

# The Examination of School-Based Management Approach in the Context of Turkish Culture

**Assist. Prof. Dr. Mahire Aslan**

Inonu University-Turkey  
ORCID: 0000-0002-8032-7331  
[mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)

**Dr. Ali Cülha (Teacher)**

ORCID: 0000-0002-5215-0823  
Ministry of Education-Turkey  
[ali.63.44@hotmail.com](mailto:ali.63.44@hotmail.com)

**Dr. Kemal Nazlı**

Bingol University-Turkey  
ORCID: 0000-0003-4865-4495  
[knazli@bingol.edu.tr](mailto:knazli@bingol.edu.tr)

## Abstract

In this research, the school-based management approach has been evaluated in terms of educational activities going on in Turkey based on the characteristics of Turkish culture. This research was carried out by using qualitative data collection methods. The ethnographic design, one of the qualitative research designs, is preferred as the model of research. Participants were determined by a purposeful sampling method. While determining the participants, the maximum diversity sampling strategy was preferred. The data of the research were obtained by using semi-structured interview forms and analyzed by content analysis method. Participants evaluated the school-based management approach in terms of students 'success, stakeholders' participation in school management, financial situation, and human relations. The findings obtained have been evaluated in the context of the relevant legislation and the characteristics of Turkish culture. In general, the effect of this approach on students' achievement may be positive, but, due to different components, it is a controversial topic. Participation of stakeholders in school management may have positive and negative effects as well. Together with positive effects on financial structures, it can lead to difficulties in practice. But in terms of human relations, this approach has been found useful. Although this situation is in harmony with the structure of Turkish society in general, there are findings that it may have some negative effects. Based on the research findings, school-based management as practiced in Western countries seems not to be the right approach for Turkey. Nevertheless, it can be said that school-based leadership can be applied to a certain extent by making some adaptations, taking into account the characteristics of Turkish culture such as the state-centered tradition of school structure, the way of human relations, and stakeholders' expectations from school leaders.

**Keywords:** Management, education management, school-based management, Turkish culture



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 2, 2021  
pp. 22-40**

Research article

Received: 16.04.2021  
Accepted: 07.06.2021

## Suggested Citation

Aslan, M., Cülha, A. & Nazlı, K. (2021). The examination of school-based management approach in the context of Turkish culture, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 22-40. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.32>



## Extended Abstract

**Problem:** School-based management approach has reached an institutional structure as it has been applied for years in many countries such as England, New Zealand, Australia, Canada and the United States. School-based management approach can be applied in many countries at different levels since the basic features of the concepts of school and administration vary according to the cultural texture of societies (Caldwell, 2005). School-based management is not only a structural choice but also a paradigm shift. This paradigm alteration is not independent of the effects of culture (Fullan & Watson, 2000). In fact, this is the starting point of this research. The Turkish education system has a central structure. In this regard, school organizations are not flexible. Therefore, school-based management has been discussed in the context of the structure of Turkish education system, social and cultural characteristics of Turkish community. When the national theses and articles written on school-based management are examined, it is seen that these studies are mostly applicable to the Turkish education system with the theoretical dimension and the opinions of teachers and administrators (Taşar, 2018). In this study, unlike the previous studies, the school-based management approach was evaluated in the context of Turkish culture. For this purpose a comprehensive assessment has been carried out by taking the opinions of stakeholders such as teachers, school administrators, directors of the National Education Directorate, union representative, parents and students who play a role in the implementation of school-based management approach. Within the scope of the research, it was aimed to evaluate the feasibility of the school-based management approach in line with the structural and cultural characteristics of Turkish society, based research findings.

**Method:** In this study, phenomenological design, one of qualitative research designs, was preferred. Participants of the study were determined by purposeful sampling method. Study group consist of 15 people, including two Provincial Directorate of National Education principals, two education union officials, three school principals, three teachers, two students and three parents. The data of this research were obtained by using semi-structured interview forms developed by the researcher. In the interview form, there were four questions that participants can evaluate the school-based management approach in terms of student success, participation in school management, school budget and human relations. The data obtained through semi-structured interview forms were analyzed by content analysis method.

**Conclusions:** According to research findings, school-based management approach, as practiced in Western countries is not possible to implement in nowadays Turkey. It is not possible to consider the management understanding of educational organizations separately from the cultural structures of the countries. In this respect, school-based management approach can also be evaluated in the context of the country's culture. Turkish culture prioritizes leader more than the organizational environment and the stakeholders. In Turkish culture, the power distance and the statist tradition is dominant. Therefore, these features of Turkish culture are dominant in the management of school's approach. With this determination, it should not be overlooked that the need for schools and the human education system that they will provide is increasing in order to create a democratic and modern society structure and carry it to the future.

The findings of this study shed light on both practitioners and researchers. National and local opportunities (including political, economic, pedagogical, technological, administrative, etc.) should be put in place to enable the practitioners responsible for developing the school to reach the level of competence in gaining this awareness and transferring it to the whole school community.

**Suggestions:** Studies that examine the relationship between SMA (School-based Management Approach) and social and organizational culture on a wider scale and the effects of this relationship on academic achievement and social and cultural capital can be suggested.

## Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımının Türk Kültürü Bağlamında İncelenmesi

**Dr. Öğr. Üyesi Mahire Aslan**  
İnönü Üniversitesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-8032-7331  
[mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)

**Dr. Ali Cülha (Öğretmen)**  
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-5215-0823  
[ali.63.44@hotmail.com](mailto:ali.63.44@hotmail.com)

**Dr. Kemal Nazlı**  
Bingöl Üniversitesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0003-4865-4495  
[knazli@bingol.edu.tr](mailto:knazli@bingol.edu.tr)

### Özet

Bu araştırmanın amacı, okula dayalı yönetim yaklaşımının temel bileşen ve varsayımlarını Türk toplumunun kültürel özellikleri doğrultusunda ulaşılan bulgular zemininde değerlendirmektir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ile sendika temsilcilerinden oluşan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılar okula dayalı yönetim yaklaşımını öğrencilerin başarı durumu, paydaşların yönetime katılımı, okul bütçesi ve insan ilişkileri açılarından değerlendirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre, okula dayalı yönetim yaklaşımının öğrencilerin başarısına etkisinin genel olarak olumlu olabileceği; ancak başarı üzerindeki farklı değişkenlerden dolayı bunun tartışılan bir konu olduğu bulgulanmıştır. Paydaşların yönetime katılmalarının fikir alışverişi, iletişim ve katılım gibi olumlu etkilerinin yanında çok başlılık, karar alamama ve kargaşa gibi olumsuz etkilerinin olabileceği ortaya çıkmıştır. Mali yapılarda verimlilik, tasarruf ve şeffaflık gibi olumlu etkilerle birlikte isteklerin artmasıyla uygulamada güçlüklerle karşılaşılabilirdiği dile getirilmiştir. Son olarak insan ilişkilerinin de ön plana çıkabileceği belirlenmiştir. Okula dayalı yönetim yaklaşımının temel varsayımlarının Türk toplumunun kültürel yapısında tam olarak karşılık bulmadığı ve olumsuz etkilerinin de olabileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, okula dayalı yönetim yaklaşımını Batı ülkelerinde uygulandığı şekliyle ülkemizde uygulamanın pek mümkün görünmediği belirlenmiştir. Bu durumun; lideri önceleyen, devletçi geleneğe ve dışıl özelliklere yakın duran, güç mesafesinin fazla olduğu Türk kültürünün örgütsel yapıya bir izdüşümü olarak değerlendirilebileceği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim, eğitim yönetimi, okula dayalı yönetim, Türk kültürü

### Önerilen Atıf

Aslan, M., Cülha, A. & Nazlı, K. (2021). Okula dayalı yönetim yaklaşımının Türk kültürü bağlamında incelenmesi. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 22-40. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.32>



E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 1, Sayı: 2, 2021  
ss. 22-40

Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi: 16.04.2021  
Kabul Tarihi: 07.06.2021

## GİRİŞ

Okulların çağın ihtiyaçlarını ve toplumun beklentilerini karşılayabilecek şekilde yapılandırılmaları ve eğitim etkinliklerini daha nitelikli biçimde gerçekleştirmeleri temel bir gerekliliktir (Yalçinkaya, 2004). Bu gerekliliğin öngördüğü değişim ve dönüşümler, okulların yönetim anlayışlarını olduğu kadar, uygulama biçimlerini de etkilemektedir (Summak & Karadağ, 2009). Bu doğrultuda son yıllarda merkezîyetçilikten uzaklaşarak okullara daha fazla özerklik ve yetki vermeyi içeren, onların kendi koşullarını dikkate alan ve yerel politikalar geliştirmelerini öngören uluslararası bir eğilim ortaya çıkmıştır (Çankaya & Gül, 2016; Moradi vd., 2016; Şişman & Turan, 2003). Bu eğilimin temelinde yerel paydaşların eğitim faaliyetlerine katılımlarının artırılarak güçlendirilmesi, sorumluluklarının artırılması ve yerel olanaklar dikkate alınarak eğitim faaliyetlerinin daha etkili gerçekleştirilmesi gibi beklentiler yer almaktadır (Barrera-Osorio vd., 2009). Böyle bir yönelimle eğitim faaliyetlerinin çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılandırılması, öğrencilerin eğitsel gelişimlerinin daha çok desteklemesi ve akademik performanslarının artırılması hedeflenmektedir (Wohlstetter & Mohrman, 1993). Bu hedefe ulaşma yolunda gerçekleştirilen uygulamalardan biri de okula dayalı yönetim (ODY) yaklaşımıdır (Briggs & Wohlstetter, 2003).

Okula dayalı yönetim yaklaşımı başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere İngiltere, Kanada, Avusturalya, İsrail gibi ülkelerde ilgi görmekte ve uygulama alanı bulmaktadır (Moradi vd., 2016; Ogawa, 1994). Gelişmekte olan ülkelerde ise bu konuda uygulamalar ve araştırmalar yapılmakla birlikte, bu yönetim biçiminin okullarda uygulanabilirliği zaman zaman tartışılmaktadır. Örneğin, 2001 yılından beri devlet okullarında bu uygulamaya geçen Endonezya'da hâlâ bazı endişeler yaşanmakta, tartışmalar devam etmektedir (Triwiyanto & Juharyanto, 2017). Öte yandan, Charter okulları, okul geliştirme programları, etkili okul hareketleri, geleceğin okulları gibi birçok reformun içeriği incelendiğinde de okula dayalı yönetimin emarelerini görmek mümkündür (Briggs & Wohlstetter, 2003).

Okula dayalı yönetim yaklaşımı İngiltere, Yeni Zelanda, Avusturalya, Kanada ve Birleşik Devletler gibi birçok ülkede yıllardır uygulandığından kurumsal bir yapıya ulaşmıştır. Bununla birlikte okul ve yönetim kavramlarının temel özellikleri toplumların kültürel dokusuna göre değişim gösterdiğinden, birçok ülkede birbirinden farklı düzeylerde ve farklı nedenlerle uygulanabilmektedir (Caldwell, 2005). Çünkü okula dayalı yönetim sadece yapısal bir tercih değil, aynı zamanda bir paradigma değişikliğidir. Bu paradigma değişiminin, kültürün etkilerinden bağımsız olmadığını göz önüne almak gerekir (Fullan & Watson, 2000). Aslında bu araştırmanın çıkış noktası tam da budur. Türkiye gibi eğitimde merkezi örgütlenmenin öne çıktığı ve okul örgütlenmesinin esnek olmadığı bir ülkede okula dayalı yönetimin uygulanabilirliği irdelenmiş; toplumsal ve kültürel özellikler bağlamında tartışma konusu yapılmıştır.

Toplumların sahip oldukları kültürel özelliklerin toplumdaki yönetim süreçlerini, uygulamalarını ve yöneticilerin örgüt algılarını etkilediği göz önüne alınırsa (Nişancı, 2012; Sargut, 2015; Şişman, 1996), okula dayalı yönetim yaklaşımını ülkemiz yönetsel kültürünün özellikleri doğrultusunda değerlendirmek önemli görülmektedir. Çünkü okula dayalı yönetim yaklaşımının işleyişine odaklanan araştırmaların genellikle okul örgütlerinin faaliyet gösterdiği daha geniş toplumsal bağlamı göz ardı ettiği ve daha çok bu yaklaşımın kendisine odaklandığı ileri sürülmektedir (Ogawa, 1994).

Okula dayalı yönetim ile ilgili ulusal bağlamdaki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda daha çok okula dayalı yönetimin kuramsal boyutu ve Türk eğitim sistemine uygulanabilirliğinin tartışıldığı görülmektedir (Taşar, 2018). Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu

araştırmada okula dayalı yönetim yaklaşımı Türk kültürü bağlamında değerlendirilmiş ve yaklaşımın uygulanmasında rol üstlenecek öğretmenler, okul yöneticileri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, sendika temsilcileri, veliler ve öğrencilerin görüşleri alınarak kapsamlı bir değerlendirmenin yapılması hedeflenmiştir.

Okula dayalı yönetim, 1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan, okulun tüm paydaşlarıyla işbirliği yapma ve işbirliğini geliştirme, âdemi merkezîyetçilik, kendi kendini yönetme, hesap verebilirlik, verimlilik ve yetkilendirme temeline dayanan bir yaklaşımdır (Moradi vd., 2016). Okula dayalı yönetim yaklaşımında okullar yerel yönetimlerin destekleri ile oluşturulacak bir okul bölgesi içinde kendi koşullarına uygun biçimde, kendi personelinden ve yakın çevre potansiyelinden faydalanarak, temel ilkelere merkezi yönetim tarafından benimsenen ölçütlere bağlı olmakla birlikte kendi yönetimini kendileri sağlarlar (Şahin, 2003). Okula dayalı yönetim yaklaşımı; karar sürecine personelin tamamının katılması, bütçe, müfredat, personel ve öğretim konularında özerklik sağlanması, öğretimin zenginleştirilmesi, okulların amaçlarının belirlenmesinde yönetici, öğretmen, veli ve çevre gruplarının katılımının sağlanması gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır (Aytaç, 1999; Wohlstetter & Mohrman, 1993). Böylece pedagojik uygulamalarda daha yetkin, karar alma süreçlerinde yöneticiler, öğretmenler, veliler ve eğitimle ilgili bazı yerel toplulukların da söz sahibi olduğu daha etkili bir okul amaçlanmaktadır. Buna göre eğitime ilişkin karar süreçleri il ve ilçe düzeyinden okul düzeyine indirgenmektedir (Moradi vd., 2016; Ogawa, 1994; Wohlstetter & Mohrman, 1993). Bu yaklaşım eğitsel etkinliklerde âdemi merkezîyetçi bir anlayış olarak algılanmakla birlikte, her durumda merkezi veya ülkeye göre bölgesel otoritenin temel politikaları korunmaktadır (Fullan & Watson, 2000). Okula dayalı yönetim anlayışını benimseme ve uygulamanın ülkelere göre değişen nedenleri bulunmakla birlikte okulu daha demokratik bir yapı ve işleyişe kavuşturmak, öğretmen ve velileri karar sürecine dâhil etmek, paydaşların ve okula yakın toplumsal çevrenin gereksinimlerine yanıt verebilmek, sistem içindeki bürokrasiyi azaltmak ve eğitim-öğretimde etkinliği sağlamak gibi kazanımların sağlanması amaçlanmaktadır. (Thida & Joy, 2012).

Okula dayalı yönetim yaklaşımının temelinde, öğretimsel ve yönetsel kararlardan en çok etkilenen okul paydaşlarının karar mekanizmalarında söz sahibi olmalarını sağlama inancı vardır (Wall & Rinehart, 1997). Bu inanç, maddi kaynakları kullanma ve önemli kararları alma yetkilerini okula vererek eğitimi geliştirmeyi hedefleyen bir strateji olarak varsayılabileceği gibi (Myers & Stonehill, 1993); sahiplik ve sorumluluk hisseden insanlar tarafından gerçekleştirilen reformist eğitim çabalarının daha etkili ve uzun süreli olacağı varsayımına da dayanmaktadır (Wall & Rinehart, 1997). Ayrıca, geleneksel yetkeci örgüt anlayışına önemli eleştiriler getiren ve eğitim örgütlerinin gevşek yapıları olmalarını öngören çağdaş yaklaşımlar da benzer bir noktayı işaret etmektedir (Açıkgöz, 1999).

Okula dayalı yönetim uygulamalarında farklı modeller söz konusudur. *Toplum Temelli Yönetim*; yetki ve sorumluluğu, okul ve eğitimcilerden ziyade ebeveynlere ve okulla ilişkili topluluklara veren bir modeldir (Noble vd., 1996). Bu uygulama, ebeveynlere hesap verebilme eğilimindedir (Gertler vd., 2007). *Yönetici Kontrollü Yönetim*; okulun karar mekanizmalarının tamamen yönetici ve öğretmenlere bırakıldığı bir modeldir (Noble vd., 1996). Daha fazla hesap verebilirlik sağlamak ve kaynakların etkin kullanımını artırmak amaçlanmıştır (Gertler vd., 2007). *Denge Kontrollü Yönetim*; ana denetim mekanizmasında yönetici, öğretmen ve velilerin yer aldığı bir modeldir (Noble vd., 1996). Yönetimde tüm aktörlerin güçlendirilmesi modelin ana hedefidir (Gertler vd., 2007).

Okula dayalı yönetim modeline ilişkin farklı uygulama biçimleri mevcuttur. *Zayıf uygulamada* sistem eyaletlerde merkezileşmiştir. Okullar özerkliğe sahip değildir. Arjantin ve Şili örnek olarak verilebilir. *Orta uygulamada*, okulların özerklikleri sınırlıdır. Meksika ve Çek Cumhuriyeti örnek olarak gösterilebilir. *Biraz güçlü uygulamada*, yöneticiyi, öğretmenleri ve müfredatı belirlemede okul konseyinin özerkliği vardır. İspanya ve New York örneği verilebilir.



*Güçlü uygulamada*, tüm önemli kaynakların kontrolü okul konyindedir. Yeni Zelanda, Honduras, El Salvador ve Hong Kong'daki uygulamalar bu türdendir. *Çok güçlü uygulamada*, okullar, ebeveynlerin ve toplumun kontrolündedir. Avustralya, İngiltere ve Hollanda örnek olarak verilebilir (Barrera-Osorio vd., 2009; Gertler vd., 2007).

Okula dayalı yönetim yaklaşımının güçlü ve zayıf yanları için şu noktalar öne çıkmaktadır (Myers & Stonehill, 1993; Prash, 1990):

Öğrenciler için daha uygun ve yaratıcı programlar, insan kaynaklarının etkin kullanımı, yerinden ve tüm paydaşların katılımıyla alınan nitelikli kararlar, okula daha yüksek bağlılık, personelde moral, motivasyon ve iletişim artışı, liderlik becerilerinin gelişmesi, okul amaçlarının açıklığı, toplumun güveninin kazanılması, gelişmiş mali hesap verebilirlik, yenilik ve yaratıcılığın desteklenmesi bu yaklaşımın güçlü yönleridir. ODY'in zayıf yönleri ise daha fazla işe karşılık daha az verimlilik (personelin geliri aynı kalırken daha fazla zaman harcamakta, toplumun da işin içine katılmasıyla işyükü artmaktadır), uzmanlaşmanın etkisinin zayıflatılması, geri döndürülemez süreçlerin yaşanma olasılığı, personelin gelişmesine artan ihtiyaç, yeni rollerin ve sorumlulukların karışıklığı, koordinasyon zorlukları, beklenmedik sonuçlar ve okul performansında belirsizlik şeklinde sıralanabilir.

Okula dayalı yönetimle ilgili olarak hem politika yapıcılar hem de eğitimciler için temel bir konu, bu yaklaşımın okulları iyileştirmek için etkili bir strateji olup olmadığıdır. İyi tasarlanmış ve iyi uygulanan bir yaklaşımın başarılı olması muhtemeldir. Geçmişte ODY'in uygulandığı okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili olduğunu savunan araştırmalar mevcut olmakla birlikte, bu yaklaşımın etkisinin olmadığını, hatta olumsuz etkilediğini öne süren araştırmalar da mevcuttur (Briggs & Wohlstetter, 2003; Camminatiello vd., 2012; Hanushek vd., 2011; Joshi, 2018). Örneğin, İspanya, Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde ODY'in uygulandığı okullarda beklentiler karşılanırken; Kenya, El Salvador, Brezilya, Meksika gibi ülkelerde bu konuda halâ soru işaretleri vardır (Barrera-Osorio vd., 2009).

Konuya ilişkin araştırma bulgularındaki farklılıklar; ODY'in getirdiği değişimi ve bunun sonuçlarını ölçmedeki zorluklar, okul paydaşlarının çabalarını eşgüdümleme güçlüğü, ulusal ve özellikle de yerel politikaların belirlediği bir ortamda çalışma zorluğu gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir (Briggs & Wohlstetter, 2003). Bununla birlikte okul ve yönetim kavramlarının özellikleri benzer olsa da bu yaklaşımın uygulanma biçimi farklı kültürlerde değişim gösterebilmektedir (Barrera-Osorio vd., 2009; Caldwell, 2005; Gertler vd., 2007). Veliler ile yakın çevrenin eğitim düzeyi, statü ve kültürel sermayelerinin okul personellerine kıyasla daha düşük düzeyde olduğu dezavantajlı bölgelerde ODY'in etkisinin daha az olduğu ifade edilmektedir (Carr-Hill vd., 2018).

Türkiye'de ise Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı uygulanmamakla birlikte paydaşların yönetim ve karar süreçlerine katılımlarını destekleyen yasal metinler mevcuttur. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerinde öğretmenler kurulunun görev tanımları yapılmış ve öğretmenlerin katılımı vurgulanmıştır. 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde yer alan 28. Eylem "Eğitim kurumlarının yapılarını demokratik, şeffaf ve katılımcı biçimde geliştirerek öğretmenlerin okul yönetimi süreçleri ve eğitim uygulamaları üzerinde daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak" şeklinde açıklanmıştır. Ebeveynlerin katılımı ile ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda okul-aile birlikleri ve bu birliklerin işleyişi belirtilmektedir. Veliler, okul- aile birliklerinde genel kurul, yönetim kurulu ve denetleme kurulunda yer alabilmektedirler. Okul- aile birlikleri eğitim etkinliklerinin daha verimli olması amacıyla sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetler gerçekleştirebilmektedirler. 2005 yılında yayınlanan Öğrenci-Okul-Veli sözleşmesi isimli genelgede "öğrenci ve velilerin okulun işleyişine etkin katılımlarını sağlamak... Öğrencilerin ve velilerin okulun performans değerlendirme sürecine etkin katılımını sağlamak" ibaresiyle bir yol haritası ortaya konulmuştur.

Kültür; bir toplumda öğrenilen, paylaşılan ve aktarılan öğeler bütünüdür (Hofstede, 1980). Toplumı oluşturan bireylerin öğrenip sergilediği, paylaştığı değerler, inançlar, davranış biçimleri ve sembollerin tümü kültürü oluşturmaktadır (Sergiovanni, 2003). Dolayısıyla, Batı kültürlerinde geliştirilen örgüt ve yönetimle ilgili kuram ve uygulamalardan diğer ülkelerin yararlanması sürecinde kültürel bağlamın dikkatle ele alınması gerekmektedir (Şişman, 2014). Bu noktada Hofstede (1980) gibi Sargut (2015) da kültürlerarası farklılaşmaya ve bu olgunun yönetimine dikkat çekerek güç mesafesinin, ortaklaşa davranışın, belirsizlikten kaçınma eğiliminin ve dıştan denetimin Türk kültürünün temel özellikleri olduğunu vurgulamaktadır. Ergun (2004) ise Türk toplumunda devletçiliğin ağır bastığı yönündeki varsayımını, geçmişten gelen özellikleri bağlamında ifade etmektedir.

Örgütler, içerisinde yer aldıkları toplumun temel kültürel varsayımlarından bağımsız olmadıklarından, örgütsel kültürünü toplumsal kültürden tam olarak soyutlamak olanaksızdır. Bu bakımdan, örgütsel bir uygulama olan ODY yaklaşımını toplumsal kültürümüzün kendi dinamikleri açısından değerlendirmek gerekmektedir. Bu araştırmada okula dayalı yönetim yaklaşımını irdeleme çabası, böyle bir anlayış düzleminde ele alınmaktadır. Araştırma kapsamında paydaş görüşleri eşliğinde okula dayalı yönetim yaklaşımının toplumumuzun yapısal ve kültürel özellikleri doğrultusunda ne ölçüde uygulanabilir olduğunu araştırma bulguları zemininde değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okula dayalı yönetim yaklaşımı öğrenci başarısı açısından nasıl değerlendirilebilir?
2. Okula dayalı yönetim yaklaşımı paydaşların okul yönetimine katılması bağlamında nasıl değerlendirilebilir?
3. Okula dayalı yönetim yaklaşımı okul bütçesi açısından nasıl değerlendirilebilir?
4. Okula dayalı yönetim yaklaşımı insan ilişkileri bağlamında nasıl değerlendirilebilir?

Buraya kadar okula dayalı yönetim yaklaşımı ve Türk kültürü perspektifinde bir giriş yapılmış, kavramsal çerçeveye değinilmiş, araştırmacının amacı ve problem cümlelerine yer verilmiştir. Bundan sonra araştırmacının tasarımı, katılımcıları, veri toplama süreçleri, elde edilen bulgular, bulgular ışığında tartışma ve ulaşılan sonuçlara yer verilecektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu desende, katılımcıların fenomeni-olguyu- nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, fenomen hakkında ne hissettiklerine odaklanılarak derinlemesine bir anlayışın kazanılması amaçlanır (Patton, 2014). Bu desen, günlük hayatta karşılaşılan, tamamen yabancı olunmamakla birlikte detaylı bir anlayışa sahip olunmayan fenomenlere yönelik uygun bir araştırma zemini oluşturur. Temel amaç katılımcı grubun deneyimlerinin, algılarının ve tutumlarının kendi bakış açılarıyla aktarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada ODY yaklaşımının katılımcıların görüşleri doğrultusunda Türk kültürünün özellikleri eşliğinde değerlendirilmesi bu desenin benimsenmesinde belirleyici olmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme seçimindeki temel ilke, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için problem durumuna uygun, bilgi açısından zengin katılımcılar seçebilmektir (Patton, 2014). Katılımcılar belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi tercih edilmiştir. Bu teknikte amaç, oluşturulan

örneklemede probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini olabildiğince yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Katılımcılara ait özellikler ve görüşme süreleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Özellikler ve Görüşme Süreleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Görüşme Süresi (dakika)
İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticisi (1)	Kadın	43	Yüksek Lisans	37
İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticisi (2)	Erkek	51	Lisans	40
İlkokul Müdürü	Kadın	35	Yüksek Lisans	38
Ortaokul Müdürü	Erkek	38	Lisans	36
Lise Müdürü	Erkek	43	Yüksek Lisans	36
İlkokul Öğretmeni	Kadın	44	Lisans	36
Ortaokul Öğretmeni	Erkek	38	Yüksek Lisans	33
Lise Öğretmeni	Kadın	28	Yüksek Lisans	34
Sendika Temsilcisi (1)	Erkek	41	Yüksek Lisans	39
Sendika Temsilcisi (2)	Erkek	44	Lisans	42
İlkokulda Öğrencisi Olan Veli	Kadın	37	Lisans	32
Ortaokulda Öğrencisi Olan Veli	Erkek	48	Lise	27
Lisede Öğrencisi Olan Veli	Erkek	42	Lisans	27
Ortaokul Öğrencisi	Kadın	14	Ortaokul(devam ediyor)	23
Lise Öğrencisi	Erkek	15	Lise (devam ediyor)	24

Tablo 1’de, 15 kişiden oluşan katılımcı grubunun İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, okul müdürleri, öğretmenler, sendika temsilcileri, veliler ve öğrencilerden oluştuğu, 6’sının kadın 9’unun erkek olduğu, yaş ortalamalarının 14 ile 51 arasında değiştiği, öğrenim durumlarının daha çok lisans ve yüksek lisans olduğu görülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sürelerinin 23 ile 42 dakika arasında değiştiği, yaklaşık 34 dakika sürdüğü görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında katılımcılarla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşme yaklaşımı, görüşmede sorulacak soruların önceden hazırlanarak katılımcılarla araştırmanın temel noktalarının görüşülmesini ve araştırma probleminden sapmayan bir iletişim akışını sağlar (Patton, 2014). Görüşme formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu gibi bazı kişisel özelliklerinin yanında okula dayalı yönetim yaklaşımını öğrenci başarısı, okul yönetimine katılma, okulun bütçesi ve insan ilişkileri açılarından değerlendirebilecekleri dört soru yer almaktadır. Sorular hazırlanırken okula dayalı yönetim yaklaşımının öne çıkan özellikleri göz önüne alınmıştır. Ardından 2 Eğitim Yönetimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formu hazır hale getirilerek pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada 2 öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu iki öğretmenin de okula dayalı yönetim yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle asıl uygulamalar öncesinde görüşme formuna okula dayalı yönetim yaklaşımını özetleyen bir senaryo yazılarak katılımcıların yaklaşımın özellikleri hakkında bilgi edinmeleri ve zihinlerindeki soru işaretlerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri ve sendika temsilcileri ile randevu alınarak makamlarında görüşülmüştür. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle ise okulda, uygun oldukları bir zaman diliminde, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak bir zamanda görüşülmüştür.

Görüşmelerde katılımcıların görüşleri özenle not edilerek kaydedilmiştir. Görüşmeler



esnasında nitel araştırmaların doğası gereği sıcak ve güçlü bir iletişim kurulmasına özen gösterilmiş; olabildiğince derinlemesine veri toplanmasına çalışılmıştır.

### Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alıp temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek üzere indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014). İçerik analizinde yapılan işlemler birbirine benzeyen verileri belirlenen temalar ve kodlar çerçevesinde toplamak, düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada içerik analizinin ilk aşaması olarak kodlama yapılmıştır. Bu aşamada veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün ne ifade ettiği tespit edilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). İkinci aşamada verilerle ilişkili ve kodları belirli gruplarda toplayabilen temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada veriler, bu kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Son aşamada ise elde edilen bulgular, araştırma konusunun bütünlüğü içerisinde ve ilgili literatür eşliğinde tartışılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma bulgularının doğruluğunu değerlendirme çabaları olarak kabul edilip, en sağlıklı şekilde araştırmacı ve katılımcılar tarafından tanımlanabilir (Creswell, 2016). Araştırma alanına yakınlık, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, bulguların teyit edilmesi için alana tekrar gitme, ek bilgi toplama olanağı gibi hususlar nitel araştırmalarda geçerliği arttırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın geçerliğinin güçlendirilmesi noktasında her görüşme için katılımcılar bilgilendirilmiş, katılımcı grubu gönüllü olarak katılmak isteyenlerden oluşturulmuş ve katılımcılarda olabildiğince çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular düzenlendikten sonra katılımcı teyidi için üç katılımcı ile tekrar kısa görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar bulguların kendi görüşlerini yansıttığını belirtmişlerdir.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik ise farklı şekillerde açıklanmakla birlikte daha çok birden fazla kodlayıcının veri setlerine yönelik cevaplarındaki tutarlılık olarak ifade edilebilir (Creswell, 2016). Burada sürecin kontrolünden ziyade sürecin aşamalarının daha belirgin hale getirilmesi hedeflenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kapsamda görüşme süreçlerinde tarafsız ve empatik olmaya özen gösterilmiştir. Kod ve temalar oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, gelen öneriler doğrultusunda ihtiyaç duyulan düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın tüm süreçleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Ham veriler başkalarının inceleyebileceği şekilde muhafaza edilmiştir.

## BULGULAR

Bu araştırmada Türk toplumunun yapısal ve kültürel özellikleri doğrultusunda okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulanabilirliğinin tartışılması amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcılara ilk olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını öğrenci başarısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2'de öğrenci başarısına ilişkin oluşturulan temalar ve bu temalar kapsamındaki kodlar yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğrenci Başarısına İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodlar

	Öğretmen (f)	Çevre (f)
Olumlu Kodlar	Mesleki Gelişim(4)	Paydaşlar(2)
	Rekabet(2)	Sosyo-Kültürel Çevre(1)
	Liderlik(1)	
	Fedakârlık(1)	
Olumsuz Kodlar	Hazır Olma(1)	
	İş Güvencesizliği(1)	Paydaşlar(1)
	İlişkiler(1)	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenci başarısına ilişkin öğretmen ve çevre temaları oluşturulmuştur. Öğretmen teması altında olumlu anlamda mesleki gelişim, rekabet, liderlik, fedakârlık ve hazır olma kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda ise iş güvencesizliği ve ilişkiler kodları oluşturulmuştur. Çevre teması altında ise olumlu anlamda paydaşlar ve sosyo-kültürel çevre kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda paydaşlar kodu oluşturulmuştur.

Öğrenci başarısına yönelik bazı katılımcıların görüşlerine, oluşturulan temalar çerçevesinde yer verilecek olunursa; yüksek lisans yapmış ortaokul öğretmeni: *"bu sistemin öğrenci başarısına odaklandığını söyleyebilirim, öğrencinin başarısı ve memnuniyeti için her türlü fedakârlık yapılır, okul daha bağımsız olduğundan her türlü gereksiz bilgiden veya etkinlikten kaçınılacaktır"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Çocuğu ilkokula devam eden anne: *"öğretmenlerin mesleki gelişimi artar, bu çocuğun başarısını olumlu etkileyebilir, ayrıca okulun yakın çevresinin özellikleri ve beklentileri dikkate alınacağından öğrencinin başarısı artabilir"* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öte yandan bir eğitim sendikasının yönetim kurulu üyesi ve öğretmen kökenli katılımcı: *"öğretmenlerin iş güvencesizliğinin oluşması pek sağlıklı olmaz, bu kısım bizin toplum yapısına uymaz" derken; 43 yaşındaki lise müdürü ise "öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi arasındaki ilişkiler farklılaşabilir, bunun olumlu ve olumsuz etkileri olabilir, akademik performansı daha iyi olan okullar olumlu etkilenirken, akademik performansı daha düşük düzeyde olan okullar olumsuz etkilenebilir"* şeklinde olumsuz yönü ağır basan bir görüş ileri sürmüştür.

Bu bulgular göz önüne alındığında öğrenci başarısına etkileri bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artabileceği, rekabetin başarıyı getirebileceği, paydaşların birikimlerinden yararlanılabileceği gibi olumlu kodlar öne çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin iş güvencelerinin olmayacağı, ilişkilerin öğrenci başarısını olumsuz etkileyebileceği gibi olumsuz kodlar dikkat çekmektedir.

Araştırmada katılımcılara ikinci olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını paydaşların okul yönetimine katılması bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te paydaşların yönetime katılmasına ilişkin oluşturulan temalar ve kodlar yer almaktadır.

**Tablo 3.** Paydaşların Yönetime Katılmasına İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodlar

	<b>Aktif Katılım (f)</b>	<b>Görev (f)</b>	<b>İnsan Özellikleri (f)</b>
Olumlu Kodlar	Fikir Alışverişi(8)	Eşit Yetki(2)	İlgi(1)
	İletişim(4)	İş Yüğü(1)	Sahiplenme(1)
	Aktiflik(3)		Fedakârlık(1)
	Katılımcılık(3)		Üretkenlik(1)
	Dikkate Alınma(2)		
	Sorumluluğun		
	Paylaşılması(2)		
Olumsuz Kodlar	Yönetim Süreci(2)		
	Farkındalık(1)		
	Çok Başlılık(3)	Zaman(2)	Paydaşlar(2)
	Karar Alamama(3)	İş Yüğü(1)	Sendikal Durum(1)
	Kargaşa(3)		
	Artan Sorumluluk(1)		

Tablo 3’te görüldüğü gibi paydaşların yönetime katılmasına ilişkin aktif katılım, görev ve insan özellikleri temaları oluşturulmuştur. Aktif katılım teması altında olumlu anlamda fikir alışverişi, iletişim, aktiflik, katılımcılık, dikkate alınma, sorumluluğun paylaşılması, yönetim süreci

ve farkındalık kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda ise çok başlılık, karar alamama, kargaşa ve artan sorumluluk kodları oluşturulmuştur. Paydaşların yönetime katılmasına ilişkin görev teması altında olumlu anlamda eşit yetki ve iş yükü kodları oluşturulmuştur. Olumsuz anlamda ise zaman ve iş yükü kodları yer almaktadır. Paydaşların yönetime katılmasına ilişkin insan özellikleri teması altında olumlu anlamda ilgi, sahiplenme, fedakârlık ve üretkenlik; olumsuz anlamda ise paydaşların niteliği ve sendikal durum kodları oluşturulmuştur.

Paydaşların yönetime katılmasına yönelik bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: 17 yaşındaki lise öğrencisi: *"bu durumda paydaşlar okulu sahiplenebilir, paydaşların görüşlerinin dikkate alınması onların değerli görüşmelerini sağlayabilir ve katkılarını arttırabilir"* görüşündedir.

Çocuğu ortaokula giden 48 yaşındaki baba: *"mevcut sistemde çocuğumuzun okuldaki yaşantısı üzerinde fazla söz sahibi olduğumuz söylenemez. Böyle bir sistemde işin içinde yetkili olarak bulunmak daha etkili olabilir. Dolayısıyla yönetimde görüşlerimin alınmasının olumsuz bir durum yaratacağını zannetmiyorum"* demiştir.

20 yıllık mesleki deneyimi bulunan lise müdürü de *"velinin yönetime katılması kendini değerli hissetmesini sağlayabilir, kendi çocuğunun geleceği için yönetime fikir sunma, teklif önerme olanağı sağlar. Öğretmen, öğrenci, veli ve okul müdürü arasında daha yakın ilişkiler kurulabilir"* şeklinde görüş belirtmiştir.

14 yaşındaki ortaokul öğrencisi: *"herkesin katılımının olması bir anlamda iyi ama çok başlılık, kargaşa ve kararların geç alınması gibi durumlara da neden olabilir"* şeklinde konuya biraz endişeli yaklaşmıştır.

51 yaşındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi: *"paydaş katılımında paydaşların eğitim durumu, kültürel altyapısı belirleyici olabilir; bu olumlu da etkileyebilir, olumsuz da. Ayrıca tüm paydaşlar için iş yükü ve ekstra zaman ayrılması gereken bir durum oluşturabilir"* şeklinde paydaşların özelliklerine değinen görüşlerini dile getirmiştir.

Tablo 3'teki bulgular göz önüne alındığında fikir alışverişi ve iletişimin artacağı, paydaşların daha aktif olacağı yönünde olumlu kodların yanında çok başlılık, kargaşa ve karar alamama gibi olumsuz kodların öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmada katılımcılara üçüncü olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını okul bütçesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4'te okul bütçesine ilişkin oluşturulan temalar ve bu temalara dayalı kodlar yer almaktadır.

**Tablo 4.** Okul Bütçesine İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodlar

	Kaynakların Kullanımı (f)	Bütçe (f)	Paydaş (f)
Olumlu Kodlar	Verimlilik(7) Tasarruf(6) Öğrenci Harcamaları(3) Yeni Kaynaklar(2) Tutarlılık(1)	Şeffaflık(6) Dengeli Bütçe(4) Planlama(2) Hesap Verebilirlik(2)	Veli Katkısı(4)
Olumsuz Kodlar		Adaletsiz Dağılım(2)	Uzman Paydaş Yetersizliği (3) İstekler(2)

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul bütçesine ilişkin kaynakların kullanımı, bütçe ve paydaş temaları oluşturulmuştur. Kaynakların kullanımı teması altında olumlu anlamda verimlilik, tasarruf, öğrenci harcamaları, yeni kaynaklar ve tutarlılık kodları oluşturulmuştur. Bütçe teması altında olumlu anlamda şeffaflık, dengeli bütçe, planlama ve hesap verebilirlik kodları; olumsuz

anlamda ise adaletsiz dağılım kodu oluşturulmuştur. Paydaş teması altında olumlu olarak veli katkısı; olumsuz olarak da uzman paydaş yetersizliği ve istekler kodları yer almaktadır.

Okul bütçesine yönelik oluşturulan temalar çerçevesinde bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Çalışma grubunda yer alan ortaokul müdürü: *"harcamalar daha yerinde ve dengeli yapılır, israf azalır, ayrıca yeni kaynaklar yaratma çabası oluşabilir"* şeklinde olumlu görüş belirtmiştir.

Yüksek lisans yapmış İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan yönetici: *"bütçe işleri hassas bir konudur, bu işler için uzman bir ekip oluşturulmalıdır, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri öne çıkar"* demiştir.

Bir sendika temsilcisi: *"kararlar birlikte alınacağı için ekonomik açıdan daha verimli çalışmalar yapılabilir, harcamalarda daha tutumlu ve özenli davranılır, israf yapılmaz, ayrıca toplum da mali konularda okulun durumu hakkında bilgi sahibi olur"* ifadelerini kullanmıştır.

Diğer bir katılımcı olan lise müdürü: *"daha dengeli harcamalar yapılabilir, hesap verebilir ve şeffaf yönetimler oluşabilir; bu durum velilerin okula desteğini de arttırabilir"* görüşündedir.

Yüksek lisans yapmış 41 yaşındaki sendika temsilcisi ise *"dezavantajlı okulların veli ve yakın çevrenin desteğini alması güç olabilir; kaynakların dağılımında adaletsizliğe de neden olabilir"* şeklinde bir söylem ileri sürmüştür.

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde mali anlamda verimliliğin ve tasarrufun artacağı, şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanabileceği, velilerin katkısı artabileceği gibi olumlu kodlar öne çıkmaktadır. Bunun yanında maddi konularda adaletsiz dağılım, taleplerin artabileceği gibi olumsuz kodlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada katılımcılara son olarak "Okula dayalı yönetim yaklaşımını insan ilişkileri bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5'te insan ilişkilerine yönelik oluşturulan temalar ve kodlar yer almaktadır.

**Tablo 5. İnsan İlişkilerine Yönelik Oluşturulan Temalar ve Kodlar**

	<b>İklim (f)</b>	<b>Görev (f)</b>	<b>Nitelik (f)</b>
Olumlu Kodlar	İletişim(10)		
	Kendini İfade Etme(3)		
	Etkililik(1)	Görüş Birliği(3)	
	Dürüstlük(1)	Katkı(2)	
	Empati(1)	Hesap Verebilirlik(1)	
	Bağlılık(1)		
	Mutluluk(1)		
Olumsuz Kodlar	Farkındalık(1)		
	İlişkiler(4)	Yavaşlama(4)	
	Tartışma(3)	Koordinasyon(2)	Nitelikli Paydaş Yetersizliği(3)
	Gruplaşma(1)	Yanıma(1)	Rehavet(1)
	Beklentiler(1)	Farklılıklar(1)	

Tablo 5'te görüldüğü gibi insan ilişkilerine yönelik iklim, görev ve nitelik temaları oluşturulmuştur. İklim teması altında olumlu anlamda iletişim, kendini ifade etme, etkililik, dürüstlük, empati, bağlılık, mutluluk ve farkındalık kodları; olumsuz anlamda ise ilişkiler, tartışma, gruplaşma ve beklentiler kodları oluşturulmuştur. Görev teması altında görüş birliği, katkı ve hesap verebilirlik şeklinde olumlu kodlar; yavaşlama, koordinasyon, yanıma ve farklılıklar şeklinde olumsuz kodlar bulunmaktadır. Olumsuz anlamda nitelik teması altında

nitelikli paydaş yetersizliği ve rehabet kodları oluşturulmuştur.

İnsan ilişkilerine yönelik oluşturulan temalar çerçevesinde bazı katılımcıların görüşleri aşağıda doğrudan aktarılmıştır:

51 yaşındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi: *"sistemin en önemli yanı insan ilişkileri açısından; velilerin işin içinde olması mevcut durumda yaşanan sıkıntıları ortadan kaldıracaktır. Tartışma ve anlaşmazlıklardan ziyade amaç çocukların başarısı olduğundan görüş birliği sağlanır, ilişkiler gelişir, iletişim artar"* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Ortaokul müdürü olan 38 yaşındaki katılımcı: *"bütün paydaşlar arasında iletişim artar, paydaşlar birbirini dinler ve daha iyi anlayabilirler. Herkes diğer paydaşların pozisyonuna göre de durum değerlendirmesini görür; bu sistemin olumlu tarafıdır. Olumsuz olarak ise bazen anlaşmazlıklar, kırgınlıklar yaşanabilir; bu sıkıntıların kalıcı olması halinde herkes bu durumdan olumsuz etkilenir"* görüşüne sahiptir.

Kadın lise öğretmeni (28 yaşında): *"herkesin yönetimde söz sahibi olmasının olumlu yanları olabilir; ancak kararlar alınamaz, işler yavaşlar, kargaşa oluşabilir. İlişkilerin artması olumlu olabilir, ancak olumsuz etkileri de göz ardı edilmemelidir"* diyerek ODY yaklaşımının olumlu ve olumsuz yönlerine değinmiştir.

Yüksek lisans yapmış ve 16 yıl deneyimi olan ortaokul öğretmeni ise *"bu durumda, velilerin sosyo-kültürel altyapıları da etkili olabilir; okullar arası fark daha da açılabilir"* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Tablo 5'teki bulgular insan ilişkileri bağlamında iletişimin ve işbirliğinin artacağı yönünde kodlar öne çıkmaktadır. Bunun yanında sağlıksız ilişkiler, tartışmalar, işleyişte yavaşlama, paydaşların nitelik sorunları gibi olumsuz kodlar da dikkat çekmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okula dayalı yönetim yaklaşımının temel bileşen ve varsayımlarını Türk toplumunun kültürel özellikleri doğrultusunda ulaşılan bulgular zemininde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bölümde araştırmanın problem cümleleri ve araştırma bulguları eşliğinde ilgili literatür de dikkate alınarak tartışma yapılmış, araştırmada ulaşılan genel sonuca ve önerilere yer verilmiştir.

### 1. Okula Dayalı Yönetim ve Öğrenci Başarısı

Araştırmanın birinci sorusu, okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulandığı bir okulda öğrenci başarısının bu durumdan nasıl etkileneceğini öngörmektedir. Bu soru kapsamında öğretmen ve çevre temaları oluşturulmuştur. Öğretmen temasına ait kodların daha çok olumlu olduğu (mesleki yeterliliğin, fedakârlığın, sorumluluk ve aidiyetin artacağı) dikkati çekmektedir. Bu durumun da öğrenci başarısına yansiyebileceği varsayılmaktadır. Bu bulguların okula dayalı yönetim yaklaşımının güçlü yönleri arasında sayıldığı (Barrera-Osorio vd., 2009; Briggs & Wohlstetter, 2003; Joshi, 2018; Moradi vd., 2016; Myers & Stonehill, 1993; Prasch, 1990) göz önüne alınırsa olumlu olarak değerlendirilebilir. Olumsuz olarak da iş güvencesizliği ile ilgili endişeler öne çıkmaktadır.

Okula dayalı yönetim yaklaşımının güçlü olarak uygulandığı ülkelerde öğretmen istihdamında daha fazla özerklik olduğu bilinmektedir. Zayıf uygulamalarda ise öğretmen istihdamı merkezi otoritenin kontrolündedir (Gertler vd., 2007). Türkiye'deki uygulamalarda kadrolu öğretmenliğin yanında sözleşmeli öğretmenlik veya ücretli öğretmenlik gibi istihdam modelleri de mevcuttur. Ancak Türk toplumunun geçmişten gelen kültürel özelliklerinin

bireyleştiren değil, toplumsallaştıran ve kamulaştıran bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir (Ergun, 2004). Bu yönüyle de Hofstede (1980)'in 76 ülkeden toplanan verilerle gerçekleştirdiği geniş kapsamlı araştırmasında "belirsizlikten kaçınma" eğiliminin fazla olduğu kültürler arasında yer almaktadır. Buna göre Türkiye'de istihdam modeli olarak daha çok devlet yapısında yer alan, daha garantili işlerin tercih edildiği; ODY yaklaşımının istihdamda özerklik ile ilgili varsayımlarının ülkemizin kültürel dokusuyla pek de örtüşmediği ileri sürülebilir.

Çevre temasına ait kodlar analiz edildiğinde paydaşların yönetimde olmasının öğrenci başarısına olumlu katkılar yapabileceği ifade edilebilir. Çünkü, paydaşların eğitim-öğretim süreçlerinde daha aktif olarak yer almalarının öğrenci başarısını arttıracak ODY'in en önemli ön kabullerinden biridir (Barrera-Osorio vd., 2009; Noble vd., 1996; Patrinos & Ruth, 2007). Ancak ODY ve öğrenci başarısı ilişkisine değinen araştırmalar incelendiğinde tutarlı bulguların elde edildiğini söylemek güçtür. Bazı araştırmalar (özellikle gelişmiş ülkelerde) ODY uygulamalarının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini (Camminatiello vd., 2012; Hanushek vd., 2011); bazıları ise herhangi bir olumlu etkisinin olmadığını, hatta bazen (genelde gelişmemiş ülkelerde) olumsuz etkilediğini (Joshi, 2018; Hanushek vd., 2011) bulgulamıştır. Bu araştırmanın katılımcıları da ODY'in öğrenci başarısına hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın öğrenci başarısına ilişkin bulguları, diğer araştırmaların bulgularıyla koşutluk göstermektedir. Bu noktada ODY ve öğrenci başarısı ilişkisinin tartışmalı bir alan olarak halâ güncelliğini koruduğu ileri sürülebilir (Caldwell, 2016; Peterson, 1991).

## 2. Okula Dayalı Yönetim ve Paydaşların Yönetime Katılması

Araştırmanın ikinci sorusu, okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulandığı bir okulda paydaşların yönetime katılmasının değerlendirilmesine yöneliktir. Bu soru kapsamında aktif katılım, görev ve insan özellikleri temaları oluşturulmuştur. Aktif katılım teması ve bu temaya ait kodlar analiz edildiğinde birçok katılımcının; paydaşların yönetime katılmasının olumlu sonuçlarının olabileceği, bu durumda iletişimin artacağı, paydaşların aktif olacağı ve herkesin katılımıyla etkili bir yönetimin gerçekleştirilebileceği öngörüsünü taşıdığı anlaşılmaktadır. Buna karşın kimi katılımcılarda ise paydaşların yönetime katılmasıyla çok başlılık olabileceği, karar alma süreçlerinin yavaşlayabileceği ve okulda kaotik durumların yaşanabileceği kaygısı vardır. Katılımcıların görev teması ve kodlarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, yetkinin devredilmesinin ve iş yükünün paylaşılmasının olumlu; ortaya çıkabilecek zaman baskısı ve ekstra iş yükünün ise olumsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir.

İnsan özellikleri tema ve kodları kapsamındaki olumlu katılımcı görüşleri, yönetimde yer almaları halinde öğrencilerin okulu sahiplenecekleri, ilgilerinin artacağı ve daha üretken olacakları yönündedir. Ancak katılımcılar, yönetimdeki paydaşların eğitim durumlarının ve katkılarının yeterli düzeyde olmaması halinde okulda sorunların yaşanabileceği ve sendikal aidyetlerin öğretmenler arasında ayırma neden olabileceği kaygısını taşımaktadırlar.

ODY yaklaşımının temelinde yer alan varsayımlardan biri, okuldaki çalışmalarda ve karar süreçlerinde tüm paydaşların yer almasının okulun eğitim-öğretim etkinliklerini geliştireceği yönündedir (Barrera-Osorio vd., 2009; Briggs & Wohlstetter, 2003; Fullan & Watson, 2000; Güçlü, 2000). Okula dayalı yönetimin başarıyla uygulandığı okullarda genel olarak güç dağıtılmış olup, paydaşların işbirliğine dayalı bir güven ortamında aktif olarak eğitsel faaliyetlerde yer almaları sağlanmıştır. Alınan kararlar üzerinde etkisi fazla olan bu paydaşların aidyetleri ve kararlara uyma eğilimleri de fazladır (Barrera-Osorio vd., 2009; Briggs & Wohlstetter, 2003; Joshi, 2018; Moradi vd., 2016). Bununla birlikte özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki uygulamalarda paydaşların katılım düzeylerinin çok düşük olduğu ve bunun da ODY için en büyük sorunu oluşturduğu belirtilmektedir (Hermino, 2016; Triwiyanto & Juharyanto, 2017).



Araştırmanın kavramsal çerçevesinde değinilen Türkiye'deki yasal metinlerde paydaşların yönetime katılmalarının teşvik edilmesi yönünde çabaların olduğunu, bu amaçla öğretmen ve velilerin kurul, komisyon ve birlikler aracılığıyla okul yönetimine katılabildiklerini söylemek mümkündür (Çuhadar, 2020). Bu durum daha demokratik yönetim, katılımcılık, yönetişim gibi kavramlarla da ilişkilendirilebilir. Ancak paydaşların katılımlarına yönelik çabaların uygulamada ne kadar karşılık bulduğu, tartışmaya açık bir konudur. Çünkü Türk kültüründe gelenekselleşmiş kural ve prosedürlerin yönetsel davranış biçimleri üzerindeki etkisi yadsınmaz (Nişancı, 2012; Yüksel, 1989). Türkiye'deki araştırma ve uygulamalar, paydaşların aktif bir şekilde yönetim faaliyetlerine katılma, sorumluluk üstlenme, inisiyatif alma, sorgulama gibi tutum ve davranışları sergileme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir (Sobacı, 2007). Türk kültürüne göre yönetim süreçlerinde daha çok yöneticilerin önderlik yapmalarını beklenmektedir. Bu durum güç mesafesi ile de ilişkilendirilebilir. Hofstede (1980)'nin araştırmasındaki bulgulara göre Türk kültürü, güç mesafesinin fazla olduğu kültürler arasında yer almaktadır. Güç mesafesinin fazla olduğu kültürlerde merkezileşme eğilimi yoğunlaşmakta ve astlara danışma, onların yönetime katılımlarını sağlama düzeyi azalmaktadır (Sargut, 2015). Çünkü bu kültürlerde yönetenler gücü kimseyle paylaşmayı, yönetilenler de sorumluluk almayı istemezler (Baltaş, 2010). Dolayısıyla katılımcı yönetim anlayışı pek benimsenmediği için böyle kültürel yapılarda ODY uygulamalarına da çoğu kez rastlanılmaz.

### 3. Okula Dayalı Yönetim ve Okul Bütçesi

Araştırmanın üçüncü sorusu, okula dayalı yönetim yaklaşımının uygulandığı bir okulu bütçesi açısından değerlendirmeyi içermektedir. Bu soru kapsamında kaynakların kullanımı, bütçe ve paydaş temaları oluşturulmuştur. Kaynakların kullanımı teması açısından katılımcılar, kaynakların daha verimli kullanılacağı, israfın azalacağı, harcamaların daha çok öğrenciler için yapılacağı ve yeni kaynaklar yaratılabileceği gibi olumlu görüşlere sahiptirler. Bütçe teması ve bu temaya ait kodlar analiz edildiğinde katılımcıların, bütçenin daha şeffaf olacağı, dengeli bütçeler hazırlanacağı, belirli bir planlamanın yapılacağı ve hesap verebilirliğin uygulanacağı gibi olumlu görüşler yanında, bazı adaletsizliklerin yaşanabileceği gibi olumsuz görüşlere de sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Paydaş teması ve kodları kapsamındaki katılımcı görüşleri, yönetimde muhasebe konusunda uzman kişilerin yer almaları halinde velilerin katkılarının artacağı ve daha olumlu sonuçlar alınabileceği yönündedir. Ancak katılımcılar, yönetimde muhasebe konusunda uzman kişilerin bulunmaması hâlinde velilerin farklı istemlerinin sorun yaratabileceği kaygısını da taşımaktadırlar.

Bütçe ve finansman konuları ODY'in ana bileşenleri arasında yer almaktadır; çünkü kaynakları yönetmedeki bağımsızlık ve yeni kaynak yaratmanın eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttıracığı varsayılmaktadır (Barrera-Osorio vd., 2009; Fullan & Watson, 2000; Lazwardi, 2018). Paydaşların mali süreçlerin planlanmasında, yönetiminde ve denetiminde yer almaları; hesap verebilirlik, şeffaflık, güven ve aidiyet açısından okulu olumlu etkileyebilmektedir (Nir, 2002; Triwiyanto & Juharyanto, 2017). Yaklaşımın güçlü olarak uygulandığı yerlerde okullara mali özerklik verilirken, özellikle gelişmekte olan ülkelerde bu konudaki merkezi uygulamalar devam etmektedir (Joshi, 2018; Moradi vd., 2016).

2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesindeki hedefler arasında "Eğitimin niteliğinin artırılması ve okullarda planlı yönetim anlayışının yerleşmesi amacıyla bütçe ile plan bağına kuran verimli bir finansman modeline geçilecektir" ifadesi yer almaktadır. Yasal metinlerde böyle bir maddenin yer alması önemli görülmele birlikte yeterli değildir. Zaten katılımcıların bu konudaki görüşlerinde verimlilik kadar israf ve adaletsizlik gibi kaygılar da ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu, okulun mali özerkliğe sahip olması noktasında katılımcıların pek de istekli

olmadıklarını, hatta endişeli olduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla katılımcıların ODY yaklaşımının bu boyutuna ilişkin bir güven sorunu algıladıkları varsayılabilir. Oysa güven, toplumsal ve örgütsel yapılar için oldukça önemli bir kültürel değer olarak vurgulanmaktadır ama Hofstede (1980)'nin araştırmasında Türkiye düşük güven toplumları arasında yer almaktadır. Düşük güven toplumlarında ekonomik örgütlenme biçimleri zayıflamış, bireylerin hem birbirine, hem yönetime ve hem de üstlerin astlara olan güvenleri azalmıştır. Bu durumda merkezleşme daha da belirginleşmekte, yerinden yönetimden söz etmek olanaksız hale gelmektedir (Sargut, 2015).

#### 4. Okula Dayalı Yönetim ve İnsan İlişkileri

Araştırmanın dördüncü sorusu, ODY yaklaşımının uygulandığı bir okulu insan ilişkileri açısından değerlendirmeyi içermektedir. Bu soru kapsamında iklim, görev ve nitelik temaları oluşturulmuştur. İklim temasının nitel analizinden elde edilen en önemli olumlu bulgu, iletişimin artması; olumsuz bulgu ise bunun yaratacağı iletişim bozukluğu, tartışma ve klikleşme öngörüsüdür.

Katılımcıların görev teması ve kodlarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, fikir alışverişine dayalı işbirliğinin olumlu; karar alma süreçlerinin yavaşlaması ve eşgüdümün azalmasının ise olumsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle veliler arasındaki ilişkilerin okula bağlılığı ve bilgi akışını artırması, güven duygusunu güçlendirmek açısından oldukça önemlidir (Güçlü, 2000).

Nitelik tema ve kodları kapsamındaki katılımcı görüşleri olumsuz bir içerik taşımaktadır. Çünkü katılımcılar; eğitim düzeyi, toplumsal statü ve kültürel sermaye açılarından velilerin gerekli donanıma sahip olmadıkça ODY uygulamaları için nitelik sorunu yaşanabileceğini belirtmektedirler. Anılan niteliksel özellikler bakımından okul işgörenlerinin gerisinde kalan velilerin, ODY yaklaşımının öngördüğü etkililiği sağlama rolünde sınırlı kalabilecekleri vurgulanmaktadır (Carr-Hill vd., 2018).

Hawthorne araştırmasının bulgularına dayanan ve yönetim biliminde bir çığır açan "insan ilişkileri kuramı", insanı önceleyen bir örgütsel yaklaşımı, ürünü önceleyen bir örgütsel yaklaşımdan yeğ tutmaktadır (Aydın, 2014). Böyle bir kuramsal temele, Türk toplumunun ilişki yönelimli kültürel dokusu da eklenildiğinde hem sosyal ve hem de örgütsel düzlemde insan yoğunluklu bir oluşum meydana gelmektedir. İnsana ve insanlar arası ilişkilere verilen önem, halden anlamak, sıcak davranmak, nezaket, sadakat gibi özelliklerin ön plana çıkması nedeniyle dışil kültüre dayalı olan Türk kültürünün (Sargut, 2015) bu özelliklerinden genelde yönetim alanında, özeldede ODY yaklaşımını uygulamada daha çok yararlanmak gerekmektedir.

Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, okula dayalı yönetim yaklaşımını Batı ülkelerinde uygulandığı şekliyle günümüz Türkiye'sinde uygulamanın pek de olanaklı görülmediği belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle örgütsel ortamdaki ve izleyenlerden çok lideri önceleyen, devletçi geleneğe ve dışil özelliklere yakın duran, güç mesafesinin fazla olduğu Türk kültürünün örgütsel yapı ve işleyiş süreçlerine izdüşümünü görmek doğaldır. Bu saptamayla birlikte, demokratik ve çağdaş toplum yapısını oluşturmada ve geleceğe taşımada okullara ve onların sağlayacağı insan yetiştirme düzenine olan gereksinimin giderek arttığı da gözden uzak tutulmamalıdır.

Bu çalışmanın bulguları hem uygulamacılara, hem de araştırmacılara ışık tutucu niteliktedir. Okulu geliştirmekten sorumlu olan uygulamacıların okul geliştirme ve etkili okul bilinci kazanmalarını sağlayacak ulusal ve yerel olanaklar (siyasi, ekonomik, pedagojik, teknolojik, yönetsel vb içerikli) işe koşulmalıdır. ODY ile toplumsal ve örgütsel kültür arasındaki ilişkiyi daha geniş ölçekte ele alan, bu ilişkinin akademik başarıya, sosyal ve kültürel sermayeye olan etkilerini irdeleyen araştırmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1999). Okula dayalı yönetim ve öğretmen rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(10)*,378-381.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. (11. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Aytaç, T. (1999). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar-Okul merkezli yönetim*. Nobel.
- Baltaş, A. (2010). *Türk kültüründe yönetmek: Yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak* (12. Basım). Remzi Kitabevi.
- Barrera-Osorio, F., Fasih,T., Patrinos, H.A. & Santibanez, L. (2009). *Decentralized decision-making in schools, the theory and evidence on school-based management*. The World Bank.
- Briggs, K. L. & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and school improvement, 14(3)*, 351-372.
- Caldwell, B. J. (2016) Impact of school autonomy on student achievement: Cases from Australia. *International Journal of Educational Management 30(7)*,1171-1187.
- Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. The International Academy of Education and The International Institute for Educational Planning.
- Camminatiello, I., Paletta, A. & Speziale, M. T. (2012). The effects of school-based management and standards-based accountability on student achievement: Evidence from PISA2006. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis, 5(3)*, 381-386.
- Carr-Hill, R., Rolleston, C., Schendel, R., & Waddington, H. (2018). The effectiveness of school-based decision making in improving educational outcomes: A systematic review. *Journal of Development Effectiveness, 10(1)*, 61-94.
- Creswell, J. (2017). Karma yöntemler (4. Baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.), G. Hacıömeroğlu (Çev.). *Nitel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (ss. 215-239). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Siyasal.
- Çankaya, İ., Gün, C., & Koleji, U. K. (2016). Okul merkezli yönetime ilişkin özel okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, (5)*, 38-43.
- Çuhadar, A. (2020). Türkiye'de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1)*, 374-404.
- Ergun, D. (2004). *Türk bireyi kuramına giriş* (2. Baskı). İmge Kitabevi Yayınları.
- Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11(4)*, 453-473.
- Gertler, P., Patrinos, H. A., & Rubio-Codina, M. (2007). *Methodological issues in the evaluation of school-based management reforms*. Unpublished Manuscript, World Bank.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi, 148*, 156-162.
- Hanushek, E, Link L. & Woessman L. (2011). *Does school autonomy make sense everywhere?* Panel Estimates from PISA. Asian Development Bank, No. 296.
- Hermimo, A. (2016). The effectiveness of implementation school-based management in the central highlands of Papua Indonesia. *International Journal of Education and Research, 4(10)*, 291-304.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics, 9(1)*, 42-63.

- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 30474 Sayı ve 10.07.2018 Tarihli Yönetmelik.
- Joshi, D. P. (2018). Does school-based management help to improve quality of education? A case of student achievement in Nepal. *Educational Process: International Journal*, 7(4), 228-236.
- Lazwardi, D. (2018). Implementation of school-based management. *Al-Idarah: Jurnal Kependidikan Islam*, 8(1), 32-49.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. 1739 Sayılı ve 14.06.1973 Tarihli Kanun. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Moradi, S., Beidokhti, A. A. & Fathi, K. (2016). Comparative comparison of implementing school-based management in developed countries in the historical context: From theory to practice. *International Education Studies*, 9(9), 191-198.
- Myers, D. & Stonehill, R. (1993). School-based management. *Education research consumer guide, Office of Educational Research and Improvement*, (4),1-5.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341.
- Nişancı, Z. (2012). Toplumsal kültür-örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1),1279-1293.
- Noble, A J., Deemer, S. & Davis, B. (1996). *School-based management. Delaware Education Research & Development Center.*
- Ogawa, R. T. (1994). The institutional sources of educational reform: The case of school-based management. *American Educational Research Journal*, 31(3), 519-548.
- Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. 28758 Sayı ve 07.09.2013 Tarihli Yönetmelik. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 28199 Sayı ve 09.02.2012 Tarihli Yönetmelik. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Öğretmen Strateji Belgesi (2017). [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar)
- Özdemir, S. (1996). *Okula Dayalı Yönetim. Eğitim Yönetimi*, 2(3),421-426.
- Patrinis, H. & Ruth, K. (2007). Maximizing the performance of education systems: The case of teacher absenteeism. J. E. Campos & S. Pradhan (Eds.). *The many faces of corruption—tracking vulnerabilities at the sector level*, (ss. 63-87). The World Bank.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). M. Bütün & S. B. Şirin (Çev. Eds.), E. Bukova Güzel & H. Demircioğlu (Çev.). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler*. Pegem.
- Peterson, D. (1991). School-based management and student performance. *ERIC Digest*, No: 62.
- Prasch, J. (1990). *How to organize for school based management*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T. J. (2003). The life world at the center: Values and action in educational leadership. N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). *Effective educational leadership*. A SAGE Publications Company.
- Sargut, S. (2015). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim* (4. Baskı). İmge Kitabevi Yayınları.
- Sobacı, M. Z. (2007). Yönetişim kavramı ve Türkiye'de uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 195-208.
- Summak, M. S., & Karadağ, N. (2009). Okul merkezli yönetim sürecinde görev alan okul müdürlerinin rolleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 130-140.

- Summak, M. S. (2006). Okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 9(4), 582-605.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Pegem.
- Şişman, M. (1996). Yönetim kuramları ve kültürlerarası farklılaşma açısından yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 295-308.
- Taşar, H. H. (2018). Türkiye’de okul temelli yönetim konusunda yapılan araştırma sonuçlarının toplu değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim, Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 991-1003.
- Thida, K. & Joy, L.C. (2012). Exploring the implementation of school-based management in selected public schools in Cambodia: A multiple case study. The Asian Conference on Education. Official Conference Proceedings.
- Triwiyanto, T. & Juharyanto, D. E. K. (2017). Community participation deficits in the implementation of school-based management in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 8, 67-74.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksel, B. (1989). Kültürel niteliklerimizin yönetime etkileri. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 333-347.
- Wall, R. & Rinehart, J. S.(1997). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Wohlstetter, P., & Mohrman, S. A. (1993). *School-based management: Strategies for success*.