Fenomenoloji, insan deneyimi üzerine mümkün olduğunca teorik, önyargılı ve varsayımsal düşüncelerden arındırılmış bir düşünme projesi olarak tanımlanmaktadır (Van Manen, 2007). Bunun için betimleyici fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda araştırmacı, olguları ön kabullerden arındırarak, katılımcıların deneyimlerini “öz” düzeyinde betimlemeye çalışır (Husserl, 1970; Giorgi, 2009). Bu yönüyle, yorumlayıcı fenomenolojiden (interpretative phenomenology) farklı olarak, araştırmacının ön anlayışlarını askıya alması (bracketing) ve katılımcıların anlam dünyasını merkeze alması beklenir (Giorgi, 2009). Öğretmen ve velilerin “okula katılım” deneyimlerini araştırmacının yorumlarından bağımsız biçimde, katılımcıların öznel yaşantılarına dayalı olarak ortaya koymak amaçlandığından betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda algı ve deneyimlerin saptanması amaçlanırken fenomenolojik yaklaşımda bu deneyimlerin anlamlandırılmasına odaklanılır (Bliss, 2016).

Araştırmacının Konumu

Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplama ve analiz süreçlerinin temel bileşeni olarak görülür. Bu araştırmada araştırmacı, çalışma sahası olan ilçede bulunan bir Anadolu Lisesi’nde öğretmen olarak görev yapmakta, hem de araştırmanın yapıldığı ortaokullardan birinde, çocuğu öğrenim gören bir veli olarak yer almaktadır. Araştırmacının bu "ikili konumu", hem okula katılım süreçlerini farklı tarafların bakışıyla içselleştirmesine olanak sağlamış hem de problemin çok boyutlu doğasını anlamasında bir içgörü kaynağı oluşturmuştur. Ancak çalışmanın yönetsel temeli olan betimleyici fenomenolojik yaklaşım, araştırmacının olguyu tüm ön kabullerinden arındırarak, katılımcıların deneyimlerini olduğu haliyle betimlemesini gerektirmektedir (Husserl, 1970). Bu bağlamda, araştırmacının sahip olduğu öznel yargıların, mesleki deneyimlerin ve veli kimliğinden kaynaklı beklentilerin veri analizine karışmasını önlemek amacıyla "paranteze alma" (bracketing) stratejisi uygulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde kendi sesini katılımcıların sesinden ayrı tutmaya odaklanmıştır.

Araştırmacı konumu nedeniyle, görüşmelerde hiyerarşik veya mesleki bir üstünlük kurmaktan kaçınmış; veli katılımcılarla "araştırmacı-veli", öğretmen katılımcılarla "araştırmacı-meslektaş" dengesini korumaya dikkat etmiştir. Verilerin analizi aşamasında, sahadaki gözlemler ve kişisel yargılar bir kenara bırakılmış; yalnızca görüşme transkriptlerinden elde edilen veriler üzerinden anlam birimleri oluşturulmuştur. Böylece araştırmacının sahada sahip olduğu "içeriden" bakış açısı, fenomenin özüne ulaşmak için bir engel değil; doğru soruları sormayı ve katılımcılarla samimi bir iletişim kurmayı sağlayan yöntemsel bir avantaja dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma gruplarının belirlenmesi için eğitim kademeleri arasında sınırlandırmaya gidilmiştir. Öğretmenler ve velilerin okula katılımları eğitim kademesine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Öğrenci yaşının artışıyla okula katılımın nitelik ve yoğunluğunun da farklılaştığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Kocabaş, 2016; Tümkiye, 2017; Ertem ve Gökalp, 2020). Örneğin, ortaokul düzeyinde velilerin katılımları karar verme boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir (Tümkiye, 2017). İlkokulda öğrencilerin küçük yaşta olmaları nedeniyle okul-veli iletişimi, toplantılar, rehberlik çalışmaları ve öğrenci takibi gibi süreçler velilerin aktif katılımını zorunlu hale getirmektedir (Günaydın ve diğ., 2024). Buna karşılık lise döneminde öğrencilerin bağımsızlaşmasıyla velilerin okulla iletişimi ve okula katılımı azalmaktadır (Epstein, 2011). İlkokul ve lise arasında bir dönem olan ortaokul döneminde ise liseye geçiş süreci ve gelişimsel özellikler nedeniyle veli-öğretmen işbirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen ve velilerin aynı kademedeki olmaları, katılımlarının birlikte değerlendirilebilmeleri açısından önemli görülmüştür. Dolayısıyla ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ve ortaokulların velileri araştırmanın katılımcı grupları olarak belirlenmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde genelleme yerine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olgular, benzerlikler ve farklılıklar bulunarak problem farklı yönleriyle incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Patton, 2014). Bu nedenle araştırmada katılımcıların farklı okul türlerinden (merkezi ortaokul, taşınmalı eğitim yapılan ortaokul, imam-hatip ortaokulu gibi), farklı branşlardan, farklı sınıf seviyelerine ders veren kadın ve erkek öğretmenlerden olmalarına ve sosyo ekonomik düzey, meslek ve yaşça farklılaşan velilerin araştırmaya dahil edilmesine dikkat gösterilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kapsamında katılımcıların yeni katılımcılar önermesiyle araştırmayı genişleten kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Önerilen yeni katılımcı adayları arasından araştırmanın amacına uygun belirli özellikleri taşıyanlar çalışmaya dâhil edilmiştir (Creswell ve Poth, 2018; Nikolopoulou, 2022). Böylece, ilk ulaşılan katılımcılar ötesinde diğer bireylerin de araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle 21 veli katılımcıdan

sekizi, 14 öğretmenden de yedisi, öneriler doğrultusunda ulaşılan katılımcılardan olmuştur. Görüşmelerde farklı deneyim ve görüşlerin azalması ve tekrarların başlamasıyla, veri doyumuna ulaşıldığına karar verilerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine ortaya koymaya olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formların hazırlanma sürecinde, eğitim bilimleri ve yönetimi alanında uzman dokuz akademisyenin görüşüne başvurulmuştur.

Uzman önerileri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanan formlara, pilot uygulamalar yapılarak son hali verilmiştir. Görüşme formları; "Okul Yönetimi ve Karar Alma Süreçleri", "Ekonomik Planlama", "Eğitim-Öğretim Faaliyetleri" ve "Okul-Veli-Çevre İlişkileri" temel temaları altında 19 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış yapı, araştırmacıya görüşme sırasında derinleştirme ve sondaj soruları sorma esnekliği sağlamıştır (Kallio ve diğ., 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın niteliğini artırmak amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabirlik ve tutarlık ölçütleri dikkate alınmıştır. İç geçerlik (inandırıcılık) kapsamında uzman incelemesi ve bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dış geçerlik (aktarılabirlik) için yöntem, süreç ve çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır (Koşar, 2021).

Güvenirliği sağlamak adına araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar birer ay arayla üç kez tekrarlanmış ve uzmanlar arası görüş birliği kontrol edilmiştir. Etik ilkeler gereği katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş; öğretmenler için "Ö1, Ö2...", veliler için ise "V1, V2..." şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri kütüphane, sınıf veya uygun dış mekânlarda, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ilçe merkezinde bulunan altı ortaokul dâhil edilmiş ve bu okulların öğretmenleri ve velilerinden oluşan bir ön görüşme listesi oluşturulmuştur. Görüşülen kişilerin önerileriyle yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Toplam 14 öğretmen ve 21 veli görüşmesinden sonra araştırma doygunluğa ulaştığı düşünülmüş ve sonlandırılmıştır. Tablo 1'de öğretmen katılımcılarla yapılan görüşmelere ait bilgiler verilmiştir. Aynı okulda olan katılımcılar aynı isimle kodlanmıştır. Örneğin İNCİ.Ö2 ile İNCİ.Ö3 aynı okuldan öğretmen veya İNCİ.V3 aynı okuldan veli katılımcılardır.

Tablo 1
Öğretmen Çalışma Grubunun Cinsiyet, Görüşme Süreleri ve Kod Sayısı Bilgileri

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

En uzun öğretmen görüşme süresi 76 dakika sürmüştür ve 145 kodlama yapılmıştır. En kısa görüşme 21 dakika sürmüştür ve kod sayısı 62 olmuştur. Öğretmen görüşme sürelerinin ortalama süresi 34 dakika ve atanmış kod sayısı ortalaması 66 olmuştur.

Tablo 2’de görüşme yapılan 17 veli katılımcıya ait cinsiyet, görüşme süreleri ve görüşme metinlerine atanmış kod sayıları verilmiştir.

Tablo 2
Veli Çalışma Grubunun Cinsiyet, Görüşme Süreleri ve Kod Sayısı Bilgileri

Kişi Adı	Cinsiyet	Görüşme Süresi (dk)	Kod Sayısı
TAŞ.V1	E	23	101
TAŞ.V2	K	26	102
İNCİ.V3	K	20	57
İNCİ.V4	K	20	65
TAŞ.V5	K	29	72
DENİZ.V6	K	27	89
DENİZ.V7	K	30	76
İNCİ.V8	K	53	164
TAŞ.V9	K	46	116
DENİZ.V10	E	34	110
YAĞMUR.V11	K	28	93
NEHİR.V12	K	38	94
YAĞMUR.V13	K	14	47

(devam ediyor)

Tablo 2 (devamı)

KUZEY.V14	E	16	71
KUZEY.V15	K	18	48
NEHİR.V16	K	21	76
NEHİR.V17	E	26	92
Toplam		469	472

Veli katılımcılarla yapılan en uzun görüşme 53 dakika sürmüştür ve bu görüşmede 164 kodlama yapılmıştır. En kısa görüşme ise 14 dakika sürmüştür ve 47 kodlama yapılmıştır. Velilerle yapılan görüşmelerin ortalama süresi 28 dakika ve görüşmelere atanan kod sayılarının ortalaması ise 87 olarak gerçekleşmiştir.

Etik Kurul Kararı

Araştırmaya ait etik kurul onayı, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurul'unun 16/05/2022 tarihli 11/147 sayılı kararı ile verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel verilerin sistematik olarak kodlanması, temaların yapılandırılması ve yorumlanması süreçlerini kapsayan içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Fereday ve Muir-Cochrane, 2006). Kodlama sürecinde, hem verilerden hareketle kavramlara ulaşılan tümevarımsal (indüktif) hem de önceden belirlenmiş kuramsal çerçeveye dayanan tümdengelimsel (dedüktif) kodlamanın bir arada kullanıldığı hibrid yaklaşım benimsenmiştir (Neale, 2016).

Analiz süreci, ham verilerin transkripsiyonu ile başlamış; kodların benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmasıyla tematik bir yapı oluşturulmuştur. Bu temalar, katılımcı deneyimlerinin fenomenolojik özünü yansıtacak biçimde düzenlenmiştir.

Analiz sonucunda öğretmen görüşlerinden dört temel tema elde edilmiştir:

1. Karar alma süreçlerine katılımı etkileyen faktörler,
2. Kurumsal katılım türleri,
3. Kurumsal katılım düzeyleri,
4. Okul kararlarına ve etkinliklerine katılım gerekçeleri.

Veli görüşlerinin analizi neticesinde ise beş ana tema yapılandırılmıştır:

1. Okula katılım görüşleri ve nedenleri,
2. Okula katılım engelleri,
3. Katılımı etkileyen faktörler,
4. Okula katılım düzeyleri,
5. Okula katılım türleri.

Söz konusu temalar ve bu temaları oluşturan alt kodlar, çalışmanın bulgular bölümünde sistematik olarak sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın temel katılımcıları olan öğretmen ve velilerin okula katılım süreçlerine ilişkin deneyimleri, yaklaşımları, katılım tür ve düzeyleri analiz edilerek elde edilen bulgular tematik bir çerçevede sunulmuştur.

Öğretmenlerin Okula Katılımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Tema ve Kod Listesi

Temalar	Kodlar
Öğretmenlerin katılım düzeyleri	Aldırmazlık alanı Kabul alanı Duyarlılık alanı Kararsızlık alanı Sorumluluk alanı
Öğretmenlerin kurumsal katılım türleri	Gönüllülük temelinde katılım Desteklenmiş veya teşvik edilmiş katılım Karar alma ve uygulamada etkin katılım
Öğretmenlerin katılımını etkileyen faktörler	Okul türü Okulun fiziki-ekonomik kaynakları Bilgilendirme yapılması Toplantı yapma (görüş alma) sıklığı Kişisel özellikler, Mesleki kıdem Fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etme Uzmanlık alanı ve öğretmenlik branşı Okul yönetiminin tutumu İletişim ve ilişkiler
Öğretmenlerin katılım gerekçeleri	Ortak kararlara uyma Karar verme yoğunluğu-İş yükü-Görev dağılımı Olumsuz, olumlu katılım deneyimleri

Öğretmen katılımcıların görüşmelerinin tematik analizinde; katılım düzeyleri temasında sorumluluk alanı, kurumsal katılım türleri temasında karar alma ve uygulamada etkin katılım, katılımı etkileyen faktörler temasında fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etme ile okul yönetiminin tutumu ve okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynakları, katılım gerekçeleri temasında olumsuz deneyimler ile karar verme yoğunluğu-iş yükü-görev dağılımı kodlamaları sıklıkla ifade edilen kodlamalar olarak öne çıkmaktadır. Bulgulara ilişkin yorumlamalar araştırma sorularıyla ilişkili olarak yapılmıştır.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşleri

Öğretmenler, katılım konusundaki görüşlerini, karar alma süreçlerini etkileyen faktörlere bağlı olarak ifade etmişlerdir. Katılımları, yoğun olarak okul yönetiminin tutumundan, ardından fikir beyanı ve söz hakkını kullanmayı tercih etmeleri ile okulun fiziki-ekonomik koşulları ve kaynaklarının durumundan etkilenmektedir.

İkinci düzeyde “toplantı yapma ve görüş alma” ile “iletişim ve ilişkiler” kodları öğretmen katılımını etkileyen faktörlerdir. Daha sonra, uzmanlık alanı ve öğretmenlik branşı, kişisel özellikler, okul türü, bilgilendirme yapılması ve mesleki kıdem kodları frekans sayılarına göre etkili olmaktadır. Kodlamalarla eşleşen bazı görüşler şu şekildedir:

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

Genelde herkes itinayla katılır, hazırlıklı gidilir okulda toplantılara herkes ne konuşacağını, ne anlatacağını bilir. Müdür bey öncesinde zaten gündemleri verir genelde bize (Ö10).

Okullara kesinlikle böyle yardımlar şart. İmam hatiplere kaynak akışı bol, o yüzden müdürler nereye harcayacaklarını şaşıyorlar paraları. Diğer okullara kaynak az, Milli Eğitim'in ayırmış olduğu bütçe az (Ö3).

Maddi durumu iyi olan çok fazla velimiz çok yok, o konuyu çok eleştiremiyorum. Ama İmam Hatipte de çalıştım. Oraya gelen bağışlar çok yüksek. Keşke bu bağışlar ilçeye yapılırsa da okullara dağıtılsa diye düşündüğüm çok oldu. (Ö8).

Katılımcı öğretmenler, okul müdürünün adil ve eşit davranması, farklı nedenlerle öğretmenler arasında ayırım yapmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Okulun gelir ve giderlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okul bütçesi oluşturulmasına katılmadıklarını, okul yönetimi veya okul-aile birliği tarafından bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin maddi katkılarına zorunlu olarak başvurulduğunu, gönüllülük temelinde yapılması gereken bağışların, okulların asli

maddi kaynakları halini aldığını ifade etmişlerdir. Taşınmalı eğitim yapılan okulun zorunlu giderleri için velilerden hiç destek alınmadığı ve merkezi ödenek de yeterli olmadığından giderlerin öğretmenlerce ya da okul yönetiminin maddi katkı bulma girişimleriyle karşılanabildiği belirtilmiştir. İmam-Hatip Ortaokulu ile ilgili fiziki donanım açısından herhangi bir eksiklik dile getirilmemiştir.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılımlarının Düzeyleri ve Türleri

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyleri için eğitim yönetimi alanyazınından alınan, *aldırmazlık alanı* (Barnard, 1966), *kabul alanı* (Simon, 1997), *duyarlılık alanı* (Owens, 1995), *kararsızlık alanı* (Owens ve Lewis, 1976) kavramları kullanılmıştır. Bu düzeylere katılımcıların ifadelerinden alınan “*sorumluluk alanı*” kodlaması da analize dahil edilmiştir.

Öğretmenlerin katılım düzeylerinde sırasıyla, “sorumluluk alanı”, “duyarlılık alanı” ve onu takip eden “aldırmazlık alanı” ile “kabul alanı” ve “kararsızlık alanı” kodlamaları olmuştur. Görüşülen öğretmenler, yeterli bilgiye sahip olmama, deneyimsizlik, alan dışı konular olması nedenleriyle kararlara katılmakta kararsız kalabilmektedirler.

Kurumsal katılım türleri temasında okula katılımlarının, daha çok kurumsal boyutta gerçekleştiği görülmektedir. Görev dağılımının gönüllülük temelinde gerçekleştiğini ya da yönetimin görevlendirme yaptığını belirtmişlerdir. İlgili öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Her türlü faaliyetin içinde bir şekilde bulunurum, bulunmaya çalışıyorum. (Ö14).

Biraz mecburi kalınıyor gönüllü olanlara. Bunda istemiyor, diğerinde istemiyor... Görev vereceğin zaman tamam artık gönüllülere verelim, bu zaten istemiyor gibi oluyor (Ö4).

Kendi branşımınla alakalı konularda daha çok katılmayı tercih ediyorum. Diğer branşlara pek katılmıyorum, onların işlerine karışmak istemiyorum (Ö4).

Öğretmen katılımcılar alanlarıyla ve öğrencileriyle ilgili konularda daha çok katılmak istediklerini ve karar alıp uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. İstemleri dışında görevlendirildiklerinde, katılım isteklerinin azaldığını, iş yüklerinin artması nedeniyle de kendi alanlarına yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iki tür katılım boyutu, görevsel veya örgütsel düzey olarak bahsedilmektedir (Miskel et al., 1979; Akt., Conley, 2016). Bulgulara göre öğretmenler çoğunlukla görevlerini yerine getirme düzeyinde katılım göstermektedirler.

Öğretmenlerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gerekeçleri

Görüşülen öğretmenler, katılma veya katılmama gerekçeleriyle ilgili en çok

olumsuz deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Katılım gerekçelerinde karar verme yoğunluğu – iş yükü - görev dağılımı ikinci sırada yer almıştır. Üçüncü sırada olumlu deneyimleri ve ardından katılımı ortak kararlara uymayı önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Karar alma sürecine etkileşimli olarak dahil oldunuz, bu sefer o sürecin uygulanması aşamasında sizi görevlendirmeye başlıyor. Görev yükünü size yıkmaya çalışıyor. Öğretmenin iş yükünü artırdığı zaman öğretmen de gerek yok diyor, geri adım atıyor mesela (Ö1).

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

Öğretmenler, görevlerini sorumlulukla yerine getiren kişilere daha fazla görev verildiğini belirtmişlerdir. Sürekli aynı kişilerin görevlendirilmesi, onların iş yükünü artırmakta ve karar verme süreçlerinde etkili olmalarını zorlaştırmaktadır. Mesleğin doğası ve okulun işleyişi gereği karar alma ve uygulama süreçlerinden uzak kalamamaktadırlar; ancak nihai kararların çoğunlukla okul yönetimi tarafından verildiğini belirtmektedirler.

Velilerin Okula Katılımına İlişkin Bulgular

Veli deneyimlerinden hareketle okulda karar alma ve uygulama süreçlerine katılım deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Veli Görüşmelerine İlişkin Tema ve Kod Listesi

Temalar	Kodlar
Velilerin okula katılım nedenleri	Öğrenci ile ilgili konular
	Toplantı yapılması
	Maddi yardımda bulunma
	Okulun fiziki koşulları ve olanakları
Velilerin okula katılım düzeyleri	Okulun gereksinimlerini bilme
	Bilgi paylaşımı
	Kısmi (yöneticilerin kararına destek) katılım
	Karar verme ve katılma
	Güçlendirme ve eylem başlatma
Sahte katılım, Danışma, Tam (eşit) katılım	

(devam ediyor)

Tablo 4 (devamı)

Velilerin okula katılım türleri	Maddi katılım Veli olarak okula katılım Kurumsal katılım Kişisel katılım
Velilerin okula katılımını etkileyen faktörler	Öğretmenler ve Okul yönetiminin tutumu Okul-Aile Birliği, Kişisel etkenler, Okul-sınıf iklimi Veli görüşlerinin dikkate alınması Eğitim öğretim planlamaları Milli Eğitim - Merkezi Yönetim, Öğrenci katılımı Okul türü ve bölgesi Okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentiler

Veliler okulda yapılan toplantılar ve maddi katkıda bulunma ve öğrenci ile ilgili nedenlerle okula katılımında bulunmaktadırlar. Velilerin katılımlarını engelleyen ilk üç faktör ise, bilgi sahibi olmama, maddi koşulların yetersizliği ve öğrencilerin sorunları olmuştur. Veliler okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri olmadığını belirtirler de öğretmenler ve okul yönetiminin tutumu ile okul-aile birliği çalışmalarının okula katılımlarını etkilediğini sıklıkla ifade etmişlerdir. Ancak genellikle okul-aile birliği çalışmalarlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Konusundaki Görüşleri

Veli görüşmelerinde okula katılım görüşleri ve nedenlerinde öğrenci ile ilgili konular, okulda toplantı yapılması ve okula maddi yardımda bulunma kodlamaları öne çıkmaktadır. Katılım ile ilgili olarak 16 görüşmede toplantılar, 14 görüşmede okulun fiziki koşul ve olanakları, 13 görüşmede ise okulun gereksinimlerini bilme dile getirilmiştir. Veliler genellikle çocuklarının ders durumlarını veya davranış sorunlarını öğrenmek ya da öğretmenlerle bu konuları görüşmek üzere okula gittiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı veli görüşleri şöyledir:

Gelenler daha çok kendi çocuklarının durumunu öğrenmek için geliyorlar, çocuğun ders durumu, davranış durumu. Okulun geneliyle... ilgili değil de tamamen kendi öğrencisine yönelik iletişim içindeler, benim de öyle, ben kendi çocuğumu ilgilendirmeyen konularda okulun işlerini merak da etmiyorum, karışmıyorum da (V1).

Okulda daha çok çocuğumun problemleri olduğu öğretmenlerle görüşmeyi istiyorum. Zaten her çocuk da her öğretmenle sorun yaşamıyor (V8).

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

Okullarda velilerle kurulan formal ilişki toplantılar aracılığıyla sürdürülmektedir. Katılımcı veliler, okulun gereksinimlerini bilmelerinin katılımlarını etkilediğini, buna göre katkıda bulduklarını veya bulunmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Velilerin okul ihtiyaçlarını ve kendi maddi katkılarını takip edebilmeleri, okul bütçesine katılmalarına da yol açmaktadır. Okula yaptıkları maddi katkıları ne için yaptıklarını ve nerede kullanıldığını bilmelerinin kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Veli ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

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

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

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

İmam-Hatip ortaokulu ve taşınmalı eğitim yapan ortaokullar dışındaki okulların velileri, giderler için okullarının maddi yardım taleplerini haklı bulduklarını söylemişlerdir. Bu nedenle okula maddi katılımında bulunmak istediklerini ve katkıda bulduklarını belirtmişlerdir.

Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Düzeyleri ve Katılım Türleri

Katılımcı veliler, en çok bilgi paylaşımı katılım düzeyiyle ilgili deneyimlerini paylaşmışlardır. Bilgi paylaşımı çoğunlukla, okul kararları, etkinlikleri, uyulması gereken kurallar veya yapılması gerekenler hakkında okulun bilgi vermesi şeklinde gerçekleşmektedir. Velinin bilgi vermesini gerektiren zorunlu haller dışında, okuldan veliye bir bilgi akışı olarak gerçekleşmektedir. Veliler ikinci düzeyde, kısmi yani yöneticilerin kararına destek düzeyinde katılım göstermektedirler. Bu düzeydeki katılım, yöneticilerin kararlarını destekleyerek veya onaylayarak katılabildiklerini, özneleşerek karar alma süreçlerinde varol(a)madıklarını göstermektedir. Veli katılımcıların temayla ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

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

Bunun gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü işlerin döndürülmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin sürmesi için belli bir paraya ihtiyaç var. Onun için de velilerin buna katkı sunmasının normal olduğunu düşünüyorum. Tabi kendi imkanları ölçüsünde (V16).

Veli görüşmelerinde bağış, kermes ve geziler, bütçeye katılım ve bilgi eksiği ile okulun beklentisi en çok vurgulanan maddi katılım faktörleri olmuştur. Bunun dışında veliler en çok okula iletişim yoluyla okula katıldıklarını belirtmişlerdir. Kurumsal katılım türlerinden ise “desteklenmiş ve teşvik edilmiş katılım” yoluyla katılım göstermektedirler. Bu tür katılım, okul toplantıları aracılığıyla, okulun yönlendirmesiyle gerçekleşen katılımın yoğunluğuna işaret etmektedir. Kişisel katılım türlerinden “zorunlu ve fiili katılım”da bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu tür katılım ise velinin ebeveyn olmaktan kaynaklı bulunmak zorunda olduğu katılım türünü göstermektedir.

Velilerin Karar Alma ve Uygulama Süreçlerine Katılım Yaklaşımları ve Gereççeleri

Okulda öğretmenlerin ve okul yönetiminin tutumları ile okul-aile birliği ve veli görüşlerinin dikkate alınması, veli katılımında etkili olmaktadır. Bunlardan sonra gelen faktörler ise merkezi yönetim, öğrenci katılımı, okul türü ve bölgesi olmuştur. Veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

Veli olarak gidiyoruz ama zaten kararlar alınmış olarak bize sunuluyor. Bizim fikrimiz sorulmuyor... Zaten bizi hep para için çağırıyorlar ilk başta, sonra da devamı geliyor (V9).

Okul-aile birliği yönetimiyle paylaşıyorlardı. Bizimle paylaşılmadı, okulla ilgili kararları, genelde yönetimle hallediyorlardı diye tahmin ediyorum (V4).

Okul çarşıdaysa biraz daha katılım yüksek olur, çarşıdan biraz uzaklaştığımızda o zaman daha az oluyor. Ekonomik durum önemli, veli profiliniz çok önemli o esnada katılım açısından (V8).

Katılımcı veliler okula katılım engelleri olarak, “bilgi sahibi olmama”, “çalışma ve maddi koşullar”, “öğrencinin sorunları”, ve “çocuk-yaşlı bakımı ve sağlık sorunları” ile ilgili nedenleri belirtmişlerdir. Bu durumu, “Çok gitme şansım olmuyor her zaman. Evde küçük çocuk, hasta bir insan...”(V12), “Veliler gelirler ya da giderler konusunda bilgilendirilmiyor. Nasıl gelir elde ediyorlar, ne yapıyorlar hiç bir bilgim yok.” (V4) ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Velilerin okula katılımlarında, öğretmenlerin ve okul yönetiminin tutumları ile okul-aile birliği çalışmalarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, veli katılımı için eğitimci tutumlarının en önemli faktör olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kamu okullarında yürütülen bu araştırmanın bulguları, devletin kamusal eğitimin finansmanından giderek elini çektiği ve eğitimin özel kaynaklarla sürdürüldüğü dönemin özelliklerini yansıtmaktadır. Okulların mali sorunlarının okul bileşenlerine devredilmesiyle oluşan neoliberal katılım biçimi, demokratik katılım

gereksinimini karşılayamamakta; kamusal eğitim eşit, nitelikli ve demokratik olma özelliklerinden uzaklaşmaktadır. Bu durum, demokratik katılım ve demokratik eğitim ilkelerinin okullarda hayat bulamadığını göstermektedir.

İmam-Hatip ortaokulları, katılımcılarının maddi katkıları ve muhafazakâr eğitim politikalarıyla devletin yükünü hafifleten, neoliberal politikaların temsilcisi kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler ve velilerde bu okulların kamu ve özel kaynaklardan orantısız biçimde daha fazla pay aldığı yönünde ortak bir kanaat bulunmaktadır. Finansal dönüşüm, küresel sermayenin büyümesi doğrultusunda kamusal alanın daraltılması ve eğitimin özel kaynaklara bırakılması süreciyle örtüşmektedir (Apple, 2004; Harvey, 2005). Benzer neoliberal katılım biçimlerinin diğer okul türlerinde de görülmesi, bu politikaların eğitim pratiklerine yansımalarını doğrulamaktadır (Giroux, 2007; Hill & Kumar, 2009; Hill, 2016).

Buna karşın bazı çalışmalar, doğru uygulandığında okul finansmanında yerel özerklik ve topluluk temelli yönetimin sorumluluk bilincini artırabileceğini savunmaktadır (Levin, 2001; Patrinos, 2011). Ancak bu araştırmada yerel özerklik veya topluluk temelli yönetim örneklerine rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğretmen ve velilerin okul karar süreçlerine demokratik biçimde katılım gösterme gereksinimi devam etmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin okul müdürlerini demokratik karar süreçlerini organize eden merkezi aktörler olarak gördüklerini göstermektedir. Alanyazında da okul kararlarında en etkili unsurların üst düzey yöneticiler, yasal mevzuat, okul yönetimi ve öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Güçlü vd., 2015; Üzüm & Kurt, 2019). Ancak öğretmenlerin katılımı çoğunlukla kendi görev alanlarıyla sınırlı kalmakta, yöneticilerin görüş alma süreçleri gerçek anlamda demokratik kararlara dönüşmemektedir (Somech, 2010; Üzüm & Kurt, 2019). Bulgular, öğretmenlerin demokratik katılım düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen katılımını bilgiye erişim, deneyim yılı ve bireysel özellikler belirlemektedir. Somech (2010) ile Üzüm ve Kurt (2019), öğretmenlerin alanla sınırlı katılım sergilediklerini, bunun da demokratik karar süreçlerini zayıflattığını belirtmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin karar süreçlerine etkin katılımının okul verimliliğini ve mesleki aidiyeti artırdığına dair bulgular da mevcuttur (Ingersoll, 2003; Hoy & Tarter, 2004). Öğretmenler için “kararsızlık alanı”, genellikle riskli veya kendilerini doğrudan ilgilendirmeyen konularla sınırlıdır (Owens & Lewis, 1976). Bu durum, öğretmenlik pratiğinin günlük kararlarla ilerlemesine bağlanabilir veya yönetsel ya da mali konularda bilgi eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Veli katılımı çoğunlukla çocuklarının akademik veya davranışsal sorunlarına odaklanmakta, katılım genellikle maddi katkı biçiminde gerçekleşmektedir. Veliler arasında okula bağış yapma zorunluluğu algısı yaygındır. Öğretmen ve veliler, mali yüklerin eşit dağılmadığını, İmam-Hatip ortaokullarının daha avantajlı olduğunu düşünmekte ve daha fazla şeffaflık ile adil kaynak dağılımı talep etmektedir.

Bu bulgular alanyazınla paraleldir. Tümkiye (2017), velilerin en çok iletişim

kurma, ebeveynlik ve evde öğrenme boyutlarında katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Aydın (1997) ve Epstein (2008) de ebeveyn katılımının en yoğun biçimde çocuğun eğitimine doğrudan katkı şeklinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Erdener ve Knoepfel (2018), farklı demografik değişkenler arasında gelir düzeyinin en belirleyici faktör olduğunu göstermiştir. Neoliberal politikalar doğrultusunda azalan devlet ödeneği, okulların maddi taleplerini meşrulaştırmakta ve velilerin ekonomik katılımını zorunlu hale getirmektedir. Erdener (2016), okul düzeyi ve öğretmenlerin eğitim seviyelerinin veli katılımında etkili olduğunu; müdürlerin toplantıları farklı zamanlarda planlamasının katılımı artırdığını belirtmektedir. Müdür tutumu, veli katılımında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla veli katılımı, ekonomik bir zorunluluk olmaktan ziyade toplumsal sermaye ve okul-aile işbirliğini güçlendiren bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Coleman, 1988).

Genel olarak araştırma, neoliberal ekonomi politikalarının eğitim ortamını dönüştürerek özel finansmana bağımlılığı artırdığını ve eşit eğitim fırsatlarını zayıflattığını göstermektedir. Öğretmen katılımı yönetsel sınırlar ve iş yüküyle, veli katılımı ise genellikle öğrencinin bireysel durumu ve mali destek beklentileriyle şekillenmektedir.

Sonuç olarak, çalışma neoliberal politikalar ve kaynak eşitsizliğinin, demokratik ve eşitlikçi eğitim ilkelerini zayıflattığını göstermektedir. Öğretmenler ve veliler katılımın önemini kabul etmekle birlikte, sosyoekonomik koşullar ve okul yönetimi yaklaşımları bu katılımın derinliğini sınırlamaktadır. Kamusal eğitimde eşitlik ve demokratik katılımın güçlenmesi, kamusal kaynakların yeniden etkinleştirilmesi ve okul karar süreçlerinde katılımcı yönetim kültürünün kurumsallaştırılmasıyla mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre okullarda demokratik bir katılım ikliminin oluşturulması için eşit ve adil yaklaşım ile demokratik eğitim ilkeleri rehberliğinde karar alma ve uygulama süreçlerini işler kılan bir okul yönetiminin varlığı gerekmektedir. Okul yönetimlerinin karar alma ve katılım işlerliğini yürütebilmelerini sağlayan bir çerçeve yönetmeliğin düzenlenmesi de okuldan okula değişen uygulamaları sınırlandıracağı gibi demokratik mekanizmaları da ortaklaştırabilir. Bunun için Okul Aile Birliği Yönetmeliği ve Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği yeniden düzenlenmeli, yönetim kurullarında demokratik temsil ilkesi uygulanmalı; katılım sembolik değil, işlevsel bir nitelik kazanmalıdır.

Okul yönetimlerine öğretmenlerin katılım istek ve önerilerini adil olmayan iş yüküne neden olacak şekilde karşılamamaları ve görevlendirmelerinde eşitliği gözeten işbölümlerine gitmeleri önerilebilir.

Öğretmenler ve veliler için okul toplantılarının bilgilendirme, görüş oluşturma, fikir alışverişi ile öneride bulunma ve karar alma konularına hazırlıklı olmalarına zemin hazırlayacak biçimde düzenlenmesi sağlanabilir. Toplantılara bilinçli katılımlarını sağlayacak biçimde düzenleme, duyuru ve bilgilendirme uygulamaları okul yönetimlerince yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı merkezi olarak, okul bütçelerinin şeffaflık içerisinde çalışmasını sağlayacak dijital platformlar geliştirebilir ve okulların gelir ve giderleri ile aldıkları kararlar kamuya açılarak izlenebilir hale getirilebilir. Ayrıca Okul Aile Birliği Yönetmeliği de gözden geçirilerek “bağış” ve “katkı payı” gibi kavramlarla oluşan veliler üzerindeki zorunlu bağış baskısı ortadan kaldırılmalıdır.

Eğitim yöneticileri seçme ve atama yönetmelikleri de “katılımcı ve demokratik yönetim” yeterliklerinin okul yönetici seçimlerinde etkili olması, demokratik katılım uygulamalarının ortaklaşarak standartlaştırılabilmesi adına değiştirilmeli, çerçeve olarak yasalarla demokratik katılım yolları belirlenmiş olmalıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler için katılımcı karar verme, demokratik eğitim ilkeleri, iletişim, okul demokrasisi, okula katılım konularında hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir, bunların hayata geçmesine yönelik planlamalar okul ve merkezi yönetimlerce yapılabilir.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı bünyesinde okul türleri arasında eşitlik ve katılım göstergelerini izleyen bir “Demokratik Katılım Endeksi” oluşturulabilir. Bu endeks yıllık olarak yayımlanmalı ve eğitim ekonomi ve politikalarını değerlendirmelidir.

Milli eğitim mevzuatında “demokratik katılım” ilkesi yasal bir hedef olarak tanımlanarak; okul başarı değerlendirmelerinde sadece akademik başarı değil, demokratik katılım ve eşitlik göstergeleri de ölçüt olarak kullanılabilir.

Gelecek araştırmalarda okula demokratik katılım nedir ve nasıl olmalıdır sorularının yanıtı, bu çalışmanın kapsamına alınamayan okulun diğer bileşenleri (öğrenciler, yöneticiler, sivil toplum kuruluşları, eğitim yöneticileri, uzmanları, politika yapımcıları ve diğer toplumsal kesimler v.b.) için de aranabilir.

Araştırmada öne çıkan katılım alanı olarak okula maddi katılım yapılmasının gerekliliğinin okula demokratik katılıma olan etkileri ile kamusal eğitim sistemi içinde okulların finansal kaynak sorunları ve çözümleri konusu, farklı okul bileşenleri ve okul türleri açısından araştırma konusu yapılabilir. Eğitim yöneticileri, uzmanları, politika yapımcıları ve diğer toplumsal kesimlerin okula demokratik katılım deneyimleri ve görüşleri farklı araştırmalarla incelenebilir.

Okula katılım konusunun, gerçekleştiği politik koşullar ve ulaşılmaya hedeflenen demokratik katılım ve demokratik eğitim ilkeleri bağlamında ele alınması, bundan sonra yapılacak katılım araştırmaları için önemli görülebilir. Yapılacak araştırmalar, okula demokratik katılımı tüm kesimlerin bakış açılarından incelemeyi ve eğitim uygulamalarını şekillendiren daha geniş siyasi bağlamları eleştirel bir şekilde analiz etmeyi öncelikle göz önünde bulundurabilir.

References

- Aksoy, H. H. (2014, 7 Ekim). Okul eşitsizlikleri beslememeli [Schools should not feed inequalities] (S. Mansuroğlu, Röportaj Yapan). <https://www.birgun.net/haber/okul-esitsizlikleri-beslememeli-69663>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* [Can education change society?] (Ş. Çınkır, Çev.). Anı.
- Apple, M. W., ve Beane, J. (2011). *Demokratik okullar (Güçlü eğitimden dersler)* [Democratic schools (Lessons from powerful education)] (M. Sarı, Çev.). Dipnot.
- Aydın, İ. (1997). Okula aile katılımı [Family involvement in school]. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (53), 4–7. <https://openaccess.iku.edu.tr/entities/publication/79e4f615-b87f-4988-a3ea-67b699ee451b>
- Barnard, C. (1966). *The functions of the executive: Thirtieth anniversary edition*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.190485>
- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar* [Current trends in pedagogy] (Z. Uludağ, Ç. Uğursal, & N. Bakır, Çev.). Nobel.
- Bliss, L. A. (2016). Phenomenological research: Inquiry to understand the meanings of people's experiences. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 14–26.
- Cheng, C. K. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832908.pdf>
- Choi, J., & Kim, S. (2024). Theory of the State in Dewey's The Public and Its Problems and Its Educational Implications. *Gyoyug Munje Yeon'gu (Journal of Educational Problems)*, 37(1), 23-45. <https://doi.org/10.24299/kier.2024.371.23>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Conley, S. (2016). Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of Research in Education*, 17, 225–266.
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çakır, E., ve Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşleri [Opinions of school principals on family involvement in

- secondary schools]. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17–34.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim* [Democracy and education]. Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (2010). Okul ve toplum [The school and society] (H. A. Başman, Çev.). Pegem Akademi.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9–12.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Erdener, M. A., ve Knoepfel, R. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169840.pdf>
- Ertem, H. Y., ve Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi [Investigation of parents' perceptions of school climate and parent involvement according to parents' educational status and children's education level]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78–91.
- Fereday, J., ve Muir-Cochrane, E. (2006). Tematik analiz kullanarak kesinliği gösterme: Tümevarımsal ve tümdengelimli kodlama ve tema geliştirmenin hibrit bir yaklaşımı [Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development]. *Uluslararası Niteliksel Yöntemler Dergisi*, 5, 80–92.
- Ford, D. R. (2019). *Education and the production of space*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315389127>
- Ford, D. R. (2021). *Encountering education: Elements for a Marxist pedagogy*. Brill. <https://www.iskrabooks.org/encountering-education>
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Giroux, H. A. (2007). Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm [Critical pedagogy and neoliberalism] (B. Baysal, Çev.). Kalkedon Yayıncılık.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T., ve Koşar, S. (2015). Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişiliğin okuldaki karar verme sürecine etkilerinin çok düzeyli analizi [Multilevel analysis of the effects of leadership styles, decision-making

- strategies and personality on the decision-making process in schools]. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756–1791. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3470>
- Günaydın, A., Yurdakul, M., Yurdakul, N., ve Aydoğan, M. (2024). Öğretmenlerin velilerle etkili iletişimlerine ve iş birliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi [Investigation of teachers' views on effective communication and cooperation with parents]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 422–435. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/430>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve Marksizm* [Critical education and Marxism] (N. Korkmaz, Çev.). Kalkedon.
- Hill, D., & Kumar, R. (Eds.). (2009). *Global neoliberalism and education and its consequences* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891858>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250–259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., ve Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim, çağdaş toplum olmanın yolu* [Democratic secular education, the way to become a modern society]. Anı Yayıncılık.
- Kocabaş, E. Ö. (2016). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar [Family involvement in the education process: Studies in the world and Turkey]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143–153. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200066>
- Koşar, D. (2021). Eğitim yönetimi alanında tez yazmak: Mezunların deneyimleri [Writing a thesis in the field of educational administration: Experiences of graduates]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 19(2), 1299–1322.
- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri [Secondary school teachers' participation in decisions, desire to participate, job satisfaction, and

- conflict management styles]. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208–223. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1223/423>
- Levin, H. M. (2001). *Privatizing education: Can the school marketplace deliver freedom of choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Westview Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Mayo, P. (2015). Eğitimde ‘yeterlik’ söylemi ve toplumsal eylemlilik ile eleştirel yurttaşlık mücadelesi [The discourse of ‘competence’ in education and the struggle for critical citizenship through social agency]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(1), 233–243. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508631>
- Neale, J. (2016). *Iterative categorization (IC): A systematic technique for analysing qualitative data*. *Addiction* (Abingdon, England), 111, 1096–1106. <https://doi.org/10.1111/add.13314>
- Nikolopoulou, K. (2022, Aralık 10). *What is snowball sampling? / Definition ve examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/snowball-sampling/>
- Ottekin Demirbolat, A. (2010). *Eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkiler* [Relationships between education and democracy]. G. Atasoy (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (ss. 219-242). Maya Akademi.
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education*. Allyn and Bacon.
- Owens, R. G., & Lewis, E. (1976). Managing participation in organizational decisions. *Group & Organization Studies*, 1(1), 56–66. <https://doi.org/10.1177/105960117600100106>
- Özdoğan, M., & Aydın, B. (2016). The relationship among elementary school teachers’ participation in decision-making, their desire, and motivation levels. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16571>
- Patrinos, H. A. (2011). *School-based management*. In B. Bruns, D. Filmer, & H. A. Patrinos (Eds.), *Making schools work: New evidence on accountability reforms* (pp. 87–132). The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research and evaluation methods] (M. Bütün & S. B. Demir, Edts.). Pegem Akademi.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations*. The Free Press.
- 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>

Şahin Fırat, N., ve Ergin Özcan, G. (2024). Türkiye'deki öğretmenlerin alternatif bir okul türü olarak demokratik okula eğilimleri [Tendencies of teachers in Turkey towards democratic schools as an alternative school type]. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 6(1), 15-32.
<https://doi.org/10.52911/ital.1404199>

Tümekaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of parents' types of involvement in education at school according to some variables]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83–98.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/31880/350009>

Ueno, M. (2022). Küreselleşme çağında okul eğitiminin ve kamusal alanın yeniden tanımlanması [Redefining school education and the public sphere in the age of globalization]. *On_Ed*, 5(14).https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.14.7

Üzüm, H., ve Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi [Investigation of the participatory decision-making process in schools]. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95–112.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/747196>

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>

Vorbrugg, A. (2023). *Neoliberalism and the demise of public education* (s. 78–98). Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781003253617-5>

Yavuz, Y. (2004). Okulda yönetime ve karara katılma [Participation in management and decision-making in schools]. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 46–57.
<http://kisi.deu.edu.tr/yasar.yavuz/makale4.html>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences] (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma [Decision-making and participation in decision-making in school organizations]. *Eğitim ve Bilim*, 13(73).
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5833/1964>

Yuliana, T., & Maysaroh, S. (2024). Analisis pendanaan pendidikan dalam meningkatkan mutu sekolah [Analysis of education funding in improving school quality]. *Adikarsa: Jurnal Pendidikan, Ekonomi, ve Sosial*, 15(2), 91-99.
<https://doi.org/10.51169/adikarsa.v15i2.93>

Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları**Graduate Thesis Information**

This article is derived from the doctoral dissertation titled “An Analysis of the Types and Levels of School Participation in the Context of Democratic Education Principles,” completed by Ashihan Hancı under the supervision of Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy at the Department of Educational Administration and Policy, Division of Educational Economics and Planning, Institute of Educational Sciences, Ankara University.

Authors’ Contributions

All stages of this study were conducted by the author.

Conflict of Interest

There are no financial or personal conflicts of interest that could affect this study.

Ethical Approve

The planning and implementation of this research were approved by the Social Sciences Sub-Ethics Committee of Ankara University with the decision dated 16/05/2022 and numbered 11/147.

Use of Artificial Intelligence

In this study, the Google Gemini tool was used solely for language and spelling checks. No artificial intelligence tools were used in the design, data collection, analysis, or interpretation stages of the research. All academic content and responsibility for the study belong to the author.

Acknowledgement

I would like to express my thanks to my thesis advisor, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, for his contributions and guidance. I also thank Dr. Sevgi Ernas for her assistance and support during the data analysis process.

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

The studies published in our journal are published as open access under a CC-BY-NC-ND license. Dergimizde yayımlanan çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

Ethical disclosure | Etik bildirim: ebfd@ankara.edu.tr

Lisansüstü Tez Bilgileri

Bu makale, Ashihan Hancı'nın Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında tamamladığı “Demokratik eğitim ilkeleri bağlamında okula katılım tür ve düzeylerinin analizi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu çalışmanın bütün aşamaları yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmayı etkileyebilecek herhangi bir mali veya kişisel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 16/05/2022 tarihli ve 11/147 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmada, yalnızca dil ve yazım denetimi amacıyla Google Gemini aracı kullanılmıştır. Bunun dışında, araştırmanın tasarımı, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde herhangi bir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm akademik içeriği ve sorumluluğu yazara aittir.

Teşekkür

Tez danışmanım Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a katkı ve yönlendirmelerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, veri analiz sürecindeki yardımı ve desteği için Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Ernas'a teşekkür ederim.