



## Sociocracy as a Human-Centered School Organization Model<sup>1</sup>

Hale Betül AKINCI TANYILDIZ<sup>2</sup>, Emre ER<sup>3</sup>

### Abstract

Traditional school management models tend to concentrate decision-making power at the top, which limits stakeholder participation and weakens schools' ability to adapt to changing conditions. Although the discourse on democratic education is widely supported, research shows that many schools rely on hierarchical structures that restrict the genuine sharing of power. This study examines sociocracy from an open systems perspective as a human-centered management model that offers an alternative to traditional school structures. In this context, the four core principles of sociocracy, consent decision-making, semi-autonomous circles, double-linking, and selection by consent are evaluated within the educational framework. By reviewing the extant literature, this research explores how sociocracy can enhance decision-making processes, foster collaborative cultures, and support schools in functioning as open systems. Case studies from educational settings demonstrate the model's potential to increase teacher collaboration, strengthen student engagement, and align administration with pedagogical commitments. The discussion highlights how sociocracy addresses fundamental challenges in school management and bridges the gap between democratic ideals and organizational practices. The study concludes by summarizing the implications of sociocracy on educational stakeholders, emphasizing its value as a framework for developing more inclusive, resilient, and future-oriented schools.

### Key words

Sociocracy  
Open systems approach  
Decision-making in education  
School governance  
Educational administration

### About Article

Sending date: 12.04.2025  
Acceptance date: 04.27.2026  
E-Publication date: 04.30.2026

<sup>1</sup> This study was produced from the doctoral dissertation conducted by the first author under the supervision of the second author.

<sup>2</sup> PhD. Student, Yıldız Technical University Graduate School of Social Sciences, Türkiye, [hale.aknc@gmail.com](mailto:hale.aknc@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1021-6353>

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr. Yıldız Technical University Faculty of Education, Türkiye, [emreerytu@gmail.com](mailto:emreerytu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9084-6768>

## Introduction

Alternative schools, both in Türkiye and internationally, have emerged as a response to the inadequacies of traditional schools in providing a holistic, democratic, and context-sensitive learning environment (Ianni, 2010; Lehr et al., 2008). These schools aim to enhance the quality of instruction and engagement by developing approaches that prioritize not only academic but also the emotional and social development of students (Ohr et al., 2020). Current research in the field of education emphasizes the importance of authentic learning experiences that support students in developing complex problem-solving skills and adapting to the requirements of the information age. This trend is leading to an ever-increasing interest in alternative schools (Sliwka & Yee, 2015).

Alternative schools are defined as non-traditional educational environments that aim to respond to student needs that cannot be met within traditional school settings (Lange & Sletten, 2002). These schools typically challenge traditional norms of authority, curriculum, and assessment. Within these institutions, diverse approaches are developed with the objective of increasing student engagement, learning motivation, and the quality of instruction. Consequently, alternative schools are viewed as models representing a search for a new understanding not only in pedagogical methods but also in the organizational and administrative forms of the school (Aron, 2003; Neufeld, 2015).

Current practices in the field of education are failing to meet the evolving and complex needs of schools. Many schools are struggling with issues such as low student engagement, poor academic outcomes, teacher burnout, and disconnection from local contexts (Fullan, 2016; Schleicher, 2018). Mainstream educational discourse typically attributes these problems to the quality of instruction or student motivation, thereby overlooking schools' organizational and managerial structures. The field of educational administration, however, has traditionally focused on improving educational leadership, teacher performance, and standard accountability mechanisms (Oplatka, 2010), while structural factors have often remained in the background. However, this approach reduces systemic problems to the individual level and positions teachers as the primary responsible party for student success.

Consequently, the influence of organizational culture, hierarchy, and decision-making processes remains in the background (Apple, 2001; Ball, 2012). According to Sliwka and Yee (2015), expectations regarding the purpose of school education are shifting from a narrow, knowledge-based approach toward equipping students with the knowledge, skills, and attitudes they will need to succeed in their private, public, and professional lives as adults. To this end, pedagogical concepts developed in alternative education have begun to be implemented by mainstream schools as well. There exist ongoing democratization efforts in schools, such as the establishment of school councils, student representation, parent-teacher associations, and the inclusion of student representatives in disciplinary committees. However, the literature contains criticisms suggesting that these mechanisms operate in a symbolic manner and that participation remains tokenistic or merely procedural (İçli, 2024; Tamer, 2011).

Decision-making power in schools with traditional centralized management is concentrated at the upper administrative levels. This hierarchical structure leads to a disconnection between decision makers and stakeholders who are directly affected by these decisions such as teachers, students, and parents. Osorio and Shread (2021) emphasize that although democracy is widely embraced in education, schools remain largely hierarchical, and power relations have not fundamentally changed in practice. This power imbalance specifically limits participation in decision-making and diminishes the capacity of schools to meet evolving social and pedagogical requirements (Bush & Glover, 2014).

Consequently, there is a growing interest in alternative educational models that aim to transform not only pedagogical approaches but also educational governance and organizational structures. Studies reveal that a hierarchical management approach characterized by centralized decision-making, rigid accountability practices, and limited stakeholder participation can create environments that hinder innovation, autonomy, and relational trust in schools (Leithwood & Jantzi, 2005; Mulford, 2003). These structural features make it difficult for teachers to meaningfully participate in decision-making processes. Furthermore, students are removed from their role as active agents in the learning process and reduced to the position of passive recipients.

The problems associated with the centralized system have led educational stakeholders to seek alternatives. As a result of this search, alternative school models such as Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia have emerged and continue to thrive today. Although there are significant philosophical, structural, and pedagogical differences among these various types of alternative schools, they all emphasize individuality, a sense of community within a family like environment, cooperation rather than competition, positioning the student as an active agent in the learning process, increasing parental involvement, and innovative pedagogical methods that support teacher and student autonomy (Nagata, 2007). Nonetheless, the relevant literature also highlights certain shortcomings of alternative schools. Studies have indicated that some alternative schools fail to provide the promised level of educational modeling, and in certain cases, no significant differences in performance are observed compared to traditional schools (Guerrero et al., 2024; Taylor & McCluskey, 2024).

In his study on alternative schools, Smith (2003) argued that while these schools claim to embrace participatory values, the structures that genuinely support power-sharing fall short in practice. He observed that participation is generally limited to symbolic or insignificant decisions, and that the core structure remains unaltered. Similarly, Lehr et al. (2004) state that alternative schools aim to personalize education but fail to achieve fully democratic participation in management, thereby reflecting traditional hierarchical models. At this point, sociocracy emerges as a management model that offers a consistent framework supporting power-sharing, transparency, and collective intelligence in organizational decision-making processes (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Unlike symbolic participation methods or symbolic school councils, sociocracy integrates participatory processes directly into the school's operations through principles such as consent decision-making, circle structures, and double-loop feedback.

As an alternative school governance model, sociocracy offers mechanisms that support the redistribution of power within an organization through structured participation and feedback loops. Rooted in cybernetics and systems theory, sociocracy was developed by Dutch engineer Gerard Endenburg to create an effective and inclusive governance model for organizations. This model is structured around four core principles: consent decision-making, semi-autonomous circles, double-linking between circles, and selection by consent (Owen & Buck, 2020).

Each of these principles supports shared authority and transparent processes in governance. For instance, consent is neither consensus nor majority rule; it means that a decision can only be made when there is no paramount objection. This method enables the inclusion of diverse perspectives in decision-making processes without compromising the organization's aim. In sociocracy, circles are defined as semi-autonomous decision-making units that assume responsibility over specific domains. Each circle is represented at the next level through a leader and a delegate, ensuring system-wide coherence through double-linking (Buck & Endenburg, 2010; Romme & Endenburg, 2006).

When applied within a school context, these structural features have been observed to possess the potential to transform interpersonal relationships, communication, and the learning environment. Owen and Buck (2020) observed that implementing the sociocratic structure in schools makes a significant difference in increasing student participation, enhancing teacher collaboration, and making school-wide decision-making processes more transparent. These outcomes point toward a governance model that reflects and reinforces the school's philosophical ideals, which Smith (2003) identifies as essential for the sustainability of change in alternative schools. Without such an adaptation, schools may face the risk of burnout and conflict among both staff and students.

Sociocracy aligns with the complex, adaptive, and relational nature of the school as a living system. Osorio and Shread (2021) state that schools, as learning organizations, require governance models that allow for reflection, iteration, and the transformation of practice. Sociocracy supports this through its circular structure and its commitment to continuous feedback. Buck and Endenburg (2010) report that such structures assist the system in developing its capabilities for self-correction and maintaining coherence during periods of change. While sociocracy has primarily been applied in organizational and corporate contexts, its adaptation to educational settings suggests that it can be effective in fostering more participatory, transparent, and responsive school cultures. The increasing number of alternative schools is viewed as an indicator of dissatisfaction with traditional schooling and

a desire for more human-centered approaches (Kleiner et al., 2002, as cited in Lehr et al., 2004). However, Smith (2003) points out that innovations in curriculum and discipline will remain insufficient if governance remains traditional. At this point, sociocracy is believed to bridge the gap by providing a model where values and operations are consistent.

This study first outlines the historical and theoretical foundations of sociocracy, along with its four core principles. It then examines how these principles align with the characteristics of schools understood as open systems, where continuous feedback, participation, and adaptation are essential for sustainability. Finally, in the discussion section, the feasibility of sociocracy in educational contexts is evaluated considering both its potential benefits and limitations while providing implications for teachers, students, administrators, parents, and researchers. Consequently, the aim of this study is to deepen the literature on democratic school management and contribute to the discourse on reconceptualizing schools as living systems equipped with the capacity for coherence, resilience, and shared responsibility. In this review-based study, literature-driven answers to the following questions have been sought:

- How is sociocracy addressed in literature within the context of the redistribution of power and stakeholder participation in schools?
- How are the core principles of sociocracy linked to the functioning of schools as open systems in literature?
- How is the relationship between sociocracy and collaborative, transparent, and adaptive school cultures discussed in literature within an educational context?
- How is the feasibility of the sociocracy model addressed in the literature within the context of alternative school initiatives in Türkiye?
- How are the potential effects of sociocracy on educational stakeholders evaluated in literature?

In summary, this study examines sociocracy as a human-centered school organization model through an open systems perspective by outlining its core principles and analyzing the outcomes derived from its applications in the school context. In doing so, it aims to contribute to the discourse on how school structures can evolve from traditional, hierarchical forms toward more dynamic and inclusive organizations.

## Method

This study is a literature-based review aimed at providing an in-depth explanation of sociocracy as a human-centered school organization model and informing researchers and stakeholders in the field by identifying the benefits of implementing the model. Burns and Grove (2009) define review studies as works in which experts examine existing literature on a specific topic and synthesize the findings. In this context, the study focuses not on a specific problem but on general themes related to a particular topic and aims to access all relevant sources. Herdman (2006) defines such review studies as a summary synthesis of existing studies on a given topic. A literature review is a type of research that involves examining published studies and aims to evaluate the existing body of knowledge. Review studies can vary in scope and may also include research findings. While such studies involve the selection, synthesis, and analysis of works found in literature within a specific framework, this process does not always have to be based on a systematic search procedure (Grant & Booth, 2009). In this context, this research is structured as a literature review addressing sociocracy within an educational context.

During the literature review process, studies published in the fields of sociocracy, open systems theory, school governance, and participatory governance were examined. In this context, various academic resources were utilized, primarily the Google Scholar, ProQuest, ERIC, and Web of Science databases. During the search process, keywords such as “sociocracy,” “school governance,” “participatory decision-making,” “distributed leadership,” “open systems in education,” and “alternative schools” were employed. The study included theoretical works, books, and empirical research addressing the core principles of sociocracy, its organizational structure, and its implications within the educational context. Conversely, studies with no direct relevance to sociocracy or those providing no

contribution to the educational field were excluded. The search process was not restricted to a specific timeframe, remaining broad enough to encompass both foundational and contemporary works in the field. Selected studies were analyzed through a thematic approach and categorized within the framework of sociocracy's basic principles, its relationship with school organization, and its potential impact on educational stakeholders. This study is a review aimed at evaluating existing literature from an interpretive and holistic perspective. In this regard, the study seeks to elucidate the theoretical foundations of sociocracy in education and establish a conceptual ground for future empirical research.

### **Conceptual Framework**

While contemporary schools are expected to foster creativity, collaboration, and critical thinking, the fact that they operate within rigid bureaucratic structures that hinder these very skills poses a serious problem. It is evident that the traditional Weberian model of school organization, which prioritizes hierarchy, predictability, and control, does not align with the dynamic, interdependent, and uncertain nature of the modern world. As systems theorists have emphasized, the structure of organizations largely determines the behavior of their members (Senge, 2006). Similarly, when we consider schools as organizations with a learning-centered nature, it is reasonable to argue that their internal structures should reflect learning principles such as adaptability, feedback, and participation.

The emergence of sociocracy as an organizational model is regarded as an initiative to meet this requirement. In traditional organizational structures, effectiveness and authority are assumed to necessitate a top-down control mechanism. In contrast, sociocracy posits that adaptability and productivity emerge from inclusive and well-structured collaboration. It shifts the primary focus of power toward a collective process and functional alignment rather than positional authority. In doing so, it redefines management not as command and obedience, but as sense-making and coordination among interrelated actors (Rau & Koch-Gonzalez, 2018).

Although this shift may appear to be merely technical, it actually embodies a profound philosophy underlying it. Robertson (2015) underscores that an organization's structure reflects its ideology. When schools reproduce hierarchical modes of control, they simultaneously foster epistemologies of silence, obedience, and fragmentation (Spoto, 2014). Consequently, alternative governance models like sociocracy do not merely provide operational advantages but also offer ontological alternatives. In this way, sociocracy enables schools to become more organic, democratic, self-organizing systems capable of evolving from within (Buergetl et al., 2021).

The inadequacy of traditional school governance is also evident in leadership-centered reform discourses. For decades, education policies have been preoccupied with teacher development while often overlooking the deeper organizational dynamics that constrain their authority (Bryk et al., 2010; Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2015). However, as Owen and Buck (2020) also note, in complex systems, no single actor is sufficient on their own to understand the whole. Therefore, there is a need for continuous and consistent communication between information and perspectives coming from different parts of the system. Hierarchical school systems hinder this consistency by filtering decisions through narrow chains of command. This situation can lead to valuable insights and innovations being lost or delayed before they are reflected in decision-making. Sociocracy, on the other hand, aims to overcome this limitation by placing multi-directional communication and feedback mechanisms at the center of the organizational structure, thereby enabling the emergence of collective intelligence.

Sociocracy is founded on four basic principles: consent decision-making, selection by consent, semi-autonomous circles, and double-linking between circles (Buck & Endenburg, 2010). These principles do not merely reflect technical characteristics; they embody the conviction that human-centered systems thrive when participation, purpose, and power are aligned. Specifically, the principle of consent shifts the decision-making threshold from consensus to the absence of reasoned objection. This enables the development of inclusive yet actionable processes that value diversity and prevent stagnation. However, this approach stands in sharp contrast to the culture of compliance prevalent in many schools. This is because, in traditional systems, decisions are typically made by administrators and implemented by teachers and students whose voices often remain unheard, despite being the most affected by those decisions.

According to Robertson (2015), many organizations tend to interpret environmental changes and diverse perspectives as resistance or misalignment rather than taking them into account. However, the capacity of organizations to adapt to changing conditions develops precisely through responsiveness to such diversity and feedback. Sociocracy treats these elements not as supplementary features added later, but as structural necessities embedded in the functioning of the system. Organized around circles rather than a chain of command and linking these circles through shared representation instead of one-way reporting, sociocracy fosters a culture of distributed leadership and mutual accountability. In this way, sociocracy enables schools to move away from the machine metaphor and to function as living systems that are responsive to their internal and external environments, capable of sensing, learning, and evolving.

Although sociocracy emerged within organizational and corporate contexts, it provides a powerful framework for rethinking school governance. Its structure, which is consistent with systems thinking, along with its post-bureaucratic management philosophy and human-centered values, makes it especially appropriate for schools that aim to embody the principles they intend to teach (Buergelt et al., 2021). This study explores sociocracy not as a utopian ideal, but as a principled, viable, and iterative alternative to traditional school organization.

### ***Sociocracy as a Human-Centered School Organizational Model***

Sociocracy is a governance system designed to distribute authority and ensure inclusive decision-making while maintaining organizational alignment and effectiveness. Rau and Koch-Gonzalez (2018) define sociocracy as a set of design principles and practices for organizations to govern themselves in an effective, efficient, and equitable manner. At its core, sociocracy integrates organizational structure with decision-making processes, aligning power with purpose and participation.

The term sociocracy originates from the 19th century and is attributed to Auguste Comte. It is derived from the combination of the Latin word *socius* (companion) and the Greek word *kratein* (to govern), meaning “the governance of those who are in social relationship with one another” (Saxena & Jagota, 2016, p. 37). This etymology signifies a fundamental shift from the origin of democracy, *demos* (unstructured masses), toward governance by relational peers.

Endenburg, who began applying the concept of sociocracy in his own engineering firm in the 1960s and implemented the model’s first full-scale application in 1984, drew upon principles of engineering and cybernetics to develop sociocracy (King & Griffin, 2024). While linear systems operate through one-way flows of power and information, much like an electrical switch, cybernetics distinguishes dynamic systems through feedback and control mechanisms referred to as circular processes. Recognizing that all living systems, including organizations, function as dynamic systems capable of adapting to changing environments, Endenburg argued that traditional top-down management structures hinder organizational effectiveness. To address this issue, he proposed a cybernetic organizational model in which feedback, rather than hierarchical power, serves as the fundamental structural principle (Eckstein, 2016).

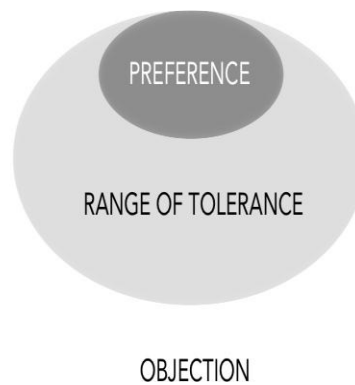
Although sociocracy is grounded in cybernetics and systems theory, it is not defined solely as a theoretical model. It has been implemented across a variety of contexts, ranging from software companies and cooperatives to intentional communities and schools, demonstrating its adaptability and effectiveness in organizational life. Furthermore, sociocracy offers an approach that enables organizations to be both decentralized and coordinated, ensuring clarity while managing complexity (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Sociocracy promotes governance by individuals who work together and understand one another’s context, which makes it particularly well-suited for schools and learning communities.

### ***Core Principles of Sociocracy***

Sociocracy is built on four interdependent structural components that together form a coherent and resilient system of shared governance (Buck & Endenburg, 2010; Rau & Koch-Gonzalez, 2018). These components can be identified as consent decision-making, the circle structure, double-linking, and the selection by consent.

### 1. Consent Decision-Making

Consent is the defining decision-making method in sociocracy. In this context, it differs from consensus, which seeks full agreement, and from majority rule, which carries the risk of excluding dissenting voices. In sociocracy, a decision is made when no one has a “reasoned and paramount objection” (Buck & Endenburg, 2010). Endenburg (1988, as cited in Romme, 1995), drawing on the Quaker tradition, emphasized that effective solutions emerge from the collective wisdom of those closest to the issue. Rather than requiring full agreement, he introduced the principle of consent, defined as the absence of reasoned objections. Accordingly, this approach aims to foster creative solutions and to avoid win-lose deadlocks. As explained by Rau and Koch-Gonzalez (2018), consent does not mean that everyone loves a proposal; it means that no one sees a risk significant enough to block it. This approach fosters a culture of psychological safety and shared responsibility. Figure 1 presents Rau and Koch-Gonzalez’s (2018) consent diagram in sociocracy.



**Figure 1.** Sociocratic consent model

Note. From *Many Voices One Song: Shared Power with Sociocracy* (p. 120), by T. J. Rau and J. Koch-Gonzalez, 2018.

### 2. Circle Structure

The sociocratic structure consists of semi-autonomous circles, each responsible for a specific domain within the organization. These circles represent small groups of people that form the foundation of the organization. Each circle has the authority to make policy decisions within its own domain and includes three functions: leadership, operations, and evaluation. Decisions within circles are made sociocratically, during rounds, the perspectives of all stakeholders are heard, and everyone’s consent is sought. Circles are considered self-governing and semi-autonomous teams that work together within a defined area of responsibility and influence (Czekaj et al., 2020). Accordingly, although decisions are made within their respective domains, these decisions can have an impact across the entire organization. All day-to-day operations of the organization are carried out within circles, and the overall organizational structure emerges through the interconnection of these circles. Furthermore, these circles are never isolated from one another; rather, they remain connected to the broader system through double-linking (Osorio & Shread, 2021; Rau & Koch-Gonzalez, 2018).

### 3. Double-Linking

Organizations that adopt sociocracy implement a circular governance system that operates both top-down and bottom-up. This approach is achieved through double-linking, a process in which a leader from the parent circle conveys perspectives to the sub-circle, while a delegate from the sub-circle communicates decisions and feedback to the parent circle. Consequently, this structure creates a circular hierarchy that ensures a two-way flow of information and power. Double-linking requires members to be selected to serve in both circles, thereby maintaining feedback and feedforward mechanisms that enhance organizational learning and responsiveness (King & Griffin, 2024). Each circle is linked to a parent circle through at least two roles: a leader and a delegate selected by the circle itself. While one member provides leadership, the other provides feedback, ensuring that the system remains dynamic and adaptable to change (Buck & Villines, 2007). This double-linking balances vertical coordination with a horizontal voice, creating an avenue for bidirectional communication and feedback. As

emphasized by Rau and Koch-Gonzalez (2018), this structure ensures resilience and responsiveness by preventing one-way flows of information and power.

#### *4. Selection by Consent*

In sociocratic organizations, roles and responsibilities are assigned through open dialogue and consent-based selections. Rather than secret ballots or imposed appointments, members participate in rounds of reasoned nominations, followed by discussion and a final decision based on consent. This method not only increases transparency but also helps individuals with roles based on insight rather than status (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Selecting individuals not by majority vote but according to the strength of arguments and the consent of the whole group is interpreted as a significant paradigm shift in how we vote. In sociocratic practice, individuals are selected to fulfill their responsibilities within the circle and the organization for a defined period of time. This selection process can also be used to generate proposals within decision-making processes (Osorio & Shread, 2021). When these four elements of sociocracy converge, they create a living governance system where communication, accountability, and learning are embedded directly within the structure. Unlike bureaucratic models based on static hierarchies, sociocracy is iterative and adaptable. In this regard, it is considered a suitable approach for schools seeking to cope with complexity and change.

#### ***Sociocracy in Educational Contexts: Rethinking Power, Participation, and Learning in Schools***

Educational institutions are among the most complex social organizations in society. Their function is not only to transmit knowledge but also to foster the development of students' capacities such as critical thinking, collaboration, and taking responsibility. However, many schools operate within governance structures that stifle these capacities. Top-down hierarchies, rigid bureaucracies, and limited opportunities for participation dominate school structures, often constraining or weakening the very values that education aims to promote.

As noted by Osorio and Shread (2021), although democratic values are frequently emphasized rhetorically in schools, they tend to maintain highly hierarchical structures in which real decision-making power is concentrated in specific positions. This situation creates a misalignment between institutional practices and pedagogical goals, reinforcing passive compliance rather than active participation. While teachers are often excluded from making meaningful contributions to decisions, students are rarely regarded as active stakeholders in their educational experiences (Somech, 2010). Consequently, innovation, ownership, and trust are undermined in such systems. Sociocracy offers a radical alternative to governance by not only articulating democratic ideals but also providing a functional structure that integrates participation, transparency, and accountability into the daily life of schools. From this perspective, the principles of sociocracy support a reflective, participatory, and adaptive culture aligned with the vision of schools as learning communities.

#### ***Transforming Schools into Living Systems***

Schools are living systems composed of interdependent actors—such as teachers, students, administrators, and parents—each possessing unique insights and roles. At the same time, schools are conceptualized as open systems that constantly interact with their environment by receiving various inputs such as information, people, feedback, and demands and transforming them into outputs, such as educated individuals, knowledge, or services (Hodgetts, 1975; Eroğlu & Alga, 2017). Open systems are not static systems but structures open to change, transformation, and evolution (Cole, 1993). This dynamic nature requires school organizations to function by adapting to both internal and external conditions. As noted by Aydın (2014) and Başaran (2008), schools rely on human capital as their primary input, process it within the organizational structure, and return it to society. This perspective inherently positions schools as open systems. Open systems are not static systems but structures open to change, transformation, and evolution (Cole, 1993). This dynamic nature requires school organizations to function by adapting to both internal and external conditions. As noted by Aydın (2014) and Başaran (2008), schools rely on human capital as their primary input, process it within the organizational structure, and return it to society. This approach essentially makes them open systems. In this process, schools are composed of subsystems such as instruction, governance, and student affairs

that must work in alignment to ensure organizational effectiveness. In systems thinking, the alignment of subsystems is fundamental. Through this integration, the organization achieves outputs that are greater than the sum of its parts (Bakan, 2013; Senge, 1998; as cited in Toprakçı & Karabulut, 2024).

In this study, open systems theory is utilized as a framework to analyze sociocracy in school governance. Since educational institutions involve multiple actors and are embedded in continuously changing social and political environments, understanding them through systems theory is not only relevant but also essential (Bursalıoğlu, 2002). Eroğlu and Alga (2017) argue that open systems theory provides a useful perspective for examining how organizations function, while Yalçınkaya (2002) emphasizes its importance in offering a renewed perspective on educational administration. From this standpoint, sociocracy is examined here not only as a decision-making model but also as an organizational model aligned with the principles of feedback loops, continuous adaptation, and change inherent in open systems.

In sociocracy, organizational structure is shaped around circles. Circles, which are semi-autonomous teams responsible for specific domains, enable schools to function as interconnected leadership systems in which decisions are made closer to the point of implementation. For example, a circle composed of teachers may be responsible for curriculum design, while another circle including both students and staff may focus on school climate or peer dynamics. Such configurations are consistent with the structural logic of sociocracy, which promotes decentralized, domain-based circles connected through double-linking (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). An example of this type of implementation can be found in the study conducted by Owen and Buck (2020) at Rainbow Community School. They reported that sociocracy enabled teachers to collaborate across grade levels and supported students in participating in school-wide decisions through their own circles, thereby fostering a culture of shared responsibility (Owen & Buck, 2020). These practices illustrate how sociocracy can transform traditional hierarchies into dynamic learning systems in which authority is distributed and voice is shared.

In sociocratic organizations, power is not treated as a finite resource to be guarded by administrators; rather, it is handled as a flow that circulates among all stakeholders, capable of being redistributed and adapted through transparent processes. A structure based on this flow can be considered an essential element for schools that aim to prepare students not only for standardized tests but also for democratic life, complex problem-solving, and acting with civic consciousness. Sociocracy is also aligned with developmental and psychological needs. Students and teachers thrive in environments where they feel heard, respected, and trusted. As emphasized by Rau and Koch-Gonzalez (2018), when people know that their voices matter, they behave differently, develop a sense of ownership, and think more long-term about the institution they are part of. This sense of ownership nurtures intrinsic motivation, which decades of educational research have identified as a key driver of participation and achievement (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Miserandino, 1996).

Furthermore, sociocracy clearly establishes defined boundaries and expectations, which Rau and Koch-Gonzalez (2018) describe as clarity through consent. Every role and domain has defined responsibilities and feedback mechanisms, which reduces the ambiguity and arbitrary power frequently encountered in traditional school hierarchies. This clarity supports both psychological safety and operational efficiency. Moreover, sociocracy is not opposed to leadership; rather, it redefines leadership as a shared function instead of a static position. Leadership changes through role-based selections, and decisions are made collectively rather than being dictated from the top down. This redistribution of authority strongly aligns with progressive educational values and is believed to foster the development of leadership capacity across the entire school community, rather than just at the top level.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

From the perspective of open systems theory, schools function as interconnected entities that continuously exchange information, resources, and feedback with their environments, and their capacity to adapt depends on inclusive, flexible, and responsive decision-making processes (Katz & Kahn, 1978). Sociocracy, with its principles of consent, circle structure, selection process, and double-linking, is considered to offer governance mechanisms that are directly aligned with the characteristics of open

systems. From a systemic standpoint, consent decision-making functions as an inherent feedback loop, allowing organizations to detect and address tensions before they escalate into systemic dysfunction. In traditional majority-rule systems, dissenting perspectives are often marginalized, which can lead to the dismissal of vital information coming from the system's environment (Robertson, 2015). In contrast, the principle of consent ensures that all objections are examined for their informational value (Rau & Koch-Gonzalez, 2018), thereby enhancing the system's ability for learning and self-correction. In school contexts, whether related to curriculum, planning, or resource allocation, decisions that incorporate the experiences of students, teachers, and staff may increase both their legitimacy and the likelihood of successful implementation. Empirical evidence from democratic school settings indicates that inclusive decision-making is associated with higher stakeholder satisfaction and more sustainable policy outcomes (Fielding, 2012; Renkema, 2019).

Open systems theory emphasizes the importance of differentiated yet interconnected subsystems (Parsons, 1970). The sociocratic circle structure reflects this by organizing the institution into semi-autonomous groups with clearly defined tasks. Each circle is self-governing within its own domain, allowing for rapid and context-specific responses while maintaining coherence through organizational links. In schools, circles may correspond to teacher groups, student councils, or administrative committees, each authorized to make decisions regarding its own domain. This structure not only reduces the centralized decision-making characteristic of hierarchical systems but also fosters distributed leadership. Consequently, this approach has been observed to enhance adaptability within complex educational environments (Harris, 2013).

Although there is no direct empirical study specifically on circle structures in schools, broader research in participatory management and organizational psychology indicates that transparent and inclusive decision-making processes are strongly associated with higher levels of organizational trust and commitment. For example, Shagholi et al. (2010), in their study on participatory management, found a positive correlation between participatory structures and teachers' organizational commitment. Similarly, Antonio and Gamage (2007) concluded that participatory school management practices increase trust among educational stakeholders. In a broader context, Somech (2010) emphasizes that participatory approaches foster engagement and stakeholder ownership in schools, thereby strengthening institutional legitimacy. Regarding the student context, systematic reviews of student participation in decision-making processes show that involvement in representative bodies promotes inclusion, ownership, and mutual respect (Brasof, 2015; Mager & Nowak, 2012). Likewise, Fielding (2012) highlights that when students participate in governance as elected representatives, they act as agents of radical change by transforming schools into more democratic spaces.

One of the core principles of sociocracy, consent-based role selection, prioritizes role assignments based on consent and reasoned arguments rather than seniority or popularity. This method aligns resource allocation with the functional needs of the system, which stands out as a critical factor in system performance (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). In a school context, this may involve appointing coordinators or leaders whose competencies and relational qualities best match the requirements of the role. The selection process in sociocracy strongly aligns with research on participatory selection processes in schools. Empirical studies indicate that when teachers, students, or parents actively participate in selecting representatives or assigning roles, the resulting governance structures gain legitimacy and trust. Devos, Tuytens, and Hulpia (2014) provide evidence that the transparent and participatory distribution of leadership roles strengthens teachers' organizational commitment and collaboration. From this perspective, the participatory role selection practices of sociocracy are not only philosophically aligned with democratic education but are also supported as a model for promoting fairness, accountability, and stronger school communities.

One of the primary challenges in large or multi-level organizations is preventing the distortion of information as it moves between levels (Weick, 2012). The principle of double-linking, where each circle is connected to the next through a leader and a delegate, reduces the risk of filtering or losing critical information by creating redundant communication pathways. This is particularly relevant in schools, where a misalignment between classroom realities and administrative decisions can undermine effectiveness. Research on multi-level governance in education emphasizes the importance of dual communication for policy consistency and the adoption of innovation (Ainscow et al., 2013).

When the four principles of sociocracy are implemented together, they form a governance model that embodies the hallmarks of living systems, such as adaptability, resilience, and self-organization. Consent enables responding to emerging tensions; circular structures balance autonomy and integration; sociocratic selection aligns human capacities with systemic needs; and double-linking maintains coherence through robust information flows. As suggested by open systems theory, such an arrangement allows schools not only to survive but also to evolve in response to changing social, technological, and cultural demands (Capra & Luisi, 2014). In this context, sociocracy offers more than a technical alternative to traditional management, it represents a systemic reconfiguration that aligns organizational structure with the principles of human learning and collaboration. Therefore, its adoption in schools can be considered a decisive step toward creating educational environments capable of navigating the complex challenges of the 21st century.

Moreover, open systems respond to environmental changes through adaptation mechanisms (Bursalıoğlu, 2002). In this context, the quality of teamwork among organizational members is not merely a matter of interpersonal harmony but a structural necessity for the organization's adaptation to its environment. Sociocracy's semi-autonomous circles and double-linking mechanisms foster cross-functional collaboration by ensuring the flow of information and perspectives across different parts of the system (Buck & Endenburg, 2010). Empirical evidence supports the link between collaborative governance and enhanced organizational learning. Owen and Buck (2020) demonstrate that distributed leadership structures increase collective problem-solving capacity by enabling teams to surface and integrate diverse perspectives. In educational organizations, such integrative processes are considered essential for aligning instructional practices with rapidly changing student needs. Consequently, sociocracy does more than just encourage collaboration in schools; by embedding teamwork into the very structure of governance, it transforms it into an operational driver of school development.

Sociocracy can be perceived as a governance model that enhances schools' capacity to adapt to their environments while simultaneously fostering collaboration through its circle structure. In this sense, sociocracy not only assists institutions in aligning with external dynamics but also cultivates an internal culture where change is collectively understood and embraced by all members. Similarly, Koşar et al. (2016) stated that a school culture that supports change increases cooperation among teachers and establishes a shared understanding regarding the transformation process.

Open systems theory emphasizes that institutional resilience depends on the inclusion of multiple perspectives, as peripheral or minority viewpoints often detect early signals of environmental change (Emery & Trist, 1965). Sociocracy's consent decision-making and role-selection processes allow all members to voice concerns, raise objections, and propose alternatives without fear of retaliation (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Consequently, this approach goes beyond symbolic participation to provide a structural safeguard for cognitive diversity.

Research in organizational psychology shows that such openness is associated with higher levels of creativity and innovation. Carmeli et al. (2009) demonstrated that psychological safety, an environment where individuals can express themselves freely, positively impacts both learning behaviors and innovative work practices. In schools where pedagogical innovation is of critical importance, sociocracy's participatory mechanisms can ensure that the voices of teachers, students, and other stakeholders directly contribute to shaping the institution's direction.

Although freedom of expression and teamwork are of fundamental importance, a foundational framework is required to sustain them over time. Open systems thrive when their governance structures establish flexible boundaries that not only clarify roles but also allow for adaptation (Weick, 2012). Sociocracy achieves this balance through clearly defined domains of responsibility, double-linking, and circular structures. Leithwood (2021) has demonstrated that governance models combining relational trust with well-organized structures improve both staff morale and student outcomes. In this way, sociocracy offers a governance model that not only values growth and development but also operationalizes them through consistent, transparent, and relation-centered processes.

Discussing sociocracy within the Turkish context implies more than just proposing an alternative school management model; it necessitates an inquiry into the extent to which participatory governance is feasible within the confines of a centralized educational structure. Indeed, it is observed

that alternative school movements in Türkiye have historically remained limited, and academic production in the field of alternative education has primarily fixated on specific models such as Montessori and Reggio Emilia. Ayyıldız's (2022) review of graduate theses reveals that 57% of alternative education theses focus on Montessori and 10% on Reggio Emilia, while other models such as Summerhill, unschooling, the techno-organic method, Yasnaya Polyana, and Magnet schools are represented in only a handful of studies. This landscape suggests that the discourse on alternative schooling in Türkiye is still limited in terms of diversification and theoretical depth.

Nevertheless, parent cooperative-based school initiatives that have emerged in Türkiye in recent years provide a significant experimental space for some of the principles upon which sociocracy is founded. Gök and Akar's (2023) study points out that such initiatives represent a type of school that has historically been missing in Türkiye, largely due to the centralized national education system. At the same time, it shows that values such as democratic governance, a sense of community, and teacher and child autonomy come to the fore in these schools. However, the same study also notes that these values emerge alongside challenges such as blurred roles, power struggles, excessive time spent reaching consensus, and a lack of pedagogical guidance. This finding is significant in demonstrating that, in the Turkish context, horizontal and participatory structures do not function spontaneously; on the contrary, they require robust structural design and role clarity.

At this very point, sociocracy can offer not just a normative ideal but a proposal for structural reconfiguration for alternative school experiences in Türkiye. This is because current findings suggest that the search for democratic schools in Türkiye is often strong at the level of values but fragile at the level of governance mechanisms. For instance, the study by Ardakoç and Görgü (2023) on educational cooperative schools reveals that the cooperative school was established through parental collaboration and is managed through the joint decisions of cooperative members and the educational staff, employing a multi-stakeholder approach. However, the same study also demonstrates that cooperative members being both shareholders and parents makes it difficult to define and protect the boundaries of responsibility (domains). From this perspective, it can be said that while cooperative school experiences in Türkiye make participation possible, they struggle to transform this participation into a sustainable and conflict-manageable structure.

The contribution of sociocracy in the Turkish context becomes evident at this point. Consent-based decision-making can transform participation from being merely symbolic into a process that incorporates reasoned objections into the decision-making cycle. However, for this to function, decision-making areas must be clearly defined. The circle structure can functionally distribute decision-making areas, thereby reducing the everyone interferes in everything type of ambiguities often observed in alternative schools in Türkiye. Double-linking can institutionalize not only top-down information transmission between different units within the school but also bottom-up feedback. Furthermore, sociocratic selection can help determine roles based on reasoned suitability and shared consent, rather than personal influence, volunteer pile-up, or informal power relations. Therefore, sociocracy can be viewed not so much as a foreign model imposed on existing participatory school practices in Türkiye, but as a governance framework capable of filling the organizational gap left by these practices.

However, the centralized educational structure in Türkiye constitutes a significant external environmental condition that limits the proliferation of such models. Gök and Akar (2023) emphasize that alternative school initiatives in Türkiye have historically failed to develop largely due to this centralized structure. Similarly, Erakkuş (2015) notes that because the Turkish education system lacks sufficient flexibility, alternative models have been unable to expand across various levels. Therefore, the viability of sociocracy in Türkiye does not depend solely on internal institutional desire or pedagogical vision; it is also dictated by legislation, the boundaries of administrative authority, and a centralized decision-making culture. Indeed, a recent study on newly appointed school administrators in Türkiye reveals that the centralized and bureaucratic educational structure creates multidimensional challenges, including uncertainty, difficulty in establishing authority, bureaucratic burden, and emotional burnout (Er & Eskiciöz, 2026). This situation underscores why the participatory and distributed governance mechanisms envisioned by sociocracy can be particularly meaningful in such contexts.

In summary, the experiences of alternative schools and educational cooperatives in Türkiye offer concrete insights into why sociocracy can be meaningful within a school context. However, these experiences also demonstrate that participatory governance cannot be sustained solely through good intentions, shared values, or democratic discourse; they point to the necessity of role clarity, the delimitation of decision-making domains, representation mechanisms, and the institutionalization of feedback loops. From this perspective, sociocracy offers the search for alternative schooling in Türkiye more than a romantic discourse of democracy; it proposes a structural management logic that makes participation operational. Nevertheless, the realization of this potential is as much related to organizational transformations at the school level as it is to the centralized structure of the Turkish education system.

This study, while addressing the potential of sociocracy as a school management model from the perspective of open systems theory, has also illuminated the opportunities and limitations presented by the experiences of alternative schools and educational cooperatives in Türkiye. By examining the four core principles of sociocracy, consent decision-making, selection by consent, semi-autonomous circles, and double-linking, alongside their potential reflections in educational organizations, this study has argued that sociocracy offers a systemic alternative to hierarchical organizational forms. The discussion has demonstrated that these principles strengthen feedback loops, promote adaptation, and nurture collective intelligence, thereby positioning schools as living systems capable of continuous learning and transformation. Furthermore, the Turkish context reveals that such a governance model must be considered not only normatively but also in terms of role clarity, the organization of participation, the delimitation of decision-making domains, and its relationship with the centralized structure. Consequently, by examining sociocracy through the lens of open systems theory, this study contributes to the burgeoning academic research on alternative school governance, while providing a theoretical framework for envisioning more participatory, transparent, and human-centered school structures in Türkiye. Various stakeholders in the field of education may benefit in diverse ways from the possibilities for structural transformation pointed out by this theoretical framework.

From the perspective of teachers, sociocracy promotes a governance approach that views them not as passive implementers of top-down decisions, but as co-creators of the school culture. It is expected to raise awareness for teachers who desire more inclusive and empowering professional environments where their views and ideas shape the decisions affecting their work. For students, this study provides evidence that inclusive governance models can allow for the direct experience of democratic practices, fostering empathy, responsibility, and the collaboration skills essential for life in complex societies.

School administrators can use this research to reflect on structural alternatives to leader-centric management by acknowledging the value of feedback loops and utilizing governance structures that reduce over-dependence on individual leaders, replacing fragile authority with collective accountability and transparent processes. Parents can have a greater voice in the education that shapes their children's futures by understanding how participatory governance can strengthen trust-based partnerships between families and schools. Finally, for researchers, this study opens new avenues for empirical research on the relationship between governance models and educational outcomes, highlighting the importance of sociocracy's promises and limitations in practice. Taken together, these contributions demonstrate that sociocracy not only enhances institutional efficiency but also nurtures the human and relational dimensions of education.

Nevertheless, the current study has limitations in scope. It remains primarily theoretical and interpretive, drawing on existing literature and conceptual frameworks rather than large-scale empirical data. While some case studies offer promising insights into the impact of sociocracy, systematic research remains insufficient. In their study, Owen and Buck (2020) expressed that sociocracy influences the learning culture in schools through its aspects of inclusivity and relational compassion, which provide a safe environment for critical thinking and dialogue; however, they emphasized the need for empirical data demonstrating its impact on student achievement. Future studies should examine the model across diverse educational contexts, public and private, rural and urban, centralized and decentralized, to better understand both its potential and limitations. Longitudinal studies investigating how sociocratic governance shapes student outcomes, teacher engagement, and school culture would be particularly valuable in strengthening the relevant literature.

In conclusion, sociocracy offers more than a technical arrangement for school management, representing a transformation toward conceiving schools as open, adaptable, and participatory systems. By embedding power, purpose, and participation into decision-making processes, it enables schools to move beyond the logic of bureaucratic compliance to develop cultures of shared responsibility and democratic learning. In this regard, sociocracy is considered to hold a significant place in educational management literature as an organizational model with the potential to address the complex problems of schools while embodying the very values such as collaboration, critical thinking, and adaptability that education aims to instill in future generations.

### References

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Antonio, D. M. S., & Gamage, D. T. (2007). Building trust among educational stakeholders through participatory school administration, leadership and management. *Management in Education*, 21(1), 15-22.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- Ardakoç, İ., & Görgü, E. (2023). Eğitim kooperatifi okulları üzerine nitel bir çalışma. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 269-293.
- Aron, L. Y. (2003). *Towards a typology of alternative education programs: A Compilation of elements from the literature*. Urban Inst., Washington, DC.
- Aydın, M. (2014) *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayyıldız, A. (2022). Alternatif eğitim konusunda yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 877-886.
- Bakan, İ. (2013). *Çağdaş yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayınları
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Başaran, İ. (2008). *Örgütsel davranış ve insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Basım Yayın Dağıtım.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320.
- Buergelt, P., Nicolaidis, A., Buck, J., Welch, M., Kokkos, A., Owen, R., Koulaouzides, G., & Wilson, M. (2021). *Governance in complex and dynamic global contexts: Importance and characteristics that facilitate transformation through adult education*. In J. Walker, G. Maestrini, & S. Smythe (Eds.), *Proceedings of the Adult Education in Global Times: An International Research Conference*. University of British Columbia.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. (6th ed.). Saunders Elsevier.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Buck, J., & Endenburg, G. (2010). *The creative forces of self-organization*. sociocratic center, Rotterdam, Netherlands
- Buck, J., & Villines, S. (2007). *We the people: Consenting to a deeper democracy: A guide to sociocratic principles and methods*. Sociocracy. info.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School leadership & management*, 34(5), 553-571.
- Brasof, M. (2015). *Student voice and school governance: Distributing leadership to youth and adults*. Routledge.
- Bryk, Anthony & Sebring, Penny & Allensworth, Elaine & Luppescu, Stuart & Easton, John. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press. 10.7208/chicago/9780226078014.001.0001
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(1), 81-98.
- Cole, G.A. (1993). *Management: Theory and Practice*, DP Publications Ltd. London
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Czekaj, J., Walczak, M., & Ziebicki, B. (2020). Towards the sociocratic organization model. *Przegląd Organizacji*, 10, 13-19.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Eckstein, J. (2016, May). Sociocracy: An organization model for large-scale agile development. In *Proceedings of the Scientific Workshop Proceedings of XP2016* (pp. 1-5).
- Emery, F. E., & Trist, E. L. (1965). The causal texture of organizational environments. *Human relations*, 18(1), 21-32.
- Er, E., & Eskiciöz, S. (2026). Place, people, system, self: an ecological approach to the early leadership experiences of first-time principals. *Management in Education*, 08920206261423401.
- Erakkuş, Ö. (2015). Alternatif okul yaklaşımlarında din ve değerler eğitimi. [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, Ş. G., & Alga, E. (2017). Örgütsel muhalefetin örgütsel değişim üzerindeki etkisi: hizmet sektörü örgütlerinde bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 140-158. <https://doi.org/10.29131/uiibd.349482>
- Fielding, M. (2012). Student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Connect*, (197), 10-15.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press, New York.
- Gök, S., & Akar, H. (2023). Being a pioneering alternative school in Türkiye: values, pedagogical practices, and challenges. *Eğitim ve Bilim*, 48(216).
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158, 107480.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin press.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Hodgetts, R.M. (1975). *Management: Theory Process and Practice*, W.B. Saunders Company, London.
- Ianni, F. (2010). *A Case Study of Two Alternative Schools on Long Island*, New York. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- İçli, M. (2024). *Çocuk Katılımını Benimsemiş Okullarda Okul Öncesi Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk Katılımına İlişkin Görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi].
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- King, D., & Griffin, M. (2024). Governing for the common good: the possibilities of sociocracy in nonprofit organizations. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 35(6), 1046-1057.
- Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E. (2002). Public Alternative Schools and Programs for Students At Risk of. *Education Statistics Quarterly*, 42.
- Koşar, D., Kiliç, A. Ç., Koşar, S., Er, E., & Öğdem, Z. (2016). The relationship between teachers' perceptions of organizational culture and school capacity for change. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 39-59.
- Lange, C. M., & Sletten, S. J. (2002). Alternative education: A brief history and synthesis. Alexandria, VA: Project Forum at National Association of State Directors of Special Education.
- Lehr, C. A., Moreau, R. A., Lange, C. M., & Lanners, E. J. (2004). *Alternative Schools. Findings From a National Survey of the States. Research Report 2*. Institute on Community Integration (NJ1).
- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2008). Alternative Schools: A Synthesis of State-Level Policy and Research. *Remedial and Special Education*, 30(1), 19-32. <https://doi.org/10.1177/0741932508315645> (Original work published 2009)

- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education sciences*, 11(8), 377.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31, 43.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational research review*, 7(1), 38-61.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203–214. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness (pp. 1-58). *Education and Training Policy Division*, OECD.
- Nagata, Y. (2007). *Alternative education: Global perspectives relevant to the Asia-Pacific region* (Vol. 10). Berlin: Springer Science & Business Media.
- Neufeld, A. (2015). Successful Alternatives to Traditional School Structure: A Literature Review. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 85-93.
- Ohr, J., Wymer, B., Guest, J., Hipp, C., Wallace, D., & Deaton, J. (2020). A pilot feasibility study of an adapted social and emotional learning intervention in an alternative school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 48–57. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1818179>
- Oplatka, I. (2010). *Eğitim yönetiminin mirası: akademik bir alanın tarihi analizi* (Çev. S. Turan). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Owen, R. & Buck, J. (2020). Creating the conditions for reflective team practices: examining sociocracy as a self-organizing governance model that promotes transformative learning. *Reflective Practice*. 21. 786-802. [10.1080/14623943.2020.1821630](https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821630).
- Osorio, M. & Shread, C. (2021). Sociocracy in Schools: a research by Wondering School. *Holistic Education Review*, 1(2). Retrieved from <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/1455>
- Parsons, T. (1970). On building social system theory: *A personal history*. Daedalus, 826-881.
- Rau, T. J., & Koch-Gonzalez, J. (2018). Many voices one song: Shared power with sociocracy. *Sociocracy for All*. Amherst, MA (USA).
- Renkema, E., Mulder, A., & Barnard, M. (2019). Dutch Cooperation Schools as Democratic Communities: A Constructive Perspective from Dewey's View on Democracy in Education. *Religious Education*, 114(1), 57-68.
- Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: the new management system for a rapidly changing world*. First edition. Henry Holt and Company.
- Romme, A. G. L. (1995). The sociocratic model of organizing. *Strategic Change*, 4(4), 209–215.
- Romme, A. G. L., & Endenburg, G. (2006). Construction principles and design rules in the case of circular design. *Organization science*, 17(2), 287-297.
- Saxena, A. and Jagota, R. (2016), "Could sociocracy be the way to MSME governance?" *Indian Journal of Corporate Governance*, 9(2).
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. [10.1787/9789264300002-en](https://doi.org/10.1787/9789264300002-en).
- Senge, P.M. (2006) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday (A Division of Random House), New York, 7.
- Shagholi, R., Hussin, S., Siraj, S., Naimie, Z., Assadzadeh, F., & Moayedi, F. (2010). Current thinking and future view: participatory management a dynamic system for developing organizational commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 250-254.
- Sliwka, A., & Yee, B. (2015). From alternative education to the mainstream: Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world. *European Journal of Education*, 50(2), 175- 183. [doi:10.1111/ejed.12122](https://doi.org/10.1111/ejed.12122)
- Smith, D. L. (2003). *A case study of two alternative schools: Understanding their contributions toward educational reform* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- 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.
- Spoto, S. (2014). Teaching against hierarchies: An anarchist approach. *Journal of Feminist Scholarship*, 7(7), 78-92.
- Tamer, M. G. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (Demokratik Okul Yönetimi). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 7-25.

- Taylor, A., & McCluskey, G. (2024). 'Alternative' education provision: a mapping and critique. *Oxford Review of Education*, 50(6), 798-816.
- Toprakçı, E. & Karabulut, Y. O. (2024). Okul örgüt şemasının sistem kuramı bağlamında incelenmesi [Bildiri] ESSA IV. *International Eurasian Symposium, on Social Sciences and Arts-* 12-13 July 2024, İstanbul, ISBN: ISBN: 978-605-73444-8-9. Bildiri Kitabı, ss. 74-90.
- Weick, K. E. (2012). Educational organizations as loosely coupled systems. In *The Roots of Logistics* (pp. 389-410). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





## İnsan Odaklı Bir Okul Örgütlenme Modeli Olarak Sosyokrasi<sup>1</sup>

Hale Betül AKINCI TANYILDIZ<sup>2</sup>, Emre ER<sup>3</sup>

### Öz

Geleneksel okul yönetim modelleri, karar alma gücünü tepede yoğunlaştırma eğilimindedir ve bu durum paydaş katılımını kısıtlayarak okulların değişen koşullara uyum sağlama kapasitelerini zayıflatmaktadır. Demokratik eğitim söylemi yaygın olarak desteklense de araştırmalar birçok okulun gerçek güç paylaşımını kısıtlayan hiyerarşik yapıya dayandığını göstermektedir. Bu çalışma, geleneksel okul yapılarına bir alternatif sunan insan merkezli bir yönetim modeli olarak sosyokrasiyi açık sistem perspektifinden incelemektedir. Bu kapsamda, sosyokrasinin dört temel ilkesi (rıza dayalı karar alma, yarı özerk çemberler, çift bağlantı ve sosyokratik seçim) eğitim bağlamında değerlendirilmektedir. Bu çalışma, alan yazını inceleyerek, sosyokrasinin karar alma sürecini nasıl geliştirebileceğini, iş birliği kültürleri nasıl teşvik edebileceğini ve okulların açık sistemler olarak işlev görmesini nasıl destekleyebileceğini incelemektedir. Eğitim ortamlarından alınan örnek olaylar, modelin öğretmen iş birliğini artırma, öğrenci katılımını güçlendirme ve yönetimi pedagojik taahhütlerle uyumlu hale getirme potansiyelini göstermektedir. Tartışma, sosyokrasinin okul yönetimindeki temel zorlukları nasıl ele aldığını ve demokratik idealler ile örgütsel uygulamalar arasındaki boşluğu nasıl doldurduğunu vurgulamaktadır. Çalışma, sosyokrasinin eğitim paydaşları üzerindeki etkilerini özetlemekte ve daha kapsayıcı, dirençli ve geleceğe yönelik okullar geliştirme adına sunduğu çerçevenin altını çizerek sonuçlanmaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Sosyokrasi  
Açık sistem yaklaşımı  
Eğitimde karar alma  
Okul yönetimi  
Eğitim yönetimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.12.2025  
Kabul Tarihi: 27.04.2026  
E-Yayın Tarihi: 03.04.2026

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirilen doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, [hale.aknc@gmail.com](mailto:hale.aknc@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1021-6353>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [emreerytu@gmail.com](mailto:emreerytu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9084-6768>

## Giriş

Alternatif okullar hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda, geleneksel okulların bütüncül, demokratik ve bağlama duyarlı bir öğrenme ortamı sunmadaki yetersizliklerine tepki olarak ortaya çıkmıştır (Ianni, 2010; Lehr vd., 2008). Bu okullar, öğrencilerin yalnızca akademik değil, duygusal ve toplumsal gelişimini de önceleyen yaklaşımlar geliştirerek öğretimin niteliğini ve katılımı artırmayı amaçlamaktadır (Ohrt vd., 2020). Eğitim alanında yapılan güncel araştırmalar, öğrencilerin karmaşık problem çözme becerileri geliştirmelerine ve bilgi çağının gerekliliklerine uyum sağlamalarına destek olan özgün öğrenme deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu durum alternatif okullara olan ilgiyi her geçen gün artırmaktadır (Sliwka & Yee, 2015).

Alternatif okullar, geleneksel okul ortamında karşılanamayan öğrenci ihtiyaçlarına yanıt vermeyi amaçlayan ve geleneksel olmayan eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır (Lange & Sletten, 2002). Bu okullar genellikle geleneksel otorite, müfredat ve değerlendirme normlarına meydan okumaktadır. Söz konusu okullarda öğrencilerin katılımını, öğrenme motivasyonunu ve öğretimin niteliğini artırmayı hedefleyen farklı yaklaşımlar geliştirilmektedir. Bu nedenle alternatif okullar yalnızca pedagojik yöntemlerde değil, aynı zamanda okulun örgütlenme ve yönetim biçimlerinde de yeni bir anlayış arayışını temsil eden modeller olarak görülmektedir (Aron, 2003; Neufeld, 2015).

Eğitim alanındaki mevcut uygulamalar, okulların değişen ve karmaşık ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Birçok okul düşük öğrenci katılımı, zayıf akademik sonuçlar, öğretmen tükenmişliği ve yerel bağlamlardan kopukluk gibi problemlerle mücadele etmektedir (Fullan, 2016; Schleicher, 2018). Ana akım eğitim söylemi, bu sorunları genellikle öğretimin kalitesine veya öğrenci motivasyonuna bağlayarak, okulların örgüt ve yönetim yapılarını göz ardı etmektedir. Eğitim yönetimi alanı ise geleneksel olarak eğitim liderliğini, öğretmen performansını ve standart hesap verebilirlik mekanizmalarını iyileştirmeye odaklanarak (Oplatka, 2010), yapısal etkenleri geri planda bırakmıştır. Ancak bu yaklaşım, sistemsal sorunları bireysel düzeye indirgemekte ve öğretmenleri öğrenci başarısının birincil sorumlusu olarak konumlandırmaktadır. Böylece kurumsal kültür, hiyerarşi ve karar alma süreçlerinin etkisi arka planda kalmaktadır (Apple, 2001; Ball, 2012).

Sliwka ve Yee (2015)'ye göre okul eğitiminin amacına dair beklentiler, dar ve bilgi temelli bir yaklaşımdan, öğrencilerin yetişkin olarak özel, kamusal ve mesleki yaşamlarında başarılı olmak için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaya doğru kaymaktadır. Bu amaçla, alternatif eğitimde geliştirilen pedagojik kavramlar, ana akım okullar tarafından da uygulanmaya başlamıştır. Okullarda okul meclisleri, öğrenci temsilciliği, okul aile birliği, disiplin kurullarında öğrenci temsilcisinin yer alması gibi demokratikleşme çabaları mevcuttur. Ancak literatürde bu mekanizmaların sembolik bir şekilde işlediği ve katılımın şekilsel olduğu yönünde eleştiriler yer almaktadır (İçli, 2024; Tamer, 2011).

Geleneksel merkezi yönetime sahip okullarda, karar alma gücü üst yönetim düzeyinde toplanmaktadır. Bu hiyerarşik yapı karar alıcılar ile bu karardan doğrudan etkilenen öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi paydaşlar arasında kopukluğa neden olmaktadır. Osorio ve Shread (2021) her ne kadar eğitimde demokrasi yaygın bir biçimde benimsense de okulların büyük ölçüde hiyerarşik kaldığını ve güç ilişkilerinin pratikte değişmediğini vurgulamaktadır. Bu güç dengesizliği özellikle karar almada katılımı sınırlandırmakta ve okulların değişen sosyal ve pedagojik gereksinimleri karşılama kapasitelerini düşürmektedir (Bush & Glover, 2014). Sonuç olarak, yalnızca pedagojik değişiklik değil, aynı zamanda eğitim yönetimini ve örgütsel yapıyı da dönüştürmeyi amaçlayan alternatif eğitim modellerine olan ilgi giderek artmaktadır.

Yapılan çalışmalar, merkezi karar alma, katı hesap verebilirlik uygulamaları ve paydaşların sınırlı katılımıyla karakterize edilen hiyerarşik yönetim anlayışının okullarda inovasyonu, özerkliği ve ilişkiyi engelleyen ortamlar yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Leithwood & Jantzi, 2005; Mulford, 2003). Bu yapısal özellikler öğretmenlerin karar süreçlerine anlamlı bir şekilde katılmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğrenciler de bu bağlamda öğrenme sürecinin aktif öznesi olmaktan çıkarılarak, pasif alıcı konumuna indirgenmektedir.

Merkezi yapılanmadaki söz konusu problemler eğitim paydaşlarını alternatifler aramaya yönlendirmiştir. Bu arayışların bir sonucu olarak Waldorf, Montessori, Reggio Emilia gibi alternatif okul modelleri gelişmiş ve günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Bu farklı alternatif okul türleri arasında önemli felsefi, yapısal ve pedagojik farklılıklar bulunmakla birlikte, hepsi bireyselliği, aile benzeri bir ortamda topluluk duygusunu, rekabet yerine iş birliğini, öğrenciyi öğrenim sürecinin aktif öznesi konumuna taşımayı, ebeveyn katılımını artırmayı ve öğretmen ile öğrenci özerkliğini destekleyen yenilikçi pedagojik yöntemleri vurgulamaktadır (Nagata, 2007). Bununla birlikte ilgili literatür alternatif okulların da bazı eksik yönlerine dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalarda alternatif okulların vaat edilen düzeyde bir eğitim modeli sunmadığı ve bazı okullarda geleneksel okullarla performans açısından anlamlı farklar olmadığı ifade edilmiştir (Guerrero vd., 2024; Taylor & McCluskey, 2024).

Smith (2003) alternatif okulları konu alan çalışmasında okulların her ne kadar katılımcı değerleri benimsediğini öne sürse de gerçek anlamda güç paylaşımını destekleyen yapıların uygulamada yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir. Katılımın genellikle sembolik ya da önemsiz kararlarla sınırlı kaldığını, ana yapıya dokunulmadığını gözlemlemiştir. Benzer şekilde Lehr vd. (2004), alternatif okulların eğitimi kişiselleştirmeyi amaçladığını ve yönetimde bütünüyle demokratik katılımı gerçekleştirilmede yetersiz kalarak geleneksel hiyerarşik modelleri yansıttığını ifade etmektedir. Bu noktada sosyokrazi, örgütsel karar alma süreçlerinde güç paylaşımı, şeffaflık ve kolektif akli destekleyen tutarlı bir çerçeve sunan bir yönetim modeli olarak öne çıkmaktadır (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Sembolik katılım yöntemlerinin veya sembolik okul konseylerinin aksine, sosyokrazi rızaya dayalı karar alma, çember yapıları ve çift bağlantı gibi ilkeler aracılığıyla katılımcı süreçlerini doğrudan okul işleyişinin bir parçası haline getirmektedir.

Alternatif bir okul yönetim modeli olarak sosyokrazi, yapılandırılmış katılım ve geribildirim döngüleriyle gücün örgüt içerisinde yeniden dağıtımını destekleyen mekanizmalar sunmaktadır. Sibernetik ve sistem teorilerine dayanan sosyokrazi, örgütler için etkili ve kapsayıcı bir yönetim modeli oluşturmak isteyen Hollandalı mühendis Gerard Endenburg tarafından geliştirilmiştir. Bu model dört temel prensip etrafında şekillenmektedir; rızaya dayalı karar alma, yarı özerk çemberler, çemberler arasında çift bağlantı ve rızaya dayalı seçim (Owen & Buck, 2020).

Bu prensiplerin her biri, yönetimde paylaşılan yetkiyi ve şeffaf süreçleri desteklemektedir. Örneğin rıza, fikir birliği veya çoğunluğun oyu değil, kararın sadece geçerli ve ciddi bir itiraz olmadığı durumlarda alınabilmesi anlamına gelmektedir. Bu yöntem, farklı fikirlerin örgütün amacına zarar vermeden karar alma süreçlerine dahil edilmesine imkân sağlamaktadır. Sosyokraside çemberler, belirli alanlarda sorumluluk üstlenen, yarı özerk karar birimleri olarak tanımlanmıştır. Her çember bir lider ve bir temsilci üye aracılığıyla bir üst seviyede temsil edilmekte ve çift bağlantı yoluyla sistem genelinde uyum sürdürülmektedir (Buck & Endenburg, 2010, Romme & Endenburg, 2006).

Okul bağlamında ele alındığında bu yapısal özelliklerin okullardaki ilişkileri, iletişimi ve öğrenme ortamını dönüştürme potansiyeline sahip olduğu gözlemlenmiştir. Owen ve Buck (2020), çalışmalarında sosyokratik yapının okullarda uygulanmasının öğrenci katılımının artırılmasında, öğretmen iş birliğinin geliştirilmesinde ve okul çapında karar alma süreçlerinin şeffaflaştırılmasında fark yarattığını gözlemlemişlerdir. Bu çıktılar Smith'in (2003) alternatif okullarda değişimin sürdürülebilirliği için gerekli olan okulun felsefi ideallerini yansıtan ve pekiştiren bir yönetim modeline işaret etmektedir. Böyle bir uyarılma olmadan okullar hem çalışanlar hem de öğrenciler arasında tükenmişlik ve çatışma riski ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Sosyokrazi, yaşayan bir sistem olarak okulun karmaşık, uyarlanabilir ve ilişkisel doğasıyla da örtüşmektedir. Osorio ve Shread (2021), öğrenen örgüt olarak okulların yansıma, yineleme ve uygulamanın dönüşümüne imkân sağlayan yönetim modellerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Sosyokrazi bunu döngüsel yapısı ve sürekli geri bildirim olan bağlılığı ile desteklemektedir. Buck ve Endenburg (2010), bu tür yapıların, sistemin, kendini düzeltme ve değişim esnasında tutarlı kalabilme yeteneklerini geliştirmelerine destek verdiğini bildirmektedirler. Sosyokrazi, temel olarak örgütsel ve kurumsal bağlamlarda uygulanmış olsa da eğitim bağlamında da uyarlanması, sosyokrasinin daha katılımcı, şeffaf ve duyarlı okul kültürlerinin oluşmasında etkili olacağını düşündürmektedir. Alternatif okulların sayısının gün geçtikçe artması, geleneksel okullara karşı olan

memnuniyetsizliğin ve daha insan odaklı yaklaşımlara olan isteğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kleiner vd., 2002, akt. Lehr vd., 2004). Bununla birlikte Smith (2003), yönetim geleneksel kaldığında müfredattaki ve disiplindeki yeniliklerin yetersiz olacağı konusuna dikkatleri çekmektedir. Bu noktada sosyokrasinin, değerlerin ve işleyişin tutarlı olduğu bir model sunarak aradaki açığı kapatabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, öncelikle sosyokrasinin tarihsel ve teorik temellerini, dört temel ilkesiyle birlikte ana hatlarıyla açıklamaktadır. Ardından, bu ilkelerin, sürdürülebilirlik için sürekli geri bildirim, katılım ve uyumun gerekli olduğu açık sistemler olarak anlaşılan okulların özellikleriyle nasıl uyumlu olduğunu incelemektedir. Son olarak, tartışma bölümünde ise, sosyokrasinin hem potansiyel faydaları hem de sınırlamaları göz önünde bulundurularak eğitim bağlamlarında uygulanabilirliği değerlendirilmekte ve öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler ve araştırmacılar için çıkarımlar sunulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, demokratik okul yönetimi literatürünü derinleştirmek ve okulların tutarlılık, dayanıklılık ile paylaşılan sorumluluk kapasitesine sahip canlı sistemler olarak yeniden kavramsallaştırılmasına yönelik tartışmalara katkıda bulunmaktır. Derleme niteliği taşıyan bu çalışmada, aşağıdaki sorulara literatür temelli yanıt aranmıştır:

- Sosyokrasi, literatürde okullarda gücün yeniden dağıtımı ve paydaş katılımı bağlamında nasıl ele alınmaktadır?
- Sosyokrasinin temel ilkeleri, literatürde okulların açık sistemler olarak işleyişi ile nasıl ilişkilendirilmektedir?
- Eğitim bağlamında sosyokrasinin işbirlikçi, şeffaf ve uyarlanabilir okul kültürleriyle ilişkisi literatürde nasıl tartışılmaktadır?
- Sosyokrasi modelinin Türkiye’deki alternatif okul girişimleri bağlamında uygulanabilirliği literatürde nasıl ele alınmaktadır?
- Sosyokrasinin eğitim paydaşları üzerindeki olası etkileri literatürde nasıl değerlendirilmektedir?

Özetle bu çalışma, insan odaklı bir okul örgütlenme modeli olarak sosyokrasiyi, açık sistem perspektifi üzerinden ele alarak, temel ilkelerini ortaya koyma ve okul bağlamındaki uygulamalarından elde edilen sonuçları irdeleme yoluyla incelemektedir. Bununla okul yapılarının geleneksel, hiyerarşik yapıdan daha dinamik ve kapsayıcı bir örgütlenmeye nasıl evrilebileceği konusundaki söyleme katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

Bu çalışma, insan odaklı bir okul örgütlenme modeli olarak sosyokrasiyi derinlemesine açıklamayı, modelin kullanımının getireceği faydaları belirleyerek bu alanda çalışmalar yapan araştırmacıları ve sistemin paydaşlarını bilgilendirmeye çalışan alanyazına dayalı bir derleme çalışmasıdır. Burns ve Grove (2009) derleme çalışmalarını, belirli bir konuda uzmanlar tarafından alanyazındaki çalışmaların incelenerek sonuçların sentezlendiği çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda çalışma bir probleme değil, belirli bir konuya ilişkin genel başlıklara odaklanmakta ve bu konuyla ilgili tüm kaynaklara erişmeyi amaçlamaktadır. Herdman (2006) bu tarz derleme çalışmalarını, var olan konuyla ilgili çalışmaların bir özet sentezi olarak tanımlamaktadır. Literatür derlemesi, yayımlanmış çalışmaların incelenmesini içeren ve mevcut bilgi birikimini değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma türüdür. Derleme çalışmalar, farklı düzeylerde kapsamlılık gösterebilmekte ve araştırma bulgularını da içerebilmektedir. Bu tür çalışmalar, literatürde yer alan çalışmaların belirli bir süreç çerçevesinde seçilmesini, sentezlenmesini ve analiz edilmesini içerirken, bu süreç her zaman sistematik bir arama prosedürüne dayanmak zorunda değildir (Grant & Booth, 2009). Bu bağlamda, bu araştırma sosyokrasiyi eğitim bağlamında ele alan bir literatür derlemesi olarak yapılandırılmıştır.

Literatür tarama sürecinde, sosyokrasi, açık sistem yaklaşımı, okul yönetimi ve katılımcı yönetim alanlarında yayımlanmış çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda Google Scholar, ProQuest, ERIC ve Web of Science veri tabanları başta olmak üzere çeşitli akademik kaynaklardan yararlanılmıştır. Tarama sürecinde “sociocracy”, “school governance”, “participatory decision making”,

“distributed leadership”, “open systems in education” ve “alternative schools” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Çalışmada, sosyokrasinin temel ilkelerini, örgütsel yapısını ve eğitim bağlamındaki yansımalarını ele alan kuramsal çalışmalar, kitaplar ve ampirik araştırmalar dahil edilmiştir. Buna karşılık, sosyokrazi ile doğrudan ilişkisi olmayan ya da eğitim bağlamına katkı sunmayan çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Tarama süreci belirli bir zaman aralığı ile sınırlandırılmamış, alanın kurucu ve güncel çalışmalarını kapsayacak şekilde geniş tutulmuştur. Seçilen çalışmalar, tematik bir yaklaşımla analiz edilerek sosyokrasinin temel ilkeleri, okul örgütlenmesi ile ilişkisi ve eğitim paydaşları üzerindeki olası etkileri çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu çalışma, mevcut literatürü yorumlayıcı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlayan bir derleme niteliğindedir. Bu yönüyle çalışma, sosyokrasinin eğitim alanındaki kuramsal temellerini görünür kılmayı ve gelecekte yapılacak ampirik araştırmalar için kavramsal bir zemin oluşturmayı hedeflemektedir.

### Kavramsal Çerçeve

Çağdaş okulların bir taraftan yaratıcılığı, iş birliğini ve eleştirel düşünmeyi desteklemesi beklenirken diğer taraftan bu yetenekleri engelleyen katı bürokratik yapılar içinde faaliyet göstermeleri ciddi bir problem oluşturmaktadır. Hiyerarşiyi tahmin edilebilirliği ve kontrolü vurgulayan geleneksel Weberci okul örgütlenme modelinin günümüz dünyasının dinamik, birbirine bağımlı ve belirsiz doğasına uyum sağlamadığı açıktır. Sistem teoristlerinin de vurguladığı üzere örgütlerin yapısı üyelerinin davranışlarını büyük ölçüde belirlemektedir (Senge, 2006). Benzer şekilde, okulları öğrenme merkezli bir doğaya sahip örgütler olarak düşündüğümüzde, iç mimarilerinin de uyum sağlama, geri bildirim ve katılım gibi öğrenme prensiplerini yansıtmaları gerektiğini söylemek mümkündür.

Sosyokrasinin örgütsel bir model olarak ortaya çıkışı söz konusu gereksinimi karşılamaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilmektedir. Geleneksel örgüt yapılarında etkililiğin ve otoritenin yukarıdan aşağıya bir kontrol mekanizması gerektirdiği düşünülmektedir. Buna karşın sosyokrazi, uyumluluk ve üretimin, kapsayıcı ve iyi yapılandırılmış iş birliğinden doğduğunu öne sürmektedir. Gücün temel odağını kolektif bir sürece ve konumsal otoriteden ziyade işlevsel uyuma kaydırmaktadır. Bunu yaparak, yönetimi emir ve itaat olarak değil, anlam çıkarma ve birbiriyle ilişkili aktörler arasında koordinasyon olarak yeniden tanımlamaktadır (Rau & Koch-Gonzalez, 2018).

Söz konusu değişim teknik bir değişim olarak gözüксе de aslında arka planda derin bir felsefe içermektedir. Robertson (2015), örgütün yapısının onun ideolojisini yansıttığının altını çizmiştir. Okullar hiyerarşik kontrol biçimlerini yeniden ürettiğinde aynı zamanda sessizlik, itaat ve parçalanma epistemolojilerini de üretmektedirler (Spoto, 2014). Dolayısıyla, sosyokrazi gibi alternatif yönetim modelleri, yalnızca operasyonel avantajlar sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda ontolojik alternatifler de sunmaktadır. Böylece, sosyokrazi okulların daha organik, demokratik, kendi kendini örgütleyen ve içeriden evrimleşebilme yeteneğine sahip sistemler haline gelmelerine olanak tanımaktadır (Buergelt vd., 2021).

Geleneksel okul yönetiminin yetersizliği, liderlik merkezli reform söylemlerinde de açıkça görülmektedir. Eğitim politikaları, onlarca yıldır öğretmenlerin gelişimiyle meşgul olmuş ve çoğu zaman onların yetkilerini kısıtlayan daha derin örgütsel dinamikleri göz ardı etmiştir (Bryk vd., 2010; Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2015). Ancak Owen ve Buck'un (2020) da ifade ettiği gibi, karmaşık sistemlerde hiçbir aktör bütünü anlamada tek başına yeterli değildir. Bu nedenle, sistemin farklı parçalarından gelen bilgi ve bakış açıları arasında sürekli ve tutarlı bir iletişime ihtiyaç vardır. Hiyerarşik okul sistemleri, kararları dar komuta zincirleri aracılığıyla filtreleyerek bu tutarlılığı engellemektedir. Bu durum kıymetli görüşlerin ve yeniliklerin kararlara yansımadan kaybolmasına ya da gecikmesine neden olabilmektedir. Sosyokrazi ise çok yönlü iletişim ve geri bildirim mekanizmalarını örgüt yapısının merkezine yerleştirerek bu sınırlılığı aşmayı amaçlamakta ve kolektif aklın ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır.

Sosyokrasinin temelinde dört yapısal ilke bulunmaktadır: rızaya dayalı karar alma, rızaya dayalı rol seçimi, yarı özerk çemberler ve çemberler arasında çift bağlantı (Buck & Endenburg, 2010). Bu ilkeler sadece teknik özellikleri yansıtmakla kalmayıp, katılım, amaç ve güç uyumlu olduğunda insan

odaklı sistemlerin geliştiği inancını taşımaktadır. Özellikle rıza ilkesi, karar alma eşliğini mutabakattan, gerekçeli itirazın yokluğuna kaydırmaktadır. Böylelikle farklılığa değer veren, durağanlığa yer vermeyen kapsayıcı ama aynı zamanda eyleme geçirilebilir süreçlerin gelişimine olanak tanımaktadır (King & Griffin, 2024). Ancak bu yaklaşım, birçok okulda hâkim olan uyum kültürüyle keskin bir karşıtlık içerisindedir. Bunun nedeni ise geleneksel sistemlerde kararların genellikle yöneticiler tarafından alınması ve bu kararlardan en çok etkilenenler olmalarına rağmen sesleri duyulmayan öğretmenler ve öğrenciler tarafından uygulanmasıdır.

Robertson'a (2015) göre birçok örgüt, çevresel değişimleri ve farklı bakış açılarını dikkate almak yerine bunları direnç veya uyumsuzluk olarak kabul etmektedir. Oysa örgütlerin değişen koşullara uyum sağlayabilme kapasitesi tam da bu çeşitlilik ve geri bildirimlere duyarlılık ile gelişmektedir. Sosyokrasi, bu unsurları sonradan eklenen destekleyici öğeler olarak değil, sistemin işleyişine ilişkin yapısal bir zorunluluk olarak görmektedir. Emir komuta zinciri yerine çemberler etrafında örgütlenen ve bu çemberleri tek yönlü raporlama yerine paylaşılan temsil yoluyla birbirine bağlayan sosyokrasi, dağıtılmış liderlik ile karşılıklı hesap verilebilirlik kültürü oluşturmaktadır. Bu sayede sosyokrasi, okulların makine metaforundan uzaklaşarak, iç ve dış çevrelerine duyarlı, algılayabilen, öğrenebilen ve gelişebilen yaşıyan sistemler olarak işlemelerine olanak tanımaktadır.

Sosyokrasi, her ne kadar örgütsel ve kurumsal bağlamlarda geliştirilmiş olsa da okul yönetimini yeniden düşünmek için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Sistem düşüncesiyle uyumlu yapısı, bürokrasi sonrası yönetim anlayışı ve insan merkezli değerleri ile öğretmeyi amaçladıkları ilkeleri somutlaştırmayı hedefleyen okullar için özellikle uygundur (Buergelt vd., 2021). Bu çalışma sosyokrasiyi ütopyik bir ideal olarak değil, geleneksel okul örgütlenmesine uygulanabilir, ilkelere dayalı ve geliştirilebilir bir alternatif olarak incelemektedir.

### ***İnsan Odaklı Bir Okul Örgütlenme Modeli Olarak Sosyokrasi***

Sosyokrasi örgütsel uyumu ve etkililiği korurken yetkiyi dağıtmak ve kapsayıcı karar almayı sağlamak için tasarlanmış bir yönetim sistemidir. Rau ve Koch-Gonzalez (2018), sosyokrasiyi, örgütlerin etkili, verimli ve eşitlikçi bir şekilde kendi kendilerini yönetmeleri için bir dizi tasarım ilkesi ve uygulaması olarak tanımlamaktadır. Sosyokrasi, özünde örgütsel yapıyı karar alma süreçleriyle bütünleştirerek gücü amaç ve katılımı uyumlu hale getirmektedir.

Sosyokrasi teriminin kökeni, 19. yüzyılda Auguste Comte'a dayanmakta olup ve Latince socius (yoldaş) ve Yunanca kratein (yönetmek) kelimelerinin birleştirilmesiyle "birbirleriyle toplumsal ilişki içinde olanların yönetimi" anlamına gelmektedir (Saxena & Jagota, 2016, s. 37). Bu etimoloji, demokrasinin kökeni olan demos'tan (farklılaşmamış kitle) ilişkisel akranlar tarafından yönetilmeye doğru köklü bir sapmayı ifade etmektedir. 1960'larda sosyokrasi fikrini kendi mühendislik firmasında uygulamaya başlayan ve 1984 yılında modelin ilk tam uygulamasını gerçekleştiren Endenburg (King & Griffin, 2024), sosyokrasiyi geliştirmek için mühendislik ve sibernetik ilkelerinden yararlanmıştır. Doğrusal sistemler, tıpkı bir elektrik düğmesi gibi, tek yönlü güç ve bilgi akışlarıyla çalışırken, sibernetik, dairesel süreçler olarak adlandırılan geri bildirim ve kontrol mekanizmaları aracılığıyla dinamik sistemleri diğerlerinden ayırmaktadır. Örgütler de dahil olmak üzere tüm canlı sistemlerin değişen ortamlara uyum sağlayabilen dinamik sistemler olarak işlev gördüğünü kabul eden Endenburg, geleneksel yukarıdan aşağıya yönetim yapılarının örgütsel etkinliği engellediğini savunmuştur. Bu sorunu ele almak için ise, hiyerarşik gücün değil, geri bildirim temelli yapısal ilke olarak hizmet ettiği bir sibernetik örgüt modeli önermiştir (Eckstein, 2016).

Sosyokrasi, sibernetik ve sistem teorisine dayansa da yalnızca teorik bir model olarak tanımlanmamaktadır. Yazılım şirketlerinden ve kooperatiflerden, amaçlı topluluklara ve okullara kadar çeşitli ortamlarda uygulanmış ve örgütsel yaşamda uyarlanabilirliğini ve etkinliğini göstermiştir. Ayrıca sosyokrasi, örgütlerin hem merkeziyetsiz hem de koordineli olmasını sağlayan, karmaşıklığı yönetirken aynı zamanda netliği de güvence altına alan bir yaklaşım sunmaktadır (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Sosyokrasi birlikte çalışan ve birbirlerinin bağlamını anlayan insanlar tarafından yönetişimi teşvik etmekte ve bu da onu özellikle okullar ve öğrenme toplulukları için uygun hale getirmektedir.

### ***Sosyokrasinin Temel İlkeleri***

Sosyokrasi, paylaşılan yönetişimin tutarlı ve dirençli bir sistemini oluşturan birbirine bağımlı dört yapısal bileşen üzerine kuruludur (Buck & Endenburg, 2010; Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Bu bileşenleri rızaya dayalı karar alma, çember yapısı, çift bağlantı ve sosyokratik seçim şeklinde sıralamak mümkündür.

### 1. Rızaya Dayalı Karar Alma

Rıza, sosyokraside belirleyici bir karar alma yöntemidir. Bu bağlamda, tam mutabakat arayan konsensüsten ve muhalif sesleri dışlama riski taşıyan çoğunluk kuralından farklılık göstermektedir. Sosyokraside, hiç kimsenin "mantıklı ve geçerli bir itirazı" olmadığına karar alınmaktadır (Buck & Endenburg, 2010). Endenburg (1988, akt. Romme, 1995), etkili çözümlerin konuya en yakın kişilerin kolektif bilgeliğinden doğduğunu vurgulayarak, Quaker geleneğini temel almıştır. Tam bir fikir birliğine ulaşmak yerine, gerekçeli itirazların yokluğu olarak tanımlanan rıza ilkesini ortaya atmıştır. Dolayısıyla bu yaklaşım, yaratıcı çözümleri teşvik etmeyi ve kazan-kaybet çıkmazlarından kaçınmayı amaçlamaktadır.

Rau ve Koch-Gonzalez'in (2018) açıkladığı gibi, "rıza, herkesin bir teklifi sevdiği anlamına gelmez, kimsenin onu engelleyecek kadar ciddi bir risk görmediği anlamına gelir". Bu yaklaşım, psikolojik güvenlik ve paylaşılan sorumluluk kültürünü beslemektedir. Şekil 1'de Rau ve Koch-Gonzalez'in (2018) sosyokraside rıza şeması sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyokratik rıza modeli

Not. Rau ve Koch-Gonzalez (2018), Many Voices One Song: Shared Power with Sociocracy (s. 120).

### 2. Çember Yapısı

Sosyokratik yapı, her biri kuruluş içindeki belirli bir alandan sorumlu olan yarı özerk çemberlerden oluşmaktadır. Bu çemberler, örgütün temelini oluşturan küçük insan gruplarını ifade etmektedir. Her çember, kendi kapsamı dahilinde politika kararları alma yetkisine sahiptir ve liderlik, operasyonlar ve değerlendirme olmak üzere üç işlevi içermektedir. Çemberlerde kararlar sosyokratik bir şekilde alınmakta, turlar boyunca tüm paydaşların görüşleri dinlenmekte ve herkesin onayı alınmaktadır. Çemberler, belirli bir sorumluluk ve etki alanı içerisinde birlikte çalışan, kendi kendini yöneten ve yarı özerk bir ekip olarak düşünülmektedir (Czekaj vd., 2020). Dolayısıyla, yalnızca kendi yetki alanları dahilinde kararlar alınsa da alınan bu kararlar örgüt genelinde etkili yaratabilmektedir. Örgütün tüm günlük işleri çemberler içinde gerçekleştirilmekte ve çemberler bir araya gelerek tüm örgütün yapısını belirlemektedir. Ayrıca bahsedilen bu çemberler asla birbirinden izole değildir ve çift bağlantı yöntemiyle daha geniş sisteme bağlı kalmaktadırlar (Osorio & Shread, 2021; Rau & Koch-Gonzalez, 2018).

### 3. Çift Bağlantı

Sosyokrasiyi benimseyen örgütler hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya işleyen dairesel bir yönetim sistemi uygulayan örgütlerdir. Bu yaklaşım, üst düzey çemberden gelen bir lider temsilcinin görüşlerini alt çembere iletmesi, alt çemberden bir temsilcinin ise kararları ve geri bildirimleri

üst çembere ilettiği bir süreç olan çift bağlantı yoluyla elde edilmektedir. Sonuç olarak bu yapılanma, bilgi ve gücün iki yönlü akışını sağlayan dairesel bir hiyerarşi yaratmaktadır. Çift bağlantı, üyelerin her iki çemberde de görev yapmak üzere seçilmesini gerektirerek, kurumsal öğrenmeyi ve duyarlılığı artıran geri bildirim ve ileri besleme mekanizmalarını da korumaktadır (King & Griffin, 2024).

Her çember, işlevsel bir lider ve çemberin kendi seçtiği bir temsilci olmak üzere en az iki rol aracılığıyla bir üst çembere bağlıdır. Üyelerin biri liderlik, diğeri ise geri bildirim sağlayarak sistemin dinamik ve değişime uyumlu kalmasını sağlamaktadır (Buck & Villines, 2007). Bu çift bağlantı, dikey koordinasyonu yatay sesle dengeleyerek çift yönlü iletişim ve geri bildirim olanağını yaratmaktadır. Bu yapı, Rau ve Koch-Gonzalez'in (2018) vurguladığı gibi, tek yönlü bilgi ve güç akışını önleyerek dayanıklılık ve duyarlılık sağlamaktadır.

#### *4. Rızaya Dayalı Seçimler*

Sosyokratik örgütlerdeki roller ve sorumluluklar, açık diyalog ve rızaya dayalı seçimlerle gerçekleştirilmektedir. Gizli oylama veya dayatılan atamalar yerine, üyeler gerekçeli adaylık turlarına katılmakta, ardından tartışma ve rızaya dayalı nihai karar verilmektedir. Bu yöntem şeffaflığı artırdığı gibi aynı zamanda kişilerin statüye değil, içgörüyü dayalı olarak rollerle eşleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Rau & Koch-Gonzalez, 2018).

İnsanların çoğunluk oyu ile değil, argümanların gücüne ve tüm grubun onayına göre seçilmesi, oy kullanma şeklimizde önemli bir paradigma değişikliği olarak yorumlanmaktadır. Sosyokratik olarak, insanlar çember ve örgüt içindeki sorumluluklarını belirli bir süre boyunca yerine getirmek üzere seçilmektedirler. Bu seçim süreci, karar alma süreçlerinde önerileri belirlemek için de kullanılabilir (Osorio & Shread, 2021).

Sosyokrasinin bu dört unsuru bir araya geldiğinde, iletişim, hesap verebilirlik ve öğrenmenin doğrudan yapının içerisine yerleştirildiği yaşayan bir yönetim sistemi meydana gelmektedir. Statik hiyerarşilere dayanan bürokratik modellerin aksine, sosyokrasi yinelemeli ve uyarlanabilirdir. Bu yönüyle de karmaşıklık ve değişimle başa çıkmaya çalışan okullar için uygun bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

#### *Eğitim Bağlamlarında Sosyokrasi: Okullarda Güç, Katılım ve Öğrenmeyi Yeniden Düşünmek*

Eğitim kurumları, toplumdaki en karmaşık sosyal örgütler arasındadır. Görevleri yalnızca bilgi aktarımını sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, iş birliği ve sorumluluk alma gibi yeteneklerinin geliştirilmesidir. Ancak birçok okul bu yetenekleri engelleyen yönetim yapılarıyla faaliyet göstermektedir. Yukarıdan aşağıya inen hiyerarşiler, katı bürokrasiler ve sınırlı katılım olanakları, eğitimin teşvik etmeyi amaçladığı değerleri engelleyen veya zayıflatan bir okullar yapısına hakimdir.

Osorio ve Shread'in (2021) de ifade ettiği üzere okullarda demokratik değerler retorik olarak sıklıkla vurgulansa da okullar gerçek karar alma gücünün belirli bir yerde toplandığı oldukça hiyerarşik yapılarını sürdürme eğilimindedirler. Bu durum, kurumsal uygulamalar ile pedagojik hedefler arasında bir uyumsuzluk yaratarak, aktif katılım yerine pasif uyumu pekiştirmektedir. Öğretmenler genellikle alınan kararlara anlamlı katkı sağlamaktan mahrum bırakılırken, öğrenciler nadiren eğitim deneyimlerinin ortak paydaşları olarak görülmektedirler (Somech, 2010). Dolayısıyla bu tür sistemlerde yenilikçilik, sahiplenme ve güven zedelenmektedir. Sosyokrasi, yalnızca demokratik idealler sunmakla kalmayıp, katılımı, şeffaflığı ve hesap verebilirliği okulların günlük yaşamına entegre etmek için işlevsel bir yapı oluşturarak yönetime radikal bir alternatif sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyokrasinin ilkeleri, okulların öğrenme toplulukları vizyonu ile uyumlu, düşünceli, katılımcı ve uyarlanabilir bir kültürü desteklemektedir.

#### *Okulları Yaşayan Sistemlere Dönüştürmek*

Okullar öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler gibi birbirine bağımlı aktörlerden oluşan, her biri kendine özgü içgörü ve rollere sahip canlı sistemlerdir. Aynı zamanda okullar, bilgi, insan, geri bildirim ve talepler gibi çeşitli girdileri alarak ve bunları eğitilmiş bireyler, bilgi veya hizmetler gibi çıktılara dönüştürerek çevreleriyle sürekli etkileşimde bulunan açık sistemler olarak

kavramsallaştırılmaktadır (Hodgetts, 1975; Eroğlu & Alga, 2017). Açık sistemler durağan sistemler olmayıp, değişim, dönüşüme ve gelişmeye açık yapılardır (Cole, 1993). Bu dinamik yapı, okul örgütlerinin iç ve dış koşullara uyum sağlayarak hareket etmesini gerektirmektedir. Aydın (2014) ve Başaran'ın (2008) da belirttiği üzere, okullar temel girdileri olarak insan sermayesine güvenmekte, bunu örgütsel yapı içinde işlemekte ve topluma yeniden kazandırmaktadırlar. Bu yaklaşım onları özünde açık sistemler haline getirmektedir. Bu süreçte okullar, örgütsel etkinliği sağlamak için uyum içinde çalışması gereken öğretim, yönetim, öğrenci işleri gibi alt sistemlerden oluşmaktadır. Sistem düşüncesinde, alt sistemlerin uyumu esas alınmaktadır. Bu bütünleşme sayesinde örgüt, parçalarının toplamından daha büyük çıktılar elde etmektedir (Bakan, 2013; Senge, 1998; akt. Toprakçı & Karabulut, 2024).

Bu çalışmada, okul yönetiminde sosyokrasiyi analiz etmek için bir çerçeve olarak açık sistemler teorisinden yararlanılmaktadır. Eğitim kurumları birden fazla aktörü içerdiğinden ve sürekli değişen sosyal ve politik ortamlara entegre olduğundan, onları sistem teorisi aracılığıyla anlamak yalnızca alakalı değil, aynı zamanda büyük bir gerekliliktir (Bursalıoğlu, 2002). Eroğlu ve Alga (2017), açık sistemler teorisinin örgütlerin nasıl işlediğini incelemek için faydalı bir bakış açısı sunduğunu öne sürerken, Yalçınkaya (2002) eğitim yönetimine yenilenmiş bir bakış açısı getirmedeki önemini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, sosyokrasi burada yalnızca bir karar alma modeli olarak değil, aynı zamanda açık sistemlerin geri bildirim döngüleri, sürekli uyum ve değişim ilkeleriyle uyumlu bir örgüt modeli olarak incelenmektedir.

Sosyokraside örgütsel yapı çemberler etrafında şekillenir. Belirli alanlardan sorumlu yarı özerk ekipler olan çemberler, okulların kararların uygulamaya daha elverişli bir noktada alındığı, iç içe geçmiş liderlik sistemleri olarak işlev görmesini sağlamaktadır. Örneğin, öğretmenlerden oluşan bir çember müfredat tasarımıyla sorumlu olabilirken hem öğrencileri hem de personeli içeren başka bir çember okul iklimi veya akran dinamiklerine odaklanabilmektedir. Bu yapılandırmalar, sosyokrasinin çift bağlantı yoluyla birbirine bağlanan merkezi olmayan, alan tabanlı çemberleri teşvik eden yapısal mantığıyla tutarlı bulunmaktadır (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Bu tür bir uygulamanın örneği Owen ve Buck'un (2020), Rainbow Community School üzerinde yaptığı çalışmada mevcuttur. Sosyokrasinin öğretmenlerin sınıf seviyeleri arasında iş birliği yapmasını ve öğrencilerin kendi çemberleri aracılığıyla okul çapındaki kararlara katılmaya başlayarak paylaşılan bir sorumluluk kültürü oluşturmasını sağladığını ifade etmişlerdir (Owen & Buck, 2020). Bu uygulamalar, sosyokrasinin geleneksel hiyerarşileri, otoritenin dağıtıldığı ve sesin paylaşıldığı dinamik öğrenme sistemlerine nasıl dönüştürebileceğini örneklemektedir.

Sosyokratik örgütlerde güç, yöneticilerin koruması gereken sınırlı bir kaynak değil, tüm paydaşlar arasında dolaşımı olan, şeffaf süreçlerle yeniden dağıtılabilen ve uyarlanabilen bir akış olarak ele alınmaktadır. Bu akışı temel alan bir yapıyı, öğrencileri yalnızca standart testlere değil, aynı zamanda demokratik hayata, karmaşık problem çözmeye ve yurttaşlık bilinciyle hareket etmeye hazırlamak isteyen okullar için zorunlu bir unsur olarak değerlendirmek mümkündür. Sosyokrasi aynı zamanda gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarla da uyumludur. Öğrenciler ve öğretmenler, dinlendiklerini, saygı duyduklarını ve güvenildiklerini hissettikleri ortamlarda başarılı olmaktadır. Rau ve Koch-Gonzalez'in (2018) vurguladığı üzere insanlar seslerinin önemli olduğunu bildiklerinde farklı davranmakta, buldukları kurumu sahiplenmekte ve orada uzun vadeli düşünmektedirler. Bu sahiplenme duygusu, onlarca yıllık eğitim araştırmalarının katılım ve başarının temel itici gücü olduğunu gösterdiği içsel motivasyonu beslemektedir (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Miserandino, 1996).

Ayrıca sosyokrasi, Rau ve Koch-Gonzalez'in (2018) "rıza ile netlik" olarak ifade ettiği net sınırlar ve beklentileri de açıkça oluşturmaktadır. Her rol ve alanın tanımlanmış sorumlulukları ve geri bildirim mekanizmaları bulunmakta, bu durum da geleneksel okul hiyerarşilerinde sıklıkla görülen belirsizliği ve keyfi gücünü azaltmaktadır. Bu netlik hem psikolojik güvenliği hem de operasyonel verimliliği desteklemektedir. Bununla birlikte, sosyokrasi liderliğe karşı olmayıp; liderliği statik bir pozisyon yerine paylaşılan bir işlev olarak yeniden tanımlamaktadır. Liderlik rol bazı seçimlerle değişmekte ve liderlikte kararlar yukarıdan dikte edilmek yerine kolektif olarak alınmaktadır. Yetkinin bu şekilde yeniden dağıtılması, ilerici eğitim değerleriyle güçlü bir şekilde örtüşmektedir ve sadece üst

düzeyde değil, okul topluluğu genelinde bir liderlik kapasitesinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Açık sistemler teorisi perspektifinden bakıldığında, okullar çevreleriyle sürekli bilgi, kaynak ve geri bildirim alışverişinde bulunan, birbirine bağlı varlıklar olarak işlev görmekte ve uyum sağlama kapasiteleri, kapsayıcı, esnek ve duyarlı karar alma süreçlerine dayanmaktadırlar (Katz & Kahn, 1978). Rıza, çember yapısı, sosyokratik seçim ve çift bağlantı ilkeleri olan sosyokrasinin, okullara açık sistemlerin özellikleriyle doğrudan uyumlu yönetim mekanizmaları sunabileceği düşünülmektedir. Sistemsel bir bakış açısıyla, rızaya dayalı karar alma, yerleşik bir geri bildirim döngüsü işlevi görerek, kuruluşların sistemik işlev bozukluğuna dönüşmeden önce gerilimleri tespit edip ele almalarını sağlamaktadır. Geleneksel çoğunluk oylu sistemlerde, muhalif bakış açıları genellikle önemsenmemekte ve bu da sistemin çevresinden gelecek önemli bilgilerin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Robertson, 2015). Buna karşılık, rıza ilkesi, tüm itirazların bilgi değerleri açısından incelenmesini sağlayarak (Rau & Koch-Gonzalez, 2018) sistemin öğrenme ve kendini düzeltme becerisini artırmaktadır. Bu durum okullarda gerek müfredat gerek planlama gerekse kaynak tahsisi ile ilgili olsun, alınan kararlar, öğrencilerin, öğretmenlerin ve personelin deneyimlerini içerdiğinden hem meşruiyeti hem de uygulama başarısını artırabileceği anlamına gelmektedir. Demokratik okul ortamlarından elde edilen ampirik veriler, kapsayıcı karar almanın daha yüksek paydaş memnuniyeti ve daha sürdürülebilir politika sonuçlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Fielding, 2012; Renkema, 2019).

Açık sistemler teorisi, farklılaşmış ancak birbiriyle bağlantılı alt sistemlerin önemini vurgulamaktadır (Parsons, 1970). Sosyokratik çember yapısı, örgütü görevleri net bir şekilde tanımlanmış yarı özerk gruplar halinde düzenleyerek bunu yansıtmaktadır. Her çember, kendi alanı içinde kendi kendini yönetmekte ve örgütsel bağlantılar aracılığıyla tutarlılığı korurken, hızlı ve bağlama özgü tepkilere olanak tanımaktadır. Okullarda, çemberler öğretmen gruplarına, öğrenci konseylerine veya idari komitelere karşılık gelebilmekte ve her biri kendi alanıyla ilgili kararlar alma yetkisine sahip olmaktadır. Bu yapı, hiyerarşik sistemlerin karakteristik özelliği olan sınırlı sayıda kişinin karar almasını azaltarak kalmayıp dağıtılmış liderliği desteklemektedir. Sonuç olarak bu yaklaşımın karmaşık eğitim ortamlarında uyum sağlama yeteneğini artırdığı gözlemlenmiştir (Harris, 2013).

Okullardaki çember yapısı üzerine doğrudan yapılan bir ampirik çalışma olmasa da katılımcı yönetim ve örgütsel psikoloji alanındaki daha kapsamlı araştırmalar, şeffaf ve kapsayıcı karar alma süreçlerinin daha yüksek düzeyde örgütsel güven ve bağlılıkla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Shagholi ve arkadaşları (2010), katılımcı yönetim üzerine yaptıkları çalışmalarında katılımcı yapılar ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif bir korelasyon bulmuşlardır. Benzer şekilde, Antonio ve Gamage (2007), katılımcı okul yönetimi uygulamalarının eğitim paydaşları arasında güveni artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Daha genel bağlamda ise Somech (2010), katılımcı yöntemlerin okullarda katılımı ve paydaş sahipliğini teşvik ettiğinin ve böylece kurumsal meşruiyetin güçlendiğinin altını çizmiştir. Öğrenci bağlamında ise, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımına ilişkin sistematik incelenmesinin, temsili organlarda yer almanın kapsayıcılığı, sahiplenmeyi ve karşılıklı saygıyı teşvik ettiği gözlemlenmiştir (Brasof, 2015; Mager & Nowak, 2012). Benzer şekilde, Fielding (2012), öğrencilerin seçilmiş temsilciler olarak yönetimde yer aldıklarında, okulları daha demokratik alanlara dönüştürerek radikal değişim ajanları olarak hareket ettiklerini vurgulamaktadır.

Sosyokrasinin temel ilkelerinden biri olan rızaya dayalı rol seçimi, rol atamalarını kıdem veya popülerlikten ziyade rıza ve gerekçeli argümanlara göre önceliklendirmektedir. Bu yöntem, insan kaynakları tahsisini sistemin işlevsel ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmekte ve bu da sistem performansında kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Okul bağlamında bu durum, yetkinlikleri ve ilişkisel nitelikleri rolün gereklilikleriyle en iyi şekilde eşleşen koordinatörlerin veya liderlerinin atanması anlamına gelebilmektedir. Sosyokrasinin seçim süreci okullardaki katılımcı seçim süreçleri üzerine yapılan araştırmalarla güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Ampirik çalışmalar, öğretmenlerin, öğrencilerin veya velilerin temsilci seçme veya rol atama süreçlerine

aktif olarak katıldıklarında, ortaya çıkan yönetim yapılarının meşruiyet ve güven kazandığını göstermektedir. Devos, Tuytens ve Hulpia (2014), liderlik rollerinin şeffaf ve katılımcı bir şekilde dağıtılmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve iş birliğini güçlendirdiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Buradan hareketle, sosyokrasinin katılımcı rol seçimi uygulamasının yalnızca felsefi olarak demokratik eğitimle uyumlu olmadığını, aynı zamanda adalet, hesap verebilirlik ve daha güçlü okul toplulukları geliştirme adına bir model olarak desteklendiğini göstermektedir.

Büyük veya çok seviyeli örgütlerdeki temel zorluklardan biri, seviyeler arasında geçiş yaparken bilginin bozulmasını önlemektir (Weick, 2012). Her çemberin bir lider ve bir temsilci aracılığıyla bir sonrakine bağlandığı çift bağlantı ilkesi, gereksiz iletişim yolları oluşturarak kritik bilgilerin filtrelenmesi veya kaybolması riskini azaltmaktadır. Bu durum, özellikle sınıf düzeyindeki gerçeklikler ile idari kararlar arasındaki uyumsuzluğun etkinliği zayıflatabileceği okullarda geçerlidir. Eğitimde çok seviyeli yönetim üzerine yapılan araştırmalar, politika tutarlılığı ve inovasyonun benimsenmesi için çifte iletişimin önemini vurgulamaktadır (Ainscow vd., 2013).

Sosyokrasinin dört ilkesi birlikte uygulandığında, uyum sağlama, dayanıklılık ve kendi kendine örgütlenme gibi yaşayan sistemlerin ayırt edici özelliklerini bünyesinde barındıran bir yönetim modelinin oluşabileceği düşünülmektedir. Rıza ortaya çıkan gerilimlere yanıt vermeyi sağlamakta, döngüsel yapılar özerklik ve bütünleşmeyi dengelemekte, sosyokratik seçim insan kapasitelerini sistem ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmekte ve çift bağlantı, güçlü bilgi akışları aracılığıyla tutarlılığı korumaktadır. Açık sistemler teorisinin de önerdiği gibi, böyle bir düzenleme okulların yalnızca hayatta kalmasını değil, aynı zamanda değişen toplumsal, teknolojik ve kültürel taleplere yanıt olarak gelişmesini de sağlamaktadır (Capra & Luisi, 2014). Bu bağlamda sosyokrasi, geleneksel yönetime teknik bir alternatiften daha fazlasını sunarak, örgütsel yapıyı insan öğrenmesi ve iş birliği ilkeleriyle uyumlu hale getiren sistematik bir yeniden yapılandırmayı temsil etmektedir. Dolayısıyla, okullarda benimsenmesi, 21. yüzyılın karmaşık zorluklarıyla başa çıkabilecek eğitim ortamları yaratma yolunda belirleyici bir adım olarak değerlendirilebilmektedir.

Öte yandan açık sistemler uyum mekanizmaları yoluyla çevrelerindeki değişimlere tepki göstermektedirler (Bursalioğlu, 2002). Bu bağlamda, örgüt üyeleri arasındaki ekip çalışmasının kalitesi yalnızca kişilerarası uyum meselesi değil, aynı zamanda örgütün çevreye adaptasyonu için yapısal bir gerekliliktir. Sosyokrasinin yarı özerk çemberleri ve çift bağlantı mekanizmaları, bilgi ve bakış açılarının sistemin farklı bölümleri arasında bilgi akışını sağlayarak işlevler arası iş birliğini teşvik etmektedir (Buck & Endenburg, 2010). Ampirik kanıtlar, iş birliğine dayalı yönetim ile gelişmiş kurumsal öğrenme arasındaki bağlantıyı desteklemektedir. Owen ve Buck (2020), dağıtılmış liderlik yapılarının ekiplerin farklı bakış açılarını ortaya çıkarıp bütünleştirmesini sağlayarak kolektif problem çözme kapasitesini artırdığını ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinde, bu tür bütünleştirici süreçlerin, öğretim uygulamalarını hızla değişen öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmek için elzem olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, sosyokrasi okullarda yalnızca iş birliğini teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda ekip çalışmasını yönetimin yapısına yerleştirerek okul gelişiminin operasyonel bir itici gücüne dönüştürebilmektedir.

Sosyokrasi, okulların çevrelerine uyum sağlama yeteneğini artırırken aynı zamanda kendi çember yapısı aracılığıyla iş birliğini teşvik eden bir yönetim modeli olarak görülebilmektedir. Bu anlamda sosyokrasi, kurumların dış dinamiklerle uyum sağlamasına yardımcı olmakla kalmamakta, aynı zamanda değişimin tüm üyeler tarafından kolektif olarak anlaşılıp benimsendiği bir iç kültür de yaratmaktadır. Benzer şekilde Koşar ve arkadaşları (2016), çalışmalarında okullarda değişimi destekleyen bir kültürün, öğretmenler arasında iş birliğini artırdığını ve değişime dair ortak bir anlayış oluşturduğunu ifade etmiştir.

Açık sistemler teorisi, kurumsal dayanıklılığın çoklu bakış açılarının dahil edilmesine bağlı olduğunu vurgulamaktadır çünkü çevresel veya azınlık bakış açıları genellikle çevresel değişimin erken sinyallerini tespit etmektedir (Emery & Trist, 1965). Sosyokrasinin rızaya dayalı karar alma ve rol seçme süreçleri, tüm üyelerin misilleme korkusu olmadan endişelerini, itirazlarını dile getirmelerine ve alternatifler önermelerine imkân sağlamaktadır (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). Dolayısıyla bu yaklaşım, sembolik katılımın ötesine geçerek bilişsel çeşitlilik için yapısal bir güvence sağlayabilmektedir.

Örgütsel psikoloji alanındaki araştırmalar, bu tür bir açıklığın daha yüksek yaratıcılık ve yenilikçilikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Carmeli ve arkadaşları (2009), bireylerin kendilerini özgürce ifade edebildiği bir ortam olan psikolojik güvenliğin hem öğrenme davranışlarını hem de yenilikçi çalışma uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Pedagojik inovasyonun kritik öneme sahip olduğu okullarda, sosyokrasinin katılımcı mekanizmaları, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların seslerinin kurumun yönünü şekillendirmeye doğrudan katkıda bulunmasını sağlayabilmektedir.

İfade özgürlüğü ve ekip çalışması temel öneme sahip olsa da bunları zaman içinde sürdürmek için temel bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır. Açık sistemler, yönetim yapılarında sadece rolleri netleştirmekle kalmayıp adaptasyona da olanak tanıyan esnek sınırlar çizdiğinde gelişmektedir (Weick, 2012). Sosyokrasi, bu dengeyi, açıkça tanımlanmış sorumluluk alanları, çift bağlantı ve döngüsel yapılar aracılığıyla sağlayabilmektedir. Leithwood (2021), ilişki güveni iyi örgütlenmiş yapılarla birleştiren yönetim modellerinin hem personel moralini hem de öğrenci sonuçlarını iyileştirdiğini ortaya koymuştur. Bu şekilde, sosyokrasi yalnızca büyüme ve gelişmeye değer vermekle kalmayıp aynı zamanda bunları tutarlı, şeffaf ve ilişki merkezli süreçlerle işlevsel hale getiren bir yönetim modeli sunmaktadır.

Türkiye bağlamında sosyokrasinin tartışılması, yalnızca alternatif bir okul yönetim modeli önermek anlamına gelmemekte, aynı zamanda merkezîyetçi eğitim yapısının sınırları içinde katılımcı yönetimin ne ölçüde mümkün olabileceğini sorgulamayı da gerektirmektedir. Nitekim Türkiye’de alternatif okul hareketlerinin tarihsel olarak sınırlı kaldığı, alternatif eğitim alanındaki akademik üretimin ise daha çok Montessori ve Reggio Emilia gibi belirli modellere yoğunlaştığı görülmektedir. Ayyıldız’ın (2022) lisansüstü tezler üzerine yaptığı inceleme, alternatif eğitim tezlerinin %57’sinin Montessori, %10’unun Reggio Emilia üzerine olduğunu, Summerhill, okulsuz eğitim, tekno-organik yöntem, Yasnaya Polyana ve Magnet okul gibi diğer modellerin ise sınırlı sayıda araştırmada yer aldığını göstermektedir. Bu tablo, Türkiye’de alternatif okul tartışmasının henüz çeşitlenme ve kuramsal derinleşme bakımından sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Bununla birlikte, Türkiye’de son yıllarda ortaya çıkan ebeveyn kooperatifi temelli okul girişimleri, sosyokrasinin dayandığı bazı ilkeler için önemli bir deneyim alanı sunmaktadır. Gök ve Akar’ın (2023) çalışması, bu tür girişimlerin Türkiye’de büyük ölçüde merkezi ulusal eğitim sistemi nedeniyle tarihsel olarak eksik kalan okul türü olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda bu okullarda demokratik yönetim, topluluk duygusu, öğretmen ve çocuk özerkliği gibi değerlerin öne çıktığını göstermektedir. Ancak aynı çalışma, bu değerlerin bulanık roller, güç mücadeleleri, uzlaşmaya varmak için aşırı zaman harcanması ve pedagojik yönlendirme eksikliği gibi zorluklarla birlikte ortaya çıktığını da belirtmektedir. Bu bulgu, Türkiye bağlamında yatay ve katılımcı yapıların kendiliğinden işlemediğini, tersine, güçlü bir yapısal tasarım ve rol açıklığı gerektirdiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Tam da bu noktada sosyokrasi, Türkiye’deki alternatif okul deneyimlerine yalnızca normatif bir ideal değil, yapısal bir düzenleme önerisi sunabilir. Çünkü mevcut bulgular, Türkiye’de demokratik okul arayışlarının çoğu zaman değerler düzeyinde güçlü, ancak yönetim mekanizmaları düzeyinde kırılma olduğunu düşündürmektedir. Örneğin Ardaoç ve Görgü’nün (2023) eğitim kooperatifi okulları üzerine yaptıkları çalışma, kooperatif okulun ebeveyn iş birliğiyle kurulduğunu, okulun kooperatif üyeleri ve eğitim kadrosunun ortak kararlarıyla ve çok paydaşlı bir anlayışla yönetildiğini ortaya koymaktadır. Ancak aynı çalışma, kooperatif üyelerinin hem sermayedar hem veli olmalarının sorumluluk sınırlarının belirlenmesini ve korunmasını zorlaştırdığını da göstermektedir. Buradan hareketle, Türkiye’deki kooperatif okul deneyimlerinin katılımı mümkün kıldığı, fakat bu katılımı sürdürülebilir ve çatışma yönetebilir bir yapıya dönüştürmekte zorlandığı söylenebilir.

Sosyokrasinin Türkiye bağlamındaki katkısı bu noktada belirginleşmektedir. Rızaya dayalı karar alma, katılımı yalnızca sembolik olmaktan çıkarıp gerekçeli itirazların karar sürecine dahil edilmesini sağlayabilir, ancak bunun işleyebilmesi için karar alanlarının net tanımlanması gerekir. Çember yapısı, Türkiye’de alternatif okullarda görülen herkes her şeye karışıyor biçimindeki belirsizlikleri azaltarak karar alanlarını işlevsel biçimde dağıtabilir. Çift bağlantı, okul içindeki farklı

birimler arasında yalnızca yukarıdan aşağıya bilgi iletimini değil, aşağıdan yukarıya geri bildirim de kurumsallaştırabilir. Sosyokratik seçim ise rolleri kişisel nüfuz, gönüllü yığılması ya da informal güç ilişkileri yerine, gerekçeli uygunluk ve ortak rıza temelinde belirlemeye yardımcı olabilir. Bu nedenle sosyokrazi, Türkiye’de zaten ortaya çıkmış olan katılımcı okul pratiklerine dışarıdan getirilen yabancı bir modelden çok, bu pratiklerin eksik bıraktığı örgütsel boşluğu doldurabilecek bir yönetim çerçevesi olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, Türkiye’deki merkezi eğitim yapısı bu tür modellerin yaygınlaşmasını sınırlayan önemli bir dış çevre koşulu oluşturmaktadır. Gök ve Akar (2023), alternatif okul girişimlerinin Türkiye’de büyük ölçüde merkezi yapı nedeniyle tarihsel olarak gelişemediğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Erakkuş (2015), Türk eğitim sisteminin yeterince esnek olmaması nedeniyle alternatif modellerin farklı kademelerde yaygınlaşmadığını belirtmektedir. Bu nedenle sosyokrasinin Türkiye’de uygulanabilirliği yalnızca okul içi isteğe veya pedagojik vizyona bağlı değildir. Mevzuat, yönetsel yetki sınırları ve merkezi karar alma kültürü tarafından da belirlenmektedir. Nitekim Türkiye’de yeni göreve başlayan okul yöneticileri üzerine yapılan güncel bir çalışma da, merkezi ve bürokratik eğitim yapısının yöneticilerde belirsizlik, otorite kurma güçlüğü, bürokratik yük ve duygusal tükenmişlik gibi çok boyutlu zorluklar yarattığını ortaya koymaktadır (Er & Eskiciöz, 2026). Bu durum, sosyokrasinin öngördüğü katılımcı ve dağıtılmış yönetim mekanizmalarının bu tür bağlamlarda neden anlamlı olabileceğini göstermektedir.

Özetle, Türkiye’deki alternatif okul ve eğitim kooperatifi deneyimleri, sosyokrasinin okul bağlamında neden anlamlı olabileceğini gösteren somut ipuçları sunmaktadır. Ancak bu deneyimler aynı zamanda, katılımcı yönetişimin yalnızca iyi niyet, ortak değerler ya da demokratik söylemle sürdürülemeyeceğini göstererek, rol açıklığı, karar alanlarının sınırlandırılması, temsil mekanizmaları ve geri bildirim döngülerinin kurumsallaştırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu açıdan sosyokrazi, Türkiye’de alternatif okul arayışlarına romantik bir demokrasi söyleminden daha fazlasını, yani katılımı işlemeye elverişli hale getiren yapısal bir yönetim mantığını önermektedir. Bununla birlikte, bu potansiyelin hayata geçebilmesi, okul düzeyindeki örgütsel dönüşümler kadar Türkiye eğitim sisteminin merkezietçi yapısıyla da ilişkilidir.

Bu çalışma, sosyokrasinin bir okul yönetim modeli olarak potansiyelini açık sistemler teorisi perspektifinden ele alırken, aynı zamanda Türkiye’deki alternatif okul ve eğitim kooperatifi deneyimlerinin sunduğu olanak ve sınırlılıkları da görünür kılmıştır. Rızaya dayalı karar alma, katılımcı rol seçimi, yarı özerk çemberler ve çift bağlantı olmak üzere sosyokrasinin dört temel ilkesini eğitim örgütlerindeki olası yansımalarıyla inceleyen bu çalışma, sosyokrasinin hiyerarşik örgütlenme biçimlerine sistemik bir alternatif sunduğunu savunmuştur. Tartışma, bu ilkelerin geri bildirim döngülerini güçlendirdiğini, uyum sağlamayı teşvik ettiğini ve kolektif aklı beslediğini, böylece okulları sürekli öğrenme ve dönüşüm yeteneğine sahip canlı sistemler olarak konumlandığını göstermiştir. Bununla birlikte Türkiye bağlamı, bu tür bir yönetim modelinin yalnızca normatif olarak değil, rol açıklığı, katılımın örgütlenmesi, karar alanlarının sınırlandırılması ve merkezi yapıyla ilişkisi bakımından da düşünülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu çalışma, sosyokrasiyi açık sistemler teorisi perspektifinden inceleyerek alternatif okul yönetişimi üzerine giderek artan akademik çalışmalara katkıda bulunmakta, aynı zamanda Türkiye’de daha katılımcı, şeffaf ve insan odaklı okul yapılarının nasıl düşünülebileceğine ilişkin kuramsal bir tartışma zemini sunmaktadır. Eğitim alanındaki farklı paydaşlar bu teorik çerçevenin işaret ettiği yapısal dönüşüm imkânlarından farklı şekillerde faydalanabilirler.

Öğretmenler açısından bakıldığında sosyokrazi, onları yukarıdan belirlenen kararların pasif uygulayıcıları olarak değil, okul kültürünün ortak yaratıcıları olarak gören bir yönetim anlayışını teşvik etmektedir. Görüş ve fikirlerinin çalışmalarını etkileyen kararları şekillendirdiği daha kapsayıcı ve güçlendirici profesyonel ortamlar arzulayan öğretmenler için farkındalık yaratması beklenmektedir. Bu çalışma öğrenciler için ise kapsayıcı yönetim modellerinin demokratik uygulamaları doğrudan deneyimleme, empati, sorumluluk ve karmaşık toplumlarda yaşam için gerekli olan iş birliği becerilerini geliştirebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır. Okul yöneticileri, bireysel liderlere aşırı bağımlılığı azaltan ve kırılğan otoriteyi kolektif hesap verebilirlik ve şeffaf süreçlerle değiştiren yönetim yapılarından faydalanarak, geri bildirim döngülerinin değerini kabul ederek, liderlik merkezli yönetime

yapısal alternatifler üzerinde düşünmek için bu araştırmayı kullanabilirler. Veliler, katılımcı yönetişimin aileler ve okullar arasındaki güvene dayalı ortaklıkları nasıl güçlendirebileceğini anlayarak çocuklarının geleceğine yön verecek eğitimlerinde daha fazla söz hakkına sahip olabilirler. Son olarak, araştırmacılar açısından bu çalışma, yönetim modelleri ve eğitim sonuçları arasındaki ilişkiye dair ampirik araştırmalar için yeni yollar açarak, sosyokrasinin pratikteki vaatlerinin ve sınırlamalarının önemini vurgulamaktadır. Tüm bu katkılar bir araya getirildiğinde, sosyokrasinin yalnızca kurumsal verimliliği artırmakla kalmayıp aynı zamanda eğitimin insani ve ilişkisel boyutlarını da beslediğini göstermektedir.

Bununla birlikte, mevcut çalışma kapsam olarak sınırlılıklara sahiptir. Büyük ölçekli ampirik verilerden ziyade mevcut literatür ve kavramsal çerçevelere dayanarak, öncelikle teorik ve yorumlayıcı olmaya devam etmektedir. Bazı vaka çalışmaları sosyokrasinin etkisine dair umut vadeden görüşler sunsa da sistematik araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Owen ve Buck (2020), çalışmalarında sosyokrasinin eleştirel düşünme ve diyalog için güvenli bir ortam sağlayan kapsayıcılık ve ilişkisel şefkat yönleriyle okullardaki öğrenme kültürünü etkilediğini ifade ederek sosyokrasinin öğrenci başarısını etkilediğini gösteren ampirik verilere ihtiyaç olduğunu altını çizmiştir. Gelecekteki çalışmalar, modeli hem potansiyelini hem de sınırlamalarını daha iyi anlamak için kamusal ve özel, kırsal ve kentsel, merkezi ve merkezi olmayan olmak üzere çeşitli eğitim bağlamlarında incelemelidir. Sosyokratik yönetişimin öğrenci sonuçlarını, öğretmen katılımını ve okul kültürünü nasıl şekillendirdiğini inceleyen uzunlamasına çalışmalar, ilgili literatürü güçlendirmede özellikle değerli olacaktır.

Sonuç olarak, sosyokrasi okul yönetimine teknik bir düzenlemeden daha fazlasını sunarak okulları açık, uyarlanabilir ve katılımcı sistemler olarak kavramaya yönelik bir dönüşümü temsil etmektedir. Güç, amaç ve katılımı karar alma süreçlerine yerleştirilmesi, okulların bürokratik uyum mantığının ötesine geçerek ortak sorumluluk ve demokratik öğrenme kültürleri geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle sosyokrasi, eğitimin gelecek nesillere kazandırmayı hedeflediği iş birliği, eleştirel düşünme ve uyum sağlama gibi değerleri somutlaştıran okulların karmaşık problemlerini çözmede potansiyel sahibi bir örgüt modeli olarak eğitim yönetimi literatüründe önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Antonio, D. M. S., & Gamage, D. T. (2007). Building trust among educational stakeholders through participatory school administration, leadership and management. *Management in Education*, 21(1), 15-22.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- Ardakoç, İ., & Görgü, E. (2023). Eğitim kooperatifi okulları üzerine nitel bir çalışma. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 269-293.
- Aron, L. Y. (2003). Towards a typology of alternative education programs: A Compilation of elements from the literature. Urban Inst., Washington, DC.
- Aydın, M. (2014) *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayyıldız, A. (2022). Alternatif eğitim konusunda yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 877-886.
- Bakan, İ. (2013). *Çağdaş yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayınları
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Başaran, İ. (2008). *Örgütsel davranış ve insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Basım Yayın Dağıtım.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320.
- Buergelt, P., Nicolaidis, A., Buck, J., Welch, M., Kokkos, A., Owen, R., Koulaouzides, G., & Wilson, M. (2021). *Governance in complex and dynamic global contexts: Importance and characteristics that facilitate transformation through adult education*. In J. Walker, G. Maestrini, & S. Smythe (Eds.), *Proceedings of the Adult Education in Global Times: An International Research Conference*. University of British Columbia.

- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. (6th ed.). Saunders Elsevier.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Buck, J., & Endenburg, G. (2010). *The creative forces of self-organization*. sociocratic center, Rotterdam, Netherlands
- Buck, J., & Villines, S. (2007). *We the people: Consenting to a deeper democracy: A guide to sociocratic principles and methods*. Sociocracy. info.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School leadership & management*, 34(5), 553-571.
- Brasof, M. (2015). *Student voice and school governance: Distributing leadership to youth and adults*. Routledge.
- Bryk, Anthony & Sebring, Penny & Allensworth, Elaine & Luppescu, Stuart & Easton, John. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press. 10.7208/chicago/9780226078014.001.0001
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(1), 81-98.
- Cole, G.A. (1993). *Management: Theory and Practice*, DP Publications Ltd. London
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Czekaj, J., Walczak, M., & Ziebicki, B. (2020). Towards the sociocratic organization model. *Przegląd Organizacji*, 10, 13-19.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Eckstein, J. (2016, May). Sociocracy: An organization model for large-scale agile development. In *Proceedings of the Scientific Workshop Proceedings of XP2016* (pp. 1-5).
- Emery, F. E., & Trist, E. L. (1965). The causal texture of organizational environments. *Human relations*, 18(1), 21-32.
- Er, E., & Eskiciöz, S. (2026). Place, people, system, self: an ecological approach to the early leadership experiences of first-time principals. *Management in Education*, 08920206261423401.
- Erakkuş, Ö. (2015). Alternatif okul yaklaşımlarında din ve değerler eğitimi. [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, Ş. G., & Alga, E. (2017). Örgütsel muhalefetin örgütsel değişim üzerindeki etkisi: hizmet sektörü örgütlerinde bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 140-158. <https://doi.org/10.29131/uiibd.349482>
- Fielding, M. (2012). Student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Connect*, (197), 10-15.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press, New York.
- Gök, S., & Akar, H. (2023). Being a pioneering alternative school in turkey: values, pedagogical practices, and challenges. *Eğitim ve Bilim*, 48(216).
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158, 107480.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin press.

- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Hodgetts, R.M. (1975). *Management: Theory Process and Practice*, W.B. Saunders Company, London.
- Ianni, F. (2010). *A Case Study of Two Alternative Schools on Long Island*, New York. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- İçli, M. (2024). *Çocuk Katılımını Benimsemiş Okullarda Okul Öncesi Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk Katılımına İlişkin Görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi].
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- King, D., & Griffin, M. (2024). Governing for the common good: the possibilities of sociocracy in nonprofit organizations. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 35(6), 1046-1057.
- Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E. (2002). Public Alternative Schools and Programs for Students At Risk of. *Education Statistics Quarterly*, 42.
- Koşar, D., Kilinç, A. Ç., Koşar, S., Er, E., & Öğdem, Z. (2016). The relationship between teachers' perceptions of organizational culture and school capacity for change. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 39-59.
- Lange, C. M., & Sletten, S. J. (2002). Alternative education: A brief history and synthesis. Alexandria, VA: Project Forum at National Association of State Directors of Special Education.
- Lehr, C. A., Moreau, R. A., Lange, C. M., & Lanners, E. J. (2004). *Alternative Schools. Findings From a National Survey of the States. Research Report 2*. Institute on Community Integration (NJ1).
- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2008). Alternative Schools: A Synthesis of State-Level Policy and Research. *Remedial and Special Education*, 30(1), 19-32. <https://doi.org/10.1177/0741932508315645> (Original work published 2009)
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education sciences*, 11(8), 377.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31, 43.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational research review*, 7(1), 38-61.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness (pp. 1-58). *Education and Training Policy Division*, OECD.
- Nagata, Y. (2007). *Alternative education: Global perspectives relevant to the Asia-Pacific region* (Vol. 10). Berlin: Springer Science & Business Media.
- Neufeld, A. (2015). Successful Alternatives to Traditional School Structure: A Literature Review. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 85-93.
- Ohr, J., Wymer, B., Guest, J., Hipp, C., Wallace, D., & Deaton, J. (2020). A pilot feasibility study of an adapted social and emotional learning intervention in an alternative school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 48-57. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1818179>
- Oplatka, I. (2010). *Eğitim yönetiminin mirası: akademik bir alanın tarihi analizi* (Çev. S. Turan). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Owen, R. & Buck, J. (2020). Creating the conditions for reflective team practices: examining sociocracy as a self-organizing governance model that promotes transformative learning. *Reflective Practice*. 21. 786-802. [10.1080/14623943.2020.1821630](https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821630).
- Osorio, M. & Shread, C. (2021). Sociocracy in Schools: a research by Wondering School. *Holistic Education Review*, 1(2). Retrieved from <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/1455>
- Parsons, T. (1970). On building social system theory: *A personal history*. Daedalus, 826-881.
- Rau, T. J., & Koch-Gonzalez, J. (2018). Many voices one song: Shared power with sociocracy. *Sociocracy for All*. Amherst, MA (USA).
- Renkema, E., Mulder, A., & Barnard, M. (2019). Dutch Cooperation Schools as Democratic Communities: A Constructive Perspective from Dewey's View on Democracy in Education. *Religious Education*, 114(1), 57-68.

- Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: the new management system for a rapidly changing world*. First edition. Henry Holt and Company.
- Romme, A. G. L. (1995). The sociocratic model of organizing. *Strategic Change*, 4(4), 209–215.
- Romme, A. G. L., & Endenburg, G. (2006). Construction principles and design rules in the case of circular design. *Organization science*, 17(2), 287-297.
- Saxena, A. and Jagota, R. (2016), “Could sociocracy be the way to MSME governance?” *Indian Journal of Corporate Governance*, 9(2).
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. 10.1787/9789264300002-en.
- Senge, P.M. (2006) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday (A Division of Random House), New York, 7.
- Shagholi, R., Hussin, S., Siraj, S., Naimie, Z., Assadzadeh, F., & Moayedi, F. (2010). Current thinking and future view: participatory management a dynamic system for developing organizational commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 250-254.
- Sliwka, A., & Yee, B. (2015). From alternative education to the mainstream: Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world. *European Journal of Education*, 50(2), 175- 183. doi:10.1111/ejed.12122
- Smith, D. L. (2003). *A case study of two alternative schools: Understanding their contributions toward educational reform* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- 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.
- Spoto, S. (2014). Teaching against hierarchies: An anarchist approach. *Journal of Feminist Scholarship*, 7(7), 78-92.
- Tamer, M. G. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (Demokratik Okul Yönetimi). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 7-25.
- Taylor, A., & McCluskey, G. (2024). Alternative’ education provision: a mapping and critique. *Oxford Review of Education*, 50(6), 798-816.
- Toprakçı, E. & Karabulut, Y. O. (2024). Okul örgüt şemasının sistem kuramı bağlamında incelenmesi [Bildiri] ESSA IV. *International Eurasian Symposium, on Social Sciences and Arts-* 12-13 July 2024, İstanbul, ISBN: ISBN: 978-605-73444-8-9. Bildiri Kitabı, ss. 74-90.
- Weick, K. E. (2012). Educational organizations as loosely coupled systems. In *The Roots of Logistics* (pp. 389-410). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

