

EĞİTİMDE LİDERLİK ARAŞTIRMALARI 2026

EDITÖRLER

Prof. Dr. Erkan KIRAL

Doç. Dr. Mehmet ULUTAŞ



ELA
YAYINCILIK

EĞİTİMDE LİDERLİK ARAŞTIRMALARI 2026

Editörler

Prof. Dr. Erkan KIRAL

Doç. Dr. Mehmet ULUTAŞ

Temmuz

2026



EĞİTİMDE LİDERLİK ARAŞTIRMALARI 2026

Editörler: Prof. Dr. Erkan KIRAL, Doç. Dr. Mehmet ULUTAŞ

Genel Yayın Yönetmeni: Erkan KIRAL

Kapak ve Sayfa Tasarımı: ELA Design

Yayın Tarihi: Temmuz 2026

Yayıncı Sertifika No: 76010

ISBN: 978-625-93007-5-7

© ELA Yayıncılık

Zafer Mahallesi, 152 Sokak, No: 39 H, Efeler /Aydın

Not: Kitaptaki çalışmaların intihal, etik ve bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖN SÖZ

Değerli okuyucularımız yayınevimizin uluslararası yayınevi olarak çıkardığı kitaplara yenilerini eklemenin gururunu duyuyoruz. “Eğitimde Liderlik Araştırmaları 2026” ile siz değerli okuyucularımızla buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Eğitim Yönetimi alanına güncel konularla destek vermeyi planlayan kitabımızda birbirinden güzel çalışmaları sizlerle buluşturmak bizler için büyük bir keyif. Değerli çalışmalarıyla katkı sunan yazarlarımıza ve emeği geçen herkese teşekkürü borç biliyoruz.

Kitabımız, 9 ayrı bölümden ve bu bölümleri yazan 17 değerli yazardan oluşmaktadır. İlgili bölümler; “Belirsizlik Altında Okul Yönetimi: Vuca-Banı Bağlamında Liderlerin Üzerine Düşen Roller”, “Yapay Zekâ Çağında Okul Liderliğini Yeniden Düşünmek”, “Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sosyal Yapılandırmacı Bir Yaklaşım”, “Millî Eğitim Akademisi ve Öğretmen Yetiştirmede Kurumsal Dönüşüm”, “Millî Eğitim Şuralarında Fırsat Eşitliği ve Kapsayıcılık Söyleminin Evrimi”, “Eğitim Yönetimi Doktorası Öğretmenler: Neredeler, Nasıllar, Araştırmaya Devam Ediyorlar Mı, Niçin?”, “Millî Eğitim Bakanlığının Taşra Teşkilatı Şube Müdürlerinin Karar Verme Süreçlerine İlişkin Görüşleri”, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetimde Etik İçin Cam Duvarlı Yönetim Odaları” ile “Okullarda Hiyerarşik Mikroagresyonlar” şeklindedir. Bu birbirinden değerli çalışmaların, eğitim ve bilim dünyamıza ayrıca siz değerli okuyucularımıza liderlik yolculuğumuzda katkı sağlayacağını umut ediyoruz.

Son olarak “Eğitimde Liderlik Araştırmaları 2026” kitabının çıkmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, sevgili ELA Yayıncılık ekibine, değerli ailelerimize sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz. Hayat sizlerle güzel, teşekkür ve minnetle...

Saygılarımızla,

Editörler

Dr. Erkan KIRAL ve Dr. Mehmet ULUTAŞ

erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619

ulutasmehmet@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6539-2039

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....6-18

BELİRSİZLİK ALTINDA OKUL YÖNETİMİ: VUCA-BANI BAĞLAMINDA LİDERLERİN
ÜZERİNE DÜŞEN ROLLER

Celal Teyyar UĞURLU, Hilal KAHRAMAN

BÖLÜM 2.....19-31

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA OKUL LİDERLİĞİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

Celal Teyyar UĞURLU, Niyazi ÖZER

BÖLÜM 3.....32-43

DAĞITILMIŞ LİDERLİK VE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: SOSYAL YAPILANDIRMACI BİR YAKLAŞIM

Aslı ÇETİNKAYA, Çiğdem ÇAKIR

BÖLÜM 4.....44-54

MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE KURUMSAL DÖNÜŞÜM

Ferhan Miray ÇİFTÇİOĞLU, Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA

BÖLÜM 5.....55-81

MİLLÎ EĞİTİM ŞURALARINDA FIRSAT EŞİTLİĞİ VE KAPSAYICILIK SÖYLEMİNİN EVRİMİ

Görkem OYNAR

BÖLÜM 6.....82-104

EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORALI ÖĞRETMENLER: NEREDELER, NASILLAR,
ARAŞTIRMAYA DEVAM EDİYORLAR MI, NİÇİN?

Yılmaz TONBUL, Dilek ERDOĞAN, Bedia KIRKULAK

BÖLÜM 7.....105-122

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TAŞRA TEŞKİLATI ŞUBE MÜDÜRLERİNİN KARAR
VERME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mahmut YEŞİL, Necla ŞAHİN FIRAT

BÖLÜM 8.....123-130
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİMDE ETİK İÇİN CAM DUVARLI YÖNETİM
ODALARI

Evren DENİZ TURAN

BÖLÜM 9.....131-149
OKULLARDA HİYERARŞİK MİKROAGRESYONLAR

Elgiz HENDEN, Aytaç GÖĞÜŞ

BÖLÜM 1

BELİRSİZLİK ALTINDA OKUL YÖNETİMİ: VUCA-BANI BAĞLAMINDA LİDERLERİN ÜZERİNE DÜŞEN ROLLER

Celal Teyyar UĞURLU, Hilal KAHRAMAN

BELİRSİZLİK ALTINDA OKUL YÖNETİMİ: VUCA-BANI BAĞLAMINDA LİDERLERİN ÜZERİNE DÜŞEN ROLLER

Celal Teyyar UĞURLU¹, Hilal KAHRAMAN²

Özet

Günümüz eğitim sistemleri, "normal" durumların yerini sürekli bir belirsizlik ve öngörülemezlik döngüsüne bıraktığı dinamik bir çevrede faaliyet göstermektedir. Bu çalışma, eğitim yönetiminde belirsizliğin doğasını, bu belirsizliği anlamlandırmada kullanılan VUCA (Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık, Muğlaklık) ve BANI (Kırılganlık, Kaygı, Doğrusal Olmama, Anlaşılamazlık) çerçevelerini ve liderlerin bu koşullar altında üstlenmesi gereken stratejik rolleri analiz etmektedir. Temel bulgular, belirsizliğin artık "düzeltmesi gereken geçici bir sorun" değil, stratejik olarak yönetilmesi gereken kalıcı bir durum olduğunu göstermektedir. COVID-19 pandemisi ve 6 Şubat Kahramanmaraş depremleri gibi krizler, geleneksel sert liderlik biçimlerinin yetersizliğini ortaya koymuş; bunun yerine duygusal zekâ, çeviklik, empati ve dayanıklılık temelli liderlik yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı artırmıştır. Eğitim liderlerinin başarısı; vizyoner, hizmetkâr ve çevik bir yönetim anlayışıyla hem kurumsal istikrarı hem de okul toplumunun psikolojik refahını koruma yeteneklerine bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: VUCA-BANI, liderlik, okul yönetimi

GİRİŞ

Eğitim yönetimi farklı koşullar altında birçok sorunla yüz yüze gelmektedir. Eğitim sisteminin toplumsallığı ve girdi işlem çıktı süreçlerinde toplumla iç içeliği onun yönetsel ağda sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Bir yandan ön görülemezlik diğer yandan zorlu koşullar dünyanın her yerinde eğitim kurumlarının yönetilebilirliğini zorlaştırmaktadır. Günümüzde değişimin hızlılığı ve değişime ayak uydurmadaki yetersizlikler beraberinde gelen belirsizlik ve zorlu koşullarla birleştiğinde daha bir yönetilemez duruma neden olmaktadır.

Eğitimde sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması okulun yönetim ağına grup düşünce uygunluğu ile ilintisi kurulabilir. Okullarda yenilik ve değişimin temel etkenini iyi düzenlenmiş fiziksel koşulların, eğitim öğretim programlarının, liderlik rollerini yeterli şekilde sergileyebilen liyakatlı yöneticilerin varlığı ile ilişkilendirmek gerekir. Aksi halde öngörülemezlik ve zorluklarla başa çıkmak güçleşecektir.

Karar alırken, etkinlikler planlarken ve başkalarıyla etkileşim kurarken insanlar belirsizlik yaşarlar. İnsanlar bunları ayırt etmek için gereken bilgiye sahip değilse, karar alternatifleri eşit derecede çekici (veya eşit derecede çekici olmayan) görünebilir (Brashers, 2001). Bu anlamda belirsizlik, yalnızca karar verme sürecini zorlaştıran bir durum değil, aynı zamanda yönetilmesi gereken bir olgu olarak ele alınmaktadır. Nitekim eğitimde belirsizlik, bilinenlerin ötesinde bilinmeyenlere odaklanarak yönetilebilirliği artırmayı hedeflemektedir.

¹ Sorumlu yazar: Prof.Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay/ Türkiye, celalteyyar@gmail.com,
ORCID: 0009-0004-9977-7262

² Doç.Dr.Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, hilalyucelkahraman@gmail.com

Bu çalışmada amaç literatür taraması yoluyla bir konu hakkında daha derinlemesine bilgi geliştirmektir. Sistematik bir tarama belirli bir konu ya da kavramlar hakkında mevcut çalışmaların belirli ölçütler doğrultusunda incelenmesini sağlayarak kanıtlayıcı ve açıklayıcı bilgi sunmayı amaçlar. Bu çalışmada belirsizlik kavramı ile birlikte günümüzün karmaşık ve öngörülemez yapısını açıklamada sıklıkla başvuru VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık, Muğlaklık) ve BANI (Brittle, Anxious, Non-linear, Incomprehensible/ Kırılgan, Kaygılı, Doğrusal Olmayan, Anlaşılmaz) çözümlemesi üzerine odaklanmıştır. VUCA-BANI özellikle eğitim örgütleri gibi dinamik ve çok boyutlu yapılarda ortaya çıkan belirsizliklerin anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Bu çözümlemede belirsizlik koşulları altında liderlik olgusuna odaklanılarak, değişen çevresel koşullarda liderlerin üzerine düşen roller sorgulanmıştır. Literatür taraması Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri PRISMA (Page vd., 2021) dikkate alınarak uyarlanmıştır (Kiluange vd., 2024).

Tablo 1.

Literatür Taraması Raporlama Öğeleri

Belge türleri	Makaleler, kör hakemli konferans bildirileri, tezler, doktora tezleri, kitaplar ve bölümler.
Anahtar kelimeler	VUCA-BANI, eğitim, liderlik, okul liderliği
Arama araçları	Google akademik, Consensus AI, Mustafa Kemal Üniversitesi Kütüphanesi Arama Araçları
Konu alanları	Sosyal bilimler, eğitim bilimleri

BELİRSİZLİĞİN ANLAMI

Belirsizlik birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilirken diğer yandan çıktıları ile de örgütsel yaşamı etkiler (Sollitto vd., 2017; Taşkan vd., 2022). Belirsizlik, durumların ayrıntıları belirsiz, karmaşık, öngörülemez veya olasılıksal olduğunda; bilgi mevcut olmadığında veya tutarsız olduğunda ve insanların kendi bilgi durumlarında veya genel olarak bilgi düzeyine ilişkin güvensiz hissettiklerinde ortaya çıkar (Brashers, 2001; Kauffman, 2022; Sollitto, 2017). Belirsizlik, bilinmeyen veya bilinmez olasılıklar olarak epistemik eksiklik ya da ontolojik öngörülemezlik, çevresel belirsizlik, stratejik karar vermedeki muğlaklık olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Dewulf, ve Biesbroek, 2018; Scharp, 2020). Belirsizlik, meydana gelebilecek olayların tahmin edilemezliği ile karakterize edilen bilgi eksikliğidir.

Karmaşık durumlar belirsizlik ve muğlaklıkla tanımlanır. Okul örgütleri, özellikle de az ya da çok keskin karmaşıklık özelliklerine sahiptir. Karmaşık durumlarda liderlik için yalnızca deneyimlere ve yerleşik yapılara güvenmek yetersiz olabilir (Andersen, 2024). Belirsizlik genellikle bir mesaj veya durum bireylerin zihinsel senaryoları ve şemalarıyla uyuşmadığında ortaya çıkar. Daha sonra bireyler, diğer insanlara danışmadan önce belirsizliklerini yönetme bilişsel sürecine girerler. Bu süreçte, bireyler belirsizlik yönetimi için seçeneklerini tartarlar ve başka bir kaynaktan bilgi edinmek için çaba sarf etmeden belirsizliklerini bireysel olarak azaltıp azaltamayacaklarına karar verirler (Kramer, 2004). Bilmemenin eğitim geleceği çalışmalarında önemli bir rol oynadığını ve her somut durumun düşünceli, eleştirel bir analizini gerektiren önemli sonuçlar doğurduğu varsayılır. Kesinliği hesaplamak ve şansı dizginlemek, "belirsizlik hesaplamalarına", özellikle de "bilinen" ve "bilinmeyen"i hesaba katmayı amaçlayan eğitim planlaması ve politikası yoluyla üretilen belirsizlik ontolojilerinin bilinmesine gerek vardır. Ancak böyle olursa belirsizliğin yönetimi ile baş edilebilir (Sobe, 2023).

Belirsizliği azaltma, öngörülemeyen, belirsiz, muğlak veya bilgiden yoksun olaylara veya davranışlara verilen belirsiz sayıdaki tepkiden yalnızca biridir. 1929'da, Deneyim ve Doğa'nın yayınlanmasıyla Dewey belirsizlik sorununu ele almıştır. Dewey'e göre, dünya belirsiz, tehlikeli ve istikrarsız bir "risk

sahnesi”dir; burada insanlar sürekli olarak düzene özlem duyarlar ve bilgilerine dayanarak ne olabileceğini tahmin etmeye çalışırlar (Capolla, 2024).

İnsanlar karmaşıklığı ve belirsizliği azaltmak isterler (Capolla, 2024). İnsan bilmediği oranda daha çok belirsizlik hissedebilir ancak bildiği durumlarda da yeni bilgi eksikliği ya da açlığı belirsizliği daha çok artırabilir. Kişi kendisi için bilgi açıklığını bildiği sürece belirsizliğini azaltabilse de belirsizlik özel bir yetkinlikle yönetilebilmeyi gerektirir.

Çeşitli belirsizlik türlerini anlayarak belirsizliği yönetmek için farklı stratejileri bulmayı sağlayabiliriz. Örneğin Brexit, Covid19 salgını ve 6 Şubat Kahramanmaraş depremi bir tür belirsizlik koşullarını artırmıştır. Özellikle Covid19 süreci ile sosyal izolasyonun artması, deprem gerçeği ile bozulan psikolojiler ve sosyolojik yapı, toplumsal belirsizlikleri yönetilemez bir noktaya taşımıştır. Okulların bu döngüdeki yeri ise daha bir anlaşılmaz, zor ve yönetilemez bir hal almıştır.

COVID-19 pandemisi, sistemlerin kırılganlığını ve aksaklıklarını ortaya çıkararak özellikle öğrenci öğrenimi üzerindeki etkilerini ortaya koyan çarpıcı bir örnek olmuştur. Böyle bir durumda sert liderlik biçimleri yetersiz kalmakta ve duygusal zekâyâ sahip, dirençli ve uyarlanabilir stratejilere duyulan ihtiyaç artmaktadır (Halil vd., 2025).

BELİRSİZLİK VE VUCA-BANI

Belirsizlik, nedenlerin ve olayların ardındaki "kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl ve neden" sorularının cevaplarının belirlenmesinin muğlak olduğu durumlar için kullanılır. Bu gibi durumları tanımlamak zordur (Menaria, 2024; Taşkan vd., 2022;). Öngörülemez belirsizliği tanımlayan temel bir kavramdır. 1990'ların başlarında, Amerika Birleşik Devletleri Soğuk Savaş sonrası savaşın değişen doğasını tanımlamak için VUCA terimini benimsemiş ve öngörülemez savaş koşullarında stratejik liderliği bu kavramla ilişkilendirmiştir. Kaotik ve hızla gelişen tehditleri tanımlamak, çalkantılı ve belirsiz iş ortamını açıklamak için VUCA çerçevesini benimsemişlerdir (Johansen, 2007). VUCA kavramı, eğitim de dahil olmak üzere çeşitli sektörlerde yaygın olarak benimsenmiştir (Başkan vd., 2022; Liu ve Chen, 2021; Mutil vd., 2024). VUCA çerçevesi – Değişkenlik (Volatility), Belirsizlik (Uncertainty), Karmaşıklık (Complexity), Muğlaklık (Ambiguity) çerçevesinde örgütlerin vizyon, anlayış, netlik ve çevikliğe dönüşmesi yoluyla belirsizliği yönetmeye ilişkin yeni bir bakış açısı sunar. Bununla birlikte, BANI çerçevesi – Kırılgan (Brittle), Kaygılı (Anxious), Doğrusal Olmayan (Non-linear) ve Anlaşılamaz'ın (Incomprehensible) önemini vurgular. VUCA ve BANI ilkelerinin entegrasyonu, liderlerin katılımcı karar alma, direnç ve psikolojik refahı destekleyen çevik liderlik modelleri oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu çerçevede belirsizliğin önemli bir anahtarı olarak VUCA ve BANI birlikte, karmaşık eğitim ortamlarında yol almak ve sürdürülebilir, anlamlı sonuçlar elde etmek için güçlü araçlar sunmaktadır (Başkan vd., 2022; Halil vd., 2025; Kiluange vd., 2024).

Dünyadaki hızlanan değişim değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak (VUCA) bir ortamında ilerlemektedir. Diğer yandan liderlik için ciddi bir sonuç olarak görülen kırılgan, kaygılı, doğrusal olmayan ve anlaşılmaz (BANI) bir senaryoda yaşıyoruz (Kiluanje vd., 2024; Menaria, 2024). VUCA, küreselleşme, teknolojik entegrasyonu, sosyal ve ekonomik değişimler, gelecekteki beceri gereksinimlerinin belirsizliği ve politika yönlendirmelerindeki belirsizlik gibi okul liderlerinin başa çıkması gereken temel zorluklardan bazılarıdır (Mutil vd., 2024). Öte yandan, BANI, fütürist Jamais Cascio tarafından 2020 yılında tanımlanmıştır. Buna göre BANI kısaltmasının tanımlaması şöyledir. Kırılgan (Brittle): Kırılgan kavramı, işletmelerin kırılgan olduğunu ve herhangi bir felakette her şeyin alt üst olabileceğini vurguluyor. Kaygılı (Anxious): Bu terim, iş hayatında sürekli “yetiştirme” çabasıyla kaynaklanan kaygıyı ifade ediyor. Doğrusal Olmayan (Nonlinear): Zaman değişkenliğinden kaynaklanan bir kopukluk nedeniyle olaylar bağımsız ve orantısız bir şekilde ilerler. Bu nedenle uzun vadeli planlar yapmak şirketlere zarar verir. Anlaşılamaz (Incomprehensible) Bazı cevaplar aradığımızda, cevaplar yanlış anlaşılma ya da neden olabilir veya

sadece bir anlam ifade etmeyebilir. Bu noktada hakimiyeti kaybedebiliriz. Bu durum için “Anlaşılamaz” terimi kullanılır (Cinnioğlu, 2025; Kiluange vd., 2024).

BANI, karmaşık ortamları anlamada VUCA modelinin sınırlamalarına bir yanıt olarak tasarlanmıştır. Günümüz dünyasının zorluklarının üstesinden gelmek için araçlar sağlayan yeni uyarlanabilir stratejileri ifade etmektedir (Kiluange vd., 2024). “Belirsizliği azaltmak” öngörülemeyen, belirsiz, muğlak veya bilgi eksikliği olan olaylara veya davranışlara verilen sayısız yanıttan yalnızca biri olduğundan, daha geniş bir iletişim ve belirsizlik yönetimi teorisine dahil edilmelidir (Brashers, 2001). Sonuç olarak günümüzde daha çok VUCA (Değişken, Belirsiz, Karmaşık ve Muğlak) dünyası, BANI (Kırılgan, Kaygı Uyandırıcı, Doğrusal Olmayan ve Anlaşılamaz) dünyasına evrilmiştir.

2020’den beri Covid-19 pandemisi, çoğu kuruluş için ortamın temel yönlerini tanımlamada önemini artırmıştır. Covid gibi durumların yarattığı belirsizlik durumlar, ne, nerede ve kim gibi sorularının cevaplarının belirlenmesini zorlaştırmıştır (Taşkan vd., 2022). Covid-19 Pandemisi, savaş ya da deprem gibi büyük ve beklenmedik olaylar çok değişkenli büyük yansımalar yaratmıştır. Söz konusu bu belirsizlik VUCA ile belirsizlik ilişkisini daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 2.

VUCA ve BANI Çerçeveleri Arasındaki Farklar

Odak Noktası	VUCA Dünyası (Oynaklık, Belirsizlik, Karmaşıklık, Muğlaklık)	BANI Dünyası (Kırılgan, Kaygılı, Doğrusal Olmayan, Anlaşılamaz)
Hız	Hızlı tempolu, öngörülemez.	Kaotik, Çalkantılı.
Ortam	Hızlı ve sürekli değişim.	Kırılgan ve bunalıcı.
Bireyler	Kararsız, Birbirine Bağlı.	Tepkisel, uyum sağlayabilen.
Değerler	Savunmasız, bunalmış.	İstikrar, güvenlik, bireycilik, anlık tatmin.

Menaria’dan (2024) aktarılmıştır.

VUCA ve BANI çerçeveleri farklı geçmişlerden gelerek, BANI, 21. yüzyılın değişen karmaşıklığına bir tepki olarak ortaya çıkarken, VUCA başlangıçta askeri stratejiye dayanan ve daha sonra iş dünyasına evrilen bir hal almıştır. Her iki kavram tanımlaması açısından bakıldığında değişen çevrenin sunduğu zorlukları tanımlamak, modern dünyanın belirsizliklerini anlamak ve bunlarla başa çıkmak için zıt ancak faydalı bilgiler sunmaktadır (Menaria, 2024).

Tablo 3.

Kurumsal ve Sosyal Ortamları Anlama - Yönetme Yaklaşımları

Özellikler	VUCA Dünyası Yaklaşımları	BANI Dünyası Yaklaşımları
Temel Strateji	Çeviklik: Değişimi kucaklayın.	Esneklik: Esnek olun ve hızlıca denemeler yapın.
Vizyon ve İlişkiler	Vizyon: Gelecek için net bir vizyona sahip olun.	Güçlü İlişkiler: Güçlü bağlar ve ilişkiler kurun.
Değerler ve İş Birliği	Temel Değerler: Temel değerleri belirleyin, merkezde kalın.	İş Birliği: İş birliği yapın ve topluluklar oluşturun.
Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme: Sürekli öğrenin ve yetkinliklerinizi artırın.	Merak: Meraklı olun, yeni bilgileri kucaklayın.
Refah (Well-Being)	Ruhsal ve fiziksel sağlığa öncelik verin.	Stresi yönetin.
Risk Yönetimi	Güçlü risk yönetimi uygulamaları geliştirin.	Dayanıklılık: Kökeni ne olursa olsun şoklara ve aksamalara dayanabilecek kapasite oluşturun.
Değişim Yönetimi	Ortamı ve trendleri tarayıp analiz edin.	Yeni yaklaşımlarla denemeler yapın; öğrenme ve uyum sağlama kültürünü teşvik edin.
Kapsam	Pazar dinamikleri, teknolojik gelişmeler, düzenleyici değişiklikler, siyasi değişimler.	Kültür ve süreçler gibi iç dinamikler; merkezi olmayan karar alma süreçleri.
Liderlik Odağı	Destekleyici ortam, öğrenme, davranış denemeleri ve inovasyon.	Dış aksamalara yanıt vermede stratejik düşünme ve çeviklik.

Menaria’dan (2024) aktarılmıştır.

Özetle, VUCA askeri stratejilerden doğmuş ve iş dünyasına uyarlanmışken; BANI, 21. yüzyılın değişen karmaşıklığına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Her iki çerçeve de modern dünyanın belirsizliklerini tanımlamayı ve bunlara karşı **stratejik çeviklik** geliştirmeyi amaçlamaktadır.

BELİRSİZLİK VE OKUL YÖNETİMİ

Eğitim sistemleri giderek daha istikrarsız ve karmaşık ortamlarda faaliyet göstermektedir. Son araştırmalar, belirsizliği "düzeltmesi" gereken geçici bir sorun olarak değil, liderlerin hem hafifletmesi hem de mükemmelliği ve eşitliği desteklemek için verimli bir şekilde kullanması gereken kalıcı bir durum olarak ele almaktadır (Yurkofsky, 2022).

Çağdaş dünyayı karakterize eden artan karmaşıklık, birbirleriyle ilişkili farklı acil durumları içerir. Bu da sonuçlarını tahmin etmeyi neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Gerçekten de sosyo-politik, ekonomik ve sağlık krizleri (Menaria, 2024, Scharp vd., 2020), Covid salgını (Adams vd., 2021; Tan, 2023;), deprem (Akdağ Çimen, 2024; Galasso ve Opabola, 2024), göç olgusu (Arar vd., 2019; Wilkinson ve Kaukko, 2025) belirsizliği artırmaktadır.

Artan karmaşıklık, eğitim yönetiminin önemli değişkenleri olan yönetici ve öğretmenlerin rolünü, aynı zamanda örneğin bilgi tabanlarını ve ihtiyaçlarını değiştiren öğrencileri, motivasyonlarını sağlayan dışsal ve içsel unsurları da önemli ölçüde etkilemiştir (Yreck, 2024). Kuralların hakim olduğu ve rutinlere dayalı eğitim faaliyetlerinde, anlam oluşturma genellikle yapılara ve sistematik planlamaya göre ikinci plana atılır. Bir okulun mekanik özellikler sergilemesi veya bir makine gibi çalışması, okulun bir makine olduğu anlamına gelmez ve krizler veya diğer aksaklık biçimleri bizi bunun farkına varmamızı sağlar. Örneğin, COVID-19 Pandemisinin, okul örgütlerinde her zaman gerçekleşen ancak 'normal durumlarda' arka plana kayabilen karmaşıklık ve anlam oluşturma üzerinde bir görevi olmuştur. Okullar her zaman belirsizlik ve öngörülemezlik içerecektir (Andersen, 2024). Aynı durumu Türkiye'de on bir ili kapsayan 6 Şubat 2023 depremleri için de söylemek mümkündür.

Günümüzün en önemli özelliği, özellikle eğitim alanında olmak üzere, toplumu tüm alanlarını etkileyen yüksek derecede karmaşıklığıdır. Bu karmaşıklık, sürekli olasılıklara yol açmakta ve bu belirsizlik koşullarına neden olmaktadır (Capolla, 2024). Bu yüzden okul sistemleri, ortadan kaldırılamayan ve stratejik olarak yönetilmesi gereken çevresel, teknik ve temsili belirsizlikle karşı karşıyadır denilebilir.

BELİRSİZLİK VE LİDERLİK

Hızlı değişim ve öngörülemezlik, eğitim yönetiminde eğitim liderlerinin karmaşık, zorluklara uyum yeteneği ve stratejik vizyonla yanıt vermelerini gerektirmektedir (Halil vd., 2025). Eğitim kurumları, belirsizlik, öngörülemezlik, karmaşıklık ve şüphe anlamına gelen VUCA adı verilen bir ortamda çalışmaktadır (Yreck, 2024). Eğitim yönetiminde belirsizlik ve öngörülemezlikleri anlamak ve etkili bir yönetim ortaya koymak için liderlik becerilerine gereksinim vardır. Lawrence'a (2013) göre, günümüzün oynaklığı liderlerden çeviklik ve karmaşıklık anlayış gerektirir; belirsizlik vizyon, muğlaklık ise sürekli bir açıklık arayışını gerektirir (Kiluange vd., 2024).

VUCA teriminin yaygınlaşması ve uygulanmasıyla birlikte, bazı yazarlar diğer ilgili faktörleri incelemiş ve kısaltmada değişiklikler önermişlerdir; bunlardan öne çıkanlar şunlardır: Yıkıcı, Oynak, Belirsiz, Karmaşık ve Muğlak (DVUCA) (Calvosa ve Franco, 2022) ve Kırılğan, Kaygılı, Doğrusal Olmayan ve Anlaşılmaz (BANI) (Cascio, 2021). BANI, bu yazar tarafından, yaygın kullanımı ve önemli olduğunu düşündüğü diğer yönleri dışarıda bırakması nedeniyle yıpranmış olduğuna inandığı VUCA'ya bir alternatif olarak önerilmiştir.

Eğitim liderlerinin krizlere proaktif bir şekilde yanıt verme, personel ve öğrencileri destekleme ve belirsiz koşullarda istikrarı koruma konusunda kritik yetkinliklere sahip olmaları beklenir. Eğitim

liderlerinin VUCA ve BANI ilkelerini gerçek dünya ortamında karar verme süreçlerini iyileştirmek, refahı teşvik etmek ve kurumlarının tepki verme yeteneğini güçlendirmek için nasıl uygulayabilecekleri önemlidir (Halil vd., 2025). VUCA kısaltmasının her bir harfini anlamının, liderlere karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar konusunda ortak bir bakış açısı sağladığını ve böylece onları gerekli eylemleri yapmaya motive ettiğini doğrulamaktadır.

BANI çerçevesinin her bir bileşeni aşağıda sunulmuştur (Halil vd., 2025).

Kırılğan: Bu terim, sağlam görünen ancak baskı altında çökebilen sistemleri tanımlar.

Kaygılı: Kaygı, bu, çevrenin sürekli istikrarsızlığı nedeniyle kuruluşların veya bireylerin zihinsel durumunu yansıtır.

Doğrusal Olmayan: Doğrusal olmama, sonuçların her zaman girdilerle orantılı olmamasıdır.

Anlaşılmaz: Bu terim, kaotik, anlamsız ve anlaşılması zor bir durumu tanımlar. Örneğin, eğitim liderleri, eğitimdeki hızlı teknolojik ilerlemeleri bunaltıcı bulabilir ve öğrenci refahı gibi diğer görevleri yönetirken bu değişiklikleri tam olarak anlamayı ve anlamlandırmayı zorlaştırabilir.

BANI durumlarıyla nasıl başa çıkılır? Kırılğan direnç, şoklara dayanmak için gereklidir. Sistem direnci genellikle, beklenmedik durumlar için bir tampon görevi görecektir kaynakların (maddi veya manevi) biriktirilmesi anlamına gelir. Kaygılı empati, kaotik sistemlerin sonucunun farkına varmaktır. Başkalarına olduğu kadar kendine karşı da nazik ve affedici olma isteğidir. Doğrusal olmayan durumlar için doğrusal olmayan doğaçlama gereklidir. Birey, baskı altında yaratıcı olmalı ve hızlı bir şekilde uyum sağlama yeteneğine sahip olmalıdır (Halil vd., 2025).

Eğitim liderleri, uzun vadeli kurumsal hedefleri acil taleplerle dengeleyen ve dayanıklılık, esneklik ve kapsayıcılık kültürünü teşvik eden uyarlanabilir stratejiler benimsemelidir (Halil vd., 2025). Belirsizlik, teknolojik devrimler, değişen demografik yapı ve küresel eğitim modelleri, sanal gerçeklik ve yapay zeka gibi yeni teknolojiler birçok olasılık ve zorluk ortaya çıkarmaktadır (Yreck, 2024). Bununla birlikte daha genel belirsizlik durumları örneğin Covid ve deprem gibi büyük coğrafyaları ve insanları etkileyen durumlar daha yaygın belirsizlik durumları yaratmaktadır.

Etkili liderler, kurumlarının zorluklara hızlı bir şekilde yanıt verebilmesini sağlayan bir hazırlık kültürü geliştirerek belirsizliği azaltırlar (Halil vd., 2025). BANI bağlamları, özellikle belirsizliğin öğrenciler, eğitimciler ve paydaşlar üzerinde yarattığı psikolojik baskı açısından ek zorluklar getirir. Empati merkezli yaklaşımları benimseyen liderler (örneğin, diyalog için güvenli alanlar sağlamak, duygusal zorlukları tanımak ve hedefli destek sunmak gibi), okul topluluklarının duygusal dayanıklılığını önemli ölçüde artırabilirler. BANI bağlamlarının duygusal boyutlarını ele alarak, liderler belirsizlik ortamında kurumsal istikrarı ve bireysel refahı korumaya yardımcı olurlar (Halil vd., 2025; Scharp vd., 2020).

Belirsizliğin üstesinden gelmek için eğitim kurumlarının proaktif ve stratejik adımlar atmaları gerekmektedir. Eğitim liderleri, belirsizlikle karşı karşıya kalarak, değişimi başlatmayı yeni kararlar almayı gerektirir. Ancak bir yandan belirsizliğin karmaşıklığı diğer yandan onun yönetilme gerekliliği uygulama, karar vermenin dirençle karşılaşılması durumunu yaratabilir. (Campos ve Reich, 2019). Eğitimin kalitesini korumak ve iyileştirmek için eğitim liderlerinin bu belirsizlikle başa çıkması gerekir.

Olası mali zorlukların üstesinden gelmek için stratejik planlama ve etkili kaynak yönetimi şarttır. Eğitim yönetimi birçok bileşene ve ilişkiye sahiptir, bu nedenle eğitim liderlerinin sorunu bir bütün olarak görmeleri ve esnek olmaları gerekir (Yreck, 2024). Eğitim liderlerine kriz ve belirsizlikte nasıl yol aldıklarına, "normal" zamanlarda ihtiyaç duyulan birçok liderlik niteliği ve özelliğinin, belirsizlik zamanlarında ihtiyaç duyulanlara az çok benzer olduğu öngörülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin daha hızlı hareket etmeyi, daha net ve sürekli iletişim kurmayı öğrenmeleri gerekiyor (Pashiardis, ve Brauckmann-Sajkiewicz, 2022). Pandemi sırasındaki kriz durumu, liderliğin uygulanmasında ana

yaklaşım haline gelmiştir. Pandemi belirsizliği artıran bir etken olarak en çok liderlerin üzerine düşen görev ve sorumlulukları artırmıştır.

Eğitim alanlarında çalışanlar, değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık (VUCA) ve kırılgan, kaygılı, doğrusal olmayan ve anlaşılmaz (BANI) ile karakterize edilen ortamlarda liderlik yapmaktadırlar (Tucker ve Polychronopoulos, 2025). Okulların doğası belirsizliğin yönetimine karşı aşırı duyarlılık göstermektedir. Bu çerçevede okullarda yöneticilerin bu duyarlıklara karşı tutum, davranış ve becerilerini iyi kullanmalı ve okulların yönetilebilirliğini artırmalıdır. Okullarda kurumsal, sosyal, teknolojik, program, okul çevre ilişkileri, olağanüstü değişim ve dönüşüm gereklilikleri, istenmeyen olaylar, kriz durumları gibi birçok etkenle baş etmek durumunda kalmaktadırlar. VUCA-BANI bağlamı özellikle liderlerin karşı karşıya kaldığı zorlayıcı durumlarda liderliğin sürdürülebilir olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

VUCA dışsal zorlukların doğasını tanımlarken, BANI, bunlarla başa çıkan liderlerin öznel, çoğu zaman bedensel deneyimlerini yakalar. Yani artan belirsizliğe bir tepki olarak kaygı, empati ve duygusal kabullerle belirsizlik azaltılabilir. Doğrusal olmayan değişimin yarattığı sorunlar, bilişsel esneklik yoluyla en iyi şekilde ele alınır. Tutarsızlıkları nedeniyle sıklıkla bunaltıcı olan anlaşılmaz durumlar, çeşitli bakış açılarıyla yorumlanarak ve toplumsal bağlarla güçlendirilerek yönetilebilir hale gelir (Tucker ve Polychronopoulos, 2025).

VUCA ve BANI birlikte ele alındığında, değerlendirme liderliğinin hayata geçirildiği hem durumsal hem de psikolojik zemini incelemek için sağlam bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevede aşağıda bazı temel başlıklarda liderlerin tutum, davranış ve becerileri önemli unsurlar olarak sunulmuştur (Mutil vd., 2024; Reyes, 2024; Yuet vd., 2024).

1. Eğitim yöneticileri, dijital çağın getirdiği dışsal değişiklikleri öngörmeli ve proaktif bir şekilde ele alarak yenilikçi liderlik stratejileri benimsemelidir.
2. Değişikliklere uyum sağlama konusunda esneklik gösteren liderler, kurumlarını uzun vadeli sürdürülebilirlik ve başarı için stratejik olarak konumlandırabilirler.
3. Çevik Öncü Liderlik kavramı, uyum yeteneği, ekip çalışması, öz farkındalık, eleştirel düşünme ve çözüm odaklı zihniyetleri savunmaktadır. Bu liderlik yaklaşımı, günümüzün hızla gelişen ortamında eğitim yöneticilerini etkili bir şekilde liderlik etmeleri için güçlendirmek amacıyla çeviklik, uyarlanabilirlik, iş birliği, öz farkındalık, eleştirel düşünme becerileri ve çözüm odaklı zihniyetleri benimsemenin önemini vurgular.
4. Uyarlanabilirliği, iş birliğini ve yaratıcı problem çözme teşvik eden yöneticiler belirsizlik dönemlerinde yenilik ve dirençle gelişen bir ortam yaratabilirler.
5. Liderlikte çeviklik, sürekli değişen ve öngörülemeyen modern ortamda yol almak için temel bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir.
6. Eğitim liderlerinin değişen koşullara ve ortaya çıkan trendlere hızlı bir şekilde yanıt verebilmelerini sağlayan kritik bir özellik olarak tanımlanmıştır.
7. İş birliği, eğitimde etkili Çevik Öncü Liderliğin de temel bir ilkesidir. İş birliğine dayalı liderler, ekip çalışması ve kolektif problem çözme odaklıdır.
8. Öz farkındalık, özellikle eğitim ortamındaki belirsiz durumlarla başa çıkmada, etkili liderliğin bir diğer kritik bileşenidir.
9. Eleştirel düşünme becerileri, eğitim sisteminin karmaşıklıklarında yol alırken, bilinçli kararlar verirken ve olumlu değişim sağlarken eğitim yöneticileri için çok önemlidir.
10. Çözüm Odaklı Zihniyetler özellikle eğitim yönetiminde belirsizlik ve hızlı değişim dönemlerinde, eğitim yöneticileri için bir diğer değerli özelliktir.
11. Okul liderleri, idari süreçleri kolaylaştırmak ve şeffaflığı sağlamak için benzer teknolojilerden yararlanabilir ve böylece okullarını VUCA ortamında daha iyi konumlandırabilirler.
12. Okul liderleri hem teknik becerilere hem de duygusal zekaya odaklanarak liderlik yetkinliklerini yeniden tanımlayabilirler.

13. Ebeveynlerin okul etkinliklerine entegre edilmesi, VUCA karmaşıklıklarını yönetmek için çok önemli olan çocukların eğitimsel sonuçlarını desteklemektedir.
14. Afet sonrası dönüştürücü değişim için çok boyutlu bir çerçevede okul yöneticileri, kriz hazırlığını ve dayanıklılığını artırmak, kapsamlı ve sürdürülebilir bir iyileşme sağlayabilirler.
15. Okul yöneticileri, karar verme, liderlik ve ekip çalışması becerilerini geliştirmek için deneyimsel öğrenme modüllerini kullanabilirler.

Genel bir çerçeveden bakıldığında okul liderliğini etkileyen bir diğer önemli faktör bulunmaktadır. Okul liderleri, belirsiz koşullar altında bilinçli kararlar almaya hazır olmalı ve stratejik düşünme ve çevik liderlikte güçlü bir temele sahip olmalıdırlar (Mutil vd., 2024). Eğitim kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan politika etkenlerinin değişimi öncelikli belirsizlik durumları yaratırken özellikle Covid ve depremle birlikte okulların belirsizlikle yüz yüze olduğu daha bir artmaktadır. Bu belirsizlik, liderlerin politikaları etkili bir şekilde yorumlayıp uygulayabilme yeteneğine sahip olmalarını gerektirir.

Lider, özellikle politika değişikliklerinden etkilenen veya etkilenen tarafları da içeren, gerçek ihtiyaçlara ve değişikliklere aracılık etmek ve yanıt vermek için etkili çok yönlü iletişim geliştirir. Ayrıca, verimliliği artırmak için birbirlerini karşılıklı olarak destekleyecek bir iş birliği ağı geliştirmeyi de üstlenerek belirsizliği yönetir. Çalışma ortamını teşvik etmek, verimliliği artırmak ve kişisel ve profesyonel sağlıklarını desteklemek için çabaları birleştirmek amacıyla empati geliştirme, teknolojiyi ana çalışma aracı olarak kullanma da liderlerin görev ve sorumlulukları arasındadır (Nugroho, 2021). Liderler arasında çevik özelliklerin uygulanması, çevik bir organizasyonda liderlikle ilişkili faydaların gerçekleştirilmesi için bir ön koşuldur. Bu durumda liderler örgütsel ortamdaki beklenilmeyen durumlara daha hızlı cevap verebilirler. Liderliğin stratejik yönleri strateji, ortaklık, küresel vizyon ve karar verme süreçlerini kapsarken, teknolojik yönleri yeni medya, inovasyon yönetimi, veri yönetimi ve güvenlik konularında yetkinliği içerir. Son olarak ise liderliğin operasyonel yönleri planlama ve organizasyon, hedef başarısı, değişim yönetimi ve bilgi yönetimini içerir (Cinnioğlu, 2025).

VUCA-BANI BAĞLAMINDA BAZI LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Belirsizliklerle başa çıkmak için stratejiler belirlemeye olan ihtiyaç liderlerin farklı bakış açılarıyla belirsizlikle nasıl mücadele etmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır (Rasli, 2022). Örneğin Covid-19 ve deprem gibi koşullarda eğitimdeki belirsizlikleri yönetmek farklı liderlik becerilerini etkili bir şekilde sergilemeyi gerektirir. Bilinmeyenler ve belirsizliklerle ilgili sorunları, fırsatları veya çözümleri daha iyi anlamak için farklı liderlik becerilerinden yararlanılabilir.

Sürekli değişim ve oynaklık, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık (VUCA) ile karakterize edilen bir dünyada, liderlik, vizyon, anlayış, netlik ve uyarlanabilirlik/çeviklik gerektirir (Holley, vd., 2022). Eğitim sisteminin diğer alanlarla uyum sağlaması ve eğitimi etkili bir şekilde yönetmek esneklik gerektirir. VUCA dünyasında bireylerin hazırlanması yalnızca bilgi aktarımıyla değil, aynı zamanda yaratıcı ve yenilikçi zihniyetlerin geliştirilmesiyle mümkündür (Minciu vd., 2025). Eğitim yönetiminde liderler öngörülemez bir dünyanın (VUCA dünyası) kriterlerini karşılamak zorundadır.

VUCA modeli, öğrenmeyi geliştirmenin değerleriyle bağlantılı altı temel beceriye dayanmaktadır:

1. Ortak bir amaç geliştirme.
2. Öğrenme çevikliği.
3. Öz farkındalık.
4. İş birliği ve etki yoluyla liderlik.
5. Belirsizlikte liderlik etme konusunda güven.
6. Değişim odaklı zihniyet.

Liderliğin bağlamsal ve psikolojik boyutlarına dair içgörü sunan iki birbiriyle ilişkili çerçeve olan VUCA çerçevesi, Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık ile ifade edilmiş ve buna paralel

olarak, Kırılgan, Kaygılı, Doğrusal Olmayan ve Anlaşılmaz unsurları içeren BANI çerçevesi ile içsel varoluş hallerini ve bozulmaya karşı duygusal tepkileri ele alan tamamlayıcı bir bakış açısı ortaya konulmuştur. Bunlar birlikte ele alındığında, VUCA ve BANI, liderliğin hem durumsal hem de psikolojik zemini için sağlam bir çerçeve sağlar (Tucker ve Polychronopoulos, 2025). Bu liderlik yaklaşımlarından bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Şekil 1. VUCA Dünyasında liderlik (NootbookLM Yapay Zeka Çıktısı)



Sinerjik liderlik teorisi ve VUCA yaklaşımı açısından, sinerjik liderlik faktörleri arasında, liderlik davranışları (stilleri) doğrudan inançlar, tutumlar ve değerler faktörü, örgüt yapısı ve dolaylı olarak dış güçler faktörüyle etkileşim halindedir. Liderler, durumun bütünsel bir resmini oluşturmak için, örgüt sistemlerindeki her bir sinerjik liderlik faktörü açısından VUCA zorluklarının dört yönünü belirleyebilirler. Böylece, liderler, VUCA zorluklarını ele almak için ilgili çözüm stratejilerini uygulayarak liderlik stillerini duruma uyarlayabilirler (Liu ve Chen, 2021).

Tablo 4.
VUCA Zorluğu Liderlik İlişkisi

VUCA Zorluğu	Çözüm Stratejisi	Sinerjik Liderlik Faktörü	Etkileşim Türü	Açıklama (Çıkarılan)
Oynaklık (Volatility)	Vizyon (Vision)	Liderlik davranışları (stilleri)	Doğrudan	Liderlik davranışları, oynak piyasa koşullarına karşı net bir vizyon geliştirilmesini sağlar.
Belirsizlik (Uncertainty)	Anlayış (Understanding)	İnançlar, tutumlar ve değerler	Dolaylı (Kesikli Çizgi)	Kurumsal değerler ve tutumlar, belirsiz durumların anlamlandırılmasına ve derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olur.
Karmaşıklık (Complexity)	Netlik (Clarity)	Dış güçler	Dolaylı (Kesikli Çizgi)	Dış faktörlerin etkisi altındaki karmaşık yapılar, stratejik netlik yoluyla yönetilebilir.
Muğlaklık (Ambiguity)	Çeviklik (Agility)	Örgütsel yapı	Dolaylı (Kesikli Çizgi)	Esnek ve destekleyici bir örgütsel yapı, muğlak durumlarda hızlı hareket etme ve çeviklik kapasitesini artırır.

Kaynak: Liu ve Chen, (2021).

Nugroho vd. (2021) liderler için belirsizliğin yönetimine ilişkin üç temel öneride bulunmuşlardır. Bunlar: *i.* İletişimi Geliştirmek: Her liderin, bir iletişim iklimi ve kültürü geliştirmesi gerekir. Etkili çok yönlü iletişim, özellikle politika değişikliklerinden etkilenen veya bunlardan etkilenen tarafları ilgilendiren gerçek ihtiyaçlara ve değişikliklere aracılık etmek ve yanıt vermek için işlev görecektir. *ii.* Bir Ağ Geliştirmek: Yenilik yapmaya ve kuruluşlarda çalışmak için kaynakları optimize etmek ve en iyi çözümü formüle etmek için ilgili tüm paydaşlarla ağ kurmak gereklidir. Güçlü bir iş birliği ritmi, üretken ve faydalı bir iş birliği ağı oluşturmak için birbirini karşılıklı olarak destekleyecektir. *iii.* Empati Geliştirmek: Eşitsizlik ve adalet hassas konulardır. Örneğin, personel için sosyal hakların azalması veya kaybedilmesi sorunları onlara karşı liderlerin empati geliştirmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Vizyoner liderlik belirsizlik zamanlarında özellikle etkili olması gerektiği teorize edilmiştir. Belirsizliği, geleceği tahmin etmek için gerekli olan bilgi veya durumsal anlayışın yokluk olarak tanımlanır. Belirsizlik, çalışanın bilişsel enerjisini tüketir. Olumsuz bir durum olarak görülür ve belirsizliği azaltma ve öngörülebilirliği artırma çalışanlar için önemlidir (Buss ve Kearney, 2024). Vizyoner liderlik, belirsizliğin yüksek olduğu durumlarda işin anlamlılığı ile işe koşulduğunda belirsizliği yönetilebilir bir hale getirebilir.

Bir başka liderlik yaklaşımı “meşale taşıyıcı liderlik” zorlu koşullardaki okullarda okul iyileştirme ve değişim yolculuğunun merkezine alınmıştır. Bu liderlik yaklaşımı su üstünde kalmak için elinden gelen her şeyi yapan iyi niyetli lider olarak tanımlanmıştır (Gill vd., 2022). Hizmetkar liderlik yaklaşımında ise günlük eylemlerde örgütsel yöneticilik, bilgelik ve ikna edici tekniklerini başarıyla uygulanmasıdır. Hizmetkar liderlik paradigması da okul liderliğinin uygulandığı okul ortamlarında öğretmenlerin ve diğer çalışanların yeteneklerini takdir ederek kabul eder, farkına varır ve en iyi potansiyellerine ulaşmaları için onları güçlendirir (Swart vd., 2022).

Zorlu koşulları etkili bir şekilde yönetmede liderlerin kilit rolü; sorunlarla yüzleşmeye, yeni stratejiler benimsemeye, belirsizlik ve kriz zamanlarında başarılı olmaya, yönlendirmeye ve odaklanmaya bağlıdır. Liderler, olumlu sonuçlar üretmek için yeni çalışma yöntemlerini öğrenebilir, deneyebilir ve uyarlayabilirler (Chakraborty vd., 2024). Son derece düşük olasılıklı ancak yüksek etkili olayların, geleneksel olarak strateji oluşturma sorumlusu olan üst yönetim kademelerinin, yüksek belirsizlik ve öngörülemezliğe daha uygun yeni zihniyetlere ve örgütsel yeteneklere odaklanan yeni bir stratejik liderlik türü sunmasını gerektirdiğine inanılır (Adobor vd., 2021).

Modern örgütlerin karşı karşıya kaldığı çalkantılı VUCA/BANI dünyasının zorlukları, liderliğin rolüne ilişkin farklı bir algıya yol açmıştır. Bir örgütün, yalnızca stratejik kararlar almakla kalmayıp aynı zamanda çalışanları da destekleyen bir lider sayesinde zorlukların üstesinden gelebilir (Olkowicz, Jarosik-Michalak ve Kozłowski, 2024). VUCA-BANI'ye hazırlıklı olmamak, eğitim yöneticilerinin iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir. Örneğin eğitim örgütlerinde öngörülemezlik, kaos, nedeniyle okulların etkililiğinde düşüşler yaşanabilir. Bu da VUCA-BANI bağlamında okul liderlerinin hem teorik hem de uygulamada yeni liderlik becerileriyle donanmaları gerekebilir. Ancak bu sadece stratejik karar almayla değil aynı zamanda çalışanlarla kurulacak güçlü bağlarla mümkün olabilir.

Etkili liderlik, istikrar sağlar ve çalkantılı bir ortamda hayatta kalma fırsatı sunar. Liderler sadece yönetsel kararlar almakla kalmamalı, aynı zamanda astlarını dinleme, sorunları teşhis etme ve çalışanların refahını önemseme yeteneğine de sahip olmalıdır. Bir lider, özgün olmalı, güven uyandırmalı, stresi azaltmalı ve ekte moral yükseltmelidir. Çalışanları için iyi bir iletişim ortağı olmalı ve istikrarsız koşullardaki herhangi bir düzensizliği fark edebilmelidir. Becerikli ilişki kurma, sezgi ve her şeyden önce bilgi, başarılı bir örgüt yönetimine yol açar (Kozłowski, 2024, Olkowicz vd., 2024).

Sonuç olarak, VUCA-BANI çerçevesi, eğitim örgütlerinin içinde bulunduğu çok katmanlı belirsizlik bağlamını anlamak için tamamlayıcı iki mercek sunmaktadır. VUCA, değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık yoluyla durumsal düzeyi tanımlarken; BANI kırılabilirlik, kaygı, doğrusal olmama ve anlaşılabilirlik yoluyla bu durumların liderler, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki psikolojik ve duygusal yansımalarını ortaya koymaktadır (Cinnioğlu, 2025; Kiluange vd., 2024). Bu çerçeveler, Covid-19 pandemisi, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri ve göç gibi büyük ölçekli kesintilerin eğitim sistemleri üzerindeki etkisini yorumlamak için işlevsel bir analiz zemini sağlamaktadır.

Bu çalışmada incelenen literatür, belirsizlik koşullarında okul liderliğinin tek bir liderlik stiline indirgenemeyeceğini göstermektedir. Uyarlanabilir, dönüşümcü, sinerjik ve hizmetkâr liderlik yaklaşımlarının birbirini tamamladığı; empati merkezli, kapsayıcı ve katılımcı karar alma süreçlerinin kurumsal dayanıklılığı artırdığı görülmektedir (Halil vd., 2025; Liu ve Chen, 2021; Swart vd., 2022). Okul yöneticilerinin hızlı hareket etme, sürekli ve şeffaf iletişim kurma ve duygusal güvenlik alanları oluşturma kapasiteleri, kriz dönemlerinde kurumsal istikrarın ve bireysel iyi oluşun korunmasında belirleyici olmaktadır (Pashiardis ve Brauckmann-Sajkiewicz, 2022).

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, eğitim sistemlerinin yalnızca akademik süreçleri sürdürebilen yapılar olması değil, aynı zamanda belirsizlik ve kriz dönemlerinde bireylerin psikolojik, sosyal ve örgütsel ihtiyaçlarına da yanıt verebilen daha esnek yapılara dönüşmesi önem kazanmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin değişen koşullara uyum sağlayabilme, kriz anlarında etkili iletişim kurabilme ve okul topluluğunun duygusal ihtiyaçlarını gözetebilme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, hizmet öncesi ve hizmet içi yönetici yetiştirme programlarında VUCA-BANI bağlamına ilişkin farkındalık, kriz iletişimi, psikososyal destek ve belirsizlik yönetimi gibi konulara daha fazla yer verilmesi yararlı olabilir.

Bunun yanında, son yıllarda yaşanan salgın, doğal afet ve zorunlu göç gibi deneyimler, okulların yalnızca rutin koşullara göre değil, beklenmedik durumlara karşı da hazırlıklı olması gerektiğini göstermiştir. Bu noktada okullarda öğretmenler, yöneticiler ile diğer paydaşların karar süreçlerine daha aktif katılımını destekleyen esnek yönetim anlayışlarının geliştirilmesi önemli görünmektedir. Böyle bir yaklaşımın, kriz dönemlerinde hem kurumsal dayanıklılığı hem de okul içerisindeki güven duygusunu destekleyebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, D., Cheah, K. S. L., Thien, L. M., ve Md Yusoff, N. N. (2021). Leading schools through the COVID-19 crisis in a South-East Asian country. *Management in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/08920206211037738>
- Akdağ Çimen, B. (2024). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremi sonrası eğitimde dayanıklılığın incelenmesi [Resilience in education after the Kahramanmaraş earthquake February 6, 2023: Threats and challenges]. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 5 (2) 88-110.
- Arar, K., Örücü, D., ve Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration ve Leadership*, 47(6), 960–979. <https://doi.org/10.1177/1741143217753189>
- Adobor, H., Darbi, W., ve Damoah, O. (2021). Strategy in the era of “swans”: the role of strategic leadership under uncertainty and unpredictability. *Journal of Strategy and Management*. <https://doi.org/10.1108/jsma-09-2020-0242>.
- Andersen, F., Vedøy, G., ve Dehlin, E. (2024). Leadership in uncertainty: Improvisation and positioning in municipal adult education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 31, 439–459. <https://doi.org/10.1177/14779714241247006>
- Brashers, D. E. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of Communication*, 51(3), 477–497.

- Buss, M., ve Kearney, E. (2024). Navigating the unknown: Uncertainty moderates the link between visionary leadership, perceived meaningfulness, and turnover intentions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 97, 776–782. <https://doi.org/10.1111/joop.12500>
- Campos, P. A., ve Reich, M. R. (2019). Political analysis for health policy implementation. *Health Systems ve Reform*, 5(3), 224–235. <https://doi.org/10.1080/23288604.2019.1625251>
- Capolla, L. (2024). Shaping educational strategies: A literature review on uncertainty and the unexpected. *Education Sciences*, 14, 309. <https://doi.org/10.3390/educsci14030309>
- Chakraborty, K., Chaudhuri, M., ve Mamuti, A. (2024). Navigating turbulent waters: Leadership's resilience and agility amidst change and uncertainty. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(6), 1–13. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.33109>.
- Galasso, C., ve Opabola, E. A. (2024). The 2023 Kahramanmaraş Earthquake Sequence: Finding a path to a more resilient, sustainable, and equitable society. *Communications Engineering*, 3, 24. <https://doi.org/10.1038/s44172-024-00170-y>
- Cinnioğlu, H. (2025). Embracing the BANI world: Which leadership type will save tourism managers in turbulent times? *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism, Recreation and Sports Sciences (ATRSS)*, 8(2), 579–596.
- Dewulf, A., ve Biesbroek, R. (2018). Nine lives of uncertainty in decision-making: strategies for dealing with uncertainty in environmental governance. *Policy and Society*, 37, 441 - 458. <https://doi.org/10.1080/14494035.2018.1504484>.
- Gill, S., Warfield, K., White, P., ve Best, D. (2022). Torchbearer leadership: A conceptual model for leading challenging schools. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 9, 115-131. <https://sites.google.com/site/aapelorg/home>
- Halil, F., Aziz, N., ve Hassan, A. (2025). Navigating uncertainty: The role of VUCA and BANI frameworks in educational leadership strategies. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.90400423>.
- Holley, D., Coulson, K., Buckley, C., ve Corradini, E. (2022). Wellbeing in the workplace: Exploring the VUCA approach. *Journal of Learning Development in Higher Education*. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi25.954>.
- Kauffman, J., Badar, J., Wiley, A., Anastasiou, D., ve Koran, J. (2022). Uncertainty in education: Policy implications. *Journal of Education*, 204, 203–210. <https://doi.org/10.1177/00220574221090283>
- Kiluanje, F., Rouco, C., ve Silva, A. (2024). Military leadership in a VUCA environment and BANI scenario: A systematic literature review. *European Conference on Management Leadership and Governance*. <https://doi.org/10.34190/ecmlg.20.1.3044>
- Liu, J., ve Chen, M. (2021). VUCA approach to adapting presidents' leadership styles in China's application-oriented higher education institutions. *IMCC Journal of Science*, 1(1), 32–45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5039636>
- Menaria, N. (2024). Comparative analysis of VUCA and BANI frameworks. *International Journal for Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.15715>.
- Minciu, M., Veith, C., Dobrea, R., ve Ciocoiu, C. (2025). The challenges of the VUCA world and the education system: The need for change to ensure sustainable learning process. *Sustainability*, 17 (14), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su17146600>.
- Mutil, G., Busari, A. H., Mazlan, M. N. A., ve Ujil, A. T. (2024). Readiness of school leaders in Malaysia to face the VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) era: A recent comprehensive structured review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 9 (55), 556-575.
- Nugroho, I., Paramita, N., Mengistie, B., ve Krupskyi, O. (2021). Higher education leadership and uncertainty during the COVID-19 pandemic. *Journal of Socioeconomics and Development*, 4(1), 1–7. <https://doi.org/10.31328/jsed.v4i1.2274>.
- Olkowicz, J., Jarosik-Michalak, A., ve Kozłowski, A. (2024). The role of a leader in shaping employee behaviour in the VUCA/BANI world. *Journal of Modern Science*. <https://doi.org/10.13166/jms/188913>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pashiardis, P., ve Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2022). Unravelling the business of educational leaders in times of uncertainty. *Educational Management Administration ve Leadership*, 50, 307–324. <https://doi.org/10.1177/17411432211055327>
- Rasli, A., Tee, M., Lai, Y., Tiu, Z., ve Soon, E. (2022). Post-COVID-19 strategies for higher education institutions in dealing with unknown and uncertainties. *Frontiers in Education*, 7, 992063. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.992063>
- Reyes, D. (2024). Leadership in times of uncertainty: Proactive crisis leadership and strategic vigilance among school administrators in a selected private higher education institution. *International Journal of Social Science and Human Research*, 3994-3996. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i06-53>.
- Scharp, K., Cooper, R., Worwood, J., ve Hall, E. (2020). There's always going to be uncertainty: Exploring undergraduate student parents' sources of uncertainty and related management practices. *Communication Research*, 48, 1059–1084. <https://doi.org/10.1177/0093650220903872>
- Sobe, N. (2023). Uncertainty as ignorance? Governing futures of education. *ECNU Review of Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1177/20965311231189518>.
- Sollitto, M., Brott, J., Cole, C., Gil, E., ve Selim, H. (2017). Students' uncertainty management in the college classroom. *Communication Education*, 67(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1372586>
- Swart, C., Pottas, L., Mare, D., ve Graham, M. A. (2022). Roll up your sleeves: Servant leadership as a paradigm for the challenging South African school context? *SAGE Open*, 1–13. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>
- Tan, C. Y. (2023). Challenges confronting schools during the COVID-19 school disruptions: A systematic review of the international literature. *Educational Research Review*, 47, 1–19.
- Taşkan, B., Junça-Silva, A., ve Caetano, A. (2022). Clarifying the conceptual map of VUCA: A systematic review. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(7), 196–217. <https://doi.org/10.1108/ijoa-02-2022-3136>
- Tucker, C., ve Polychronopoulos, G. (2025). Navigating VUCA and BANI: Stories of leadership and learning in assessment. *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 6(2), 139–143. <https://doi.org/10.61669/001c.143642>.
- Wilkinson, J., ve Kaukko, M. (2025). Leading for praxis and refugee education: A balancing act. In K. H. Arar, E. R. Crawford, D. Örüçü, ve I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration: Revisiting and re-imagining policy, leadership and praxis for a changing world*. Emerald Publishing.
- Yreck, S. (2024). Navigating uncertainty and change in educational management. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*. <https://doi.org/10.47616/jamres.v4i3.459>
- Yuet, F., Mustapha, R., Gurr, D., Salleh, H., Beram, S., Noor, N., Gengatharan, K., ve Hasbullah, N. (2024). Forging paths in uncertainty: Embracing the educational administrators' agile trailblazing leadership paradigm. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i4/24339>.
- Yurkofsky, M. (2022). Environmental, technical, and representational uncertainty: A framework for making sense of the hidden complexity of educational change. *Educational Researcher*, 51, 399–410. <https://doi.org/10.3102/0013189x221078590>.

BÖLÜM 2

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA OKUL LİDERLİĞİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

Celal Teyyar UĞURLU, Niyazi ÖZER

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA OKUL LİDERLİĞİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

Celal Teyyar UĞURLU¹, Niyazi ÖZER²

Özet

Yapay Zeka (YZ), modern dünyada sadece teknolojik bir araç değil, eğitim sistemlerini ve yönetim biçimlerini kökten değiştiren devrimsel bir güç olarak konumlanmaktadır. Uluslararası Veri Şirketi (International Data Corporation’a IDC) göre, 2030 yılına kadar YZ çözümlerinin küresel ekonomide 22,3 trilyon dolarlık kümülatif bir etki yaratması ve küresel Gayri Safi Yurtiçi Hasıla’nın (GSYİH) %3,7’sini temsil etmesi beklenmektedir. Bu ekonomik projeksiyon, teknolojinin eğitim alanındaki kaçınılmaz etkisinin de bir göstergesidir. Eğitim kurumlarında YZ; öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticisi olmak üzere tüm paydaşların rollerini yeniden tanımlamaktadır. Özellikle okul yöneticileri için YZ, rutin idari görevlerin otomatize edilmesi, veriye dayalı stratejik kararların alınması ve kaynakların adil dağıtımı noktalarında muazzam fırsatlar sunmaktadır. Ancak bu dönüşüm, beraberinde veri gizliliği ve etik sorumluluklar gibi kritik zorlukları da getirmektedir. Okul liderlerinin bu süreçteki temel görevi, YZ’yi bir "karar destek mekanizması" olarak kullanırken; insani muhakeme, empati ve etik değerleri merkeze alan bir liderlik anlayışını sürdürmektir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, okul yönetimi, liderlik

GİRİŞ

Yeni durumlara uyum sağlama, bilgi edinme ve edinilen bilgileri etkili kullanma becerisi zeka ile ilişkilendirilmektedir. İnsanlar için geçerli olan bu varsayımın günümüzde teknolojik araçlar ve uygulamalar için de “yapay” ifadesi eklenerek kullanıldığına tanık olmaktayız. Hayatın neredeyse her alanda sıklıkla kullanılan yapay zeka (YZ) destekli araç ve uygulamalar, özünde teknolojinin insan beyninin nörolojik işlevleri ve zekasını taklit etme fikrinden hareket etmektedir (Gams vd., 2019). Bu varsayıma dayalı YZ teknolojilerinin ve uygulamalarının kullanım alanları hızla çeşitlenmekte (Huang vd., 2021), bu durum ise teknolojiyle etkileşim biçimimizi ve yaşam tarzımızı değiştirmektedir (Jamal, 2023). Otonom sürüş desteği sunan araçlardan, akıllı ev araçlarına, online alış-veriş platformlarından, bankacılık ve finans uygulamalarına kadar farklı alanlarda YZ teknolojileri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Dünya çapında YZ teknoloji ve uygulamalarına ayrılan kaynakların gittikçe artması bunun önemli bir göstergesi olabilir. Nitekim International Data Corporation’a (IDC, 2025) göre, YZ çözümleri ve hizmetlerine yapılan yatırımların 2030 yılına kadar 22,3 trilyon dolarlık küresel bir kümülatif etki yaratacağı ve bunun da küresel Gayri Safi Yurtiçi Hasıla’nın (GSYİH) yaklaşık %3,7’sini temsil edeceği öngörülmektedir. YZ için ayrılan bu bütçeye internet ve bilgisayar teknolojilerindeki güncel gelişmeler de eklenince yakın gelecekte hayatın her alanında dijital ve yapay zekaya dayalı teknolojiler açısından önemli gelişmelere şahitlik edeceğimiz söylenebilir.

İnsanın öğrenme yetisine benzer özelliklerle donatılan YZ teknolojileri hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir dönüşüme işaret etmektedir. Dünya genelinde öğretmenler,

¹ Sorumlu yazar: Prof. Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay/Türkiye, celalteyyar@gmail.com,
ORCID: 0009-0004-9977-7262

Prof.Dr. Malatya İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye, nozer@inonu.edu.tr

yöneticiler ve öğrenciler için çok sayıda uygulama sunan YZ'nın, okullarda giderek daha yaygın hale geldiği belirtilmektedir (Al-Omari, 2024). Çağımızda YZ hem öğrenenler hem de öğretmenler için eğitim sürecini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Bilgi, emek ve zaman gerektiren bir ödev ya da proje YZ ile artık saniyeler içinde tamamlanabilmektedir. YZ aynı zamanda hiç bilmediğimiz bir dilde ya da alandaki bilgileri okumak ve anlayabilmek için bize önemli kolaylıklar sağlamaktadır. YZ ile öğretime ilişkin planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri kolaylıkla yönetilebileceği gibi, kayıt tutma, iletişim ve koordinasyon, insan kaynaklarının planlanması ve geliştirilmesi gibi okul yönetimi ile ilgili iş ve süreçler de kolaylıkla yürütülmektedir. Bu açıdan bakıldığında YZ teknolojilerinin hem sınıf içi öğretim hem de okul liderliği ve yönetim süreçleri bağlamında eğitimde değişim rüzgarlarının esmesine yol açacağı bir gerçektir. Bu değişimlere rağmen, YZ uygulamalarının kullanımına ilişkin etik ve felsefi bazı tartışmalar da yapılmaktadır. YZ'nın eğitim ve yönetim süreçlerinde nasıl bir etki yaratabileceğini ve nasıl kullanılacağını anlamak için öncelikle YZ'nın açıkça tanımlanması gerekmektedir.

YAPAY ZEKA

Yapay zekâ terimi ilk olarak 1956 yılında John McCarthy tarafından ortaya atılmış ve insan zekâsını taklit ederek insanların yapabildiği görevleri üstlenme yeteneğine sahip olan bilgisayar sistemleri olarak tanımlanmıştır (Dimitriadou ve Lanitis, 2023). Bu alan, zeki makinelerin ve bilgisayar programlarının geliştirilmesiyle ilgilenen bir bilim ve mühendislik disiplini olarak kabul edilir (Karaköse ve Tülübaş, 2024; Russell ve Norvig, 2010). YZ, makinelerin bilgi edinmesini ve karmaşık akıl yürütmeyi sağlayan algoritmalar ve istatistiksel araçlarla donatılmış bir teknoloji olarak da değerlendirilir (Jaikaew, vd., 2022; Ito, vd., 2023). Son dönemlerde YZ, anlam çıkarma, akıl yürütme ve geçmiş deneyimlerden ders çıkarma gibi insana özgü entelektüel becerileri taklit etme yeteneğiyle dikkat çekmektedir (Castelvecchi, 2016). Genel anlamda, YZ; dijital bir bilgisayarın akıllı varlıklara atfedilen görevleri yerine getirmesini, insanlarla iletişim kurmasını veya insan zekâsını simüle eden uygulamalarla bilgi üretmesini sağlayan bir sistem olarak tanımlanabilir (Jiang vd., 2022, Yudkowsky, 2007) YZ, tündengelim ve algı gibi yetenekleri kullanarak akıllı bilgisayarlar yaratır (Aldosari, 2020) ve bu yönüyle modern bilgi sistemlerinin en belirgin uygulamalarından biri haline gelmiştir.

Yapay zeka mühendislikten psikoloji ve matematiğe kadar birbirinden farklı birçok alandaki bilgi ve tecrübelerin kullanıldığı çok disiplinli bir alandır. Yapay zekanın gelişimi makine öğrenmesi (ML) ve derin öğrenme (DL) tabanlı yöntemlerin kullanılmasıyla artmıştır. Makine öğrenmesi, normalde insan benzeri kabul edilen görevleri yerine getirebilen sistemler oluşturmayı amaçlar, sahip olunan verileri analiz etmek ve işlemek için matematiksel ve istatistiksel teknikler kullanır (Ferro-Cobra ve Bennesar, 2024). Bu anlamda YZ tabanlı sistemler, özellikle karmaşık bilgi ve stratejilerin söz konusu olduğu durumlarda, alan uzmanlarının sağlıklı ve doğru değerlendirmeler yapmalarına yardımcı olmaktadır. Veriye dayalı karar alma süreçlerinin stratejik öneme sahip olduğu endüstri sektörlerinde YZ üretkenliğin sağlanmasını etkileyebilir ve iş süreçlerinde başarılı bir operasyonelleştirme ve bilişsel içgörülerin yerleştirilmesine olanak tanıyabilir (Ahmed, vd., 2022). Karar alma süreçleri üzerindeki bu tür olumlu katkıları nedeniyle YZ dünya çapında yaygın olarak benimsenmektedir. Günümüzde insanlar bireysel ve örgütsel yaşamlarında giderek artan bir şekilde YZ uygulamalarını kullanarak bilgi edinmekte veya edindikleri bu bilgilere göre de kararlar vermektedir. Bu kararlar ürünler, filmler ve arkadaşlar hakkında değerlendirme yapmaktan, ulaşımда tercih edilecek otonom araçlara kadar geniş bir yelpazede görülmektedir (Minh vd., 2022). YZ araç ve uygulamaları, eğitim ortamlarını ve bu ortamdaki bireyleri önemli ölçüde etkileyebilecek bir araç olarak görülebilir.

YAPAY ZEKANIN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

İnternet ve bilgisayar teknolojilerinde yaşanan hızlı ve baş döndürücü gelişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında öngörülemeyen değişimlere yol açmıştır. Yapay zeka (YZ) ve makine öğrenimine (ML) dayalı görüntü ve konuşma tanıma, dil çevirisi gibi bir dizi alanda hizmet veren uygulamalar doğruluk açısından insan performans seviyelerine ulaşarak veya hatta onları aşarak endüstrileri ve

kamu hizmetlerini değiştirme potansiyellerini kanıtlamıştır (Angelov vd., 2021). Üretken yapay zekanın (GenAI) ortaya çıkışı ile birlikte özellikle ChatGPT gibi araçların yaygın bir şekilde kullanılması, derslerin planlaması, içerik sunumu ve değerlendirilmesini önemli ölçüde farklılaştırmaktadır (Yang vd., 2025). Öyle ki artık öğrenciler bile kendi öğrenmelerini planlayıp, yürütmek ve değerlendirmek için YZ'dan destek almaktadır. Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve yaşamı boyunca yanında olan bir öğretmene sahip olma isteği, öğrenmede YZ kullanımının ortaya çıkmasına ilham veren temel unsurdur. Teknik açıdan bakıldığında, akıllı telefonların vd.,er teknolojilerin yeteneklerini kullanarak, öğrencilere yaşamları boyunca eşlik edebilecek YZ destekli özel bir öğretmen tasarlamak oldukça kolaydır (Miao vd., 2021). Online bazı uygulamalar sohbet robotları, otomatik rehberlik faaliyetleri ve not verme sistemleri (Ali vd., 2024; Clark, 2020; Heffernan ve Heffernan, 2014; Kulik ve Fletcher, 2016) gibi YZ uygulamaları ile desteklenerek bireyselleştirilmiş, kesintisiz ve hızlı öğretimi desteklemektedir. Bu alanlardaki gelişmeler, insan ve teknoloji arasındaki koordinasyonun ve entegrasyonun (Korteling vd., 2021) daha fazla, hızlı ve etkili olmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda YZ uygulamalarının, eğitim-öğretim sürecinin hem kendisini hem de yönetimini daha etkili hale getirerek eğitim sistemlerini büyük ölçüde etkileyeceği söylenebilir (Ahmad vd., 2022).

Günümüzde öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul ve eğitim yöneticileri gibi eğitimin temel paydaşları farklı görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde gerçekleştirmek için yapay zekaya dayalı uygulamaları sıklıkla kullanmaktadır. YZ tarafından sunulan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi açısından oldukça önemli bir araç görevi görmektedir. Bu uygulamaların yer aldığı platformlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun içerikler sunarken, otomatik değerlendirme sistemleri çoktan seçmeli sorular, denemeler ve kısa cevaplı sorular gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerini yeniden yapılandırmaktadır (Swiecki, vd., 2022). YZ sistemleri, öğrencilerin zorlandıkları konuları belirleyerek hedefe yönelik çalışma planları oluşturmada ve bağımsız öğrenme yeteneklerini geliştirmede kritik rol oynamaktadır (Avella vd., 2016). Akıllı asistanlar aracılığıyla öğrenciler, kendi öğrenme hızlarında ilerleme imkanı bulurken, zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğrenme süreçlerine ilişkin anında geri bildirim alabilmektedir. YZ diğer yandan anne babaların dijital ortamda çocuklarının gelişimini kontrol edebilmeleri için yeni fırsatlar sunmakta (Bajwa, vd., 2024), ebeveynlik rol ve sorumluluklarını daha kolay ve etkili bir şekilde yapmalarını sağlayabilmektedir (Virani, vd., 2019). Veliler, YZ tarafından sağlanan teknolojilerin sunduğu olanaklardan yararlanarak, öğrencilerin okul ve ders programlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri organize etme, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına özgü eğitim desteğini belirleme, öğrencinin güvenliği ve sağlığı ile ilgili durumları takip etme gibi görevleri daha etkili bir şekilde yerine getirebilirler (Entenberg, vd., 2023, Livingstone ve Blum-Ross, 2020, Novianti, vd., 2023). YZ destekli bazı veli bilgi sistemleri ya da platformları, öğrencilerin akademik başarısını, devam-devamsızlık durumunu ve okuldaki ilerlemesini gerçek zamanlı olarak takip etme imkanı sunmaktadır. Bu tür sistemler sayesinde veliler, ödev teslim tarihleri, sınav sonuçları veya öğretmen dönütleri gibi öğrencilerin gelişimi açısından kritik bilgilere anında ulaşabilmektedir. Hatta bazı veliler çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini öğrenerek, onların bireysel ihtiyaçlarına uygun kaynak ve eğitim tercihi yapabilmektedir.

YZ teknolojilerindeki gelişmeler sınıf içi öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi açısından öğretmenlere de önemli kolaylıklar sunabilmektedir (Çelik, vd., 2022). YZ öğretmenlerin yapacakları işi ortadan kaldırmasa da iş yapış şekillerini değiştirmektedir (Huang, vd., 2019). YZ tabanlı sistemler, öğrenci çalışmalarını otomatik olarak puanlayarak veya en uygun akran değerlendirmelerini düzenleyerek teknik ve rutin görevleri üstlenmekte (Swiecki, vd., 2022), böylece öğretmenlerin pedagojik faaliyetlere daha fazla zaman ayırmasını mümkün kılmaktadır. Derin sinir ağlarıyla desteklenen YZ teknikleri, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların oluşturulmasını otomatikleştirerek ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin planlamasını ve yürütülmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler, öğrenci performans analizlerini gerçek zamanlı takip ederek sınıf içi uygulamalarını veriye dayalı şekilde optimize edebilmekte, ayrıca YZ destekli içerik öneri sistemleri sayesinde kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlayabilmektedir.

Okul ve eğitim yöneticileri de YZ'yi ölçme-değerlendirme süreçlerinin otomasyonu ve kurumsal, bölgesel ve/veya ulusal düzeyde eğitimde verimliliğin artırılması için stratejik bir araç olarak kullanabilmektedir. Otomatikleştirilmiş değerlendirme sistemleri, yöneticilere okul genelindeki akademik trendleri izleme imkanı sunarken, öğrenci devamsızlığı veya performans düşüşleri gibi kritik konularda erken uyarı mekanizmaları sağlamaktadır. Yapay zekanın sağladığı bu veriye dayalı karar alma süreçleri, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve kurumsal hedeflerin belirlenmesine rehberlik etmektedir.

ChatGPT vb. üretken YZ uygulamaları, akıllı ders verme sistemleri, sohbet robotları, robotlar, öğrenme analitiği panoları, uyarlanabilir öğrenme sistemleri ve otomatik değerlendirme yoluyla öğrenmeyi, öğretmeyi, pedagojik yenilikleri, değerlendirmeyi ve eğitim yönetimini iyileştirmek için muazzam bir potansiyele sahiptir (Fullan, vd., 2023). Çevrimiçi ders kitapları, multimedya sunumları, eğitim web siteleri ve etkileşimli simülasyonlar gibi dijital kaynakların kullanımının öğrencilerin ders materyalini anlamalarını zenginleştirebileceği ve bağımsız öğrenmeyi kolaylaştırabileceği varsayılmaktadır (Berkata, Alexandroa ve Basrowib, 2024). Bilim camiası, öğretim-öğrenme süreçlerini devrim niteliğinde değiştirme potansiyeline sahip oldukları için akıllı teknolojiyle zenginleştirilmiş eğitim araçlarına giderek daha fazla ilgi göstermektedir. Çeşitli alanlarda eğitime uygulanan makine öğrenmesi, eğitim sektöründeki karmaşık sorunların çözümünde akıllı tekniklerin kullanımının etkisini göstermektedir (Ferero-Cobra ve Bnnesar, 2024). Yapay zeka ve eğitim üzerine yapılan giderek daha fazla araştırma, esas olarak öğretime yardımcı olmak, akıllı bir kampüs inşa etmek ve akıllı öğrenme, öğretim ve yönetimi gerçekleştirmek için yapay zeka teknolojisinin uygulanmasına odaklanmaktadır (Huang, Saleh ve Liu, 2021).

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA OKUL YÖNETİMİNİN ROLÜ

Teknolojinin eğitim ortamlarına ve süreçlerine entegrasyonu hem olumlu hem de olumsuz yönleri ile eğitim araştırmacıları tarafından uzun zamandır tartışılan önemli konulardan biri olmuştur. Ancak, 2019'da başlayan küresel pandemi, teknolojinin eğitimdeki vazgeçilmez rolünü çarpıcı bir biçimde gözler önüne serdi. Bu süreçte, öğretmenlerden öğrencilere, velilerden yöneticilere kadar eğitimin tüm paydaşları, daha önce tecrübeleri olmamasına rağmen çeşitli dijital araçları ve platformları aktif olarak kullanmak zorunda kaldı. Pandemi sürecinde başta okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere farklı kesimlerden eğitim paydaşları hiçbir bilgisi ya da tecrübesi olmadan bilgisayar, tablet vb. araçları ya da Google Meet, Zoom gibi mobil öğrenme araçlarını uzun süre kullanmak ve öğrenmek durumunda kaldı. Pandemi sürecinde günlük cep telefonu kullanımı süresi için sınırlamalar getirdiğimiz çocuklarımızın eğitimlerine devam edebilmeleri için ek internet paketleri aldık, veli toplantılarını düzenlemek için online araçları kullandık, üniversitelerde bile pek çok teorik dersi uzaktan eğitim ile verdik. Bu süreçte eğitime yönelik içerik ve uygulama geliştiren teknoloji şirketleri de ürün yelpazelerini geliştirerek varlıklarını sürdürmeye çalıştı. Son yıllarda eğitim teknolojileri alanında yaşanan bu gelişmeler, içerisinde büyük veri, algoritmalar, veri madenciliği, analitik araçlar, makine öğrenimi ve yapay zekanın da yer aldığı bir dizi yeni uygulamaların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Williamson, 2017). Dijital ve mobil araç ve uygulamaların eğitim-öğretim süreçlerinde yoğun bir şekilde kullanılması, okul yönetimi ile ilgili süreçlerde de bu tür uygulamaların geliştirilmesine yol açmıştır. Okullarını geliştirmek ve etkili olmak isteyen okul yöneticilerinin, eğitimdeki bu dijital dönüşümü ve yarattığı potansiyeli göz ardı etmeleri mümkün değildir.

Okul yöneticilerinin, öğrencilerin okul başarısı üzerinde doğrudan olmasa da dolaylı ancak son derece güçlü bir etkiye sahip olduğuna ilişkin eğitim alanında genel bir kabul olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular tutarlı şekilde etkili okul liderliğinin, öğretmenlerin mesleki doyumu (Duan vd., 2018; Gouëdard vd., 2023; Grissom, 2011) ve motivasyonundan (Calvert, 2025; Rowland, 2008) okulun genel iklimine (Sancez, 2020; Spicer, 2016) ve sağlığına (Liebowitz ve Porter, 2019) kadar pek çok kritik faktörü şekillendirdiğini göstermektedir. Etkili bir okul yöneticisi, sahip olduğu kaynakları verimli bir şekilde kullanarak, öğrenmeyi odağa alan pozitif bir okul iklimi ve kültürü yaratarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, okul paydaşları ile olumlu ve

sıcak ilişkiler kurarak öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliğini artırır. Ancak okullarda etkililiği ve verimliliği sağlamak isteyen eğitim liderlerinin birbirinden farklı pek çok rol ve sorumluluğu bir arada yerine getirmesi gerekir. Ancak günümüzün hızla değişen dünyasında, bu karmaşık rolleri geleneksel yönetim yaklaşımları ile gerçekleştirmek oldukça güç bir hal almaktadır. Eğitimde demokratikleşme ve hesap verilebilirlik yönündeki toplumsal talep karşısında okul yöneticileri sürekli değişen ve bazen birbirleri ile çelişen öğrenci ve veli beklentilerini karşılamak uğruna tükenmişlik ve stres yaşayabilmektedir. Tüm bu etkenler, okul yöneticilerinin omuzlarındaki yükün her geçen gün daha da ağırlaştırmasına yol açmaktadır.

Okul yönetiminin temel hedefi, okulun misyonunu gerçekleştirmek üzere öğrenci ve öğretmenlerin performanslarını artırmaktır. Buna ulaşmak, örgütsel kaynakları etkin bir şekilde kullanmak üzere planlama, organize etme, liderlik etme ve izleme gibi farklı yönetim fonksiyonlarını kullanmayı gerektirir (Lunenberg, 2013). Bu nedenle okul müdürlerinin rol ve sorumlulukları, genellikle varsayıldığından çok daha geniş ve kapsamlı bir yapıya sahiptir. Hele de değişim ve dönüşümün hızla yaşandığı günümüzde, okul geliştirmeye liderlik etmek sadece liderin değil, paydaşların ortak çabasını gerektiren, karşılıklı güven, işbirliği ve dayanışmayı zorunlu kılan yeni bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Stringer ve Hourani, 2016). Çünkü bir okul müdürü sadece, eğitim-öğretim faaliyetlerini denetlemek ya da öğretmenlere pedagojik olarak liderlik etmek gibi eğitsel rolleri sergilemez. Okul müdürü aynı zamanda okulun varsa bütçesini planlama ve okula kaynak sağlama (Devos ve Bouckenoghe, 2009; Sorenson ve Goldsmith, 2017) gibi finans ile ilgili rolleri de gerçekleştirir. Aynı zamanda insan kaynakları uzmanı olarak görev yaparak okuldaki öğretmenlerin mesleki performanslarını izleme ve geliştirmeye çalışır (Chan vd., 2019). Gerektiğinde bir müteahhit gibi çalışarak okulun ve çevresinin bakımı, onarımı (Phay ve Hunt, 1951) ve güvenliğini sağlar. Kriz durumlarında ya da desteğe ihtiyaç duyulduğunda bir halkla ilişkiler sorumlusu olarak veliler ve toplumla etkili iletişim kurar (Morris ve Vrabell, 1979). Bu sorumlulukların her biri farklı uzmanlıklar gerektiren, zaman ve planlama açısından dikkat edilmesi gereken süreçlerdir.

Sıradan bir iş gününde yukarıda değinilen rol ve sorumlulukları gerçekleştirirken aynı zamanda eğitime liderlik etmek insan üstü bir çaba ve yetenek gerektirir. İşte tam da bu noktada yapay zekanın okul yönetimi açısından önemli fırsatlar sunabileceği söylenebilir. Özellikle rutin, tekrarlayan ve büyük ölçüde veri işlemeye dayalı idari görevler, yapay zeka desteği ile önemli ölçüde hafifletilebilir. Örneğin, ders programlarının ve nöbet çizelgelerinin hazırlanması, okul bütçesinin takibi ve raporlanması, devamsızlık verilerinin analizi ve velilere yönelik otomatik bildirimlerin gönderilmesi gibi süreçler, yapay zeka tarafından hızlı ve hatasız bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu destek sayesinde okul müdürleri insan muhakemesi, empati ve stratejik vizyon gerektiren daha eğitsel ve stratejik konulara (mesleki gelişime liderlik etmek, okul kültürünü geliştirmek, öğretimi zenginleştirmek vb.) odaklanabilirler.

OKUL YÖNETİMİNDE YAPAY ZEKANIN UYGULAMA ALANLARI

Okul yöneticileri, bütçe yönetimi, öğretimin yönetimi, öğrenci işleri, insan kaynakları ve paydaş ilişkilerinin yönetimi gibi okul yönetim süreçlerinin her birinde yapay zekâdan (YZ) yararlanabilirler. YZ araç ve uygulamaları, sadece idari görevleri otomatikleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda veriye dayalı karar alma süreçlerini de geliştiren geniş bir yelpazede (Bkz. Özer, 2025) okul yöneticilerine stratejik ve operasyonel faydalar sunar. Yapay zekânın yönetim süreçlerinde kullanımı, okul yöneticilerin daha etkili, verimli ve öğrenci merkezli bir okul ortamı yaratmasına olanak tanır. Okul yönetiminde YZ'nın uygulama alanları kısaca aşağıda özetlenmiştir.

a. Rutin İdari Görevlerin Otomasyonu

Okul yöneticilerinin zamanını alan bazı rutin işler ve idari görevler, yapay zekâ desteği ile otomatik hâle getirilebilir. Örneğin bir okul yöneticisi için öğretmenlerin ders programlarını ve nöbet çizelgelerini hazırlamak, bunları yaparken öğretmenlerin bireysel taleplerini karşılarken adaleti de

sağlamak uzun ve zorlu bir görevdir. YZ ile öğretmenlerin branşlarını, dersliklerin kapasitelerini ve müsaitlik durumlarını analiz ederek ders programı, sınav takvimi ve nöbet çizelgeleri saniyeler içinde oluşturabilir. Okulda düzenlenmesi planlanan etkinlikler ve törenler (örn. mezuniyet töreni, resmi bayram kutlamaları) için görev dağılımları, son teslim tarihleri ve gelişmeler YZ ile kolayca takip edebilir. Öğrencilerin devamsızlık ve not durumlarını anlık takip eden uygulamalar ile velilere otomatik bilgilendirme mesajları gönderilebilir. Resmi yazışmalar, velilere yönelik toplu mesajlar, öğretmenlerin adaylık süreçleri, mesleki gelişimleri ve özlük işlemleri ile ilgili süreçler YZ ile planlanabilir ya da gerçekleştirilebilir. Bu şekilde okul yönetimi ile ilgili rutin iş ve işlemler YZ'ye devredilerek zaman yönetimi açısından önemli bir avantaj elde edilebilir. Ayrıca YZ desteği, okulda bu görevlerden sorumlu olan personelin daha farklı işlerle meşgul olmasını sağlayarak personel yönetimi açısından da avantaj sağlar. Okul yöneticilerinin okuldaki rutin işleri planlamak ve yönetmek için kullanılabilecekleri bazı uygulamalar aşağıda belirtilmiştir.

- Magic School (<https://www.magicschool.ai>)
- Schoolai (<https://schoolai.com>)
- Vidyalaya (<https://www.vidyalayaschoolsoftware.com/about/vidyalaya>)
- Brisk (<https://www.briskteaching.com/solutions/school-and-district-administrators>)
- Teachermatic (<https://teachermatic.com>)
- Element451 (<https://element451.com/blog/ai-for-school-administrators>)

b. Veriye Dayalı Karar Alma Süreçlerinin Geliştirilmesi

Geleneksel olarak insan kararlarına dayanan eğitim yönetimi, YZ'nin büyük veriyi işleme kapasitesiyle daha verimli, hassas ve veriye dayalı hale gelebilir. YZ, liderlere alternatif seçenekler sunarak ve bu seçenekleri mevcut verilere göre karşılaştırarak karar verme süreçlerinde önemli bir rehberlik sağlar. Bu süreçte YZ, verilerin mekanik analizini üstlenirken, eğitim liderleri etik değerlerle uyumlu kararlar alarak insani unsuru sürece dahil ederler. Bu işbirliği, liderlerin karar verme yetkinliklerini artırır. Örneğin okul müdürleri MEBSİS sisteminde kayıtlı verileri kullanarak öğrencilerin geçmiş okul/ders performanslarını, merkezi sınavlardaki ya da derslerdeki başarı düzeylerini inceleyerek hangi konularda ya da alanlarda gelişime ihtiyaç duyduklarına ilişkin raporlar hazırlayabilir. Bu verileri kullanarak, sınıf ya da öğretmen düzeyinde geri bildirimlerde bulunabilir. Elde ettiği bilgilerden hareketle hangi ders materyallerinin ya da öğretim tekniğinin daha etkili olabileceği konusunda bakış açısı geliştirebilir.

Benzer bir durum devam-devamsızlık, istenmeyen davranış, disiplin ve davranış sorunları vb. konularda önleyici politikalar geliştirmek için de kullanılabilir. Örneğin YZ devamsızlık kayıtlarını inceleyerek hangi öğrencilerin veya sınıfların risk altında olduğunu tahmin edebilir. Herhangi bir öğrencinin notlarında düşüş yaşandığında veya belirli dersleri kaçırmaya başladığında sistem okul müdürüne bir uyarı gönderebilir. Bu sayede, okul yöneticileri ve rehber öğretmenler sorunu büyümeden çözmek için planlamalar yapabilir. Benzer bir durum zümre öğretmenlerinin performanslarının ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi için de kullanılabilir.

c. Dengeli Kaynak ve Bütçe Dağıtımı

Okulda yaşanan çatışmaların temel nedenlerinden biri sınırlı olan kaynaklara ilişkin taleplerin karşılanması ve yönetilmesidir. Kaynak tahsisi okulun stratejik hedefleri ile yakından ilgili olan kritik bir yönetim sürecidir. Okul yöneticileri YZ'ye dayalı uygulamalar aracılığıyla bütçe olanakları, okul ihtiyaçları, var olan derslik ve atölyeler ile çalışır durumdaki ders araç-gereçleri için envanterler oluşturabilir. Yöneticiler bu envanter verilerini kullanarak sınırlı olan okul kaynaklarının daha adil ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir. Örneğin okulundaki fen ve dil laboratuvarları, müzik derslikleri ya da spor salonları gibi özel dersliklerin kullanım oranını takip eden bir yönetici az kullanılan alanları tespit ederek, yoğun ders veya kulüp faaliyetleri için bu alanların kullanımını

yeniden düzenlenebilir. Okul düzeyinde mevcut altyapının en verimli şekilde kullanılmasını sağlayan bu gibi uygulamalar, daha geniş bir ölçekte, yani il ve bölge düzeyinde de kaynakların daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına büyük katkı sağlar. Büyük veriler kullanılarak personel, kaynak ve bütçeleri dengeli bir şekilde dağıtılması, aynı zamanda bölgesel ve yerel eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yol açarak eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini de artırmış olur.

d. Paydaşlarla İletişimin Sağlanması

Açık toplumsal sistem özelliği gösteren okullarda yönetimin başarısı paydaşlarla açık ve sağlıklı iletişim kurulmasını gerektirir. Bu açıdan bakıldığında YZ, okul yöneticilerin paydaşların görüş ve önerilerini alması, paydaşlara vereceği mesajlarda yapıcı bir dil ve üslup geliştirilmesine yardımcı olarak iletişime önemli bir katkı sağlayabilir. Okulla ya da öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda paydaşların sürece dahil edilmesine olanak sağlayan YZ aynı zamanda okul-paydaş ilişkilerinin geliştirilmesine de hizmet eder. YZ destekli sohbet robotları (chatbots) ve sanal asistanlar, özellikle dönem başlarında veliler tarafından sorulmak istenen rutin soruların (örn. dersler kaçta başlayacak, teneffüs araları ne kadar, kantinde ne tür yiyecekler var, okul servisini nasıl bulacağız vb.) yanıtlanmasını kolaylaştırır.

YZ paydaşların okulla ve eğitim faaliyetleri ile ilgili doğru ve zamanında bilgi almasına ya da bilgi almak üzere iletişime geçilmesi gereken doğru kişilere yönlendirmenin yapılmasına katkı sağlar. Yapay zekâ destekli araçlar, paydaşlardan alınan geri bildirimlerin sistematik olarak toplanıp analiz edilmesini de sağlar. Örneğin, okul yönetimi okul ile ilgili bir veli anketinde toplanan yüzlerce yorumu incelemek yerine, YZ'nin duygu analizi ya da görüş madenciliği özelliklerinden faydalanarak en sık dile getirilen konuları (örn. kantin, okul hijyeni, ders dışı etkinlikler) hızlıca tespit edebilir. Böylelikle velilerin talepleri önceliklendirilebilir ve yönetim bu konulara çözüm üretmek için odaklanabilir. YZ, iletişimin etkinliğini ve yönetimin erişilebilirliğini artırdığı için paydaş memnuniyetini de artırabilir.

e. Yeniliklere ve Değişime Uyum

Geleneksel yönetim anlayışında örgütler çevrelerinde yaşanan değişimlere uyum sağlamak üzere yapılacakları ancak değişim yaşandıktan sonra belirler. Oysa YZ uygulamaları yöneticilerin olası değişimlere ve etkilerine ilişkin simülasyon çalışmaları yapma olanağı sunarak ihtiyaçları ve sorunları önceden tahmin edebilir. Örneğin okul çevresindeki nüfus artışına ait bilgileri kullanan bir okul müdürü bir sonraki yıl yeni kayıt yaptıracak öğrenci sayısı, sınıf kapasiteleri ve öğretmen ihtiyacı gibi konularda önlemler almak üzere il-ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yapabilir. Bunun dışında deprem, yangın, sel, pandemi vb. gibi kriz durumlarında paydaşlarla iletişim, öğretimin yürütülmesi ve takibi gibi konularda YZ uygulamaları okul yöneticileri önemli esneklikler sağlayabilir. Eğitim alanında yaşanan değişimler, müfredatların sürekli güncellenmesini ve okullarda geleceğe yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılmasını gerektirir. Okul yöneticileri iş piyasasına ilişkin veriler, öğrenci ve ailelerin beklentileri, üniversite tercihleri vb. konulardaki güncel bilgileri analiz ederek okuldaki seçmeli derslerin sayısını ve içeriğini belirleyebilir. Oku çevresinde yaşanan değişen taleplere proaktif bir şekilde yanıt veren okul yönetimi böylece mezunlarını geleceğe daha iyi hazırlar.

f. Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve Mesleki Gelişimi Destekleme

YZ, öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olan, zaman ve mekan sınırlarını ortadan kaldıran ve en önemlisi anında geri bildirimin alınabileceği dinamik öğrenme ortamları ve araçları sunabilir. Örneğin spesifik olarak İngilizce ders açısından sorun yaşayan bir öğrenci kendi öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına uygun bir öğretim içeriği oluşturarak okuldaki ders başarısını artırabilir. Bir diğer ifadeyle öğrenciler YZ uygulamalarını akran öğretimi ya da mentorluk için bir araç olarak kullanabilir. Okul yöneticileri ise öğrencilerin okul derslerindeki başarı durumlarını analiz ederek, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bireyselleştirilmiş öğretim olanaklarını sağlayabilir. Bu olanaklar öğrencilerin ders ve okul başarısını artıracığından okulun amaçlarına hizmet eder. Bireyselleştirilmiş

öğrenme olanakları sadece öğrenciler için değil, eğitim liderleri ve öğrenciler için de geçerlidir. Yöneticiler, yaptıkları ders denetimlerinden hareketle öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine dair bir veri tabanı oluşturabilir. Bu veri yığınlarını inceleyerek, onlara özel mesleki gelişim fırsatları sunabilir, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları konusunda bakanlıkla veri paylaşımına gidebilirler. Veriye dayalı bir süreç daha bütünsel ve gerçekçi mesleki gelişim etkinliklerinin oluşturulmasına olanak tanır.

OKUL YÖNETİMİNDE YAPAY ZEKÂ İKİLEMİ: FIRSATLAR, RİSKLER VE ETİK SORUMLULUKLAR

Okul yöneticilerinin yapay zekâ çağında göz ardı etmemesi gereken en kritik hususlardan biri, bu teknolojinin yaratabileceği etik ve ahlaki sorumluluklardır. YZ, okul, öğrenci, öğretmen ve velilere ait hassas verileri analiz edilerek karar alma süreçlerini kolaylaştırır da bu kolaylık beraberinde veri gizliliği ve mahremiyetinin korunması gibi sorunlara da yol açabilir (Wang, 2021). Bu nedenle okul yöneticileri, paydaşlarla ilgili verilerin ne amaçla kullanılacağı, kimlerle paylaşılacağı ve nasıl güvence altına alınacağı ile ilgili katı ve güven sağlayıcı politikalar oluşturmalı ve uygulamalıdır. Çünkü hassas verilerin siber ortamda korunması aynı zaman yasal bir yükümlüktür. Bununla birlikte, yapay zekânın sunduğu analizler ne kadar doğru olursa olsun, özellikle hassas konularda (örneğin, risk altındaki öğrencilerin tespiti veya düşük performans gösteren öğretmenlerin izlenmesi) alınan kararların insani ve ahlaki sorumluluğu tamamen okul yöneticisindedir. Yapay zekâ, bir öğrencinin devamsızlık verilerine veya notlarındaki düşüşe dayanarak potansiyel bir risk sinyali verebilir, ancak bu sinyali yorumlamak ve öğrenciye nasıl yaklaşılacağına dair etik bir karar vermek yöneticinin görevidir. YZ, bir öğretmenin performansına dair verileri sunabilir, ancak bu verilerle öğretmene nasıl bir geri bildirim verileceği veya hangi desteklerin sağlanacağı kararı, empati ve sağduyu gerektiren insani bir liderlik becerisidir. Bu değerlendirmeler ışığında yapay zekâ okul yönetiminde bir karar destek mekanizması olarak görülmelidir. YZ, yöneticilere bilgi ve içgörüler sunar; ancak nihai kararı veren, bu kararların etik sonuçlarını değerlendiren ve gerekli insani dokunuşu sağlayan her zaman yönetici olmalıdır. Yapay zekâ insan zekâsını ve öğrenmesini taklit edebilir, ancak etik değerleri, ahlaki muhakemeyi ve vicdanı taklit edemez. Okul yöneticileri, teknolojinin sağladığı kolaylıklardan yararlanırken, insan onurunu, eşitliği ve adaleti her zaman ön planda tutarak teknolojiyi bir amaç değil, bir araç olarak kullanmalıdır.

Yapay Zekâ Çağında Okul Liderliğini Dönüştürmek

Yapay zekâ çağında okul liderliğini dönüştürmek, yönetimde dijital ve mobil teknolojilere ya da YZ uygulamalarına uyum sağlamanın çok daha ötesinde bir anlam taşımaktadır. Bu süreç, okul yöneticilerinin liderlik rollerini yeniden tanımlamasını, okul yönetiminde YZ'nın kullanımına ilişkin atılacak adımları stratejik bir şekilde planlamasını ve tüm okul paydaşlarını bu dönüşüme ortak etmesini gerektirir. YZ, özellikle günlük iş rutinlerinin otomatikleştirilmesi ve hızlandırılması açısından okul yöneticilerine önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Teknolojinin sağladığı bu rüzgârı arkasına alan okul yöneticileri idareci olmaktan çıkıp okulun gelişimine ve dönüşümüne hizmet eden bir eğitim lideri olma fırsatını yakalar. YZ'yı yönetim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanan okul yöneticileri, ders programlarını oluşturmak, e-postaları yanıtlamak, resmi yazışmalara cevap yazmak gibi rutin işler için saatler harcamak yerine asıl işi olan eğitime liderlik etmeye odaklanırlar. Bu yöneticiler YZ desteği ile okula ait verileri etkili bir şekilde analiz ederek karar alma süreçlerini nitelikli hale getirirler. Rutin ve yorucu yönetim işlerinin neden olduğu iş-yükünden YZ desteği ile kurtulan yöneticiler, okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artıran, aidiyet duygusunu pekiştiren olumlu ve sağlıklı bir okul kültürünün yaratılmasına odaklanırlar.

Fullan, Azorin, Harris ve John'un (2023) da belirttiği üzere yapay zeka ile yönetime gereksinim gelecek yıllarda daha da artacaktır. Ancak okul yöneticileri YZ teknolojilerinin eğitim alanına getirdiği fırsatlarla beraber zorlukların da olduğunu unutmamalıdır (Adams, 2023). Okul liderleri bu teknolojilerin sunduğu fırsatları ve tehditleri bir arada değerlendirerek, YZ'yi eğitim ve yönetim

faaliyetleri ile nasıl bütünleştireceklerini çözmeye çalışmalıdır. Okul yönetiminde YZ'ye geçiş süreci belli bir plan dahilinde yürütülmeli, bu plan hazırlanırken okulun ve paydaşların ihtiyaçları ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca okul yöneticileri yönetimde YZ kullanımı konusunda aşamalı bir anlayış benimsemelidir. İlk başlarda okulda en çok zaman alan ve iş yükü yaratan idari görevler tespit edilerek, bu görevlerde YZ ile ilgili deneme uygulamaları yürütülmelidir. Böylece yöneticiler geçiş sürecinde yaşanan aksaklıklardan öğrendikleri ile tecrübe kazanılabilir. Kazanılan tecrübelerden sonra daha büyük ve kapsamlı işlerde (örn. öğrenci devamsızlığı, okul bütçesinin yönetimi) YZ araç ve uygulamalarının kullanılmasına geçilebilir. Okul yönetiminde YZ kullanımında tercih edilecek bu aşamalı yaklaşım, aynı zamanda paydaşların bu sürece uyum sağlamasını kolaylaştırdığı gibi yaşanabilecek olası belirsizlikleri de en aza indirir.

Yönetimde yapay zekâ araç ve uygulamalarının etkili bir şekilde kullanılması, ancak bütün paydaşların aktif katılımıyla gerçekleşir. Okul liderleri, YZ destekli teknolojilerin etkili kullanımı yoluyla öğretmenleri, öğrencileri ve velileri eğitim süreçlerine katarak sürekli değişen eğitim hedeflerine ulaşmak için gereken sinerjiyi yaratabilirler (Karaköse ve Tülübaş, 2024). Paydaşlardan yönetimde YZ kullanımına ilişkin görüş ve önerilerin alınması işbirliğinin ve memnuniyetin artırılmasını sağlar. Bu süreçte katılıma engel olabilecek farklı değişkenler vardır. Örneğin öğretmenlerin ve velilerin yapay zekâyâ yönelik kaygı ve korkuları (örneğin, teknoloji fobisi, yetersizlik vb) önemli bir engel olabilir. Okul yönetiminin yapay zeka kullanımına yönelik paydaş kaygılarının nedenlerini anlaması ve şeffaf bir iletişimle bu kaygıları gidermeye çalışması önemlidir. YZ'nin okul yönetiminin daha verimli hale getirilmesi için bir araç olduğu, paydaş desteği olmadan etkililiğin sağlanamayacağı belirtilmelidir. Ayrıca paydaşlara YZ'nin olumlu ve kolaylaştırıcı özelliklerini deneyimlemeleri için nasıl kullanılacağı ile ilgili örnek uygulamalar geliştirilmelidir. Süreci kolaylaştırmak ve paydaşların yaşayabileceği olası sorunları çözmek için, okulda bir dijital dönüşüm ofisi kurulabilir. Bu ofiste farklı branşlardan öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yer vererek, akran öğrenmesi sağlanabilir. Bu ofis okulda YZ uygulama ve araçlarının nasıl kullanılacağına dair teorik ve uygulamalı eğitimler planlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D. (2023). Artificial intelligence in educational leadership. *International Online Journal of Educational Leadership*, 7(1), 1-2.
- Ahmad, S.F., Alam, M.M., Rahmat, M.K., Mubarik, M.S. ve Hyder, S.I. (2022). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability* 14, 1101.
- Ahmed, I., Jeon, G. ve Piccialli, F. (2022). From artificial intelligence to explainable artificial intelligence in industry 4.0: a survey on what, how, and where," in *IEEE Transactions on Industrial Informatics*, 18 (8),5031-5042, <https://doi.org/10.1109/TII.2022.3146552>
- Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education*, 9 (3),145-151.
- Ali, I., Warraich, N. F., ve Butt, K. (2024). Acceptance and use of artificial intelligence and AI-based applications in education: A meta-analysis and future direction. *Information Development*, <https://doi.org/10.1177/026666692412572>
- Al-Omari, A. (2024). The impact of artificial intelligence on the school management: A study of opportunities and challenges in Jordan. *Proceedings of INTED2024 Conference*, 5478–5486.
- Angelov, P.P., Soares, E.A., Jiang, R., Arnold, N. I., ve Atkinson, P.M. (2021). Explainable artificial intelligence: an analytical review. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 11, e1424. <https://doi.org/10.1002/widm.1424>
- Avella, J.T., Kebritchi, M., Nunn, S.G., and Kanai, T. (2016). Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review, *Online Learn.*, 20 (2), 1–17.
- Bajwa, R. S., Yunus, A., Saeed, H., ve Zulfqar, A. (2024). Parenting in the Age of Artificial Intelligence: Digital Guardians. In *Exploring Youth Studies in the Age of AI* (pp. 44-66). IGI Global.

- Barodi, M., ve Lalaoui, S. (2023). Moroccan public administration in the era of artificial intelligence: What challenges to overcome? In *2023 9th International Conference on Optimization and Applications (ICOA)* (pp. 1-6). Abu Dhabi, United Arab Emirates. <https://doi.org/10.1109/ICOA58279.2023.10308838>
- Berente, N., Gu, B., Recker, J., ve Santanam, R. (2021). Managing artificial intelligence. *MIS Quarterly*, 45 (3), 1433-1450. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2021/16274>
- Berkata, B., Alexandroa, R. ve Basrowib, B. (2024). Utilization of big data and artificial intelligence on quality education management and its implications on school sustainability. *International Journal of Data and Network Science*, 8(3), 1895-1906.
- Bharadiya, J.P (2023). A comparative study of business intelligence and artificial intelligence with big data analytics. *American Journal of Artificial Intelligence*. 7 (1),24-30. <https://doi.org/10.11648/j.ajai.20230701.14>
- Calvert, M. (2025). *A qualitative study: The influence of school leadership behaviors on teacher morale, motivation, self-efficacy, and job satisfaction* (Publication No. 32044375) [Doctoral dissertation, Point Park University]. ProQuest Dissertations ve Theses Global.
- Castelvecchi, D. (2016). Can we open the black box of AI? *Nature*, 538, 20–23.
- Chan, T., Jiang, B., Chandler, M., Morris, R., Rebisz, S., Turan, S., ... ve Kpeglo, S. (2019). School principals' self-perceptions of their roles and responsibilities in six countries. *New Waves Educational Research Development*, 22(2). 37-61.
- Chen, L., Chen, P. and Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review, in *IEEE Access*, 8, 75264-75278, <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, X., Xie, H., Zou, D. ve Hwang, G. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>
- Clark, D. (2020). *Artificial intelligence for learning: How to use AI to support employee development*. Kogan Page Publishers.
- Devos, G., ve Bouckennooghe, D. (2009). An exploratory study on principals' conceptions about their role as school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 173–196. <https://doi.org/10.1080/15700760902737196>
- Dimitriadou1, E. ve Lanitis, A. (2023). A critical evaluation, challenges, and future perspectives of using artificial intelligence and emerging technologies in smart classrooms. Dimitriadou and Lanitis. *Smart Learning Environments*, 10(12), 2-26.
- Duan, X., Du, X., ve Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 15-25. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.5.2>
- Entenberg, G. A., Mizrahi, S., Walker, H., Aghakhani, S., Mostovoy, K., Carre, N., ... ve Bunge, E. L. (2023). AI-based chatbot micro-intervention for parents: Meaningful engagement, learning, and efficacy. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1080770. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1080770>
- Far, S. B., Rad, A.I., Bamakan, S. M. H. ve Asaar, M.R. (2023). Toward Metaverse of everything: Opportunities, challenges, and future directions of the next generation of visual/virtual communications. *Journal of Network and Computer Applications*, 103675, <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2023.103675>
- Ferero-Cobra, W. ve Bennesar, F.N. (2024). Techniques and applications of Machine Learning and Artificial Intelligence in education: A systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27 (1), 1-35.
- Fullan, M., Azorin, C., Harris, A. ve John, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership ve Management*, 44 (4), 339–346. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Gams, M., Gu, I.Y., Härmä, A., Muñoz, A. ve Tam, V. (2019). Artificial intelligence and ambient intelligence. *Journal of Ambient Intelligence and Smart Environments* 11, 71–86. <https://doi.org/10.3233/AIS-180508>
- Gocen, A. ve Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media* Vol. 12(1), 13-21. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003>

- Goralski, M.A. ve Tan, T.K. (2020). Artificial intelligence and sustainable development. *The International Journal of Management Education*, 18, 100330.
- Gouëdard, P., Kools, M., ve George, B. (2023). The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: A cross-country analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(3), 331-357. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2196081>
- Gray, S.L. (2020). Artificial intelligence in schools: Towards a democratic future. *London Review of Education*, 18 (2): 163–177. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.02>
- Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552-2585. <https://doi.org/10.1177/016146811111301102>
- Harris, A. ve Jones, M. (2023) Compassionate leadership. *School Leadership ve Management*, 43(3), 185-188. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2235540>
- Heffernan, N. T., ve Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 470–497. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x>
<https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- Huang, J., Saleh, S. ve Liu, Y. (2021). A Review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10 (3), 206-217.
- Huang, M.H., Rust, R. ve Maksimovic, V. (2019). The feeling economy: managing in the next generation of artificial intelligence (AI). *California Management Review*, 61 (4), 43-65.
- Huynh-The, T., Pham, Q., Pham, X., Nguyen, T., Han, Z., Kim, D. (2023). Artificial intelligence for the metaverse: A survey. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 117, 2-22. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2022.105581>
- Igbokve, I.C. (2023). Application of artificial intelligence (ai) in educational management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13 (3), 300-307. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.13.03.2023.p13536>
- International Data Corporation [IDC]. (2025). *IDC's Worldwide Artificial Intelligence Spending Guide forecasts spending will grow to more than \$300 billion in 2026* [Basın bülteni]. International Data Corporation. <https://my.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS53290725>
- Ito, M., Cross, R., Dinakar, K., ve Odgers, C. (Eds.). (2023). *Algorithmic rights and protections for children*. The MIT Press.
- Jaikaew, P., Suntawan, T. ve Yafu, S. (2022). A Model of the need for artificial intelligence using on the administration of world-class standard secondary school. *Journal of Positive School Psychology*, 6 (4), 6417–6424.
- Jaiswal, A. ve Arun, C. J. (2021). Potential of artificial intelligence for transformation of the education system in India. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 17 (1), 142-158.
- Jamal, A. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in teacher education: Opportunities ve challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 10(1), 139-146.
- Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S. ve Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence? *Discover Artificial Intelligence*, 2 (4), 1-19, <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00022-8>
- Karaköse, T., ve Tülübaş, T. (2024). School leadership and management in the age of artificial intelligence (AI): Recent developments and future prospects. *Educational Process: International Journal*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.131.1>
- Korteling, J. E(H), van de Boer-Visschedijk, G.C., Blankendaal, R.A.M., Boonekamp, R.C. ve Eikelboom, A.R. (2021). Human versus Artificial Intelligence. *Front. Artif. Intell.* 4, 622-364. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.622364>
- Kulik, J. A., ve Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of educational research*, 86(1), 42-78. <https://doi.org/10.3102/003465431558142>

- Leenes, R., Palmerini, E., Koops, B. J., Bertolini, A., Salvini, P., ve Lucivero, F. (2017). Regulatory challenges of robotics: Some guidelines for addressing legal and ethical issues. *Law, Innovation and Technology*, 9(1), 1–44.
- Liebowitz, D. D., ve Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Livingstone, S. M., ve Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., ve Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: What do principals do? *National Forum of Educational Administration ve Supervision Journal*, 27, 4,1-13
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., ve Zhang, H. (2021). *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- Minh, D., Wang, H. X., Li, Y. F. ve Nguyen, T. N. (2022). Explainable artificial intelligence: a comprehensive review. *Artificial Intelligence Review*, 55, 3503–3568. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10088-y>
- Morris, R., ve Vrabel, G. (1979). The role of the principal in public relations. *Theory Into Practice*, 18(1), 50–52. <https://doi.org/10.1080/00405847909542809>
- Novianti, R., Mahdum, Suarman, Elmustian, Firdaus, Hadriana, Sumarno, Rusandi, M. A., ve Situmorang, D. D. B. (2023). Internet-based parenting intervention: A systematic review. *Heliyon*, 9(3), e14671. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14671>
- Phay, J. E., ve Hunt, J. W. (1951). School-plant operation and management. *Review of Educational Research*, 21(1), 57–62. <https://doi.org/10.2307/1168362>
- Rowland, K. A. (2008). *The relationship of principal leadership and teacher morale*. (Publication No. 3297821) [Doctoral dissertation, Liberty University.]. ProQuest Dissertations ve Theses Global.
- Russell, S. J. 1., Norvig, P., ve Davis, E. (2010). *Artificial intelligence: a modern approach*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Sain, Z.H., Sain, S.H. ve Serban, R. (2024). Implementing artificial intelligence in educational management systems: A comprehensive study of opportunities and challenges. *Asian Journal of Managerial Science*, 13(1), 23-31.
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., ve Thornton, B. W. (2020). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 855–875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>
- Santos, J.M. ve Castro, D.R. (2021). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: Application of learning in the classroom by pre-service teachers (PST). *Social Sciences ve Humanities Open*, 3, 100110. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100110>
- Saputra, I., Astuti, M., Sayuti, M. ve Kusumastut, D. (2023). integration of artificial intelligence in education: opportunities, challenges, threats and obstacles. A literature review. *Indonesian Journal of Computer Science*, 12 (4), 1590- 1600.
- Sorenson, R. D., ve Goldsmith, L. M. (2017). *The principal's guide to school budgeting*. Corwin Press.
- Spicer, F. V. (2016). *School culture, school climate, and the role of the principal*. [Doctoral dissertation, Georgia State University]. <https://doi.org/10.57709/8618737>
- Stringer, P., ve Hourani, R. B. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration ve Leadership*, 44(2), 224-246. <https://doi.org/10.1177/1741143214549971>
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, G., Jason M. Lodge, J.M., Milligan, S., Neil, S., ve Dragan, G. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100075.
- Taeihagh, A. (2021). Governance of artificial intelligence. *Policy and society*, 40 (2), 137–157. <https://doi.org/10.1080/14494035.2021.1928377>

- Tyson, M.M. ve Sauers, N.J. (2021). School leaders' adoption and implementation of artificial intelligence. *Journal of Educational Administration*, 59 (3), 271-285.
- UNESCO, (2020). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO.
- Virani, A., Duffett-Leger, L., ve Letourneau, N. (2019). Parenting apps review: In search of good quality apps. *mHealth*, 5(44). <https://doi.org/10.21037/MHEALTH.2019.08.10>
- Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence* 10(2) 1-37. <https://doi.org/10.2478/jagi-2019-0002>
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59 (3), 256-270. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>
- Yang, Y., Xia, Q., Liu, C. ve Chiu, T.F.K. (2025). The impact of TPACK on teachers' willingness to integrate generative artificial intelligence (GenAI): The moderating role of negative emotions and the buffering effects of need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104877. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104877>
- Yuan, L. ve Liu, X. (2025). The effect of artificial intelligence tools on EFL learners' engagement, enjoyment, and motivation. *Computers in Human Behavior*, 162, 108474. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108474>
- Yudkowsky, E. (2007). Level of organizations in general intelligence. Artificial general intelligence. Springer.
- Zhang B, Zhu J, Su H. (2023). Toward the third generation artificial intelligence. *Sci China Inf Sci*, 66(2), 121101, <https://doi.org/10.1007/s11432-021-3449-x>

BÖLÜM 3

DAĞITILMIŞ LİDERLİK VE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: SOSYAL YAPILANDIRMACI BİR YAKLAŞIM

Aslı ÇETİNKAYA, Çiğdem ÇAKIR

DAĞITILMIŞ LİDERLİK VE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: SOSYAL YAPILANDIRMACI BİR YAKLAŞIM¹

Aslı ÇETİNKAYA², Çiğdem ÇAKIR³

Özet

Bu araştırma, okullardaki dağıtılmış liderlik kültürü ile öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiyi sosyal yapılandırmacı bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin benimsendiği çalışmada, değişkenler arasındaki mevcut durumu olduğu haliyle betimlemek ve aralarındaki ilişkisel bağları ortaya koymak amacıyla kesitsel bir tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara’da görev yapan 467 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını ölçmek amacıyla Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Gümüş vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği"; okullardaki dağıtılmış liderlik algısını belirlemek için ise Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilen "Dağıtılmış Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular, dağıtılmış liderliğin tüm boyutları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme pratikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde ise kadın ve mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, dağıtılmış liderlik ile mesleki öğrenme arasındaki stratejik bağın; eğitim politikalarının bireysel "lider yetiştirme" anlayışından, okulun tamamını kapsayan "öğrenme toplulukları ve etkileşim ağları inşa etme" paradigmasına evrilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, okul gelişiminin anahtarı olarak hiyerarşiden arındırılmış kolektif etkileşim alanlarının yaratılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dağıtılmış liderlik, öğretmen mesleki öğrenmesi, sosyal yapılandırmacılık

GİRİŞ

Öğretmen mesleki öğrenmesi, eğitim sistemlerinin dinamik yapısı içerisinde öğrenci başarısını sürdürülebilir kılan ve okulun kurumsal kapasitesini dönüştüren temel mekanizmalardandır (Bellibaş vd., 2021; Liu ve Hallinger, 2021). Günümüzde eğitim reformlarının başarısı, öğretmenlerin yalnızca yeni bilgilere erişmesiyle değil, bu bilgileri meslektaşlarıyla etkileşim halinde yeniden yapılandırarak sınıf içi uygulamalarına aktarabilme becerileriyle ölçülmektedir (Jensen vd., 2016). Bu bağlamda mesleki öğrenme, bireysel bir gelişim çabasından ziyade, okulun sosyal yapısı içinde şekillenen kolektif bir süreç olarak kabul edilmektedir. Literatürde okul liderliğinin, öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarını ve iş birliği pratiklerini etkileyen önemli bir dışsal faktör olduğu noktasında güçlü bir uzlaş bulunmaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2023; Karacabey vd., 2022). Ancak geleneksel yaklaşımlar,

¹ Aslı Çetinkaya: Dr, MEB, Ankara/Türkiye, aslicetinkaya41@gmail.com, ORCID: 0000- 0001- 5977- 0067

²Çiğdem Çakır: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Konya, cigdemcakir1905@gmail.com, ORCID:0000-0003-1954-5214

bu etkiyi büyük oranda okul müdürünün tekil ve hiyerarşik rolleri üzerinden tanımlama eğilimindedir (Daşcı Sönmez vd., 2024; Thien vd., 2023a).

Son yıllarda yapılan ampirik çalışmalar, müdürlerin öğretimsel veya dönüştürücü liderlik rollerinin mesleki öğrenme ile pozitif ilişkilerini doğrulamaktadır (Long ve Xia, 2025; Özdemir vd., 2024). Örneğin, Savaş vd. (2025), “öğrenme liderliği” kavramı altında bütüncül liderlik uygulamalarının öğretmen öğrenmesini desteklediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, mesleki öğrenmenin özündeki “etkileşim” ve “bilginin ortak inşası” süreçleri, liderliğin tek bir aktörden ziyade okulun geneline yayılan, yatay ve katılımcı bir yapıda ele alınmasını gerektirmektedir. Bu noktada Dağıtılmış Liderlik (DL), liderlik yetkisinin resmi makamlardan bağımsız olarak uzmanlık ve iş birliği temelinde paylaşıldığı bir model olarak öne çıkmaktadır (Polatcan, 2024). DL; güven, teşvik ve ortak sorumluluk mekanizmaları aracılığıyla öğretmenlerin birer öğrenme öznesi olarak konumlanmalarına imkân tanımaktadır.

Bu araştırma, DL ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi sosyal yapılandırmacı (social constructivist) perspektifle ele almaktadır. Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmenin sosyal etkileşim ve dil aracılığıyla gerçekleştiğini, bilginin ise paylaşılan deneyimler üzerinden inşa edildiğini savunmaktadır (Vygotsky, 1978). DL kültürü, öğretmenler arasındaki diyalogu ve ortak karar alma süreçlerini teşvik ederek tam da bu yapılandırmacı öğrenme ortamını kurumsallaştırmaktadır. Mevcut literatürde liderlik ve öğrenme ilişkisi sıklıkla vurgulansa da, bu bağın sosyal yapılandırmacı bir çerçevede kuramsal olarak temellendirilmesi noktasında belirgin bir boşluk bulunmaktadır (Long ve Xia, 2025). Dolayısıyla çalışma, liderliği yalnızca yönetsel bir destek mekanizması olarak değil, öğrenmenin bizzat kendisini doğuran etkileşimsel bir zemin olarak tanımlamayı hedeflemektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin mesleki öğrenme deneyimlerinin ve liderlik algılarının homojen bir dağılım sergilemediği; kişisel ve bağlamsal değişkenlere göre farklılaştığı bilinmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi, eğitim düzeyleri ve görev yaptıkları okul kademesi gibi demografik faktörler, onların okul içindeki sosyal sermayeye erişimlerini ve liderlik süreçlerine katılım kapasitelerini doğrudan etkileyebilmektedir (Qin ve Liu, 2023). Örneğin, kariyerinin başındaki bir öğretmen ile deneyimli bir öğretmenin dağıtılmış liderlik algısı ve bu algının öğrenme davranışlarına yansımaları değişiklik gösterebilir. Bu nedenle, incelenen değişkenler arasındaki ilişkinin bireysel ve kurumsal nitelikler (cinsiyet, deneyim, okul seviyesi vb.) bazında analiz edilmesi, bulguların genellenebilirliği ve okullara özgü müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından kritiktir. Bu temel gerekçeler ışığında, araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okullardaki dağıtılmış liderlik düzeyleri (teşvik, güven ve paylaşılan sorumluluk), öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleri ile nasıl bir ilişki sergilemektedir?
2. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ve liderlik algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan okul seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Bağlamı: Türk Eğitim Sistemi

Bu araştırma, köklü bir merkezîyetçi yapı ile modern yerleşme/paylaşımlı liderlik arayışlarının kesiştiği Türk eğitim sistemi bağlamında yürütülmüştür. Türkiye’de eğitim yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) aracılığıyla müfredat tasarımından öğretmen atamalarına ve finansal kaynakların yönetimine kadar tüm süreçlerin tek bir merkezden yapılandırıldığı makro-hiyerarşik bir karakter sergilemektedir. Ancak son on yılda yayımlanan politika belgeleri, bu katı hiyerarşiyi esnetecek; “okul tabanlı mesleki gelişim”, “paylaşımlı liderlik” ve “katılımcı yönetim” ilkelerini önceleyen yapısal bir dönüşümü işaret etmektedir.

Bu dönüşümün yasal ve stratejik zeminini; öğretmenlerin liderlik rollerini ve sürekli gelişimlerini odağa alan 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018), öğretmenlik mesleğini kariyer basamakları ve uzmanlaşma üzerinden tanımlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu (Resmî Gazete, 2022b) ve uygulama

süreçlerini okul seviyesine indirgeyen Okul Tabanlı Mesleki Gelişim Programı (Resmî Gazete, 2022a) oluşturmaktadır. Son olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ile okul müdürleri, salt idari birer figür olmanın ötesinde; okulun öğretim iklimini ve öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini yönlendiren “liderler” olarak yeniden konumlandırılmaktadır.

Buna karşın, politika belgelerindeki bu idealist yaklaşımlar ile okullardaki uygulamalar arasında belirgin bir gerilim mevcuttur. Literatürde, merkeziyetçi yapının getirdiği yoğun bürokratik yük nedeniyle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinden ziyade idari ve teknik süreçlere hapsedildiği (Karacabey vd., 2022); bu durumun ise öğretmenlerin liderlik algılarında ve mesleki öğrenme motivasyonlarında heterojenlik yarattığı saptanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye bağlamı, bir yanda sürdürülen “idari odaklı merkeziyetçilik”, diğer yanda ise hayata geçirilmeye çalışılan “dağıtılmış liderlik ve okul temelli gelişim” idealleri arasındaki bu boşluğu anlamak adına kritik bir saha işlevi görmektedir. Bu çalışma, söz konusu sistemik gerilimin içinde dağıtılmış liderlik pratiklerinin öğretmen öğrenmesini nasıl realize ettiğini eleştirel bir mercekten incelemektedir.

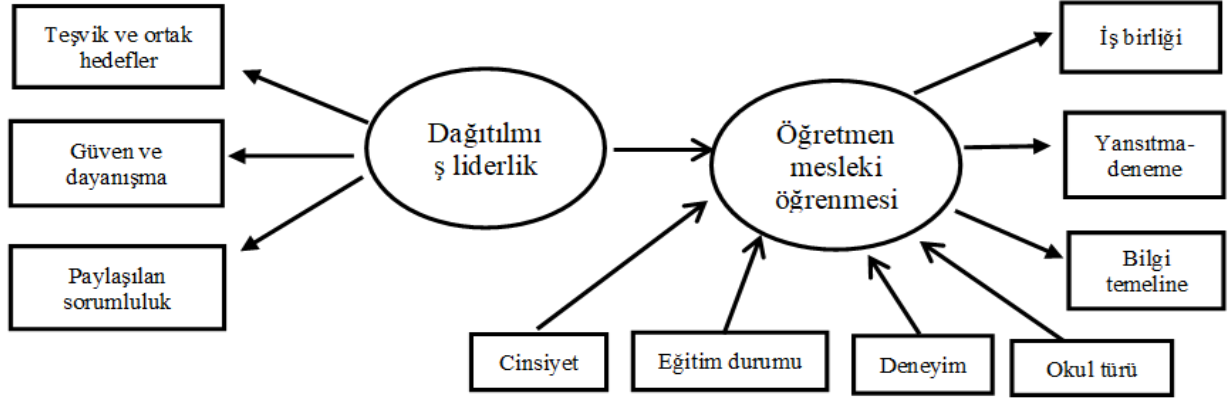
TEORİK ÇERÇEVE: SOSYAL YAPILANDIRMACI PERSPEKTİF

Bu araştırma, öğrenmeyi bireysel bir bilgi kazanımından ziyade; etkileşim, ortak anlam inşası ve bağlamsal faktörler aracılığıyla şekillenen dinamik bir süreç olarak tanımlayan sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu perspektife göre öğretmen mesleki öğrenmesi; okul toplulukları içinde meslektaşlar arası iş birliği, uygulamalar üzerine yapılan yansıtma ve denemeler ile kurumsal bilgi temeline ulaşma süreçlerinin birleşimiyle gerçekleşen kolektif bir fenomendir (De Jong vd., 2022). Dolayısıyla mesleki gelişim, öğretmenin sosyal etkileşimler aracılığıyla bilgiyi meslektaşlarıyla birlikte yeniden inşa ettiği bir zemin üzerinde yükselmektedir.

Bu çerçevede DL, mesleki öğrenmenin sosyal doğasını kolaylaştıran temel bir yapısal unsurdur. Sosyal yapılandırmacı ilkelerin okul ortamında işlevsel hale gelmesi; liderliğin sağladığı teşvik ve ortak hedefler, okul paydaşları arasındaki güven ve dayanışma ile paylaşılan sorumluluk mekanizmalarının tesis edildiği bir iklimi gerektirir. DL uygulamaları, öğretmenleri öğrenme süreçlerinin aktif özneleri olarak konumlandırarak, okulu hiyerarşik bir yapıdan ziyade etkileşim odaklı bir “öğrenme topluluğuna” dönüştürme potansiyeline sahiptir.

Önceki çalışmalar (Liu ve Hallinger, 2024; Savaş vd., 2025; Thien vd., 2023b), liderliğin öğrenme üzerindeki etkilerini farklı boyutlarla ele almış olsa da; bu araştırma, söz konusu baği sosyal etkileşim ve ortak inşa süreçleri üzerinden yeniden yorumlamaktadır. Liderlik, burada yalnızca yönetsel bir destek mekanizması değil, mesleki deneyimin anlamlandırıldığı sosyal zemini şekillendiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, sosyal yapılandırmacı perspektif, öğrenme sürecinin yalnızca sosyal etkileşimlerle değil, aynı zamanda bireyin sahip olduğu özgün deneyimler ve içinde bulunduğu kurumsal bağlamla da şekillendiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlerin mesleki öğrenme uygulamalarının; cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi bireysel niteliklerin yanı sıra okul türü gibi yapısal değişkenlerle ilişkisini de analiz etmektedir. Bu çerçeveye dayalı kavramsal model Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1
Kavramsal Model



Şekil 1’de yer alan araştırma modeline göre, teşvik ve ortak hedefler, güven ve dayanışma ile paylaşılan sorumluluk unsurlarını içeren DL kültürünün, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin iş birliği, yansıtma ve deneme ile bilgi temeli boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşabileceği varsayılmaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin pedagojik bilgi, beceri ve mesleki inançlarını sürekli olarak yeniden yapılandırdıkları; etkileşimli, bağlamsal ve yansıtıcı bir gelişim sürecidir. Geleneksel hizmet içi eğitim yaklaşımlarının aksine öğretmen mesleki öğrenmesi, bireysel bilişsel etkinliklerin ötesine geçerek; meslektaşlar arası deneyim paylaşımı, yeni öğretim stratejilerinin sınıf içinde test edilmesi ve mevcut uygulamaların eleştirel bir süzgeçten geçirilmesiyle şekillenmektedir (Darling-Hammond vd., 2017). Bu çalışma kapsamında öğretmen mesleki öğrenmesi; iş birliği, yansıtma-deneme ve bilgi temeline ulaşma olmak üzere birbirini bütünleyen üç temel boyutta operasyonelleştirilmektedir (Liu vd., 2016). Bu boyutlardan ilki olan iş birliği, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları diyalog ve ortak çalışma pratikleri aracılığıyla öğretim süreçlerini kolektif bir düzlemde geliştirmelerine imkân tanımaktadır (De Jong vd., 2022). Sürecin içsel ve eleştirel yönünü temsil eden yansıtma-deneme boyutu, eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan güçlüklerin analiz edilmesini ve sınıf ortamında yenilikçi öğretim yöntemlerinin risk alınarak uygulanmasını kapsamaktadır (Liu vd., 2016). Öğrenmenin sürekliliğini sağlayan bilgi temeline ulaşma ise, öğretmenlerin öğretim yeterliklerini güncel tutmak amacıyla bilimsel ve profesyonel kaynaklara aktif ve sistemli erişimini ifade etmektedir (Gümüş vd., 2018).

Sürdürülebilir ve iş birliğine dayalı bir mesleki öğrenme kültürü; öğretmen özerkliğini güçlendirmekte, mesleki bağlılığı artırmakta ve nihayetinde okulun kurumsal gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Literatür, bu olumlu çıktılarının merkezinde okul liderliğinin kritik bir rol oynadığını doğrulamaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2023; Hallinger vd., 2019; Savaş vd., 2025). Nitekim etkili öğretim liderliği uygulamalarının, sınıf gözlemleri ve yapıcı geri bildirim mekanizmalarıyla öğretmenlerin yansıtma ve iş birliği süreçlerini teşvik ettiği; kapasite geliştirmeye odaklanan yaklaşımların ise kolektif bilgi inşasını kurumsallaştırdığı saptanmıştır (Bellibaş vd., 2022; Liu ve Hallinger, 2021). Liderlik uygulamalarının yanı sıra, mesleki öğrenme

deneyimlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem ve okul kademesi gibi bireysel ve bağlamsal değişkenlerle de ilişkili olduğu görülmektedir (Qin ve Liu, 2023).

Bununla birlikte, mevcut araştırmaların büyük bir bölümü liderliği halen okul müdürünün tekil ve hiyerarşik müdahaleleriyle sınırlı bir çerçevede ele alma eğilimindedir (Liu ve Hallinger, 2024). Oysa sosyal yapılandırmacı perspektif, öğrenmenin gerçekleştiği etkileşim ağının sadece bir aktörün davranışı değil, okulun geneline yayılan bir liderlik kültürü olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen mesleki öğrenmesi; liderliğin müdürün tekelinden çıkarak bir kurumsal özellik haline geldiği, etkileşimlerin hiyerarşiden ziyade güven ve ortak sorumlulukla şekillendiği bir ortamda sürdürülebilir hale gelmektedir. Söz konusu kurumsal ekosistem, okullardaki kolektif ve dağıtılmış liderlik yapısının öğretmen öğrenmesindeki belirleyici rolünü çok boyutlu bir perspektifle incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Dağıtılmış Liderlik

DL, liderliği okul müdürü tekelinden çıkararak; okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında paylaşılan, etkileşim temelli kolektif bir süreç olarak tanımlamaktadır (Spillane, 2006). Geleneksel hiyerarşik modellerin aksine bu perspektif, liderliğin “sabit bir olgu olmaktan ziyade akışkan ve ortaya çıkan” bir yapıya sahip olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda liderlik uygulaması; liderler, takipçiler ve içinde bulunulan durumun dinamik etkileşimi sonucunda şekillenmektedir (Harris ve DeFlaminis, 2016). Literatürde DL; gücün merkezileşmesi ve liderlerin seçilmek yerine atanması gibi demokratik meşruiyet ve kontrol mekanizmaları açısından eleştirilse de ampirik araştırmalar bu yaklaşımın okul gelişimi, öğretmen güçlendirilmesi ve değişim yönetimi için kritik bir kaldıraç olduğunu doğrulamaktadır.

Özellikle öğretmen mesleki öğrenmesinde DL, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını artırarak kurumsal öğrenme kapasitesini güçlendiren temel bir mekanizmadır (Spillane, 2006). DL’nin ortaya çıkış biçimi ve etkisi örgütsel kültüre göre farklılık gösterse de, Türkiye bağlamındaki çalışmalar bu yapıyı; teşvik ve ortak hedefler, güven ve dayanışma ile paylaşılan sorumluluk unsurları üzerinden kavramsallaştırmaktadır (Özkan ve Çakır, 2017). Bu unsurlar, sosyal yapılandırmacı bir perspektifle ele alındığında; ortak vizyon ve güven temelli etkileşimlerin, öğretmenlerin diyalog yoluyla kolektif bilgi inşasını beslediği görülmektedir (Hallinger ve Kulophas, 2022; Printy ve Liu, 2021).

Türkiye eğitim sisteminde Okul Tabanlı Mesleki Gelişim Programı (Resmî Gazete, 2022a) ve 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) gibi reform çabaları, öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmesini teşvik ederek DL ilkelerini kurumsallaştırmayı hedeflemektedir. Ancak, merkeziyetçi yapının getirdiği idari iş yükü ve müdürlerin denetim odaklı rolleri, politika belgelerindeki bu vizyon ile okul sahasındaki uygulamalar arasında bir gerilim yaratabilmektedir (Savaş vd., 2025). Batı dışı ve merkeziyetçi sistemlerde DL’nin öğretmen mesleki öğrenmesini desteklediğine dair bulgular artsa da (Thien ve Adams, 2021), okuldaki yerleşik bir dağıtılmış liderlik kültürü ile öğretmenlerin öğrenme süreçleri arasındaki ilişkinin niteliği hala ampirik incelemelere ihtiyaç duymaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, okullardaki DL kültürü ile öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu doğrultuda çalışma, değişkenler arasındaki mevcut durumu olduğu haliyle betimlemek ve aralarındaki korelasyonel bağları ortaya koymak adına kesitsel (cross-sectional) bir tasarım kullanmıştır. Kesitsel çalışmalarda veriler, evreni temsil eden bir örneklem grubundan belirli bir zaman dilimi içerisinde toplanarak mevcut eğilimlerin analiz edilmesine imkân tanımaktadır. Aşağıdaki alt bölümlerde araştırmanın örneklem özellikleri, veri toplama araçlarının yapısal nitelikleri ve kullanılan veri analiz stratejileri detaylandırılmaktadır.

Örneklem ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın örneklemini, 2026 yılı içerisinde Ankara ilindeki 32 devlet okulunda görev yapan ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan 467 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde, ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı sağlayan kolay örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Katılımcıların demografik ve mesleki profilleri incelendiğinde; büyük çoğunluğun (%78,4, n=366) kadın, geri kalanının ise (%21,6, n=101) erkek olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından öğretmenlerin %75,6'sı (n=353) lisans, %24,4'ü (n=114) ise lisansüstü mezundur. Katılımcıların görev yaptıkları okul kademeleri incelendiğinde, %72,8'inin (n=340) ilköğretim ve ortaokul, %27,2'sinin (n=127) ise lise kademesinde görev yaptığı saptanmıştır. Mesleki deneyim açısından örneklem dengeli bir dağılım sergilemektedir; öğretmenlerin %51,5'i (n=241) 20 yıl ve altı kıdeme sahipken, %48,5'i (n=226) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Veri toplama süreci iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenerek okul yönetimlerinden gerekli uygulama izinleri alınmıştır. İkinci aşamada, öğretmenler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllülük onayı veren katılımcılara dijital anket formları (Google Forms) üzerinden erişim sağlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcıların gizliliği ve anonimliği esas alınmıştır.

Ölçme Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki temel ölçek ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ana uygulamadan önce, ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla farklı bir öğretmen grubundan toplanan veri seti üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizleri (AFA) gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi (ÖMÖ): Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını ölçmek için Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Gümüş vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Orijinal formu 27 maddeden oluşan ölçek üzerinde yapılan AFA sonucunda; iş birliği, yansıtma-deneme ve bilgi temeline ulaşma olmak üzere üç faktörlü ve 18 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .84 arasında değiştiği ve bu üç faktörün toplam varyansın %65,43'ünü açıkladığı saptanmıştır. Ölçek, "1: Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5: Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilen 5'li Likert tipindedir.

Dağıtılmış Liderlik (DL): Okullardaki DL algısını belirlemek için Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. 32 maddelik orijinal form üzerinde gerçekleştirilen AFA neticesinde; teşvik ve ortak hedefler, güven ve dayanışma ile paylaşılan sorumluluk boyutlarını kapsayan 20 maddelik üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Faktör yüklerinin .63 ile .82 arasında sıralandığı ve toplam varyansın %71,17'sinin açıklandığı görülmüştür. Bu ölçek, "1: Kesinlikle Katılmıyorum" ile "4: Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen 4'lü Likert tipinde derecelendirilmektedir.

Kontrol Değişkenleri ve Analizdeki Rolü: Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sadece liderlik algısıyla değil, aynı zamanda bireysel ve kurumsal niteliklerle de ilişkili olabileceği varsayılmıştır. Bu doğrultuda; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve okul kademesi değişkenleri, öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkilerini belirlemek amacıyla modele dahil edilmiştir. Analiz süreçlerinde bu değişkenler kategorik (dummy) olarak kodlanmıştır: Cinsiyet (kadın = 0) ve (erkek = 1); mesleki kıdem (20 yıl ve altı = 0) ve (21 yıl ve üzeri = 1); eğitim düzeyi (lisans = 0) ve (lisansüstü = 1); okul kademesi ise (ortaokul ve altı = 0) ve (lise = 1) şeklinde tanımlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS ve Mplus yazılımları kullanılmış ve süreç üç temel adımda yapılandırılmıştır. İlk adımda, verilerin analizlere uygunluğunu test etmek amacıyla maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Değerlerin normal dağılım

varsayımı için kabul edilebilir aralıkta (± 2.0) olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 2014). Ayrıca, ortak yöntem yanlılığı (common method bias) riskine karşı Harman'ın tek faktör testi uygulanmış; ilk faktörün toplam varyansın %40'ını açıkladığı görülerek bu durumun bir tehdit oluşturmadığı saptanmıştır.

İkinci adımda, değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) hesaplanmış ve ölçeklerin iç tutarlılığını doğrulamak amacıyla Cronbach's Alpha katsayıları incelenmiştir. Son adımda, dağıtılmış liderlik boyutları ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin 32 farklı okul bünyesinde kümelenmiş yapısı (nested data) dikkate alınarak, Mplus yazılımında "Type = Complex" komutu ve sağlam standart hatalarla maksimum olabilirlik kestirimi (MLR) kullanılmıştır. Bu yöntem, okullar arası farklılıklardan kaynaklanabilecek standart hata sapmalarını kontrol altına alarak değişkenler arasındaki ilişkilerin (korelasyonların) daha güvenilir şekilde kestirilmesini sağlamıştır. Analizlerde elde edilen katsayılar .05 ve .01 anlamlılık düzeylerinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölüm; değişkenlere ilişkin betimsel istatistikleri, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını, çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) incelemelerini ve değişkenler arası korelasyon analizlerini içermektedir.

Tablo 1

Betimsel İstatistikler, Değişkenler Arasında Korelasyonlar

Değişkenler	$\bar{X}$	SD	ICC	1	2	3	4	5	6	7
1. ÖMÖ	3,24	.54	.05	-						
2.ÖMÖ-İB	3,25	.63	.05	.84**	-					
3. ÖMÖ-YD	3,31	.57	.04	.92**	.64**	-				
4. ÖMÖ-BE	3,09	.68	.04	.87**	.66**	.72**	-			
5. DL	3,22	.53	.10	.54**	.59**	.45**	.42**	-		
6. DL-TOH	3,20	.58	.10	.51**	.53**	.42**	.39**	.92**	-	
7. DL-GD	3,22	.57	.11	.51**	.59**	.41**	.39**	.89**	.77**	-
8. DL-PS	3,29	.54	.06	.50**	.53**	.43**	.37**	.79**	.70**	.73**

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; $\bar{X}$ = Ortalama; SD = Standard Sapma; ICC: Intra-Class Correlations; ÖMÖL: Öğretmen mesleki öğrenmesi; İB: İş birliği; YD: Yansıtma-deneyim; BE: Bilgiye erişim; DL: Dağıtılmış liderlik; TOH: Teşvik ve ortak hedefler; GD: Güven ve dayanışma; PS: Paylaşılan sorumluluk

Araştırma değişkenlerine ilişkin bulgular, katılımcıların hem DL hem de mesleki öğrenme algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi (ÖMÖ) genel ortalaması $\bar{X} = 3,24$ olarak saptanmıştır. Spesifik olarak en yüksek katılımın yansıtma-deneme $\bar{X}=3,31$ boyutunda olduğu; bunu sırasıyla iş birliği ($\bar{X} = 3,25$) ve bilgi paylaşımı ($\bar{X} = 3,09$) boyutlarının izlediği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kolektif bilgi paylaşımından ziyade, sınıflarında öğretimsel yansıtma ve deneme faaliyetlerine daha fazla odaklandıklarına işaret etmektedir.

DL algısı ise genel toplamda ($\bar{X} = 3,22$) ortalamasına sahiptir. Alt boyutlar düzeyinde en yüksek ortalamanın paylaşılan sorumluluk ($\bar{X} = 3,29$) olduğu; bu boyutu güven ve dayanışma ($\bar{X} = 3,22$) ile teşvik ve ortak hedefler ($\bar{X} = 3,20$) boyutlarının takip ettiği saptanmıştır. Bulgular, örneklem

kapsamındaki okullarda DL kültürünün yerleşik bir yapı sunduğunu ve öğretmenlerin kurumsal sorumluluk üstlenme noktasında yüksek motivasyona sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyonel analizler, DL ile ÖMÖ arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = .54, p < .01$). DL'nin alt boyutları bazında incelendiğinde; güven ve dayanışma ($r = .51, p < .01$), teşvik ve ortak hedefler ($r = .51, p < .01$) ve paylaşılan sorumluluk ($r = .50, p < .01$) boyutlarının, öğretmenlerin genel mesleki öğrenme süreçleriyle benzer düzeylerde ve anlamlı ilişkiler sergilediği saptanmıştır. Bu bulgular, okullarda liderlik yetkisinin paylaşıldığı ve güvene dayalı bir etkileşim ortamının sağlandığı durumlarda, öğretmenlerin öğrenme pratiklerinin de eş zamanlı olarak gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. ÖMÖ'nün alt boyutları ile olan spesifik ilişkiler incelendiğinde; DL algısının en güçlü ilişkisini iş birliği boyutuyla ($r = .59, p < .01$) kurduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yansıtma-deneyim ($r = .45, p < .01$) ve bilgiye erişim ($r = .42, p < .01$) boyutları takip etmektedir. Özellikle DL'nin “güven ve dayanışma” bileşeninin, öğretmenler arası “iş birliği” ile yüksek düzeyde ilişkilendirilmesi ($r = .59, p < .01$), sosyal yapılandırmacı perspektifin vurguladığı “kolektif bilgi inşası” için güvenli bir sosyal zeminin ön koşul olduğu varsayımını desteklemektedir.

Analiz sonuçları, DL ile ÖMÖ arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Öte yandan, değişkenlere ilişkin hesaplanan sınıf içi korelasyon (ICC) değerlerinin .05 ile .11 arasında değişmesi, toplam varyansın yalnızca sınırlı bir bölümünün okullar arası farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu durum, varyansın büyük ölçüde okul düzeyinden ziyade öğretmen düzeyinde ortaya çıktığını; dolayısıyla incelenen yapıların kurumsal faktörlerden ziyade bireysel algı ve uygulamalar tarafından şekillendirildiğini işaret etmektedir. Buna karşın, verilerin 32 farklı okul bünyesinde yuvalanmış (nested) yapısı nedeniyle uygulanan Mplus “Type = Complex” analizi, okul düzeyindeki bu kısıtlı farklılıklar kontrol edildiğinde dahi dağıtılmış liderlik kültürünün öğretmen öğrenmesi üzerindeki birleştirici ve tetikleyici rolünü ampirik olarak doğrulamaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında cinsiyet, deneyim, eğitim düzeyi ve okul kademesi değişkenlerinin ÖMÖ süreçleriyle olan ilişkileri incelenmiş; analizde kategorik (dummy) olarak tanımlanan bu değişkenlerin ÖMÖ üzerindeki yansımaları korelasyon katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyet ile mesleki öğrenme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ($r = -.06, p < .05$) ortaya koymuştur. Kullanılan kodlama yapısı (kadın = 0, erkek = 1) temel alındığında, bu negatif katsayı kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının erkek meslektaşlarına oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, mesleki kıdem ile mesleki öğrenme arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmış ($r = -.06, p < .05$); bu durum, kodlama düzenine göre (20 yıl ve altı = 0, 21 yıl ve üzeri = 1) kariyerinin daha erken aşamalarındaki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılım eğilimlerinin kıdemli meslektaşlarından daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Öte yandan, görev yapılan okul seviyesi ($r = .02, p > .05$) ve eğitim düzeyi ($r = -.03, p > .05$) ile mesleki öğrenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu, örneklem kapsamındaki öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının, görev yaptıkları okul kademesinden veya akademik derecelerinden bağımsız olarak benzer bir eğilim sergilediğini doğrulamaktadır. Söz konusu ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı kadar, bu ilişkileri ölçen yapıların teorik ve ampirik sağlamlığı da kritik önem taşıdığından; Tablo 2’de ölçme araçlarına ilişkin güvenirlik ve ayırt edici geçerlik göstergeleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Güvenirlilik ve Ayırt Edici Geçerlik Değerleri

Değişkenler	CR	AVE	α	VIF	HTMT				
					2	3	4	5	6
1. ÖMÖ-İB	.90	.66	.88		.69	.76	.57	.63	.59
2.ÖMÖ-YD	.94	.64	.95		-	.81	.44	.43	.48
3. ÖMÖ-BE	.81	.52	.81			-	.45	.44	.44
4. DL-TOH	.96	.67	.96	4.22			-	.81	.80
5. DL-GD	.92	.65	.94	3.05				-	.80
6. DL-PS	.87	.77	.87	2.41					-

Not: CR = Composite Reliability; AVE = Average Variance Extracted; α = Cronbach's Alpha; VIF = Variance Inflation Factor; HTMT = Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations; ÖMÖL: Öğretmen mesleki öğrenmesi; İB: İş birliği; YD: Yansıtma-deneyim; BE: Bilgiye erişim; DL: Dağıtılmış liderlik; TOH: Teşvik ve ortak hedefler; GD: Güven ve dayanışma; PS: Paylaşılan sorumluluk.

Tablo 2’de sunulan veriler, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik açıdan yüksek düzeyde geçerlik ve güvenirlik sergilediğini doğrulamaktadır. Ölçeklerin iç tutarlılığını gösteren bileşik güvenirlik (CR) ve Cronbach Alfa (α) katsayılarının .81 ile .96 arasında sıralanması, .70 olan kritik eşik değerinin anlamlı şekilde aşıldığını kanıtlamaktadır. Yakınsak geçerlik göstergesi olan AVE değerlerinin .52 ile .77 arasında değişmesi ve en düşük değer dahi .50 barajının üzerinde kalması, yapı geçerliğini destekleyen ampirik bir kanıt olarak değerlendirilmektedir. Değişkenler arası ilişkilerin yorumlanmasını güçleştirebilecek çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) riskine karşı incelenen VIF değerlerinin 2,41 ile 4,22 aralığında saptanması, Hair vd. (2014) tarafından önerilen <5 eşik değerine uygundur. Bu bulgu, mevcut örneklem büyüklüğü ve ilişki düzeyleri bağlamında çoklu doğrusal bağlantının kestirimlerin güvenirliği açısından bir sorun oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Ayırt edici geçerlik kapsamında değerlendirilen HTMT oranlarının ise .44 ile .81 arasında kalması, Henseler vd. (2015) kriterlerine göre boyutların birbirlerinden ampirik olarak net biçimde ayrıştığını doğrulamaktadır. Sonuç olarak, her iki ölçeğin de güçlü bir iç tutarlılığa ve yeterli yapı geçerliğine sahip olduğu doğrulanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, dağıtılmış liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi sosyal yapılandırmacı bir perspektifle inceleyerek, okul içindeki kolektif etkileşimlerin öğrenme pratiklerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, DL ile mesleki öğrenme arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Bu sonuç, liderliğin tek bir merkezden hiyerarşik bir dayatma olmaktan çıkıp, öğretmenler arasında paylaşılan bir etkileşim zemini haline geldiğinde mesleki öğrenmenin tetiklendiğini göstermektedir. Özellikle DL’nin güven ve dayanışma boyutunun, mesleki öğrenmenin iş birliği boyutuyla sergilediği güçlü bağ, sosyal yapılandırmacı yaklaşımın bilginin ortak inşası teziyle tam bir uyum içindedir. Sosyal yapılandırmacılığın vurguladığı gibi öğrenme sosyal bir diyalogdur ve bu diyalogun gerçekleşmesi için gereken güvenli sosyal zemini okuldaki dağıtılmış liderlik kültürü sağlamaktadır.

Türkiye gibi merkezi eğitim sistemlerinde müdürlerin artan idari yükü, öğretimsel yönelimin mesleki öğrenme üzerindeki doğrudan etkisini zayıflatabilmektedir (Bellibaş vd., 2022). Bu durum, politika metinlerinde idealize edilen “öğretimsel lider” rolü ile sahadaki yönetsel gerçeklik arasındaki gerilimi

yansıtmaktadır. Merkeziyetçi yapı ve bürokratik denetim, liderlik enerjisinin pedagojik süreçlere yönlendirilmesini sınırladığından (Savaş vd., 2025), müdürün öğretimsel liderliği tek başına mesleki dönüşüm için yeterli olmamakta (Mowat ve McMahon, 2019); dönüşüm ancak okul içi paylaşımlı liderlik yapılarıyla mümkün hale gelmektedir (Thien vd., 2021). Dolayısıyla bu çalışma, liderliğin dikey ve yatay boyutlarının entegrasyonunun, yerel politika belgelerinde hedeflenen “öğrenme topluluğu” idealine ulaşmada stratejik bir gereklilik olduğunu ampirik olarak kanıtlamaktadır.

Çalışmada cinsiyet ve mesleki kıdeme ilişkin elde edilen bulgular, kadın öğretmenler ile kariyerinin ilk 20 yılındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklara işaret etmektedir. Kadın öğretmenlerin mesleki öğrenmeye daha aktif katılım göstererek mesleki kimliklerini öğretim odağında tanımlamaları (Qin ve Liu, 2023), iş birliğine dayalı sosyal ağlar kurma potansiyelleriyle açıklanabilir. Mesleki kıdem açısından ise kariyerinin başındaki öğretmenlerin yüksek motivasyonu, modern pedagojik yaklaşımlara adaptasyon ihtiyaçlarıyla ilişkili görünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kariyerleri ilerledikçe mevcut yeterliklerini kanıksama eğilimi göstermeleri ve gelişim etkinliklerinden uzaklaşmalarıyla ilgili literatürü desteklemektedir (Yoon ve Kim, 2022). Öte yandan, düşük sınıf içi korelasyon (ICC) değerleri, toplam varyansın büyük oranda okul düzeyinden ziyade öğretmen düzeyinde olduğunu ve öğrenmenin kurumsal faktörlerden çok bireysel algılarla şekillendiğini kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak araştırma, DL’nin öğretmen öğrenmesi için sadece bir destek mekanizması değil, öğrenmenin bizzat kendisini doğuran etkileşimsel bir zemin olduğunu doğrulamıştır. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin liderliği sadece resmi yetki kullanımı olarak görmeyip öğretmenler arası uzmanlık temelli etkileşimleri teşvik eden kolaylaştırıcı roller üstlenmesi, politika yapıcılarının ise okul tabanlı mesleki gelişim için hiyerarşiden arındırılmış sosyal alanlar yaratarak bürokratik yükleri esnetmesi kritik bir öneme sahiptir. Gelecek araştırmalarda, demografik değişkenlerin yarattığı bu farkların derinlemesine anlaşılması adına nitel yöntemlere başvurulması ve farklı okul kültürlerinde bu ilişkilerin boylamsal olarak izlenmesi alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

ETİK BEYAN

Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 25.07.2025 tarihli ve 2025/703 sayılı karar ile gerekli etik onay alınmıştır. Çalışmanın tüm süreçlerinde bilimsel ve etik kurallara titizlikle uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814. <https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational management administration & leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). The effect of learning-centered leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional development in education*, 49(5), 925-937. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879234>.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Dasci Sonmez, E., Cemaloglu, N., & Kahraman, G. (2025). Teachers’ professional learning: Do instructional leadership and teacher leadership make a difference in Türkiye?. *Educational*

- Management Administration & Leadership*, 53(5), 1016-1043.
<https://doi.org/10.1177/17411432241280124>.
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research Papers in Education*, 37(6), 1165-1188. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931950>.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of teacher professional learning scale to Turkish: Validity and reliability study]. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 9(17), 107-124.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh Edition). Pearson, Harlow.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare. A journal of comparative and international education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>.
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2022). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Leadership for Professional Learning*, 6-25.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence and policy implications. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 144-163.
- Henseler, J., C. M. Ringle, & M. Sarstedt (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. doi 10.1007/s11747-014-0403-8.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. National Center on Education and the Economy.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>.
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42. <https://doi.org/10.1177/1741143214558577>.
- Liu, S. & Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational management administration & leadership*, 49(2), 214-233.
- Liu, S. & Hallinger, P. (2024). The effect of department leadership on teacher professional learning in China: A multilevel moderated mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241232541. <https://doi.org/10.1177/17411432241232541>.
- Long, Y., & Xia, Y. (2025). Leveraging transformational and instructional leadership for teacher professional development: A dual-mediation model of teacher self-efficacy and organisational culture. *Teaching and Teacher Education*, 164, 105087. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105087>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Türkiye's 2023 eğitim vizyonu. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/>

- Mowat, J. G., & McMahon, M. (2019). Interrogating the concept of 'leadership at all levels': A Scottish perspective. *Professional development in education*, 45(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1511452>.
- Özdemir, M., Eriçok, B., Topaloğlu, H., & Tuti, G. (2024). Transformational leadership and job satisfaction in vocational high schools in Türkiye: a multilevel mediation model of teacher professional learning and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 309-324. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2023-0200>.
- Özkan, M., & Çakır, Ç. (2017). Dağıtılmış liderlik ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1629-1660.
- Qin, X., & Liu, S. (2023). The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences. *Psychology in the Schools*, 60(12), 4871-4884. <https://doi.org/10.1002/pits.23066>.
- Printy, S., & Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290-325. <https://doi.org/10.1177/0013161X20926548>.
- Polatcan, M. (2024). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 50(4), 789-803. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1905050>.
- Resmi Gazete (2022a). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm>.
- Resmi Gazete (2022b). Öğretmenlik meslek kanunu. <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>.
- Savaş, G., Arslan, K., Dolapcı, E., Erdoğan, O., & Kılınç, A. Ç. (2025). Leadership for learning, teacher epistemic curiosity and psychological safety: Promoting professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432251355389. <https://doi.org/10.1177/17411432251355389>.
- Spillane, J. P. (2006). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. In *Rethinking schooling* (208-242). Routledge.
- Thien, L. M., & Adams, D. (2021). Distributed leadership and teachers' affective commitment to change in Malaysian primary schools: the contextual influence of gender and teaching experience. *Educational Studies*, 47(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1680349>.
- Thien, L. M., & Yeap, S. B. (2023a). Configuring effects of learning-centred leadership in promoting teacher professional learning and teacher self-efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432231211431. <https://doi.org/10.1177/17411432231211431>.
- Thien, L. M., Liu, S., Yee, L. Q., & Adams, D. (2023b). Investigating a multiple mediated-effects model of instructional leadership and teacher professional learning in the Malaysian School Context: A partial least squares analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 809-830. <https://doi.org/10.1177/17411432211009892>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Yoon, I., & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103565>.

BÖLÜM 4

MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE KURUMSAL DÖNÜŞÜM

Ferhan Miray ÇİFTÇİOĞLU, Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA

MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE KURUMSAL DÖNÜŞÜM¹

Ferhan Miray ÇİFTÇİÖĞLU², Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA³

Özet

Bu bölümün amacı, Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim fakültelerinin kurumsal konumu, mesleğe geçiş süreci ve öğretmenlik mesleğinin statüsü bağlamında nasıl tartışıldığını sistematik derleme yaklaşımıyla incelemektir. Bu doğrultuda 2024-2026 yılları arasında yayımlanan, Millî Eğitim Akademisi'ni doğrudan konu edinen Türkçe ve İngilizce çalışmalar belirlenen veri tabanlarında taranmıştır. Tarama süreci PRISMA akışına uygun biçimde yürütülmüş; veri tabanı taramasıyla ulaşılan toplam 403 çalışmadan tam metin değerlendirmesi sonucunda 11 çalışma nitel senteze dahil edilmiştir. Dahil edilen çalışmaların betimsel özellikleri ortaya konulmuş ve veriler tematik sentez yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmen niteliğini artırma, mesleğe geçiş yapılandırma ve mesleki gelişimi destekleme potansiyeliyle ele alındığını; ancak eğitim fakültelerinin rolü, hazırlık eğitiminin tekrara düşme riski, mesleğe geçişte belirsizlik, öğretmen adaylarında kaygı ve motivasyon kaybı ile kurumsal yetki karmaşası açısından tartışmalı görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Akademi'nin, eğitim fakülteleriyle yetki çatışması üretmeyen; uygulama, mentorluk ve sürekli mesleki gelişim boyutlarını güçlendiren tamamlayıcı ve işlevsel bir yapı olarak tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Akademisi, sistematik derleme, öğretmen yetiştirme, eğitim fakülteleri, mesleki gelişim

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme, eğitim sistemlerinin niteliğini belirleyen temel politika alanlarından biridir. Bu alan, yalnızca öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceri kazandıran teknik süreçlerden oluşmamakta; aynı zamanda mesleğin statüsünü, mesleğe geçiş koşullarını, öğretmen niteliğine ilişkin ölçütleri ve kurumsal sorumluluk alanlarını da belirlemektedir (Cochran-Smith, 2021; Darling-Hammond, 2017). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uzun yıllar boyunca yükseköğretim kurumları, özellikle eğitim fakülteleri üzerinden yürütülmüş; aday öğretmenlik, atama ve hizmet içi gelişim süreçleri ise farklı dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli düzenlemelerle yeniden yapılandırılmıştır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme politikalarındaki her yeni kurumsal düzenleme, yükseköğretim, okul sistemi ve Bakanlık arasındaki görev paylaşımını doğrudan etkilemektedir.

Son dönemde Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile birlikte Millî Eğitim Akademisi'nin (MEA) kurulması, öğretmen yetiştirme ve mesleğe geçiş süreçlerine ilişkin tartışmaları yeniden canlandırmıştır. MEA, bir yandan öğretmen niteliğini artırma, mesleki gelişimi destekleme ve öğretmen yetiştirme süreçlerini daha bütüncül hâle getirme iddiasıyla ele alınmakta; diğer yandan eğitim fakültelerinin kurumsal rolünü zayıflatabileceği, öğretmen yetiştirmede iki başlılık oluşturabileceği ve mesleğe geçiş sürecinde yeni belirsizlikler yaratabileceği yönündeki eleştirilerle tartışılmaktadır (Pınar ve Sarıçam, 2025; Polat, 2024). Bu yönüyle konu yalnızca yeni bir eğitim kurumu oluşturulması durumu değil, öğretmen

¹ Bu çalışmanın ön bulguları, 19. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (UEYK2026)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek lisans öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir/Türkiye, 2418122003@std.edu.tr.

³ Sorumlu yazar: Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir/Türkiye, aylin.kirisci@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7443-8433

yetiştirme alanındaki yetki, sorumluluk ve meşruiyet ilişkilerinin yeniden tanımlanması bakımından da önem taşımaktadır.

MEA üzerine yapılan çalışmaların bir bölümü, modeli öğretmen niteliği ve hizmet içi mesleki gelişim açısından olası bir fırsat olarak değerlendirirken, bir bölümü de eğitim fakültelerinin konumu, hazırlık eğitiminin kapsamı, adayların mesleğe geçiş süreci ve öğretmenlik mesleğinin itibarı açısından eleştirel değerlendirmeler sunmaktadır. Ancak bu çalışmaların dağınık biçimde ele alınması, konuya ilişkin genel eğilimlerin ve politika tartışmalarının bütüncül olarak görülmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle MEA'ya ilişkin mevcut yayınların sistematik biçimde incelenmesi, hem öğretmen yetiştirme politikalarındaki dönüşümün daha sağlıklı anlaşılması hem de gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yön verilmesi açısından gerekli görülmektedir.

Bu bölümün amacı, MEA modeline ilişkin 2024-2026 yılları arasında yayımlanan Türkçe ve İngilizce akademik çalışmaları sistematik derleme yaklaşımıyla inceleyerek modelin öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim fakültelerinin kurumsal rolü, hazırlık eğitimi, mesleki statü ve mesleki gelişim bağlamında nasıl tartışıldığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. MEA mevcut yayınlarda hangi gerekçeler ve tartışma alanları üzerinden ele alınmaktadır?
2. MEA'nın öğretmen yetiştirme sistemindeki rolü ve eğitim fakülteleriyle ilişkisi nasıl değerlendirilmektedir?
3. Hazırlık eğitiminin niteliği, kapsamı ve işlevine ilişkin temel değerlendirmeler nelerdir?
4. Modelin öğretmenlik mesleğinin statüsü, mesleğe geçiş süreci ve mesleki gelişim üzerindeki olası etkileri nasıl tartışılmaktadır?
5. Mevcut çalışmalar öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine yönelik hangi önerileri sunmaktadır?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

MEA, Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının hizmet öncesi eğitim, mesleğe geçiş ve hizmet içi mesleki gelişim boyutlarını yeniden tartışmaya açan kurumsal bir düzenleme olarak değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştirme alanında nitelik arayışı, yalnızca program içeriklerinin güncellenmesiyle sınırlı değildir; öğretmen adaylarının uygulama deneyimi, okul temelli öğrenme olanakları, mesleki özerklik, hesap verebilirlik ve mesleğin toplumsal itibarı gibi çok boyutlu değişkenlerle ilişkilidir. Bu nedenle MEA'ya ilişkin değerlendirmeler, öğretmen yetiştirme sisteminin bütününe ve sistemdeki aktörler arasındaki ilişkilere odaklanan daha geniş bir çerçevede ele alınmalıdır.

Alan yazında MEA'ya yönelik tartışmalar genel olarak iki ana eksende toplanmaktadır. İlk eksen, Akademi'nin öğretmen niteliğini artırma, mesleğe geçiş sürecini yapılandırma ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleme potansiyeline ilişkindir. Bu yaklaşımda Akademi, öğretmen yetiştirme sürecini daha bütüncül ve uygulama odaklı hâle getirebilecek bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir. İkinci eksen ise Akademi'nin eğitim fakültelerinin tarihsel ve akademik rolünü zayıflatabileceği, öğretmen yetiştirmede yetki karmaşası yaratabileceği ve mesleğe geçiş sürecini daha merkezi ve bürokratik bir yapıya taşıyabileceği yönündeki eleştirilerden oluşmaktadır (Dönmez, 2024; Karataş, 2024; Polat, 2024).

Bu tartışmalar, MEA'nın yalnızca aday öğretmenlere yönelik bir hazırlık eğitimi modeli olarak değil, öğretmen yetiştirme alanında kurumsal rollerin yeniden tanımlanmasına yol açan bir politika aracı olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme sürecinde bilimsel bilgi üretimi, pedagojik formasyon, uygulama deneyimi ve mesleki değerlerin kazandırılması açısından merkezi bir konuma sahiptir. Buna karşılık Bakanlık temelli bir akademi yapısının öğretmen yetiştirme sürecine hangi düzeyde ve hangi işlevle dâhil olacağı, sistemin bütünlüğü ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi açısından kritik bir sorudur.

Bu bölümde sistematik derleme yaklaşımının benimsenmesi, MEA'ya ilişkin farklı türdeki çalışmaların ortak temalar altında bütünlleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece tekil çalışmaların bulgularından hareketle modelin güçlü yönleri, tartışmalı alanları, uygulama riskleri ve politika

önerileri daha görünür hâle getirilebilecektir. Bu kavramsal çerçeve doğrultusunda MEA; öğretmen yetiştirmede kurumsal dönüşüm, eğitim fakülteleriyle görev paylaşımı, mesleğe geçiş süreci, mesleki statü ve hizmet içi gelişim boyutları üzerinden değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, MEA ile ilgili mevcut yayınları belirli ölçütler doğrultusunda belirlemeyi, incelemeyi ve sentezlemeyi amaçlayan sistematik derleme türünde tasarlanmıştır. Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusuna ilişkin mevcut çalışmaların açık, tekrarlanabilir ve önceden belirlenmiş ölçütlerle taranması, seçilmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesine dayanan bir yaklaşımdır (Page ve diğerleri, 2021; Petticrew ve Roberts, 2006). Bu bölümde tarama, eleme ve raporlama sürecinin şeffaf biçimde sunulabilmesi için PRISMA akış mantığı esas alınmıştır (Page ve diğerleri, 2021). Böylece çalışmaya dahil edilen çalışmaların hangi aşamalardan geçerek belirlendiği açıkça ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tarama Stratejisi

Tarama sürecinde MEA ile ilgili yayımlanmış akademik çalışmaların belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda DergiPark ve Google Akademik veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama kapsamı, MEA'nın güncel bir düzenleme olması ve 2024 yılında yürürlüğe giren 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile şekillenmiş olması nedeniyle 2024-2026 yılları arasındaki yayınlarla sınırlandırılmıştır. Türkçe taramalarda “Millî Eğitim Akademisi” ve “Milli Eğitim Akademisi”; İngilizce taramalarda ise “National Education Academy” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Veri tabanı taraması sonucunda toplam 403 kayda ulaşılmıştır.

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Çalışmaya, MEA'ya doğrudan ele alan, 2024-2026 yılları arasında yayımlanan, tam metnine erişilebilen, Türkçe veya İngilizce yazılmış, veriye dayalı ampirik akademik makaleler dahil edilmiştir. Buna karşılık haber metinleri, konferans bildirileri, tezler, politika notları, kitap bölümleri, derleme çalışmaları, teknik raporlar, tam metnine erişilemeyen yayınlar, belirlenen zaman aralığı dışında kalan çalışmalar, Türkçe veya İngilizce dışındaki yayınlar ve MEA ile doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar dışlanmıştır.

Yayın Seçme Süreci ve PRISMA Akış Şeması

Yayın seçme süreci dört aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada veri tabanlarının taramasından elde edilen kayıtlar bir araya getirilmiş ve yinelenen kayıtlar çıkarılmıştır. Yinelenen kayıtlar çıkarıldıktan sonra 302 kayıt başlık ve özet düzeyinde incelenmiştir. İkinci aşamada başlık ve özetler incelenerek araştırma sorularıyla ilişkili olmayan, konferans bildirisi, tez, politika notu, kitap bölümü, derleme veya teknik raporlar gibi çalışmalar, Türkçe ve İngilizce dili dışında yayımlanmış çalışmalar ve 2024-2026 yılları dışındaki yayınlar elenmiştir. Bu aşamada araştırma kapsamı dışında kalan 289 kayıt dışlanmış ve 13 çalışma tam metin değerlendirmesi için uygun bulunmuştur. Tam metnine erişilen ve uygunluk açısından değerlendirilen 11 çalışma nitel senteze dahil edilmiştir. Bu sürecin akışı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Sistematiik Derleme Sürecine İlişkin PRISMA Akış Şeması

Tanımlama	Veri tabanı taramasıyla belirlenen kayıtlar n=403 ↓	←	Arama dizgesi “Millî Eğitim Akademisi” OR “National Education Academy”	
Tarama	Yinelenen kayıtlar çıkarıldıktan sonra kalan kayıtlar n=302 ↓			
	Başlık ve özet taraması sonrası uygun bulunan kayıtlar n=13 ↓	→	Gerekçeleriyle dışlanan kayıtlar n=289	Dışlama gerekçeleri: 1. Konferans bildirisi, tez, politika notu, kitap bölümü, derleme veya teknik raporlar 2. Belirlenen zaman aralığı dışında kalan çalışmalar 3. Türkçe veya İngilizce dili dışındaki çalışmalar 4. Konuyla doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar
Uygunluk	Tam metinleri uygunluk açısından değerlendirilen çalışmalar n=13 ↓	→	Tam metin değerlendirmesi sonucunda dışlanan çalışmalar n=2	
Dahil Edilen	Nitel senteze dahil edilen çalışmalar n=11			

Şekil 1’de sunulan sistematiik derleme sürecinde izlenen akış şemasında da görüldüğü üzere veri tabanı taraması sonucunda toplam 403 kayda ulaşılmış, yinelenen kayıtların çıkarılmasının ardından 302 çalışma tarama aşamasına alınmıştır. Başlık ve özet incelemesi sonucunda 13 çalışma tam metin değerlendirmesine uygun bulunmuş; belirlenen dışlama ölçütleri doğrultusunda 289 çalışma kapsam dışında bırakılmıştır. Tam metinleri uygunluk açısından incelenen 13 çalışmadan 2’si dışlanmış ve sonuç olarak 11 çalışma nitel senteze dahil edilmiştir.

Analiz

Dahil edilen çalışmaların betimsel özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de her çalışma için yayın bilgisi, çalışmanın amacı, yöntemi ve deseni, örneklem, veri kaynağı ile veri toplama ve analiz yöntemi sunulmuştur. Buna göre, dahil edilen çalışmalar yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak nitel araştırma yaklaşımıyla yürütüldüğü; fenomenoloji ve durum çalışması gibi nitel araştırma desenlerinin öne çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında bir çalışmada veriler betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Örneklem ve veri kaynağı bakımından çalışmaların çoğunlukla öğretmen adaylarına odaklandığı görülmektedir. Bunun dışında akademisyenler ve okul yöneticileriyle yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır. Veri toplama süreçlerinde yarı yapılandırılmış

görüşmeler, açık uçlu soru formları, çevrim içi anketler, odak grup görüşmeleri ve metafor formları kullanılmıştır. Veri analizinde ise içerik analizi belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Bu bilgilere göre, MEA literatürünün henüz erken aşamada olduğu, çalışmaların daha çok paydaş görüşlerine dayalı nitel veriler üzerinden şekillendiği ve özellikle öğretmen adaylarının algı, beklenti, kaygı ve önerilerine odaklandığı söylenebilir.

Tablo 1

Dahil Edilen Çalışmaların Betimsel Özellikleri

Yayın	Amaç	Yöntem ve Desen	Örneklem ve Veri Kaynağı	Veri Toplama ve Analiz
Akpınar vd. (2026)	Son sınıf öğretmen adaylarının MEA algılarını belirlemek.	Nitel; tarama modeli	388 son sınıf öğretmen adayı	Anket formu; betimsel istatistikler.
Aytaç vd. (2025)	Okul yöneticilerinin ÖMK tasarısı ve MEA'ya ilişkin görüşlerini incelemek.	Nitel; fenomenoloji	15 okul yöneticisi	Yarı yapılandırılmış görüşme; içerik analizi.
Ceylan (2025)	İlahiyat alanındaki öğretmen adaylarının MEA'ya yönelik görüş ve beklentilerini belirlemek.	Nitel; fenomenoloji	İlahiyat alanından 28 öğretmen adayı	Odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış form; içerik analizi.
Erbaş (2026)	MEA'nın eğitim fakültelerinin geleceğine etkisini akademisyen görüşleri doğrultusunda incelemek.	Nitel; durum çalışması	76 akademisyen	Çevrim içi açık uçlu anket; içerik analizi.
Gül (2025)	Öğretmen adaylarının AGS, MEA algısı ve önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek.	Nitel; fenomenoloji	15 dördüncü sınıf öğretmen adayı	Görüşme; içerik analizi.
Izgar (2025)	Eğitim fakültesi öğrencilerinin MEA algılarını ortaya koymak.	Nitel araştırma	183 son sınıf eğitim fakültesi öğrencisi	Görüşme; içerik analizi.
Kan ve Küpelikılıç (2025)	İngilizce öğretmeni adaylarının yeni atama sistemi ve AGS görüşlerini incelemek.	Nitel; fenomenoloji	15 İngilizce öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme; içerik analizi.
Pınar ve Sarıçam (2025)	Akademisyenlerin MEA hakkındaki görüşlerini incelemek.	Nitel; durum çalışması	22 akademisyen	Açık uçlu yarı yapılandırılmış form; içerik analizi.
Selvi vd. (2025)	İngilizce öğretmeni adaylarının MEA'nın gerekliliği ve etkilerine ilişkin görüşlerini incelemek.	Nitel; durum çalışması	15 İngilizce öğretmeni adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme; içerik analizi.
Turhan ve Okuldaş (2025)	Öğretmen adaylarının MEA sonrası eğitim fakültelerine ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak.	Nitel; fenomenoloji	226 öğretmen adayı	Metafor tamamlama formu; içerik analizi.
Yaraş ve Özkul (2025)	Öğretmen adaylarının öğretmen akademilerine ilişkin görüş ve beklentilerini incelemek.	Nitel araştırma	20 öğretmen adayı	Açık uçlu yarı yapılandırılmış form; içerik analizi.

Araştırma sorularına cevap bulabilmek için çalışmada verilerin analizi sürecinde tematik sentez yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda bütün çalışmalar ayrıntılı biçimde okunmuş, ardından MEA'nın kuruluş gerekçesi, hazırlık eğitiminin niteliği, eğitim fakülteleriyle ilişkisi, mesleki statüye

etkileri ve önerilen alternatif modeller gibi tekrar eden temalar belirlenmiştir. Son aşamada benzer kodlar üst kategoriler altında birleştirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Derleme sürecinin geçerlik ve güvenirliliğini güçlendirmek amacıyla tarama stratejisi, anahtar sözcükler, dahil etme-dışlama ölçütleri ve veri çıkarma başlıkları açık biçimde tanımlanmıştır. Kodlama ve temalaştırma sürecinde çalışmalar birden fazla kez okunmuş, temaların araştırma sorularını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiş ve bulgular doğrudan incelenen yayınların içerikleriyle ilişkilendirilerek raporlanmıştır. Ayrıca PRISMA akış şemasının kullanılması, tarama ve eleme sürecinin izlenebilirliğini artırmıştır.

Etik Bilgi

Bu çalışma, katılımcılardan doğrudan veri toplanmasını gerektirmeyen bir sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Bu sebeple araştırmada görüşme, anket, gözlem ya da deneysel işlem yoluyla kişisel veri elde edilmeyeceğinden etik kurul izni gerektiren bir saha araştırması yürütülmemiştir. Çalışmada yalnızca kamuya açık, yayımlanmış ve tam metnine erişilebilen akademik kaynaklar incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde sistematik derleme süreci sonunda nitel senteze dahil edilen 11 çalışma tematik sentez yoluyla incelenmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular beş tema altında toplanmıştır: (1) MEA'nın gerekçeleri ve tartışma alanları, (2) öğretmen yetiştirme sistemindeki rolü ve eğitim fakülteleriyle ilişkisi, (3) hazırlık eğitiminin niteliği, kapsamı ve işlevi, (4) öğretmenlik mesleğinin statüsü, mesleğe geçiş ve mesleki gelişime etkileri, (5) öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine yönelik öneriler.

Tema 1: Millî Eğitim Akademisi'nin Gerekçeleri ve Tartışma Alanları

Dahil edilen çalışmalarda MEA, öğretmen yetiştirme sisteminde niteliği artırma, mesleğe geçiş sürecini yeniden yapılandırma ve öğretmen adaylarının uygulama temelli yeterliklerini güçlendirme amacıyla gündeme gelen yeni bir kurumsal düzenleme olarak ele alınmaktadır. Bazı çalışmalarda Akademi'nin, özellikle uygulama temelli etkinlikler ve rehberlik odaklı süreçlerle yapılandırılması hâlinde öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyebilecek bir yapı olarak değerlendirildiği görülmektedir (Yaraş ve Özkul, 2025). Bununla birlikte çalışmaların önemli bir bölümünde MEA'nın kuruluş gerekçesi tartışmalı bulunmuştur. Özellikle öğretmen adayları ve akademisyenlerle yürütülen çalışmalarda, Akademi'nin gerçek bir ihtiyaca karşılık gelip gelmediği, mevcut eğitim fakültesi eğitiminin neden yeterli görülmediği ve yeni yapının öğretmen yetiştirme sisteminde nasıl bir boşluğu dolduracağı sorgulanmıştır (Erbaş, 2026; Pınar ve Sarıçam, 2025).

Bu tema altında öne çıkan temel tartışma alanlarından biri, Akademi'nin eğitim fakülteleri tarafından verilen lisans eğitiminin üzerine eklenen yeni bir zorunlu aşama olarak algılanmasıdır. Öğretmen adayları, dört yıllık lisans eğitiminin ardından yeniden bir seçme ve eğitim sürecine tabi tutulmayı çoğunlukla belirsizlik, tekrar ve gecikme olarak değerlendirmektedir (Gül, 2025; İzgar, 2025; Kan ve Küpelikılıç, 2025). Bu bulgu, Akademi'nin yalnızca mesleki gelişimi destekleyen bir yapı olarak değil, aynı zamanda mesleğe geçişi yeniden düzenleyen ve öğretmen adaylarının kariyer planlarını doğrudan etkileyen bir politika aracı olarak algılandığını göstermektedir.

Tema 2: Öğretmen Yetiştirme Sistemindeki Rolü ve Eğitim Fakülteleriyle İlişkisi

İkinci tema, MEA'nın öğretmen yetiştirme sistemindeki konumu ve eğitim fakülteleriyle ilişkisine yönelik değerlendirmeleri içermektedir. İncelenen çalışmaların büyük bölümünde Akademi'nin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki merkezi rolünü zayıflatabileceği yönünde güçlü bir vurgu bulunmaktadır. Akademisyenlerle yürütülen çalışmalarda, öğretmen yetiştirme görevinin tarihsel olarak eğitim fakültelerinin temel sorumluluğu olduğu, Akademi'nin ise bu alanı Bakanlık merkezli yeni bir yapıya taşıdığı ifade edilmiştir (Erbaş, 2026; Pınar ve Sarıçam, 2025).

Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda da benzer bir eğilim görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencileri, Akademi'nin eğitim fakültelerini işlevsizleştirebileceğini, fakültelerin toplumsal ve akademik değerini azaltabileceğini ve öğretmen yetiştirme sürecinde iki başlı bir yapı oluşturabileceğini belirtmiştir (Izgar, 2025; Turhan ve Okuldaş, 2025). Metafor çalışmasında eğitim fakültelerinin Akademi sonrasında “anlamsız”, “zorunlu bir basamak” veya “statüsü azalan kurumlar” olarak algılandığı görülmüştür (Turhan ve Okuldaş, 2025). Bu bulgular, MEA'nın yalnızca yeni bir eğitim aşaması olarak değil, eğitim fakültelerinin geleceğini ve öğretmen yetiştirme sistemindeki kurumsal dengeyi etkileyen bir düzenleme olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Tema 3: Hazırlık Eğitiminin Niteliği, Kapsamı ve İşlevi

Üçüncü tema, MEA kapsamında öngörülen hazırlık eğitiminin süresi, içeriği, uygulama boyutu ve mesleki yeterlik kazandırma işlevine ilişkin değerlendirmeleri kapsamaktadır. Çalışmalarda hazırlık eğitiminin uygulama temelli olması hâlinde öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Özellikle öğretmen akademilerini olumlu değerlendiren katılımcılar, uygulama odaklı etkinlikler, mentörlük, rehberlik ve sınıf içi deneyimlerin öğretmen adaylarının mesleğe daha hazırlıklı başlamasına yardımcı olabileceğini ifade etmiştir (Ceylan, 2025; Yaraş ve Özkul, 2025).

Bununla birlikte hazırlık eğitiminin içeriğine ve işlevine ilişkin önemli kaygılar da bulunmaktadır. Öğretmen adayları, Akademi'de verilecek eğitimin lisans programlarındaki derslerle tekrar edebileceğini, kuramsal ağırlıklı kalabileceğini ve gerçek sınıf deneyimini yeterince sağlayamayabileceğini belirtmiştir (Gül, 2025; Selvi vd., 2025). İngilizce öğretmeni adaylarıyla yürütülen çalışmalarda da Akademi'nin üniversite eğitimiyle örtüşen bir içerik sunması hâlinde ek bir yük olarak algılanabileceği vurgulanmıştır (Kan ve Küpelikılıç, 2025; Selvi vd., 2025). Bu bulgular, hazırlık eğitiminin etkili olabilmesi için lisans eğitimi tekrar eden değil, okul temelli uygulama, mentörlük ve mesleki deneyimi güçlendiren tamamlayıcı bir yapıda tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Tema 4: Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü, Mesleğe Geçiş ve Mesleki Gelişime Etkileri

Dördüncü tema, MEA'nın öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmen adaylarının mesleğe geçiş süreci ve mesleki gelişimleri üzerindeki olası etkilerine ilişkindir. İncelenen çalışmalar, Akademi'nin öğretmen adayları üzerinde çoğunlukla belirsizlik, kaygı, motivasyon kaybı ve mesleğe geçişin gecikmesi gibi etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmen adayları Akademi sürecini zaman kaybı, ekonomik yük, atama sürecinin uzaması ve mesleğe başlama umudunun zayıflaması gibi ifadelerle değerlendirmiştir (Akpınar vd., 2026; Gül, 2025; Izgar, 2025).

Ayrıca bazı çalışmalarda Akademi'nin mesleki gelişimi destekleyebilecek bir fırsat olarak da görüldüğü anlaşılmaktadır. Özellikle uygulama, rehberlik, mentörlük ve alan uzmanlarıyla çalışma imkânı sağlandığında Akademi'nin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini güçlendirebileceği ifade edilmiştir (Ceylan, 2025; Yaraş ve Özkul, 2025). Ancak genel eğilim, Akademi'nin mesleki statüyü kendiliğinden artıracağı yönünde değildir. Aksine, çalışmalar öğretmenlik mesleğinin statüsünün yalnızca yeni bir kurumsal yapı ile değil; özlük hakları, ekonomik koşullar, mesleki özerklik, adil seçme ve yerleştirme süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Aytaç vd., 2025; Pınar ve Sarıçam, 2025).

Tema 5: Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Beşinci tema, mevcut çalışmaların öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine yönelik sunduğu önerileri kapsamaktadır. İncelenen çalışmalarda en sık vurgulanan önerilerden biri, MEA'nın eğitim fakültelerinin yerine geçen alternatif bir yapı olarak değil, eğitim fakülteleriyle iş birliği içinde çalışan tamamlayıcı bir kurum olarak tasarlanmasıdır. Akademisyenler, öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunların eğitim fakültelerini devre dışı bırakarak değil, fakültelerin uygulama kapasitesini güçlendirerek çözülebileceğini belirtmiştir (Erbaş, 2026; Pınar ve Sarıçam, 2025).

Öğretmen adayları ise Akademi sürecinin daha kısa, daha uygulama odaklı, ekonomik açıdan destekleyici ve adil değerlendirme ölçütlerine dayalı olması gerektiğini ifade etmiştir (Ceylan, 2025; Gül, 2025; Selvi vd., 2025). Ayrıca seçme ve yerleştirme süreçlerinin belirsizlikten arındırılması, adayların hak ve statülerinin açık biçimde tanımlanması, Akademi’de görev alacak eğitimcilerin alan uzmanlığı ve pedagojik yeterlik bakımından güçlü olması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmalar genel olarak, öğretmen yetiştirme sisteminde üniversite, okul ve Bakanlık arasında daha güçlü bir koordinasyon kurulması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda MEA’nın işlevi, öğretmen adaylarını yeniden eğitmekten çok, okul temelli uygulama deneyimini artıran, mesleğe geçişi destekleyen ve hizmet içi mesleki gelişimi sürdürülebilir hâle getiren bir yapı olarak yeniden düşünülmelidir.

TARTIŞMA

Bu sistematik derleme, MEA’ya ilişkin güncel literatürün öğretmen yetiştirme politikaları, eğitim fakültelerinin kurumsal konumu, mesleğe geçiş süreçleri ve öğretmenlik mesleğinin statüsü etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Derlemeye dahil edilen çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, MEA’nın yalnızca öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasını amaçlayan teknik bir düzenleme olarak değil, öğretmen yetiştirme sistemindeki kurumsal rollerin yeniden tanımlandığı bir politika aracı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme politikalarının yalnızca program içerikleriyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda mesleki özerklik, hesap verebilirlik, kurumsal sorumluluk ve öğretmen niteliğinin nasıl tanımlandığıyla ilişkili olduğunu vurgulayan uluslararası literatürle örtüşmektedir (Cochran-Smith, 2021; Darling-Hammond, 2017).

Araştırmanın ilk teması, MEA’nın mevcut yayınlarda hangi gerekçeler ve tartışma alanları üzerinden ele alındığını ortaya koymuştur. Derlemeye dahil edilen çalışmalarda MEA’nın öğretmen niteliğini artırma, mesleğe geçiş sürecini yapılandırma ve uygulama temelli mesleki gelişimi destekleme iddiasıyla gündeme geldiği görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmaların önemli bir bölümünde bu gerekçelerin paydaşlar tarafından yeterince açık ve ikna edici bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları ve akademisyenler, dört yıllık lisans eğitiminin ardından yeni bir akademi sürecinin zorunlu hâle getirilmesini çoğunlukla tekrar, belirsizlik, zaman kaybı ve mesleğe geçişin ertelenmesi gibi kaygılarla ilişkilendirmiştir. Bu durum, MEA’nın öğretmen yetiştirme sistemindeki hangi somut sorunu çözmek üzere kurulduğunun daha açık biçimde ortaya konulması gerektiğini göstermektedir. Polat (2024), MEA’nın öğretmen yetiştirme sürecinde kaliteyi artırma ve sürekli mesleki gelişimi destekleme potansiyeli taşıdığını belirtmekle birlikte, bu potansiyelin ancak mevcut kurumlarla açık görev paylaşımı ve sistem entegrasyonu sağlandığında anlamlı olabileceğini ifade etmektedir. Bu değerlendirme, derlemede ortaya çıkan meşruiyet ve işlevsellik tartışmalarıyla örtüşmektedir.

İkinci tema kapsamında elde edilen bulgular, MEA’nın eğitim fakülteleriyle ilişkisine yönelik tartışmaların literatürde belirgin bir yer tuttuğunu göstermektedir. Derlemeye dahil edilen akademisyen ve öğretmen adayı görüşlerine dayalı çalışmalar, Akademi’nin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki merkezi rolünü zayıflatabileceği, fakülteleri işlevsizleştirebileceği veya öğretmen yetiştirmede iki başlı bir yapı oluşturabileceği yönünde ortak bir eğilime işaret etmektedir. MEA’nın öğretmen yetiştirme sürecinde üniversiteleri ikame eden bir yapıya dönüşmesi, özellikle akademisyenler tarafından sistemde “iki başlılık” üretme riski olarak değerlendirilmektedir. Üniversitelerin evrensel bilgi üretimi, bilimsel düşünme, pedagojik formasyon ve akademik özerklik temelinde konumlandığı dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme yetkisinin merkezi ve kapalı bir yapıya devredilmesi mesleki özerklik ve kurumsal denge açısından sorunlu görülmektedir. Bu değerlendirme, OECD’nin (2021) öğretmen politikalarında yükseköğretim, okul ve Bakanlık arasındaki iş birliğinin öğretmen niteliğini artırmada kritik olduğu yönündeki vurgusuyla ilişkilendirilebilir. Türkiye’de tartışılan model ise, derlemeye dahil edilen çalışmalarda çoğunlukla bu üçlü yapıyı bütünleştiren bir iş birliği modeli olarak değil, yetki devri ve kurumsal ikame riski üreten bir düzenleme olarak değerlendirilmektedir. Dönmez (2024), öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesinin üniversitelerin, hizmet içi gelişimlerinin ise Millî Eğitim Bakanlığının temel sorumluluk alanı olduğunu belirtmekte; bu sınırların belirsizleşmesinin kurumsal gerilimleri artırmabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Karataş (2024), yeni ÖMK ve MEA’nın

öğretmenlik mesleğinin profesyonel ve kurumsal bütünlüğünü zayıflatma potansiyeli taşıdığını; düzenlemenin öğretmenleri geliştirme iddiasına rağmen üstten inmece, sınırlayıcı ve biçimlendirici bir yaklaşım içerdiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan derleme bulguları, MEA'nın eğitim fakültelerini ikame eden değil, onlarla iş birliği içinde çalışan tamamlayıcı bir yapı olarak konumlandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Üçüncü tema, hazırlık eğitiminin niteliği, kapsamı ve işlevine ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Bulgular, Akademi'nin uygulama temelli ve rehberlik odaklı biçimde yapılandırılması hâlinde öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Ancak hazırlık eğitiminin lisans programlarında zaten verilen dersleri tekrar etmesi, kuramsal ağırlıklı kalması ve gerçek sınıf deneyimini yeterince içermemesi durumunda ek bir yük olarak algılanabileceği de anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasında güçlü bağ kurulması gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla tutarlıdır. Darling-Hammond'a (2017) göre etkili öğretmen yetiştirme programları, alan bilgisi ve pedagojik bilgiyi gerçek okul bağlamlarıyla bütünleştirmeli; öğretmen adaylarına mentörlük, gözlem, uygulama ve dönüt süreçleri yoluyla mesleki öğrenme olanağı sunmalıdır. Bu çerçevede MEA'nın başarısı, yalnızca yeni bir eğitim süreci oluşturmaya değil, bu sürecin lisans eğitimiyle nasıl ilişkilendirildiğine, okul temelli uygulamaların ne ölçüde merkeze alındığına ve adaylara ne tür mesleki deneyimler sunduğuna bağlıdır.

Dördüncü tema, MEA'nın öğretmenlik mesleğinin statüsü, mesleğe geçiş süreci ve mesleki gelişim üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmalarda öğretmen adaylarının Akademi'ye ilişkin algılarının çoğunlukla belirsizlik, kaygı, motivasyon kaybı, ekonomik yük ve mesleğe başlama sürecinin uzaması etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu bulgu, mesleki statünün yalnızca yeni bir kurumsal yapı aracılığıyla artırılmayacağını göstermektedir. Derleme kapsamındaki akademisyen görüşlerine dayalı çalışmalar da mesleki itibar ve öğretmenlik mesleğinin tercih edilirliliğinin kurumsal statü üzerinden değil; özlük hakları, mesleki özerklik, ekonomik koşullar ve çalışma koşulları üzerinden belirlendiğini ortaya koymaktadır. Bu vurgu, uluslararası bulgularla da uyumludur. Sahlberg (2011), Finlandiya örneğinde öğretmenlik mesleğinin itibarının merkezi denetim ya da yeni kurumsal yapılarla değil, özerklik ve güven rejimiyle güçlendiğini göstermektedir. Benzer biçimde TALIS 2018 bulguları, öğretmenlik mesleğinin cazibesinin maaş, çalışma koşulları, mesleki gelişim olanakları ve sistemsal saygınlıkla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2018). Dolayısıyla MEA'nın mesleki itibarı kendiliğinden artıracağı yönündeki politika söylemi, hem derlemeye dahil edilen çalışmaların bulguları hem de uluslararası literatür tarafından doğrudan desteklenmemektedir. Bu açıdan MEA'nın öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırabilmesi, öğretmen adayları için öngörülebilir, adil, destekleyici ve mesleki gelişimi gerçekten güçlendiren bir yapıya dönüştürülmesine bağlıdır.

Beşinci tema kapsamında incelenen öneriler, öğretmen yetiştirme sisteminde üniversite, okul ve Bakanlık arasında daha güçlü bir iş birliğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Derlemeye dahil edilen çalışmalar, MEA'nın eğitim fakültelerinin yerine geçen bir yapı olarak değil; fakültelerin uygulama kapasitesini destekleyen, okul temelli öğrenmeyi güçlendiren ve mesleğe geçiş sürecinde adaylara rehberlik sağlayan tamamlayıcı bir kurum olarak yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, OECD'nin (2021) öğretmen politikalarında yükseköğretim, okul ve Bakanlık arasındaki iş birliğinin öğretmen niteliğini artırmada kritik olduğu yönündeki değerlendirmesiyle uyumludur. Karataş (2025) ise MEA'nın ve ÖMK'nin özellikle eğitim yöneticiliği alanında akademik alanın kurumsal işlevini tartışmalı hâle getirebilecek bir kırılma yarattığını; ancak yeterli temelli, çok aktörlü ve eşgüdümlü modellerle bu sürecin profesyonelleşme açısından fırsata dönüştürülebileceğini belirtmektedir. Bu değerlendirme, MEA'nın öğretmen yetiştirme bağlamında da tek aktörlü ve merkezi bir yapı yerine, çok paydaşlı ve iş birlikçi bir modelle ele alınması gerektiğini desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, MEA'ya ilişkin literatürün ağırlıklı olarak eleştirel bir çerçevede şekillendiği; ancak modelin tamamen reddedilmediği görülmektedir. İncelenen çalışmalar, MEA'nın özellikle uygulama, mentörlük, rehberlik ve hizmet içi mesleki gelişim boyutları güçlendirildiğinde öğretmen yetiştirme sistemine katkı sunabileceğini kabul etmektedir. Buna karşılık, Akademi'nin

eğitim fakültelerinin yerine geçen alternatif bir öğretmen yetiştirme kurumu olarak yapılandırılması durumunda kurumsal çakışma, mesleki belirsizlik, adaylarda kaygı ve paydaş direnci üretme riski yüksektir. Bu nedenle MEA'nın öğretmen adaylarını yeniden yetiştiren bir yapı olmaktan çok, lisans eğitiminin uygulama boyutunu destekleyen, mesleğe geçişi kolaylaştıran ve sürekli mesleki gelişimi güçlendiren tamamlayıcı bir yapı olarak yeniden düşünülmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, MEA'ya ilişkin 2024-2026 yılları arasında yayımlanan ve nitel senteze dahil edilen 11 çalışmanın bulgularını bütüncül biçimde değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar, MEA'nın öğretmen yetiştirme sisteminde önemli bir politika değişikliğine işaret ettiğini; ancak bu değişikliğin paydaşlar tarafından büyük ölçüde belirsizlik, kurumsal rol karmaşası ve mesleğe geçiş sürecinin uzaması bağlamında tartışıldığını göstermektedir. İncelenen çalışmalarda Akademi'nin öğretmen niteliğini artırma ve mesleki gelişimi destekleme potansiyeli kabul edilmekle birlikte, mevcut hâliyle eğitim fakültelerinin işlevini zayıflatabileceği, öğretmen adaylarında kaygı ve motivasyon kaybı yaratabileceği ve öğretmen yetiştirme sürecinde iki başlı bir yapı oluşturabileceği yönündeki değerlendirmeler öne çıkmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda MEA'nın eğitim fakültelerine alternatif ya da onları ikame eden bir yapı olarak değil, üniversite-okul iş birliğini güçlendiren tamamlayıcı bir kurum olarak konumlandırılması önerilmektedir. Akademi programlarının eğitim fakültelerinde verilen lisans eğitimini tekrar etmek yerine okul temelli uygulama, mentörlük, gözlem, dönüt ve mesleki rehberlik süreçlerine odaklanması daha işlevsel görünmektedir. Ayrıca Akademi'ye giriş, değerlendirme, adayların statüsü, ekonomik destekler, eğitici nitelikleri ve atama süreci açık, adil ve öngörülebilir ölçütlerle yapılandırılmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeye yönelik politikalar yalnızca yeni kurumsal düzenlemelerle sınırlı kalmamalı; özlük hakları, mesleki özerklik, çalışma koşulları ve öğretmen adaylarının psikososyal iyi oluşunu destekleyen bütüncül düzenlemelerle birlikte ele alınmalıdır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Derleme, 2024-2026 yılları arasında DergiPark ve Google Akademik üzerinden ulaşılan, tam metnine erişilebilen ve MEA'yı doğrudan ele alan 11 çalışma ile sınırlıdır. Konunun oldukça güncel olması nedeniyle literatür henüz gelişme aşamasındadır ve dahil edilen çalışmalar büyük ölçüde paydaş görüşlerine dayalı erken dönem araştırmalardan oluşmaktadır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda MEA uygulamaya geçtikten sonra boylamsal, karşılaştırmalı ve karma yöntemli araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir. Özellikle Akademi'ye katılan öğretmen adaylarının deneyimleri, mezunların sınıf içi yeterlikleri, uygulamalarının etkililiği, eğitim fakülteleriyle iş birliği modelleri ve MEA'nın öğretmenlik mesleğinin statüsüne uzun vadeli etkileri ampirik olarak incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., Akyüz, Ü., Erol, Y. C. ve Akyıldız, T. Y. (2026). Eğitim fakültelerinin geleceği bağlamında öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi algıları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(23), 170–183. <https://doi.org/10.57135/jier.1791968>
- Aytaç, T., Altuntaş, H., Güzelküçük, D. M. ve Aydınoglu, S. (2025). Okul yöneticilerinin 2024 Öğretmenlik Meslek Kanunu tasarısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 741–763. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1563518>
- Ceylan, T. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi'ne yönelik görüş ve beklentileri: İlahiyat fakültesi örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 25(2), 1579–1612. <https://doi.org/10.33415/daad.1688439>
- Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dönmez, B. (2024). Okul yönetiminin güçlendirilmesi bağlamında Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve etkisiz eleman olarak üniversiteler. *Okul Yönetimi*, 4(2), 101–105. <https://izlik.org/JA84NX25FD>

- Erbaş, Y. H. (2026). Akademisyenlerin gözünden Milli Eğitim Akademisi ve eğitim fakültelerinin geleceği. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 12(1), 75–94. <https://doi.org/10.47714/uebt.1881520>
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 58–73. <https://izlik.org/JA68MR45CD>
- Izgar, G. (2025). National Education Academy: How do education faculty students perceive it? *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 6(2), 287–309. <https://doi.org/10.52911/ital.1827942>
- Kan, A. Ü. ve Küpelikılınç, A. (2025). Öğretmen adaylarının yeni öğretmen atama sistemine ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 5(6), 187–211. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011672>
- Karataş, İ. H. (2024). Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi*, 4(1), 1–10. <https://izlik.org/JA98FP76YY>
- Karataş, İ. H. (2025). Millî Eğitim Akademisi okul yöneticiliğinin meslekleşmesi için bir fırsat olabilir: Türkiye için bütüncül bir okul yöneticisi yetiştirme modeli önerisi. *Okul Yönetimi*, 5(1), 126–137. <https://izlik.org/JA68PK45BA>
- OECD. (2018). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2021). *Teacher policy and practice in OECD countries*. OECD Publishing.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Pınar, İ. ve Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin Milli Eğitim Akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12–29. <https://izlik.org/JA99MH44PZ>
- Polat, M. (2024). *Milli Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü* (İLKE PN 60). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. <http://dx.doi.org/10.26414/pn060>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Selvi, B., Çoban, Z. ve Demirkol Orak, S. (2025). Bridging the gap or building a burden? Pre-service EFL teachers' perspectives on the National Education Academy. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 15(3), 413–425. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1587058>
- Turhan, M. ve Okuldaş, M. (2025). Milli Eğitim Akademisi reformu sonrasında öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 9, 67–78. <https://izlik.org/JA25AP63DK>
- Yaraş, Y. ve Özkul, R. (2025). Öğretmen adaylarının öğretmen akademileri ile ilgili görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(4), 1416–1437. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1720178>

BÖLÜM 5

MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA FIRSAT EŞİTLİĞİ VE KAPSAYICILIK SÖYLEMİNİN EVİRİMİ

Görkem OYNAR

MİLLÎ EĞİTİM ŞURALARINDA FIRSAT EŞİTLİĞİ VE KAPSAYICILIK SÖYLEMİNİN EVRİMİ¹

Görkem OYNAR²

Özet

Bu nitel araştırmanın amacı, 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen 20 Millî Eğitim Şûrası karar ve tutanaklarını inceleyerek, eğitim politikalarında dezavantajlı gruplara yönelik fırsat eşitliği ve kapsayıcılık söyleminin tarihsel evrimini ortaya koymaktır. Araştırma tasarımı olarak doküman incelemesi deseninden yararlanılmış, veri toplama sürecinde ilgili şûra metinleri temel alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Eleştirel Söylem Analizi yöntemi kullanılarak görünürlük, terminolojik dönüşüm ve gizli hiyerarşiler bağlamında tematik kodlamalar yapılmıştır. Bulgular, devletin dezavantajlı kesimlere (özel gereksinimli bireyler, kız çocukları, yoksul ve kırsal kesim öğrencileri) bakışının himayeci ve lütufkâr bir dilden, hak temelli ve evrensel bir sosyal politika diline dönüştüğünü göstermektedir. Etiketleyici kelimelerin yerini evrensel tasarım ve bütünleştirme gibi modern kavramların aldığı saptanmıştır. Ancak bu kavramsal modernleşmenin, yapısal eşitsizlikleri maskeleyen söylemsel bir dekor işlevi görebildiği ve farklılıkların merkezi sisteme uyduğu ölçüde meşru kılındığı koşullu bir kabul zihniyetinin metinlerde varlığını sürdürdüğü tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, eğitimde kâğıt üzerindeki biçimsel eşitlikten ziyade sahadaki engelleri aşan gerçek fırsat eşitliğine geçiş yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Politika yapımcılar ve uygulamacılar için, dezavantajlı grupların eğitim planlamalarına katı bir entegrasyon ve kriz yönetimi mantığıyla değil, esnek ve tam kapsayıcı bir hak felsefesiyle dâhil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikaları, fırsat eşitliği, kapsayıcı eğitim, eleştirel söylem analizi.

GİRİŞ

Türkiye’de eğitim politikalarının tarihsel seyri, devletin dezavantajlı grupları tanımlama ve bu kitlelere yönelik sunduğu çözüm önerilerindeki köklü söylemsel dönüşümü gözler önüne sermektedir. Eğitim sistemindeki kırılgan gruplar (kırsal kesim, kız çocukları, engelliler vb.) için geçmişteki temel hedef, fiziksel mekân (okul/bina) sağlama ve temel eğitim hizmetine erişmelerini fırsat eşitliği anlayışıyla sağlamak ve bu grupları sistem içinde yardıma muhtaç veya istatistiksel birer hedef kitle kategorisinde konumlandırmak olmuştur. Bu durum, mülteci öğrenciler özelinde yardıma muhtaç bireyler olarak bir algının varlığını göstermektedir (Burak ve Amaç, 2021). Zaman içerisinde küresel insan hakları söyleminin gelişimi ve eğitimde demokratikleşme arayışlarıyla birlikte, bu yaklaşım yerini daha karmaşık ve insan onurunu merkeze alan bir kapsayıcılık (inclusion) paradigmasına bırakmıştır. Bu dönüşüm, dezavantajlı grupları artık yardım edilmesi gereken nesneler olarak değil, sistemin kendilerine göre uyarlanması gereken hak özneleri olarak kurgulayan bir zihniyet değişimini ifade etmektedir.

¹ Bu çalışma 19. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, Manisa/Türkiye, gorkemoynar@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-2689-233X

Türkiye'nin en üst düzey eğitim politika platformu olan Millî Eğitim Şûraları, devletin dezavantajlı gruplara yönelik bakış açısındaki bu söylemsel evrimi izleyebileceğimiz ve en net tarihsel metinleri sunan bir laboratuvar niteliği taşımaktadır. Nitekim 1939'dan günümüze toplanan bu şûraların karar metinleri, devletin zihniyetinin ve politika dilinin yardım nesnesinden hak öznesine doğru nasıl evrildiğini belgeleyen en temel tarihsel kaynaklardır (Sözer, 2023). Bu şûralar, sadece teknik birer danışma organı değil, aynı zamanda devletin topluma ve dezavantajlı gruplara bakış açısının yansıması olan ideolojik birer ayna olarak işlev görmektedir.

Bununla birlikte, Şûra metinlerinin söylemsel analizi, eğitimin tarihsel süreçteki modernleşme ve demokratikleşme iddiası ile uygulamadaki süreklilikler arasındaki çelişkiyi de derinlemesine incelemeyi gerektirmektedir. Bu noktada, laboratuvar olarak tanımlanan bu birincil kaynaklara doğrudan ve sistemli referans verilmesi, argümanların sağlamlığını artıracaktır. Sözer'in çalışması, bu tür Şûra kararlarının felsefî ve içeriksel incelemesi için kapsamlı bir metodolojik model sunmaktadır (Sözer, 2023). Mevcut literatürde de dikkat çekildiği üzere, eğitim sisteminde dezavantajlı grupların tanımlanması ve bu grupların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik geliştirilen politikalar, söylem düzeyinde oldukça kapsayıcı ve modern bir dil benimsemesine rağmen, uygulamada yerleşik yapısal sorunlar ve hiyerarşiler varlığını sürdürmektedir (Talayhan ve Sakız, 2022). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik atılan adımların bazen sadece niceliksel ve fiziksel iyileştirmelere indirgenmesi, bu söylemin hak temelli doğasını zayıflatmakta ve yapısal dönüşümün önünde bir engel oluşturmaktadır. 2000'li yılların başından itibaren hız kazanan bu yeni paradigma, farklı kültürel, sosyal ve öğrenme geçmişlerine sahip tüm bireyler için eşdeğer öğrenme fırsatları sunulmasını hedeflemektedir. Bu yeni yaklaşım, 21. yüzyılda eğitim sisteminin heterojen yapısını bir sorun olarak değil, zenginleştirici bir çeşitlilik unsuru olarak tanımlayarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarını sistematik bir dönüşüm aracı haline getirmeyi amaçlamaktadır (Şimşek ve diğ., 2019).

Bu çalışma, Millî Eğitim Şûralarının tarihsel süreçte bu gerilimli alanı yansıtan bir laboratuvar işlevi gördüğü gerçeğinden hareketle, söylem ve eylem arasındaki süregelen boşluğa odaklanmaktadır. Eğitim politikalarında dezavantajlı gruplara yönelik devlet dilinin ve kurumsal zihniyetin tarihsel süreçte nasıl bir dönüşüm geçirdiği sorusu, bu araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın önemi, eğitimdeki eşitsizlikleri yalnızca yetersiz kaynak dağılımı veya fiziksel erişim eksikliği olarak gören geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek; dışlanmanın ve gizli hiyerarşilerin bizzat devletin resmî dili aracılığıyla nasıl inşa edildiğini deşifre etmesinde yatmaktadır. Çalışma, 82 yıllık şûra tarihini inceleyerek, günümüzdeki kapsayıcı eğitim politikalarının sahada neden yapısal dirençlerle karşılaştığını anlamak ve geleceğe yönelik daha hakkaniyetli eğitim stratejileri tasarlamak için kritik bir kuramsal zemin sunmaktadır. Dolayısıyla makale, Türkiye'nin en üst düzey eğitim politika platformu olan Şûra metnindeki resmî söylemin evrimini incelerken; dezavantajlı bireylerin yardım nesnesi konumundan hak öznesi konumuna geçişinin ideolojik ve terminolojik haritasını çıkarmayı amaçlamaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim politikalarının tarihsel ve sosyolojik inşası, toplumun kırılğan kesimlerine yönelik devlet yaklaşımının sadece idari bir karar değil, aynı zamanda ideolojik bir dilin yansıması olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, dezavantajlı grupların eğitim süreçlerindeki konumunu fırsat eşitliğinden kapsayıcılık paradigmasına geçişi merkeze alarak sadece niceliksel verilerle değil, devletin bu grupları nasıl tanımladığına dair söylemsel bir çözümleme ile anlamak gerekmektedir.

Eğitim Politikalarında Dezavantajlı Grup Kavramı

Eğitim literatüründe dezavantajlılık genellikle sosyo-ekonomik statü, engellilik, etnik köken veya göçmenlik gibi tekil göstergelerle tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu indirgemeci yaklaşım, bireylerin

maruz kaldığı çok boyutlu dışlanma mekanizmalarını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Etnik köken, yoksulluk veya cinsiyet gibi faktörlerden kaynaklanan dezavantajlı konumdaki gruplar, eğitim sisteminde çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir (Akazu, 2018). Bu grupların yaşadığı kırılmalı çoğu zaman sistemin merkezinde konumlanan normatif öğrenci profilinin dışında kalan bireylerin okul pratiklerinde ötekileştirilmesine ve sistematik olarak görünmez kılınmasına yol açabilmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının toplumsal katmanlaşmayı yeniden üreten mekanizmalar haline gelmesine ve eşitsizliklerin kalıcılığına zemin hazırlamaktadır. Sosyal adalet kavramı bu noktada, eğitim sisteminin sunduğu imkânların herkes için hakkaniyetle yeniden dağıtılması gerekliliğini vurgulayan bir kriter olarak öne çıkmaktadır (Tosun, 2021).

Dezavantajlılık durumunu anlamak için Beşić'in (2020) vurguladığı kesişimsellik (intersectionality) perspektifi, çağdaş eğitim politikaları açısından hayati bir kırılma noktasıdır. Bu yaklaşım, örneğin engelli bir göçmen öğrencinin veya kırsal bölgedeki bir kız çocuğunun yaşadığı dışlanmanın, bu kimliklerin birbirini nasıl etkileşim içinde olduğunu ve birbirini nasıl güçlendirdiğini analiz etmeyi gerektirir. Dolayısıyla, dezavantajlılık sadece tek bir eksene indirgenemeyecek kadar karmaşık; farklı kimlik bileşenlerinin (engellilik, sınıf, göçmenlik statüsü) birbirine eklemlendiği ve sistemden yapısal yanıtlar gerektiren dinamik bir süreçtir (Beşić, 2020). Bu grupların eğitime erişimindeki engeller, yalnızca fiziksel ya da coğrafi kısıtlılıklarla sınırlı kalmayıp, statü algısının düşüklüğü, söz hakkından mahrumiyet ve kurumsallaşmış ayrımcılık pratikleri gibi çok boyutlu dışlanma katmanlarıyla pekişmektedir (İnce, 2016; Koçak ve Özdemir, 2019). Dezavantajlılık, kişinin özerklik, öz saygı ve kamu desteği gibi temel insani gereksinimlerine ulaşma kapasitesinin sistemik sınırlılıklarla engellenmesi süreci olarak okunmalıdır (Bayır, 2019). Bu durumda, sosyo-ekonomik yoksunluklar ve eğitimsel dışlanma, bireylerin toplumsal statülerini belirleyerek onları uzun vadeli bir yoksulluk döngüsüne hapsedmekte ve kamusal hizmetlere erişimlerini kısıtlamaktadır (Özbaş, 2018). Nitekim, eğitimde sosyal adaletin tesisi, yalnızca kaynak dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesini değil, aynı zamanda dezavantajlı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini sınırlayan okul çevresi ile ailevi faktörlerin de bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir (Tosun ve diğ., 2020).

Bu bağlamda, Freire (2005), sosyal adaletin sağlanmasını yalnızca bir kaynak aktarımı değil, dezavantajlı grupların yaşadığı çok boyutlu yoksunlukları gidermeye odaklanan eylemsel bir hizmet süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısı, dezavantajlı öğrencileri sistemin dış çeperlerinden merkeze taşıyarak onların akademik başarılarını ve nitelikli eğitime erişim haklarını güvence altına almayı zorunlu kılmaktadır (Doğan ve Yıldırım, 2022; Özdemir ve Pektaş, 2017).

Öte yandan, 20. yüzyılın ortalarında eğitim politikalarında baskın olan erişim odaklı söylem, dezavantajlı grupları genellikle yardıma muhtaç pasif özneler olarak kurgulamış ve bu süreçte fiziksel binaların inşası fırsat eşitliği için yeterli bir şart olarak kabul edilmiştir (Belavi ve Murillo, 2020; Montes ve Parcerisa, 2016). Bu dönemde politika yapıcılarının bakış açısı, bireylerin kendi yeteneklerini geliştirme kapasitelerine odaklanmaktan ziyade, devletin sunduğu standart okul mekânlarının niceliğiyle sınırlı kalmıştır (Belavi ve Murillo, 2020). Söz konusu teknokratik yaklaşım, eğitimin niteliğini ve bireylerin sosyo-kültürel özgünlüklerini göz ardı ederek dezavantajlı grupları kurtarılması gereken homojen bir kitle olarak kategorize etmiştir.

2000'li yıllarla birlikte ivme kazanan bu paradigma değişimi, küresel insan hakları söyleminin etkisiyle dezavantajlı grupları pasif yardıma muhtaç özneler konumundan çıkarıp, sistemin aktif ve hak sahibi özneleri olarak yeniden tanımlamıştır (Ayanoğlu ve Arastaman, 2023). Bu dönüşüm, eğitim politikalarında tek tip öğrenciyi esas alan dışlayıcı mekanizmaların yerini, farklılıkların birer zenginlik olarak kabul edildiği kapsayıcı bir pedagojik yaklaşıma bırakmasını zorunlu kılmıştır (İnci ve Kaya, 2022). Böylelikle, kapsayıcılık sadece dezavantajlı öğrencilerin sisteme fiziksel entegrasyonu değil, aynı zamanda okul kültürünün farklı etnik, sosyal ve cinsiyet temelli gruplara eşit statü sağlayacak şekilde yapısal bir dönüşüme uğramasıyla mümkün hale gelmektedir (Bibiana ve diğ., 2020). Böylece

eğitim ortamlarında var olan çeşitlilik bir sorun alanı olmaktan çıkıp tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri çok kültürlü bir fırsat zeminine evrilmektedir. Bu paradigma değişimi, okulun yalnızca bilgi aktarım merkezi olmaktan çıkarak öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirdikleri ve farklılıkların bir arada var olma kültürünü pekiştirdikleri bir mekâna dönüşmesini hedeflemektedir (Shah ve Cardozo, 2014). Söz konusu dönüşüm süreci, okulların sunduğu öğrenme imkânlarını sadece fiziksel altyapı iyileştirmeleriyle değil, öğretim programları, pedagojik yöntemler ve sınıf içi pratiklerin yeniden düzenlenmesiyle kapsayıcı bir yapıya kavuşturmayı gerektirmektedir (Sakız, 2022). Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin değerli ve eşsiz olduğu anlayışıyla her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda adil bir eğitim sürecine dâhil edilmesini öngören temel bir paradigma olarak öne çıkmakta; bu dönüşümün derinliğini kavramak, eğitim politikalarının lojistik erişim odaklı geleneksel söylemlerinden hak temelli bir yaklaşıma doğru geçirdiği tarihsel evrimi çözümlemeyi zorunlu kılmaktadır (Külahoğlu, 2018).

Lojistik Erişimden Hak Temelli Kapsayıcılığa Söylemsel Evrim

Eğitim politikalarındaki söylemsel evrim, 20. yüzyılın ortalarından itibaren temel bir dönüşüm yaşamıştır. İlk evrede devletlerin dezavantajlı gruplara yaklaşımı, büyük ölçüde fiziksel mekân sağlama odaklı bir fırsat eşitliği söylemiyle şekillenmiştir. Bu dönemde eğitim hakkı, dezavantajlı kitleleri sistemin yardıma muhtaç veya istatistiksel birer hedef kitle olarak tanımlayan, tek tipçi ve kategorik bir yaklaşımla kurgulanmıştır (Horvath ve Leemann, 2021; Montes ve Parcerisa, 2016). Okul binası yapmak, derslik sayısını artırmak veya zorunlu eğitimi yaygınlaştırmak gibi lojistik hedefler, eğitimin nihai amacı olarak görülmüş; öğrencinin farklılıkları, sistemin esnemesi gereken birer değer olarak değil, giderilmesi gereken eksiklikler olarak kodlanmıştır.

Zamanla küresel insan hakları söyleminin gelişimi ve eğitimde demokratikleşme arayışlarıyla birlikte, bu yaklaşım yetersiz kalmış, yerini kapsayıcılık (inclusion) paradigmasına bırakmaya başlamıştır. Bu yeni söylem, eğitimi yalnızca devletin bir lütfu veya sosyal bir yardım olarak değil, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayan evrensel bir hak olarak yeniden tanımlamıştır (Eren, 2019). Kapsayıcılık, bireyi mevcut sisteme uydurmaya çalışan statik bir anlayıştan, sistemin tüm öğrencilerin farklılıklarına göre esnemesini, evrensel tasarımı ve eşit katılımı esas almasını gerektiren hak temelli bir yapıya evrilmiştir. Bu dönüşüm, bireylerin öğrenme süreçlerine katılımını bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp eğitimin tüm politika ve uygulamalarına yol gösteren temel bir insan hakkı ilkesine dönüştürmektedir (Selda, 2012). Böylelikle eğitim politikaları, bireyin farklılıklarını göz ardı eden tek tipçi bir yapının ötesine geçerek, her bireyin potansiyelini tanıma ve ona yönelik gerekli uyarlamaları sağlama sorumluluğunu üstlenmektedir (Talayhan ve Sakız, 2022). Bu süreçte, eğitim hakkı artık sadece niceliksel bir erişim sorunu değil, katılımcıların sosyal yaşama uyumunu ve toplumsal aidiyetini sağlayan bütüncül bir demokratikleşme meselesi olarak görülmektedir (Erdoğan ve diğ., 2022). Bu bağlamda Millî Eğitim Şûraları, devletin dezavantajlı grupları ele alışı biçimini yardıma muhtaç birer nesne olarak konumlandığı geleneksel söylemden, onların özgün ihtiyaçlarını tanıyan hak temelli bir yaklaşıma geçişinin izini sürebileceğimiz en kıymetli kurumsal hafıza metinleri olarak değerlendirilebilir. Şûralardaki kararların tarihsel analizi, yardıma muhtaç gruplara yönelik söylemin zamanla bireysel farklılıkları potansiyel olarak gören ve herkes için nitelikli eğitimi hedefleyen kapsayıcı bir vizyona evrildiğini somut bir şekilde ortaya koymaktadır (Temur, 2024). Bu söylemsel uyum arayışı, uygulamada karşılaşılan karmaşık gerçeklikler ile politika metnlerinin idealize edilmiş kurguları arasında kritik bir gerilimin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Politika metnlerindeki bu terminolojik evrim, kapsayıcılığı bir hedef olarak benimserken, sahadaki pratik yansımaların bu vizyonla ne ölçüde örtüştüğü sorunsal eğitim politikası analizlerinin odağında yer almaktadır. Zira kavramların metinler üzerinde dönüştürülmesi, kurumsal zihniyetin ve yerleşik hiyerarşik yapıların ne denli değiştiğine dair kesin bir kanıt sunmaktan ziyade söylem düzeyindeki modernleşmenin eylem planlarına aktarılmasındaki direnç noktalarına işaret etmektedir. Bu noktada, politika metnlerinde benimsenen kapsayıcılık söyleminin sahada karşılaşılan yapısal engellerle çelişmesi, eğitimde

dışlanma risklerini en aza indirme iddiasındaki sistemlerin kendi içindeki tutarsızlıkları görünür kılmaktadır (Carvalho ve diğ., 2023).

Kapsayıcılık Söyleminin Sınırları ve Politikaların Dilindeki Gizli Hiyerarşiler

Günümüzde eğitim politika metnlerinin çeşitlilik, hakkaniyet ve kapsayıcılık gibi modern kavramlarla zenginleştiği gözlemlense de bu söylemsel modernleşmenin yalnızca kavramsal düzeyde kaldığı ve resmî zihniyette beklenen yapısal dönüşümü beraberinde getirmediği söylenebilir. Politika metnlerinde benimsenen kapsayıcı dil, kendi özünde hâlâ dezavantajlı grupları “merkezi normlara uyması gereken riskli özneler” olarak gören gizli bir hiyerarşiyi barındırmaktadır (Çiftçi, 2025; Kesik ve Beycioğlu, 2022). Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, bu söylemsel modernleşmenin yapısal adaletsizlikleri maskeleyen bir söylemsel dekor işlevi gördüğünü ve politika metnlerinin vitrinindeki modern kavramlar ile çekirdeğindeki dışlayıcı mantık arasında derin bir çelişki bulunduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Arun ve Özdemir, 2024). Kapsayıcı bir pedagoji geliştirmek yerine, dezavantajlı gruplar için farklı ve özel çözüm yöntemlerinin geliştirilmesi, dışlanmanın yeni formlarının üretilmesine yol açmaktadır (Wildemeersch ve Koulaouzides, 2023). Politika metnlerindeki terminolojik modernleşme, yapısal adaletsizlikleri maskeleyen bir işlev görerek sistem, çeşitliliği kapsıyormuş gibi görünürken aslında mevcut hiyerarşik yapıları yeniden üretmeye devam etmektedir (Özkaplan ve diğ., 2014; Riede, 2023). Eğitim politikalarındaki bu söylemsel çelişkinin temel nedenlerinden biri, eğitim sisteminin standart normlara ve ölçütlere dayalı bürokratik rasyonalitesini metinlerde muhafaza etmesidir; bu yapı, kapsayıcılığı bir hedef olarak benimseyen politika belgelerinin bile norm dışı öğrenciyi eğitim sistemi için bir yük olarak kodlamasına zemin hazırlamaktadır (Larsen ve diğ., 2019; Sakız, 2022). Sonuç olarak, kapsayıcılık söyleminin hak temelli doğası, resmî aklın çekirdeğindeki yerleşik yapısal engeller ve zihniyet süreklilikleri karşısında zayıflamakta, bu da kapsayıcılık söyleminin dönüştürücü gücünü zayıflatarak politika metinleri içinde melez bir yapının (modern dil ve geleneksel zihniyetin bir aradalığının) varlığını sürdürmesine yol açmaktadır (Klinksiek, 2024). Bununla birlikte, kapsayıcılık hedefleriyle sunulan metinlerdeki koşulluluk hükümleri, bu grupları sistemin işleyişine uygunlukları üzerinden değerlendiren örtük bir hiyerarşiyi meşrulaştırmaya devam etmektedir.

Bu durum, eğitim politikalarının söylemsel düzeyde sunduğu “herkes için eğitim” vaadi ile aynı metinlere sızan bürokratik kısıtlılıklar arasındaki tezatlığı derinleştirmektedir. Politika metnlerinde bir yandan kapsayıcılık vurgulanırken, diğer yandan yetersizlik veya özel gereksinim gibi kategoriler üzerinden işleyen yasal ve idari mekanizmalar, aslında sistemin normatif yapısını korumaya yönelik bir söylemsel muhafazakârlık yarattığı söylenebilir (Walton, 2023). Bu tür bir söylemsel melezlik, kapsayıcılığın dönüştürücü gücünü etkisizleştirerek dezavantajlı grupların sisteme dahil edilebilir veya sistemden dışlanabilir özneler olarak yeniden kurgulanmasına neden olmaktadır (González, 2021). Bu söylemsel çelişkilerin derinlemesine analizi, Türkiye’nin en üst düzey eğitim politika platformu olan Milli Eğitim Şuralarının kararları üzerinden resmi söylemin evrimini takip etmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitim politikalarındaki bu gizli hiyerarşilerin deşifre edilmesi, kapsayıcılık tartışmalarını yalnızca lojistik ve niceliksel verilere indirgeyen dar bakış açısından kurtarması bakımından önem taşımaktadır. Araştırma, ötekileştirici dilin modern kavramlar ardında nasıl kamufle edildiğini tarihsel bir perspektifle görünür kılarak, daha adil ve hakkaniyetli bir eğitim sisteminin gelecek tasarımı için ihtiyaç duyulan kuramsal zemini sunmaktadır. Bu çalışma, söz konusu şuraların tarihsel süreçte dezavantajlı gruplara yönelik tanımlamalarını, yardıma muhtaç öznelerden hak temelli bir yaklaşıma geçişin izlerini ve bu söylemsel dönüşümün eğitim politikalarındaki idealize edilmiş yapısıyla barındırdığı örtük hiyerarşiler arasındaki çelişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Literatürde tartışılan eğitim politikalarındaki söylemsel modernleşme ile uygulamadaki yapısal eşitsizlikler arasındaki boşluğu inceleyebilmek amacıyla bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Eğitim gibi çok katmanlı, politik ve ideolojik bir alanın tarihsel süreçteki dönüşümünü anlamak, yalnızca istatistiksel verilere veya niceliksel çıktılara dayanarak açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapı arz etmektedir. Bu nedenle, toplumsal olguların inşasında kullanılan dil, zihniyet ve bağlamın derinlemesine çözümlenmesini merkeze alan nitel araştırma modeli, devletin politika dilinin evrimini ve bu dilin ardındaki örtük hiyerarşileri incelemek için en uygun metodolojik zemini sunmaktadır (Creswell ve Poth, 2018; Merriam ve Tisdell, 2015). Nitel yaklaşım; politika yapıcılarının dezavantajlı grupları nasıl tanımladığına, bu tanımlamaların zaman içinde nasıl bir seyir izlediğine ve resmî söylemin toplumsal gerçekliği nasıl meşrulaştırıp yeniden ürettiğine odaklanarak araştırmacıya daha bütüncül bir kavrayış imkânı tanır.

Araştırmanın deseni ise tarihsel ve metinsel verilerin nesnel, sistematik ve bağlamsal bir biçimde analizine olanak tanıyan doküman incelemesi olarak belirlenmiştir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, araştırmacının müdahalesinden bağımsız (tepkisel olmayan) bir veri toplama süreci sunması ve uzun yıllara yayılan resmî bürokratik belgelerin kesintisiz bir biçimde izlenmesini sağlaması bakımından bu çalışma için özellikle tercih edilmiştir. Bu desen sayesinde, 1939'dan günümüze uzanan eğitim politikalarının yüzeysel olarak yalnızca ne ifade ettiği değil, aynı zamanda şûra karar tutanaklarının ardında yatan kurumsal niyetlerin, uluslararası meşruiyet arayışlarının ve değişen devlet rasyonalitesinin izi tarihsel bir süreklilik içinde sürülebilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları/Çalışma Grubu/Evren-Örneklem

Nitel doküman incelemelerine dayalı bu çalışmada insan katılımcılardan oluşan bir çalışma grubu bulunmamakta olup, doğrudan ilgili tarihsel metinler analiz edilmektedir. Bu nedenle araştırmanın evrenini, Türkiye'de eğitim politikalarının şekillendirildiği en üst düzey istişare platformu olan Millî Eğitim Şûralarının görüşme tutanakları ve resmî karar metinleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada herhangi bir örneklem daraltmasına gidilmemiştir. 1939 yılında gerçekleştirilen 1. Millî Eğitim Şûrası'ndan, 2021 yılında toplanan 20. Millî Eğitim Şûrası'na kadar geçen 82 yıllık süreçteki 20 şûranın tüm karar tutanakları veri setine dâhil edilmiştir. Bu resmî belgeler, devletin dezavantajlı gruplara yönelik zihniyetini ve ideolojik politika dilini tarihsel bir düzlemde kesintisiz olarak izleyebilmeyi sağlayan temel veri kaynaklarıdır (Sözer, 2023).

Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Araştırmanın verileri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) resmî Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca açık erişimli yayımlanan şûra karar tutanaklarının ve kararlarının taranması yoluyla toplanmıştır. Metinlerin analizinde, dilin yansız ve nötr bir araç olmadığını, aksine ötekileştirmenin, hiyerarşilerin ve iktidar dinamiklerinin dil aracılığıyla nasıl inşa edildiğini sorgulayan Eleştirel Söylem Analizi (ESA) yöntemi kullanılmıştır (Fairclough, 2013; van Dijk, 1993). Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

- 1. Görünürlük ve kategorizasyon:** Kırsal kesim, kız çocukları, engelliler ve göçmenler gibi dezavantajlı grupların şûra metinlerindeki yer alma sıklığı ve yapısal bağlamı kodlanmıştır.
- 2. Terminolojik analiz:** Bu gruplara yönelik kullanılan şefkat/yardım gibi geleneksel ifadelerin, zamanla nasıl kapsayıcılık/evrensel tasarım gibi modern kavramlara evrildiği söylemsel olarak incelenmiştir (Wodak ve Meyer, 2015).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nicel çalışmalara özgü geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri yerine, nitel araştırmanın doğasına uygun olan inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenirlilik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik) kriterleri esas alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılığı sağlamak amacıyla elde edilen bulgular, araştırmacının kişisel yorumlarına mahal vermeyecek şekilde doğrudan şûra metinlerinden alınan ampirik alıntılarla desteklenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur (Erlandson ve diğ., 1993). Aktarılabilirliği artırmak için araştırma evreni, veri toplama bağlamı ve analiz aşamaları şeffaf, ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Tutarlık ve teyit edilebilirlik bağlamında ise analiz sürecinde ortaya çıkan kod ve temalar, eğitim yönetimi ve politikaları alanında uzman bağımsız bir araştırmacı tarafından incelenmiş, kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanarak analiz sürecinin nesnelliliği güvence altına alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmacının Rolü

Eleştirel Söylem Analizi doğası gereği araştırmacının metne mesafeli duran pasif bir aktör değil; dil, iktidar ve ideoloji arasındaki gizli bağları çözümleyen aktif ve eleştirel bir yorumcu olmasını gerektirir (Fairclough, 2013). Bu çalışmada araştırmacı, şûra metinlerinde yer alan fırsat eşitliği ve kapsayıcılık söylemlerini yüzeysel bir bürokratik kabulle okumak yerine; bu kelimelerin arkasındaki rasyonality ve ötekileştirme pratiklerini sorgulayan eleştirel bir konum üstlenmiştir. Analiz süreci boyunca araştırmacı, kendi ön kabullerinin ve akademik konumunun verilerin yorumlanmasına etki etmemesi için sürekli olarak düşünömsellik (reflexivity) ilkesine sadık kalarak süreci yürütmüştür (Finlay, 2002; Patton, 2014).

Etik Bilgi

Bu araştırma, MEB arşivlerinde kamuya açık olarak yayımlanan tarihsel resmî belgelerin (şûra karar tutanakları) incelenmesine dayalı bir nitel doküman analizi çalışmasıdır. Araştırmada insan katılımcılardan herhangi bir birincil veri toplanmadığı ve yalnızca kamuya açık tarihsel arşiv belgeleri (ikincil veriler) kullanıldığı için Etik Kurul İzni alınmasına gerek bulunmamaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde, 1939 ile 2021 yılları arasında gerçekleştirilen 20 Millî Eğitim Şûrası karar metinlerinin doküman incelemesi ve eleştirel söylem analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Araştırma sonucunda devletin eğitim politikalarında kullandığı dilin, dezavantajlı grupları algılama biçiminin ve çözüm önerilerinin tarihsel evrimi tematik olarak haritalandırılmıştır. Analiz süreci; dezavantajlı grupların politika metinlerindeki görünürlüğü, söylemsel dönüm noktaları ve kullanılan terminolojinin evrimi olmak üzere üç ana eksenle yapılandırılmıştır. İlk olarak, eğitim politikalarında “öteki” veya “dezavantajlı” olarak kodlanan temel kitlelerin şûralardaki tarihsel görünürlüğü ve bu gruplara yönelik erişim/kapsayıcılık vizyonundaki değişim Tablo 1 üzerinden incelenmiştir.

Tablo 1

Dezavantajlı Grupların Şûra Tarihindeki Dağılımı ve Politika Boyutları

Hedef / Dezavantajlı Grup	Yoğun Olarak Ele Alındığı Şûralar	Fırsat Eşitliği Boyutu (Erişim)	Kapsayıcılık Boyutu	Söylem ve Politika Eğilimi
Köy Çocukları	1, 3, 5, 7, 10, 18. Şûralar	Okulu köye götürmek / Çocuğu merkeze taşımak.	Yerel şartlara uygun müfredat ve köy kalkınması.	Yerinden eğitimden lojistik nakil süreçlerine evrilmiştir.

Kız Çocukları	3, 12, 15, 18, 20. Şûralar	Okullaşma oranlarını artırma, burs ve pansiyon.	Cinsiyet kalıplarının kalkması, yönlendirme ve yönetimde temsil.	Geleneksel rolden hak temelli temsile geçilmiştir.
Özel Gereksinimli Bireyler	5, 10, 16, 17, 20. Şûralar	Özel eğitim okullarının açılması ve tanılama.	Kaynaştırma, bütünleştirme ve evrensel tasarım.	İzolasyondan tam bütünleştirici bir hakka evrilmiştir.
Yoksul Öğrenciler	1, 12, 15, 17, 20. Şûralar	Kitap, kırtasiye desteği ve yatılılık imkânları.	Pozitif ayrımcılık ve sosyal destek paketleri.	Sosyal devlet ilkesiyle her dönem önceliğini korumuştur.
Göçmen ve diğer kırılgan gruplar	19, 20. Şûralar	Kayıt altına alma, gezici okulların kurulması ve eğitime erişimde devamsızlık/terk takibi	Sosyal uyum ve psikososyal destek.	Güncel göç hareketleriyle öncelikli hedef olmuştur.

Milli Eğitim Şûrası tutanakları ve karar metinleri tarihsel bir perspektifle (1939-2021) analiz edildiğinde dezavantajlı gruplara yönelik eğitim politikalarının, devletin makbul vatandaş inşa etme hedefinden, evrensel insan hakları ve kapsayıcılık vizyonuna doğru kademeli bir söylemsel evrim geçirdiği söylenebilir. Erken Cumhuriyet dönemi şûraları olan özellikle 1. ve 5. şûralarda, dezavantajlılık durumu genellikle “sisteme entegre edilmesi gereken lojistik bir problem” veya “geleneksel rollerin (iyi anne/iyi çiftçi) pekiştirilmesi” olarak kodlanmıştır. 1990 sonrasındaki özellikle 15., 18. ve 20. Şûralar şûralarla birlikte küresel eğitim paradigmalarının da etkisiyle söylem; izolasyondan bütünleştirmeye (kaynaştırma), asimilasyondan sosyal uyuma ve lojistik erişimden evrensel tasarım ile yapılandırılmış fırsat eşitliğine kaymıştır. Buna rağmen, devletin şefkatli sosyal devlet ilkesi (paternalizm), yoksul öğrencilere ve yeni kırılgan gruplara (göçmenler, mevsimlik işçiler) yönelik politikalarda varlığını süregelen bir biçimde koruduğu söylenebilir. ESA yöntemiyle resmi metinler deşifre edildiğinde, devletin “fırsat eşitliği” kavramını dönemlerin ruhuna göre nasıl kurguladığı ve ideolojik birer aygıt olarak işlev gören bu belgelerdeki söylemsel dönüşüm somutlaşmaktadır.

Köy Çocukları

Erken Cumhuriyet dönemi Şûralarında, özellikle 1. ve 5. Şûralarda devletin temel felsefesi, öğrenciyi merkezî bir okula taşımak değil; okulu, öğretmeni ve müfredatı doğrudan köyün sosyo-ekonomik gerçekliğine göre inşa ederek köyü yerinden kaldırmak olmuştur. Bununla ilgili 1. Şûra görüşme metinlerinde bir konuşmacının şu sözleri yerinden kaldırmaya modelini açıkladığı söylenebilir: “*Prensip şudur: Her köyün içinden bir vatandaş alınıyor ve köy onun vasıtasıyla kaldırılıyor... Bugünkü şerait içinde tesis edilmiş olan köy mekteplerinde köylü kendi köyünün istihsal şartlarına müessir olmak vaziyetinde yetiştiriliyor.*” [1. Şûra, sayfa: 349]

Aynı Şûra'nın başka bir oturumunda bir konuşmacı köy ve şehir için ayrı hedefler oluşturulduğunu bunun eğitimin doğasına aykırılığını söyleyerek köydeki eğitiminde kapsamlı ve kapsayıcı olması gerektiğini sözlerle belirtmiştir:

Şehir ve köy zahiri manzarasıyla gözümüzün önünde iki ayrı varlık olarak meydandadır. Fakat kabul ederiz ki ikisi de varlıktır... eğer bu iki varlıkta... bir vahdet olmazsa... o zaman memleketin mukadderatı... endişe verici bir hale gelir. Hiçbir arkadaş tasavvur etmiyorum ki köy için ayrı, şehir için ayrı öğretmen telakkisi gibi mülayim gelecek... Binaenaleyh orta yerde şehir ile köy için ayrı ayrı çalışacak eleman yetiştirme işi diye bir şey yoktur... Köydeki kadrolarımız bugün açıktır... Şehirdeki münhallerimiz

nispeten daha azdır... Binaenaleyh köy için fazla muallim yetiştirmek meselesi mevcuttur... Üzerinde durduğumuz mesele budur, fakat bunlardan birinden diğerine geçilemez damgası gibi bir damga basmaya katiyen meydan verilmemelidir.” [1. Şura, sayfa: 356-361]

5. Şûra’da yer alan komisyon raporu, yerel şartlara uygun müfredat yaklaşımını destekleyen bir içerik sunmakta; eğitim programlarının bölgesel ihtiyaçlar, sosyo-kültürel yapı ve yerel ekonomik koşullar dikkate alınarak şekillendirilmesi gerektiği yönündeki bulguyu doğrulamaktadır. Ayrıca okulun toplumsal yapı ile ilişkisi bağlamında, kurumun köy yaşamını takip etmesi ve yerel gerçekliklerle bütünleşmesi gerektiğine ilişkin vurgu dikkat çekmektedir:

“Prof. Wofford’un Vekâlete verdiği rapor... incelenmiş, köy okullarında Wofford’un teklif ettiği, sınıfların gruplar hâlinde birleştirilmesi ve derslerin büyük üniteler hâlinde senelere göre nöbetleşe işlenmesi esası kabul edilmiştir.” [5. Şura, sayfa: 354-355]

“Bir köy halkının işi istihsal icabı olarak fevkalade sebeplerle yayla, otlak ve bağ gibi yerlere taşınması hâlinde köy okulu da köy halkını takip edecek şekilde tertibat alarak mutat vazifesine devam eder.” [5. Şura, sayfa: 305]

1980’lerle birlikte, özellikle sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş tartışmalarının yaşandığı 10. Şûra’da, her köye okul yapma ve yerinden kalkınma politikasının terk edilerek fiziksel taşıma odaklı bürokratik bir modele geçildiği söylenebilir. Taşınalı eğitime ve yatılı bölge okullarına yönelişle ilgili olarak 10. Şûra komisyon müzakerelerinde komisyon sözcüsü çocuğu merkeze taşımak iddiasının resmi gerekçesini şu şekilde sunmuştur:

Hakkâri ili incelenmişti... 3 veya 4 yerde çocuklar, hayvanla veya yürüyerek gidebilecekleri bir okul bulabileceklerdir. Ama, diğer köylerin tümü yatılı bölge okulunu gerektiriyorlar... Sekiz yıllık okula kavuşturulması için, kırsal bölgede çocukların, her türlü araç denenecektir... Gerektiği yerlerde araba belki kullanılacaktır. Minibüsler kullanabilecektir, otobüs kullanabilecektir. Eğer yatılı bölge okulu haline getirilmezse, zaten olanaksızdır çocukların sekiz yıllık temel eğitime kavuşması...” [10. Şura, sayfa: 183-184]

Sonraki dönemde köy çocuklarının yerinden edilerek merkeze veya yatılı bölge okullarına taşınmasının fırsat eşitliği yaratmadığı, aksine yeni bir dezavantajlılık ürettiği 18. Şûra tutanaklarında sahadaki bürokratlar tarafından dile getirilmiştir. Taşınalı eğitimin başarısızlığına yönelik 18. Şûra Eğitim Ortamları Komisyonu görüşmelerinde bir katılımcı durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Şu anda bana bir tane rapor veremezsiniz... ilköğretimden orta öğretime geçişte ciddi bir eşitsizlik var. YİBO’lardaki çocuklar taşıma merkezinden gelen çocuklar ve birleştirilmiş sınıftan gelen çocuklar ortaöğretime geçmiyor... biz ilköğretimden ortaöğretime geçişte ciddi bir akademik başarısız çocuk yetiştiriyoruz.” [18. Şura, 1. Cilt, sayfa: 482]

Aynı Şûra’da fiziksel kopukluğun yarattığı aidiyetsizlik üzerine bir katılımcı da şunları dile getirmiştir:

“Ben bir köy öğretmeniydim ve okulum köyün aşağı yukarı 2 km dışındaydı. Hep düşünürdüm, niçin okulumun duvarları farklı renkte ve niçin okulum, köyün 2 km dışında? Ben bu köylerle etkileşeceksem... okul köyün dışında değil, köyün tam

merkezinde olması gerekiyor... Bu nedenle köylüler, çoğunlukla camiye kendilerinin camisi, okulu devletin okulu olarak görüyorlardı.”

Tablo 1'deki köy çocuklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, erken Cumhuriyet dönemi şûralarında (özellikle 1. ve 5. Şûralar) köy çocuklarının eğitimi; okulun ve müfredatın doğrudan köyün sosyo-ekonomik gerçekliğine entegre edildiği bir yerinden eğitim ve kalkınma modeliyle kurgulanmıştır. İlerleyen on yıllarda sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş hedefiyle birlikte bu yerel vizyon terk edilmiş; 10. Şûra kararlarında resmileştiği üzere öğrencilerin merkezî okullara veya yatılı bölge okullarına (YİBO) taşındığı bürokratik ve lojistik nakil süreçlerine geçiş yapılmıştır. Şûra kayıtlarına yansıyan tartışmalara göre, yerinden eğitimden lojistik nakil süreçlerine doğru yaşanan bu politika kaymasının salt fiziksel bir erişim çabası olarak kaldığı; okulun köyün yerel gerçekliğiyle olan organik bağını kopardığı, kapsayıcılık hedefini zedelediği ve köy çocukları için yeni bir yapısal dezavantajlılık ürettiği söylenebilir.

Kız Çocukları

Tablo 1 kapsamında kız çocuklarına ilişkin söylemsel evrim, erken Cumhuriyet dönemi metnilerindeki iyi bir eş ve anne yetiştirme vizyonundan, 2000'li yıllardaki pozitif ayrımcılık ve yönetimde kota tartışmalarına uzanan tarihsel süreci kanıtlamaktadır.

Erken dönem eğitim politikalarının şekillendiği 3. Şûra tutanakları incelendiğinde, kız çocuklarının eğitiminin ataerkil bir aile inşası projesine indirgendiği söylenebilir. 3. Şûra görüşmelerinde konuşan katılımcı, kızların eğitimdeki nihai varlık sebebini “*Yükseköğrenime giden kızlarımız, hangi mesleğe girerlerse girsinler; doktor, eczacı, hukukçu, ne olursa olsunlar, büyük bir çoğunlukla daima ve daima ev kadını ve anne olacaklardır*” [3. Şûra, sayfa: 154] sözleriyle ifade etmiştir. Aynı şûranın ilerleyen oturumlarında, Şûra Başkanlığına sunulan ve doğrudan okulların amacını belirleyen komisyon metninde ise bu vizyon resmîyet kazanarak “*Kızlarımıza; evlerini, sağlık, düzen, ekonomi ve zevk kurallarına uygun olarak çekip çevirme yollarını gösteren teorik ve pratik bilgileri vererek ileride neşeli, mesut bir yuva kurmalarını sağlamak ve dolayısıyla onları memleketin sosyal kalkınmasına yardımcı hale getirmektir*” [3. Şûra, sayfa: 309] şeklinde karara bağlanmıştır. Bu ifadeler, kız çocuklarının bağımsız birer birey veya hak öznesi olmaktan ziyade, ideal yuvayı kuracak geleneksel roller içine hapsedildiğini açıkça kanıtlamaktadır.

Zamanla küresel insan hakları söyleminin etkisiyle bu geleneksel yaklaşım yerini okullaşma seferberliğine ve fırsat eşitliği arayışına bıraktığı söylenebilir. 14. Şûra'da yapılan olan görüşmelerde, kız çocuklarının toplumsal üretime katılması gerektiği ifade edilse de geleneksel kadın rollerine de vurgu devam etmiştir:

“...kadınlarımızın eşitleyici bir ayrılıkçılıkla eğitilerek, şu anda halk düzeyinde, yani yetişmiş insanlar düzeyinde gerekli kursları açarak bu işe yaklaşmamızda bir büyük yarar vardır. Kızlarımızı okutun, onları iyi bir anne olmaktan ve üretken bir vatandaş olma hakkından mahrum etmeyin.” [14. Şûra, sayfa: 16].

17. Şûra belgelerinde nicel hedeflerin artık yeterli olmadığı, yapısal engellerin kaldırılması gerektiği belirtilerek “*...kadınlarımızın eğitim hizmetlerinde hizmet sunan ve hizmetten yararlanan kimliğiyle katılmasının önündeki bütün engeller kaldırılmalı ve eğitim hizmeti sürecinin içerisinde daha fazla katkıda bulunmaları sağlanmalıdır*” [17. Şûra, sayfa: 237] tespiti yapılmıştır. Aynı şûrada bir katılımcı eğitim yönetimindeki cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekmiş “*yönetim kadrolarında kadınların sayısının artmasına ilişkin mutlaka düzenleme yapılmalıdır... Millî Eğitimde, belki dünyada da böyle, ama bizim millî eğitimde, yönetimde kadının adı yok*” [17. Şûra, sayfa: 261] şeklindeki eleştirisi kayıtlara geçerek yönetimde temsil meselesini gündeme taşımıştır.

Erişim probleminden hak temelli temsile geçişin en somut ve bürokratik kanıtları ise 18. Şûra tutanaklarında yer almaktadır. Bu şurada söz alan bir katılımcı, dünyadaki ve Türkiye'deki kadın yönetici oranlarını kıyaslayarak *“yasal engelin olup olmaması önemli değil. Buraya baktığımız zaman da öğretmen oranı bu kadar yüksekken eğitimde, yöneticinin az olması cam tavan etkisi dediğimiz bir etki var. Siz zihninizde bir bayanı yönetici olarak koymuyorsanız zaten zihinlerde kabul edilmiyorsa onun yasal engelinin olup olmaması bence çok önemli değil. Birçok şeyde bizim yasalarımız her şeyin çok önünde ama biz uygulamalarda çok gerideyiz.”* [18. Şura, 1. Cilt, sayfa: 350] sözleriyle cam tavan sendromuna ve zihniyet değişiminin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Analiz tablosunda yer alan kız çocuklarına yönelik söylemin geleneksel ev kadınlığı rolünden çıkarak yönetimde temsil ve kota odaklı hak temelli bir politikaya dönüştüğü iddiası, 3. Şûra metinlerinin ataerkil yapısından başlayıp 18. ve 20. Şûra kararlarının pozitif ayrımcılık ve okullaşma istatistiklerine uzanan kanıtlarla ortaya konmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireyler

Tablo 1 kapsamında özel gereksinimli bireylere ilişkin söylemsel evrim, erken dönem şûra metinlerindeki tıbbi etiketlemelere dayalı izolasyon (tecrit) modelinden, 2000'li yıllardaki hak temelli, kaynaştırma ve evrensel tasarım odaklı tam bütünleştirici eğitim anlayışına uzanan tarihsel süreci göstermektedir. Erken dönem eğitim politikalarının şekillendiği 5. Şûra tutanakları incelendiğinde, engelli çocukların eğitiminin pedagojik bir haktan ziyade, normal çocuklardan ayrıştırılması gereken patolojik bir sorun olarak kodlandığı söylenebilir. 5. Şûra görüşmelerinde özel gereksinimli bireylerin normal eğitim ortamlarından uzaklaştırılması gerektiğini savunan katılımcı, bu izolasyon talebini *Arızalı çocukların ayrı özel bir okulda okutulması münasiptir. Normal çocuklarla bir arada fakat ayrı sınıfta bulunmaları arızalarının teşhiri mahiyetinde olacağından bunu mahzurlu buluyorum. Ve ayrı okul mümkün olmadığı takdirde normallerle bir arada okutulmasını teklif ediyorum*” [5. Şura, sayfa: 196] sözleriyle ifade etmiştir. Aynı şûranın başka bir oturumunda öğretmenlerin bu çocuklarla uğraşmaması gerektiği belirtilerek *“Öğretmen, bu kabil çocukların farkına varır varmaz hemen bu yolda açılmış müesseselere sevk etmekle çocuğun hem sağlığı ve hem de menfaatini korumuş olur”* [5. Şûra, sayfa: 78] şeklinde tutanaklara geçmiştir. Bu ifadeler ile engelli bireylerin topluma entegre edilecek hak öznelere olmaktan ziyade, kusurları toplumdan gizlenmesi gereken tıbbi nesneler olarak görüldüğü söylenebilir.

Zamanla eğitim bilimlerindeki ve küresel insan hakları söylemindeki gelişmelerin etkisiyle bu dışlayıcı ve geleneksel yaklaşım, yerini modern kaynaştırma eğitimine ve fırsat eşitliği arayışına bıraktığı söylenebilir. 10. Şûra'da yapılan görüşmelerde, tecrit politikasının eleştirilmeye başlandığı ve çağdaş bütünleştirme fikrinin filizlendiği görülmekle birlikte himayeci bir dil kullanılmaya devam etmiştir. *“...bu sakat ve malûlleri vatandaşlık haklarının yanında, ayrıca özel ihtimama ihtiyaçları olan bu gençliğin problemleri nerededir diye... Özel eğitim gerçekten normal çocuklarla birlikte yapılması gereken bir eğitim olarak dokümanda yerini bulmuştur.”* [10. Şûra, sayfa: 156]. Günümüze gelindiğinde ise arızalı veya sakat gibi etiketlemeler tamamen terk edilmiş, 20. Şûra kararlarında meselenin tıbbi bir eksiklik değil, yapısal bir erişilebilirlik hakkı olduğu *“37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitime katılımları sağlanmalı”* [20. Şûra, sayfa: 93] kararıyla resmîyet kazanarak evrensel tasarım ve tam kapsayıcılık hedefine ulaştığı söylenebilir.

Yoksul Öğrenciler

Tablo 1 kapsamında yoksul öğrencilere ilişkin söylemsel evrim incelendiğinde, bu grubun eşitsizliği üreten yapısal bir sistem sorunu olarak değil, Baba Devletin (bürokratik paternalizmin) şefkatine ve himayesine muhtaç bir kesim olarak ele alındığı, sosyal devlet ilkesinin her dönem önceliğini

koruduğu görülmektedir. Erken dönem eğitim politikalarının tartışıldığı 1. Şûra (1939) tutanaklarında, yoksul öğrencilerin barınma ve geçim sorunları devletin çözmesi gereken lojistik ve vicdani bir eşitsizlik olarak kayıtlara geçmiştir. 1. Şûra görüşmelerinde söz alan bir katılımcı, yoksul öğrencilerin durumunu “*Demek ki devletimiz bir kısım talebesinin hem maişetini temin ediyor, onları hem yediriyor hem de mükemmel tahsil vasıtalarıyla okutuyor. Bir kısım talebesini ise bundan mahrum bırakıyor. Ben bu şayanı dikkat noktaya muhterem Şûranın bilhassa el koymasını rica ediyorum*” [1. Şûra, Sayfa: 23] sözleriyle ifade etmiştir. Bu yaklaşım, devletin temel barınma, gıda ve eğitim desteğini sınırlı bir imtiyaz olmaktan çıkarıp tabana yayma çabasına işaret etmektedir.

Zamanla eğitimin finansmanı ve özelleştirme tartışmalarının gündeme geldiği 1980'ler sonrasında, yoksul öğrencilerin piyasa koşullarına ezdirilmemesi için devlet himayesi şûralarda daha çok dile getirilmiştir. 12. Şûra görüşmelerinde bu durum, “*Sayın Bakan, sistem geliştirilirken başarılı yoksul çocukların devlet himayesine alınmasını ve onların behemehâl gözetilmesi gerektiğini çok ciddi olarak uygulamalıyız... işçilerin çocukları, köylülerin çocukları, dar gelirlielerin çocukları isteseler de istedikleri okula giremezler, devlet ellerinden tutmadığı, devlet himaye etmediği sürece...*” [12. Şûra, sayfa: 149] şeklinde ifade edilerek sosyal devlet vurgulanmıştır. Nitekim “Eğitimin Finansmanı” ana temasıyla toplanan 15. Şûra (1996) karar metninde de bu himayeci yaklaşım resmiyet kazanarak, “*Eğitim maliyetlerine katılımın düzenlenmesiyle eşzamanlı olarak, tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğini sağlayıcı düzeyde etkin bir burs ve kredi sistemi oluşturulmalı, parasız eğitim sistemi yaygınlaştırılmalıdır*” [15. Şûra, karar: 49] şeklinde karara bağlanmıştır.

Günümüze gelindiğinde ise, 20. Şûra'da (2021) yoksul öğrencilerin desteklenmesi politikası, pozitif ayrımcılık ve sosyal destek paketleri bağlamında “alt gelir grubunun yükünün alınması” olarak resmî söyleme dönüşmüştür. 20. Şûra açılışında doğrudan devletin en üst makamı tarafından yapılan konuşmada, “*Hele hele özellikle alt gelir grubundaki vatandaşlarımıza yük olmaya başlayan yardımcı kaynak meselesini de çözüme kavuşturuyoruz. Yardımcı kaynaklar Bakanlığımız tarafından hazırlanıyor ve evlatlarımıza yine ücretsiz bir şekilde dağıtılıyor*” [20. Şûra, Sayfa: 16] denilerek, yoksul öğrencilere yönelik ücretsiz ders kitabı ve kırtasiye desteğinin sosyal devlet ilkesiyle sürdürüldüğü belirtilmiştir.

Göçmenler, Sığınmacılar, Gezici Tarım İşçileri ve Sokak Çocukları

Tablo 1 kapsamında sığınmacı, göçer aile ve gezici tarım işçisi çocuklara yönelik söylemsel evrim incelendiğinde; eğitim politikalarının başlangıçta “kayıt altına alma ve lojistik fiziksel erişim” boyutunda kaldığı, zamanla artan kentleşme, göç ve travma faktörlerinin etkisiyle politikanın “sosyal uyum, rehabilitasyon ve psikososyal destek” zeminine kaydığı görülmektedir. 1980'li yıllarda toplanan 12. Şûra (1988) kararlarında dezavantajlı grupların eğitimi, mekânsal bir problem olarak ele alınmış ve “*Gezici tarım işçileri ve göçer ailelerin mecburi öğrenim çağındaki çocuklarının eğitim problemlerini çözmek üzere gezici okulların kurulması*” [12. Şûra, sayfa: 193] karara bağlanmıştır. Bu dönemde odak noktası, çocuğu bulunduğu yerde eğitim sistemi içine dâhil etmektir.

2000'li yıllarla birlikte, iç göçün ve terörün yarattığı sosyolojik tahribat neticesinde devlet aklının salt eğitim vermekten vazgeçerek meseleyi kurumsal bir rehabilitasyon çabasına dönüştürdüğü söylenebilir. 17. Şûra'da (2006) sokak çocukları ve çalışan çocuklar için yerel yönetimler ve sosyal hizmetlerin devreye sokularak *rehabilitasyon ve maddi imkânlar sunulması* kararlaştırılırken; söylemin tam anlamıyla psikososyal desteğe evrildiği nokta 18. Şûra (2010) olmuştur. Bu şûrada, parçalanmış aileler, göç ve terör mağduru çocuklar için “*önleyici rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi*” kararlaştırılmış, ayrıca komisyon müzakerelerinde travma ve stres yönetimi için “*tüm illerde psiko-sosyal müdahale ekiplerinin kurulması*” gerektiği açıkça tutanaklara geçirilmiştir. Güncel politikaları belirleyen 20. Şûra'ya (2021) gelindiğinde ise göçmenlik ve mevsimlik işçiliğin “okul terki ve devamsızlık” üreten bir risk faktörü olduğu resmen kabul edilmiş ve farklı kurumlarla iş birliği içinde bu çocukların akademik, sosyal ve psikolojik takiplerinin yapılması karara bağlanmıştır. Tüm bu veriler, devletin kırılgan gruplara yönelik söyleminin bürokratik bir okul kaydından, travma odaklı bir psikososyal uyum sürecine dönüştüğünü kanıtlamaktadır.

Tablo 2

Şûralarda Fırsat Eşitliği ve Kapsayıcılık Paradigmalarının Dönemsel Gelişimi

Dönem	Hakim Paradigma	Temel Yaklaşım ve Söylem	Öne Çıkan Politika
1939-1960 (Kuruluş ve Yayılım)	Fiziksel Erişim	Okulu ve öğretmeni her yere ulaştırmak. (Erişim Odaklı)	Köy Eğitimcileri, Gezici Kurslar, Köy Enstitüleri.
1960-1990 (Kurumsallaşma)	İzolasyoncu Himaye	Mağdur grupları koruma ve ayrı okulda eğitime. (Himayeci Dil)	Özel eğitim okullarının açılması, pansiyonlu okulların yaygınlaşması.
1990-2010 (Lojistik Çözüm)	Entegrasyon (Bütünleştirme)	Çocuğu sisteme fiziksel olarak dahil etmek. (Erişim Odaklı)	Taşınabilir Eğitim, 8 yıllık kesintisiz eğitime geçiş süreçleri.
2010-Günümüz (Modern Dönem)	Tam Kapsayıcılık	“Hakkaniyet, sosyal uyum ve her bireye uygun tasarım.” (Hak Temelli Dil)	Evrensel Tasarım, Sosyal Uyum Sınıfları, Bütünleştirici Eğitim (Inclusive).

Tablo 2 kapsamında Millî Eğitim Şûrası karar metinleri incelendiğinde; Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık paradigmalarının tarihsel süreçte devletin sosyopolitik önceliklerine paralel olarak yapısal bir zihniyet değişimi geçirdiği söylenebilir. Hazırlanan analitik çerçeve, dezavantajlı gruplara yönelik devlet aklının ve resmî politika söyleminin erken Cumhuriyet dönemindeki mekânsal ve fiziksel erişim (okulu ve öğretmeni kırsala ulaştırma) idealinden, zamanla izolasyoncu himaye (ayrı okullarda koruma) ve salt lojistik çözüm/entegrasyon (merkeze taşıma) yaklaşımlarına kaydığını haritalandırmaktadır. Günümüzde ise bu aşamaların tümünün aşılması evrensel tasarım ve sosyal uyumu merkeze alan hak temelli tam kapsayıcılık (inclusion) paradigmasına evrildiği şûra metinlerindeki kararlarla doğrulanmaktadır.

Tablo 2’deki dönemsel paradigmaları destekleyen ve doğrudan Millî Eğitim Şûralarının resmî tutanakları ile karar metinlerinden elde edilen kanıtlar aşağıda sınıflandırılmıştır:

1. Dönem: 1939-1960 (Kuruluş ve Yayılım – Fiziksel Erişim):

Bu dönemde devletin temel yaklaşımı ve paradigması, eğitimi bir haktan ziyade kalkınma aracı olarak görerek okulu ve öğretmeni her yere (doğrudan çocuğun bulunduğu köye) ulaştırmak olmuştur. Bu fiziksel erişim stratejisi 1. Şûra (1939) tutanaklarında şu şekilde yansımıştır:

“Şimdiye kadar ancak 4638’ine öğretmen gönderebildiğimiz 40000 köyün hepsine, öğretmen okulundan çıkmış öğretmen göndermenin, ne kadar parlak olursa olsun bugün bulunduğumuz şartlar içerisinde ancak bir hayal olduğunu takdir edersiniz. Onun için nüfuslarının azlığı dolayısıyla öğretmen okulundan çıkmış bir öğretmen göndermeye bugün için imkân bulamadığımız köyleri eğitimle okutmanın zarurî olduğunu yüksek heyetiniz de teslim buyurur” [1. Şûra, Sayfa: 8].

Bu ifadelerin köy eğitimcileri ve yerinden eğitim modelini resmileştirdiği söylenebilir. Devletin, öğretmeni merkeze çekmek yerine doğrudan köyün içine sabitleme gayreti tutanaklara 3. Ve 4. Şûra’da şu sözlerle yansımıştır:

“Köylerde duracak insanların her halde tabiat içerisinde yetiştirilmesi lâzımdır, köy şartlarına yakın şartları taşıyan yerlerde yetiştirilmesi gerektir” [3. Şûra, sayfa: 172]

“14 milyona yaklaşan köylü yurttaşın altı milyonu için bugün köylerde okul yoktur... Biz 5 sınıflı ilkokulu her köyde tesis etmeğe ve bunu devam ettirmeğe mecburuz” [4. Şûra, sayfa: 292]

Bu erişim ve yayılım politikası 5. Şûra (1953) kararlarında da varlığını koruyarak *“Çeşitli sebeplerle henüz ilkokul açılmamış, birbirine yakın küçük köylerin bulunduğu yerlerde pansiyonlu ve yatılı ilkokullar, gündüzlü bölge okulları açılması, gezici öğretmenlikler ihdası derpiş edilmiş”* [Sayfa: 9] denilerek merkeze taşıma yerine lojistik imkânı yerinde çözme hedefiyle kanıtlanmaktadır.

2. Dönem:1960-1990 (Kurumsallaşma- İzolasyoncu Himaye)

1960-1990 yılları arasındaki eğitim şûraları incelendiğinde, dezavantajlı gruplara yönelik politikaların korumacı ve himayeci bir dil ekseninde kurumsallaştığı görülmektedir. Bu dönemin temel paradigmasının mağdur veya kırılgan grupları sistemin doğal bir parçası hâline getirmek (bütünleştirmek) yerine, onları korumak gerekçesiyle ayrı ve özel kurumlara (yatılı bölge okulları, özel sınıflar, gezici okullar) yönlendirerek izolasyoncu bir himaye politikası olduğu söylenebilir.

İzolasyoncu kurumsallaşmanın ilk adımları, 7. Şûra (1962) metinlerinde normal eğitim ortamına entegre etmek yerine özel bir mekân ihtiyacının vurgulanmasıyla atılmıştır. Bu durum, *“Yetişmeleri hususi bir dikkat isteyen ve erken yaşta kendilerini idare etmeye alışmak mecburiyetinde bulunan arızalı çocuklar için de ana okulları büyük bir ihtiyaç olarak belirmektedir”* [7. Şûra, sayfa: 69] ifadeleriyle resmiyet kazanmıştır.

Bu yapısal ayrışma ve korumacı mekân inşası, 8. Şûra (1970) kararlarında *“Ortaokullarda parasız yatılılık sisteminin sadece ortaokulu bulunmayan yerlerin çocukları için uygulanması, yatılı bölge ilkokullarının tümüne ortaokul devrelerinin eklenerek bu okulların yatılı bölge okulları haline getirilmesi...”* [8. Şûra, sayfa: 110] şeklindeki tavsiye raporuyla kurumsal bir zemine oturtulmuştur.

1980'lere gelindiğinde engelli bireyler sistemin doğal hak öznelere olarak değil, şefkat gösterilmesi ve korunması gereken bir “sakat/malûl” kitlesi olarak resmîleşmiştir. 10. Şûra tutanaklarındaki bazı konuşmaların dönemin tecrit politikasını yansıttığı söylenebilir. Şûra kürsüsünde dezavantajlı grupların durumu tartışılırken kullanılan, *“Bugün Türkiye’de 4 milyon 500 bin sakat vardır... Ata bize bakıyor ve diyor ki bu malûl çocukları nasıl unuttunuz? [...] bu sakat ve malûlleri vatandaşlık haklarının yanında, ayrıca özel ihtimama ihtiyaçları olan bu gençliğin problemleri nerededir diye düşünmek gerekir”* [10. Şûra, sayfa: 153] şeklindeki ifadeler, dönemin hak temelli değil, himaye yaklaşımını yansıttığı söylenebilir.

3. Dönem: 1990-2010 (Lojistik Çözüm / Entegrasyon- Bütünleştirme)

1990-2010 dönemi şûra metinleri incelendiğinde, eğitim politikalarında temel hedefin okulu her yere götürme idealinden vazgeçilerek, öğrencinin fiziksel olarak merkezî sisteme dâhil edildiği ve sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle yapısal bir bütünleşmenin sağlandığı lojistik entegrasyon aşamasına geçildiği görülmektedir. Bu dönemde fırsat eşitliği; kırsal, yoksul veya engelli öğrencilerin eğitim hakkından mahrum kalmaması için taşınabilir eğitim, *“Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) ve “pansiyonlu okullar gibi lojistik araçlarla merkeze nakledilmesi (erişim odaklı entegrasyon) olarak formüle edilmiştir.*

Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş çabası ve sistemin fiziksel olarak bütünleştirilmesi, 14. Şûra (1993) görüşmelerinde bürokratik bir aciliyet olarak gündeme gelmiş ve karar metinlerinde, *“Ülkemizde 1970’li yıllardan beri tartışılan ve bir türlü uygulamaya konulamayan 8 yıllık mecburi ilköğretimin gerçekleştirilmesi için, ortaöğretim kurumları bünyesindeki ortaokulların, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesine bir an önce aktarılması gerekmektedir”* [14. Şûra] tespitiyle okulların fiziksel ve yönetsel olarak birleştirilmesi talep edilmiştir.

Bu dönemin karakteristik özelliği olan lojistik çözüm ve çocuğun sisteme fiziksel olarak taşınması politikası ise en net ifadesini yine 15. Şûra (1996) Karar Metni’nde bulmuştur. Kırsal kesimdeki öğrencilerin merkezî sisteme entegrasyonu, *“Küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin 8 yıllık zorunlu ilköğretimden yararlanabilmeleri için taşınabilir, YİBO ve pansiyonlu okul sistemlerinden*

yararlanılmalıdır” [15. Şûra Kararları] maddesiyle devletin resmî fırsat eşitliği stratejisi hâline getirilmiştir.

Söz konusu lojistik nakil ve fiziksel bütünleştirme mantığı, dönemin sonlarına doğru toplanan 18. Şûra'da (2010) ilköğretimden ortaöğretime ve özel eğitime kadar genişletilerek sistemin ana omurgası olarak kalmaya devam etmiştir. Karar metninde yer alan, “*Ortaöğretim kurumu bulunmayan yerleşim birimlerindeki öğrenciler taşınmalı ilköğretim uygulaması ile koordineli bir biçimde ortaöğretim kurumlarına taşınmalı*” [18. Şûra Kararları] ve özel gereksinimli bireyler için “*Her ilde engelli öğrencilere yönelik ihtiyaca göre eğitim verecek okullar yaygınlaştırılmalı... taşınmalı sistem bunlara da uygulanmalı*” [18. Şûra Kararları] şeklindeki kararlar; 1990-2010 yılları arasındaki eğitim paradigmasının, çocuğu izole mekânlarda tutmak veya okulu ücra köşelere inşa etmek yerine, doğrudan fiziksel erişim ve lojistik taşıma üzerine kurgulandığını kanıtlamaktadır.

4. Dönem: 2010-Günümüz (Modern Dönem / Tam Kapsayıcılık- Hak Temelli Geçiş)

1990-2010 yılları arasındaki “çocuğu lojistik olarak merkeze taşıma ve fiziksel entegrasyon” anlayışının, 2010'lu yıllarla birlikte pedagojik ve yapısal bir dönüşüme uğrayarak “sistemi çocuğa ve farklılıklara uydurma” (tam kapsayıcılık) felsefesine evrildiği söylenebilir. Söylem analizi bağlamında bu dönem metinlerinde; taşınmalı eğitim veya korunmaya muhtaç gibi himayeci/lojistik terimlerin yerini evrensel tasarım, kaynaştırma, psikolojik ölçme ve bütünleştirme (inclusion) gibi hak temelli kavramların aldığı dikkat çekmektedir.

Özellikle 18. Şûra (2010) görüşmelerinde, dezavantajlı veya farklı yeteneklere sahip öğrencilerin sisteme kuru kuruya entegre edilmesi yerine, onların bireysel ve psikolojik ihtiyaçlarının bilimsel araçlarla saptanması gerektiği vurgulanmıştır. Şûra tutanaklarına yansıyan, “*Yönlendirme süreçlerinde gözlem sonuçlarıyla birlikte çeşitli performans değerlendirme araçları ve yetenek testleri de dâhil olmak üzere psikolojik ölçme araçlarından etkin bir şekilde yararlanılmalı*” [18. Şûra, 2. Cilt] şeklindeki ifade, devlet aklının bireysel farklılıkları tanıma ve eğitsel çevreyi buna göre tasarlama niyetine işaret etmektedir. Aynı komisyon görüşmelerinde bu yaklaşım, “*Rehberlik ve tanımlama hizmetlerinde özel önem arz eden üstün yetenekli ve zekâlı çocukların tespitine yönelik geçerli ve güvenilir tanılama araçları geliştirilmeli*” [18. Şûra, 2. Cilt] denilerek desteklenmiş; özel gereksinimli grupların birer yük veya korunacak nesne değil, bilimsel olarak desteklenecek pedagojik hak öznelere olduğu hissettirilmiştir.

Söylemsel evrimin olgunlaştığı 20. Şûra'da (2021) ise izolasyon ve acıma dilinin tamamen terk edildiği, tam kapsayıcılığın hukuki ve yapısal bir standarda bağlandığı düşünülmektedir. Amacın artık çocuğun okul binasına sokulması değil, o binanın ve eğitimin tüm unsurlarının dezavantajlı bireye göre şekillendirilmesi olduğu görülmektedir. Karar metninde yer alan, “*Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için öncelikle destek eğitim odaları olmak üzere tüm eğitim ortamında sunulan hizmetler evrensel tasarım ilkeleri dikkate alınarak geliştirilmeli ve materyal açısından da zenginleştirilmelidir*” [20. Şûra, Kararlar] bulgusu, eğitimin bir himaye aracı olmaktan çıkıp evrensel tasarım standartlarında sunulması gereken tartışılır bir insan hakkı olarak kodlandığını destekler niteliktedir.

Yine aynı şûrada erken çocukluk dönemine vurgu yapılarak, “*37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitime katılımları sağlanmalı*” [20. Şûra, Kararlar] denmesi; dezavantajlı çocuğun tecrit edilmiş özel bir kuruma değil, öncelikle erken yaşta ve akranlarının bulunduğu bütünleştirici bir ortama dâhil edilmesinin resmi politika hâline geldiğini göstermektedir. Tüm bu metinler ve tercih edilen kelimeler bir arada okunduğunda “*Erişilebilirliği sağlamak amacıyla eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hâle getirilmelidir*” [20. Şûra, Kararlar] makro hedefinin, fırsat eşitliği anlayışını mekânsal bir ulaştırma ve taşıma probleminden çıkarıp, hakkaniyetli bir sosyal uyum, kapsanma ve birlikte yaşama paradigmasına dönüştürdüğünü göstermektedir.

Tablo 3

Şura Metinlerinde Söylemsel ve Kavramsal Dönüşüm

Analiz Alanı	Eski Söylem (Geleneksel/Himayeci)	Yeni Söylem (Modern/Hak Temelli)	Söylemsel Dönüşümün Anlamı
Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler	Arızalı, Sakat, Malul, Muhtaç Geri zekalı	Özel Gereksinimli, Bütünleştirme, Evrensel Tasarım	Nesneleştirilen ve onarılması gerekten bireyden; hak sahibi özneye geçiş.
Kız Çocukları ve Kadınlar	İyi anne-zevce, Vatansever ev hanımı,	Yönetimde temsil, Eğitime Erişim, Pozitif ayrımcılık	Toplumsal cinsiyet rollerinin ev içi sınırlarından, kamusal ve profesyonel alana taşınması.
Yoksul Öğrenciler	Şefkat eli, Yardım, Koruma, Fukara	Sosyal politika, Fırsat eşitliği, Şartlı nakit transferi, Sosyal yardımlaşma	Yardımsızlık (lütuf) mantığından; sosyal devletin bir zorunluluğu mantığına
Köy/Taşra	Köy kalkınması, Köyün canlandırılması	Bölgesel dezavantajlar, Erişim imkânları, Merkezi eğitim	Yerel ve kültürel bir kalkınma odağından; sistem odaklı ve lojistik bir yönetim diline
Genel Yaklaşım	Himayeci Dil: Devletin bir lütufu veya borcu olarak sunulan eğitim.	Hak Temelli Dil: Bireyin bir hakkı ve devletin anayasal görevi olarak sunulan eğitim.	Devlet-vatandaş ilişkisinin tebaa mantığından vatandaşlık hakkı mantığına evrilmesi.

Millî Eğitim Şûralarına ait metinler eleştirel söylem analizi bağlamında incelendiğinde, eğitim politikalarındaki genel yaklaşımın devletin bir lütufu veya himayesi anlayışından, bireyin vatandaşlık hakkı ve anayasal görev zeminine doğru evrildiği izlenimi uyanmaktadır. Bu bağlamda, dezavantajlı grupların nesneleştirilen ve onarılması gereken bireyler olmaktan çıkıp hak sahibi öznelerle dönüştüğü varsayımını destekler nitelikte bulgulara rastlanmaktadır. Devletin paternalist bir dilden uzaklaşarak kapsayıcı bir sosyal politika diline yönelmesi, tarihsel süreçte farklı kırılgan gruplara yönelik söylemlerde izlenebilmektedir.

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenciler

Millî Eğitim Şûralarına ait metinler eleştirel söylem analizi bağlamında incelendiğinde, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik devlet yaklaşımının tarihsel süreç içerisinde nesneleştirici ve himayeci bir tıbbi dilden, hak temelli ve kapsayıcı bir sosyal politika diline doğru evrildiği ileri sürülebilir. Erken ve orta dönem şûra tutanaklarında sıkça rastlanan arızalı, sakat, malul, muhtaç ve geri zekâlı gibi dışlayıcı kelimelerin, yakın dönem belgelerinde yerini özel gereksinimli, bütünleştirme ve evrensel tasarım gibi modern kavramlara bırakması, bu bireylerin onarılması veya acınması gereken nesneler olmaktan çıkıp, eşit fırsatlara sahip pedagojik birer hak öznesine dönüştükleri izlenimini uyandırmaktadır.

Bu söylemsel dönüşümün ilk aşaması olan geleneksel ve himayeci yaklaşım, erken dönem şûra kürsülerinde bireyi doğuştan kusurlu kabul eden bir anlatımda kendini göstermektedir. Dördüncü Şûra müzakerelerinde bir katılımcı tarafından ifade edilen, “...çocuklarımızdan bir kısmı tabiat, irsiyet itibarıyla geridir. Biz bunların geri olduğunu bilerek kendilerine bu geriler terbiyesini tatbik etmeliyiz” [4. Şûra, sayfa: 89] şeklindeki sözler, dezavantajlı bireyin bir hak arayışından ziyade, biyolojik bir eksiklik ve geri kalmışlık üzerinden nesneleştirildiğini düşündürmektedir.

Benzer bir ötekileştirici dilin Beşinci Şûra belgelerinde de yapısal bir tasnif aracı olarak kullanıldığı iddia edilebilir. İlgili şûranın komisyona yapılan teklif metninde eğitim görece dezavantajlı gruplar sınıflandırılırken “...kör, sağır ve felçli çocukların eğitimi, serseri, kimsesiz çocukların eğitimi ve zekâca geri, normal ve üstün olan çocukların eğitimi” [5. Şûra, sayfa: 29] şeklinde dışlayıcı başlıklar tercih edilmiştir. Aynı şûrada verilen yönetmelik teklifinde “geri ve üstün zekâlı çocuklar, anormaller

öğretmen tarafından imkân nispetinde yetiştirici mahiyette özel bir muameleye tabi tutulurlar” [5. Şûra, sayfa: 65] maddesi, özel gereksinimli bireylerin anormaller olarak etiketlendiğini göstermektedir. Söz konusu himayeci ve tıbbi dilin, seksenli yıllara gelindiğinde dahi resmî metinlerde gücünü koruduğu varsayılabilir. Onuncu Şûra görüşmelerinde özel eğitim sorunları tartışılırken kürsüden dile getirilen “Bugün Türkiye’de 4 milyon 500 bin sakat vardır... eğitilebilir geri zekâlıların sayısı 435.240 iken, 7.742 eğitilebilir geri zekâlıyı okutabiliyoruz.Ata bize bakıyor ve diyor ki bu malûl çocukları nasıl unuttunuz? [10. Şûra, sayfa: 141-142] ifadeleri, meselenin anayasal haklar ekseninden ziyade, acınası bir maluliyet ve şefkat borcu çerçevesinde ele alındığını destekler niteliktedir. Nitekim On Birinci Şûra kararlarında da özel eğitim kadroları tanımlanırken hâlâ geri zekâlıların eğitimi ve uyumsuzların eğitimi [11. Şûra Kararlar] gibi etiketleyici tıbbi sıfatların kullanılmaya devam ettiği görülmektedir.

Doksanlı yılların sonu ve 2000’li yılların başıyla birlikte bu nesneleştirici dilin Şûra zemininde sorgulanmaya başlandığı ve hak temelli bir söyleme doğru yapısal bir kırılma yaşandığı değerlendirilebilir. On Altıncı Şûrada komisyonlara sunulan bir önergede yer alan “Efendim, özürliülerin ifadesinin “engelliler” şeklinde değiştirilmesi için bir önerge var; ancak, Türkiye’de bir de Özürlüler İdaresi var. Onu da redaksiyonda dikkate alsınlar diyorum” [16. Şûra, sayfa: 165] biçimindeki itirazlar ile yine aynı şûra kürsüsünde atama kılavuzlarındaki kekeme, şaşılık, körlük, topallık, kamburluk, cücelik [16. Şûra, sayfa: 360] gibi tabirlerin insan onuruna yakışmayan sıfatlar olarak eleştirilmesi, dildeki bu arınma ve özneleşme çabasının önemli kanıtları olarak okunabilir.

Bu söylemsel evrimin tam anlamıyla kapsayıcı bir hak talebine dönüşmesi ise Yirminci Şûra kararlarında sağlamlaşmaktadır. Bu dönemde artık sakat veya arızalı gibi tıbbi etiketlerin tamamen terk edilerek, sistemin dezavantajlı bireye göre şekillendirilmesini öngören evrensel tasarım felsefesine geçildiği görülmektedir. Karar metnine giren, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için öncelikle destek eğitim odaları olmak üzere tüm eğitim ortamında sunulan hizmetler evrensel tasarım ilkeleri dikkate alınarak geliştirilmeli [20. Şûra, sayfa: 93] hükmü, eski dönemin tecrit edici ve kusur onarıcı mantığının yerini, mekânsal ve pedagojik bir hakkaniyetin aldığını göstermektedir. Yine aynı şûra kararlarında yer alan, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitime katılımları sağlanmalı [20. Şûra sayfa: 93] şeklindeki ilke, bireyin anormallik veya eksiklik gerekçesiyle sistemin dışına itilmekten ziyade, akranlarıyla birlikte eşit bir hak sahibi özne olarak sisteme bütünleştirilmesi gerektiğini güçlü bir biçimde düşündürmektedir.

Kız Çocukları ve Kadınlar

Kız çocuklarına ve kadınlara yönelik eğitim politikalarındaki genel yaklaşımın, tarihsel süreç içerisinde geleneksel ev içi rollerden kamusal ve profesyonel alana doğru belirgin bir evrim geçirdiği ileri sürülebilir. Erken ve orta dönem şûra tutanaklarında sıkça rastlanan iyi anne, becerikli zevce veya vatansever ev hanımı gibi sınırlandırıcı ifadelerin, yakın dönem belgelerinde yerini yönetimde temsil, eğitime erişim ve pozitif ayrımcılık gibi hak temelli kavramlara bırakması; toplumsal cinsiyet rollerinin ev içi hapsedilmişliğinden kurtarılarak profesyonel ve kamusal bir kimliğe taşındığı varsayımını destekler niteliktedir.

Bu söylemsel evrimin ilk aşamasını oluşturan geleneksel ve himayeci yaklaşım, eğitimli kadının kamusal bir aktör olmaktan ziyade öncelikle yuvayı kuran bir unsur olarak kodlandığı metinlerde kendini göstermektedir. Üçüncü Şûra komisyon görüşmelerinde kızların eğitim hedefleri tartışılırken bir katılımcı tarafından kürsüden dile getirilen, “yüksek öğrenime giden kızlarımız, hangi mesleğe girerlerse girsinler; doktor, eczacı, hukukçu, ne olursa olsunlar, büyük bir çoğunlukla daima ve daima ev kadını ve anne olacaklardır” [3. Şûra, sayfa: 154] şeklindeki sözler, kadının profesyonel mesleği ne olursa olsun birincil varlık alanının ev içi roller olarak tayin edildiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde Altıncı Şûrada bir kadın katılımcı tarafından şunlar dile getirilmiştir “...kadın ister doktor ister hâkim ister mebus ister avukat, isterse alim olsun, bunların yanında ve hatta üstünde vatani bir vazifesi vardır ve onu yapmakla yükümlüdür. Yuva kurmak, idame ettirmek ve ana olmak.” [6. Şûra, sayfa: 296] biçimindeki konuşma, memlekete hizmet etmenin yegâne yolunun iyi bir ev kadını ve anne olmaktan geçtiği izlenimini pekiştirmektedir. Bu bakış açısının resmî belgelere yansması ise Onuncu Şûra giriş metninde yeni eğitimin sisteminin tanıtımı bölümünde de görülmekte olup, “kız teknik öğretiminin temel amacı, iyi anne, becerikli ve uyanık ev hanımları, çevrenin yaşama şartlarını

geliştirici sanat zevkini almış... üretici yurttaşlar olarak yetiştirebilmek” [10. Şûra, sayfa: 20] şeklinde formüle edilmiştir. Böylece kadının toplumsal statüsü ev idaresi ve annelik becerileriyle sınırlandırılmıştır.

Doksanlı yılların sonu ve 2000’li yılların başıyla birlikte, bu ataerkil ve ev merkezli dilin Şûra zemininde kırılarak eşitlikçi ve kamusal bir söyleme doğru dönüştüğü değerlendirilebilir. On Altıncı Şûrada alınan, *ders kitabı ve öğretim materyallerinde çağdaş, sorumlulukları paylaşan aile kavramı ön plana çıkarılmalıdır* [16. Şûra Kararları, Madde: 40] hükmü, kadını tek başına ev işleri ve çocuk bakımıyla yükümlü kılan geleneksel yapıdan, aile içi sorumlulukların paylaşıldığı çağdaş bir yapıya geçiş iradesini hissettirmektedir. Bu söylemsel dönüşümün tam anlamıyla yönetimde temsil, eğitime erişim ve pozitif ayrımcılık gibi modern kavramlarla kurumsallaşması ise On Sekizinci ve On Dokuzuncu Şûra kararlarında belirginleşmektedir. On Sekizinci Şûra komisyon görüşmelerinde kız çocuklarının durumu tartışılırken, *“kız çocukların erişiminin artırılması için pozitif ayrımcılık yapılmalı”* [18. Şûra, Cilt 1, sayfa: 561, 568, 607] talebi metnin farklı yerlerinde dile getirilmiş ve bu yaklaşım karar metninde, *“kız öğrencilerin ortaöğretime devamlarına ilişkin teşvikler artırılarak sürdürülmeli”* [18. Şûra Kararları, Madde: 14] ilkesiyle resmileşerek devletin bir fırsat yaratma görevi olarak kodlanmıştır. Aynı şurada da kadın yöneticilerin sayılarının artırılması yönünde de pozitif ayrımcılık yapılması gerektiği tartışılmış, hatta bu kadınların lehine pozitif ayrımcılığın bile söz konusu olmasının küçük düşürücü olduğu bir katılımcının *“...yönetimsel yani mevzuat açısından bir engel olmamasına rağmen kadın yöneticiler için pozitif ayrımcılık, ‘ayrımcılık’ kelimesi bile zaten çirkin.”* [18. Şûra, 1. Cilt, sayfa: 350] şeklindeki sözleriyle vurgulanmıştır.

Aynı dönemin en keskin zihniyet kırılmalarından biri de kadının sadece eğitim alan edilgen bir kitle değil, eğitimi yöneten bir karar alıcı olarak kamusal alana bütünüyle taşınmasıdır. On Dokuzuncu Şûrada eğitim yönetiminde fırsat eşitliğinin sağlanması adına alınan, *“yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi* [19. Şûra Kararları, Madde: 3.2.12] şeklindeki kesin karar, geçmiş yıllardaki evinin hanımı olan fedakâr kadın idealinin yerini, kamusal alanda liderlik yapan ve yönetim kademelerinde pozitif ayrımcılıkla desteklenen hak sahibi profesyonel kadın idealinin aldığını güçlü bir biçimde düşündürmektedir.

Yoksul Öğrenciler

Yoksul öğrencilere yönelik söylemin tarihsel gelişimi incelendiğinde ise, devletin yoksulluğa bakış açısının duygusal bir himayecilikten rasyonel bir sosyal devlet politikasına doğru evrildiği izlenimi uyanmaktadır.

Birinci Şûra görüşmelerinde eğitimdeki eşitsizlikler tartışılırken tutanaklara yansıyan *“fakir aile çocukları liseye gidemezdi ve maddî vaziyeti müsait olmayan fakat müstait olan çocuklardan kim bilir kaç tanesi yarın memleketin mühim vazifeleri başına geçebilecek vaziyettedir.”* [1. Şûra, sayfa: 47] şeklindeki ifadeler, yoksulluğun eğitimin önünde yarattığı engelin yapısal bir haktan ziyade çaresiz bir durum ve acınası bir kayıp olarak algılandığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, Beşinci Şûra’da yoksul çocukların eğitim finansmanı ile ilgili bir katılımcının dile getirdiği *“Raporun bu çocuklarla meşgul olmasına ait gelir kaynakları bahsindeki kısımlar biraz bana üzüntü verdi. Kaynaklar, iane, muhtelif hayır cemiyetlerinin ve bazı teşekküllerin hibe edebilecekleri maddî kaynaklara dayanmaktadır. Bu memleketin normal çocukları için milyonlar harcandığı halde, muzdarip olan ve tabiatın bu şekilde gelen bu çocuklara malî vaziyet bakımından neden devlet bütçelerinden bir yardım ayrılmasın”* [5. Şûra, sayfa: 178] eleştirisi de meselenin bir vatandaşlık hakkı değil, hayırseverlik ve şefkat lütfu olarak görüldüğünü desteklemektedir.

İlerleyen yıllarda, özellikle doksanlı yıllarla birlikte, yoksulluk ve eğitim ilişkisinin lütuf mantığından çıkarak sosyal devlet ve fırsat eşitliği zemininde tartışılmaya başlandığı değerlendirilebilir. On Dördüncü Şûra tutanaklarına yansıyan ve devletin fakir halka karşı sorumluluğunu vurgulayan *“Türkiye’de paralı eğitimi yapabilmemiz için, ekmeği suyla bölüşen insanı o noktadan kurtarmaya mecbursunuz. Kurtaramadığınız sürece eğitimi paralı yapamazsınız”* [14. Şûra, Tutanaklar] şeklindeki beyanlar, yoksulluğun artık himaye edilecek bir fukaralık değil, devletin çözmek zorunda olduğu yapısal bir ekonomik sorun olarak algılanmaya başlandığını düşündürmektedir.

2000’li yıllara gelindiğinde ise bu sosyal devlet algısının tamamen kurumsallaştığı ve duygusal şefkat dilinin yerini bürokratik fonlama terimlerine bıraktığı ileri sürülebilir. On Sekizinci Şûrada ekonomik zorluk çeken ailelerin desteklenmesi bir hayır işi olmaktan çıkarılarak *“ekonomik yetersizliği olan ailelerin, ortaöğretime devam eden çocuklarına sosyal yardımlaşma ve dayanışma fonlarından veya okul aile birlikleri tarafından sağlanan ulaşım, barınma, beslenme ve giyim gibi yardımlar için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır”* [18. Şûra kararları, madde:7] biçiminde rasyonel bir karara bağlanmıştır. Aynı şûrada *“yoksulluk sorununun çözümü için devletin hesaplanabilir bir sosyal politikası olarak şartlı nakit transferinin artırılması”* [18. Şûra, 1. Cilt, sayfa: 546] gerektiğinin savunulması, eğitimin yoksullar için bir merhamet alanı olmaktan çıkıp, bütçelendirilen ve planlanan bir fırsat eşitliği hakkına evrildiğini güçlü bir biçimde destekler niteliktedir.

Köy/Taşra

Millî Eğitim Şûralarına ait metinler eleştirel söylem analizi bağlamında incelendiğinde, kırsal kesim ve köy eğitimine yönelik devlet politikasının tarihsel süreç içerisinde yerel ve kültürel bir kalkınma odağından, sistem odaklı ve lojistik bir yönetim diline doğru evrildiği ileri sürülebilir. Erken dönem şûra tutanaklarında sıkça rastlanan köy kalkınması ve köyün canlandırılması gibi misyoner ve idealist kavramların, yakın dönem belgelerinde yerini bölgesel dezavantajlar, erişim imkânları ve merkezi eğitim gibi bürokratik terimlere bırakması; devletin kırsala bakışının romantik bir kurtarma hikâyesinden çıkarak rasyonel bir yönetim ve ulaşım problemine dönüştüğü izlenimini uyandırmaktadır.

Söylemsel evrimin ilk aşamasını oluşturan geleneksel yaklaşım, erken dönem şûra kürsülerinde okulun ve öğretmenin bizzat bir kalkınma ajanı olarak kodlandığı metinlerde kendini göstermektedir. Birinci Şûra komisyon görüşmelerinde yeni tip okulların hedefleri tartışılırken tutanaklara yansıyan, *“yeni tip okulların asıl hedeflerinin köylünün sosyal inkişafını temin etmek, köylüye şehir pazarlarını tanıtmak ve köy kalkınmasını temin etmek... Köyler için açacağımız yeni tip okulları, köylü çocuklarına birçok ayrı hedeflere göre mütenevvi tahsiller verebilecek müesseseler olarak düşünmenin ve bunlara böyle bir şekil vermeye kalkışmanın pratik ve faydalı olmayacağını söylemeye mecburum”* [1. Şûra, sayfa: 346] şeklindeki ifadeler, eğitimin amacının pedagojik bir hedeften ziyade topyekûn bir yerel kalkınma aracı olarak kurgulandığını düşündürmektedir. Aynı şûrada köy öğretmenlerine biçilen rol de bu himayeci ve kurtarıcı dili yansıtmaktadır. Dile getirilen *“bizim köylerimizde nasıl öğretmen ihtiyacı varsa aynı şekilde demirci, kooperatifçi, inşaatçı ihtiyacı da vardır”* [1. Şûra, sayfa: 359] biçimindeki beklenti, öğretmeni sadece eğitim veren bir birey değil, köyü çok yönlü olarak canlandıracak bir devlet temsilcisi konumuna yerleştirmektedir. O dönemde benimsenen temel felsefe, eğitim vasıtasıyla doğrudan okulu köye götürmek ve köyü kendi iç dinamikleriyle aydınlatmak olarak değerlendirilebilir.

On Üçüncü Şûra (1990) görüşmelerinde kırsal alan tartışılırken, hedefin artık bizzat köyü kaldırmak misyonundan ziyade, köyden göçenler ve kırsalda kalan dezavantajlı grupların sisteme entegrasyonu olduğu şu sözlerle ifade edilmiştir: *“Hedef kitle, yaygın eğitimde büyük kentlerin çevresinde oluşan ve kentlerle bütünleşme çabasında olan marjinal kesim ile gelişmeden yeterli payını alamamış kırsal kesim olmalıdır.”* [13. Şûra, sayfa: 60] Aynı şûrada köyün giderek terk edilişi üzerine yapılan, *“kentlerde artık köyler boşalıp da, kentler ağırlaşıyor diye köyü yok farz edemezsiniz. Köy, bizim mülkümüz bir bakıma”* [13. Şûra, sayfa: 402] şeklindeki uyarılar, taşra politikasının ideolojik bir medeniyet projesinden çıkarak, göç ve nüfus dengesi sorununa dönüştüğünü düşündürmektedir.

Bu lojistik ve istatistiksel bakış açısının On Dördüncü Şûrada (1993) daha da keskinleştiği iddia edilebilir. Kürsüden dile getirilen, *“Şimdi bakıyoruz istatistiklere, geçen birkaç sene zarfında birtakım köylerde öğrenci yok, niye? Köyler boşalmış, daha da çok boşalacak önümüzdeki zaman içinde. Bir de şehirleşme kaçınılmazdır.”* [14. Şûra, sayfa: 6] tespiti, devletin kırsal eğitime bakışında duygusallıktan tamamen arınmış, rasyonel ve demografik bir yönetim diline geçtiğinin en net kanıtlarından biri olarak değerlendirilebilir. Aynı şûrada okul öncesi eğitim tartışılırken bir komisyon üyesinin, *“Okul Öncesi Eğitiminde köy çocukları konusunda hiç değinilmemiştir, değinilmedi de; bunlar ne olacak?”* [14. Şûra, sayfa: 299] şeklindeki serzenişi, köy çocuğunun erken dönem şûralarındaki *“kültürel öncü/kurtarıcı”* rolünü kaybettiğini ve sistemin kenarında unutulma tehlikesi yaşayan dezavantajlı bir birey olarak algılandığını hissettirmektedir.

On Beşinci Şûraya (1996) gelindiğinde ise kırsala götürülecek hizmetlerin geçmişteki okulu köye temelli yerleştirme idealinden ziyade, pratik beceri kazandıran geçici/gezici uygulamalar çerçevesinde tartışıldığı görülmektedir. Bir katılımcının, *“bir taraftan gezici köy kadınları kurslar açar, diğer taraftan erkek kursları açılır ve böylece ülkenin kültür ve sanat alanında gelişmesi sağlanırdı. Bu gezici köy kurslarına kırsal bölgelerde, köylerde de devam edilmelidir”* [15. Şûra, Tutanaklar] şeklindeki teklifi, devletin köyle kurduğu ilişkinin topyekûn bir şahlanıştan çok, yaygın eğitim sınırlarında bir beceri kazandırma ve sosyalleştirme düzeyine çekildiği varsayımını güçlendirmektedir.

Doksanlı yıllardan itibaren hızlanan kentleşme ve değişen sosyolojik yapıyla birlikte bu yerel kalkınma odaklı dilin şûra zemininde kırılarak yerini eğitime erişim ve lojistik nakil kavramlarına bıraktığı varsayılabilir. Kırsal nüfusun azalması ve altyapı sorunlarının belirginleşmesi, okulu köye götürme idealini, çocuğu merkeze taşıma mantığına dönüştürmüştür. On Sekizinci Şûra komisyon çalışmalarında Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının durumu tartışılırken kullanılan, *“YİBO'lar Türkiye'nin o günkü şartlarına göre zorunluluktan açılmış okullardır. Çünkü Türkiye'de okullaşma yüzdesi düşüktü ve okul çağı nüfusunun büyük bir kısmı köylerde yaşamaktaydı.”* [18. Şûra, Cilt 1, sayfa: 168] şeklindeki gerçekçi tespitler, eski dönemin köy merkezli eğitim romantizminin terk edildiğini güçlü bir biçimde hissettirmektedir. Bu lojistik ve sistem odaklı modern söylemin kurumsallaşması, gene On Sekizinci Şûrada kırsal kesim öğrencilerinin merkeze nakledilmesine yönelik alınan kararlarda belirginleştirmektedir. Karar metninde yer alan, ortaöğretim kurumu bulunmayan yerleşim birimlerindeki öğrencilerin taşınmalı ilköğretim uygulamasıyla koordineli bir biçimde, ortaöğretim kurumlarına taşınması ve bu husus ile ilgili yasal düzenlemeler yapılması [18. Şûra, Cilt 2] kuralı, kırsal dezavantajların giderilmesi için çözümün artık köyü canlandırmakta değil, öğrenciyi merkezî okullara ulaştırmakta arandığını destekler niteliktedir. Yine aynı şûranın komisyon görüşmelerinde dile getirilen, *“Köy okullarına herhangi bir okul planlaması yapılırken mutlaka lojmanın da planlanması gerekiyor. Köyde kiralık ev bulabilmek mümkün değil... Ben 70-80 kilometrelik uzak köyleri kastediyorum”* [18. Şûra, Cilt 1, sayfa: 265] biçimindeki ifadeler, taşra eğitiminin duygusal bir medeniyet götürme ülküsünden ziyade, barınma, taşıma ve bina planlaması gibi yapısal ve lojistik bir bölgesel dezavantaj problemi olarak masaya yatırıldığını göstermektedir.

Sonuç olarak, eğitimde köy ve taşra söyleminin tarihsel analizi, devletin eğitim politikasını okulu ve öğretmeni köye götürerek yerel bir kültürel kalkınma yaratma vizyonundan, taşınmalı eğitim ve merkezî okullar aracılığıyla fırsat eşitliğini sağlamaya ve bölgesel dezavantajları gidermeye çalışan lojistik bir yönetim diline kaydırıldığı söylenebilir.

Genel Yaklaşım

Bütün bu kararlar ve diyaloglar bir araya getirildiğinde, eğitimde genel devlet yaklaşımının himayeci bir tebaa mantığından, hak talep eden aktif vatandaşlık bilincine kaydığı yorumu yapılabilir. On Dördüncü Şûrada (1993) kürsüden dile getirilen, *Türkiye'de paralı eğitimi yapabilmeniz için, ekmeği suyla bölüşen insanı o noktadan kurtarmaya mecbursunuz. Kurtaramadığınız sürece eğitimi paralı yapamazsınız* [14. Şûra, sayfa: 174-175] şeklindeki itirazlar, devletin vatandaşa karşı anayasal bir borcu olduğu fikrini yerleştirmektedir. Benzer şekilde, On Sekizinci Şûrada bir sendika temsilcisinin eğitim sistemini eleştirirken kullandığı, *“eğitim sistemimiz körü körüne itaat eden, sivil itaatsizlikle isyanı karıştıran, hepsinde isyan kategorisinde susturan emrettiren, emredin diyen bir vatandaş... Demokratikleşmeyi istemeyen yok gibi, ama yetmiş yaşına gelmiş bir vatandaşımız hâlâ askerde komutanından yediği tokadı hatıra olarak anlatıyorsa birey olmada ciddi sıkıntılar var demektir* [18. Şûra, Cilt 2, sayfa: 199] sözleri, eğitim felsefesinin artık kendisine verileni itaatle kabul eden kitleler yaratmaktan ziyade, sorgulayan, hak arayan ve birey olmanın önündeki engelleri tartışan bir zemine taşındığını düşündürmektedir. On Dokuzuncu ve Yirminci Şûra belgeleriyle perçinlenen bu modern vizyon, dezavantajlı gruplara yönelik politikaların bir hayırseverlik eylemi olmaktan çıkıp, evrensel standartlarda sunulması gereken tartışılmaz bir sosyal devlet politikasına dönüştüğü tezini desteklemektedir.

TARTIŞMA

Millî Eğitim Şûraları karar metinlerinin 1939'dan 2021'e uzanan tarihsel sürecini ESA ile inceleyen bu çalışma, devletin eğitim politikalarındaki dezavantajlı gruplara yönelik yaklaşımının doğrusal bir

gelişimden ziyade karmaşık bir zihniyet dönüşümü geçirdiğini gösterebilir. Araştırma bulgularında da ifade edildiği gibi, erken ve orta dönem şûralarında devletin kırılğan kesimleri yardıma muhtaç ve onarılması gereken nesneler olarak konumlandığı himayeci dil, zamanla yerini bireyi merkeze alan hak özneleri söylemine bırakmıştır. Başlangıçta eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çabalar, okulu köye götürmek veya öğrenciyi merkeze taşımak gibi fiziksel ve lojistik bir erişim sorunu olarak algılanırken, son yıllarda bu anlayışın evrensel tasarım ve kapsayıcılık (inclusion) paradigmasına evrildiği söylenebilir. Bu durum, Ayanoğlu ve Arastaman (2023) ile Eren'in (2019) altını çizdiği küresel insan hakları ve sosyal adalet söylemlerinin ulusal eğitim politikalarına artan oranda nüfuz etmesinin bir sonucu olabilir. Lojistik tabanlı yönetim anlayışından sistemi farklılıklara uydurmayı hedefleyen bu kapsayıcı yaklaşıma geçiş, Bibiana ve diğerlerinin (2020) dışlanmanın önüne geçilmesi yönündeki tezleriyle de uyumluluk gösterebilir. Nitekim İnci ve Kaya (2022) ile Erdoğan ve diğerlerine (2022) göre eğitim hakkının niceliksel bir devlet lütfu olmaktan çıkıp anayasal bir vatandaşlık hakkı olarak sunulması, devletin dezavantajlılığı bireysel bir kusur olarak gören geleneksel tutumunu yapısal bir hakkaniyet lehine terk etmeye başladığını düşündürmektedir.

Ne var ki politika metinlerinde gözlemlenen bu kavramsal modernleşme, eleştirel bir gözle okunduğunda, kapsayıcılık söyleminin sınırlarına ve yapısal dirençlere de ışık tutabilir. Araştırmanın terminolojik bulguları incelendiğinde, “arızalı, fukara, serseri” gibi dışlayıcı kelimelerin yerini “özel gereksinimli, bütünleştirme ve pozitif ayrımcılık” gibi modern kavramlara bıraktığı görülmektedir. Dildeki bu yenilenme, Arun ve Özdemir'in (2024) teorik çerçevelerinde tartıştıkları gibi, çoğunlukla uygulamadaki köklü eşitsizlikleri maskeleyen “söylemsel bir dekor” işlevi görebilir. Şûra metnlerinin vitrininde evrensel tasarım ve çeşitlilik vurgusu öne çıksa da elde edilen bulgular ışığında bu yeni kavramların mevcut bürokratik hiyerarsileri daha incelmış ve örtük bir dille yeniden ürettiği ileri sürülebilir. Çiftçi (2025) ile Kesik ve Beycioğlu'nun (2022) çalışmalarına paralel olarak, politika yapıcılarının dezavantajlı grupları hâlen merkezi normlara uyum sağlaması ve entegre edilmesi gereken riskli özneler olarak görme eğilimini sürdürdüğü düşünülebilir. Riede (2023) ile Özkaplan ve diğerlerinin (2014) de dikkat çektiği gibi, sistemin merkezinde yatan bu çeşitlilik övgüsü, farklılıkları tam anlamıyla kucaklamaktan ziyade, onları sisteme entegre edebildiği ölçüde meşru gören “koşullu bir kabul” mekanizması yaratabilir.

Söylemin çekirdeğinde yer alan bu koşullu kabul zihniyeti, eğitim sisteminin standartlara dayalı yapısını koruma refleksiyle yakından ilişkili olabilir. Klinksiek (2024) ile Walton'un (2023) vurguladığı söylemsel melezlik kavramı, şûra kararlarında bir yandan evrensel tasarım savunulurken diğer yandan katı idari sınıflandırmaların işletilmeye devam etmesiyle metinlerde kendini gösterebilir. Larsen ve diğerleri (2019) ile Sakız'a (2022) göre dildeki bu melez yapı, norm dışı olanı sistem için yönetilmesi gereken bir yük olarak gören geleneksel devlet aklının, modern kelimelerin arkasında yaşamaya devam ettiğine bir işaret sayılabilir. Destek odaları veya pozitif ayrımcılık gibi telafi edici kavramların şûra kararlarına yansımaları, Wildemeersch ve Koulaouzides'in (2023) belirttiği gibi sistemi tümüyle dönüştürmekten çok dışlanmanın okul içinde yeni ve kurumsal formlar kazanmasına yol açabilir. Dolayısıyla resmi metinlerdeki bu terminolojik sıçrama, González'in (2021) eğitim politikaları üzerine yaptığı analizlerde belirttiği üzere, kapsayıcılığın gerçek gücünü zayıflatarak dezavantajlı bireyleri ancak belirli şartlarla merkeze asimile edilebilir nesneler şeklinde kurgulayabilir.

Devlet reflekslerinin, muhatap olduğu farklı dezavantajlı gruplara göre nasıl şekil değiştirdiği incelendiğinde ise bu söylemsel dönüşümün sosyolojik temelleri daha net anlaşılabilir. Araştırma bulgularına göre, kız çocuklarına yönelik devlet söylemi erken dönemlerde memleketin kalkınmasına dolaylı yoldan katkı sunacak “iyi anne ve zevce” yetiştirme sınırları içindeyken, yakın dönem şûralarında eğitime erişimde fırsat eşitliği ve yönetim kademelerinde “pozitif ayrımcılık” gibi kavramlara evrilmiştir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel ev içi sınırlardan çıkarak kamusal ve profesyonel bir hak arayışına dönüştüğü ve resmi söylemin ataerkil yapıyı kırma yönünde bir eğilim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Yoksul öğrenciler söz konusu olduğunda ise, devlet dilinin geçmişteki hayırseverlik ve yardım derneklerine dayanan “şefkat eli” mantığından sıyrılarak; şartlı nakit transferi ve sosyal yardımlaşma fonları gibi ölçülebilir, rasyonel sosyal devlet politikalarına yöneldiği gözlemlenebilir. Yoksulluğun acınası bir lütf alanı olmaktan çıkarılıp devletin sosyal bir zorunluluğu hâline getirilmesi, söylemsel düzeyde önemli bir demokratikleşme adımı olarak değerlendirilebilir.

Makro düzeydeki sosyolojik değişimler ve yoğun göç hareketleriyle birlikte, şûra kararlarına yeni dâhil olan sığınmacılar ve mevsimlik tarım işçileri gibi gruplar üzerinde devletin bir kriz yönetimi refleksi geliştirdiği ileri sürülebilir. Yakın dönem (19. ve 20.) şûralarında bu yeni kırılğan gruplara yönelik söylem, pedagojik bir hak arayışından ziyade, Burak ve Amaç'ın (2021) çalışmalarında izleri görülen yardıma muhtaç ve risk altındaki kitleler algısıyla şekillenmiş olabilir. Devlet, devasa demografik hareketliliklere sahip bu grupları standart eğitim öznelere olarak görmek yerine; sosyal uyum sınıfları, entegrasyon süreçleri ve psikososyal destek hizmetleriyle rehabilite edilmesi gereken kriz nesneleri olarak kurgulama eğilimi gösterebilir. Eğitim politikalarındaki bu güvenlik ve uyum odaklı dil, resmî aklın eğitimi yalnızca bir fırsat eşitliği aracı olarak değil, olası toplumsal krizleri sönümleyen bir sosyal mühendislik aracı olarak da kullanabildiğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, Millî Eğitim Şûrası karar metinlerinin tarihsel incelemesi, fırsat eşitliği ve kapsayıcılık dilinin kavramsal düzeyde modernleştiğini gösterse de bu söylemsel değişimin ardında devletin bürokratik hiyerarşileri sürdürme ve makbul vatandaş yaratma refleksinin yeni biçimler kazanarak yaşamaya devam ettiğine işaret edebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Millî Eğitim Şûralarına ait karar metinlerinin 1939'dan 2021'e uzanan tarihsel serüvenini ESA merceğinden inceleyen bu çalışma, Türkiye'de eğitim politikalarının dezavantajlı gruplara yönelik dilinde köklü bir kavramsal modernleşme yaşandığını ortaya koymaktadır. Erken ve orta dönem şûra metinlerinde hâkim olan himayeci, tecrit edici ve lütufkâr devlet söylemi; küresel insan hakları paradigmalarının da etkisiyle, günümüze yaklaşıldıkça yerini fırsat eşitliğine, evrensel tasarıma ve hak temelli bir sosyal politika diline bırakmıştır.

Analiz bulguları, devletin kırılğan kesimlere bakış açısındaki bu evrimin muhatap gruplara göre farklı dinamiklerle işlediğini göstermektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler, sistem metinlerinde “cemiyete yük olmaması gereken arızalı/anormal nesneler” kategorisinden çıkarılarak; pedagojik bir hakkın eşit öznelere dönüştürülmüştür. Benzer biçimde, kız çocuklarına yönelik söylem, memleketin inşasına dolaylı yoldan hizmet edecek “iyi anne ve zevce” idealinden sıyrılarak; eğitime eşit erişim ve yönetimde pozitif ayrımcılık gibi hedeflerle kamusal ve profesyonel bir alana taşınmıştır. Yoksul ve kırsal kesim öğrencileri için geçmişte kullanılan acıma odaklı şefkat eli ve hayırseverlik jargonu ise, yerini sosyal yardımlaşma fonları ve taşıma lojistiği gibi rasyonel, ölçülebilir ve hesap sorulabilir bürokratik sosyal devlet araçlarına bırakmıştır.

Bununla birlikte, araştırmanın ulaştığı en kritik sonuç, dilde sağlanan bu biçimsel modernleşmenin ardında yatan yapısal dirençlerin ve gizli hiyerarşilerin ifşa edilmesidir. Karar metinlerinin vitrininde evrensel tasarım, bütünleştirme ve çeşitlilik kavramları ön plana çıkarken ESA bulguları, bu yeni kavramların mevcut bürokratik yapıyı dönüştürmekten ziyade, eşitsizlikleri daha sofistike bir dille perdeleyen bir söylemsel dekor işlevi görebildiğine işaret etmektedir. Devlet, dezavantajlı kitleleri “onarılması gereken hastalar” olarak görmekten vazgeçmiş gibi görünse de onları merkezî normlara ve sınav sistemlerine entegre edilmesi gereken yönetilebilir risk grupları olarak kodlamaya devam etmektedir. Yakın dönem şûralarında göçmenler ve sığınmacılar gibi yeni dezavantajlı gruplara yönelik ağırlıklı olarak psikososyal destek ve sosyal uyum dilinin kullanılması, resmî aklın eğitimi yalnızca bir hak alanı olarak değil, toplumsal krizleri sönümleyen bir güvenlik ve kriz yönetimi aracı olarak kurguladığını da doğrulamaktadır.

Özetle, Türk eğitim sisteminin en üst düzey danışma kurulu olan Şûra metinleri, devletin dezavantajlılıklara yönelik söyleminde muazzam bir biçimsel demokratikleşme kaydettiğini kanıtlasa da bu durumun, farklılıkları sistemin kendi şartlarına uyduğu ölçüde meşru gören koşullu bir kabul zihniyetini tamamen aşamadığını düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve gelecekteki araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Politika Yapıcılar ve Uygulayıcılar İçin Öneriler:

- **Biçimsel Eşitlikten Gerçek Fırsat Eşitliğine Geçiş:** Şûra kararlarında ve resmî politika metinlerinde yer alan “kapsayıcılık”, “evrensel tasarım” ve “bütünleştirme” gibi modern kavramların sahadaki (okullardaki) yapısal, ekonomik ve coğrafi engellerle yüzleştğinde içinin boşalmaması için, söylemsel hedefler katı lojistik ve mali altyapı projeleriyle desteklenebilir.
- **Koşullu Kabul Zihniyetinin Terk Edilmesi:** Dezavantajlı grupların (engelliler, yoksullar, kız çocukları) eğitim sistemine dâhil edilmesinde, bireyi sistemin katı normlarına (sınav odaklılık, tek tip müfredat) uydurmaya çalışan entegrasyon mantığından vazgeçilip; bunun yerine sistemi tüm farklılıkları eritebilen esnek bir yapıya kavuşturan gerçek bir kapsayıcılık felsefesi kurumsallaştırılabilir.
- **Yeni Dezavantajlı Gruplara Yönelik Hak Temelli Yaklaşım:** Son yıllarda sayıları hızla artan göçmenler, sığınmacılar ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarına yönelik eğitim politikaları, salt bir kriz, asimilasyon veya güvenlik sorunu olarak kodlanmamalı; bu kitleler pedagojik bir insan hakkının asli öznelere olarak eğitim planlamalarına entegre edilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

- Bu çalışma, eğitim politikalarındaki makro söylemi Şûra karar metinleri üzerinden incelemiştir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, bu üst düzey makro söylemin okul ve sınıf içi gibi pratiklerde mikro düzeyde öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından nasıl üretildiğini ve uygulandığını inceleyen etnografik saha çalışmalarına odaklanılabilir.
- Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında, MEB Şûra kararları ile aynı dönemlerde yayımlanan Kalkınma Planları, Hükümet Programları veya uluslararası anlaşmalar (AB ilerleme raporları, MEB-Dünya Bankası projeleri) arasında karşılaştırmalı bir eleştirel söylem analizi yapılarak, ulusal söylemin küresel söylemlerden hangi oranda etkilendiği ya da kopyalandığı araştırılabilir.
- Özellikle dezavantajlılık kategorisine yeni eklenen mülteci/göçmen gruplara yönelik sivil toplum kuruluşları (STK) ile devlet metnlerinin kullandığı söylemsel farklılıklar üzerine yeni nicel ve nitel çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akazu, İ. Y. (2018). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38–47. <https://doi.org/10.14582/duzgef.1912>
- Arun, M. O., & Özdemir, C. (2024). Adopting Social Justice as Nothing More than an Academic Jargon: Conceptualisation of Social Justice in Social Work and Social Policy Disciplines. *İnsan ve Toplum*, 14(4), 192-218. <https://izlik.org/JA85YF66FZ>
- Ayanoğlu, Ç., ve Arastaman, G. (2023). Social justice leadership in education: What do school principals do for social justice? *Participatory Educational Research*, 10(6), 152–174. <https://doi.org/10.17275/per.23.94.10.6>
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451–464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>

- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Bibiana, R. I., Madrine, K., Eric, W., & Simon, T. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28–42. <https://doi.org/10.5897/ijeaps2019.0622>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Burak, D., ve Amaç, Z. (2021). “Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir”: öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 221–247. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.955233>
- Carvalho, A. E., Cosme, A., & Veiga, A. (2023). Inclusive education systems: The struggle for equity and the promotion of autonomy in Portugal. *Education Sciences*, 13(9), 875–875. <https://doi.org/10.3390/educsci13090875>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çiftçi, A. (2025). The struggle for an inclusive education: Discursive analysis of Türkiye’s National Action Plan and the conceptual misunderstanding of inclusion. *Support for Learning*, 41(1). <https://doi.org/10.1111/1467-9604.70015>
- Doğan, H. A., ve Yıldırım, N. (2022). The relationship between social justice leadership and school climate. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Kuram ve Uygulama*, 5(3), 174–195. <https://doi.org/10.52848/ijls.1146935>
- Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G., ve Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 231–246. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1206638>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213–234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the Swamp: The Opportunity and Challenge of Reflexivity in Research Practice. *Qualitative Research*, 2, 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>

- González, A. O. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni Cción Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 12(2), 131–141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Horvath, K., ve Leemann, R. J. (2021). The politics of inequalities in education: exploring epistemic orders and educational arrangements of durable disadvantaging. *Social Inclusion*, 9(3), 296–300. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4787>
- İnce, C. (2016). Türkiye bağlamında dış göçler, eğitim sorunu ve toplumsal konumun yeniden üretimi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.279579>
- İnci, S., ve Kaya, V. H. (2022). The relationship between the teacher qualities perceived by students and the achievements of high and low socioeconomic level students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 293–320. <https://doi.org/10.14812/cuefd.873723>
- Kesik, F., ve Beycioğlu, K. (2022). Turkish education policies and practices: inclusive or exclusionary? *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2104–2121. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2058625>
- Klinksiek, I. D. (2024). Bridging the gap between diversity, equity and inclusion policy and practice: the case of disability. *Transfer European Review of Labour and Research*, 30(2), 207–223. <https://doi.org/10.1177/10242589241251698>
- Koçak, S., ve Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social Justice leadership. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164–1179. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>
- Külahoğlu, Ş. (2018). Eğitimde eşitlik politikalarının Amartya Sen'in kapasite yaklaşımı açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1187–1194. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.433439>
- Larsen, T. C., Holloway, J., & Hamre, B. (2019). How is an inclusive agenda possible in an excluding education system? Revisiting the Danish dilemma. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1049–1064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626497>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Montes, A., & Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers Revista de Sociologia*, 101(4), 451–451. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143–1154. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262>

- Özdemir, M., ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 576–601. <https://doi.org/10.12984/egeefd.328458>
- Özkaplan, N., Yücesan Özdemir, G., ve Özdemir, A. (2014). Sosyal dışlanma “Ne”yi dışlar? Avrupa üzerine notlar. *Mülkiye Dergisi*, 29(248), 77-94.
- Patton, M. (2014). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition, Sage.
- Riede, H. (2023). Diversity as democratic intervention. *Zeitschrift Für Politikwissenschaft*, 33(3), 417–445. <https://doi.org/10.1007/s41358-023-00354-6>
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4, 1–26. <https://doi.org/10.37233/trsped.2022.0120>
- Selda, Ç. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541–598. https://doi.org/10.1501/hukfak_0000001666
- Shah, R., & Cardozo, M. T. A. L. (2014). Education and social change in post-conflict and post-disaster Aceh, Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 38, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.005>
- Sözer, Y. (2023). Türkiye Millî Eğitim Şuraları Eğitim Programlarına İlişkin Kararlarının Felsefi Yönden İncelenmesi: Cumhuriyet’in İlk Yüzyılına İlişkin Dönemsel Bir Analiz. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 22, 55–85. <https://doi.org/10.21547/jss.1356873>
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C. K., Koçyiğit, E., Yalçinkaya, G. D., Kart, M., ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177–197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Talayhan, Ö. G., ve Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574–590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>
- Temur, S. (2024). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70, 87–114. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1390447>
- Tosun, A., Ay, M. H., ve Koçak, S. (2020). Disadvantaged schools from the perspective of administrator: Solutions for social justice. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 1–20. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m>
- Tosun, F. Ç. (2021). Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 348–368. <https://doi.org/10.34056/aujef.910415>
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>

- Walton, E. (2023). Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 570–584. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>
- Wildemeersch, D., & Koulaouzides, G. A. (2023). The paradox of exclusion through inclusion. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(3), 307–323. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4525>
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 6

EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORALI ÖĞRETMENLER: NEREDELER, NASILLAR, ARAŞTIRMAYA DEVAM EDİYORLAR MI, NİÇİN?

Yılmaz TONBUL, Dilek ERDOĞAN, Bedia KIRKULAK

EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORALI ÖĞRETMENLER: NEREDELER, NASILLAR, ARAŞTIRMAYA DEVAM EDİYORLAR MI, NİÇİN?

Yılmaz TONBUL ¹, Dilek ERDOĞAN ², Bedia
KIRKULAK ³

Özet

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan eğitim yönetimi alanı doktora mezunlarının mezuniyet sonrasındaki mesleki yaşantılarındaki değişimin yanı sıra, akademik yayın üretiminde sürekliliği etkileyen bireysel ve kurumsal etmenleri ortaya koymaktır. Araştırma, bütünlük karma yöntem deseniyle tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2014–2024 yılları arasında eğitim yönetimi alanında doktora mezunu olup akademiye geçmeyen ve MEB ile diğer kamu/özel kurumlarda farklı kademelerde görev yapan toplam 132 birey oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen çevrim içi anket aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistiklerle, açık uçlu sorular ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, doktora sürecinde kazanılan araştırma becerileri ve yayın deneyiminin güçlü olduğunu; ancak mezuniyet sonrasında yoğun iş yükü, zaman yetersizliği, kurumsal teşvik eksikliği ve akademik ağlardan kopuş nedeniyle yayın üretiminde sürekliliğin sınırlı kaldığını göstermektedir. Katılımcıların yayın dışı akademik ve mesleki üretimlerde aktif olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışma, akademik üretimde sürekliliğin bireysel motivasyondan çok kurumsal destek mekanizmalarıyla ilişkili olduğunu ve üniversite–MEB iş birliğinin önemini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, doktora mezunu öğretmenlerin araştırma ve bilgi üretim kapasitelerinin sürdürülebilmesi için üniversite–MEB iş birliğinin kurumsallaştırılması, mezuniyet sonrası akademik ağların desteklenmesi ve doktora mezunu öğretmenlerin uzmanlıklarından yararlanılmasına yönelik farklılaştırılmış görev ve görevlendirme modellerinin geliştirilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Doktora mezunları, akademik yayın sürekliliği, eğitim yönetimi; doktoralı öğretmenler, akademi dışı istihdam.

GİRİŞ

Doktora mezunlarının araştırmacılık eğitiminin öne çıkması konusunda alanyazında genel bir görüş birliği bulunmaktadır. Nitekim 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) doktora eğitime ilişkin tanımlarda, bireylere bağımsız araştırma yapabilme, bilimsel problemleri geniş ve derin bir bakış açısıyla ele alabilme, verileri analiz edebilme ve yeni sentezlere ulaşabilme becerilerinin kazandırılmasının temel hedefler arasında yer aldığı vurgulanmaktadır. Bu çerçevede eğitim yönetimi alanında doktora mezunlarından, yalnızca akademiye geçenler için değil; Millî Eğitim

Bu çalışma 2026 EYEDDER kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Prof. Dr. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, yilmaztonbul@gmail.com , 0000-0003-3674-619X.

² Doktora Öğrencisi Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, dilekerdo@gmail.com, 0000-0002-4450-2753.

³ Doktora Öğrencisi Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, bediakirkulak@gmail.com, 0000-0002-1795-8480.

Bakanlığı (MEB) başta olmak üzere farklı kurum ve sektörlerde istihdam edilenler için de bulundukları örgütlerde araştırma süreçlerine katılmaları, karşılaşılan sorunları bilimsel yaklaşımlarla ele almaları ve bu süreçleri akademik yayınlar dâhil çeşitli bilimsel çıktılara dönüştürmeleri beklenmektedir. Ancak doktora sürecinde kazanılan bu araştırmacı kimliğin ve yayın üretme yeterliğinin, akademi dışında çalışan mezunların mesleki yaşamlarına her zaman yeterince yansımadağı (Boman ve diğ., 2025; Duan ve diğ., 2025); bazı mezunların zamanla bilimsel üretimden uzaklaştıkları ve kendi içlerinde bir tür “küskünler grubu” oluşturdıklarına yönelik gözlemler, bu alanda beklenen ile gerçekleşen arasındaki boşluğa işaret etmektedir.

Doktora eğitimi, yalnızca akademik bilginin üretilmesine katkı sağlayan bir süreç değil; aynı zamanda toplumsal, kurumsal ve mesleki sorunlara bilimsel temelli çözümler geliştirebilecek nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi açısından da stratejik bir öneme sahiptir. Doktora eğitimiyle kazandırılan araştırma formasyonu, yalnızca üniversitelerde görev yapan akademisyenlere yönelik bir yeterlilik olarak değil; kamu, eğitim ve özel sektörlerde karmaşık sorunları analiz edebilen, kanıta dayalı karar süreçlerini destekleyebilen ve ürettiği bilgiyi paylaşılarak kurumsal öğrenmeye katkı sunabilen mezunlar yetiştirme amacını da içermektedir. Nitekim uluslararası kuruluşların politika belgelerinde ve alanyazında, doktora düzeyinde yetişmiş insan kaynağının farklı sektörlerde araştırma, yenilikçilik ve kalite geliştirme süreçlerine katkısının kritik olduğu vurgulanmaktadır (Lawson ve Lopes-Bento, 2024; OECD, 2023; Skakni, 2025). Bu bağlamda doktora mezunlarının, akademi dışında da araştırma ve bilgi üretme rollerini sürdürmeleri, yalnızca bireysel bir tercih değil; kurumların, örgütlerin ve sistemlerin sürdürülebilirliği açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin doktora sürecindeki kazanımlarının çalıştıkları alanlara yansımalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

MEB gibi büyük ve karmaşık örgütlenmelere sahip yapılarda karşılaşılan sorunların çok boyutlu, bağlamsal ve süreklilik arz eden nitelikte olduğu dikkate alındığında, bu sorunların çözümünde yüzeysel uygulamalar yerine bilimsel bilgiye dayalı analizlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim yönetimi alanında doktora mezunu olup MEB bünyesinde öğretmen ya da yönetici olarak görev yapan bireyler, doğrudan uygulama ortamında yer almaları nedeniyle okul ve sistem düzeyinde ortaya çıkan sorunları bilimsel bir bakış açısıyla ele alabilen özgün bir araştırmacı profili oluşturmaktadır. Bu yönüyle doktoralı öğretmenler, yalnızca uygulamayı yürüten profesyoneller değil; aynı zamanda sahadaki deneyimleri bilimsel bilgiyle ilişkilendirerek alan yazına katkı sunabilen eylem araştırmacıları olarak değerlendirilmektedir. Nitekim doktora sürecinde bilimsel yayın üretimine aktif biçimde katılan bireylerin araştırma disiplinlerinin güçlendiğini ve akademik bağlılıklarının arttığını ortaya koyan bulgular bulunmaktadır (Churchill ve diğ., 2021). Bununla birlikte doktora sonrası bilimsel üretimin sürdürülebilirliğinin yalnızca bireysel çabayla açıklanamayacağı; kurumsal destek mekanizmaları, üstlenilen mesleki roller ve yapısal koşulların bu süreçte birlikte belirleyici olduğu da vurgulanmaktadır (Boman ve diğ., 2025). Bu bağlamda, MEB bünyesinde görev yapan doktoralı öğretmenlerin akademik yayın üretiminde sürekliliği hangi bireysel, kurumsal ve mesleki koşullar altında sürdürebildiklerinin incelenmesi önemli bir araştırma ihtiyacı olarak öne çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde doktora mezunlarının akademik üretkenliğini etkileyen etmenlerin ağırlıklı olarak bireysel araştırma yetkinliği (Günbey, 2022), akademik motivasyon (Karadağ ve Özdemir, 2017), danışman etkileşimi ve araştırma kültürü gibi değişkenler üzerinden ele alındığı görülmektedir (Demirdelen-Alrawadieh ve Yazıt, 2021). Uluslararası çalışmalarda ise doktora sonrası yayın ve atıf örüntülerinin akademik kariyerde kalıcılık ve başarıyla yakından ilişkili olduğu; erken dönem akademik üretkenliğin kariyer yollarını belirlemede kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır (Boman ve diğ., 2025; Duan ve diğ., 2025;). Bununla birlikte, mevcut çalışmaların önemli bir bölümünün akademide görev yapan doktora mezunlarına odaklandığı; akademi dışında istihdam edilen doktora mezunlarının, özellikle kamu kurumlarında görev yapanların, mezuniyet sonrası akademik yayın üretimini hangi koşullarda sürdürebildiklerine ilişkin bulguların sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir (Di Paolo ve Mañé, 2016; OECD, 2023). Türkiye bağlamında öğretmenler ve eğitim yöneticileri üzerine yapılan araştırmalar, lisansüstü eğitimin mesleki gelişim ve uygulamaya katkısını ortaya koymakla

birlikte, doktora mezunu öğretmenlerin mezuniyet sonrasında akademik yayın üretiminde sürekliliği etkileyen bireysel, kurumsal ve yapısal etmenleri bütüncül biçimde ele almamaktadır (Ölmez Ceylan ve diğ., 2024). Bu çerçevede, eğitim yönetimi alanında doktora mezunu olup MEB bünyesinde görev yapan bireylerin mezuniyet sonrası akademik yayın sürekliliğini çok boyutlu bir yaklaşımla inceleyen bir çalışmaya, literatür taraması sınırlılıkları kapsamında rastlanmamıştır. Oysa bu sorunun ele alınması ve çözümüne yönelik bilimsel bilgi üretilmesi; MEB bünyesinde görev yapan eğitim yönetimi doktora mezunlarının araştırmacı kimliklerini sürdürebilmelerine, sahada yürütülen çalışmaların niteliğinin artmasına ve uygulamaya dayalı araştırmaların güçlenmesine katkı sağlayacaktır. Eğitim yönetimi disiplini, eğitimim sistemine bir bütün olarak bakmayı, sistemi etkileyen sistemin etkilendiği öğeleri bütünlük içerisinde ele almayı hedefleyen bir yaklaşımı gözetmektedir. Bundan dolayı sınıftaki öğretmenden, okuldaki tüm süreçlerin yönetiminden bakanlık bürokratlarına, politika yapıcılardan toplumun her kesimine yönelik oldukça geniş bir etki ağına sahip olduğu söylenebilir. Bu kadar geniş bir etki olan çalışma olan doktoralı öğretmenlerin bu birikimleriyle uyumlu görevlendirilebilecekleri çok sayıda alan olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma bu konuya da ışık tutarak meşakkatli bir süreçte yetişen bu kıymetli insan kaynağının değerlendirilmesine yönelik farkındalık oluşturmaya da hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin doktora yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?
2. Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin;
 - a) Yükseköğretim kurumlarına geçme oranlarına,
 - b) MEB’de çalıştıkları kurum türlerine,
 - c) Branşlarına,
 - d) Doçentlik başvurusu yapıp yapmamaya,
 - e) Doktora sürecinde/sonrasında görev değişiklikleri olup olmamasına,
 - f) Doktora süreci ve sonrası akademik yayın sayılarına,
 - g) Bilimsel yayınlar dışındaki akademik ve mesleki üretimlerine (ders materyali geliştirme, proje yürütme, eğitim verme, mesleki paylaşım vb.) ilişkin veriler nasıl dağılım göstermektedir.
3. Doktora sürecinde ve sonrasında öğretmen ve yöneticilerin bilimsel yayın yapma süreçlerini etkileyen etmenler nelerdir?
4. Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin mezuniyet sonrasındaki süreci betimleme biçimleri nasıldır?
5. Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin kendilerine ilişkin metaforları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Görev Yapan Doktoralı Öğretmen Kavramı ve Mevzuat Bağlamı

MEB mevzuat düzeyinde doğrudan doktoralı öğretmenlere yönelik çok az sayıda ifadeye rastlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda (1982) eğitim ve bilim özgürlüğü ile nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine yönelik genel ilkelere yer verilmekte; ancak doktora derecesine sahip öğretmenlerin görev, rol ya da beklentilerine ilişkin doğrudan bir düzenleme bulunmamaktadır. Benzer biçimde, 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu’nda (MEB, 2024a) öğretmenlik kariyeri hizmet süresi ve Bakanlık tarafından düzenlenen eğitim programları üzerinden tanımlanmış; doktora derecesi öğretmenlerin yükselme, atama ve mesleki gelişim süreçlerinde belirleyici bir ölçüt olarak ele alınmamıştır. Millî Eğitim Akademisi ve kariyer basamaklarına ilişkin düzenlemelerde de doktora,

öğretmenlere özgü bir ayrıcalık veya farklılaştırılmış bir konum üretmemektedir (MEB, 2024b; MEB, 2025b; MEB, 2025d). Buna karşılık, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bazı özel uygulamalarda, örneğin Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçme süreçlerinde (MEB, 2025a) doktora derecesinin doğrudan puanlanan bir ölçüt olarak yer alması, mevzuat içinde istisnai bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. MEB yönetici atama yönetmeliğinde (MEB, 2021) doktora derecesi, yöneticiliğe atanma ve yükselme süreçlerinde belirleyici bir ölçüt olarak tanımlanmamakta; yalnızca puan eşitliği hâlinde devreye giren sınırlı bir sıralama unsuru olarak yer almaktadır. Millî Eğitim Şûrası kararları ve politika belgelerinde öğretmenlerin araştırma yapabilen, okul temelli gelişimi destekleyen ve bilimsel bilgi üretimine katkı sunan profesyoneller olarak güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim 18. Millî Eğitim Şûrası'nda, okul yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitimin esas alınması; öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarının teşvik edilmesi ve doktora derecesine sahip öğretmenlere başöğretmenlik unvanı verilmesi önerilmektedir (MEB, 2010). Ancak bu düzenlemelerde doktora derecesi, daha çok kariyer basamağı ve unvan üzerinden ele alınmakta; akademik araştırma ve bilimsel yayın üretimine yönelik açık bir rol ve kurumsal sorumluluk tanımı yapılmamaktadır. Yukarıdakiler ışığında, MEB mevzuatında doktoralı öğretmenler konusunun bütüncül bir kariyer ve görev çerçevesi içinde ele alınmadığı söylenebilir. Bu mevzuat temelli belirsizlik, alan yazındaki ampirik bulgularla da örtüşmektedir.

Tonbul (2016), lisansüstü programlar aracılığıyla eğitim yönetimi alanına insan kaynağı yetiştirilmeye çalışıldığını; ancak bu programların yöneticilik mesleğiyle ve kurumsal beklentilerle örtüşmesi için kurumlar arasında bir eşgüdümün olmadığını ortaya koymaktadır. Bundan dolayı programların kazanımlarının (araştırma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi akademik beceriler) okul yönetimi uygulamalarına ve kurumsal rollerine sınırlı düzeyde yansıdığı sonucuna (Tonbul ve Çavdar, 2019), ulaşılmıştır. Bu bulgular, lisansüstü ve doktora düzeyinde kazanılan akademik yeterliklerin, MEB bünyesinde açık bir görev tanımı ve kurumsal beklentiyle desteklenmediğini ve büyük ölçüde bireysel çaba düzeyinde kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte, doktora eğitimiyle araştırma yöntemleri konusunda yetkinleşen öğretmenlerin, görev yaptıkları okul ve kurumların gündelik işleyişinde ortaya çıkan sorunları sistematik biçimde ele alabilecek bir araştırmacı potansiyele sahip oldukları da açıktır. Okul temelli sorunların veri toplanarak analiz edilmesi, uygulamaya yönelik iyileştirme önerileri geliştirilmesi ve bu sürecin bilimsel bilgi üretimine dönüştürülmesi, öğretmenlerin sahip oldukları akademik yeterliklerin eğitim sistemi içinde kullanılabileceği önemli bir alanı işaret etmektedir. Ancak MEB mevzuatında ve kurumsal düzenlemelerinde, doktoralı öğretmenlerin bu araştırmacı rollerini tanımlayan, destekleyen ya da sürdürülebilir kılan açık bir çerçevenin bulunmadığı görülmektedir. Oysa bu tür araştırma temelli uygulamalar, yalnızca okul gelişimine katkı sunmakla kalmayıp; üniversitelerle kurulan akademik iş birliklerini güçlendirebilecek, doktora mezunlarının akademik topluluklarla bağlarını sürdürmelerine ve bilimsel yayın üretimlerini devam ettirmelerine olanak sağlayabilecek bir potansiyel taşımaktadır. Bu potansiyelin kurumsal düzeyde karşılık bulmaması, doktoralı öğretmenlerin araştırma yetkinliklerinin büyük ölçüde bireysel çaba ile sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Yukarıdakiler ışığında, MEB bünyesinde görev yapan doktoralı öğretmenlerin akademik niteliklerinin mevzuatta kariyer basamaklarıyla ilişkilendirildiği, ancak bilimsel yayın üretimine yönelik rollerinin açık biçimde tanımlanmadığı görülmektedir.

Akademi Dışında Çalışan Doktoralı Öğretmenlerde Akademik Yayın Sürekliliğini Etkileyen Etmenler

Akademi dışında çalışan doktoralı öğretmenlerin mezuniyet sonrası akademik yayın sürekliliğini etkileyen etmenler, alan yazında sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu bağlamda alanyazında akademik yayın sürekliliğini etkileyen etmenlerin çoğunlukla bireysel, ilişkisel ve kurumsal düzeylerde ele alındığı görülmektedir.

Bireysel düzeyde araştırma yetkinliği, akademik motivasyon, bilimsel yazma becerisi ve araştırmacı kimliğinin sürekliliği, doktora mezunlarının yayın üretimini sürdürmelerinde belirleyici unsurlar

olarak değerlendirilmektedir (Günbey, 2022; Karadağ ve Özdemir, 2017). Doktora sürecinde kazanılan araştırma alışkanlıklarının mezuniyet sonrasında da devam ettirilmesi, akademik yayın üretiminin sürekliliği açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. İlişkisel düzeyde yürütülen çalışmalarda ise danışman desteği, akademik sosyal ağlara erişim ve meslektaşlarla sürdürülen bilimsel etkileşimlerin yayın üretimini destekleyen temel faktörler olduğu vurgulanmaktadır. Doktora sonrasında bu destek ağlarının zayıflaması ya da tamamen ortadan kalkması, özellikle akademik kadroda yer almayan mezunlarda akademik yalnızlaşmaya ve yayın üretiminde sürekliliğin azalmasına yol açabilmektedir (Demirdelen-Alrawadieh ve Yazıt, 2021). Kurumsal ve yapısal düzeyde ele alınan araştırmalarda ise iş yükü, araştırma izinleri, teşvik ve ödül sistemleri ile kurumsal araştırma ikliminin akademik yayın üretimi üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Kamu kurumlarında görev yapan doktoralı bireylerin, mevzuat sınırlılıkları, yoğun öğretim ve yönetsel sorumluluklar ile yetersiz teşvik mekanizmaları nedeniyle akademik yayın üretiminde çeşitli güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Aktan, 2020; Toprak ve Taşkın, 2017). Bununla birlikte, söz konusu çalışmaların önemli bir bölümünün üniversite merkezli akademik kadroları odağa aldığı; akademi dışında çalışan doktoralı öğretmenlerin yayın sürekliliğini ya sınırlı biçimde ele aldığı ya da doğrudan örneklem dışında bıraktığı görülmektedir. Bu durum, akademi dışında istihdam edilen doktoralı öğretmenlerin mezuniyet sonrası akademik üretim deneyimlerine ilişkin bütüncül ve derinlemesine bilgi üretimini sınırlamaktadır.

Akademik üretkenliğin ilişkisel boyutuna odaklanan çalışmalarda ise akademik sosyal ağlardan uzaklaşma ve danışman desteğinin sona ermesi öne çıkmaktadır. Demirdelen-Alrawadieh ve Yazıt (2021), doktora süreci sonrasında danışman rehberliğinin ve akademik etkileşim ortamlarının zayıflamasının yayın yapma motivasyonunu ve üretkenliği olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde ilgili alanyazın, danışman rehberliğinin ve akademik etkileşim ortamlarının zayıflamasının doktora mezunlarının yayın yapma motivasyonunu ve üretkenliğini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalar da ağırlıklı olarak akademik bağlamda kalmış; akademi dışında çalışan doktoralı öğretmenlerin kurumsal koşullar altında bu ilişkisel kopuşları nasıl deneyimlediklerine sınırlı düzeyde yer vermiştir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, alan yazında akademiye geçmeyen doktoralı bireylerin karşılaştıkları sorunların çoğunlukla betimleyici düzeyde ele alındığı; araştırmaların büyük ölçüde doktora süreci devam edenlerle ya da akademide görev yapanlarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Akademi dışında, özellikle MEB bünyesinde görev yapan doktoralı öğretmenlerin yayın sürekliliğini etkileyen izin süreçleri, yönetsel kolaylaştırmalar ve kurumsal destek mekanizmaları gibi özgül etmenlerin ise yeterince incelenmediği dikkat çekmektedir. Bu çalışma, akademiye geçmeyen doktoralı öğretmenlerin mezuniyet sonrası akademik üretkenliklerini bireysel, ilişkisel ve kurumsal etmenler çerçevesinde birlikte ele alarak; alan yazında sınırlı biçimde ele alınan bu bağlama odaklanması bakımından özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Kuramsal Temeller

Doktora mezunlarının sahip oldukları bilgi, beceri ve araştırma yetkinliklerinin eğitim sistemi içerisinde nasıl değerlendirildiği ve kullanıldığı sorusu, insan kaynağının etkin kullanımı tartışmaları çerçevesinde ele alınabilir. Eğitim sistemleri, yüksek düzeyde yetişmiş insan kaynağını yalnızca bireysel gelişim açısından değil; kurumsal öğrenme, yenilik üretimi ve sistemin niteliğini artırma açısından da stratejik bir kaynak olarak görmektedir. Beşerî sermaye, doktora eğitimiyle kazanılan bilgi, beceri ve araştırma yetkinliklerinin stratejik bir yatırım olarak görülmesini; sosyal sermaye ise enstitüler, bölümler ve diğer paydaşlarla kurulan ilişki ağlarının, bu yetkinliklerin ne ölçüde kullanılabilirdiğini belirleyen bir kaynak olarak anlaşılmasını sağlamaktadır.

Beşerî sermaye kuramı, bireylerin eğitim yoluyla edindikleri bilgi, beceri ve yetkinlikleri, bireysel ve kurumsal düzeyde verimlilik artışı sağlamayı amaçlayan bir yatırım olarak tanımlamaktadır (Becker, 1993). Bu bakış açısıyla doktora eğitimi, bireyin ileri düzey araştırma yetkinliği kazanmasını sağlayan stratejik bir insan kaynağı yatırımı olarak değerlendirilebilir. Doktora mezunlarının sahip oldukları bu

yetkinliklerin, eğitim sistemi içerisinde araştırma, problem çözme ve kanıta dayalı karar süreçlerine katkı sunacak biçimde kullanılabilmesi beklenmektedir. Ancak bu yetkinliklerin, bireyin çalıştığı kurumda karşılık bulmaması ya da kurumsal rollerle örtüşmemesi durumunda, yüksek düzeyde yetişmiş insan kaynağının etkin biçimde değerlendirilemediği gibi bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, akademiye geçmeyen doktoralı öğretmenlerin sahip oldukları beşerî sermayenin, mezuniyet sonrasında eğitim sistemi içinde hangi koşullarda kullanılabildiğini ve hangi durumlarda atıl kaldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Beşerî sermayenin etkin kullanımı, yalnızca bireysel yeterliklerle sınırlı olmayıp bireyin içinde yer aldığı ilişkisel ve kurumsal ağlarla da yakından ilişkilidir. Bu noktada sosyal sermaye kuramı, bireylerin sahip oldukları ilişkiler ağı, etkileşim biçimleri ve kurumsal bağlantıların bilgi üretimi ve paylaşımı üzerindeki rolünü açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Doktora sürecinde danışmanlar, enstitüler, akademik çevreler ve proje ağları aracılığıyla oluşan bu sosyal sermaye, akademik üretimin sürekliliği açısından önemli bir destek mekanizması oluşturmaktadır. Ancak mezuniyet sonrasında bu ilişkisel ağların zayıflaması ya da kopması, özellikle akademi dışında görev yapan doktoralı öğretmenlerin akademik üretkenliklerini sürdürmelerini güçleştirebilmektedir. Bu bağlamda enstitüler, yalnızca lisansüstü eğitim veren yapılar değil; aynı zamanda doktora sürecinde ve sonrasında akademik ağların kurulmasında, projelerin yürütülmesinde ve mezunların akademik toplulukla ilişkilerinin sürdürülmesinde kritik bir paydaş olarak konumlanmaktadır. Enstitülerin öğrenciler, bölümler, diğer üniversiteler ve dış paydaşlarla (örneğin okullar, kamu kurumları, sivil toplum ve özel sektör) kurduğu bu paydaş ağları, doktora mezunlarının sosyal sermayesini şekillendirmekte; bu sosyal sermaye de yüksek düzeyde yetişmiş insan kaynağının eğitim sistemi içinde ne ölçüde etkin kullanılabildiğini belirleyen temel unsurlardan biri hâline gelmektedir. Bu çalışma, akademiye geçmeyen doktoralı öğretmenlerin mezuniyet sonrasında bu tür ilişkisel ağlarla bağlarının nasıl zayıfladığını ya da hangi durumlarda sürdürülebildiğini, sosyal sermaye perspektifiyle ele almaktadır.

Bu kuramsal çerçeve, akademiye geçmeyen doktoralı öğretmenlerin yaşadığı sorunların yalnızca bireysel tercihler ya da motivasyon düzeyi ile açıklanamayacağını; beşerî sermayenin kurumsal düzeyde yeterince değerlendirilememesi ve sosyal sermayenin mezuniyet sonrasında zayıflaması ile birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Profesyonel sermayenin bileşenlerinden olan karar verme sermayesi de araştırmada dikkate alınmıştır. Eğitim yönetimi doktoralı öğretmen ve yöneticilerin, bulundukları kurumların yönetiminde formal ve informal ortamlar aracılığı ile etkili olmaları beklenir. Çalışmanın bulguları, bu kuramsal bakış açısı doğrultusunda tartışılarak, eğitim sistemi içerisinde yüksek düzeyde yetişmiş insan kaynağının nasıl daha etkin kullanılabileceğine ilişkin değerlendirmelere zemin oluşturacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Eğitim Yönetimi alanında doktora derecesine sahip öğretmenlerin mesleki durumlarını, akademik motivasyonlarını ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bütünlük karma yöntemli bir çalışmadır. Araştırmada, söz konusu durumun kapsamlı bir profilini ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden birlikte yararlanılmıştır. Karma yöntem; araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel veriler topladığı, bu iki veri setini belirli bir plan dâhilinde bütünlükleştirdiği ve bu bütünlükleştirmenin sağladığı avantajlardan yararlanarak sonuçlara ulaştığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2021).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014–2024 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında doktora derecesi elde etmiş ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen, okul yöneticisi veya eğitim yöneticisi olarak görev yapan bireyler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi sürecinde öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi (yoktez.yok.gov.tr) veri tabanı kullanılarak “eğitim yönetimi”, “eğitim yönetimi doktora”, “eğitim bilimleri yönetim”, “educational administration” gibi anahtar kelimelerle

kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu tarama sonucunda ilgili alanda 2014–2024 yılları arasında doktora mezunu olan kişiler tespit edilmiş, bu kişilere ait tezler indirilerek sistematik bir doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında mezunların isimleri, danışman bilgileri, tez tamamlama yılları, çalışma alanları ve kurum bilgileri gibi verilere ulaşılmıştır. Bu ilk liste temel alınarak, mezunların güncel durumlarını belirlemek amacıyla açık kaynaklar (akademik profiller, sosyal medya hesapları, kurumsal web sayfaları vb.) aracılığıyla ayrıntılı bir tarama yürütülmüştür. Ayrıca, mezunların hâlihazırdaki görev yerlerini doğrulamak amacıyla kurumsal web siteleri, sosyal medya platformları ve çeşitli akademik ağlar üzerinden ek incelemeler yapılmıştır. Bu çok aşamalı doğrulama süreci sonucunda, akademiye geçmemiş ve MEB ile diğer kamu/özel kurumlarda farklı kademelerde görev yapan toplam 132 doktora mezunu belirlenmiş ve araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem seçiminde ölçüt örnekleme ve bütüncül örnekleme stratejileri birlikte kullanılmış; araştırma kapsamına yalnızca Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmış ve hâlen akademik bir kadroya geçiş yapmamış bireyler dâhil edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen kişilerin önemli bir kısmına ait e-posta adresleri ve bazılarına ilişkin telefon bilgilerinin temini sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları, Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Eğitim yönetimi doktora mezunu öğretmenlerde bilimsel yayınların sürekliliği” adlı anket formudur. Anketin geliştirilmesinde ilgili alanyazın taranmış, benzer çalışmalardan (Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Ölmez Ceylan, İdil ve Kalıpçı Söyler, 2024) temalar incelenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonucunda kapsam geçerliği sağlanan anket; demografik bilgi soruları, doktora öncesi ve sonrası bireysel/kurumsal destek unsurlarına yönelik tasarlanan anket hem nicel hem nitel verileri içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Anket üç ana bölümden oluşmaktadır: (1) Katılımcıların demografik bilgilerini içeren betimsel sorular, (2) Doktora öncesi ve sonrasında yayın yapmaya yönelik bireysel ve kurumsal destekleyici faktörlere ilişkin 4’lü Likert tipi ifadeler, (3) kişilerin doktora sonrası deneyimlerini ve içerisinde bulundukları durumu anlamlandırmaya yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Böylece hem betimsel istatistiksel analizler hem de içerik analizi yapılabilecek veri seti oluşturulmuştur. Anketin nihai hâli oluşturulduktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve anlaşılabilirlik düzeyi test edilmiştir.

Veri toplama süreci çevrim içi yöntemlerle yürütülmüştür. Gerekli etik izin süreçleri tamamlandıktan sonra veri toplama uygulamasına geçilmiştir. Araştırma Google formu hazırlanarak, form örnekleme yer alan kişilere e-posta ve gerekli durumlarda telefon ve WhatsApp üzerinden ulaştırılmıştır. Katılımcılar, araştırmanın amacı ve gizlilik ilkelerini içeren Aydınlatılmış Onam Metni ile bilgilendirildikten sonra Google Forms bağlantısı aracılığıyla ankete yönlendirilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 12 hafta boyunca devam etmiş; bu süreçte yanıt oranını artırmak amacıyla periyodik hatırlatmalar yapılmıştır. Uygulama, gönüllülük esasına dayalı olup okul ortamında yüz yüze veri toplama yapılmamış; ses veya görüntü kaydı alınmamıştır.

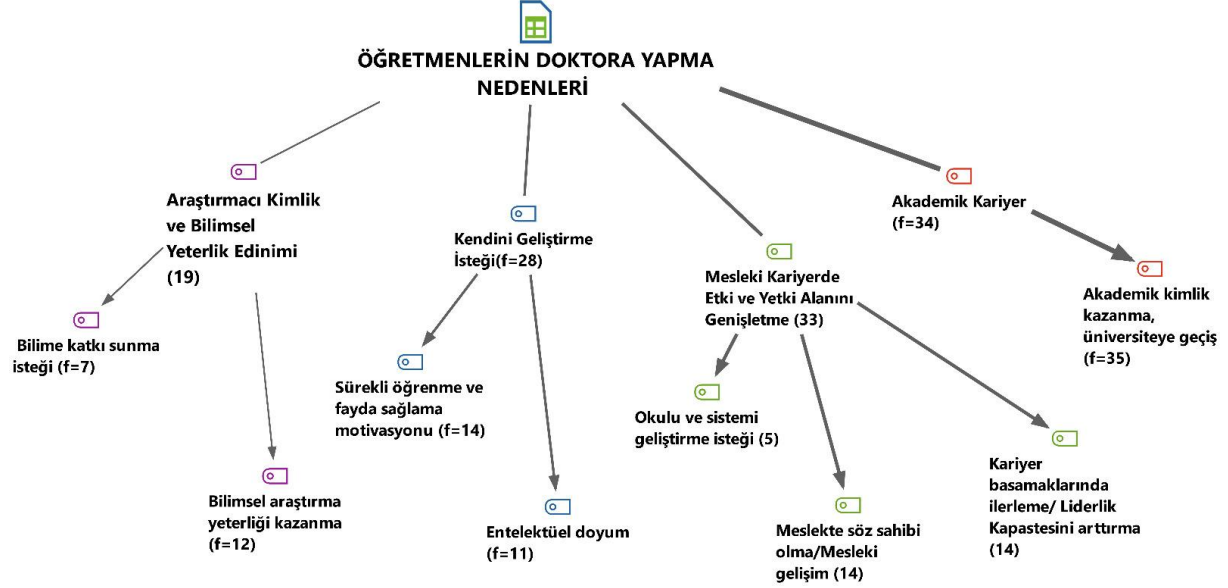
Araştırmada elde edilen nicel veriler EXCEL programına aktarılarak analiz edilmiştir. Nicel analizlerde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Anketin açık uçlu sorularından elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda veriler tümevarımcı bir yaklaşımla kodlanmış; temalar oluşturulmuş ve iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılarak analiz güvenilirliği sağlanmıştır. Kodlama sürecinde MAXQDA gibi nitel veri analiz programlarından yararlanılmıştır.

BULGULAR

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin doktora yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna yanıt aranmış bu doğrultuda bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1.

Öğretmenlerin Doktora Yapma Nedenlerine İlişkin Kod Haritası



Şekil 1 Kod haritası incelendiğinde, öğretmenlerin doktora yapma nedenleri dört ana tema altında toplanmaktadır: Akademik kariyer, mesleki kariyerde etki ve yetki alanını genişletme, kendini geliştirme isteği ve araştırmacı kimlik ile bilimsel yeterlik edinimi. Bulgular, katılımcıların doktora eğitimine yönelmesinde hem bireysel gelişim motivasyonlarının hem de akademik ve mesleki beklentilerin birlikte etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların doktora yapma nedenleri arasında en yüksek frekansa sahip tema “Akademik Kariyer”dir (f = 34). Bu tema kapsamında özellikle akademik kimlik kazanma ve üniversiteye geçiş isteği (f = 35) ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar, doktora eğitimini akademik dünyaya dâhil olmanın, üniversitede görev almanın ve akademik üretimi sürdürmenin temel yolu olarak görmektedirler. Doktora, bu yönüyle öğretmenler için mevcut mesleki konumdan akademiye geçişi mümkün kılan stratejik bir basamak olarak algılanmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şöyledir:

“Akademisyen olma hedefim vardı. Üniversitede çalışmak ve bilimsel çalışmalar yapmak için doktora yapmaya karar verdim.” (K21)

Bir başka katılımcı ise doktora sürecini doğrudan akademik kimlik edinimiyle ilişkilendirmektedir:

“Üniversiteye geçiş yapabilmek ve akademik alanda kalıcı olabilmek için doktora yapmam gerektiğini düşündüm.” (K37)

İkinci yüksek frekanslı tema mesleki kariyerde etki ve yetki alanını genişletmedir (f = 33). Bu tema altında meslekte söz sahibi olma ve mesleki gelişim (f = 14) ile kariyer basamaklarında ilerleme ve liderlik kapasitesini artırma (f = 14) kodları öne çıkmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin doktora eğitimini yalnızca bireysel akademik ilerleme değil, aynı zamanda mesleki alanda daha etkili, yetkin ve yönlendirici roller üstlenmenin bir aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Bu bağlamda bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Alanımda daha söz sahibi olmak, karar süreçlerinde etkili olabilmek için doktora yapmayı istedim.” (K12)

Katılımcıların doktora yapma nedenleri arasında kendini geliştirme isteği (f = 28) önemli bir yer tutmaktadır. Bu tema kapsamında sürekli öğrenme ve fayda sağlama motivasyonu (f = 14) ile entelektüel doyum (f = 11) öne çıkmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin doktora eğitimini mesleki rutinin ötesine geçen, düşünsel derinlik sağlayan ve bireysel gelişimi destekleyen bir süreç olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin bir katılımcı görüşü şöyledir:

“Kendimi sürekli geliştirmek, öğrenmeye devam etmek ve mesleğime daha fazla katkı sunmak için doktora yapmak istedim.” (K5)

Bir diğer katılımcı ise doktora sürecini entelektüel tatminle ilişkilendirmektedir:

“Bilimsel olarak düşünmek ve zihinsel doyum sağlamak benim için önemliydi.” (K29)

Görece daha düşük frekansa sahip olmakla birlikte araştırmacı kimlik ve bilimsel yeterlik edinimi ($f = 19$) teması, doktora yapma nedenleri arasında dikkat çekici bir boyut oluşturmaktadır. Bu tema altında bilimsel araştırma yeterliği kazanma ($f = 12$) ve bilime katkı sunma isteği ($f = 7$) yer almaktadır. Katılımcılar, doktora eğitimini bilimsel yöntemleri öğrenme, araştırma yapabilme becerisi kazanma ve bilgi üretimine katkı sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Bu duruma ilişkin bir katılımcı ifadesi şöyledir:

“Bilimsel araştırma yapmayı öğrenmek ve akademik anlamda kendimi yeterli hissetmek için doktora yaptım.” (K4)

2. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin; Yükseköğretim kurumlarına geçme oranlarına; MEB’de çalıştıkları kurum türlerine; branşlarına doçentlik başvurusu yapıp yapmamaya; doktora sürecinde/sonrasında görev değişiklikleri olup olmamasına; doktora süreci ve sonrası akademik yayın sayılarına ve bilimsel yayınlar dışındaki akademik ve mesleki üretimlerine (ders materyali geliştirme, proje yürütme, eğitim verme, mesleki paylaşım vb.) ilişkin veriler nasıl dağılım göstermekte” olduğu sorularına yanıt aranmış bu doğrultuda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

a) Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarına geçme oranları:

Bu doğrultuda mezunların yükseköğretim kurumlarına geçip geçmeme durumları erkek ve kadın öğrenciler açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilerek yükseköğretim kurumlarına geçiş durumunun cinsiyete göre nasıl dağıldığını gösteren bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yükseköğretim Kurumlarına Geçiş Durumunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Yükseköğretim Kurumlarına Geçiş Durumu	Erkek		Kadın		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yükseköğretim Kurumlarına Geçmiş	108	48,9	113	51,1	221	100
Yükseköğretim Kurumlarına Geçmemiş	79	59,8	53	40,2	132	100
Toplam(N=353)	187	53	166	47	353	100

2014–2024 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında doktora yapan bireylerin yükseköğretim kurumlarına geçiş durumları incelendiğinde, araştırmada toplam 353 kişi incelenmiştir. 221’i (%62,6) akademiye geçiş yapmıştır. Yükseköğretim kurumlarına geçenler grubunda kadınlar (%51,1) erkeklerden (%48,9) az da olsa daha yüksek oranda temsil edilmektedir. Buna karşılık akademiye geçmeyenler grubunda erkeklerin oranı (%59,8) kadınlardan (%40,2) kısmen fazladır. Bu bulgu, akademiye yönelimde kadınların görece daha güçlü bir eğilim sergilediğini; akademi dışı kariyer yollarında ise erkeklerin ağırlık kazandığını göstermektedir.

b. Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin MEB’de çalıştıkları kurum türlerine göre dağılımı:

Bu doğrultuda eğitim yönetimi doktora programından mezun olan bireylerin görev yaptıkları kurum türleri incelenmiş ve kurumlara ilişkin frekans dağılımları belirlenmiştir. Mezunların çalıştıkları kurumlara ait dağılım sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Eğitim Yönetimi Doktoralı Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımı

Kurum Türü	f	%
Lise	33	25,0
Ortaokul	25	18,9
İlkokul	19	14,4
Özel Sektör / Özel Şirketler	14	10,6
İl / İlçe MEM	12	9,1
Destek & Yaygın Eğitim Birimleri (RAM–MESEM–BİLSEM–Halk Eğitim)	11	8,3
Diğer (Emekli + Tespit edilemeyen)	8	6,1

Kurum Türü	f	%
MEB Bakanlık teşkilatı	6	4,5
Diğer Bakanlıklar	4	3,0
TOPLAM	132	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların görev yaptıkları kurum türlerinin farklı alanlara dağıldığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun MEB bünyesindeki örgün eğitim kurumlarında görev yaptığı; bu grubun ise ağırlıklı olarak liselerde (f=33), ortaokullarda (f=25) ve ilkokullarda (f=19) çalıştığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcıların Bakanlığa bağlı merkez ve taşra teşkilatı birimlerinde görev yaptığı, daha sınırlı sayıda katılımcının ise özel sektörde (f=14) çalıştığı belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alanında doktora derecesine sahip olup lise kademesinde görev yapan katılımcıların çalıştıkları okul türleri ayrıca incelenmiştir. Bu doğrultuda, doktora programından mezun olan ve lise düzeyinde görev yapan katılımcıların görev yaptıkları lise türleri sınıflandırılmış ve frekans değerleri belirlenmiştir. Elde edilen dağılıma ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Liselerde Görev Yapan Eğitim Yönetimi Doktoralı Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Lise Türü	f	%
Anadolu Lisesi	15	45,5
Mesleki ve Teknik Lise	8	24,2
Özel Lise	5	15,2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	2	6,1
Fen Lisesi	1	3,0
Sosyal Bilimler Lisesi	1	3,0
İş Uygulama Okulu (Lise)	1	3,0
TOPLAM	33	100

Liselerde görev yapan 2014–2024 yılları arasında eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımı Tablo 3'te incelendiğinde, en yüksek oranı %45,5 ile Anadolu liselerinin oluşturduğu, diğer lise türlerinde ise dağılımın çok daha düşük olduğu görülmektedir.

c. Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelenmiş bu kapsamda mezunların görev yaptıkları branşlar belirlenmiş, ilgili branşlar altında gruplandırılmış ve her bir branşa ilişkin frekans değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen dağılım sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Doktora Mezunlarının Branşlara Göre Dağılımı

Branş / Branş Grubu	n	Branş / Branş Grubu	n
İngilizce	35	Sınıf Öğretmenliği	23
Eğitim Bilimleri Alanı (Rehberlik, Okul Öncesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Özel Eğitim)	14	Belirsiz (Alan bilgisine ulaşamayan)	15
Matematik	11	Sözel Alan (Türkçe, Edebiyat, Coğrafya, Tarih, Felsefe, Sosyal Bilgiler, İlahiyat)	11
Fen Bilimleri Alanı (Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilimleri)	9	Meslek Dersleri (Elektrik, Endüstri, Teknik Tasarım, Güzellik, Turizm, İşletme, İktisat, Adalet)	8
Bilişim (Bilişim Teknolojileri)	6		
Toplam			132

Tablo 4 incelendiğinde, 2014-2024 yılları arasında eğitim yönetimi doktora programından mezun olan katılımcıların branşlara göre dağılımında mezunların branşlara göre dağılımı incelendiğinde, doktora mezunlarının en yoğun olarak İngilizce (%34, Sınıf Öğretmenliği (%22) ve eğitim bilimleri branşlarda toplandı; diğer branşların ise daha düşük frekanslarla dağıldığı görülmektedir.

d) Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin doçentlik başvurusu yapıp yapmamaya ilişkin veriler: Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı yanıtları önce kodlanmış, ardından benzer kodlar temalar altında toplanmış ve frekansları hesaplanmıştır.

Tablo 5

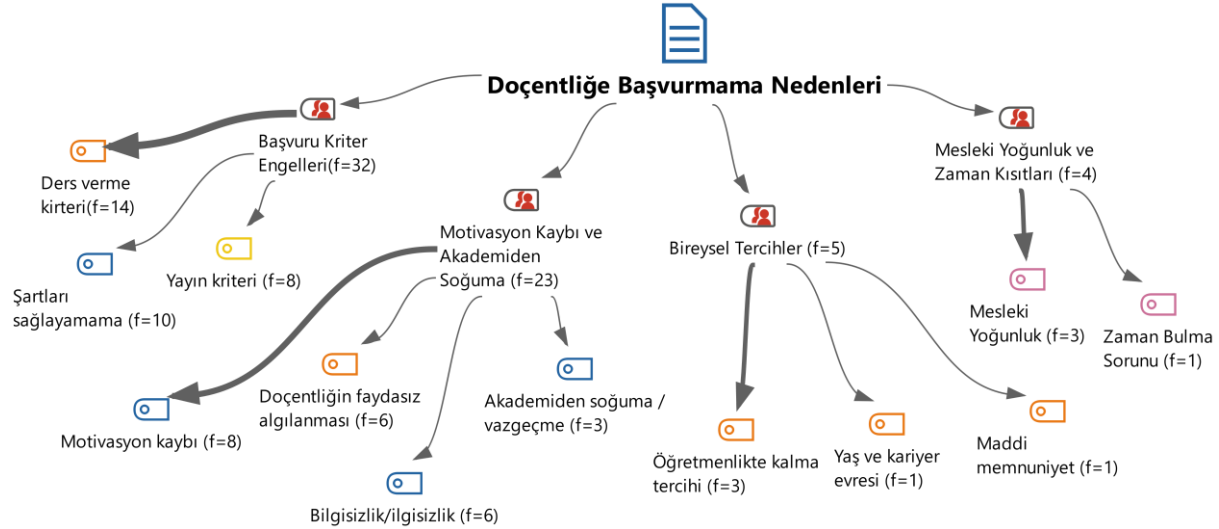
Katılımcıların Doçentlik Başvuru Durumları

Başvuru Durumu	f
Başvuran (n=6)	6
Başvurmayan (n=59)	59
Toplam	65

Araştırmaya katılan akademide çalışmayan doktora mezunlarının büyük çoğunluğunun (f=59) doçentlik başvurusunda bulunmadığı görülmektedir. Aşağıda başvurmama nedenlerine yer verilmiştir.

Şekil 2.

Eğitim Yönetimi Doktoralı Öğretmenlerin Doçentlik Başvurusu Yapmama Nedenleri (N = 65)



“Başvuru Koşullarını Sağlayamama: Kriter Engelleri” teması kapsamında en sık vurgulanan engel “Ders Verme Kriteri” olmuştur (f = 14). Katılımcılar, doçentlik başvurusu için gerekli olan üniversitede ders verme koşulunu sağlayamamayı temel bir engel olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak bir katılımcı şunları belirtmiştir:

“Doçentlik için üniversitede ders verme zorunluluğu bulunmakta, bunu sağlayamıyorum.” (K22)

Motivasyon Kaybı ve Akademiden Soğuma teması kapsamında en yüksek frekansa sahip kod “Motivasyon Kaybı” dır (f = 8). Katılımcılar, akademik süreçlerde karşılaşılan engellerin ve belirsizliklerin zamanla motivasyonlarını azalttığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir katılımcı görüşü şöyledir:

“Akademisyen olarak başvurularım sonuçlanmayınca motivasyonumu kaybettim diyelim.” (K21)

e) Eğitim Yönetimi Doktoralı Öğretmenlerin doktora sürecinde/sonrasında görev değişiklikleri olup olmamasına ilişkin bulgular:

Tablo 6

Eğitim Yönetimi Doktora Mezuniyeti Sonrası Görev Değişikliği Yaşayan Katılımcılar (N = 9)

Görev Değişikliği Türü (Sınıf)	f	Yaşanan Görev Değişiklikleri
Yöneticilik Görevlerine Geçiş	4	Okul müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü görevlerinin yürütülmesi
Farklı Kurum/Birimlerde Görevlendirme	5	Bakanlık merkez teşkilatı, İlçe Milli Eğitim, Kaymakamlık Ar-Ge birimleri, ÖDM ve BİLSEM gibi birimlerde görevlendirilme

Doktora mezuniyetinden sonra görev değişikliği yaşadığını belirten katılımcı sayısı oldukça sınırlıdır (f=9). Bu değişiklikler, ağırlıklı olarak yöneticilik görevlerine geçiş ve farklı kurumsal/birimsel görevlendirmeler şeklinde gerçekleşmiştir. Ancak katılımcı ifadeleri incelendiğinde, bu görev değişikliklerinin doğrudan doktora mezuniyetine bağlı, sistematik ve kurumsal bir politika sonucu olmadığı, daha çok bireysel ya da geçici görevlendirmeler kapsamında gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

f) Eğitim Yönetimi Doktoralı Öğretmenlerin doktora süreci ve sonrası yayın sayılarına ilişkin bulgular

Tablo 7

Eğitim Yönetimi Doktora Mezunlarının Doktora Süreci Ve Sonrası Yayınlarına İlişkin Dağılım (f)

Yayınlar	0 yayın		1 yayın		2–3 yayın		4–5 yayın		6 ve üzeri yayın		Toplam Yayın	
	Süreci	Sonrası	Süreci	Sonrası	Süreci	Sonrası	Süreci	Sonrası	Süreci	Sonrası	Süreci	Sonrası
Bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler	3	3	13	16	14	13	7	1	6	10	115	113,0
Bilimsel kongre/sempozyum bildirileri	1	0	9	23	16	9	6	4	11	7	118	96,0
Ulusal/uluslararası yayınevlerinden kitap / kitap bölümü	4	0	23	30	10	6	5	4	1	3	74	55,0
Diğer yayınlar	27	27	4	16	10	13	1	2	1	0	43,0	27,0

Tablo 7'e göre doktora mezunlarının yayın üretimleri, Doktora süreci öncesi ve sonrasında yapılan yayınların toplam dağılımı incelendiğinde, bilimsel hakemli dergilerde yayımlanan makalelerde doktora süreci (115) ile sonrası (113) arasında sayısal olarak birbirine oldukça yakın bir dağılım olduğu görülmektedir. Ancak diğer yayın türleri de dikkate alındığında, doktoradan sonraki dönemde toplam yayın sayılarının genel olarak azaldığı görülmektedir.

g) Eğitim Yönetimi Doktoralı Öğretmenlerin bilimsel yayınlar dışındaki akademik ve mesleki üretimlerine (ders materyali geliştirme, proje yürütme, eğitim verme, mesleki paylaşım vb.) ilişkin bulgular.

Tablo 8 de Eğitim Yönetimi doktoralı öğretmenlerin tez sonrası dönemde gerçekleştirdikleri bilimsel yayın dışındaki üretimler iki başlık altında sunulmuştur. Etkinlikler, yürütülen faaliyet türlerini; örnekler ise bu faaliyetlerin kapsamını göstermektedir.

Tablo 8

Eğitim Yönetiminde Doktoradan Sonraki Süreçte Bilimsel Yayınlar Dışındaki Üretimler

ETKİNLİKLER	ÖRNEKLER
Proje ve Araştırma Temelli Üretimler	Erasmus, TÜBİTAK, eTwinning ve AB projeleri; proje yürütücülüğü ve koordinatörlüğü
Bilgi Aktarımı, Eğitim ve Akademik Paylaşım	Hizmet içi eğitimler, eğitici eğitimi, kongre ve çalıştaylarda görev alma
Akademik İçerik ve Materyal Üretimi	Kitap ve kitap bölümü yazarlığı, editörlük, ders materyali geliştirme
Uygulama Temelli Liderlik ve Uzmanlık Roller	Okul içi liderlik, uzmanlık rolleri ve iyi uygulama geliştirme
Uluslararası Akademik Deneyim ve Hareketlilik	Post-doktora deneyimi, akademik misafirlik ve uluslararası ders/etkinlikler

Tablo 8 incelendiğinde, doktoralı öğretmenlerin tez sonrasında akademik yayınlar dışında da oldukça çeşitli üretim faaliyetleri yürüttükleri görülmektedir. Özellikle proje ve araştırma temelli üretimler ile bilgi aktarımı ve eğitim faaliyetleri öne çıkmaktadır. Katılımcı alıntıları bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin K5, “Erasmus, TÜBİTAK ve e-Twinning projeleri yaptım” ifadesiyle proje temelli üretimlere aktif katılımını vurgularken; K23, birden fazla ulusal ve uluslararası projede yer aldığını belirtmiştir. Bilgi aktarımı ve eğitim boyutunda ise K8, bakanlık hizmet içi eğitimlerinde öğretmen ve yöneticilere eğitimler verdiğini ifade etmiş; K29 ise yetişkin ve yönetici eğitimi yürüttüğünü belirtmiştir. Akademik içerik ve materyal üretimine ilişkin olarak K10’un kitap ve editörlük deneyimlerine, K22’nin ise kendi ders materyallerini geliştirdiğine yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Uygulama temelli liderlik kapsamında K3, okul içinde uzmanlık rolü üstlendiğini belirtirken; uluslararası akademik deneyim bağlamında K11 ve K15, yurt dışı akademik hareketlilik deneyimlerini vurgulamıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Doktora sürecinde ve sonrasında öğretmen ve yöneticilerin bilimsel yayın yapma süreçlerini etkileyen etmenler nelerdir? sorusuna yanıt aranmış aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır.

a) Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin Doktora süresi ve sonrasında öğretmen ve yöneticilerin bilimsel yayın yapmasını etkileyen etmenleri, doktora sırasında ve deneyimleme olması durumunda bilimsel yayın yapmalarını etkileyen etmenlere ait bulgular Tablo 9 da sunulmuştur.

Tablo 9

Doktora Süresi ve Sonrasında Öğretmelerin Bilimsel Yayın Yapmasını Etkileyen Etmenler

Doktora sonrasında öğretmen ve yöneticilerin bilimsel yayın yapmasını etkileyen etmenler	Deneyimleme durumu			Gerçekleşmesi durumunda doktora sonrası yayın performansına yüksek katkı sağlama durumu
	Düşük	Orta	Yüksek	
Etmen (n=65)				
Derslerde araştırma yapma becerilerine odaklanılması (Araştırma yetkinliği kazandırma)	3	19	43	53
Tez öncesinde bilimsel yayın yapmayı deneyimlemiş olma (Yayın deneyimi)	10	10	45	53
Danışmanın yayın süreçlerine aktif olarak rehberlik etmesi (Danışman etkileşimi)	10	15	40	54
Enstitüde yayın yapmayı teşvik etmeye yönelik bir araştırma ikliminin varlığı. (Araştırma iklimi)	23	24	18	49

Öğrencileri, somut güncel eğitim sorunlarına yönelik araştırma konularına yönlendirme uygulamaları (Somut sorunları çözme uygulamaları)	10	23	32	46
Yayın yapmaya rehberlik eden sürdürülebilir bir akademik sosyal ağa sahip olma (Akademik yalnızlaşma).	13	25	27	49
Danışmanla bilimsel yayın amaçlı etkileşimin sürekliliği (Danışman etkileşiminde süreklilik)	5	21	39	54
Enstitü yönetimlerinin mezunlarla etkileşimi sürdürme çabası (Mezun etkileşimi)	40	17	8	38
İş ortamında çalışanlar arasında akademik üretkenliği destekleyici iklim (Meslektaş desteği)	30	18	17	45
Bilimsel yayın yapmayı destekleyecek birimlerde (örneğin, AR-GE birimi, proje okulları, BİLSEM gibi) görevlendirme yapılması (Birikimle uyumlu görevlendirme yapılması)	29	14	22	51
Atamalarda ve görevde yükselmelerde akademik yayın puanının yüksek olması (Atama ve yükselmelerde teşvik)	28	18	19	48
Yetkililerden, okullardaki sorunların çözümüne yönelik doktoralı öğretmenlerin araştırma yapmalarını destekleyici tutum (Üst yönetim desteği)	38	18	9	42
Bilimsel araştırma süreçlerini kolaylaştırma ve destekleme uygulamaları (Kurumsal yayın desteği)	36	17	12	47
Ailevi durumlar (ekonomi, iş bölümü, sorumluluklar, sosyal destek, beklentiler)	11	20	34	42

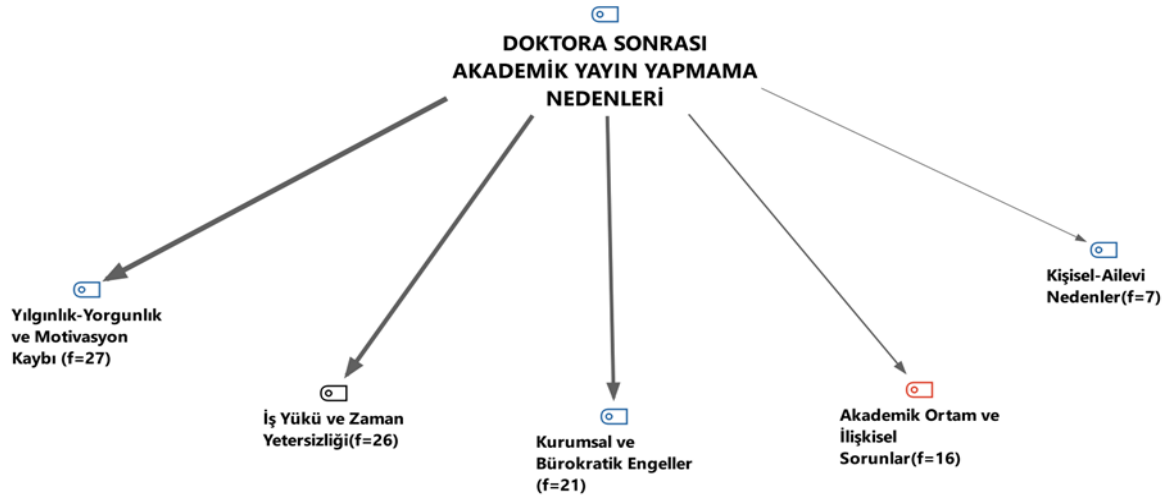
Bulgular incelendiğinde, doktora sonrasında öğretmen ve yöneticilerin bilimsel yayın yapmalarını etkileyen etmenler arasında deneyimlenen durumlar ile bu etmenlerin tam olarak gerçekleşmesi hâlinde yaratacağı etki arasında belirgin ayrışmalar olduğu görülmektedir.

Deneyimleme düzeyi açısından bakıldığında, katılımcıların önemli bir bölümünün danışmanla bilimsel yayın amaçlı etkileşimin sürekliliğini yüksek düzeyde deneyimlediği (f=39) görülmektedir. Bunu tez öncesinde bilimsel yayın yapmayı deneyimlemiş olma (f=45) ve derslerde araştırma yapma becerilerine odaklanılması (f=43) etmenleri izlemektedir. Bu bulgular, doktora sürecinde kazanılan araştırma temelli becerilerin ve danışman etkileşiminin, mezuniyet sonrasında da görece daha fazla deneyimlenen unsurlar arasında yer aldığını göstermektedir. İkinci açılamda, deneyimleme düzeyi ile gerçekleşmesi durumunda algılanan etki arasında belirgin fark bulunan etmenler öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, enstitüde yayın yapmayı teşvik eden bir araştırma ikliminin varlığı, yüksek düzeyde yalnızca 18 katılımcı tarafından deneyimlenmişken, gerçekleşmesi durumunda 49 katılımcı tarafından yayın performansını artırıcı bir etmen olarak değerlendirilmiştir. Benzer biçimde, enstitü yönetimlerinin mezunlarla etkileşimi sürdürme çabası yüksek düzeyde yalnızca 8 katılımcı tarafından deneyimlenmesine karşın, 38 katılımcı bu etmenin gerçekleşmesi hâlinde performans üzerinde yüksek etki yaratacağını belirtmiştir.

b) Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin doktora sonrası akademik yayın yapmama nedenleri incelenmiş şekil 3 de sunulmuştur.

Şekil 3

Eğitim Yönetimi Doktora Sonrası Akademik Yayın Yapmama Nedenlerine İlişkin Tek-Vaka Modeli (Tematik Yoğunluklara Göre).



Şekil 3’de öğretmenlerin doktora sonrasında akademik yayın yapamama nedenleri beş ana tema altında toplanmaktadır: yılgınlık-yorgunluk ve motivasyon kaybı, iş yükü ve zaman yetersizliği, kurumsal ve bürokratik engeller, akademik ortam ve ilişkisel sorunlar ile kişisel-ailevi nedenler. Bulgular, doktora sonrasında akademik üretimin sürdürülememesinin yalnızca bireysel tercihlerle değil; yapısal, kurumsal ve duygusal etmenlerin kesişimiyle şekillendiğini göstermektedir. Katılımcıların doktora sonrasında akademik yayın yapamama nedenleri arasında en yüksek frekansa sahip tema yılgınlık-yorgunluk ve motivasyon kaybıdır (f = 27). Uzun ve yıpratıcı doktora süreci sonrasında akademik üretime yönelik isteksizlik ve tükenmişlik hissi öne çıkmaktadır.

“Doktora süreci çok yıpratıcı geçti. Sonrasında akademik olarak devam edecek gücü kendimde bulamadım.” (K21)

“Yayın yapma isteğim zamanla azaldı, akademiden soğudum diyebilirim.” (K34)

İş yükü ve zaman yetersizliği teması (f = 26), öğretmenlik mesleğinin yoğun yapısının akademik yayın üretimini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır.

“Ders yükü ve okul işleri nedeniyle akademik çalışmalara zaman ayıramıyorum.” (K8)

“Günlük iş temposu içinde yayın yapacak enerjim kalmıyor.” (K42)

Kurumsal ve bürokratik engeller (f = 21), katılımcıların akademik üretim süreçlerinde karşılaştıkları yapısal sınırlılıkları yansıtmaktadır.

“Çalıştığım kurumda akademik yayın yapmak desteklenmiyor.” (K15)

“Resmî prosedürler akademik çalışmaları zorlaştırıyor.” (K51)

Akademik ortam ve ilişkisel sorunlar teması (f = 16), doktora sonrasında akademik ağlardan kopuşun yayın üretimini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

“Doktoradan sonra akademik çevreyle bağım koptu.” (K27)

Kişisel ve ailevi nedenler (f = 7), akademik yayın yapamama sürecinde bireysel yaşam koşullarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

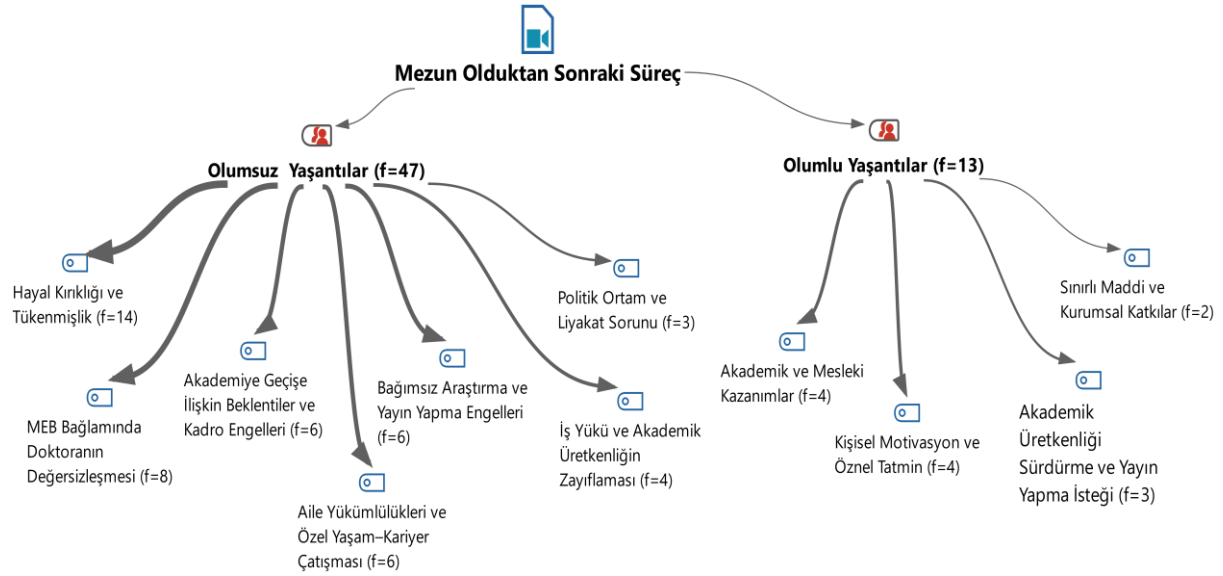
“Ailevi sorumluluklarım arttığı için akademik çalışmalara devam edemedim.” (K6)

4.Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin mezuniyet sonrasındaki süreci betimleme biçimleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmış, bu doğrultuda bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin mezun olduktan sonraki sürecine ait betimleme biçimleri analiz edilerek Şekil 4 de sunulmuştur.

Şekil 4.

Araştırmaya Katılan Eğitim Yönetimi Doktora Mezunlarının Mezuniyet Sonrası Süreçlerine İlişkin Görüşleri



Bu araştırmada, doktora mezunlarının mezuniyet sonrası süreçlerine ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri incelenmiş; elde edilen bulgular doğrultusunda “olumlu yaşantılar, motivasyon ve kazanımlar” ile “olumsuz yaşantılar, engeller ve düş kırıklıkları” olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir.

Olumsuz Yaşantılar, Engeller ve Düş Kırıklıkları teması kapsamında en yüksek frekansa sahip kod “Hayal Kırıklığı ve Tükenmişlik” olmuştur (f = 14). Katılımcılar, uzun ve yıpratıcı doktora sürecinin ardından akademik ya da mesleki beklentilerinin karşılanmamasının yoğun bir hayal kırıklığı yarattığını ifade etmişlerdir. Bu durumu bir katılımcı şu sözlerle dile getirmiştir: “Artık olmayacağına kanaat getirdim.” (K1)

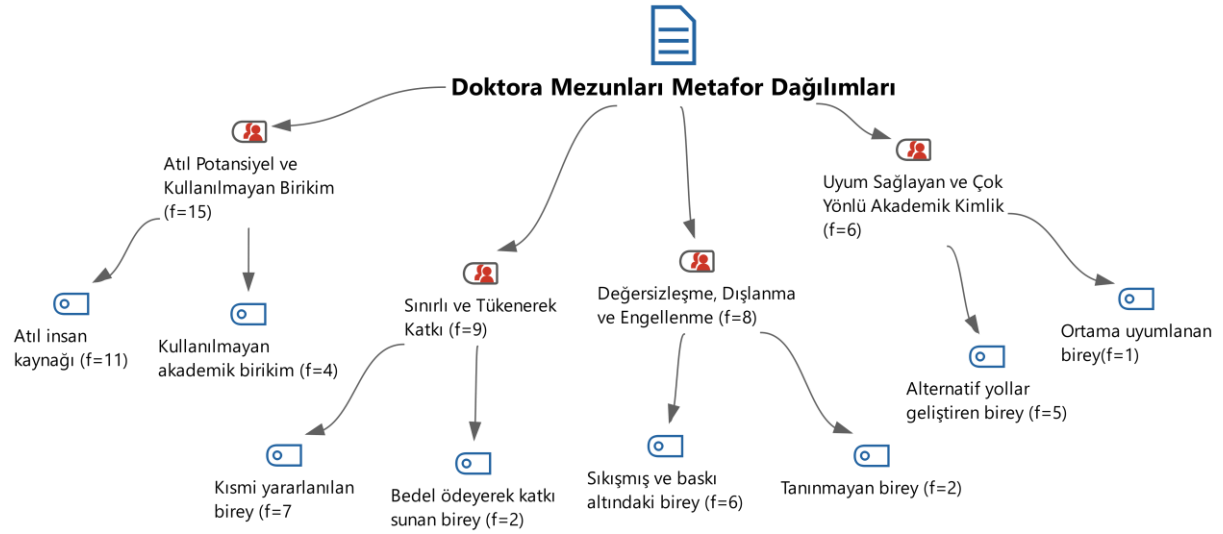
Olumlu Yaşantılar, Motivasyon ve Kazanımlar teması incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip kodların “Akademik ve Mesleki Kazanımlar” (f = 4) ile “Kişisel Motivasyon ve Öznel Tatmin” (f=4) olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir katılımcı görüşü şöyledir: “İsmimin önündeki ‘Dr.’ sadece bana mutluluk veriyor.” (K28)

5.Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin kendilerine ilişkin metaforları nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmış, bu doğrultuda bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eğitim yönetimi doktoralı öğretmenlerin kendilerine ilişkin metaforları analiz edilerek şekil 5 de sunulmuştur.

Şekil 5

Eğitim Yönetimi Doktora Mezunlarının Metafor Dağılımı



Metafor analizi sonuçları, doktora mezunlarının akademik konumlarına ilişkin algılarının dört temel tema etrafında toplandığını göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (f=15), akademik birikimlerinin yeterince değerlendirilemediğini ve bu durumun **âtıl potansiyel ve kullanılmayan birikim** algısını beslediğini ifade etmektedir. Bu tema altında yer alan metaforlar, yüksek bir donanımına sahip olunmasına rağmen sistem içinde işlevsel roller üstlenilemediğine işaret etmektedir.

Bu duruma ilişkin olarak bir katılımcı şunları belirtmiştir:

“İçi dolu kullanılmayan bir valiz çünkü bilgi birikiminizi kullanamıyorsunuz gerek yöneticiler gerekse öğretmenler hiçbir şekilde destek olmuyor (k17)”

“Sınırlı ve Tükenerek Katkı” teması (f=9), doktora mezunlarının bilgi ve deneyimlerinden kısmi biçimde yararlandığını ancak bu sürecin çoğu zaman bireysel bedel ödemeyi gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin olarak bir katılımcı şunları belirtmiştir:

“Mum. Aydınlatırken kendisinin de eridiği için.”

Bulgular ayrıca, değersizleşme, dışlanma ve engellenme algısının belirgin olduğunu; akademik kimliğin tanınmaması ve baskı altında kalma deneyimlerinin metaforlar aracılığıyla güçlü biçimde ifade edildiğini ortaya koymaktadır.

“Düdüklü tencere; okul ortamının yönetici ve öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres ve baskı “

Genel olarak bulgular, doktora mezunlarının akademik konumlarına ilişkin algılarının ağırlıklı olarak kullanılmayan potansiyel ve sınırlı katkı ekseninde şekillendiğini göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada öne çıkan temel bulgu, doktora mezunu öğretmenlerin akademik yayın sürekliliğinin esas olarak bireysel yeterliklerden ziyade mezuniyet sonrasında karşılaşılan yapısal ve kurumsal koşullar tarafından belirlendiğidir. Araştırma sonuçları, doktora sürecinde kazanılan araştırma becerileri, akademik motivasyon ve yayın deneyiminin büyük ölçüde korunduğunu; ancak bu birikimin mezuniyet sonrasında sistematik biçimde desteklenmediğinde sürdürülebilir akademik üretime dönüşemediğini göstermektedir. Alan yazında da doktora mezunlarının akademik üretkenliğini etkileyen erken dönem kariyer örüntülerinin genellikle boylamsal çalışmalarla ele alındığı; kesitsel tasarımların bu tür süreçleri açıklamakta sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır (Boman ve diğ., 2025; Duan ve diğ., 2025). Eğitim yönetimi doktora mezunu öğretmenlerin akademik yayın üretememe nedenlerine ilişkin bulgular, bu durumun bireysel yetersizliklerden ziyade yapısal engellerle ilişkili olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Yoğun iş yükü, zaman yetersizliği, kurumsal teşvik eksikliği ve bürokratik sınırlılıklar, akademik üretimin neden sürdürülemediğine ilişkin güçlü

açıklamalar sunmaktadır. Bu bulgu, akademi dışında çalışan doktora mezunlarının yayın üretiminde sürekliliğin sağlanamamasını bireysel motivasyon eksikliğiyle açıklayan indirgemeci yaklaşımlara karşı önemli bir karşı argüman oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, doktora mezunlarının akademik üretkenliğinin yalnızca bireysel araştırma yetkinlikleriyle açıklanamayacağı; istihdam edilen kurumun araştırma iklimi, teşvik mekanizmaları ve rol beklentilerinin belirleyici olduğu yönünde bulgular dikkat çekmektedir (Demirdelen-Alrawadieh ve Yazıt, 2021; Günbey, 2022; Karadağ ve Özdemir, 2017). Uluslararası çalışmalarda da akademi dışında çalışan doktora mezunlarının yayın ve atıf örüntülerinin, akademik kariyerde kalanlara kıyasla belirgin biçimde zayıfladığı; bunun temel nedeninin kurumsal destek eksikliği olduğu vurgulanmaktadır (Boman ve Younes, 2023; OECD, 2019). Bu araştırmanın bulguları, söz konusu literatürü Türkiye bağlamında, eğitim yönetimi alanındaki doktoralı öğretmenler özelinde destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada meslek öncesi dönem, doktora programına giriş süreci ve erken kariyer örüntülerinin ayrıntılı biçimde ele alınmamış olması, araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmekle birlikte; bu durum aynı zamanda gelecekte yapılacak boylamsal ve karma yöntemli çalışmalar için önemli bir araştırma gündemi sunmaktadır. Bu yönüyle mevcut çalışma, yalnızca mevcut durumu betimlemekle kalmamakta; doktora mezunu öğretmenlerin akademik üretkenliğinin yaşam döngüsü içinde nasıl şekillendiğine ilişkin yeni araştırma sorularının da önünü açmaktadır.

Doktora Yapma Nedenleri ve Mezuniyet Sonrası Deneyimler

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, eğitim yönetimi alanında doktora yapan öğretmenlerin doktora eğitimine yönelmesinde akademik kariyer hedefleri, mesleki etki alanını genişletme isteği, kendini geliştirme motivasyonu ve araştırmacı kimlik kazanma beklentilerinin birlikte rol oynamasıdır. Özellikle akademik kariyer ve üniversiteye geçiş isteğinin en yüksek frekansa sahip olması, doktora eğitiminin katılımcılar tarafından yalnızca bir akademik derece değil, aynı zamanda alternatif bir kariyer yolu olarak algılandığını göstermektedir. Ancak mezuniyet sonrası süreçlere ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ve hayal kırıklığı yaşadığı görülmektedir. Bu durum, bireylerin doktora eğitime yükledikleri anlam ile mezuniyet sonrasında karşılaştıkları kurumsal fırsatlar arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir. Nitekim beklenti-değer kuramına göre bireylerin bir faaliyeti sürdürme motivasyonu, elde etmeyi bekledikleri sonuçlarla doğrudan ilişkilidir (Vroom, 1964). Dolayısıyla doktora sürecinde şekillenen akademik kariyer beklentilerinin gerçekleşmemesi, akademik üretimden uzaklaşma ve motivasyon kaybını açıklayan önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulguları, eğitim yönetimi doktora programına yönelimin ağırlıklı olarak akademik kariyer hedefleri ve üniversiteye geçiş isteğiyle temellendiğini, bunun yanı sıra mesleki etki ve yetki alanını genişletme, kendini geliştirme ve entelektüel doyum arayışlarının da belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitime yöneliminde akademik kimlik kazanma, kariyer ilerlemesi ve bilimsel yetkinlik edinme motivasyonlarının öne çıktığını ortaya koyan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Karadağ ve Özdemir, 2017; Tonbul ve Çavdar, 2019).

Akademiye Geçiş Oranları ve Cinsiyet Farklılıkları

Araştırmada eğitim yönetimi alanında doktora yapan bireylerin yaklaşık üçte ikisinin (%62,6) yükseköğretim kurumlarına geçiş yaptığı belirlenmiştir. Bu bulgu, doktora eğitiminin önemli ölçüde akademik kariyerle sonuçlandığını göstermektedir. Bununla birlikte yaklaşık her üç doktora mezunundan birinin akademiye geçememesi, doktora eğitimi sonrasında akademik istihdam olanaklarının tüm mezunlar açısından aynı düzeyde gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca akademiye geçenler arasında kadınların oranının erkeklerden bir miktar yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum kadınların akademik kariyere yönelimlerinin daha güçlü olabileceğine işaret etmekle birlikte, söz konusu farklılığın nedenlerinin daha ayrıntılı araştırmalarla incelenmesi gerekmektedir. Akademiye geçemeyen doktora mezunlarının önemli bir kısmının Millî Eğitim

Bakanlığı bünyesinde görevlerine devam etmesi ise doktora eğitimiyle kazanılan akademik birikimin eğitim sistemi içinde nasıl değerlendirildiği sorusunu gündeme getirmektedir

Doktora Sürecinde Kazanılan Yetkinlikler ve Yayın Sürekliliği

Araştırma bulguları, doktora sürecinde araştırma yapma becerilerine odaklanılmasının, tez öncesinde bilimsel yayın deneyimi kazanılmasının ve danışman etkileşiminin, mezuniyet sonrasında akademik yayın üretimini destekleyen temel unsurlar olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, lisansüstü eğitimin bireylere bilimsel düşünme, araştırma tasarlama ve problem çözme becerileri kazandırdığına işaret eden önceki çalışmalarla örtüşmektedir. Nitekim Tonbul ve Çavdar (2019), lisansüstü eğitimi tamamlamış okul yöneticilerinin bilimsel düşünme, veri analizi ve okul temelli problem çözme becerilerinde belirgin kazanımlar elde ettiklerini; ancak bu kazanımların uygulamaya aktarılmasında çeşitli sınırlılıklarla karşılaşıldığını vurgulamaktadırlar. Benzer biçimde, bu araştırmada doktora sürecinde üretilen akademik yayınların özellikle hakemli dergi makaleleri açısından güçlü bir düzeyde seyrettiği, ancak mezuniyet sonrasında bu üretimin genel olarak azaldığı görülmektedir. Bu durum, doktora sürecinin yapılandırılmış akademik ortamının yayın üretimini desteklediğini; mezuniyet sonrasında ise bireylerin akademik üretimi büyük ölçüde kişisel çabalarıyla sürdürmek zorunda kaldıklarını düşündürmektedir.

Doçentlik Başvurama Durumu ve Akademik Kariyerin Sınırları

Araştırma sonuçları, akademi dışında çalışan doktora mezunlarının büyük çoğunluğunun doçentlik başvurusunda bulunmadığını göstermektedir. Katılımcıların özellikle üniversitede ders verme koşulunu sağlayamamalarını temel bir engel olarak ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bunun yanında motivasyon kaybı ve akademiden uzaklaşma eğilimleri de doçentlik başvurusunu sınırlandıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bu bulgu, akademik yükselme sisteminin üniversite dışında çalışan doktora mezunları açısından yapısal erişim sorunları içerdiğini düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle bireyler doktora derecesine sahip olsalar bile akademik sistemle sürekli etkileşim kuramadıkları için akademik ilerleme olanaklarından yeterince yararlanamamaktadırlar. Bu durum, akademi dışındaki doktoralı bireylerin bilimsel üretimlerini sürdürebilecek alternatif kariyer yollarına ve esnek akademik katılım modellerine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Kurumsal ve Yapısal Etmenlerin Belirleyici Rolü

Araştırmanın öne çıkan bulgularından biri, bazı kurumsal ve yapısal etmenlerin düşük düzeyde deneyimlenmesine karşın, gerçekleşmesi durumunda akademik yayın performansı üzerinde yüksek etki yaratacağına ilişkin güçlü bir algının varlığıdır. Enstitülerin mezunlarla etkileşimi sürdürmesi, üst yönetim desteği, kurumsal yayın teşvikleri ve araştırma ikliminin güçlendirilmesi gibi faktörler, katılımcılar tarafından yayın sürekliliği açısından kritik unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu unsurların uygulamada sınırlı biçimde deneyimlenmesi, doktora mezunu öğretmenlerin akademik üretim potansiyellerinin kurumsal düzeyde yeterince desteklenmediğine işaret etmektedir. Bu bulgu, Tonbul'un (2016) lisansüstü programlar aracılığıyla yetiştirilen okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleriyle örtüşmekte ve lisansüstü eğitimin güçlü bir beşerî sermaye yatırımı olmasına karşın, bu birikimin atama, görev tanımı ve teşvik mekanizmalarıyla yeterince karşılık bulmadığını; dolayısıyla sistem içinde âtil bir potansiyele dönüşme riski taşıdığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada katılımcıların metaforlar aracılığıyla dile getirdikleri “kullanılmayan birikim” ve “atıl potansiyel” algıları beşerî sermaye kuramı bağlamında ele alındığında; doktora eğitimi yoluyla edinilen ileri düzey bilgi ve araştırma becerilerinin, kurumsal yapı tarafından etkin biçimde değerlendirilmediği durumlarda âtil beşerî sermayeye dönüşebileceğini ampirik olarak desteklemektedir (Becker, 1993; OECD, 2019). Ayrıca bu durum, nitelik–rol uyumsuzluğu ve beklenti–değer kuramları çerçevesinde, akademik üretkenliğin neden sürdürülemediğine ilişkin güçlü bir açıklama yapmaktadır. Bireylerin sahip oldukları niteliklerin iş rolüyle örtüşmemesi sonucu ortaya çıkan nitelik–rol uyumsuzluğu (skill mismatch) ve akademik üretimin somut bir karşılık üretmediği algısına dayanan beklenti–değer

kuramı, akademik üretkenliğin neden sürdürülemediğini anlatmaktadır. (Boman ve Younes, 2023; Vroom, 1964).

Doktora Sonrası Görev Değişikliklerinin Sınırlı Kalması

Araştırmanın önemli bulgularından biri de doktora mezuniyetinden sonra görev değişikliği yaşayan katılımcı sayısının oldukça sınırlı olmasıdır. Görev değişikliklerinin büyük ölçüde bireysel girişimler veya geçici görevlendirmeler yoluyla gerçekleştiği, doktora derecesine dayalı sistematik bir kariyer planlamasının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, doktora eğitiminin bireylere önemli bilgi ve araştırma becerileri kazandırmasına rağmen bu birikimin kurumsal düzeyde yeterince karşılık bulmadığını göstermektedir. Nitekim metafor analizlerinde ortaya çıkan “kullanılmayan valiz”, “mum” ve benzeri ifadeler de katılımcıların sahip oldukları bilgi birikiminin yeterince değerlendirilmediğine yönelik algılarını desteklemektedir. Beşerî sermaye kuramı açısından değerlendirildiğinde bu durum, eğitim yoluyla elde edilen yüksek düzeydeki bilgi ve uzmanlığın örgütsel yapılarda etkin biçimde kullanılmaması sonucunda atıl beşerî sermayeye dönüşmesi olarak yorumlanabilir (Becker, 1993).

Doktora Sonrası Bilimsel Yayın Üretimindeki Azalma ve Alternatif Akademik Üretim Alanları

Araştırma bulguları, doktora mezunu öğretmenlerin mezuniyet sonrasında akademik yayın üretiminde bir azalma yaşamasına karşın, akademik yayınlar dışındaki üretim alanlarında (proje yürütme, hizmet içi eğitim verme, materyal geliştirme, uygulama temelli liderlik rolleri) önemli bir etkinlik sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, akademik üretkenliğin yalnızca yayın sayılarıyla değerlendirilmesinin, uygulama temelli bilgi üretimi ve mesleki katkıları görünmez kıldığını düşündürmektedir. Tonbul ve Çavdar (2019) da lisansüstü eğitimin okul yöneticilerinin mesleki uygulamalarına katkı sunduğunu; ancak bu katkının çoğu zaman akademik yayınlara dönüşmekten ziyade uygulama ve problem çözme pratikleri üzerinden gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, doktora mezunu öğretmenlerin akademik bilgi ve araştırma yetkinliklerini uygulama alanında yoğun biçimde kullandıkları; ancak bu üretimlerin akademik performans ölçütleri içinde yeterince tanınmadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, doktora mezunu öğretmenlerin mezuniyet sonrasında akademik yayın üretimlerinin sürekliliğini desteklemek amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

Araştırma bulguları, doktora sürecinde kazanılan araştırma yeterliklerinin mezuniyet sonrasında korunduğunu ancak sistematik biçimde desteklenmediğini göstermektedir. Bu nedenle lisansüstü eğitim enstitülerinin, mezuniyet sonrasında da doktora mezunlarıyla akademik danışmanlık, ortak yayın ve araştırma grupları aracılığıyla etkileşimi sürdürecektir yapılar geliştirmesi önerilmektedir.

Üniversiteler, enstitüler ve MEB arasında kurumsallaşmış iş birliği protokolleri oluşturulabilir.

Katılımcıların metaforlarında öne çıkan “kullanılmayan birikim” ve “atıl potansiyel” algısı, doktora mezunu öğretmenin sistem içindeki sembolik konumuna işaret etmektedir. Bu nedenle doktora mezunu öğretmenlerin akademik bilgi üreticisi ve araştırmacı rollerini görünür kılacak kurumsal söylem, ödül ve tanıma mekanizmalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

MEB bünyesinde doktora mezunu öğretmenler için araştırma, yayın ve proje üretimini kapsayan farklılaştırılmış görev tanımlarının oluşturulması önerilmektedir. Bu kapsamda akademik üretim, mevcut görev yüküne eklenen gönüllü bir faaliyet değil, görev tanımının tanınan bir bileşeni hâline getirilmelidir. Aşağıda bu amaçla öneriler yapılmıştır.

MEB'in mevcut merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı yapılanması ile il/ilçe millî eğitim müdürlüklerindeki şube, birim ve büro düzeni dikkate alınarak eğitim yönetimi alanında doktora mezunu öğretmenler için “doktoralı öğretmen uzmanlık görevlendirmesi” modeli oluşturulabilir.

(Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018; Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, 2025c). Bu modelde görevlendirme; öğretmenin doktora alanı, tez konusu, yayın ve proje geçmişi, veri analizi yeterliği ve saha deneyimiyle eşleştirilmeli; görevin süresi, haftalık zaman tahsisi, beklenen çıktı ve performans göstergeleri yazılı olarak tanımlanabilir.

Merkez teşkilatta eğitim yönetimi ve politika geliştirme görevlendirmeleri: Doktora mezunu öğretmenler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Personel Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı ile Temel Eğitim, Ortaöğretim, Meslekî ve Teknik Eğitim, Din Öğretimi, Özel Eğitim ve Rehberlik, Hayat Boyu Öğrenme ve Özel Öğretim Kurumları genel müdürlüklerinde “araştırmacı öğretmen”, “eğitim politikası uzmanı” veya “program ve yönetim süreçleri uzmanı” olarak görevlendirilmelidir. Bu görevlerin kapsamı; öğretim programı ve mevzuat değerlendirme, okul yönetimi uygulamalarını analiz etme, politika notu hazırlama, öğretmen ve yönetici yetiştirme içerikleri geliştirme, saha araştırması tasarlama ve uygulama sonuçlarını bilimsel rapora dönüştürme olarak tanımlanabilir.

Denetim ve teftiş görevlendirmeleri: Teftiş Kurulu Başkanlığı ile il millî eğitim müdürlükleri bünyesindeki Eğitim Müfettişleri Başkanlıklarında doktora mezunu öğretmenler, denetim bulgularını araştırma verisine dönüştüren ve rehberlik/iyileştirme önerilerini bilimsel kanıta dayandıran ekiplerde görevlendirilmelidir. Bu kapsamda risk temelli denetim göstergeleri geliştirme, okul rehberlik raporlarını analiz etme, tekrar eden sorun alanlarına ilişkin tematik inceleme raporları hazırlama, müfettiş-öğretmen-üniversite iş birliğiyle iyileştirme modelleri üretme ve denetim sonuçlarını politika geri bildirimi hâline getirme görevleri verilmelidir.

Planlama, izleme ve değerlendirme görevlendirmeleri: Strateji Geliştirme Başkanlığı, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerindeki strateji geliştirme, ölçme-değerlendirme ve sınav, yenilik ve eğitim teknolojileri, bilgi işlem ve mesleki gelişim birim/şubelerinde doktora mezunu öğretmenler “eğitim planlama ve veri analitiği uzmanı” olarak görevlendirilebilir. Bu görevin içeriği; okul ve kurum verilerinin analizi, stratejik plan göstergelerinin izlenmesi, ihtiyaç analizi, etki değerlendirme, öğrenci devamsızlığı, okul terki, akademik başarı, öğretmen mesleki gelişimi ve okul iklimi göstergelerine ilişkin erken uyarı ve karar destek raporları hazırlama olarak belirlenebilir.

Taşra teşkilatı ve okul düzeyi görevlendirmeleri: İl millî eğitim müdürlüklerinde temel eğitim, ortaöğretim, meslekî ve teknik eğitim, özel eğitim ve rehberlik, hayat boyu öğrenme, özel öğretim kurumları, mesleki gelişim, ölçme-değerlendirme ve sınav, yenilik ve eğitim teknolojileri ile strateji geliştirme şubelerinde doktora mezunu öğretmenlere “il eğitim araştırmaları koordinatörü”, “proje ve yayın koordinatörü” ve “okul gelişimi danışmanı” rolleri verilmelidir. İlçe millî eğitim müdürlükleri ve okullar düzeyinde ise bu öğretmenler okul gelişim planlarının hazırlanması, eylem araştırmalarının yürütülmesi, mahallî hizmet içi eğitimlerin tasarlanması, öğretmen topluluklarının desteklenmesi ve üniversitelerle saha temelli araştırma protokollerinin uygulanması süreçlerinde görevlendirilebilir.

Mevcut yapıda açık biçimde karşılanmayan ihtiyaçlar için merkezde “Doktoralı Öğretmenler ve Eğitim Araştırmaları Koordinatörlüğü” kurulmalıdır. Bu koordinatörlüğün temel işleri; MEB bünyesindeki doktora mezunu öğretmen envanterini tutmak, uzmanlık alanı-görev eşleştirmesi yapmak, araştırma ve yayın projeleri için yıllık çağrılar açmak, politika notu ve uygulama raporlarını yayımlamak, doktora mezunu öğretmenlerin akademik üretimlerini izlemek ve il millî eğitim müdürlükleriyle eşgüdüm sağlamaktır. Koordinatörlüğün iş birlikleri YÖK, üniversitelerin eğitim fakülteleri ve lisansüstü enstitüleri, TÜBİTAK, ÖSYM, TÜİK, Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı ve ilgili genel müdürlüklerle tanımlanabilir.

Taşrada “İl Eğitim Araştırmaları ve Politika Laboratuvarları” oluşturulmalıdır. Bu laboratuvarlar il millî eğitim müdürlüklerinde strateji geliştirme şubesi, ölçme-değerlendirme ve sınav şubesi, mesleki gelişim şubesi ve Eğitim Müfettişleri Başkanlığı ile birlikte çalışmalı; yerel eğitim sorunlarını veri temelli biçimde analiz etmeli, pilot uygulamaları tasarlamalı, okul temelli iyileştirme projelerini izlemeli ve yılda en az bir “İl Eğitim Araştırmaları Raporu” yayımlamalıdır. Laboratuvarlarda doktora mezunu öğretmenler, üniversite öğretim üyeleri, okul yöneticileri, öğretmen temsilcileri ve gerektiğinde yerel yönetim/STK temsilcileriyle birlikte çalışacak şekilde görevlendirilebilir.

Üniversite-MEB iş birliğini süreklileştirmek amacıyla “Doktoralı Öğretmen Araştırma Ağı” kurulmalıdır. Bu ağ; doktora mezunu öğretmenlerin üniversitelerdeki danışmanları, lisansüstü enstitüler, eğitim fakülteleri, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve ilgili MEB birimleri arasında ortak araştırma takvimleri, ortak yayın grupları, politika çalıştayları, veri paylaşım protokolleri ve uygulama odaklı proje çağrıları yürütmelidir. Ağın çıktıları yalnızca yayın sayısı ile değil; politika notu, öğretmen eğitimi modülü, okul gelişim modeli, ölçme aracı, saha raporu ve uygulama kılavuzu gibi MEB’in doğrudan kullanabileceği ürünlerle değerlendirilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu çalışmanın mezuniyet sonrası döneme odaklanması ve meslek öncesi süreçleri kapsam dışı bırakması dikkate alındığında, gelecekte yapılacak araştırmalarda doktora mezunu öğretmenlerin akademik üretkenliğinin boylamsal ve karma yöntemli tasarımlarla, kariyer yaşam döngüsü perspektifinden incelenmesi önerilmektedir.

Farklı disiplinlerde ve farklı istihdam biçimlerinde çalışan doktora mezunlarının akademik yayın, proje ve uygulama temelli üretim örüntüleri karşılaştırmalı olarak araştırılarak, alanlar arası yapısal ve kültürel farklılıklar ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimi Açısından Lisansüstü Eğitimin Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607. <https://izlik.org/JA92RC63WA>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. bs.). The University of Chicago Press.
- Boman, J., & Younes, S. (2023). Academic identity outside academia: Career trajectories of PhD graduates. *Higher Education Research & Development*, 42(4), 889–903. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2097489>
- Boman, J., Sánchez Barrioluengo, M., & van der Weijden, I. (2025). Determinants of the career pathways of doctorate holders: Evidence from eight European universities. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01418-y>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (ss. 241–258). Greenwood.
- Churchill, M. P., Lindsay, D., Mendez, D. H., Crowe, M., Emtage, N., & Jones, R. (2021). Does publishing during the doctorate influence completion time? A quantitative study of doctoral candidates in Australia. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 689–713. <https://doi.org/10.28945/4875>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Ek Sayı), 95–S120.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Kararname No. 1). *Resmî Gazete* Yayın Tarihi: 10.07.2018 Sayısı: 30474 <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (3. Baskı). Pegem Akademi. Ankara
- Demirdelen-Alrawadieh, D., & Yazıt, H. (2021). Doktora deneyiminin öğrenciler ve akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 1229–1245. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.902795>

- Di Paolo, A., & Mañé, F. (2016). Misusing our talent? Overeducation, overskilling and skill underutilisation among Spanish PhD graduates. *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 432–452. <https://doi.org/10.1177/1035304616657479>
- Duan, Y., Memon, S. A., AlShebli, B., Guan, Q., Holme, P., & Rahwan, T. (2025). Postdoc publications and citations link to academic retention and faculty success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(4), Makale e2402053122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2402053122>
- Günbey, M. (2022). Akademi dışı istihdam edilen doktora mezunlarının mesleki doyum ve üretkenlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 137–158. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11021>
- Karadağ, E., & Özdemir, S. (2017). Eğitim örgütlerinde akademik üretkenlik ve performans tartışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 203–234.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370–392.
- Lawson, C., & Lopes-Bento, C. (2024). Miss or match? The impact of PhD training on job market satisfaction. *Research Policy*, 53(3), Makale 104945. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104945>
- MEB.(2010). *Millî Eğitim Bakanlığı 18. Millî Eğitim Şûrası kararları*. MEB Yayını.
- MEB (2021). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği*. Resmî Gazete Yayın Tarihi: 05.02. 2021 Sayısı: 31386
- MEB. (2024a). *7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu*. Resmî Gazete Yayın Tarihi: 18.10.2024 Sayısı: 32696. Numarası:7528
- MEB (2024b). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik mesleği kariyer basamakları yönetmeliği*. Resmî Gazete Yayın Tarihi: 21.12.2024 Sayısı: 326759.
- MEB. (2025a). *Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. MEB Yayını.
- MEB (2025b). *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 32846). . Resmî Gazete Yayın Tarihi: 19.03.2025 Sayısı: 32846
- MEB. (2025c). *Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete. Resmî Gazete Yayın Tarihi: 26.04.2025 Sayısı: 32882. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/04/20250426-1.htm>
- MEB (2025d). *2026 yılı öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin kılavuz*. Personel Genel Müdürlüğü. MEB Yayını.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2023). *Higher education and the labour market: Doctoral graduates and skills mismatch*. OECD Publishing.
- Ölmez Ceylan, Ö., İdil, F. H., & Kalıpçı Söyler, S. (2024). Kuram ve uygulama arasında bir köprü: Doktoralı öğretmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 485–506. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1387146>
- Skakni, I., Kereselidze, N., Parmentier, M., Delobbe, N., & Inouye, K. (2025). PhD graduates pursuing careers beyond academia: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 45(1), 235–254. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2515211>
- Tonbul, Y. (2016). Lisansüstü programlar aracılığıyla okul yöneticisi yetiştirme. A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği içinde* (ss. 217–246). Pegem Akademi.
- Tonbul, Y., & Çavdar, E. (2019). Perceptions of school administrators related to the contribution of their completed postgraduate education to school management duties. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 17(3), 93–111.
- Toprak, E., & Taşgün, Ö. (2017). Investigation of the reasons why teachers do not make graduate education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 599–615.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Resmî Gazete Yayın Tarihi: 09.10.1982. Sayısı: 17863 Numarası: 2709
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Yükseköğretim Kanunu, Resmî Gazete Yayın Tarihi: 06.11.1981. Sayısı: 17506 Numarası: 2547

BÖLÜM 7

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TAŞRA TEŞKİLATI ŞUBE MÜDÜRLERİNİN KARAR VERME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mahmut YEŞİL, Necla ŞAHİN FIRAT

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TAŞRA TEŞKİLATI ŞUBE MÜDÜRLERİNİN KARAR VERME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Mahmut YEŞİL², Necla ŞAHİN FIRAT³

Özet

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) Taşra Teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin karar verme süreçlerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, olay ve olguların doğal ortamı içerisinde bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu nitel yöntemle yapılmıştır. Nitel yöntemin desenlerinden olan fenomenolojik desenin kullanıldığı bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Görüşme formunda katılımcılara örnek olay üzerinden karar verme süreçlerine ilişkin soruların yanı sıra metaforik algıları da belirlenmeye çalışılmıştır. İzmir ve Tunceli illerinde görev yapan 36 şube müdüründen oluşan çalışma grubu hem hız ve az maliyet hem de probleme taraf bireylerin maksimum çeşitliliğini yansıtmaları açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Coğrafi, nüfus ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından iki farklı kategoride yer alan İzmir ve Tunceli illerinden alınan örneklemin bu çeşitliliği sağlayacağı düşünülmüştür. Verilerin analizi sonucunda iki temel tema ortaya çıkmıştır: “kararlarda etkisiz kalma” ve “kararlarda etkili olma”. Bulgular, şube müdürlerinin çoğunlukla üst yöneticinin yönetim anlayışı ve yetki devrine bağlı olarak karar süreçlerine alt düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Rutin ve programlanmış kararlarda uygulayıcı konumunda olduklarını ancak sorumlu olunan şubenin işleri, komisyon çalışmaları ve uzmanlık gerektiren konularda seçenek oluşturma, bilgi toplama ve ikna etme yoluyla kararları etkileyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle örgütsel yapının katılımcı karar vermeye uygun düzenlenmesi şube müdürlerinin rollerini etkin şekilde yerine getirmelerine ve örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar sözcükler: MEB taşra teşkilatı, şube müdürü, karar verme.

GİRİŞ

Bütün örgütler belirlenmiş hedefler doğrultusunda başarıya ulaşmak isterler. Bu başarıyı sağlamanın ana unsurlarından biri örgütsel yapının en iyi şekilde yönetilmesidir. 1800’lerin sonunda ortaya çıkan klasik örgüt teorilerinde hareket ve zaman etüdü yapılarak verimliliğin artırılması amaçlanmışken insan unsurunun psikolojik yönü göz ardı edilmiş, çalışanlar makinenin bir parçası olarak görülmüştür. Ayrıca bu yaklaşımda çalışanların üretim sürecine dair herhangi bir fikir üretmeleri beklenmeksizin tepe yöneticilerin planlamaları ve emirlerine itaat etmeleri istenmiştir (Bozkurt, 2005). İş bölümü, hiyerarşi, itaat, disiplin-ceza, ekonomik çıktı gibi önemli karakteristik özelliklerin olduğu rasyonel kurallara dayalı iş süreçlerini öngören bu Taylorist yaklaşımda, iş görenler uygulayıcı konumundadır (Zencirkıran, 2012). Üretimin karmaşılaşması, insanın psikolojik yönünün göz ardı edilmesi,

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülmüş olan “Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Görev Yapan Şube Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Görüşleri” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Tunceli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Tunceli, Türkiye, mahmutyesil@hotmail.com, 0000-0001-7367-8988

³ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, İzmir, Türkiye, necla.sahin@deu.edu.tr, 0000-0001-8710-9516

çalışanların motivasyonunun düşmesi gibi nedenlerle beklenen verimin elde edilememesi sonucunda klasik yönetim yaklaşımına eleştiriler getirilmiş, yeni yaklaşımların önü açılmıştır (Galipoğlu, 2014). İnsan ilişkilerine dayanan ve neo-klasik dönem olarak ifade edilen bu yeni yönetim anlayışında verimliliğin, insanın sosyal yönüne önem verilerek sağlanabileceği vurgulanmıştır (Zencirkıran, 2012).

Motivasyon, liderlik, grup davranışı, iletişim gibi özellikler bu dönemin önemli özellikleri olarak öne çıkmıştır. Ayrıca bu dönemde insan, psiko-sosyal yönü maddiyattan daha güçlü olan bir varlık olarak kabul edilmiştir. 1970’li yıllardan itibaren yaşanan küreselleşme ve yükselen uluslararası rekabet sonucunda işletmelerin varlığını sürdürebilmek için yönetimde yeni bakış açılarına ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Sistem yaklaşımı, Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Yönetim gibi modern yönetim yaklaşımları, insanı odağına alan, hem dış çevrenin hem de çalışanların memnuniyetini verimliliğin ön koşulu kabul eden yaklaşımlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlarda çalışanlar üretim sürecinin bir aracı olmaktan ziyade yönetime katılan ve üretimde söz sahibi olan bireyler olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Öte yandan yönetim yaklaşımlarında yaşanan bu değişiminin yanı sıra yönetime katılma düşüncesinin, 19. yüzyılın sonlarında yükselen sanayileşme sonucunda, katma değerden yeterince pay almayan çalışanların derin yoksullaşması sonucunda yaşanan işçi işveren çatışmasını en aza indirmek ve aradaki dengeyi kurmak amacıyla doğduğu ifade edilmektedir (Serdar, 2011). İster kapitalist üretim ilişkilerinde, ister insana bakış açısında yaşanan değişim sonucu olsun ürettiği ürünün üretim sürecinde söz sahibi olan bireyin mutlu olduğu, moral ve motivasyonunun arttırdığı gözlemlenmiştir. Günümüzde de küresel rekabetin getirdiği değişim rüzgarı, yönetim alanında derin ve köklü değişikliklere yol açmaya devam etmektedir. Bu değişimler; yönetim yaklaşımlarının, stratejilerinin ve uygulamalarının yeniden değerlendirilmesine ve adapte edilmesine neden olmaktadır.

Örgütler, hızla değişen piyasa koşullarına ve teknolojik yeniliklere ayak uydurabilmek için esneklik ve yenilikçilik gerektiren katılımcı yeni yönetim modellerini benimsemek zorunda kalmaktadırlar. Özellikle son yarım yüzyıl içerisinde bürokratik, dikey ve katı merkezi örgütlenmelerin yarattığı sorunların çözümü için çalışanların üretimde söz sahibi olduğu daha yatay yönetim modelleri benimsenmeye başlanmıştır. Bu değişim çalışmaları içerisinde örgütleri üst, orta ve alt yönetim şeklinde kademelendiren (Mintzberg, 1993, Akt., Güçlü ve Tabak, 2017) yapı modelleri de tartışma konusu olmuştur. Daha çok, üst yönetim tarafından alınan kararların uygulayıcısı konumunda olan orta düzey yönetim kademelerine ihtiyaç olup olmadığı ya da örgüt performansı ve amaçlarının gerçekleşmesi için bu orta düzey yönetim kademelerinin hangi rollere sahip olmaları gerektiği konusundaki tartışmalarda, orta düzey yönetimi kaldırmanın örgüt performansına zarar verdiği belirtilmiştir (Floyd ve Wooldridge, 1997). Bununla birlikte özellikle de 2019 yılında başlayan Covid-19 pandemisiyle birlikte fiziksel ortamlardan dijital ortamlara kayan örgütsel işleyiş; orta düzey yöneticilerin eskimiş problem çözmeye, başkalarına iş yaptırmaya, iş süreçlerini kontrol etmeye odaklanan rollerinin geride kaldığı, bunun yerine çalışma gruplarının faaliyetlerini örgütün vizyon ve stratejileriyle ilişkilendiren bütünleştirici, çalışanların değişime ayak uydurmasını, sorunlara çözüm üretmelerini, örgütsel uyulanabilirliği yöneten kolaylaştırıcı ve sistemlerin işlemlerini sağlayan uygulayıcı rolleri üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Klagge, 1997).

Orta düzey yöneticilerin bu yeni rollerini yerine getirmeleri aynı zamanda örgütün karar alma süreçlerinin de yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Toplumsal açık sistemler olarak toplumun eğitim gereksinimlerinin karşılanmaya çalışıldığı toplumsal birimlerden meydana gelen eğitim sistemlerinin, bu gelişmelerin dışında kalması olası değildir. Diğer bütün toplumsal sistemlerin yönetim tarafından işletilmesi gibi eğitim sistemleri de eğitim yönetimi tarafından işletilmektedir. Başaran’a (1996) göre, üst sistemler, aracı üst sistemler ve temel sistemlerin bulunduğu eğitim sisteminin her düzeyi, ilke ve kurallara uygun olarak işletildiğinde işleme sorunları azalmaktadır. Roller gereği aracı üst sistemlerin içinde orta düzey yönetici olarak ifade edilebilecek olan yöneticilerin, örgütün etkinliğini sağlamak ve performansını arttırmak gibi liderlik rollerini yerine getirirken örgütünde karar alma sürecini buna göre düzenlemesi gerekir. Merkezi bir yapıya sahip olduğu ifade edilen Türkiye eğitim sisteminde, taşra teşkilatı olarak ifade edilen il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri aracı üst sistemler olarak kabul edilmektedir. Eğitim hizmetleri ise bu aracı üst sistemlerin içerisinde yapılandırılan şube, birim ve bürolar tarafından yerine getirilmektedir. 1 no.lu

Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'ne istinaden Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'ne göre oluşturulan şube müdürlüklerinin yönetim sorumluluğu şube müdürlerince yerine getirilmektedir. Bakanlığın eğitim politikaları ve stratejik amaçlarının okul ve kurumlara iletilmesi, uygulanmasının sağlanması, takip edilmesi, planlaması, çevre ile işbirliği yapılması, hizmetlerin geliştirilmesi gibi görevleri olan şube müdürlerinin, aynı zamanda okul/kurumların faaliyetlerinin koordine edilmesi ve stratejik amaçlar çerçevesinde bütünleştirilmesi, ortaya çıkan sorunların ve çözüm önerilerinin merkez örgütüne bildirilmesi gibi sorumlulukları bulunmaktadır.

Okul/kurumların eğitimin amaçlarını gerçekleştirmelerinde stratejik bir etkiye sahip olan ve orta düzey yönetici olarak değerlendirilen MEB taşra teşkilatı şube müdürlerinin dolaylı olarak toplumun eğitim ihtiyacının karşılanmasında önemli roller üstlenmeleri beklenmektedir. Ancak katı merkezîyetçi bir yapı olarak ifade edilen Türkiye eğitim sisteminde (Bursalıoğlu, 1992) karar alma yapısına bağlı olarak bu rollerin gereği gibi yerine getirilip getirilmediği tartışmalıdır. Alan yazında şube müdürlerinin karar alma düzeyleri ile ilgili doğrudan bir çalışma yer almamaktadır. Dolayısıyla MEB taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken karar alma sürecinde bulunabilme düzeylerini nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesinin, eğitim örgütünün amaçlarının etkin şekilde gerçekleşmesi ve şube müdürlerinin yönetsel sorunlarının çözülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlık tarihiyle birlikte başladığı düşünülen yönetsel faaliyetler, sanayi devrimiyle birlikte bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Ancak 20. yüzyılın ilk yarısının sonlarına kadar neredeyse günlük işlerin yürütülmesi kadar basit görülebilecek yönetim kavramı; sonraki dönemlerde teknoloji, sosyal, politik ve ekonomik yapılarda meydana gelen hızlı değişim ve gelişmelerle birlikte daha karmaşık ve disiplinler arası bir bilim dalına dönüşmüştür. Yönetim bilimindeki bu dönüşüm, 'Karar Kuramı', 'Sistem Kuramı' ve Durumsallık Kuramı' gibi yeni yönetim kuramlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Karar Verme Kuramı iki temel yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan Klasik Rasyonel Karar Kuramı, karar vericinin bir eyleme ya da soruna ilişkin tüm alternatifleri ve sonuçları bilerek optimal kararlar verebildiği yaklaşımıdır. Bu kurama eleştiri getiren Herbert Alexander Simon, 'Sınırlı Rasyonel Karar Kuramı'nı ortaya koyarak insan rasyonelliğinin tüm çevresel ve alternatifleri değerlendirilemeyeceğini dolayısıyla kurulacak karar verme mekanizmasıyla optimale en yakın kararların verilebileceğini savunmuştur. Buna göre Simon; örgütün, karar verme sürecinin karmaşık bir unsuru olduğunu, örgütün yapısının alması gereken kararlara göre düzenlenmesi gerektiğini ve her bireyin bir karar verme mekanizması olduğunu ileri sürmüştür. Simon'a göre bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan fiili çalışma en alt kademedeki çalışanların sorumluluğundadır. Ancak, bu çalışanların üzerinde yer alan yöneticiler de örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadırlar. Bu yöneticiler; örgütün stratejilerini uygulamaya koymak, günlük operasyonları yönetmek ve çalışanların faaliyetlerini koordine etmek gibi önemli görevleri yerine getirirler. Böylece, hem alt kademelerin hem de bu kademelerin üzerinde bulunan yöneticilerin katkıları örgütün genel başarısında belirleyici olmaktadır (Akt. Özer, 2016). Bu işleyiş bize yönetimin hangi düzeyinde olursa olsun çalışanların sürekli olarak karar alma süreçlerine katıldıklarını göstermektedir.

Geleneksel ve yeni yönetim anlayışlarında etkenlik ve verimlilik, örgütün devamlılığını sağlayan iki önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Bu iki unsurun temelinde ise yönetimle eş değer kabul edilen karar verme yatmaktadır. Karar verme, Simon tarafından programlanmış ve programlanmamış kararlar şeklinde iki gruba ayrılmaktadır (Özer, 2016). Programlanmış kararlar; belirli bir usule dayandıkları için her defasında yeniden alınması gerekmeyen, sık sık yinelenen ve rutin nitelikteki kararlardır. Bu tür kararlar, genellikle örgütsel süreçlerin standardizasyonunu sağlamak ve etkinliği artırmak amacıyla kullanılır. Programlanmış kararlar, önceden belirlenmiş kurallar ve prosedürler çerçevesinde alınır; bu nedenle tekrarlanan durumlar için hızlı ve tutarlı çözümler sunar. Programlanmamış kararlar ise bir temele oturtulmayan, her an önemli sonuçlar doğurabilecek nitelikteki kararlardır. Bu kararlarda örgüt yapısı önemli rol oynamaktadır. Hangi nitelikteki kararların hangi kademedeki çalışanlar tarafından ve ne düzeyde alınacağı örgüt yapısıyla ilişkilidir. Karar verme, bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanması, bu

bilgilerin değerlendirilmesi ve seçeneklerin oluşturulması sürecidir (Güçray, 2001). Diğer bir deyişle bir problemi çözmek veya belirlenmiş amaçlara ulaşmak için var olan seçenekler arasından en uygun olanı seçmek olarak ifade edilebilir. Karar verme süreci, bir sorunu çözebileceği varsayılan bir seçeneğe ulaşmak için sürdürülen çabadır. Karar verme düzeyi ise bu çabanın içerisinde bulunabilme ve seçeneklerden birini tercih etme sorumluluğunu alabilme derecesini ifade eder.

Mıhçıoğlu'na (1983) göre, bir örgütün amaçları doğrultusunda karar alınması ve uygulanması bir yönetim faaliyeti iken çalışanların bu kararların alınmasında kendileri veya temsilcileri aracılığıyla rol oynaması yani karar sürecinin içerisinde bulunması yönetime katılmadır. Günümüzde kararların yöneticiler tarafından alınarak diğer personel tarafından uygulanması anlayışı yerine kararların uygulayanlar tarafından alınması veya kararlara katılım sağlanması eğilimi güçlenmektedir (Koçel, 2020). Yönetime katılım, çalışanları makinenin bir parçası olarak gören geleneksel yönetim felsefesinin yarattığı olumsuz etkilere karşılık endüstri işletmelerini de kapsayacak şekilde siyasal demokrasinin uygulama alanını geliştiren ve çalışanlara örgüt yönetimine katılma olanakları yaratan bir yönetim düşüncesi olarak ifade edilmektedir (Dicle, 1980). Yönetime katılma, aynı zamanda ast konumundaki çalışanlara sorumlulukları doğrultusunda daha fazla kontrol ve seçenekler arasında tercih yapma özgürlüğü tanıyan özel bir yetki devri olarak kabul edilmektedir. Çalışanlarda önemli bir doyum kaynağı olduğu ifade edilen bu yaklaşımın, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını arttırdığı, örgütün esneklik ve uyum yeteneğini güçlendirdiği ileri sürülmektedir. Böylece katılımcı karar verme, bireylerin kendi işlerine ve örgütlerine daha fazla katkı sağlamalarına olanak tanımaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2008).

Çeşitli şekillerde tanımlanan yönetime katılma, yapısal ve süreç olarak ele alındığında, yapısal yönetime katılma uygulayıcıların karar alma hiyerarşisi içerisinde, uygulama ile ilgili kararlarda etkili olmaları şeklinde ifade edilir. Süreç olarak yönetime katılma ise uygulayıcıların içsel veya dışsal olarak alınan kararları etkilemesi, uygulaması, uygulamadaki durumları rapor etmesi ve önerileri yönetime bildirilmesi mekanizmasının işlemesi şeklinde ifade edilmektedir (Eroğlu, 2006). Katılımcı yönetim, örgüt içindeki bireylerin fikir ve önerilerini paylaşımlarına olanak tanır, bu da hem bireysel hem de örgütsel düzeyde daha iyi kararlar alınmasını sağlar. Bu yaklaşım işbirliği, iletişim ve örgütsel bağlılığı artırabilir. Yönetimsel anlamda karara katılımın hem örgüt hem de birey açısından olumlu sonuçları vardır. Birey açısından kararlara katılım, benlik ihtiyaçlarının tatmin edilmesine yardımcı olur; bireylerin kendilerini değerli ve katkıda bulunabilir hissetmelerini sağlar. Örgüt açısından ise yönetim, işi bizzat yapanların gerçekçi fikirlerinden yararlanarak daha gerçekçi ve etkili kararlar alabilir. Bu da yönetimsel etkinliği ve verimliliği artırır. Olası en etkili kararlara katılım tipolojisi Lewin ve diğ. (1939) tarafından yapılan çalışmada “otoriter”, “demokratik” ve “laissez-faire” olarak ifade edilmiştir. Otoriter liderler neredeyse tüm kararları kendileri verirken, laissez-faire liderler astların tüm kararları almasına izin verir. Demokratik liderler ise kararlarını astlarıyla birlikte alırlar. Likert (1961 ve 1967), yönetici karar alma sürecinin dört teorik yaklaşımından her birine karşılık gelen dört yönetimsel karar alma tarzını ayrıntılı olarak açıklamıştır. Heller ve Yukl (1969) ise çalışanların kararlara katılma derecelerini beş biçimde gösteren düzlemsel bir model ortaya koymuştur.

Şekil 1

Karar Düzlemi

Düşük Ast Etkisi		Yüksek Ast Etkisi		
Açıklama yapmadan yönetici kararı	Açıklama yaparak yönetici kararı	Danışılarak yönetici kararı	Birlikte karar verme	Kararın astlara bırakılması (temsilci)

Kaynak: Heller, F.A. ve Yukl, G. (1969)

Şekil 1’de görülen bu modele göre Frank A. Heller ve Gary Yukl, karara katılımın bir düzlem üzerinde farklı seviyelerde gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Düzlemin bir ucunda gücün tamamen yöneticide olduğu, diğer ucunda ise kontrolün astlara devredildiği bir süreç işlemektedir. Birinci biçimde açıklama ve danışma olmaksızın kararlar yönetici tarafından alınarak çalışanlara (astlara) bildirilmektedir. İkincisinde kararlar yine yönetici tarafından alınmaktadır. Ancak kararın nedenleri ile ilgili çalışanlara açıklama yapılmaktadır. Üçüncü biçimde kararlar yönetici tarafından bir veya daha

fazla çalışana danışılarak alınmaktadır. Dördüncüsünde yönetim ve çalışanlar birlikte karar vermektedir. Genellikle çoğunluğun görüşü esas alınır. Son olarak kararlar çalışanlar tarafından alınmaktadır. Yönetici kararlar ilgili rapor isteyebilir ve nadiren kararı veto edebilir. Bu karar düzlemindeki ilk ve son prosedürün yani yöneticilerin ve astların tek başına verdikleri kararların katılımcı karar kapsamına girmediği, bunların dışındaki karar prosedürlerinin ise katılımcı karar olduğu kabul edilmektedir. Edwin M. Bridges (1967), “Karar Paylaşım Modeli” ile kararlara katılım koşullarını ortaya koymuştur. Bu modele göre alınacak kararın kabul alanı dışında olması durumunda çalışanların karara katılması, kabul alanı içerisinde olası durumunda ise karar dışında kalmaları öngörülmüştür. Kabul alanı uygunluk ve uzmanlığa bağlıdır. Uygunluk çalışanın çıkarının bulunması, uzmanlık ise çalışanın alınacak karar konusu ile ilgili bilgisinin olmasıdır. Uygunluğun ve uzmanlığın olmaması kabul alanı olarak ifade edilmektedir. İki kavramında derece olarak artması durumunda karar kabul alanı dışına çıkmakta ve çalışanların karara katılması en uygun durum olmaktadır (Aydın, 2000). Kamu yönetimi açısından Türkiye’de kararlara katılım uygulamalarının sınırlı düzeyde kaldığı ifade edilmektedir (Eren, 1998). Bu sınırlılık kamu hizmetlerinin etkin ve verimli yürütülmesini etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için örgütlenmiş olan MEB’in taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin görevleri ile ilgili olarak karar alma ve kararlara katılma düzeylerini nasıl anlamlandırdıklarını ve deneyimlediklerini keşfetmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, olgu bilim (fenomenoloji) deseninde nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Olay ve olguların kendi doğal ortamları içerisinde derinlemesine incelenmesi gerektiğini esas alan nitel yöntemde (Yıldırım ve Şimşek, 2016), asıl amaç olguya etki eden değişkenlerin yerini saptamak ve bireyin bilinç düzeyinde yaşadığı deneyimleri betimlemektir (Şencan, 2005). Dolayısıyla keşfedilen her ilişki, olgunun kendine ait özelliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bu ilişkinin benzer başka olay/olguya genellemesi beklenmez. Önceden bilinmeyen sonuçlar birbirleriyle ilişkileri içerisinde açıklamaya çalışılır. Temel olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak verilerin toplanmasından, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına kadar nitel bir sürecin izlendiği nitel araştırma yönteminde bireylerin görüşlerinin ve deneyimlerinin, esnek, bütüncül, kendine özgü ortamı içerisinde ve disiplinler arası bir yaklaşımla belirlenmesi büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemi küçük insan grupları ya da durumlar hakkında zengin, ayrıntılarla dolu bir bilgi seti sunarak olay ya da olguların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Stecher ve Borko, 2002).

Bu yöntemde incelenen grubun veya olgunun niteliği; resimler, videolar, gözlemler, kelimeler, tasvirler gibi araçlarla değerlendirilmeye çalışılır. Ayrıca bir olay/olguya etki eden değişkenler arasındaki ilişkilerin “neden” “nasıl” boyutlarını ortaya koyarak araştırmacıya derinlikli bir bakış açısı kazandırır ve sistematik süreçler yoluyla sorulara cevap arar. Bireylerin veya grupların bir olayı nasıl anlamlandırdıklarını, kendilerinin veya başkalarının sosyal dünyalarını nasıl yorumladıklarını keşfetmelerine aracılık eder (Berg ve Lune, 2015).

Nitel araştırmalarda her araştırma probleminin kendine özgü bir araştırma deseni vardır. Desen, araştırma sürecinin birbirini etkileyen çeşitli aşamalarının tutarlı bir şekilde ilerlemesinde araştırmacıya yol gösterir ve araştırmanın çerçevesinin ve sürecinin esnek bir yapıda oluşturulmasına katkıda bulunur. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji; bir olay, olgu veya bir kavramla ilgili bireylerin yaşadıkları deneyimlerini algılarına, hislerine ve düşüncelerine göre nasıl yapılandırdıklarını anlamaya çalışan bir desendir (Van Manen, 2007). Farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız fenomenle ilgili katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının betimlendiği bu desende amaç yaşanan veya yaşanmakta olan bir olay/olgunun iç dinamiklerini inceleyerek onu bütün yönleriyle açıklığa kavuşturmadır. Diğer bir deyişle bireylerin yaşadıkları deneyimlerinin özüne ulaşmaktır (Creswell, 2016; Şencan, 2005). Bu perspektifle MEB taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin yaptıkları göreve ilişkin karar verme düzeylerini nasıl anlamlandırdıklarını, bu anlamların hangi bağlam içerisinde ortaya çıktığını çok yönlü olarak anlayabilmek ve deneyimlerini

betimleyebilmek amacıyla bu çalışma fenomenoloji deseniyle nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşımda araştırmacı, bir dış gözlemci olarak bireylerin davranışlarını, amaçlı olarak seçilmiş ilgili kişilerin bakış açılarından değerlendirerek onların deneyimlerini ve algılarını betimlemeye çalışır (Creswell, 2016; Şencan, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Burada üzerinde durulması gereken konu, bu betimleme ve diğer bütün süreçlerde araştırmacının kendi bireysel varsayımları ve önyargılarının araştırma sonuçlarına etkisini en aza indirecek tedbirleri almasıdır.

Araştırmanın Çalışma Alanı ve Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarında, araştırılan fenomeni yaşadığı düşünülen ve bunu yansıtabilecek bireyler ya da gruplar veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, probleme taraf olan bireylerin maksimum derecede çeşitliliğini yansıtmaktır ve farklı durumlar arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları belirleyerek problemin çeşitli boyutlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmacı alanda yaptığı gözlemlerle zengin veriye ulaşacağını düşündüğü şube müdürlerini çalışma grubuna dahil etmiştir. Bu çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini arttırmak amacıyla farklı deneyimlere sahip bireylerin seçilmesine önem verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ve Tunceli il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan 6 kadın ve 30 erkek şube müdürü olmak üzere toplam 36 şube müdüründen oluşturulmuştur. Çalışma grubunun yetersiz olması, çalışmanın iç ve dış geçerliliğini tehdit eden bir unsur olurken grubun çok büyük olması toplanan verinin tekrar etmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle araştırmacı çalışma grubundaki kişi sayısını belirlerken Cropley'in (2002) önerdiği araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme ilkelerini esas almıştır. Araştırmanın problemi bazen birden fazla durumun çalışılmasını gerekli kılarken bazen de bir tek grubun çalışılmasına odaklanılmasını gerektirebilir. Veri miktarı ise verinin derinliği ile ilgiliyken, kuramsal örnekleme araştırma sorusunun cevabı olacak kavramların ve süreçlerin kendilerini tekrar ettiği noktaya kadar katılımcılardan veri toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu çalışmada, katılımcı olacak bireylerin ve katılımcı sayısının belirlenmesinde fenomeni farklı deneyimlemiş bireyler öncelikli olmak üzere verilerin doyuma ulaşmasını sağlayacak kadar şube müdürü çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca maksimum çeşitliliğin sağlanması için coğrafi bölge farklılığı, kent/kırsal ayrımı, sosyo-ekonomik farklılık, cinsiyet farklılığı, tecrübe, öğrenim düzeyi ve yaş gibi özellikler gözönünde bulundurulmuştur.

Sosyo-ekonomik açıdan İzmir, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin yoğun olduğu ve bütün yerleşim birimlerine ulaşımın kolaylıkla sağlandığı Türkiye'nin yoğun göç alan gelişmiş illeri arasında sayılmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatının (DTP) 6 dereceli sosyo-ekonomik gelişmişlik kriterlerine göre İzmir birinci derecede sayılmakta ve iller arası sıralamada 3. sırada bulunmaktadır. Tunceli ise nüfus olarak Türkiye'nin en küçük ve nüfusa oranla dışarıya en çok göç veren illerden biridir. Kültürel olarak daha homojen olan bu kentte sanayi yok denecek kadar az, bürokrasi ise oldukça etkindir. Bu il, DTP'nin verilerine göre sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyesinde 5. derecede ve 81 il arasında 59. sırada bulunmaktadır (DTP, 2022). Bu açıdan bakıldığında bu iki ilin sosyo-ekonomik açıdan çeşitlilik kriterini sağladığı söylenebilir. Bir diğer çeşitlilik kriteri cinsiyet değişkenidir. Kadın ve erkek şube müdürlerinin yapılan görevi farklı deneyimledikleri varsayımından hareketle çalışma grubunun belirlenmesinde iki cinsiyet grubundan da yeterli sayıda şube müdürünün katılımcı olmasına özen gösterilmiştir. Yaş faktörünün görevin deneyimlenmesinde farklı algılamalara yol açacağı düşünüldüğünden muhtemel katılımcı olarak listelenen şube müdürlerinin farklı yaş aralıklarında olmalarına öncelik verilmiştir. Ayrıca şube müdürlüğü görevinden önceki yöneticilik deneyimi, şube müdürlüğü kıdemi, şube müdürlüğü görevi öncesi veya sonrasında yöneticilik alanında bir eğitim alınıp alınmaması ve mezuniyet alanının, yapılan görevin algılanmasında farklılıklara neden olacağı ve karar verme düzeyini etkileyeceği düşünüldüğünden çalışma grubunun belirlenmesinde belirleyici faktörler olmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Yöneticilik Kıdemi (yıl)	Şube müdürlüğü Kıdemi (yıl)	Yöneticilik Eğitimi Aldı mı?	Mezuniyet	Görev Yaptığı İl
İdil	56-65	Kadın	21 ve üzeri	16-20	Evet	Eğitim	İzmir
Berfin	35-45	Kadın	21 ve üzeri	6-10	Hayır	Eğitim	İzmir
Yusuf	56-65	Erkek	21 ve üzeri	16-20	Evet	Diğer fakülteler	İzmir
Dilcan	35-45	Kadın	21 ve üzeri	16-20	Hayır	Eğitim	İzmir
Kıymet	35-45	Kadın	16-20	0-5	Hayır	Eğitim	İzmir
Boran	46-55	Erkek	16-20	16-20	Evet	Eğitim	İzmir
Cevat	46-55	Erkek	16-20	16-20	Hayır	Eğitim	İzmir
Adil	46-55	Erkek	6-10	6-10	Hayır	Eğitim	İzmir
Özgür	56-65	Erkek	21 ve üzeri	21 ve üzeri	Hayır	Eğitim	İzmir
Can	56-65	Erkek	21 ve üzeri	21 ve üzeri	Hayır	Eğitim	İzmir
Yılmaz	56-65	Erkek	6-10	6-10	Hayır	Diğer fakülteler	İzmir
Seval	56-65	Kadın	21 ve üzeri	21 ve üzeri	Evet	Eğitim	İzmir
Murat	46-55	Erkek	6-10	6-10	Hayır	Eğitim	İzmir
Pelin	35-45	Kadın	6-10	6-10	Hayır	Eğitim	İzmir
Hıdır	56-65	Erkek	16-20	16-20	Hayır	Eğitim	İzmir
Metin	56-65	Erkek	21 ve üzeri	21 ve üzeri	Evet	Eğitim	İzmir
Miran	46-55	Erkek	6-10	6-10	Hayır	Eğitim	İzmir
Okan	46-55	Erkek	6-10	6-10	Hayır	Eğitim	İzmir
Arif	56-65	Erkek	21 ve üzeri	21 ve üzeri	Evet	Eğitim	İzmir
Bülent	46-55	Erkek	11-15	11-15	Hayır	Eğitim	İzmir
Ferhat	46-55	Erkek	11-15	11-15	Hayır	Eğitim	İzmir
Ali	46-55	Erkek	11-15	0-5	Hayır	Eğitim	İzmir
Deniz	46-55	Erkek	21 ve üzeri	21 ve üzeri	Evet	Eğitim	İzmir
Çetin	46-55	Erkek	16-20	0-5	Evet	Eğitim	İzmir
Diren	46-55	Erkek	6-10	6-10	Evet	Eğitim	İzmir
İbrahim	35-45	Erkek	6-10	6-10	Evet	Eğitim	İzmir
Hüseyin	46-55	Erkek	21 ve üzeri	6-10	Evet	Eğitim	Tunceli
Anıl	35-45	Erkek	6-10	0-5	Evet	Eğitim	Tunceli
Haydar	46-55	Erkek	16-20	6-10	Hayır	Diğer fakülteler	İzmir
Rüzgar	56-65	Erkek	16-20	0-5	Evet	Eğitim	İzmir
Sait	46-55	Erkek	21 ve üzeri	0-5	Hayır	Eğitim	İzmir
Baransel	46-55	Erkek	11-15	0-5	Evet	Eğitim	Tunceli
Fırat	46-55	Erkek	21 ve üzeri	6-10	Evet	Eğitim	Tunceli
Mehmet	46-55	Erkek	6-10	0-5	Evet	Eğitim	Tunceli
Ahmet	46-55	Erkek	16-20	0-5	Evet	Eğitim	Tunceli
Kenan	46-55	Erkek	16-20	0-5	Evet	Eğitim	Tunceli

Tablo 1’ de yer alan çalışma grubuna bakıldığında katılımcıların yarısının 46-55 yaş grubunda olduğu, yaklaşık üçte ikisinin yöneticilik kıdeminin onbeş yıldan fazla, bir o kadarının şube müdürlüğü kıdeminin onbeş yıldan az olduğu, başka bir deyişle katılımcıların bir bölümünün şube müdürlüğü görevinden önce eğitim yöneticiliği yaptıkları görülmektedir. Şube müdürü olarak atanmak için lisans düzeyinde fakülte mezunu olmak yeterli olmakla birlikte mezuniyet alanıyla ilgili bir şartın olmadığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Bu çalışmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla fenomenolojik desenin temel veri toplama araçlarından görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde görüşme formunun hazırlanması, görüşmelerin yapılması, transkriptlerin oluşturulması, bu metinlerin bilgisayar ortamına aktarılması, araştırmacının görüşme esnasında gözlemine dayalı olarak not tutması ve dokümanların incelenmesi yer almıştır. Bu süreçte veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. İki veya daha fazla birey arasındaki sözlü iletişim süreci olan görüşme; olgulara ilişkin anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmak için araştırmacılara esneklik, etkileşim ve sondalar yoluyla derinlemesine bilgiye ulaşma imkanı sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2018).

Doğal ortam içerisinde, güven ve empatiye dayalı yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar kendilerinin bile farkında olmadığı yaşantılarını ve anlamları dışı vurabilirler. Bu çalışmada görüşmeciyi; görüşülenin sorulara rahat, dürüst ve doğru şekilde cevap vermesini sağlayacak ortamı hazırlamaya çalışmıştır. Patton'a (1987) göre görüşme formu yöntemi benzer konularda, değişik bireylerden aynı tür bilgilerin alınması amacıyla kullanılır. Bu yöntemde araştırmacı önceden belirlemiş olduğu konu çerçevesinde hazırladığı soruları değişik sırada sorma, cümle yapısını değiştirme, daha fazla bilgi edinmek amacıyla ek sorular geliştirme veya görüşülen tarafından önceden cevaplanmış soruları sormama esnekliğine sahiptir. Görüşme formu ile araştırmacı araştırılan konunun tüm boyutlarının kapsanmasını güvence altına alır ve farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiyi sağlar.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında akademisyenlerin de görüşü alınarak önce bir örnek olay verilmiş akabinde ana soru ve sondalarla katılımcıların hangi düzeyde nasıl karar verdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca soruların bitiminde katılımcılara, şube müdürlüğünü canlı/cansız bir nesneye benzetmeleri istenen metaforik bir soru yöneltilmiştir. Bu soru ile bireyin muhtemel paylaşmayacağı bilinçaltı sezgilerine ulaşmak, alınan verileri zenginleştirmek ve bu araştırma konusu dahilinde alan yazına metaforlar kazandırmak amaçlanmıştır. Anlaşılabilirlik ve noktalama işaretleri açısından yapılan incelemeden sonra pilot uygulama yapılmıştır. Öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilerek asıl görüşmeye hazır hale getirilmiş ve görüşme izini alınarak uygulama yapılmıştır. Görüşmeler aynı soru formu üzerinden bireysel ve odak grup görüşmeler şeklinde yapılmıştır. İki ilde de il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde pilot çalışmaya katılmayan 36 şube müdürüyle odak grup ve bireysel görüşme yapılmıştır. Şencan'a (2005) göre odak grup görüşme, belirli bir konuda az sayıda kişinin olduğu bir grupla konunun tartışılması veya konuya değişik açılardan ışık tutulmasıdır.

Bu görüşme yönteminde elde edilen verilerin çoklu veri toplama yöntemi çerçevesinde analiz edilmesi güvenilirliği arttırmaktadır. Görüşmelerde konuyla ilgili bireylerden derinlemesine bilgi elde edilirken odak grup görüşmelerinde bireylerin inançları, tutumları, bilinçaltı sezgileri, hisleri vb. ortaya konulmaya çalışılır. Hassas ve bireysel olmayan konularda başvurulacak bu veri toplama yönteminde grup etkileşimi içerisinde sorulara verilen yanıtların kapsamı ve derinliği artmaktadır. Patton'a (2002) göre odak grup görüşmelerinde grup üyeleri birbirlerinin cevaplarını duyduklarından konuyla ilgili daha önce dile getirdikleri düşüncelerine eklemeler yaparlar. Görüşmelerde temel hedef araştırma konusuna uygun bilgileri katılımcılardan almaktır. Yüz yüze görüşmede katılımcı egoist davranabileceği gibi kendisini rahat hissetmediği zaman konunun dışına çıkabilir ancak odak grup görüşme, informal ortamda konunun dışına çıkmadan katılımcılardan veri toplamaya olanak veren bir yöntemdir. Naumes ve Naumes (2006), katılımcıların kendilerini güvenli hissetmeleri için görüşmelerin katılımcıların çalışma yerlerinde yapılmasını önermektedirler.

Bu çalışmada katılımcıların istekleri dikkate alınarak görüşmeler genel olarak katılımcıların çalışma odalarında, bazı görüşmeler ise gürültüden uzak dış mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcılara, verilecek bilgilerin sadece bilimsel çalışma için kullanılacağı ve kendilerine ait tüm bilgilerin gizli kalacağı konusunda güvence verilmiştir. Görüşme esnasında iki katılımcı görüşmenin kaydedilmesini istemediğinden görüşme ana hatlarıyla not edilerek hemen sonrasında görüşme metni oluşturulmuştur. Diğer katılımcıların görüşmeleri gönüllülük temelinde ses kayıt cihazı ile

kaydedilmiştir. Veri toplama aşamasında araştırmacının kendisinin de katılımcılarla aynı görevi yapıyor olmasının bazı avantaj ve dezavantajları olmuştur. Katılımcılar araştırmacının aynı görevi yapıyor olmasından dolayı sorulan sorunun cevabını bildiği varsayımından hareketle bazen “Senin de bildiğin gibi...” benzeri kestirme cevaplar vermişlerdir. Araştırmacı bu tür durumlar için yeni bir strateji belirleyerek görüşmenin başında kendisini bilmeyen biri olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bireysel görüşmeler ortalama otuz dört dakika, grup görüşmeleri ise ortalama elli dakika sürmüştür. Görüşme sonucunda görüşme verileri olduğu gibi yazılı metne çevrildikten sonra analiz yapılmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Nitel bir çalışmada analizin temel hedefi olay ve olguların arka planında var olan ilişkileri, kavramlar arası örüntüleri ortaya çıkarmak, bulguları anlamlı bir yapıya kavuşturmadır. Bu süreç verilerin organize edilmesini, ön okuma yapılmasını, küçük kavramsal birimlere ayrılarak kodlanmasını, kodların kategori ve temalar halinde birleştirilerek anlamlı bir bütün haline getirilmesini, bulguların tartışılmasını ve yorumlanarak yalın bir dille sunumunu içermektedir (Creswell, 2018). Bu süreçte görüşmelerde söylenen kadar katılımcıların söylem, eylem ve davranışlarının arkasındaki anlamların ortaya çıkarılması ve analitik bulgular olarak sunulması nitel çalışmanın özünü oluşturmaktadır (Baş ve Akturan, 2017; Yıldırım ve Şimşek; 2021). Analiz sürecinde temel olarak yapılan işlem, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip düzenleyerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlamaktır.

Bu çalışmada, Creswell (2023) tarafından önerilen fenomenolojik araştırma aşamaları takip edilerek elde edilen veriler, fenomenolojik analiz yaklaşımı izlenerek betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre analiz süreci altı aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan paranteze almada araştırmacı çalışmanın başından itibaren kendi konumunu tanımlayarak bildiklerini, duygularını, düşüncelerini toplanan verilerin dışında tutmaya çalışmıştır. Transkript oluşturma aşamasında görüşmelerde elde edilen kayıtlar ve notlar, beden hareketleri, söyleyiş biçimleri herhangi bir transcript programı kullanılmadan bizzat araştırmacı tarafından kayıtlar birebir dinlenerek özgün haliyle yazılı metne çevrilmiştir. Kod, kategori ve temaların belirlenmesi amacıyla bu metinler nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Fenomenolojik azaltma aşamasında, metinler birkaç kez okunarak araştırılan fenomenle ilgisi olmayan veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Anahtar ifadelerin (kod) listesinin oluşturulması aşamasında, her katılımcıya ait transkriptler birkaç kez okunarak katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını belirten önemli kelimeler, cümleler, paragraflar anahtar ifadelerle (kodlar) listelenmiştir.

Kategori ve temaların oluşturulması aşamasında, probleme ait benzer anlam ifade eden kodlardan kategoriler oluşturulmuş, bu kategoriler tematik kümeleme ile merkezi temalar altında birleştirilmiştir. Tanımlama aşamasında ise oluşturulan temalar kullanılarak katılımcıların fenomenle ilgili deneyimlerini nasıl yapılandırdıkları ifade eden dokusal tanımlamalar yapılmıştır. Yukarıda ifade edildiği gibi fenomenolojik analiz süreci takip edilerek hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri ile veriler çözümlenerek alt problemlerle ilgili kavramlara ve temalara ulaşılmıştır. Betimsel analizde araştırmacı daha önceden var olan kuram ve araştırma sonuçlarından yararlanır. Araştırma sürecinin başında oluşturulan kavramsal çerçeveye göre oluşturulan temalar ekseninde verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanarak tartışılması ve yorumlanarak sunulması aşamalarını içerir (Coşkun ve diğ., 2019). Bu çalışmada alan yazın taraması yapılarak kod listesi ve başlangıç temaları oluşturulmuştur. Betimsel analiz süreci ile birlikte içerik analizi ile verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı kavramsal bir çerçeveye sahip olmayabilir.

Özellikle kuram oluşturma desenlerinde öne çıkan bu yöntem, verinin içerisindeki kalıpları, temaları, anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olarak ayrıntılı ve sistematik çalışmaya dayanır. İçerik analizi yönteminde araştırmacı araştırma sürecinin başına dönerek yeni sorular oluşturabilir, yeni veri toplayabilir ve yeni cevaplar arayarak sonuçta analitik genellemelere ulaşabilir. Bu yöntemde temel hedef analiz edilen metinde yer alan çok sayıda ifadeyi daha az sayıda kavram çerçevesinde kategorize edilmesi ve karşılaştırılmasının sağlanmasıdır (Coşkun ve diğ., 2019). Nitel veri analizi programı yardımıyla her katılımcıya ait metinler ayrı ayrı okunarak veride gömülü bulunan ve tüm dengeli analiz yaklaşımında fark edilmeyen anahtar ifadeler (kodlar) ve temalar içerik analizi yardımıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Her iki analiz yöntemi sonucunda oluşturulan kodlar belirli kategoriler

içerisinde gruplandırılarak her alt probleme ilişkin merkezi temalara ulaşılmıştır. Sonraki aşamada; bulgular; doğrudan alıntılar, doküman incelemesi ve araştırmacı gözlemi sonucunda elde edilen veriler ile desteklenerek tanımlanmıştır. Çalışmanın son aşamasında elde edilen bulgular, katılımcıların ürettikleri metaforlarla ilişkilendirilerek diğer araştırma sonuçları ve kuramlar yardımıyla tartışılmış ve yorumlanarak sunulmuştur.

İnandırıcılık, Tutarlılık, Aktarılabilirlik ve Teyit Edilebilirlik

Nicel araştırmalar olgunun sayısal özelliklerini ön plana çıkarırken nitel araştırmalar olgunun niteliğine odaklanır. Bu nedenle bir araştırmanın veri toplama araçlarının ya da araştırma deseninin geçerlik ve güvenirliği iki yaklaşım için farklılıklar gösterir. Nicel araştırmada geçerlik ve güvenirlik istatistiksel testlerle sağlanırken, nitel araştırmalarda alınan birtakım tedbirlerle geçerlik ve güvenirlik sağlama yoluna gidilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının olguyu olduğu biçimiyle ve yansız bir şekilde ortaya koymasındır (Kirk ve Miller, 1986).

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın geçerliği için kullanılan stratejiler çerçevesinde iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik kavramlarının kullanılmasını önermektedirler. İnandırıcılık: Araştırmacının araştırma bulgularının gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerli olacağına, verilerin yanlı olmayan bir tutumla toplandığına ve araştırma süreçlerinin birbiriyle tutarlı olduğuna dair kanıtları sunmasıdır. Araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimi sonucunda kaynaklar üzerindeki öznel algılardan kaynaklı etkisi ortaya konularak sürecin kendi doğal ortamında ilerlemesi sağlanır. Artan güven ortamında bireylerin verdiği yanıtlar daha samimi olur ve empatik bir yaklaşım gelişir. Bu araştırmada araştırmacının katılımcılarla aynı görevi yapıyor olması nedeniyle hem dokümanların gerçek veriyi taşıyıp taşımadığının anlaşılması hem de katılımcıların güven ortamı içerisinde görüşlerini samimi şekilde paylaşmaları araştırmanın inandırıcılığına önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Görüşmede soruların anlaşılabilmesi veya yeterli cevabın alınamaması durumunda sonda sorular ile daha ayrıntılı cevaplar alınmaya çalışılmıştır. Verilerin doyuma ulaşmaya kadar görüşme yapılması araştırılan fenomenle ilgili derinlikli veri toplanmasına katkı sağlamıştır.

Katılımcıların bilinçaltı sezgilerinin ortaya çıkarılması için ise katılımcılardan şube müdürünü bir metaforla ifade etmeleri istenmiştir. Görüşmede hem veri çeşitliliğinin sağlanması hem de toplanan verilerin desteklenmesi amacıyla konuyla ilgili doküman incelemesi yapılmıştır. Kurum içi devredilen imza yetkileri belgesi ve hizmet birimlerinde alınan komisyon kararları şube müdürlerinin karar alma düzeylerinin anlaşılması için veri sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıların söylediklerinin gerçekliği yansıtmama derecesini anlamak için gözlem notları alınmıştır. Verilerin fenomenolojik analiz aşamaları izlenerek durumların sergilediği örüntüler bir bütün olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İnandırıcılığın bir diğer stratejisi katılımcı teyididir. Bu çalışmada görüşme metinleri ve sonuçlar katılımcılarla paylaşarak anlatmak istediklerini yansıtmama hakkındaki teyitleri alınmıştır. Nitel araştırmalarda olay ve olguların meydana geldiği ortamın özgün yapısından kaynaklı olarak belli bir örnekleme ait verilerin ve sonuçların benzer diğer örneklerle genelleme mümkün değildir. Bu nedenle aktarılabilirlik kavramı, nitel araştırma sonuçlarının genelleme çabasıyla ziyade benzer ortamlara uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bir araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak için önerilen yöntemlerden birisi ayrıntılı betimlemedir. Ayrıntılı betimleme, ham verilerin yorum katılmadan doğasına uygun olarak kavram ve temalar altında düzenlenip okuyucuya yalın bir dille sunulmasıdır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan kavram ve temalar, doğrudan alıntılarla desteklenerek yorum katılmadan olduğu gibi sunulmaya çalışılmıştır. Bir diğer yöntem ise amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme olay ve olgunun değişkenlik gösteren özelliklerine uygun ve farklılıkları yansıtacak veri kaynaklarının seçilmesi anlamına gelmektedir. Böylece benzer çalışmaların da farklılık ve çeşitlilik gösterebileceği ortaya konulmaktadır.

Nitel araştırmalarda aynı olgunun ikinci kez ölçülemeyeceğini, ölçülse bile aynı sonuçların çıkmayacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda güvenirlik kavramı yerine Şencan (2005) tarafından dayanıklılık kavramı önerilirken, Lincoln ve Guba (1985) tarafından tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları önerilmiştir. Bu kavramlar araştırmacının araştırma süresince değişen olgu ve

olayların araştırmayı ne şekilde etkilediğini açık bir şekilde ortaya koyması ve böylece aynı araştırmayı yapacak araştırmacılara sağlam bir araştırma zeminini sunması anlamına gelmektedir. Olay ve olgular bir değişim içerisinde olduğundan bu değişkenliğin tutarlı bir şekilde yansıtılması, nitel araştırmanın güvenilirliğini sağlayan bir yöntemdir. Ayrıca araştırmanın bütün evrelerinde bu tutarlılığın sürdürülmesi ve bunun dışarıdan bir gözle izlenmesi önemlidir. Veri toplarken benzer süreçlerin izlenmesi, soruların benzer bir yaklaşımla sorulması, verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımında tutarlı davranılması ve sonuçların verilerle ilişkisinin kurulması tutarlılığın sağlanmasında önemli adımlar olarak ifade edilmektedir.

Nitel araştırmaların aksine nitel araştırmalarda tam bir nesnelliğin sağlanmasının mümkün olmadığı, araştırmacı etkisinin kaçınılmaz olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda nesnellik yerine “teyit edilebilirlik” kavramının kullanılması önerilmektedir. Teyit edilebilirlik; ulaşılan sonuçların verilerle teyit edilmesi, açık bir dille sunulması ve bütün verilerin uzman incelemesine sunulması olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada görüşme verilerinin analizinden elde edilen bulgular katılımcılara mail yolu ile gönderilmiştir. Katılımcılardan bu bulguları anlamlı bulup bulmadıkları hakkında teyitleri istenmiştir. 36 katılımcıdan 15 tanesi olumlu olarak teyit etmiştir. Geri kalan katılımcılar ise herhangi bir cevap vermemiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının tamamen dış gözlemci olması mümkün değildir. Ancak araştırdığı olguyu olabildiğince yansız gözlemlemesi ve olay/olguyu olduğu biçimiyle ortaya koyması araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir (Kirk ve Miller, 1986). Bu çalışmada MEB taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin görevlerine ve karar verme düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışılmasının sebebi Türkiye’de bu yönetim kademesiyle ilgili çok az araştırma olması ve çalışılan konuyla ilgili araştırma olmamasıdır. Ayrıca araştırmacının uzun süreli şube müdürlüğü görevinde bulunuyor olması bu konuda bir sorunun varlığından haberdar olması nedeniyle bu konunun çalışılmasını gerekli kılmıştır. Araştırmacının şube müdürlüğü tecrübesi, ana problem çerçevesinde alt problem alanlarının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Araştırmacının bulunduğu pozisyon, veri toplama sürecinde katılımcılarla samimi bir ortamın oluşmasına ve katılımcıların görüşlerini daha rahat paylaşmasına olanak sağlamıştır. Ancak bazı katılımcılar araştırmacının bilgisi olabileceği düşüncesiyle “Senin de bildiğin gibi...” bir ifadeyle bazı görüşlerini kısıtlı paylaşmış olma ihtimali vardır. Bu kısıtlılığa tedbir olarak araştırmacı görüşme boyunca şube müdürü kimliğini bir tarafa bıraktığını, araştırmacı kimliğiyle soruları sorduğunu katılımcıyla paylaşmıştır. Araştırmacı diğer bir veri toplama tekniği olan doküman incelemesinde kaynaklara daha kolay ulaşmıştır. Veri analizi sürecinde ise araştırmacının yaptığı görev tecrübesi; söylenen ve söylenmek istenen düşüncelerin daha rahat ayrıştırılmasına, kavramların oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Ancak araştırmacının görevle ilgili önyargıları bu aşamada etkili olmuş olabilir. Bu çalışmanın, Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Müşavirliği’nin 07.02.2022 tarih ve E-87347630-659-190784 sayılı yazılarıyla etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

BULGULAR

Açıkalın’a (1996) göre örgütsel amaçların gerçekleşmesi örgütsel girdilerin sağlanmasının yanı sıra iş görenlerin amaca dönük eylemlerde bulunması gereklidir. Bu eylemlerin her biri örgüt içerisinde alınan kararların sonucunda gerçekleşmektedir. Kararların kim veya kimler tarafından verileceği ise örgütün yapısına göre belirlenmektedir. MEB taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin karar verme ve karara katılma düzeylerini belirlemek amacıyla bir örnek olay üzerinden katılımcılara soru yöneltilmiştir. Örnek olay ve soru şu şekildedir. “*İnsan Kaynakları biriminde görevli şube müdürü olduğunuzu varsayalım. Okul yöneticilerine ‘Aktif Öğrenme Teknikleri’ konusunda bir konferans düzenlenmesinin yararlı olacağını düşünüyorsunuz. Bu organizasyonun her aşamasıyla ilgili kararlarının alınması ve uygulanmasında sizin sözünüzün geçtiği ve geçmediği durumlar hakkında ne söyleyebilirsiniz?*” Cevapların yeterli olmaması durumunda ise “*Birimlerinizdeki işlerin yürütülmesiyle ilgili kararları nasıl alıyorsunuz?*” ve “*Alınan kararların uygulanmasında, tam anlamıyla sizin sözünüzün geçip geçmediği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” şeklinde katılımcılara sonda sorular yöneltilmiştir. Hem bu sorulara verilen cevaplar hem de görüşmenin

bütününden elde edilen verilerin analizinden elde edilen kodların organize edilmesi sonucunda oluşan kategori ve temalar Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca katılımcılar tarafından sıklıkla kullanılan ifadelerden oluşan kod bulutu Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Katılımcıların Karar Verme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinden Oluşan Kod Bulutu



Şekil 2’de katılımcıların karar verme ve karara katılma kavramına ilişkin görüşlerinden elde edilen kod bulutunda en sık ifade edilen kelimelerin ‘verilen yetkiyle karar verme’, ‘üst yöneticiye bilgi verme/onayını alma’, ‘grupla karar verme’, ‘seçenek oluşturma’, ‘seçenekleri üstte sunma’ olduğu görülmektedir. Bu ifadelerin ilişkililik durumuna göre organize edilmesi ile karar verme veya karara katılma prosedürlerine ilişkin iki tema oluşturulmuştur. Bu temalardan biri ‘kararlarda etkisiz kalma’, diğeri ‘kararlarda etkili olma’dır. Bu temalar ve temaların oluştuğu kategori ve kodlar Tablo 2’de gösterilmiş ve aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 2

Katılımcıların MEB Taşra Teşkilatı Şube Müdürlerinin Karar Verme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Kararlarda etkisiz kalma	Üstün karar vermesi	Üst yöneticinin olumsuz tutumu
		Yönetim şekli
	Programlanmış kararlar	Sorumluluktan kaçınma
		Yetersizlik
Kararlarda etkili olma	Uygulama kararları alma	Rutin karar
		İnisiyatifsiz
		Karar uygulama
		Çerçeveselenmiş kararları alma
		Bölüm işlerini planlama
	Kararları etkileme	Bölüm işlerini geliştirme
		Komisyonla uygulama kararları alma
		Genel kararları yerel kararlara çevirme
		Seçenek oluşturma
		Seçenekleri üste sunma/onay alma
		Bilgi toplama
		İkna etme
		Yetkinlik
		İhtiyaç tespiti

Tema 1: Kararlarda Etkisiz Kalma. Karar verme yönetimin en önemli faaliyetlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2008). Yönetim kademesinde olsun veya olmasın örgütün her kademesinde bulunan çalışanların karar sürecinin içerisinde oldukları söylenebilir. Alt düzey çalışanlar rutin iş kararları ile işleri yürütürken üst düzey yöneticiler örgüte yön veren stratejik kararların oluşmasını sağlamaktadırlar. Alan yazında uygun durum ve zamanda karar sürecinin içerisinde bulunmanın yanı sıra çalışanın bulunduğu pozisyona göre karar prosedürlerini işletmesi gerekir. Bu çalışmada katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşan ‘kararda etkisiz kalma’ teması ‘üstün karar vermesi’ ve ‘programlanmış kararlar’ şeklinde iki kategoriden meydana gelmektedir. Bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

1-Üstün karar vermesi. Bu kavramla ilgili olarak dört kod oluşturulmuştur. Bu kodlar sıklık durumuna göre ‘üst yöneticinin olumsuz tutumu’, ‘yönetim şekli’, ‘sorumluluktan kaçınma’ ve ‘yetersizlik’ şeklindedir. Katılımcılar üst yöneticilerin işlerin yürütülmesi için kimi zaman şube müdürlerine inisiyatif kullanma alanı açarken bazen de bu alanı açmadıklarını düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak Seval adlı katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Duruma göre sözümüz geçer ya da geçmez. Daha önce büyük bir ilçede çalıştım, orada bu tür şeyleri yapmakta karar alabiliyordum. İlçe müdürü bu konuda bize inisiyatif tanyordu. Ama bir başka ilçe müdürü geldi, onda böyle olmuyordu. Ama kendi bölümlerimizle ilgili kararları biz alabiliyoruz ancak alınacak karar ilçeyi ilgilendiriyorsa o zaman o organizasyonu yapıp yapmamak ilçe müdürünün tutumuna bağlı.”

Metin adlı katılımcı ise *“Yapılacak bir çalışma ile ilgili en nihayetinde karar verecek olan yine millî eğitim müdürüdür. Ben kafamda planlarım, düşünürüm ama bunun son kararını verecek olan yine millî eğitim müdürüdür. Konuyu, yapılacak çalışmayı millî eğitim müdürüne anlatırsınız hoşuna giderse o zaman bunu yapabiliriz...”* görüşüyle son karar vericinin üst yönetici olduğunu ifade etmektedir. Özgür adlı katılımcı bir faaliyetin yapılması kararı ile ilgili olarak *“Sözümüz geçmez. Şöyle ki başımızdaki müdür ya da amir bu konuda olabilir derse yapabiliriz. Ama eğer ki şöyle derse ‘Ne gerek var şimdi müdürlere, bunu yaparak ne anlatacağın, lüzum yok!’ derse o zaman yapma şansımız olmaz...”* ifadeleriyle şube müdürlerinin bir faaliyetle ilgili bağımsız karar alamadıklarını, kararın üst yönetici tarafından verildiğini ifade etmiştir.

2- Programlanmış kararlar. Özellikle dikey örgütlenmiş yapılarda, yapılacak faaliyetler çoğunlukla üst yönetim tarafından programlanarak alt yapı yönetimlerine uygulanmak üzere gönderilmektedir. MEB taşra teşkilatı şube müdürleri emir olarak gönderilen bu faaliyetleri değişime uğratmadan uygulanmasını sağladıklarına dair ifadeler kullanmışlardır. Bu kavramla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda sıklık sırasına göre ‘rutin karar’, ‘inisiyatifsiz’ ve ‘kararı uygulama’ şeklinde üç kod oluşturulmuştur. Bu konu ile ilgili olarak Cevat adlı katılımcı *“Bölüm olarak işleri biz kendimiz yapıyoruz. Ama yine de yapılacak bir işte müdüre bilgi veriyorum. Haberi olması gerekir.”* derken Hüseyin adlı katılımcı *“Bence kendi büromuzda da çok fazla inisiyatif kullanamıyoruz. Yaptığımız bir iş olduğu zaman onu müdüre sormamız gerektiğini düşünüyoruz. Sormadan çok fazla hareket edemiyoruz. Muhakkak sormamız gerekiyor. Aynı büro içerisinde bir memurun yerini değiştirirken bile sormak zorunda kalıyoruz. Bence çok inisiyatif kullanamıyoruz”* şeklinde ifadeler kullanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak Diren adlı katılımcı ise şöyle demektedir:

“Özüne bakılırsa biz karar verici değil uygulayıcıyız. Ben daha önce okul müdürlüğü yaptım. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yaptım. Okul müdürü olduğum dönemlerde ilçe millî eğitimdeki komisyonlarda görev aldım. Alana hakimdim. O nedenle şube müdürlerinin ne iş yaptığını kısmen biliyordum. Bence okul müdürleri şube müdürlüğüne göre daha çok karar vericidir.” [Araştırmacı Notu (A.N.): Görev kişisi, fedakar, çalışmayı seviyor. Maddi beklentisi var. Üst yönetici desteği var. Yetkiyi kullanıyor. Prosedürleri işletiyor. Hizmet etmekten mutluluk duyuyor. İşkolik durumu var. Takdir edilmeyi seviyor. İşini severek yapıyor. İş yükünden rahatsız değil aksine hoşnut].

Adil adlı katılımcı ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şanslıysan eğer iletişimi açık bir müdürle çalışıyorsan bu yetkiyi sana tanıyorsa kararları rahatlıkla alabilirsin. Ama rutin işlerde bölümün işlerinde biz şefimizle memurumuzla oturup müdür beye sormadan işleri nasıl yapacağımıza dair kararlar alabiliyoruz. Ama bazı müdürler de vardır ki buna da izin vermezler. Benden habersiz aşağıda inemezsiniz diyebilirler”

Tema 2: Kararlarda Etkili Olma. Herbert Simon’a göre yönetimin ana görevlerinden biri her çalışana bir karar çerçevesi sağlamaktır (Özer, 2016). MEB taşra teşkilatı şube müdürleri genel olarak üst yöneticinin yapacağı görevlendirme ve aktardığı yetki ile işleri yürüttüklerine ve tanınan inisiyatif alanı çerçevesinde uygulama kararları aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, bu kavram ile ilgili görüşlerinden elde edilen verilerin analizinden ‘uygulama kararları alma’ ve ‘kararları etkileme’ şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

1-Uygulama kararları alma. Katılımcılar, merkezi düzeyde alınmış kararların yerelde uygulanmasını sağlayan kararları il ve ilçe millî eğitim müdürünün uygun gördüğü oranda bir yetkiyle alınamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kavramla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizinden beş kod elde edilmiştir. Bu kodlar sıklık sırasına göre ‘çerçevenilmiş kararları alma’, ‘bölüm işlerini planlama’, ‘bölüm işlerini geliştirme’, ‘komisyonla uygulama kararları alma’ ve ‘genel kararları yerel kararlara çevirme’ şeklindedir. Bu kodlar ile ilgili olarak Berfin adlı katılımcı *“Şu anda Avrupa birliği projelerinin çağruları çıkacak. bölümde bu alanda çalışan 7 arkadaşız. arkadaşlarımla toplantı yaptık. bunu nasıl yaygınlaştırabiliriz. Daha çok öğretmeni buna nasıl katabiliriz diye beyin fırtınası yaptık. Öncelikle hizmet içi eğitim yapalım diye karar aldık. Yani ekibimle beraber karar alıyoruz.”* ifadelerini kullanırken, Mehmet adlı katılımcı; *“Bu inisiyatif kullanabiliyoruz. Yapabiliriz tabii ki. Ancak ilçe müdürünün haberi olmalı. Öyle kendi kafamıza göre iş yapamayız. Müdürün onayı gerekiyor tabii ki.”* şeklinde ifadeler kullanmıştır [A.N.: Emekliliği yaklaşmış. Tecrübeli şube müdürü. Atıl durumda kalması, gelirin düşüklüğü işten ayrılma düşüncesini oluşturmuş. Önemli bir görevi yapan bir bürokrat görünümünde. Saygınlık beklentisi var]. Miran adlı katılımcı ise *“Birimle ilgili işler konusunda genellikle kararları alabiliyorum. Bu işleri yapabiliyorum, rutin işleri kendimiz birim olarak yürütüyoruz. Ancak bazı hassas kararlar varsa, eğer hassas işler varsa bunların kararların alınmasında ilçe müdürüne bilgi vererek onun fikrini sorarak bunu yapıyorum.”* demektedir.

2-Kararları etkileme. MEB taşra teşkilatı şube müdürleri kimi zaman uzmanlık yetkisine dayanarak üst yöneticinin veya grup kararlarını etkilediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak elde edilen verilerin analizinden altı kod oluşturulmuştur. Bu kodlar sıklık sırasına göre ‘seçenek oluşturma’, ‘seçenekleri üste sunma/onay alma’, ‘bilgi toplama’, ‘ikna etme’, ‘danışma’ ve ‘ihtiyaç tespiti’. Bu kavramlarla ilgili olarak İbrahim adlı katılımcı; *“Sahada oluşan eksiklikleri, sorunları, açık alanları tespit edebiliyorum. Bütün bunları topladıktan sonra bunun üzerine yapabileceklerimi planlıyorum.”* ifadelerini kullanırken Ferhat adlı katılımcı *“Her ne kadar güvenilir bir çalışma yapsanız da tecrübeli olsanız da onun alt yapısını hazırladıktan sonra çalışmayı yine de bir üstünüze sunmak durumundasınız. Bu işi çok iyi planlamış olsanız bile yine de buna onay verecek makamları ikna etmeniz gerekir.”* demektedir. Metin adlı katılımcı ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yapılacak bir çalışma ile ilgili en nihayetinde karar verecek olan yine millî eğitim müdürüdür. Ben kafamda planlarım, düşünürüm ama bunun son kararını verecek olan yine millî eğitim müdürüdür. Konuyu yapılacak çalışmayı millî eğitim müdürüne anlatırsınız hoşuna giderse o zaman bunu yapabiliriz.”

Bazı katılımcılar yaptıkları metaforlarla şube müdürlerinin problem çözücü olarak önemli bir görevi yerine getirdiğini ifade ederken bazı katılımcılar da şube müdürlerinin etkili olamadıklarını, yetkiye sahip olmadıklarından işlevsiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Yusuf adlı katılımcı *“Ben daha çok bir tamirciye benzetiyorum çünkü sürekli bir şeyi tamir etmek durumundasınız hatta bir İngiliz anahtarı olmak zorundasınız .”* şeklinde şube müdürlerinin problem çözücü olduklarını ifade ederken, Miran adlı katılımcı *“Şube müdürlüğü kanadı olan, ancak uçamayan kuş gibidir. Çünkü mevzuat gereği bir yetkimiz kalmadı. Daha önce personelle ilgili azda olsa bir tasarrufumuz vardı, şimdi o da alındı. Disiplin amiri değiliz. Hiçbir yetkiye sahip değiliz.”* demektedir. İdil adlı katılımcı ise *“Aslında davulda tokmak da sen olmalısın ama maalesef bazen tokmak başkasının eline geçebiliyor.”* şeklinde benzetmeyle şube müdürlerinin karar alamayan, yetkisiz sorumlu olduklarını ifade etmiştir. Belgeler üzerinde yapılan incelemede il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde müdürün, şube olarak yapılandırılan eğitim hizmetlerinin yürütülmesi görevini ve sorumluluğunu şube müdürlerine verdiğini, bazı rutin işler için imza yetkisi devri yaptığı görülmektedir. Ayrıca başka belgelerde mevzuat gereği bazı eğitim hizmetlerine ilişkin kararların alınması için ya doğrudan ya da millî eğitim müdürünün görevlendirmesiyle şube müdürünün komisyon başkanı veya üyesi olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin karar verme süreçlerine ilişkin deneyimleri incelenmiş ve katılımcıların karar süreçlerini "kararlarda etkisiz kalma"

ve "kararlarda etkili olma" olmak üzere iki temel boyutta anlamlandırdıkları belirlenmiştir. Bulgular, şube müdürlerinin karar alma süreçlerinde sahip oldukları etkinliğin büyük ölçüde üst yöneticilerin yönetim anlayışı, yetki devri uygulamaları ve örgütün merkeziyetçi yapısı tarafından belirlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla şube müdürlerinin karar verme davranışları yalnızca bireysel yeterlilikleriyle değil, örgütsel yapı ve yönetsel kültür tarafından da şekillenmektedir. Araştırmanın ilk önemli bulgusu, şube müdürlerinin önemli bir bölümünün kendilerini karar verici olmaktan çok alınan kararları uygulayan yöneticiler olarak görmeleridir. Katılımcılar özellikle stratejik ve örgütün genelini ilgilendiren kararlarda son sözün il veya ilçe milli eğitim müdürüne ait olduğunu, kendilerinin ise çoğunlukla hazırlık, koordinasyon ve uygulama süreçlerinde görev aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Simon'un Sınırlı Rasyonellik Kuramı'nda vurguladığı örgütsel karar yapılarının bireylerin karar alanlarını sınırlandırdığı görüşüyle örtüşmektedir. Simon'a göre örgüt yapısı, bireylerin hangi kararları alabileceklerini ve hangi kararların üst yönetime bırakılacağını belirleyen temel mekanizmadır. Bu araştırmada da şube müdürlerinin karar alanlarının örgütsel hiyerarşi tarafından sınırlandırıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular aynı zamanda Türkiye eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının taşra teşkilatındaki karar süreçlerine doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Bursalıoğlu'nun Türkiye eğitim yönetimine ilişkin değerlendirmelerinde vurguladığı merkeziyetçi yapı, araştırma bulgularıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Katılımcılar aynı mevzuat içerisinde görev yapmalarına rağmen farklı il ve ilçelerde farklı düzeylerde karar yetkisi kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, karar süreçlerinin yalnızca mevzuatla değil, üst yöneticilerin liderlik anlayışıyla da şekillendiğini göstermektedir. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de şube müdürlerinin tamamen karar süreçlerinin dışında kalmadıkları, özellikle kendi uzmanlık alanlarında, komisyon çalışmalarında ve sorumlu oldukları hizmet birimlerinde kararları etkileyebildiklerini ifade etmeleridir. Katılımcılar; alternatif çözüm üretme, bilgi toplama, üst yöneticiyi ikna etme, kurul ve komisyonlarda görev alma gibi yollarla kararların oluşumunda etkili olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Heller ve Yukl'un karar düzlemi modelinde açıklanan "danışılarak karar verme" ve "birlikte karar verme" düzeyleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Başka bir ifadeyle şube müdürleri çoğunlukla nihai karar verici olmamakla birlikte karar hazırlama ve kararları etkileme aşamalarında aktif rol üstlenmektedirler. Araştırmada elde edilen bulgular, katılımcı yönetim yaklaşımının eğitim örgütlerinde henüz istenen düzeyde gerçekleşmediğini de ortaya koymaktadır. Bakan ve Büyükeşse (2008), katılımcı karar vermenin hem çalışan motivasyonunu hem de örgütsel verimliliği artırdığını belirtmektedir. Buna karşın bu araştırmada şube müdürleri karar süreçlerine katılımın sistematik bir uygulama olmadığını, çoğu zaman üst yöneticinin kişisel yönetim anlayışına bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Özden (1996), okul yönetimlerinde kararların büyük ölçüde yöneticiler tarafından alındığını ve öğretmen katılımının sınırlı kaldığını belirtmektedir.

Çit'in (2012) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada da çalışanların algıladıkları yönetime katılım düzeyinin bekledikleri düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları da söz konusu çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte araştırma, karar süreçlerinde bireysel yetkinliğin önemini de ortaya koymaktadır. Katılımcılar özellikle mesleki bilgi, deneyim ve uzmanlık gerektiren konularda üst yöneticilerin kendilerine daha fazla danıştıklarını ve önerilerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Narangerel'in (2020) öz yeterlik ve iş kontrolü arttıkça çalışanların karar süreçlerine katılımının arttığını gösteren araştırma bulgularını desteklemektedir. Dolayısıyla örgütsel yapı kadar bireysel uzmanlık düzeyi de karar süreçlerine katılımı etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların kullandıkları metaforlar da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. "Kanadı olan ancak uçamayan kuş" ve "davul ile tokmak" metaforları karar yetkisinin sınırlı olduğu algısını yansıtırken, "İngiliz anahtarı" metaforu şube müdürlerinin sorun çözen, sistemi işler hâle getiren ve uygulamayı yöneten bir yönetici rolüne sahip olduklarını göstermektedir. Bu metaforlar, şube müdürlerinin kendilerini tamamen pasif yöneticiler olarak görmediklerini; ancak sahip oldukları etkinliğin örgütsel sınırlar içerisinde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma, MEB taşra teşkilatındaki karar verme süreçlerinin katılımcı yönetim anlayışından ziyade merkeziyetçi bürokratik yapı ile katılımcı uygulamalar arasında bir geçiş özelliği taşıdığını göstermektedir. Şube müdürleri bazı alanlarda karar oluşturabilmekte ve

kararları etkileyebilmekte, ancak stratejik ve örgütün tamamını ilgilendiren kararlarda çoğunlukla uygulayıcı rolünde kalmaktadırlar. Eğitim örgütlerinin değişen çevre koşullarına daha hızlı uyum sağlayabilmesi ve orta düzey yöneticilerin liderlik rollerini daha etkin yerine getirebilmesi için karar süreçlerinin yalnızca üst yöneticilerin bireysel tercihlerine bırakılmaması, kurumsal düzeyde katılımcı yönetim ilkelerini güçlendirecek yapısal düzenlemelerin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin karar verme süreçlerine ilişkin görüşleri fenomenolojik yaklaşımla incelenmiştir. Araştırma bulguları, şube müdürlerinin karar verme süreçlerini "kararlarda etkisiz kalma" ve "kararlarda etkili olma" olmak üzere iki temel boyutta deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın en önemli sonucu, şube müdürlerinin karar alma süreçlerindeki etkinliklerinin büyük ölçüde üst yöneticilerin yönetim anlayışı ve yetki devri uygulamalarına bağlı olduğudur. Katılımcılar, özellikle stratejik ve kurumsal düzeyde alınan kararlarda son karar merciinin il veya ilçe millî eğitim müdürü olduğunu, kendilerinin ise çoğunlukla kararların hazırlanması, uygulanması ve koordinasyonunda görev aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, taşra teşkilatındaki orta düzey yöneticilerin karar verme yetkisinin örgütsel hiyerarşi içerisinde sınırlandığını göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise şube müdürlerinin tamamen karar süreçlerinin dışında kalmadıklarıdır. Katılımcılar, sorumlusu oldukları hizmet alanlarında, komisyon çalışmalarında ve uzmanlık gerektiren konularda alternatif çözüm önerileri geliştirme, bilgi toplama, üst yöneticiyi ikna etme ve uygulamaya ilişkin kararlar alma yoluyla karar süreçlerini etkileyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, şube müdürlerinin doğrudan karar verici olmaktan çok kararların oluşumuna katkı sağlayan ve uygulamayı yönlendiren orta düzey yöneticiler olarak işlev gördüklerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları ayrıca aynı mevzuat hükümleri altında görev yapan şube müdürlerinin karar süreçlerine katılım düzeylerinin kurumdan kuruma farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın temel nedeninin mevzuattan ziyade üst yöneticilerin liderlik anlayışı, güven düzeyi ve yetki paylaşımına ilişkin yaklaşımları olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla karar süreçlerinde yaşanan farklılıkların önemli ölçüde örgütsel kültür ve yönetsel uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmada katılımcılar tarafından kullanılan metaforlar da bu sonuçları desteklemektedir. Şube müdürlerinin kendilerini "kanadı olan ancak uçamayan kuş", "davul ile tokmak" ve "İngiliz anahtarı" gibi metaforlarla ifade etmeleri, bir taraftan örgütsel işleyiş açısından vazgeçilmez bir rol üstlendiklerini, diğer taraftan ise sahip oldukları yetki alanının sınırlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu metaforlar, orta düzey yöneticilerin örgütsel sorumlulukları ile karar verme yetkileri arasında tam bir denge kurulamadığına işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında görev yapan şube müdürlerinin merkezi yönetim yapısı içerisinde ağırlıklı olarak uygulayıcı ve koordinatör rolü üstlendiklerini, ancak uygun örgütsel koşullar oluştuğunda karar süreçlerini etkileyebilecek önemli bir yönetsel potansiyele sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinin değişen çevresel koşullara daha hızlı uyum sağlayabilmesi, yerel ihtiyaçlara daha duyarlı kararlar geliştirebilmesi ve orta düzey yöneticilerin bilgi ve deneyimlerinden daha etkin yararlanılabilmesi için karar süreçlerinin daha katılımcı bir anlayışla yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda şube müdürlerine görev alanlarıyla ilgili konularda daha açık yetki devri yapılması, kurumsal katılım mekanizmalarının güçlendirilmesi ve yönetsel liderlik anlayışının katılımcı yönetim ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi, hem taşra teşkilatının yönetsel etkinliğini artırabilir hem de eğitim hizmetlerinin niteliğine olumlu katkı sağlayabilir. Bu araştırma yalnızca İzmir ve Tunceli illerinde görev yapan şube müdürlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Gelecekte farklı bölgelerde görev yapan şube müdürleri ile birlikte il ve ilçe millî eğitim müdürleri, okul yöneticileri ve Bakanlık merkez teşkilatında görev yapan yöneticilerin de dâhil edileceği karşılaştırmalı araştırmaların yapılması, eğitim yönetiminde karar verme süreçlerinin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca karar verme düzeyi ile örgütsel bağlılık, liderlik davranışları, iş doyumu, yönetsel performans ve örgütsel güven arasındaki ilişkilerin karma yöntem araştırmalarıyla incelenmesi alan yazına önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1996). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). Hatipoğlu Yayınevi.
- Bakan, İ. ve Büyükbese, T. (2008). Katılımcı karar verme: Kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 29-56.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1996), *Türkiye eğitim sistemi* (3. Basım). Yargıcı Matbaası.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. H. Aydın (Çev.). Eğitim Yayınevi. (Orijinal yayın tarihi 2012)
- Bridges, E. M. (1967). A model for shared decision making in the school principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3(1), 49–61. <https://doi.org/10.1177/0013161X6700300106>
- Bursalıoğlu, Z. (1992). Görev-yetki-sorumluluk üzerine. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 5-8.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Basım). PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yildirim, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (10.baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, and mixed methods approaches*. (2. Baskı). S. B. Demir (Çev.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (7. Baskı). M. Bütün ve S.B. Demir (Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Cropley, A. J. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Zinatne.
- Çit, G. (2012). İstanbul ili avrupa yakası endüstri meslek liselerinde çalışan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. (Yayın No: 323266.). Yeditepe Üniversitesi.
- Dicle, A. (1980). *Endüstriyel demokrasi ve yönetime katılma*. İlgi Yayınları.
- DTP, (2022). T.C. Kalkınma Bakanlığı Bölgesel Gelişme Ulusal Stratejisi 2014-2023. www.sanayi.gov.tr. adresinden 29.08.2022 tarihinde alınmıştır.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (5. Baskı). Beta Yayınları.
- Eroğlu, H. T. (2006). Yönetime katılma biçimleri ve yerel yönetimlerde demokratik mekanizmalar. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6 (11), 191-206.
- Folyd, S.W. ve Wooldridge, B. (1997). Middle management's strategic influence and organizational performance. *Journal of Managemnt Studies*, 34(3).
- Güçlü, N. ve Tabak, H. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı'nda yeniden yapılanma: Merkez teşkilat yöneticilerine göre bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 408-430.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Heller, F.A. ve Yukl, G. (1969). Participation, managerial decision-making and situational variables. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(3), 227-241. doi:10.1016/0030-5073(69)90007-5
- Kirk, J. ve Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications.
- Klagge, J. (1997). The leadership role of today's middle manager, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 3(11), doi: 10.1177/107179199700300303
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği* (18. Baskı). Beta Yayınları.

- Lewin, K., Lippitt, R., ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mihçioğlu, C. (1983). Türkiye’de yönetime katılma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 38 (1).
- Narangerel, E-O. (2020). *İş yükü ve iş kontrolünün karar verme sitilleri üzerindeki etkisinde karar verme öz-yeterliliğinin aracılık rolü [Yüksek lisans tezi]*. (Yayın No: 612803.). Hacettepe Üniversitesi.
- Naumes, W. ve Naumes M. J. (2006). *The art and craft of case writing*. (2rd). Routledge.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438.
- Özer, M.A. (2016). Herbert simon’un yönetim bilimine katkıları üzerine değerlendirmeler. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11).
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Serdar, A. (2011). *Sosyal Politika* (1.Baskı). Y. Alper ve A. Tokol (Ed.). Dora Yayınları.
- Stecher, B. ve Borko, H. (2002). Integrating findings from survey and case studies: examples from a study of standards-based educational reform. *Journal of Educational Policy*, 17(5), 547-560.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınları.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zencirkıran, M. (2012). Örgüt ve yönetim kuramları. M. Zencirkıran (Ed.) *Örgüt sosyolojisi* içinde (ss. 1-56). Dora Yayınları.

BÖLÜM 8

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİMDE ETİK İÇİN CAM DUVARLI YÖNETİM ODALARI

Evren DENİZ TURAN

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİMDE ETİK İÇİN CAM DUVARLI YÖNETİM ODALARI

Evren DENİZ TURAN¹

Özet

Okul öncesi eğitimin değeri toplumlar tarafından giderek anlaşılmaktadır. Bu eğitim alanının yönetiminden sorumlu kişiler de eğitimde verimin artırılması için gerekli yeterlilikleri taşımak zorundadırlar. Bu yeterliliklerin en önemlilerinden biri de etikdir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarında yönetimi etik ve daha şeffaf gerçekleştirmek için yönetim odalarının görünürlüğünü gözler önüne sermek adına cam duvar tasarımlı yönetim odalarını etik açıdan bir alternatif olarak ortaya koymaktır. Okul öncesi eğitim, etik, etik ahlak ilişkisi, yönetimde etik, eğitim yönetimi ve etik, etik liderlik, cam duvar tasarımlı yönetim odaları temalarına yönelik literatür taranmış ve bu temalar altında analiz edilerek incelenmiş ve okul öncesinden sorumlu yönetim ve eğitimin bütün kademelerinde yönetimlerin hesap verebilir olması gerektiği, etik-ahlak ilkelerine uygun şeffaf-görünür bir yönetimin gerekliliği bulgusuna ulaşılmıştır. Camın şeffaflığının yönetim odalarında kullanılması ise ayrı bir sorunu olarak mahremiyet olgusunu ortaya çıkarmaktadır. Teknolojik gelişmeler ile cam, kullanımına yönelik farklı alternatiflerle mahremiyet olgusuna da çözüm sunmaktadır. İç mekân ofis tasarımlarında camın kullanımı denetim kolaylığı sağlamaktadır. Okul öncesi ve eğitimin diğer kademelerinde yönetim odalarının duvar yerine cam duvarlarla tasarlanması eğitimin yönetim boyutunun birçok açıdan denetiminde kolaylık sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, yönetim, şeffaflık, etik.

GİRİŞ

Yönetim kavramının anlamına bakıldığında; adalet, doğruluk, tarafsızlık etik değerlerini sorumluluk bilinci ile taşıyan toplumsal bir bütünlüğü ifade eder (Kıral, 2015). Okul öncesi eğitim bireyin bütün eğitim hayatının başlangıç noktası olması, kritik yaş aralığı olması gibi birçok sebepten dolayı önemlidir. Bu alanda eğitim veren öğretmen; okul idaresinden yönetim olarak gerekli yönetimin temel vasıflarını taşımasını bekler. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak yöneticilerin kurumun gereği olarak okul öncesi eğitim ve yönetim alanlarında gerekli eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Okul öncesi çocuğun gelişiminde kritik bir süreç olduğundan yönetiminin de vasıflı olması önemlidir (Demir Yıldız, 2018). Yapılan araştırmalarda okul öncesi kurum müdürlerinin yönetimin gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Uçar ve Kaplan'ın (2015) ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenleri ile yaptığı bir araştırmada okul öncesi öğretmenleri; okul yöneticilerinin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Yönetimsel vasıfları taşımayan örgütlerde özellikle eğitim kurumlarında yeterli ürün, emek ortaya çıkmaz. Kendi alanı ve yönetim alanında gerekli eğitimlere sahip müdürlerin; yönetim becerileri artmakta ve kurumlarında radikal, kalıcı değişimler yaratabilmektedirler (Demir Yıldız, 2018).

İlkokullar bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokulu kurumları çalışma işleyişi nedeniyle kurum müdürü ve öğretmenin sürekli iletişim halinde olmasını gerektirmekte ve okul öncesinden sorumlu müdürler, bulunulan çevre itibarıyla sık sık iletişim kurmak zorundadırlar. Büte ve Balcı (2010) da

¹Sorumlu yazar: Okul Öncesi Öğretmeni, Doktora Öğrencisi, MEB, Türkiye, evrendenizturan@gmail.com,0000-0003-1561-2280

yaptıkları çalışmada; okul müdürlerinin okul içinde ve dışında daha aktif iletişim halinde olduklarını, okul öncesi öğretmenleri ile okul müdürlerinin ilişkisini resmi bir özellik taşımaktan çok informal şekilde gelişmesine neden olabildiğini belirtmişler ve okul müdürlerinin okullarda yaşanan sorunlarla ilgili olarak çalışanların birbirini kışkırdıkları, personelin birbirleri hakkında fazla bilgi sahibi olması gibi sorunları dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi gerek ilköğretim bünyesindeki anasınıfları olsun gerekse anaokulları bu kurumlardaki yönetimin etik açısından yönetsel değerleri taşıması gerektiği görülmektedir. Yönetimde etik ilkeler kamu çalışanlarına yönetsel olarak doğru olanı uygulamaları açısından rehber olurken aynı zamanda ahlaki kararlar almaları ve bu kararları amaç edinmelerini sağlamaktadır Kişinin doğru ve yanlış kararını belirlerken kullandığı tercihler etik olarak tanımlanırken özellikle etik, bireylerin doğru-yanlış arasındaki davranış normlarını ele alması sebebiyle sosyal bilimlerin araştırma alanlarından biri haline gelmiştir (Gökçe ve Örselli, 2011). Ahlak ise toplumun baskısı olmadan bireyin kendini kontrol etmesi ve hâkim olmasıdır (Usta, 2011).

Okul öncesi kurumları profesyonel, alana hâkim bir ekipten oluşmaktadır. Bütün personel ortak bir hedefe ulaşmaya çalıştığından aralarında karşılıklı bir paylaşım, etkileşim olmalıdır (Demir Yıldız, 2018). Bu paylaşım ve etkileşim etik ilkelere uygun olduğunda dışsal olarak pozitif algı güven, saygınlık ilkelerinin oluşumunu destekleyecektir. Etik, yönetimin düzgün performans sergilemesini kalitesini ve olumlu dışsal algısını artıran davranışlar bütünüdür (Eryılmaz, 2008). Kurumlar hakkında edinilen olumlu ve olumsuz algıların sebebi kurumlardaki etik dışı davranışlar hakkında bulunan çevrenin algılamalarıdır (Gökçe ve Örselli, 2011).

Yaşanan toplumsal hızlı gelişmelere bireylerin uyum gösterebilmesi ancak okulların bu sürekli değişime ayak uydurabilmeleri ve kendilerini yenilemeleri ile olanaklıdır (Demir Yıldız, 2018). Yapay zekanın ve hızlı teknolojik gelişmelerin yaşam alanlarımıza girdiğinin bilinen bir gerçek olması sonucunda etik ilkelerin önemi daha da artmaktadır. Yaşanan etik sorunlara farklı çözüm yolları bulmalı, yeni reformlar üretmeli ve bu reformların sürekliliğini sağlamalıyız. Teknolojik ilerlemelerin kurumlar tarafından kullanımında etik ilkelere uygunluğunun ve bu ilkeler çerçevesinde etik bilincinin geliştirilmesi ihtiyacı da artmaktadır (Eryılmaz, 2008).

Eğitim kurumlarında yönetimden sorumlu kişileri her ne kadar lider olarak tanımlamak mümkün olmasa da kurumun örgüt içindeki iletişimi, işleyişi çalışanların gereksinimlerini ve çevre ile ilişkileri ve aynı zamanda çevrenin olumlu algı geliştirmesini sağlayarak yönetsel performans sergilenmesi liderlik süreci olarak tanımlanabilirken lider vasfı için zekâ, eğitim ve deneyim önemlidir. Etik liderlik; örnek davranışlar sergileyerek olumlu bir imaj oluşturma ve alınan kararlarda ortak fikir birliğini sağlayarak çalışanlara etik lider bilincini göstermek olarak ifade edilebilir (Kaya Erten ve diğ., 2017).

Okul öncesi kurumlarında pedagojik liderlik, yönetimde olması gereken hâkim anlayıştır. Pedagojik liderlik sosyal ilişkilere sahip, paylaşımcı, bireyleri tanıyan, empati kurabilen, farklı düşünen insanları bile aynı noktada birleştirebilen liderliktir (Demir Yıldız, 2018). Okul öncesi yönetimlerinde pedagojik liderlik ve etik liderlik taşıdıkları değerler ve anlayış itibarı ile bir noktada kesişmekte oldukları tanımlarından da anlaşılmaktadır.

Yönetimin tüm boyutları ile etik ilkeleri taşıması gerektiği kaçınılmaz bir gerçektir. Okul öncesi eğitimde yönetimden sorumlu kişi veya kişiler, etik ilkeleri kurumun işleyişi için benimsemelidir. Yönetimlerin şeffaf ve hesap verilebilir olmaları gerekmektedir. Hesap verilebilirlik, bilgi ve saygınlık, güven bu değerler etik ilkelerinin oluşmasını sağlayan birkaç ilkedir (Eryılmaz, 2008). Eğitim kurumlarında sağlam bir okul kültürünün oluşmasında hesap verilebilirlik önemlidir. Toplum eğitim kurumlarının her alanda hesap verilebilir olmasını ister iken şeffaflık ise; herhangi bir durumda alınan kararlardan etkilenen tarafın bilgiye ulaşabilmesi, bilginin açık ve somut olması halidir (Gündüz ve Göker, 2017).

Tüm disiplin alanları kendi alanları çerçevesinde etik konusunu ele alıp incelemektedir. Mimari alanda camın kullanımına yönelik etik açıdan camın mahremiyet konusunda açıklık sergilemesi tasarımda bir kısıtlılık olmaktadır. Camın saygınlığı görünürlüğün açıklığıdır. Camın bölücü duvar olarak kullanımı mahremiyetin açıklığını ortaya koyacağından cam duvarların kullanımında kısıtlılık yaratmaktadır (Yanarates, 1998). Camın saygınlığı, şeffaflığı tasarımda kısıtlılık yaratırken eğitim

alanında cam yönetim odaları yönetim odalarının görünürlüğünü ortaya koyması yönetimin şeffaflığı, saydamlığı, denetimde hesap verilebilirliği ve aynı zamanda etik-ahlak boyutunun örgüt içi ve toplum tarafından bakıldığında yönetime olan güveni artırır.

Ünal Cam Dekorasyon (2026), blogna sayfasında ofis bölme sistemlerini tanıtan içeriklerde stratejik önemine değinilmiştir. “Hiyerarşi Yerine Şeffaf Yönetim” başlığı altında şu ifadeler yer almaktadır. *“Cam ofisler, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki görünmez duvarları yıkar. Görsel erişilebilirlik, ekip ruhunu güçlendirir ve kurum içi güven kültürünü inşa eder. “Kapım herkese açık” mesajını fiziksel olarak verir”*

Bu çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarında yönetimi etik ve daha şeffaf gerçekleştirmek için yönetim odalarının görünürlüğünü gözler önüne sermek adına cam duvar tasarımlı yönetim odalarını etik açıdan bir alternatif olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Şeffaflık ifadesi ile camın yönetim odalarının görünürlüğünü ortaya koyması ifade edilmiştir. Şeffaf olan gerçekleştirdiği eylemlerin hesabını görünür olduğu için rahatlıkla verebilir ve örgüt içinde etik ve ahlaki olarak şüphe taşımaz.

Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında yönetimde etik için cam duvarlı yönetim odaları ana teması çerçevesinde okul öncesi eğitim, etik, etik ahlak ilişkisi, yönetimde etik, eğitim yönetimi ve etik, etik liderlik, cam tasarımlı yönetim odaları temalarına yönelik kitap, makale ve web sayfalarında literatür taranmış ve bu temalar altında analiz edilerek incelenmiştir. Literatür taraması; bir araştırmadan veri toplamayı sağlayan yöntem ve süreç olarak açıklanabilir (Emiroğlu, 2022). Literatür incelendiğinde okul öncesinden sorumlu yönetim ve eğitimin bütün kademelerinde yönetimlerin hesap verebilir olması gerektiği, etik-ahlak ilkelerine uygun şeffaf-görünür bir yönetimin gerekliliği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulguya alternatif bir çözüm olarak cam dekorasyon firmalarının web sayfaları ve camın mimaride yapı malzemesi olarak kullanım alanlarını ele alan makale ve tez çalışmalarında cam duvar tasarımlı yönetim odaları denetim, görsel erişilebilirlik (şeffaf) için yönetim anlayışı açısından tasarım olarak vurgulanmaktadır. Ancak camın şeffaflığı ile yönetim odalarının görünürlüğü sağlanırken ayrı bir sorun olarak mahremiyet olgusu ortaya çıkmaktadır. Teknolojik gelişmeler ile cam, kullanımına yönelik farklı alternatiflerle mahremiyet olgusuna da çözüm sunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim

0-8 yaş dönemi çocuğun gelişiminin her anlamıyla önemli olduğu ve temellerinin atıldığı dönemdir. Eğitim uzmanları, psikologlar, dil, bilişsel, sosyal, yaratıcı fiziksel...vb. bütünsel gelişimin yaşamın ilk altı yılında oluştuğunu ifade etmektedirler Çocuğun ilk yılları kişiliğinin, karakterinin oluşmasında oldukça önemlidir (Demir Yıldız, 2018). Çocuk için önemli olan bu dönemde; iyi bir eğitim ortamı ve öğretmen önemli olduğu kadar bu ortamların yönetimleri de bir o kadar önem arz etmektedir. Can ve Serençelik (2017) yaptıkları araştırma sonucunda edindikleri bulgulara; okul yöneticilerinin eğitim yönetimi konusunda eğitilmiş, yönetsel vasıfları taşıyan, liyakat çerçevesinde göreve gelmiş bilinçli yöneticiler olmaları ve okul yöneticisi görevlendirme ve yetiştirme sisteminin gözden geçirilmesi sonucuna ulaşmışlar ve okul öncesinde yönetimde genellikle erkek yöneticilerin yer aldığı, öğretmenlerin ise kadın personelden oluştuğu ve araştırmaya katılan yöneticilerin çok azının okul öncesi eğitim alan mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde yönetimde yaşanan sorunlara değinen bir başka araştırma olan Uçar Kaplan (2015) da okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada okul öncesinden sorumlu yöneticilerin farklı branşta olmaları sonucunda yönetimde yaşanan sorunları ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin alanın gerektirdiği bilgi donanımına sahip olmalarının önemi yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Okul öncesi ya da başka bir eğitim kurumu yöneticisinin alana özgü bilgi donanımına sahip olması yönetim için başlı başına yeterli bir özellik değildir. Yönetimden sorumlu kişiye lider demek doğru olmasa da liderlik sürecinin gereklerini etik liderlik çerçevesinde yerine getirmesi ve eğitim yönetimi konusunda da donanımlı olması gerekmektedir.

Etik

Etik, insan ilişkilerinde toplumsal düzeni sağlamada doğruyu sorgulayan felsefi disiplin olarak tanımlanabilir (Taş ve Korkmaz, 2023). Etik, kişinin iyi ve kötü olan arasındaki seçiminin ahlaki olarak doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmesidir. Okul yönetimlerinin iyi ve doğru olan arasındaki

seçimleri etik olarak ne kadar doğru ise öğretmenlerin yönetime olan güvenleri artarken motivasyonları da yüksek olmaktadır. Etik olmayan yönetici davranışları kurumu ve örgüt çalışanlarını başarısızlığa sürükleyecektir. Etik, düşünce ve eylemin sonucunda ortaya çıkar (Recepoğlu, 2013).

Kamu Görevlileri Etik Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan iş birliği kapsamında eğitim müfettişleri ve okul müdürlerine yönelik Etik Eğitici Eğitimi programı düzenlenmiştir (Kamu Görevlileri Etik Kurulu, 2026). Bu tür faaliyetler eğitimde denetimin ve etik yönetimin önemini ortaya koymaktadır.

657 sayılı devlet memurları kanunu kamu yönetiminde etik ve etik bilincin oluşması konusunda atılmış bir adımdır. 657 sayılı devlet memurları kanunun özellikle 7. maddesi okul yönetimlerinin hassasiyetle dikkat etmeleri gereken bir maddedir. 4982 sayılı bilgi edinme kanunu toplumun, istisnai durumlar dışında kamu ve kamu kuruluşlarındaki işleyiş den haberdar olmasına olanak tanıyan bir kanundur (Taş ve Korkmaz, 2023). Bu kanunun, kurum içinde ilişkiler boyutunda şeffaflığı ve etik boyutu söylemler dışında yansıtması ancak yönetim odalarının görünürlüğünün etik olarak sağlanması ile mümkündür. Cam duvarlı yönetim odaları, camın şeffaflığı, görünürlüğü ile bilgi edinme noktasında konuya bir alternatif olabilir ve aynı zamanda kamu görevlileri etik kurulunun kuruluş amacına da destek sunar. Özkanlı ve Turgut (2025) de yaptıkları şeffaflık konulu makale çalışmalarında şeffaflığı örgütsel bilgi boyutunda ele alarak incelemişlerdir. Şeffaflığın örgütsel bilgi boyutunda önemini desteklemek amacıyla yönetimin ilişkiler boyutunda her açıdan ahlaki, siyasi... vb. görünürlüğünü ortaya koymak adına teknolojinin camın kullanımına yansımalarından faydalanılarak cam duvarlı yönetim odaları tasarlanabilir ve yönetimin etik ve şeffaf olması adına önemli olabilir.

Etik Ahlak İlişkisi

Etik, kurallara dayalı insan davranışlarını bilimsel olarak ahlaki normlara uydurarak, sistematik hale getirir (Albayrak, 2021).

Toplumların sahip olduğu ahlaki anlayış, toplumsal ahlak diye adlandırılır. Etik ve ahlak birbirinden farklı ifadelerdir (Aktaş, 2014). Ahlak; toplum içinde bireylerin davranışlarını ve ilişkilerini olması gerektiği gibi düzenleyen kurallardır. Etik, ahlaki olarak doğru- yanlış davranış ve ilişkilere eleştiri el bir bakışa sahip felsefi bir alandır (Recepoğlu, 2013).

Etik; ahlaki davranışların felsefi olarak iyi-doğru olarak yargılamasını yapar. Etiğin amacı, ahlaki ifadelerin içeriği üzerine bir fikir elde etmektir. Etiğin Çalışma alanı insan davranışları değil, ahlaki davranışlardır (Özdemir, 2003). Okul yöneticilerinin etik ve ahlaki davranışlara ne derece sahip oldukları, ortak paylaşımda bulundukları ve yönetsel olarak sorumlulukları altında bulunan çalışma arkadaşları tarafından gözlemlenmekte, anlamlandırılmaktadır (Zembat ve diğ., 2015). Okul öncesinden sorumlu yöneticilerin ahlaki davranışlarını etiğin felsefi normları çerçevesinde ele almak ve değerlendirmek gerektiği de bu noktada önem kazanmaktadır.

Yönetimde Etik

İş ortamında yönetimin ahlaki olarak etik felsefesine uygun hangi yönetsel davranışının doğru veya yanlış olduğu yönetimde etiği gündeme getirmektedir. Yönetim örgütlerine duyulan güvenin zedelenmesi etik yönetimin önemini gündeme getirmiştir Yönetimde etik kamu hizmetini yürütürken yönetim örgütlerinin uyması gereken ahlaki ilke ve değerler bütünüdür. Etik anlayışın hâkim olduğu yönetimler de etik, örgütün bütün mekanizmasında yer alır ve tüm süreçlerde kendini gösterir. Yönetimler de etik ihlallerin olması toplumda yönetim örgütüne ve devlete olan güvenin sarsılmasına neden olacaktır (Uzun, 2011).

Yönetimlerin çalışan personeller arasında uygulanması gereken prosedürleri tüm personelle uygulamak yerine bazı çalışan ya da çalışanları ayrı tutması diğer çalışanlar için stres kaynağı oluşturur (Uzun, 2011). Yönetimler kararlarında etik tutum sergilediklerinde çalışanlarında etik davranış sergilemelerini sağlamış olacaklar ve örgütte etik iklimin gelişmesini sağlayacaklardır (Özdemir, 2003). Eğitim alanında etiğin önemli bir yeri vardır. Çünkü öğretmenler geleceğin teminatı çocukları davranışları ile rol model olarak etkilemektedir. Bu sebeple okul müdürleri ve öğretmenlerin

mesleğin gerektirdiği etik davranışı ve yönetim anlayışını sergilemeleri önemlidir (Çetin ve Demirkasımoğlu, 2015).

Eğitim Yönetimi ve Etik

Eğitim alanında yönetim insan ve emek üretimini temel aldığından diğer kurumların yönetiminden farklıdır. Etik ve yönetimin kesişme noktası örgütler de hakların dağılımında kendini göstermektedir. (Can ve Işık Can, 2019).

Yönetimin bir alt olanı olan eğitim yönetimi karar alıcıdan kararları uygulayan mekanizmaya kadar geniş bir alanı ifade eder. Yöneticiler ve öğretmenler etik ilkeleri benimsediklerinde toplumu ve bulundukları örgütü başarıya ulaştırırlar. Eğitimin yönetim kademesindeki yöneticiler ancak etik ilkeleri benimsediklerinde lider olma noktasında bir aşama kaydedebilirler (Recepoglu, 2013).

Karşılıklı iletişimin egemen olduğu yönetimde ahlak ve etik önemlidir. Etik yönetim ise etik ilkelerin şeffaflık, adalet, dürüstlüğün yönetimde etkin olmasını ifade eder. Teknolojik gelişmeler beraberinde etik yönetimin gerekliliğini ve önemini ortaya koymuştur. Etik yönetimde önemli olan bir diğer etik ilke ise yönetimin tarafsızlığıdır (Yılmaz ve Özdemir, 2025). Eğitim örgütlerinde yönetim etik ve ahlaki ilkelere uygun davrandığı sürece korku ve endişe taşımayarak çalışan personel arasında tarafsızlığını koruyabilecektir.

Etik Liderlik

Yönetimler de etik kültürün oluşması için en büyük gereksinim etik liderliktir. Etik liderliğin hâkim olduğu bir örgütte etik lider; çalışanlar ve dış çevre ile ilişkilerine dikkat eder ve güven duygusunu inşa eder (Uzun, 2011). Yöneticiler bulundukları örgütte sergiledikleri etik davranışlarla etik bir örgüt iklimi oluştururlar. Örgütlerdeki etik iklim doğru davranışın ne olduğuna yönelik ortak algılamalardır. Etik liderliğin en önemli bileşeni dürüstlüktür. Dürüstlük bir liderde bulunması gereken en önemli vasıftır (Akdoğan ve Demirtaş, 2014). Okul yönetiminde; etik ilkeler yönetimin rollerini pekiştirir ve okul kültüründe, eğitim alanında önemlidir. Okul yönetiminin etik lider olarak taşınması gereken diğer bir değer ise adaletli olmalarıdır. Çalışan personeller arasında farklı muamele görenler örgütün adalet algısını sarsarken yönetime ve kuruma olan güveni zedeleyecektir. Yönetimler de kayırmacı uygulamalar kurumun ve çalışanların adalet algısına zarar verir (Ada, 2024).

Etik yönetim süreci etik liderliği, etik liderlik ise ahlaki davranışlar sonucu etkili liderliği neden sonuç bağlamında etkiler (Özdemir, 2003). Kurum içinde etik davranışların oluşmasında yönetici önemli rol oynar. Lider kurumun belirlenen hedeflere ulaşmasında örgüt içindeki davranışların belirlenmesinde yetkilidir. Örgüt personelinin iş motivasyonunda meydana gelen düşüşün ana sebebi yönetimin etik dışı liderlik davranışlarıdır. Örgüt liderlerinin göstermiş olduğu etik davranış ve etik dışı davranışlar örgütün iş performansını etkilerken örgütün çalışma iklimini de etkiler (Yüksel, 2022). Haveydi (2017) tez çalışmasında Okul müdürünün iletişim becerisinin önemine değinmekte ve öğretmenler üzerinde pozitif motivasyon unsuru olacağından söz etmektedir.

Etik liderlik, ahlaki davranışların yönetimde daha fazla rol almasını öncüllemektedir. Okullarda etik ilkelerle etik iklimin bütünleşmesi sonucu örgüt içinde etik liderliğin etkililiği artacaktır. Örgütte etik iklim oluşturmak ancak yöneticilerin etik ilkeleri benimsemesi ve yönetim anlayışına yansıtması ile mümkündür (Cemaloğlu, 2013).

Cam Tasarımlı Yönetim Odaları

Cam, endüstri devrimi ile birlikte yaşanan gelişmelerle daha çok kullanım alanına yayılmıştır. Yaşanan teknolojik gelişmeler ile yapının bütünüyle saydam olduğu yerlerde kullanılabilirken aynı zamanda diğer yapı malzemeleri ile her konuda boy ölçüşebilecek yeterliliğe sahiptir (Karabulut, 2002). Camın iç mekânda oda olarak kullanımı genelde aydınlatmada ve hafif bir yapı malzemesi olmasından dolayı olduğuna yönelik çeşitli araştırmalar vardır (Kızılkaya, 2023, Sağlayan Sönmez ve Çetin, 2020).

Eğitimde yönetim odalarının tasarlanmasında kullanılarak şeffaflığı ile görünürlüğün ortaya konması noktasında önemli bir tasarım imkânı ortaya koymada bir alternatif olabilecek olan cam birçok alanda kullanılmaktadır. Demirci ve Akçay, 2023 yaptıkları bir çalışmada camın iç mekân kullanımlarında

cam duvarların ofislerde kullanımına ve aynı zamanda cam duvar bölmelerinin kullanımı sayesinde denetimin kolaylığına değinmişlerdir.

Eğitim yönetiminde çalışanlar ile yönetim arasında iletişimin her konuda pozitif görünürlüğü ve gelişimi için cam duvarlı yönetim odaları önemli bir rol oynayacaktır. Dört tarafı duvarla çevrili, çalışanları ile arasına mesafe koyan yönetim odaları yerine daha yumuşak mesajlar veren, yönetimde etik olarak her anlamıyla hesap verme noktasında açık olan saydam cam duvarlı yönetim odaları teknoloji çağında tasarımı bir alternatif olabilir. Cam şeffaflığı ile tasarlandığı ortamı iklimsel olarak yumuşatır ve hoş bir ortam yaratır. Cam duvar tasarımlı odaların eğitimde etik bir yönetim için alternatif olması durumunda okul yönetiminin mahremiyeti söz konusu olduğunda; birçok cam çeşidi vardır. Kullanılacak alanın ihtiyacına göre tasarımı çeşitlilik gösterir. Ara bölme camı olarak da cam çeşitleri mevcuttur (Demirci ve Akçay, 2023). Yaşanan teknolojik gelişmeler camın her alanda kullanılabilmesi için imkanlar sunmaktadır. Özellikle akıllı cam sistemleri tasarımcılara farklı seçenekler sunmaktadır (Erkol ve Sayın, 2021).

Cam duvarlı yönetim odalarının eğitimin yönetim boyutunda etik yönetim noktasında önemi zaman içerisinde daha iyi anlaşılacaktır. Eğitim alanında günümüzde yaşanan etik sorunlar bunun en iyi göstergeleridir. Yöneticinin mahremiyeti noktasında cam firmalarının web sayfalarında çözüm önerileri yer almaktadır.

Cam bölme profili web sayfasında cam duvar bölmelerinin önemini dört başlık altında incelemekte;

1. Estetik ve Ferahlık
2. Esneklik ve Uyum
3. İletişim ve İş birliği: Yöneticilerin çalışanları ile iletişim kurmasına olanak tanır. Ekip ruhunu destekler (Cam Bölme Profili, 2026).
4. Gizlilik ve Mahremiyet: Başlığı altında şu ifadeler yer almaktadır;

“Cam bölme sistemleri, açık ve şeffaf bir görünüme sahip olmalarına rağmen gizlilik ve mahremiyet ihtiyacını da karşılar. Özel görüşme odaları veya yönetici ofisleri için opak camlar kullanılabilir, böylece gerekli olduğunda gizlilik sağlanabilir” (Cam Bölme Profili, 2026).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişimi için bir tür kırılma noktasıdır. Çocuğun gelişiminde önem taşıyan bu dönemin eğitim kurumları da yönetiminden personeline kadar profesyonel bir yeterliliğe sahip olmalıdır.

Okul öncesi alanı branş olarak mesleki zorlukları olan bir eğitim alanıdır. Bu alanda görev yapan öğretmen, yaşadığı iş yükünü hafifletecek okul öncesi alanının yönetimine hâkim etik-ahlaki ve etik liderliğin gerekliliklerini taşıyan bir okul yönetimi ile çalışmak ister. Aksi takdirde öğretmenin iş performansı düşer ve tükenmişlik yaşar.

Okul öncesinden sorumlu yönetimler, programın gereği öğretmen ve veliyle çok fazla ilişki kurmak zorunda kalmaktadır. Bu ilişkilerin etik ve ahlak ilkelerine uygun olması önem taşımaktadır. 657 sayılı devlet memurları kanunun 7. maddesinde ifade bulan tarafsızlık ve eşitlik ilkesi okul yönetimlerinin etik bir yönetim ve liderlik süreci için önem taşımaktadır.

4982 sayılı bilgi edinme kanununa göre toplum istisnai durumlar dışında kurumdaki işleyiş ten haberdar olma ve bilgi edinme hakkına sahiptir. Bu kanunun kurum içinde ilişkiler boyutunda şeffaflık (görünürlük) ve etik algıyı söylemler dışında yansıtması ancak yönetim odalarının görünürlüğünün sağlanması ile mümkündür. Camın şeffaflığı okul yönetim odalarının görünürlüğünü göz önüne koymak adına önemli bir alternatif olabilir.

Mahremiyet açısından yönetim odalarının görünürlüğü okul yönetiminin hangi öğretmen, veli ile ve öğrenci ile ne, nasıl niçin...vb. soruların cevap bulması, görüşmenin niteliği ve ilişkinin görünürlüğü noktasında önemli olabilir. Yöneticinin kendi kişisel rahatlığının oluşturulmasında, mahremiyetinin korunmasında camdaki gelişmelerden yararlanılarak kişisel alan huzurunun sağlanması da mümkün olabilir. Ayrıca cam duvar tasarımlı yönetim odaları birçok kamu kurumunda üst düzey yönetici odalarında kullanılmaktadır.

İç mekân ofis tasarımlarında camın kullanımı denetim kolaylığı sağlamaktadır. Okul öncesi ve eğitimin diğer kademelerinde yönetim odalarının duvar yerine cam duvarlarla tasarımlanması eğitimin yönetim boyutunun birçok açıdan denetiminde kolaylık sağlayabilir.

5.0 devriminin konuşulduğu teknoloji çağında dört duvarla çevrili kapalı kapılara sahip yönetim odaları yerine sürdürülebilirliği de vurgulayan cam duvarlı yönetim odalarını eğitimin yönetim alanında tasarımlamak eğitimde şeffaf, etik ve ahlaki bir yönetimin varlığı için denetim kolaylığı sunacağından alternatif bir öneri olabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, B. (2024). Eğitimde etik dışı davranışlar konusunu yazan makale ve lisansüstü tezlerin incelenmesi: 2010-2024. *Rota Eğitimi ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 61-77. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.3562>
- Akdoğan, A. ve Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 107-124. <https://izlik.org/JA32CH28JB>
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22-32.
- Albayrak, H. (2021). Kamu görevlileri ve etik ilkeler: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Malatya Turgut Özal Üniversitesi İşletme ve Yönetimi Bilimleri Dergisi*, 2(2), 234-247.
- Büte, M., Okulu, D. İ. ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 485-511. <https://izlik.org/JA99LZ74NG>
- Cam Bölme Profili (2024, 12 Mart). *Modern iş yeri tasarımında cam ofis bölmelerinin rolü*. <https://cambolmeprofili.com/20/modern-is-yeri-tasariminda-cam-ofis-bolmelerinin-rolu>
- Can, E. ve Işık Can, C. (2019). Okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(16), 406-422. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.130>
- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.791>
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (ss. 131-183). Pegem Akademi
- Çetin, S. K. ve Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (34).
- Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 95-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>
- Demirci, S. ve Akçay, S. (2023). Bir tasarım malzemesi olarak kullanılan camın tasarımda kullanım alanları. *Turkish Journal of Fashion Design and Management*, 5(3), 207-225. <https://doi.org/10.54976/tjfdm.1316461>
- Emiroğlu, B. D. (2022). Tema park ziyaretçilerinin motivasyon kaynakları ve parkları ziyaret sebepleri: sistematik bir literatür incelemesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 411-433. <https://orcid.org/0000-0002-3668-1632>
- Erkol, E. ve Sayın, S. (2021). Akıllı cam cephe sistemleri ve teknolojileri. *Online Journal of Art and Design*, 1-21.
- Eryılmaz, B. (2008). Etik kültürü geliştirmek. *Türk İdare Dergisi*.
- Gökçe, O. ve Örselli, E., (2011). Kamu yönetiminde etik ve etik dışı davranış algısı. *İş Ahlakı Dergisi*. 4(1), 47-63.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 83-93. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327390>
- Guardian Glass (t.y.). *Mimari cam*. <https://www.guardianglass.com/eu/tr/our-glass/glass-types/architectural-glass>

- Haveydi, C. (2017). *Okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2024, 13 Aralık). *Etik eğitici eğitimi*. <https://www.etik.gov.tr/icerikler/milli-egitim-bakanligi-etik-egitici-egitimi/>
- Karabulut, G. (2002). *Yapı malzemesi olarak cam ve mekân tasarımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Kaya Erten, Z., Bayraktar, E. ve Açmaz, G. (2017). Etik ve etik liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kızılkaya, Z. (2023). Çalışma mekanlarında aydınlatma tasarım ilkeleri. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10045962>
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 151-168.
- Özkanlı, F. M. ve Turgut, T. (2025). Örgütsel şeffaflık. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 23(55), 201-228. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1482858>
- Recepoglu, E. (2013). Yönetimde etik. S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 411-444). Pegem Akademi.
- Sağlıyan Sönmez, Ö. ve Çetin, S. (2020). Farklı dönemlerde mimaride kullanılan cam binalar ve yapısal özellikleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 10(21), 45-60. <https://doi.org/10.16950/iujad.580114>
- Taş, İ. E. ve Korkmaz, H. (2023). Kamu Yönetiminde etik kültürün geliştirilmesi ve kamu görevlileri etik kurulu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-324. <https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.1222927>
- Turhan, E. (2007). *Mimari tasarımı cam kullanımı ve alışveriş merkezlerinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Uçar Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlâk. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-50. <https://izlik.org/JA48YN93CM>
- Uzun, Y. (2011). Kamu idarelerinde etik yönetim. *Sayıştay Dergisi*, (80), 33-56. <https://izlik.org/JA59ZH42EL>
- Ünal Cam Dekorasyon (t.y.). <https://unalcamdekorasyon.com/>
- Yanarateş, D. (1998). *Cam malzemenin iç mekânda bölücü eleman* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yılmaz, H. ve Özdemir, E. (2025). Yönetimde etik ve etik yönetimin kurumsallaşması. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 295-310. <https://doi.org/10.58588/aru-jfeas.1763741>
- Yüksel, A. (2022). Okul yöneticilerinin etik ve etik dışı liderlik davranışları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(18), 72-81. <https://doi.org/10.51293/socrates.275>
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve E. A. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul yöneticisi” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. <https://izlik.org/JA89WG35HJ>

BÖLÜM 9

OKULLARDA HİYERARŞİK MİKROAGRESYONLAR

Elgiz HENDEN, Aytaç GÖGÜŞ

OKULLARDA HİYERARŞİK MİKROAGRESYONLAR¹

Elgiz HENDEN², Aytaç GÖĞÜŞ³

Özet

Okullarda sıkça karşılaşılan ancak adı tam konulamayan yatay ve dikey ilişkilerde meydana gelen hiyerarşik mikroagresyon, okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre bu çalışmada incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. İstanbul'un iki ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 36 öğretmen ve yönetici ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmış olup, öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen ve öğretmen-öğretmen iletişimlerinde mikroagresyon deneyimleri analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, hiyerarşik mikroagresyonların eğitim kurumlarında görünmez bir statü ve güç kullanımı aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci boyutunda; akademik etiketlemeler, otorite sağlama, başarı karşılaştırması ve yeteneğin aşağılanması gibi eylemlerin öğrencilerin yetersiz hissetmesine ve okuldan soğumasına neden olduğu görülmüştür. Öğretmen boyutunda; mesleki düzenlemeler ve toplumsal algının mesleği değersizleştirdiği, statüye bağlı baskıların öğretmenlerde yetersizlik hissi yarattığı belirlenmiştir. Yönetici boyutunda ise mikroyönetim, otorite sağlama ve varsayımda bulunma nedeniyle mikroagresyon uygulandığı, merkezi yönetime bağımlılık sebebiyle buna maruz kalındığı, bunun da bağımsız karar vermeyi ve yönetimi zorlaştırdığı saptanmıştır. Okul ve sınıf iklimini olumsuz etkileyen mikroagresyon durumlarının uzun vadeli yıkıcı sonuçlarının önlenmesi adına kültürel alçakgönüllülük ve mikro nezaket davranışlarının geliştirilmesi bir zorunluluktur. Eğitim paydaşlarının savunmaya geçmek yerine sorumluluk alarak ilişkilerde ve yönetim süreçlerinde onarıcı, yapıcı ve kapsayıcı bir dil yaklaşımını benimsemesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mikrosaldırı, mikroaşağılama, mikroadersizleştirme, hiyerarşik mikroagresyon, okulda mikroagresyon.

GİRİŞ

Mikroagresyon, gündelik iletişimin içinde çoğu zaman fark edilmeden üretilen, bireylere ya da gruplara yönelik küçültücü, dışlayıcı, aşağılayıcı veya değersizleştirici mesajlar taşıyan sözel, sözel olmayan ve çevresel ifadeler olarak ele alınmaktadır. Kavramın ilk kullanımı Pierce ve diğerlerinin (1978) ırkçılık araştırmalarına dayansa da Sue ve diğerleri (2007) mikroagresyon kavram tartışmasını ırkın ötesine taşıyarak cinsiyet, din, cinsel yönelim, engellilik, yaş, ekonomik durum ve statü gibi farklı kimlik ve konumlarla ilişkilendirmiştir (aktaran, Sue ve Spanierman, 2020). Bu kavram kapsamı

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ danışmanlığında, Dr. Elgiz Henden tarafından İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde tamamlanmış, "Okullarda Mikroagresyon" tezinin küçük bir bölümüdür.

² Dr. Elgiz HENDEN, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, Email: elgiz@izkocluk.com ORCID 0000-0001-7912-1435

³ Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, Email: aytac.gogus@okan.edu.tr ORCID 0000-0001-8215-3294

genişlemesi, mikroagresyonu yalnızca bireysel nezaketsizlik ya da kaba iletişim biçimi olmaktan çıkarır; onu sosyal eşitsizliklerin gündelik etkileşimlerde nasıl yeniden üretildiğini anlamaya yarayan bir kavrama dönüştürür.

Sue ve diğerlerinin (2007) taksonomisinde mikroagresyon üç temel boyutta, mikrosaldırı, mikroaşağılama ve mikrodeğersizleştirme boyutlarında incelenir. Mikrosaldırı daha açık, çoğu zaman bilinçli ve incitici ifadeleri; mikroaşağılama kişinin kimliğine, yeterliğine ya da değerine ilişkin küçültücü mesajları; mikrodeğersizleştirme ise bireyin duygu, deneyim ve gerçekliğini yok sayan ya da önemsizleştiren iletişim biçimlerini ifade eder (Sue ve diğ., 2007; Sue, 2010). Literatürde mikroagresyon kavramının sınırları ve bilimsel ölçülebilirliği üzerine eleştiriler de bulunmaktadır (Lilienfeld, 2017, 2019). Bununla birlikte, kavramın etkilerine odaklanan çalışmalar, mikroagresyonların bireylerin psikolojik iyi oluşu, aidiyet duygusu, performansı ve kurumla ilişkisi üzerinde olumsuz sonuçlar yaratabileceğini göstermektedir (Nadal ve diğ., 2011; Williams, 2020).

Eğitim kurumları mikroagresyonun anlaşılması açısından özel bir öneme sahiptir. Okullar, yalnızca akademik öğrenmenin değil, toplumsal rollerin, normların, aidiyet duygusunun ve güç ilişkilerinin de üretildiği kurumlardır. Öğretmenlerin öğrencilere, yöneticilerin öğretmenlere, öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilerin öğretmenlere dönük gündelik söylemleri; kapsayıcı ya da dışlayıcı bir okul kültürünün oluşmasına doğrudan etkilidir. Mikroagresyonun eğitim ortamlarındaki görünüşleri; öğrencilerin adlarının yanlış söylenmesi ya da öğrenilmemesi, dil ve aksan farklılıklarının aşağılanması, kıyafet ve fiziksel özelliklerin küçümsenmesi, cinsiyetçi ifadeler, göçmenlik ya da etnik köken üzerinden yapılan varsayımlar ve başarı beklentilerindeki önyargılar gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Bouley ve Reinking, 2021; Burleigh ve Wilson, 2021; Kohli ve Solórzano, 2012).

Bu çalışmanın odağı, mikroagresyonun özellikle hiyerarşik boyutudur. Hiyerarşik mikroagresyon, bireylerin kurum içindeki statü, kıdem, görev, unvan, istihdam biçimi ya da yetki konumu nedeniyle maruz kaldıkları veya başkalarını maruz bıraktıkları mikroagresyon biçimi olarak değerlendirilebilir. Young ve diğerleri (2014), yükseköğretimde hiyerarşik mikroagresyonları akademik rütbe, görev konumu ve kurumsal güç ilişkileri bağlamında ele almış; bu tür mikroagresyonların örgüt içindeki eşitsizlikleri gündelik etkileşimler yoluyla yeniden ürettiğini belirtmektedir. Okullarda da benzer şekilde müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, ücretli öğretmen, aday öğretmen, kıdemli öğretmen, yeni atanmış öğretmen ve öğrenci gibi konumlar, sadece idari roller değil, aynı zamanda gündelik iletişimi biçimlendiren hiyerarşik konumlardır.

Okul örgütlerinde hiyerarşi, formal görev tanımlarının ötesinde kültürel olarak da işler. Kimin sözünün daha çok dinleneceği, kime daha kolay görev verileceği, kimin fikrinin daha az dikkate alınacağı, hangi öğretmenin “tecrübeli”, hangisinin “acemi” görüleceği ya da hangi çalışanın “asıl” hangi çalışanın “geçici” kabul edileceği, statüye dayalı mikro mesajlar üretebilir. Hofstede’in (1984) güç mesafesi yaklaşımı, örgütlerde ast-üst ilişkilerinin kültürel olarak nasıl içselleştirildiğini anlamak açısından önemlidir. Hiyerarşik mikroagresyon da tam bu noktada, güç farklarının açık baskı ya da mobbing olarak değil, çoğu zaman “normal”, “şaka”, “tecrübe aktarımı”, “otorite kurma”, “işin gereği” ya da “okul düzeni” gibi gerekçelerle arasına gizlenen gündelik formlarıyla ilgilidir.

Türkiye’de mikroagresyon üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artmakla birlikte, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mikroagresyon deneyimlerini hiyerarşik bağlamda ele alan çalışmalar sınırlıdır. Öğretmenlik mesleğinin farklı istihdam biçimleri, kıdem düzeni, merkezi atama sistemi, okul yöneticilerinin yetki konumu ve öğretmenlerin mesleki statü algısı, hiyerarşik mikroagresyonun Türkiye bağlamında ayrıca incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, okul ortamındaki mikroagresyonu genel çerçevesiyle tanıtmakla birlikte, bulguları özellikle statü ve hiyerarşi ekseninde yeniden yorumlamaktadır.

Hiyerarşik mikroagresyonun okul bağlamında incelenmesi, mikroagresyon kavramının yalnızca yatay kimlik farklılıklarına indirgenmemesi açısından önemlidir. Okulda bireyler yalnızca kadın, erkek, genç, yaşlı, göçmen, yerli, kıdemli ya da yeni atanmış değildir; aynı zamanda belirli yetki ve

sorumluluklarla tanımlanan kurum içi konumlara sahiptir. Müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, ücretli öğretmen, aday öğretmen, rehber öğretmen, branş öğretmeni ya da öğrenci olmak, okulun gündelik iletişimde kişiye belirli bir söz hakkı, görünürlük ve hareket alanı verir. Bu hareket alanının daralması ya da genişlemesi, mikroagresyonun hangi yönde ve hangi yoğunlukta deneyimleneceğini etkileyebilir.

Bu çalışmada hiyerarşik mikroagresyon, okul içindeki formal ve informal statü farklarının gündelik iletişimde küçültücü, değersizleştirici, dışlayıcı ya da yok sayıcı mesajlara dönüşmesi olarak ele alınmaktadır. Bu tanım, mikroagresyonun kasıtlı ya da kasıtsız olabileceği varsayımını korur. Bir yönetici, öğretmeni doğrudan aşağılamasa bile görev verirken belirli kişileri sürekli öne çıkarıyor, bazı öğretmenlerin yeterliğini varsayımsal olarak düşük görüyor ya da düşük kıdemli öğretmenleri kararlara dahil etmiyorsa hiyerarşik mikroagresyon zemini oluşabilir. Benzer biçimde bir öğretmenin öğrenciyi yalnızca yaşı, başarısı ya da cinsiyeti nedeniyle daha az ciddiye alması da hiyerarşik mikroagresyonun öğrenciye yönelen biçimi olarak değerlendirilebilir.

Hiyerarşik mikroagresyonun ayırt edici yönü, çoğu zaman meşru kurumsal gerekçelerin arkasına saklanabilmesidir. Okul yönetiminde düzenin sağlanması, sınıfta otoritenin korunması, deneyimli kişiden yararlanılması, hızlı karar alınması ya da “işin ehline verilmesi” gibi gerekçeler eğitim kurumlarında olağan kabul edilir. Ancak bu gerekçeler şeffaf ve adil ölçütlerle desteklenmediğinde, daha az görünür olan öğretmenler, düşük kıdemli çalışanlar, geçici statüdeki öğretmenler ya da öğrenciler değersizleştirici mesajlar alabilir. Bu nedenle hiyerarşik mikroagresyon, açık bir hak ihlalden önce, okul kültüründe kimin daha değerli ve kimin daha ikincil görüldüğünü sezdirence tutumlarla başlar.

Mikroagresyonun hiyerarşik boyutu, okul liderliği ve okul iklimi tartışmalarıyla da ilişkilidir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı bir iletişim dili kurması, öğretmenlerin mesleki özerkliğini tanıması, öğrencilerin farklılıklarına duyarlı bir kültür oluşturmaları ve statü farklarını ezici değil destekleyici bir biçimde yönetmesi beklenir. Buna karşılık, hiyerarşinin iletişimde mesafe, korku, sessizlik ya da görünmezlik üretmesi okul iklimini zayıflatabilir. Bu noktada mikroagresyon, yalnızca bireyler arası bir incinme değil, okulun öğrenme ve çalışma ortamının niteliğini etkileyen kurumsal bir gösterge olarak okunmalıdır.

Bu çalışma, hiyerarşik mikroagresyonu okuldaki tüm mikroagresyon örüntüsünden koparmadan ele almaktadır. Çünkü statü, çoğu zaman cinsiyet, kıdem, yaş, medeni durum, mesleki branş, dil, kültürel farklılık ve ekonomik koşullarla birlikte işlemektedir. Örneğin kadın yöneticiye yönelen bir ifade hem cinsiyetçi hem hiyerarşik olabilir; yeni atanmış öğretmenin sözünün kesilmesi hem kıdeme hem mesleki statüye bağlı bir değersizleştirme olabilir; ücretli öğretmenin “geçici” görülmesi ise hem istihdam biçimi hem mesleki saygınlıkla ilişkilidir. Bu nedenle makalede bulgular, statü kodunu merkeze almakla birlikte diğer mikroagresyon boyutlarıyla ilişkili biçimde yorumlanmıştır.

Bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul ortamında hiyerarşik mikroagresyon hangi davranış ve söylemlerle ortaya çıkmaktadır?
2. Hiyerarşik mikroagresyona maruz bırakma ve maruz kalma nedenleri nelerdir?
3. Yönetici ve öğretmenler hiyerarşik mikroagresyona maruz kaldıklarında ya da şahit olduklarında nasıl hissetmekte ve nasıl davranmaktadır?
4. Hiyerarşik mikroagresyonun okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okul iklimi açısından olası sonuçları nelerdir?
5. Okul ortamında hiyerarşik mikroagresyonla baş etmek için hangi yöntemler önerilmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini, anlamlandırdıklarını ve bu olgu karşısında nasıl hissettiklerini incelemeye uygundur (Creswell, 2018; Merriam, 2018; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada incelenen olgu, okul ortamında mikroagresyon ve bu mikroagresyonun hiyerarşik görünümüdür. Mikroagresyonun çoğu zaman açıkça adlandırılmayan, gündelik dil ve davranışlarda saklı kalan bir olgu olması, katılımcı deneyimlerine dayalı fenomenolojik yaklaşımı gerekli kılmıştır. İstanbul'un iki ilçesindeki iki ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmış olup, öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen ve öğretmen-öğretmen iletişimlerinde mikroagresyon deneyimleri analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 öğretim yılında İstanbul Avrupa Yakası'nda sosyoekonomik düzeyi düşük iki ilçede bulunan iki resmi ortaokulda görev yapan 36 katılımcıdan oluşmuştur. Tablo 1'de katılımcı kodları ve demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı Kodları ve Demografik Bilgileri

Katılımcı	Görev	Eğitim Durumu	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Mesleki Kıdem (Yıl)	Okuldaki Kıdem (Yıl)
ÖA1	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	43	16	13
ÖA2	Öğretmen	Lisans	Erkek	Evli	43	25	1
ÖA3	Öğretmen	Yüksek Lisans	Erkek	Evli	33	9	9
ÖA4	Öğretmen	Lisans	Erkek	Evli	43	20	1
ÖA5	Öğretmen	Lisans	Erkek	Evli	39	13	10
ÖA6	Öğretmen	Lisans	Erkek	Evli	31	9	7
ÖA7	Öğretmen	Lisans	Erkek	Evli	36	10	6
ÖA8	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	32	10	10
ÖA9	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	28	5	1
ÖA10	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	31	9	5
ÖA11	Öğretmen	Lisans	Kadın	Evli	31	3	3
ÖA12	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	27	1,5	1,5
ÖA13	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	30	5	1
ÖA14	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	42	3	3
ÖA15	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	31	8	1
YA1	Yönetici	Doktora	Erkek	Evli	43	21	4
YYA2	Yönetici Yardımcısı	Lisans	Erkek	Evli	52	25	8
YYA3	Yönetici Yardımcısı	Lisans	Erkek	Evli	29	7	2
ÖB1	Öğretmen	Lisans	Kadın	Evli	26	1	1
ÖB2	Öğretmen	Lisans	Erkek	Evli	55	31	4
ÖB3	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	31	1,5	1,5
ÖB4	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	24	2	1
ÖB5	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	25	1	1
ÖB6	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	24	1,5	1,5
ÖB7	Öğretmen	Lisans	Kadın	Evli	25	1	1
ÖB8	Öğretmen	Lisans	Kadın	Evli	37	7	7
ÖB9	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	24	3	2
ÖB10	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	24	1,5	1,5
ÖB11	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	26	1	1
ÖB12	Öğretmen	Lisans	Erkek	Bekâr	26	1	1
ÖB13	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	23	2	1
ÖB14	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	28	2	2
ÖB15	Öğretmen	Lisans	Kadın	Bekâr	25	1,5	1,5
YB1	Yönetici	Doktora	Kadın	Evli	40	17	1
YYB2	Yönetici Yardımcısı	Yüksek Lisans	Erkek	Evli	26	3	1
YYB3	Yönetici Yardımcısı	Lisans	Kadın	Bekâr	38	15	3

Tablo 1’de sunulduğu gibi, katılımcıların 30’u öğretmen, 2’si okul yöneticisi ve 4’ü yönetici yardımcısıdır. Katılımcıların 16’sı kadın, 20’si erkektir. Mesleki kıdem açısından katılımcıların yarısı 1-3 yıl, diğer yarısı ise 4 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yaklaşımlarından maksimum çeşitlilik ve gönüllülük ilkeleri dikkate alınmıştır. Eğitim kurumlarının seçiminde özellikle devlet okullarının temsil edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken erişilebilirlik ve katılımcıların gönüllülüğü dikkate alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulmadan önce okul yöneticileri ile öncelikle telefonla iletişime geçilip konu hakkında bilgi verilmiş, araştırma etik onayı ve kurum araştırma izinleri alındıktan sonra okullarında bu araştırmanın yapılmasına destek olmak konusundaki düşünceleri ve onayları alınmıştır. Destek konusunda istekli olan ve yazılı izin veren iki okul ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun iki farklı resmi ortaokuldan seçilmesi, okul ortamındaki mikroagresyonu tek bir okul kültürüne sıkıştırmadan incelemeye olanak sağlamıştır. Her iki okul da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerde yer almakta; öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici ilişkileri gündelik okul yaşamının yoğun ve çok katmanlı biçimde yaşandığı koşullarda sürmektedir. Bu bağlam, hiyerarşik mikroagresyon açısından önemlidir. Çünkü kaynakların sınırlı olduğu, öğretmen hareketliliğinin yüksek olduğu, farklı istihdam biçimlerinin bir arada bulunduğu ve okul yöneticilerinin hem bürokratik hem pedagojik sorumluluk taşıdığı okullarda statü farkları daha görünür hale gelebilir.

Katılımcıların yarısının 1-3 yıl kıdeme sahip olması, çalışmanın hiyerarşik mikroagresyon açısından dikkate değer bir boyutudur. Düşük kıdemli öğretmenler, okul kültürüne yeni dâhil oldukları için hem meslektaş ilişkilerinde hem yöneticiyle ilişkilerinde daha kırılgan bir konumda bulunabilir. Diğer yandan 4 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, okul işleyişine, mesleki normlara ve informal ilişkilere daha aşina oldukları için statü farklarını farklı biçimde yorumlayabilir. Bu çeşitlilik, hiyerarşik mikroagresyonun yalnızca yeni öğretmenlerin deneyimi ya da yalnızca yöneticilerin tutumu olarak değil, okulun bütün ilişki ağı içinde ele alınmasını sağlamıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, okul profili formları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler Mayıs-Haziran 2023 döneminde yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların onamı alınarak ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları deşifre edilmiş, katılımcılara kontrol için gönderilmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Toplamda 782 sayfalık görüşme deşifresi ve 28 sayfalık araştırmacı günlüğü veri setini oluşturmuştur.

Görüşme formları, ilgili literatür taraması sonrasında hazırlanmış; mikroagresyon, iletişim, önyargı, okul ortamında karşılaşılan mikroagresyon örnekleri, maruz kalma, maruz bırakma, şahit olma ve baş etme yolları üzerine açık uçlu sorular içermiştir. Öğretmen ve yönetici formları uzman görüşleri ve pilot geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Katılımcıların mikroagresyon kavramını ilk kez duyma olasılığı dikkate alınarak görüşmelerde kavrama ilişkin kısa açıklamalar yapılmış, ancak katılımcıların kendi deneyimlerini özgürce ifade etmeleri desteklenmiştir.

Görüşmelerde sorular genelden özele doğru ilerlemiştir. Önce okul içi iletişim, önyargı ve gündelik dil üzerine konuşulmuş; ardından mikroagresyon kavramı, mikroagresyonun yönü, okulda karşılaşılan örnekler, maruz kalma ve şahit olma deneyimleri ele alınmıştır. Bu akış, katılımcıların kavramı yalnızca teorik bir tanım olarak değil, kendi okul yaşantıları içinden düşünmelerini sağlamıştır. Hiyerarşik mikroagresyon açısından özellikle görev dağılımı, hitap biçimleri, okul yönetimiyle ilişkiler, öğretmenler arası kıdem farkları, cinsiyet ve statü kesişimleri, ücretli ve aday öğretmenlik deneyimleri ile öğrencilerin okul içindeki konumlarına ilişkin sorular veri üretiminde belirleyici olmuştur.

Veri toplama sürecinde katılımcıların bazıları mikroagresyon kavramını ilk kez duyduklarını belirtmiş, bazıları ise görüşme sırasında kendi ifadelerini ve geçmiş davranışlarını yeniden değerlendirmiştir. Bu durum, araştırmanın doğası açısından iki yönlü bir anlam taşımaktadır. Bir yandan mikroagresyonun

okul ortamında henüz yaygın biçimde adlandırılmadığını göstermekte; diğer yandan görüşme sürecinin katılımcılar için farkındalık üretici bir etkileşim alanına dönüştüğünü düşündürmektedir. Bu nedenle bulgular yorumlanırken, verilerin katılımcıların görüşme anındaki kavramsal farkındalık düzeyiyle ilişkili olduğu dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde temel yöntem olarak görüşmelerin betimsel analizi kullanılmış, tematik analiz ise veride tekrar eden anlam örüntülerini destekleyici biçimde ortaya koymak amacıyla uygulanmıştır. Analiz süreci MAXQDA 2024 programı desteğiyle yürütülmüştür. İlk aşamada deşifreler satır satır okunmuş ve anlamlı birimler in-vivo kodlama yaklaşımıyla kodlanmıştır. İkinci aşamada Sue'nun mikroagresyon taksonomisi temel alınarak mikrosaldırı, mikroaşağılama ve mikrodeğersizleştirme temaları altında kodlamalar yapılmıştır. Üçüncü aşamada veriden türeyen yeni kodlar oluşturulmuş; statü, kıdem, ücretli öğretmenlik, aday öğretmenlik, otorite sağlama ve mesleki değersizleştirme gibi hiyerarşik kodlar özellikle incelenmiştir. Dördüncü aşamada tema, kod ve alt kodlar uzman görüşüyle yeniden düzenlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen kodların frekansları, nicel genelleme amacıyla değil, nitel veri içinde hangi söylem ve deneyimlerin daha yoğun biçimde tekrarlandığını göstermek için kullanılmıştır. Bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiş, katılımcılar okul ve görev bilgilerini açığa çıkarmayacak biçimde kodlanmıştır.

Analizde iki yönlü bir yol izlenmiştir. Birinci yön, literatürdeki mikroagresyon taksonomisine dayalı tündengimsel okumadır. Bu aşamada katılımcı ifadeleri mikrosaldırı, mikroaşağılama ve mikrodeğersizleştirme boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. İkinci yön ise verinin kendi içinden yükselen tümevarımsal okumadır. Bu aşamada özellikle statü, kıdem, otorite, görev paylaşımı, geçici istihdam, kadın yönetici olma, mesleki değersizleşme ve okul içi görünürlük gibi kodlar hiyerarşik mikroagresyonla ilişkili olarak yeniden kümelenmiştir. Böylece çalışma, yalnızca tezdeki genel mikroagresyon bulgularını özetlemekle kalmamış; tez verisini hiyerarşik mikroagresyon odağıyla yeniden analitik bir düzene yerleştirmiştir.

Kodların yorumlanmasında her ifadenin bağlamı korunmaya çalışılmıştır. Örneğin “otorite sağlama” kodu tek başına mikroagresyon olarak kabul edilmemiş; ifadenin karşı tarafta küçültülme, susturulma, değersiz görülme ya da yalnızca statü nedeniyle dikkate alınmama mesajı taşıyıp taşımadığına bakılmıştır. Benzer biçimde “şaka”, “normal karşılama” ya da “tecrübe aktarımı” gibi ifadeler, ancak katılımcı anlatılarında karşı tarafın duygu ve deneyimini önemsizleştiren bir işleve sahip olduğunda mikrodeğersizleştirme bağlamında değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, mikroagresyon kavramının aşırı genişletilmesi riskini azaltmak ve bulguları katılımcı anlatılarına bağlı tutmak amacıyla benimsenmiştir.

Betimsel analizde katılımcı ifadeleri alt problemlere göre düzenlenmiş, tematik analizde ise bu ifadelerde tekrar eden ortak anlam örüntüleri destekleyici biçimde belirlenmiştir. Bu iki aşamalı okuma, alt problemlere verilen yanıtların ilgili tema ve kodlarla ilişkilendirilmesini sağlamıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Teyit Edilebilirlik, Tutarlılık

Araştırmanın inandırıcılığı için görüşme formu uzman değerlendirmesine sunulmuş, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve görüşme deşifreleri katılımcı kontrolüne açılmıştır. Aktarılabilirlik için çalışma grubu, okul profilleri, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik için araştırmacı günlüğü tutulmuş, kodlama süreci tarihli notlarla izlenmiş ve veri seti düzenli biçimde arşivlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler gönüllülük ilkesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı alınmadan önce katılımcılardan izin istenmiş; istemeyen katılımcılar için kayıt alınmayabileceği belirtilmiştir. Katılımcıların adları, okulların adları ve kimlik belirleyici bilgiler raporlamada kullanılmamış; doğrudan alıntılar katılımcı kodlarıyla verilmiştir.

Araştırmacı Rolü ve Etik

Araştırma için gerekli etik kurul ve Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri alınmış; katılımcılardan gönüllü onam formu ile izin istenmiştir. Araştırmacının profesyonel koçluk eğitimleri içinde çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılık bakış açısıyla, karşıdaki kişiyi olduğu gibi kabul etmek adına mikroagresyon ile ilgili dersler vermiş olması kavram ile ilgili terimlere hâkim olmasına olanak tanımıştır. Araştırmacının öğretmen olması ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması dolayısı ile mesleğe özgü terimlere de hâkim olmasını sağlamıştır. Araştırmacı araştırma süresinde duyduklarını ve görüşme sırasında fark ettiklerini notlar alarak katılımcıların söylediklerini mikroagresyon bağlamında açıklamaya anlamlandırmaya çalışmıştır. Araştırmacı süreç içinde otorite ya da uzman olarak algılanmasının önüne geçmek için ilk görüşmeden son görüşmeye kadar okul içinde davranışlarına ve sözlerine dikkat ederek bilinçli bir çaba göstermiştir. Araştırmacı nitel araştırmadaki becerileri geliştirmek adına nitel verilerin analizinde kullanılan MAXQDA programının kullanımı için eğitimleri tamamlamıştır. Araştırma analiz sürecinde MAXQDA programı hakkında ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzman ile çalışmıştır.

BULGULAR

Okul Ortamında Mikroagresyonun Genel Görünümü

“Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul ortamında hiyerarşik mikroagresyon hangi davranış ve söylemlerle ortaya çıkmaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular hiyerarşik mikroagresyonun küçümseme, yok sayma, değersizleştirme, otorite kurma ve statüye göre farklı davranma biçimlerinde ortaya çıktığını göstermektedir. Araştırma bulguları okul ortamında mikroagresyonun üç temel boyutta ortaya çıktığını göstermiştir: mikrosaldırı, mikroaşağılama ve mikredeğersizleştirme. Bu üç temel mikroagresyon davranışlarının yoğunluğu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Mikroagresyon Davranışlarının Yoğunluğu

Tema	Verideki Yoğunluk/ Görünürlük	Öne Çıkan Alt Temalar ve Kod Kalıpları
Mikroaşağılama	En Yüksek Yoğunlukta	Bireyin kimliğine ve varlığına yönelik sözel/eylemsel aşağılamalar; fiziksel özellikler, yabancı/farklı bir ülkeden olma durumu, zekâ seviyesi ve isme yönelik aşağılayıcı tutumlar.
Mikredeğersizleştirme	Yüksek Yoğunlukta	Kişinin deneyimlerini, kimliğini ve emeğini geçersiz kılma eğilimleri; cinsiyetçi yaklaşımlar, ayrımcı davranışları normalleştirme, mesleki itibar ve kazanılan tecrübeyi önemsizleştirme.
Mikrosaldırı	En Az Yoğunlukta	Doğrudan veya dolaylı sözel ve ilişkisel saldırganlık formları; küçümseme, alaycı tavırlar, yok sayma/görünmez kılma, iğneleyici söylemler ve açık hakaret etme.

Kodlama sonuçlarına göre mikroaşağılama bireyin kimliğine ve varlığına yönelik sözel/eylemsel aşağılamalar olarak özellikle, öğrencilere yönelik olarak fiziksel özellikler, yabancı/farklı bir ülkeden olma durumu, zekâ seviyesi ve isme yönelik aşağılayıcı tutumlar en yüksek yoğunlukta görülen mikroagresyon türü olmuştur. Bunu yüksek yoğunluk ile cinsiyetçi yaklaşımlar, ayrımcı davranışları normalleştirme, mesleki itibar ve kazanılan tecrübeyi önemsizleştirme ile mikredeğersizleştirme ve en az yoğunluk doğrudan saldırganlık olan mikrosaldırı izlemiştir. Bu bulgu, okul ortamındaki mikroagresyonların çoğunlukla açık saldırı biçiminden ziyade, daha örtük ve gündelik iletişime yerleşmiş aşağılama ve değersizleştirme biçimlerinde deneyimlendiğini göstermektedir. Mikrosaldırı boyutunda küçümseme, alay etme, yok sayma ve iğneleme öne çıkmıştır. Mikroaşağılama boyutunda fiziksel özellikler, kıyafet, farklı ülkeden olma, zekâ düzeyi, isim, siyasi görüş ve kültürel özellikler

sıkça dile getirilmiştir. Mikrodeğersizleştirme boyutunda ise cinsiyetçilik, şaka yoluyla normalleştirme, mesleki değersizleştirme, tecrübeyi önemsizleştirme, ikinci plana atma ve güvenmeme ifadeleri belirginleşmiştir. Bu genel dağılım içinde hiyerarşik mikroagresyon, tek bir kodla sınırlı kalmamış; statü, kıdem, mesleki konum, otorite, görev paylaşımı, tecrübe ve istihdam biçimi gibi farklı kodların kesişiminde görünür olmuştur. Bu nedenle hiyerarşik mikroagresyon, okul ortamında mikroagresyonun ayrı bir alt türü olmanın yanı sıra, farklı mikroagresyon türlerini kurumsal güç ilişkileriyle birleştiren bir eksen olarak değerlendirilmiştir.

Mikroaşağılama ve mikrodeğersizleştirmenin mikrosaldırıdan daha fazla görünmesi, hiyerarşik mikroagresyon açısından özellikle anlamlıdır. Çünkü hiyerarşik mikroagresyon çoğu zaman açık hakaret, tehdit ya da doğrudan aşağılama biçiminde değil; kişiyi daha az yetkin görme, sözünü kesme, önerisini dikkate almama, belirli görevleri sürekli aynı kişilere verme, yeni ya da geçici statüdeki öğretmeni daha az güvenilir kabul etme gibi düşük yoğunluklu ama tekrarlandığında yıpratıcı olabilen davranışlarla ortaya çıkmaktadır. Bu davranışlar, tekil olay olarak bakıldığında önemsiz görülebilir; ancak okul kültürü içinde tekrarlandığında kimin merkezde, kimin çevrede durduğunu belirleyen güçlü mesajlar üretir.

Bulgular, okul ortamında mikroagresyonun yalnızca yönetici ve öğretmenler arasında değil, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve veli-okul ilişkilerinde de gözlemlendiğini göstermektedir. Ancak hiyerarşik mikroagresyon odağıyla bakıldığında, en belirleyici unsurun statüye bağlı algı ve davranışlar olduğu görülmektedir. Öğrencinin akademik başarısı, öğretmenin kıdemi, yöneticinin formal yetkisi, öğretmenin kadrolu ya da ücretli olması, bir kişinin okul içinde ne kadar görünür ve etkili kabul edildiğini belirleyebilmektedir. Bu nedenle bulguların izleyen alt başlıklarında statü, mesleki konum, otorite, cinsiyet ve tepki örüntüleri birlikte ele alınmıştır.

Hiyerarşik Mikroagresyonun Merkezinde Statü

“Hiyerarşik mikroagresyona maruz bırakma ve maruz kalma nedenleri nelerdir?” sorusuna ait bulgulara göre, statü, otorite sağlama, kıdemde yeni olma, ücretli veya aday öğretmen olma ve mesleki konum, maruz bırakma ve maruz kalmanın başlıca nedenleri olarak belirlenmiştir. Hiyerarşik mikroagresyonla ilişkili kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3
Hiyerarşik Mikroagresyonla İlişkili Kodlar

Tema	Kod	Tematik Yaygınlık: Görünürlük Düzeyi
Maruz bırakma nedenleri	Statü Otorite sağlama Başarı karşılaştırması Varsayımda bulunma	Baskın Kalıp: Güç ve hiyerarşi odaklı Belirgin Kalıp: Gücü gösterme Belirgin Kalıp: Kıyaslama odaklı davranışlar. Sınırlı Yaygınlık: Ön yargı temelli yaklaşımlar.
Maruz kalma nedenleri	Statü Kıdemde yeni olma Ücretli öğretmen olma Aday öğretmen olma	Baskın Kalıp: Kurumsal konumun getirdiği güç. Belirgin Kalıp: Kurumsal deneyim eksikliği. Sınırlı Yaygınlık: Güvencesiz çalışma algısı. Nadir Kalıp: Mesleğe başlangıç evresi hassasiyeti.
Mikrodeğersizleştirme	Mesleği değersizleştirme Tecrübeyi değersizleştirme İkinci plana atma	Yüksek Yaygınlık: Profesyonel kimliğin hedef alınması Belirgin Yoğunluk: Mesleki geçmişin hiçe sayılması. Belirgin Kalıp: İlişkisel ve kurumsal olarak dışlanma.
Mikrosaldırı	Statüye yönelik küçümseme	Belirgin Kalıp: Doğrudan kurumsal konumu/unvanı hedef alan saldırganlık.

Araştırmamızın en güçlü bulgularından biri, statünün hem mikroagresyona maruz bırakma hem de maruz kalma nedenleri içinde en sık karşılaşılan kod olmasıdır. Maruz bırakma nedenleri arasında statü 53 ifade ile ilk sırada yer almıştır. Maruz kalma nedenleri arasında da statü 25 ifade ile ilk sırada bulunmuştur. Bu durum, okul ortamında statünün yalnızca formal görev dağılımını değil, aynı zamanda gündelik iletişimin tonunu, hitap biçimlerini, görev verme pratiklerini, söz hakkını ve değer görme algısını da belirlediğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, hiyerarşik mikroagresyonun çoğu

zaman ast-üst ilişkisi üzerinden kurulduğunu göstermektedir. Bir yönetici, öğretmenler odasında bulunmasının öğretmenlerde baskı yaratabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Müdürün orada olması, onlar için sıkıcı bir ortam yaratabilir. Yani ast-üst ilişkisinden dolayı...” (YA1)

Bu ifade, hiyerarşik mikroagresyonun yalnızca açık bir söylem ya da doğrudan bir davranıştan ibaret olmadığını; fiziksel mekânda bulunma, gözlem altında hissetme ya da yönetsel konumun sessiz etkisi gibi daha ince biçimlerde de işlediğini göstermektedir. Okul yöneticisinin varlığı, herhangi bir olumsuz söz olmaksızın bile öğretmenler tarafından denetim, baskı ya da rahat davranamama biçiminde deneyimlenebilmektedir.

Başka bir katılımcı ise hiyerarşik etkinin yukarıdan aşağıya aktarılabilirliğini belirtmiştir:

“Bu, baştan aşağı doğru gelir. Okul müdürü ilçeye gidip, ilçe milli eğitim müdüründen böyle bir şey alırsa, gelir bunu idarecisine yansıtır, öğretmene yansıtır, öğretmene de öğrenciye yansıtır.” (YYA3)

Bu aktarım, hiyerarşik mikroagresyonun okul içi ilişkilerde zincirleme bir etki üretebileceğini düşündürmektedir. Üst kademede deneyimlenen değersizleştirme, daha alt kademede ilişkilerde yansıyabilmekte; böylece mikroagresyon, bireysel bir iletişim hatasından çok kurumsal bir dolaşım biçimi kazanmaktadır.

Statü kodunun iki yönde de en sık kod olması, hiyerarşik mikroagresyonun okul ortamında hem fail hem hedef konumunu etkilediğini göstermektedir. Maruz bırakan açısından statü, otorite kurma, karar verme ve işleyişi kontrol etme gerekçesiyle kullanılabilir. Maruz kalan açısından ise statü, özellikle daha düşük ya da kırılgan konumda bulunanların neden daha kolay hedef haline geldiğini açıklamaktadır. Bu iki yön birlikte düşünüldüğünde, hiyerarşik mikroagresyonun yalnızca “üstün alta kötü davranması” gibi basit bir ilişki olmadığı; okulun bütün konumlar sisteminde değer, yeterlik ve söz hakkının nasıl dağıtıldığıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Katılımcı ifadelerinde statü, bazen açıkça “ast-üst ilişkisi” olarak adlandırılmış, bazen de okul içi gündelik pratiklerde yer almıştır. Öğretmenler odasına giren yöneticinin yarattığı denetim hissi, görev paylaşımında bazı öğretmenlerin sürekli tercih edilmesi, öğrencinin öğretmene “sen” diye hitap etmesi, velinin öğretmeni yalnızca hizmet veren biri gibi konumlandırması ya da kıdemli öğretmenin yeni öğretmeni deneyimsiz kabul etmesi farklı düzlemlerde statüye bağlı mesajlar üretmektedir. Bu mesajların ortak yönü, muhatabın deneyimini ve mesleki varlığını eşit düzeyde tanımamasıdır.

Hiyerarşik mikroagresyonun bir başka özelliği, çoğu zaman tarafların bunu mikroagresyon olarak adlandırmamasıdır. Katılımcıların önemli bir bölümü, görüşme sırasında bazı davranışları yeniden düşünmüş ve daha önce “normal” kabul ettiği ifadelerin karşı tarafta incitici bir etki yaratabileceğini fark etmiştir. Bu bulgu, statüye dayalı mikroagresyonların okul kültüründe olağanlaşma eğilimini göstermektedir.

Mesleki Statü, Kıdem ve Geçici Konumların Mikroagresifleşmesi

Hiyerarşik mikroagresyonun en belirgin görünümlerinden biri, öğretmenlik mesleği içindeki farklı statülerin gündelik ilişkilerde değersizleştirme aracına dönüşmesidir. Kıdemde yeni olma, ücretli öğretmen olma ve aday öğretmen olma, katılımcı ifadelerinde mikroagresyona maruz kalma nedenleri olarak belirginleşmiştir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleği içinde formal olarak tanımlanan ya da uygulamada oluşan statü farklarının, mesleki yeterlik ve değer algısını etkileyen mikro mesajlar üretebildiğini göstermektedir.

Yeni atanmış öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre daha az söz hakkına sahip görülmesi, deneyimlerinin önemsizleştirilmesi veya görev paylaşımında ikinci plana atılması, hiyerarşik mikroagresyonun yatay ilişkilerdeki biçimidir. Bir öğretmen, yeni atanmışlar ile daha önce atanmışlar arasında mesafe oluştuğunu belirtmiş; bu mesafenin zamanla gruplaşmaya ve samimiyetsizliğe

dönüştüğünü ifade etmiştir. Bu tür deneyimler, statünün yalnızca yönetici-öğretmen ilişkilerinde değil, öğretmenler arası ilişkilerde de işlediğini göstermektedir.

1 yıldan az bir süredir mesleki kıdeme sahip 26 yaşında evli bir kadın olan ve ilk görev yeri araştırmanın yapıldığı okul olan ÖB1

“İşte nasıl desem? Biz şimdi yeni atandık, bir de önceden atanalar vardı. Bazı etkenler gruplaşmaya sebep oluyor, ortamlarda. Bu iki grup, mesela birbirine biraz uzak; yani şey olarak, yeni atanalar, bir dönem önceden atanalara biraz mesafeliler. İki tarafta da var bu durum; o açıdan düşünürsem biraz gruplaşmadan kaynaklı, gruplar kendi içinde çok etkileşimde, gayet güzel, gayet herkes arkadaşlık ediyor birbiriyle ama gruplar arası iletişimde seviyeli, samimiyet yok çok fazla. Yine hani birbirimizle konuşuyoruz ediyoruz, tabii işimiz varsa hallediyoruz ama samimiyet olmuyor. Bu her ortamda olur diye düşünüyorum açıkçası; o yüzden anormal bir şey olduğunu düşünmüyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Ücretli öğretmenlik ve aday öğretmenlik de hiyerarşik mikroagresyon açısından kritik konumlardır. Bu statüler, mesleki geçicilik ya da eksiklik mesajı üretebilmekte; öğretmenin sınıf içi yeterliği, okul içindeki meşruiyeti ve meslektaşlarıyla ilişkisi üzerinde etkili olabilmektedir.

5 yıllık mesleki kıdeme sahip 30 yaşında bekâr bir erkek olan ÖA13 ücretli öğretmenlik ile ilgili,

“Öğretmenler açısından düşünürsek, “Ücretli öğretmen, acaba yapabilir mi?” falan diye belki oluşmuştur. Ben kendim öyle düşünüyorum da oluşmuş mudur, oluşmamış mıdır, bilmiyorum. Belki ücretli öğretmenlikten dolayı, “Acaba yapabilir mi, edebilir mi ya da ne kadar faydası olabilir?!” gibi önyargıları olmuş olabilir.” ifadesini kullanmıştır.

Mesleği değersizleştirme de hiyerarşik mikroagresyonun önemli bir parçasıdır. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve kurumsal olarak eski değerini kaybettiğini, öğretmenin eğitim sistemi içinde hiyerarşik olarak geriye düştüğünü ve bu durumun öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine yol açtığını belirtmiştir. Bu bulgu, Akiba ve diğerleri (2023) OECD ülkelerinde öğretmenlerin toplumsal değer algısına ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

Mesleki statüye ilişkin anlatılar, hiyerarşik mikroagresyonun yalnızca kişiler arası iletişimden kaynaklanmadığını; eğitim sisteminin öğretmenlik mesleğine ilişkin ürettiği konumların da mikroagresif sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin sistem içinde eskisine göre daha az güçlü algılandığını, öğretmenin şikâyet mekanizmaları karşısında kırılma yaşadığını ve bazı durumlarda öğrenciler ya da veliler tarafından mesleki otoritesinin kolayca sorgulandığını belirtmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin yalnızca okul içi hiyerarşide değil, daha geniş bir eğitim sistemi hiyerarşisinde de değersizleşme deneyimi yaşayabildiğine işaret etmektedir.

Ücretli öğretmenlik örneği bu açıdan özellikle önemlidir. Ücretli öğretmenlik yasal ve idari bir istihdam biçimi olsa da okul içinde “asıl öğretmen” ile “geçici öğretmen” ayrımını besleyebilir. Bu ayrım doğrudan dile getirilmese bile, görev paylaşımında, meslektaş ilişkilerinde, öğrenci ve veli algısında ya da öğretmenin kendi mesleki kimlik duygusunda mikro mesajlar üretebilir.

2 yıllık mesleki kıdeme sahip ve daha öncesinde 1 yıl ücretli öğretmenlik yapan, 24 yaşında kadın ve bekâr olan ÖB4,

“Aday öğretmen olduğumuz için, erkek-kızla bir ilgisi yok ama aday öğretmen olduğumuz için bir ikinci plana atılma durumumuz oldu bizim, evet... adayların biraz daha üzerine geliniyor ilk şeyi olduğu için, kadrolulara göre. İş konusunda daha bir yükün oluyor, mesela kadroluyu belki azarlayamıyorsunuz ama aday öğretmeni azarlayabiliyorsunuz” ifadesini kullanmıştır.

Bu çalışmada ücretli öğretmen olmanın maruz kalma nedenleri arasında yer alması, hiyerarşik mikroagresyonun yalnızca bireylerin niyetlerinden değil, kurumsal statü düzenlemelerinden de yer aldığını göstermektedir.

Otorite Kurma, Varsayım ve Başarı Karşılaştırması

Hiyerarşik mikroagresyon yalnızca statü adlarıyla değil, otorite kurma pratikleriyle de ortaya çıkmaktadır. Araştırmada otorite sağlama, başarı karşılaştırması ve varsayımında bulunma, maruz bırakma nedenleri arasında üst sıralarda yer almıştır. Öğretmenlerin sınıfta düzen sağlama, yöneticilerin okul işleyişini yürütme ya da kıdemli öğretmenlerin mesleki tecrübe aktarma gerekçeleriyle kullandıkları bazı ifadeler, karşı tarafta küçültülme ya da değersizleştirilme duygusu yaratabilmektedir.

25 yaşında ve 1 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip olan ÖB7 otorite ile ilgili olarak,

“Bizim ağırlığımız çok yok. Tüm hocalarınki farklıdır tabii ama ben daha iyi olmasını isterdim tabi, daha saygılı bireylerle eğitim yapmak isterdim yani.” ifadesini kullanmıştır.

Başarı karşılaştırması, özellikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinde görülmekle birlikte, öğretmenler arası ve yönetici-öğretmen ilişkilerinde de hiyerarşik mesajlar üretmektedir. “Daha başarılı”, “daha deneyimli”, “daha çalışkan” ya da “daha güvenilir” görülen kişilerin öne çıkarılması, diğerlerinin yeterliğinin örtük biçimde sorgulanmasına yol açabilmektedir. Bir katılımcı, kendisine bir görev verilmediğinde bunu yeterli görülmemek ve ayrımcılık olarak yorumlayabileceğini belirtmiştir. Bu tür durumlarda hiyerarşik mikroagresyon, doğrudan hakaret içermediği için kolayca gizlenebilmektedir.

Varsayımında bulunma da benzer bir işlev görmektedir. Katılımcılar, yöneticilerin bazı öğretmenlerin sosyal kaytarma yapacağına, öğrencilerin belirli davranışları mutlaka yapacağına ya da bazı öğretmenlerin belirli görevleri yerine getiremeyeceğine dair varsayımlarla hareket edebildiğini belirtmiştir. Bu varsayımlar, güvenmeme ve ikinci plana atma biçiminde mikrodeğersizleştirme üretebilmektedir. Güvenmeme, özellikle öğretmenin beyanının sorgulanması ya da görevi yapabilecek beceriye sahip olmadığı varsayımıyla ilişkilendirilmiştir.

5 yıllık mesleki kıdeme sahip 25 yaşında bekâr bir kadın olarak görev yapan ÖB15 varsayımında bulunmak ile ilgili olarak,

“Benim de yapmışlığım olabilir. Yani en azından, sadece dış görünüşüne bakarak, ne kadar yanlış bir şey olduğunu bilsem de en baştan “Ya bu sanırım şöyle biri” deyip...” ifadesini kullanmıştır.

Otorite kurma kodu, hiyerarşik mikroagresyonun sınıf içi ve okul içi iki farklı düzeyde çalıştığını göstermektedir. Sınıf içinde öğretmen, öğrencilerin davranışlarını düzenlemek için otoriteye ihtiyaç duymaktadır. Ancak bu otorite, öğrencinin sesini, deneyimini ya da duygusunu yok sayan bir biçimde kurulduğunda mikrodeğersizleştirme ortaya çıkabilir. Okul içinde ise yöneticinin otoritesi, öğretmenlerin mesleki özerkliğini tanıyan bir liderlik biçimiyle kullanılmadığında, öğretmenlerde izlenme, baskılanma ya da dikkate alınmama hissi oluşturabilir. Bu nedenle otorite hiyerarşik mikroagresyonun kendisi değildir; otoritenin nasıl kurulduğu ve muhatabın değerini nasıl etkilediği belirleyicidir.

Başarı karşılaştırması da hiyerarşik düzeni besleyen bir mekanizmadır. Öğrenciler arasında başarıya dayalı karşılaştırmalar, düşük başarı gösteren öğrencilerin potansiyelinin daha baştan sınırlandırılmasına neden olabilir. Öğretmenler arasında ise “daha başarılı”, “daha çalışkan” ya da “daha güvenilir” kişilere sürekli görev verilmesi, diğer öğretmenlerin yeterliklerinin görünmezleşmesine yol açabilir. Bu tür karşılaştırmalar açıkça cezalandırıcı olmayabilir; ancak sürekli tekrarlandığında okul içinde görünür olanlar ve olmayanlar arasında örtük bir hiyerarşi kurar.

Cinsiyet ve Statünün Kesişimi

Hiyerarşik mikroagresyon her zaman yalnızca statüyle sınırlı değildir; cinsiyet, yaş, kıdem ve yönetici konumu ile kesişerek daha karmaşık deneyimler üretmektedir. Kadın yönetici ve kadın öğretmenlerin deneyimleri bu kesişimin açık örneklerindendir. Bir kadın okul yöneticisi, göreve başladığında

çevreden “Kadın halinizle burada ne işiniz var?” türünden ifadeler duyduğunu belirtmiştir (YB1). Bu ifade, yöneticilik statüsünün cinsiyetle birlikte sorgulandığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin sınıf hakimiyeti, otorite kurma becerisi ya da yönetsel yeterliği hakkında yapılan varsayımlar da cinsiyetçi hiyerarşik mikroagresyon üretmektedir. Bu bulgu, cinsiyet temelli mikroagresyonların eğitim ve iş ortamlarında kadınların yeterliğine ilişkin örtük mesajlar taşıdığını gösteren çalışmalarla uyumludur (Capodilupo vd., 2010; Sue ve Spanierman, 2020). Okul ortamında cinsiyet ve statü kesiştiğinde, kadın olmak yalnızca kimlik temelli bir mikroagresyon nedeni değil, aynı zamanda hiyerarşik yeterlilik sorgulamasının zemini haline gelmektedir.

Bu kesişim yalnızca kadın yöneticiler için değil, genç kadın öğretmenler, yeni atanmış öğretmenler ve sınıf yönetimi konusunda dışarıdan değerlendirilen öğretmenler için de geçerlidir. Kadın öğretmenin “sınıfı susturamayacağı”, kadın yöneticinin “zor okulda çalışamayacağı” ya da genç öğretmenin “henüz yeterince deneyimli olmadığı” yönündeki varsayımlar, birden fazla hiyerarşi ekseninin aynı anda çalıştığını gösterir. Cinsiyet, kıdem ve görev konumu birleştiğinde, mikroagresyonun etkisi tek bir kimlik kategorisinden daha yoğun hissedilebilir.

Maruz Kalma ve Şahit Olma Tepkileri

“Yönetici ve öğretmenler hiyerarşik mikroagresyona maruz kaldıklarında ya da şahit olduklarında nasıl hissetmekte ve nasıl davranmaktadır?” sorusunun bulgularına göre, katılımcıların maruz kaldıklarında sorgulama, sessiz kalma, üzülmeye ve değersiz hissetme, şahit olduklarında ise konuşma, uyarma, bildirme veya müdahale etmeme tepkileri verdikleri görülmüştür. Mikroagresyona maruz kalındığında katılımcıların en sık belirttiği tepki sorgulamak olmuştur. Sorgulama, “neden bana değil?”, “neden o kişi seçildi?”, “beni yetersiz mi görüyorlar?” gibi içsel ya da açık sorularla ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında normal karşılama, sessiz kalma, üzülmeye, değersiz hissetme, kötü hissetme ve cinsiyete göre tavır alıp almama gibi tepkiler de dile getirilmiştir.

Hiyerarşik mikroagresyon açısından dikkat çekici nokta, maruz kalan kişinin çoğu zaman tepki vermekte zorlanmasıdır. Statü farkı arttıkça, karşılık verme ihtimali azalmakta; kişi durumu normalleştirme, susma ya da kendi yeterliğini sorgulama eğilimi gösterebilmektedir. Bu durum, mikroagresyonun etkisini artıran bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Açık saldırı karşısında itiraz etmek daha kolay olabilirken, “görev paylaşımı”, “otorite”, “tecrübe” ya da “okul düzeni” gibi gerekçelerle ortaya çıkan mikroagresyonlara itiraz etmenin daha güç olduğu görülmektedir.

Şahit olma durumunda ise en sık dile getirilen tepki öğrenciyle konuşmak olmuştur. Bunun yanında koşullu müdahale, uyarma, veliyle konuşma, idareye bildirme, görmezden gelme ve müdahale etmeme gibi tepkiler görülmüştür. Bazı katılımcılar, yetişkinler arası mikroagresyonlara müdahale etmenin daha zor olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, mikroagresyona şahit olanların ne zaman ve nasıl müdahale edeceklerine ilişkin açık bir eylem planına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Maruz kalma tepkileri incelendiğinde, hiyerarşik mikroagresyonun en görünür etkilerinden birinin öz sorgulama olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların bazıları, kendilerine bir görev verilmediğinde ya da görüşleri dikkate alınmadığında bunun açık bir ayrımcılık mı, kişisel bir tercih mi, yoksa gerçekten yetersizlikleriyle ilgili bir durum mu olduğunu anlamaya çalışmıştır. Bu belirsizlik, mikroagresyonun duygusal yükünü artırmaktadır. Kişi hem olayın kendisiyle hem de olayın anlamını çözme çabasıyla uğraşmaktadır. Hiyerarşik ilişkilerde bu yük daha da ağırlaşır; çünkü kişi, kendisini inciten davranışı üreten kişiye bağımlı olabilir, ondan izin almak zorunda kalabilir ya da aynı okul ortamında çalışmayı sürdürebilir.

10 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip araştırmanın yapıldığı okulda 6 yıldır görev yapan evli bir erkek olan ÖA7 sorgulamayla ilgili olarak,

“Tabii, başlangıçta neden böyle olduğuyla ilgili bir sorgularım kendimi, ama daha sonra müdür beye sordum bunu, “Mesele nedir?” ifadesini kullanmıştır.

Normal karşılama ve sessiz kalma tepkileri de hiyerarşik mikroagresyonun sürmesi açısından önemlidir. Katılımcılar bazı durumlarda “sormamayı” ya da “normal karşılamayı” tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu tepkiler kısa vadede çatışmayı azaltabilir; ancak uzun vadede mikroagresif örüntülerin görünmez kalmasına neden olabilir. Özellikle statü farkı bulunan ilişkilerde sessiz kalmak bazen bilinçli bir baş etme stratejisidir. Ancak bu strateji, okul içinde daha eşitlikçi bir iletişim kültürü oluşmasını tek başına sağlamada etkili değildir.

2 yıllık mesleki kıdeme sahip 26 yaşında bekâr bir erkek olan ÖB12 normal karşılama ile ilgili olarak,
“Ben bu işleri genelde çok büyütmem. Mesela bir ortamda konuştuğumda dinlenmediğimi fark edersem eğer zaten onlarla daha konuşacak bir şey olmadığını düşünürüm, bırakırım. Uzatmam işi.” ifadesini kullanmıştır.

Şahit olma bulguları, mikroagresyonla mücadelede yalnızca fail ve hedefe odaklanmanın yeterli olmadığını göstermektedir. Okul ortamında birçok mikroagresyon başka öğretmenlerin, yöneticilerin ya da öğrencilerin gözü önünde gerçekleşmektedir. Buna rağmen şahit olan kişi çoğu zaman nasıl müdahale edeceğini bilememekte, olayın gerçekten mikroagresyon olup olmadığından emin olamamakta ya da yetişkinler arası ilişkilerde müdahale etmeyi uygun görmemektedir. Bu nedenle hiyerarşik mikroagresyonla mücadelede şahitlerin rolü ayrıca ele alınmalıdır. Şahit olan kişinin sessizliği, bazen failin davranışını onaylamasa bile hedef kişi tarafından yalnız bırakılma olarak deneyimlenebilir.

Hiyerarşik Mikroagresyonun Sonuçları

“Hiyerarşik mikroagresyonun okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okul iklimi açısından olası sonuçları nelerdir?” sorusunun bulgularına göre, hiyerarşik mikroagresyonun yöneticilerde yönetimde zorlanma, öğretmenlerde iletişim sorunları ve okuldan soğuma, öğrencilerde içe kapanma ve başarı düşüşü, okul ikliminde ise olumsuzlukla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada mikroagresyonun yönetici, öğretmen ve öğrenci açısından farklı sonuçları olabileceği belirlenmiştir. Yöneticiler açısından en sık dile getirilen sonuç yönetimde zorlanmadır. Bunu okul ikliminde olumsuzluk yaşanması, otoritenin sarsılması, yetersiz hissetme ve agresifleşme izlemiştir. Öğretmenler açısından en sık belirtilen sonuç iletişim problemi yaşanmasıdır. Bunu mutsuz olma, görevini aksatma, okuldan soğuma, içine kapanma, değersiz hissetme ve tayin isteme takip etmiştir. Öğrenciler açısından ise okuldan soğuma, içine kapanma ve akademik başarının düşmesi öne çıkmıştır.

Bu sonuçlar, hiyerarşik mikroagresyonun yalnızca bireysel duygu durumunu değil, okulun örgütsel iklimini de etkilediğini göstermektedir. Yönetici-öğretmen ilişkisindeki değersizleştirme, öğretmenin sınıf içi performansına; öğretmenler arası statü gerilimi, okul içi iş birliğine; öğretmen-öğrenci ilişkisindeki hiyerarşik mikroagresyon ise öğrencinin okula bağlılığına yansıyabilmektedir. Bu yansımalar, mikroagresyonun okul içinde zincirleme etkiler üretebildiğini göstermektedir.

Yönetici açısından yönetimde zorlanma bulgusu, hiyerarşik mikroagresyonun yalnızca alt konumdaki kişiye zarar verdiği varsayımını genişletmektedir. Okul yöneticisi statü sahibi olsa da, okul içindeki mikroagresyon örüntüleri yöneticinin otoritesini, güven ilişkilerini ve okul iklimini etkilemektedir. Öğretmenlerin yöneticiye güvenmemesi, yöneticinin öğretmenleri sürekli denetlemek zorunda hissetmesi ya da okulda gruplaşmaların artması yönetim sürecini zorlaştırabilir. Bu nedenle hiyerarşik mikroagresyon, yöneticinin tek taraflı olarak ürettiği bir sorun değil, okulun bütün ilişki düzenini etkileyen bir iklim sorunudur.

25 yıllık mesleki kıdeme sahip, 8 yıldır araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan 52 yaşında evli bir erkek olan YYA2 yönetimde zorlanma ile ilgili olarak,

“Bir yöneticinin bu tür şey yapması biraz sakıncalı olur bence. Çünkü öğretmenle çalışacak. Öğretmeni ikna edemezse başarısız olur. Yöneticinin başarısızlığı olur o. Çünkü öğretmen der ki, “Ben niye çalışayım ki? Saygı görmüyorum, aşağılanıyorum, itibarım yok; idarecim tarafından, müdürüm tarafından ya da müdür yardımcım tarafından adım bile bilinmiyor, niye çalışayım ki?” Öğrenciler sürekli değişken olduğu için... Ama öğrencileri de aşağılamamak

gerekiyor. Çünkü onlar Türkiye'nin geleceği, bizim geleceğimiz. O yüzden, her birinin bir değer olduğunun düşünülmesi gerekir diye düşünüyorum” ifadesini kullanmıştır

Öğretmenler açısından iletişim problemi yaşama, görevini aksatma ve okuldan soğuma bulguları özellikle önemlidir. Öğretmen, mesleki olarak değersizleştirildiğinde yalnızca kendini kötü hissetmez; sınıfa girme isteği, okul içi iş birliği, yönetimle kurduğu ilişki ve öğrenciyle iletişimi de etkilenebilir. Katılımcıların ifadeleri, okulda değersiz hisseden öğretmenin iletişimini sınırlayabileceğini, motivasyonunu kaybedebileceğini ve bazı durumlarda tayin istemeyi düşünebileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, hiyerarşik mikroagresyonun öğretmen bağlılığı ve okulda kalma isteğiyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

5 yıllık mesleki kıdeme sahip 30 yaşında bekâr bir erkek olan ÖA13 iletişim problemi ile ilgili olarak, “Bir kere, iletişim kopukluğuna sebep olur; birbirini anlayamaz, birbiriyle iletişim kuramaz. Başka ne diyebiliriz... İletişim problemi zaten varsa bir yerde, bu daha da mutsuzluk getirir ya da anlaşmazlık getirir. Kendini ifade edememe durumundan kaynaklı ya da anlaşılma durumundan kaynaklı kendini kötü hissetme durumu da olabilir, o ortama kendini ait hissetmeyebilir.” ifadesini kullanmıştır.

Öğrenciler açısından okuldan soğuma ve akademik başarının düşmesi, hiyerarşik mikroagresyonun pedagojik sonuçlarını görünür kılmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde başarı, yaş, sınıf içi popülerlik ya da davranış geçmişi üzerinden kurulan mikro mesajlar öğrencinin okula aidiyetini zayıflatabilir. Öğrenci, sürekli düşük beklentiyle karşılaştığında, adıyla çağrılmadığında, başarısızlığı kimliğinin parçası gibi sunulduğunda ya da sınıf içinde görünmezleştğinde okulla bağını kaybedebilir. Bu nedenle hiyerarşik mikroagresyonun öğrenci boyutu, yalnızca disiplin ya da iletişim sorunu olarak değil, öğrenme hakkı ve eğitimde kapsayıcılık bağlamında değerlendirilmelidir.

Baş Etme Yöntemleri

“Okul ortamında hiyerarşik mikroagresyonla baş etmek için hangi yöntemler önerilmektedir?” sorusunun bulgularına göre, farkındalık oluşturma, kapsayıcı davranış, eğitim, iş birliği ve etkili iletişim öne çıkan baş etme yollarıdır. Katılımcıların mikroagresyonla baş etme konusunda en sık dile getirdiği yöntem farkındalık oluşturmaktır. Bunu kapsayıcı davranış sergileme, eğitim düzenleme, iş birliği yapma, kendini iyi tanıma, etkili iletişim kurma ve öğrenciyi iyi tanıma izlemektedir. Hiyerarşik mikroagresyon açısından bu bulgu önemlidir; çünkü statüye dayalı mikroagresyonların çoğu zaman “normal” kabul edilmesi, farkındalığın önemli bir aşama olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, öğretmen ve yöneticilerin öncelikle kendi önyargılarını tanımaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin görev paylaşımı, iletişim, hitap biçimi ve karar süreçlerinde daha kapsayıcı davranması; öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarını statü, kıdem ya da görünüş üzerinden değerlendirmeden iletişim kurması gerektiği vurgulanmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği, örnek olma, sevgi bağı kurma ve maruz kalanı öne çıkarma gibi yöntemler de mikroagresyonla baş etmede kullanılabilecek yollar arasında yer almıştır.

Farkındalık oluşturma önerisi, bu araştırmanın hemen her bulgusuyla ilişkilidir. Katılımcılar hem kendi davranışlarının hem de başkalarının davranışlarının mikroagresif yönlerini her zaman fark etmediklerini belirtmiştir. Bu nedenle okul temelli farkındalık çalışmaları yalnızca kavram öğretimine indirgenmemelidir. Öğretmen ve yöneticilerin gerçek okul senaryoları üzerinde konuşmaları, örnek ifadeleri birlikte analiz etmeleri, statüye dayalı sessiz mesajları fark etmeleri ve alternatif iletişim biçimleri geliştirmeleri farkındalık ve anlaşılma için önemlidir. Özellikle görev paylaşımı, toplantı dili, öğretmenler odası ilişkileri, sınıfta hitap biçimleri ve veli görüşmeleri mikroagresyon farkındalığı için somut çalışma alanları sunmaktadır.

9 yıllık mesleki kıdeme sahip, son 5 yıldır araştırmanın yapıldığı okulda görev alan 31 yaşında bekâr bir kadın olan ÖA10 farkındalık oluşturma ile ilgili olarak,

“Bir kere, öğretmenim öncelikle bunu bilmesi lazım. Yani mikroagresyonları kesinlikle tanınması gerekiyor; kendinin de bilmesi gerekiyor, kendi hayatına uygulaması gerekiyor ki, burada da uygulasin.” ifadesini kullanmıştır.

Kapsayıcı davranış sergileme, hiyerarşik mikroagresyonla mücadelede yalnızca iyi niyetli olmayı değil, okul içindeki statü farklarını adil biçimde yönetmeyi gerektirir. Yöneticiler açısından bu, karar süreçlerinde farklı kıdem ve statülerdeki öğretmenlerin sesini duymak, öğretmenleri yalnızca performans ya da yakınlık üzerinden değerlendirmemek ve görev dağılımında görünmez kalan kişileri desteklemek anlamına gelir. Öğretmenler açısından ise öğrencileri akademik başarı, davranış geçmişi, dil, kıyafet ya da aile yapısı üzerinden sabitlememek; her öğrencinin sınıf içindeki varlığını tanımak anlamına gelir.

TARTIŞMA

Beş araştırma sorusu üzerinden elde edilen bulgulara göre, bulgular sırasıyla mikroagresyonun görünümünü, nedenlerini, verilen tepkileri, sonuçlarını ve baş etme yollarını açıklamaktadır. Bu araştırma, okul ortamında hiyerarşik mikroagresyonun statü, kıdem, görev, otorite ve mesleki konum ekseninde üretildiğini göstermektedir. Bulgular, mikroagresyonun yalnızca kimlik temelli ayrımcılık biçimi olarak değil, kurumsal hiyerarşi ve güç ilişkileri içinde de ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Young ve diğerlerinin (2014) yükseköğretimde tanımladığı hiyerarşik mikroagresyon, bu çalışmada ortaokul bağlamında yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde görünür hale gelmiştir.

Araştırmada mikroaşağılama ve mikrodeğersizleştirmenin mikrosaldırıdan daha sık görülmesi, okul ortamındaki mikroagresyonların çoğunlukla açık ötekileştirme şeklinde değil, örtük iletişim biçimleri olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Bu sonuç, Sue ve diğerlerinin (2007) mikroagresyonun çoğu zaman belirsiz, gündelik ve fail tarafından fark edilmeyen bir nitelik taşıdığı yönündeki yaklaşımıyla uyumludur. Hiyerarşik bağlamda bu örtüklük daha da güçlenmektedir; çünkü otorite kurma, görev verme, tecrübe aktarma ya da okul düzenini sağlama gibi meşru görülen eylemler, mikroagresif mesajları gizleyebilmektedir. Meşrulaştırma mikroagresyonun devamlılığını kolaylaştırmaktadır; çünkü hem fail hem hedef, davranışı “okulun düzeni”, “öğretmenliğin doğası”, “tecrübe farkı” ya da “yönetimin gereği” olarak görebilir.

Statünün hem maruz bırakma hem de maruz kalma nedenlerinde ilk sırada yer alması, okul örgütlerinin güç ilişkileri açısından dikkatle incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Hofstede’in (1984) güç mesafesi yaklaşımı çerçevesinde düşünüldüğünde, okul ortamında ast-üst ilişkilerinin doğal kabul edilmesi, bazı mikroagresyon biçimlerinin “işleyişin gereği” olarak görülmesine yol açabilir. Bu durum, özellikle yeni atanmış, ücretli, aday ya da düşük kıdemli öğretmenler açısından kırılabilirlik yaratmaktadır. Statü farkı arttıkça, mikroagresyonu adlandırmak ve ona itiraz etmek daha zor hale gelebilmektedir.

Araştırmanın bulguları, hiyerarşik mikroagresyonun tek yönlü olmadığını da göstermektedir. Mikroagresyon yukarıdan aşağıya, yani yöneticiden öğretmene ya da öğretmenden öğrenciye doğru görülebileceği gibi; öğretmenler arasında yatay hiyerarşiler üzerinden veya öğrenciler ve veliler yoluyla öğretmenlere yönelen biçimlerde de ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte, kurumsal yetki ve yaptırım gücü daha yüksek olan konumlarda mikroagresif davranışlarının etkisi daha geniş olabilir. Bir yöneticinin öğretmeni değersizleştirme, öğretmenin okul bağlılığını, sınıf içi motivasyonunu ve meslektaşlarıyla ilişkisini etkileyebilir.

Mesleki statü ve öğretmenlik mesleğinin değeriyle ilgili bulgular, öğretmenlerin yalnızca bireysel değil, yapısal bir değersizleşme hissi taşıyabildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin toplumda ve sistem içinde daha az değer gördüğüne ilişkin ifadeleri, Akiba ve diğerlerinin (2023) öğretmenlik mesleğinin toplumsal değeri üzerine bulgularıyla ilişkilendirilebilir. Hiyerarşik mikroagresyon burada, öğretmenin mesleki kimliğine yönelen daha geniş bir değersizleştirme ikliminin okul içindeki gündelik yansıması olarak görülebilir. Doğan ve Aydın’ın (2023) ücretli

öğretmenlik kavramına ilişkin metaforik algılar üzerine bulguları, statünün öğretmenlik mesleği içinde kırılğan bir konum olarak algılandığını göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları da ücretli öğretmenlik statüsünün okul içi mikroagresyon deneyimlerinde önemli bir neden olarak ortaya çıktığını desteklemektedir.

Cinsiyet ve statünün kesişimi, hiyerarşik mikroagresyonun çok katmanlı yapısını ortaya koymaktadır. Kadın yöneticilere yönelen “kadın halinizle” türü ifadeler, yöneticilik statüsünün erkeklikle ilişkilendirildiği örtük bir varsayıma dayanır. Bu tür ifadelerde mikroagresyon yalnızca cinsiyetçi değildir; aynı zamanda hiyerarşik yeterlilik sorgulamasıdır. Bu bulgu, cinsiyet temelli mikroagresyonların kadınların mesleki yeterliğini ve liderlik konumunu hedef alabildiğini gösteren literatürle uyumludur (Capodilupo ve diğ., 2010; Sue ve Spanierman, 2020).

Mikroagresyona maruz kalındığında en sık tepkinin sorgulama olması, katılımcıların mikroagresyonu hemen adlandırmak yerine çoğu zaman kendi yeterliklerini, karşı tarafın niyetini ya da olayın anlamını değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu belirsizlik, mikroagresyonun temel özelliklerinden biridir. Williams (2020), mikroagresyonların etkisinin yalnızca söylenen sözden değil, kişinin o sözün ne anlama geldiğini çözmeye çalışırken yaşadığı bilişsel ve duygusal yükten de kaynaklandığını vurgular. Hiyerarşik ilişkilerde bu yük daha da artabilir; çünkü kişi hem incitici mesajla hem de statü farkının yarattığı itiraz edememe haliyle baş etmek zorundadır.

Araştırma bulguları, mikroagresyonla baş etmede farkındalık, kapsayıcı davranış ve eğitim düzenleme önerilerinin öne çıktığını göstermektedir. Bu sonuç, mikroagresyonların önlenmesinde bireysel farkındalık kadar kurumsal uygulamaların da gerekli olduğunu düşündürmektedir. Okullarda kapsayıcı iletişim dili, kültürel yeterlilik, mikroagresyonu tanıma, şahitlerin müdahale becerileri ve statü farkındalığı üzerine eğitimler düzenlenmelidir. Bunun yanında görev dağılımı, nöbet, kurul, proje ve temsil süreçlerinde şeffaf ve adil ölçütlerin geliştirilmesi, hiyerarşik mikroagresyon riskini azaltabilir.

Okul yöneticileri açısından hiyerarşik mikroagresyonla mücadele, yalnızca “iyi iletişim” kurmak demek değildir; demokratik, eşitlikçi ve kapsayıcı okul liderliği yapmak demektir. Gardiner ve Enomoto'nun (2006) kültürel liderlik vurgusu ve OECD'nin (2023) eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık yaklaşımı, okul yöneticilerinin farklılıkları yalnızca tolere eden değil, bu farklılıkların güvenli biçimde var olabileceği okul kültürleri kuran liderler olması gerektiğini göstermektedir. Hiyerarşik mikroagresyonla mücadele de bu kültürün ayrılmaz bir parçasıdır.

Bu araştırmanın tartışmaya açtığı temel noktalardan biri, hiyerarşik mikroagresyonun çoğu zaman iyi niyetli veya işlevsel görünen pratiklerin içinde bulunabilmesidir. Öğretmeni motive etmek için kıyaslamak, öğrenciyi çalıştırmak için başarısını başka öğrencilerle karşılaştırmak, deneyimli öğretmene daha fazla görev vermek, genç öğretmeni korumak adına onu bazı süreçlerin dışında bırakmak ya da okul düzeni bozulmasın diye mikroagresyona müdahale etmemek, ilk bakışta pratik çözümler gibi görülebilir. Ancak bu pratikler muhatabın yeterliliğini, değerini ya da aidiyetini zayıflatığında mikroagresif bir nitelik kazanır.

Hiyerarşik mikroagresyonun okul ortamında ele alınması, eğitim yönetimi araştırmaları için de katkı sunmaktadır. Eğitim yönetimi literatürü çoğu zaman liderlik stilleri, okul iklimi, öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık ve etkili iletişim gibi kavramlara odaklanır. Bu çalışma, söz konusu kavramların mikro düzeydeki gündelik karşılıklarını görünür kılmaktadır. Bir okulun kapsayıcı olup olmadığı yalnızca resmi politika belgeleri ya da yöneticinin liderlik söylemini ile ilgili değildir; öğretmenin toplantıda sözünün kesilip kesilmediğiyle, yeni öğretmenin fikrinin ciddiye alınıp alınmadığıyla, ücretli öğretmenin okulun gerçek bir parçası gibi görülüp görülmediğiyle ve öğrencinin adıyla çağrılıp çağrılmadığıyla da ilgilidir.

Araştırma bulguları, hiyerarşik mikroagresyonun önlenmesi için yalnızca bireylerin nezaket dilini geliştirmesinin yeterli olmayacağını göstermektedir. Nezaket önemli olmakla birlikte, hiyerarşik mikroagresyonun kökleri statü düzeninde, görev paylaşımında, karar süreçlerinde, okul içi görünürlükte ve mesleki değer algısında bulunmaktadır. Bu nedenle öneriler, yalnızca kişisel

farkındalık eğitimleriyle sınırlı kalmamalı; okulun yönetim pratiklerini, iletişim kanallarını ve destek mekanizmalarını da kapsamalıdır.

Bu bağlamda okul yöneticileri kritik bir konumdadır. Çünkü yöneticiler hem mikroagresyonun faili, hedefi ya da şahidi konumundadır hem de okulda mikroagresyonla mücadele kültürünün kurulmasında belirleyici rol oynar. Yönetici, kendi statüsünün iletişim üzerindeki etkisini fark ettiğinde öğretmenlerle daha güvenli ve eşitlikçi bir ilişki kurabilir. Aynı şekilde öğretmenler de öğrenciler karşısındaki konumlarının öğrencinin benlik algısı üzerindeki etkisini fark ettiğinde, sınıfta daha kapsayıcı bir dil geliştirebilir. Dolayısıyla hiyerarşik mikroagresyon farkındalığı, okulun her düzeyinde karşılıklı sorumluluk gerektirir.

Son olarak, bu araştırma mikroagresyon kavramına yönelik eleştirileri de bütünüyle dışarıda bırakmamaktadır. Mikroagresyonun sınırlarının belirsizleşmesi ve her olumsuz iletişim örneğinin mikroagresyon olarak adlandırılması riski vardır (Lilienfeld, 2017, 2019). Bu nedenle bu çalışmada hiyerarşik mikroagresyon yorumları, katılımcı anlatılarında yer alan bağlam, tekrar, güç ilişkisi ve muhatap üzerindeki etki birlikte değerlendirilerek yapılmıştır. Bir davranışın mikroagresyon olarak yorumlanması için yalnızca olumsuz olması değil, statü ya da kimlik üzerinden değersizleştirici bir mesaj taşıması dikkate alınmıştır. Bu temkinli yaklaşım, kavramın analitik gücünü korumak açısından önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul ortamında hiyerarşik mikroagresyonun statü, kıdem, görev, yetki ve mesleki konum üzerinden üretildiğini ortaya koymuştur. Bulgular, statünün hem mikroagresyona maruz bırakma hem de maruz kalma nedenleri arasında en güçlü kod olduğunu göstermiştir. Hiyerarşik mikroagresyon; otorite kurma, başarı karşılaştırması, varsayımda bulunma, görev paylaşımında ikinci plana atma, mesleği ve tecrübeyi değersizleştirme, ücretli ve aday öğretmenlik statülerini küçümseme gibi biçimlerde deneyimlenmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre hiyerarşik mikroagresyon, bireylerin kendilerini değersiz, yetersiz, dışlanmış hissetmelerine yol açabilmekte; öğretmenlerde okuldan soğuma, iletişim problemleri, mutsuzluk ve görev performansında düşüş; yöneticilerde yönetimde zorlanma ve okul ikliminde olumsuzluk; öğrencilerde okuldan soğuma, içine kapanma ve akademik başarının düşmesi gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle hiyerarşik mikroagresyon, yalnızca bireysel hassasiyet konusu olarak değil, okul iklimini ve eğitim niteliğini etkileyen bütünsel bir sorun olarak ele alınmalıdır.

Araştırma bulguları doğrultusunda uygulayıcılara yönelik geliştirilen kurumsal ve pratik stratejiler kapsamında, ilk olarak okul yöneticileri ile öğretmenlerin mikroagresyon, hiyerarşik mikroagresyon, kapsayıcı dil kullanımı ve statü farkındalığı gibi olgulara dair yetkinliklerini artıracak hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Okul içi dinamiklerde adaleti sağlamak adına; görev dağılımı, proje seçimi, kurul üyelikleri ve temsil mekanizmaları şeffaf, nesnel ve adil ölçütlere dayandırılmalı; kıdem, cinsiyet, yakınlık ilişkileri ya da informal statülerden kaynaklanan dışlayıcı söylem ve eylemler asgariye indirilmelidir. Kurumsal uyumu hızlandırmak amacıyla; ücretli, aday ve kuruma yeni atanan öğretmenlerin okul kültürüne entegrasyonunu destekleyen mentörlük ve oryantasyon programları yapılandırılmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını korumak için, farklı mesleki statüleri değersizleştiren mevcut dil ve uygulamalar kritik bir süzgeçten geçirilmeli, mesleki itibarı pekiştiren iletişim pratikleri kurumsallaştırılmalıdır. Mikroagresyon eylemlerine tanıklık eden öğretmen, yönetici ve öğrencilerin sürece nasıl müdahale edeceklerini belirleyen okul tabanlı proaktif eylem planları hayata geçirilmelidir. Bu süreçte okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisleri, mikroagresyon süreçlerini tanıma ve engelleme noktasında eğitim aktörlerine rehberlik edecek biçimde stratejik olarak güçlendirilmelidir. Son olarak, makro düzeydeki eğitim politikaları bağlamında, okul yöneticiliği yetiştirme programlarında eşitlikçi liderlik, kültürel yeterlilik ve mikroagresyondan arındırılmış olumlu okul iklimi inşası konularına müfredatta öncelikli ve görünür bir yer verilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmacılar için ise hiyerarşik mikroagresyonun farklı okul kademelerinde, özel okullarda, lise ve yükseköğretim bağlamlarında, öğretmen odası, sınıf, kurul toplantısı ve veli görüşmesi gibi özgül mekânlarda incelenmesi önerilmektedir. Görüşmenin yanı sıra gözlem ve doküman incelemesi kullanılan çalışmalar, hiyerarşik mikroagresyonun davranışsal ve çevresel boyutlarını daha ayrıntılı biçimde ortaya koyabilir. Ayrıca okul ortamında hiyerarşik mikroagresyonu ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Sonuç olarak hiyerarşik mikroagresyon, okulun gündelik iletişimde sessizce işleyen bir güç ilişkisi biçimidir. Bu güç ilişkisi fark edilmediğinde, statü farkları doğal ve olağan görülür; fark edildiğinde ise daha eşitlikçi, kapsayıcı ve insan onurunu merkeze alan bir okul kültürü kurmak mümkün hale gelir.

Okullarda hiyerarşik mikroagresyonla mücadele için ilk adım, statü farklarını yok saymak değil, bu farkların iletişimde nasıl deneyimlendiğini anlamaktır. Okulda elbette yönetsel roller, öğretmenlik rolleri ve öğrenci rolleri bulunacaktır. Sorun, bu rollerin varlığı değil, rollerin insan değerini azaltan ve kişilerin sesini görünmez kılan biçimde kullanılmasıdır. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler, statüyü baskı kuran bir mesafe değil, gelişimi destekleyen bir sorumluluk olarak yeniden düşünmelidir. Hiyerarşik mikroagresyondan uzak bir okul kültürü, ancak bu sorumluluğun dilde, davranışta, karar süreçlerinde ve gündelik karşılaşmalarda görünür olmasıyla gelişebilir.

KAYNAKÇA

- Akiba, M., Byun, S. Y., Jiang, X., Kim, K., & Moran, A. J. (2023). Do teachers feel valued in society? Occupational value of the teaching profession in OECD countries. *AERA Open*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/23328584231179184>
- Bouley, M. & Reinking, K. A. (2021). *Implicit bias: An educator's guide to the language of microaggression*. Rowman & Littlefield.
- Burleigh, C. L. & Wilson, A. M. (2021). Teachers' awareness in identifying microaggressive behaviors within the K-12 classroom. *Social Psychology of Education*, 24(1), 143-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09604-9>
- Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., Corman, L., Hamit, S., Lyons, O. B., & Weinberg, A. (2010). The manifestations of gender microaggressions. D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestations, dynamics, and impacts* içinde (s. 193-216). Wiley.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Doğan, İ. H. & Aydın, M. (2023). Öğretmen adaylarının ücretli öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 79-107. <https://doi.org/10.33711/Yyuefd.1116444>
- Gardiner, M. & Enomoto, E. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560-584. <https://doi.org/10.1177/0042085906294504>
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (2. Baskı). Sage.
- Kohli, R. & Solórzano, D. (2012). Teachers, please learn our names! Racial microaggressions and the K-12 classroom. *Race Ethnicity and Education*, 15(4), 441-462. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.6740206>
- Lilienfeld, S. O. (2017). Microaggressions: Strong claims, inadequate evidence. *Perspectives on Psychological Science*, 12(1), 138-169. <https://doi.org/10.1177/1745691616659391>
- Lilienfeld, S. O. (2019). Microaggression research and application: Clarifications, corrections, and common ground. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1745691619867117>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik.
- Nadal, K. L., Issa, M. A., Leon, J., Meterko, V., Wideman, M., & Wong, Y. (2011). Sexual orientation microaggressions: "Death by a thousand cuts" for lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of LGBT Youth*, 8(3), 234-259. <https://doi.org/10.1080/19361653.2011.584204>

- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Pierce, C., Carew, J., Pierce-Gonzalez, D. & Willis, D. (1978). An experiment in racism: TV commercials. C. Pierce (Ed.), *Television and education* içinde (s. 62-88). Sage.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley.
- Sue, D. W. & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life* (2. Baskı). John Wiley.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Williams, M. T. (2020). Microaggressions: Clarification, evidence, and impact. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/1745691619827499>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Young, K., Anderson, M., & Stewart, S. (2014). Hierarchical microaggressions in higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 8(1), 61-71.