

*Aralık 2025*

# EĞİTİM YÖNETİMİ

Alanında Uluslararası  
Derleme, Araştırma ve Çalışmalar

EDİTÖRLER

**PROF. DR. TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR**  
**DOÇ. DR. MURAT DEMİRKOL**

 **SERÜVEN**  
YAYINEVİ

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana**

**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi**

**Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2025**

**ISBN • 978-625-8559-40-8**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

**Serüven Yayınevi / Serüven Publishing**

**Türkiye Adres / Turkey Address:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** [www.seruyenyayinevi.com](http://www.seruyenyayinevi.com)

**e-mail:** [seruyenyayinevi@gmail.com](mailto:seruyenyayinevi@gmail.com)

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA  
ULUSLARARASI DERLEME,  
ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

Editörler

**PROF. DR. TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR**

**DOÇ. DR. MURAT DEMİRKOL**



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1

### **EĞİTİM LİDERLİĞİNDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ: NÖROLİDERLİK**

*Gönül ŞENER* ..... 1

## BÖLÜM 2

### **ÜNİVERSİTELERDE KAROSHİ SENDROMU**

*Gönül ŞENER*..... 25

## BÖLÜM 3

### **YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA EĞİTİMDE ETİK VE ÖĞRETMEN OTONOMİSİ**

*Ayşegül ATALAY* ..... 41

## BÖLÜM 4

### **ORANIN KAYBI: VİTRUVİUS IŞIĞINDA AİLELERİN EĞİTİM ALANINDAKİ SESSİZ İNŞASI VE MİKRO ADALET ARAYIŞI**

*Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ* ..... 57





# Bölüm 1

## EĞİTİM LİDERLİĞİNDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ: NÖROLİDERLİK



*Gönül ŞENER<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Doç. Dr. Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

## 1.Giriş

Eğitim liderliği, son yıllarda yalnızca yönetsel becerilerle değil, insan davranışının biyolojik ve nöropsikolojik temelleriyle de açıklanan bir alan hâline gelmiştir. Nörobilim alanındaki gelişmeler, bireylerin nasıl öğrendikleri, motivasyonlarının nasıl tetiklendiği ve karar verme süreçlerinin beyinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Bu bulgular, eğitim liderliğinin niteliğini yeniden düşünmeyi gerektirmiş, klasik liderlik yaklaşımlarının ötesine geçerek “nöroliderlik” olarak adlandırılan yeni bir kavramsal çerçevenin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Rock (2008) nöroliderliği, beynin işleyiş prensiplerinden yararlanarak liderlik davranışlarını geliştirme süreci olarak tanımlarken, Lieberman (2013) beynin liderlik ve etkileşim süreçlerinde merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, etkili liderliğin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda nörobiyolojik süreçlerle de açıklanabileceğini göstermektedir.

Eğitim bağlamında nöroliderlik, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kararlarını daha bilinçli, daha empatik ve nörobilimsel temellere dayalı biçimde şekillendirmesine olanak tanıyan yenilikçi bir paradigma sunmaktadır. Leithwood ve Jantzi (2005), etkili okul liderliğinin öğretmen motivasyonu, öğrenme kültürü ve öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olduğunu belirtirken, güncel araştırmalar nörobilim temelli liderliğin bu etkiyi daha da güçlendirebileceğini göstermektedir. Özellikle dikkat yönetimi, stres düzenleme, ödül sistemleri ve sosyal bağlılık gibi nörobilimsel kavramların liderlik pratiklerine entegre edilmesi, okul ortamlarında daha sağlıklı iletişim, daha güçlü bir örgütsel iklim ve daha etkili öğrenme süreçleri oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Böylece nöroliderlik, eğitim liderliğinde yalnızca bir trend değil, öğrenme bilimleri ile yönetim bilimlerinin kesişiminde yükselen yeni bir paradigma olarak değerlendirilmektedir.

### 1.1. Liderlik Tanımı ve Temel Özellikleri

Liderlik, sosyal bilimlerin en eski ama aynı zamanda en tartışmalı kavramlarından biridir. Tarih boyunca siyaset bilimi, psikoloji ve eğitim yönetimi alanlarında farklı şekillerde tanımlanmış; kimi zaman doğuştan gelen bir özellik, kimi zaman öğrenilebilen bir beceri, kimi zaman da bir süreç olarak ele alınmıştır. Aslında liderlik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde “etki yaratma” sanatıdır. Northouse’a (2022) göre liderlik, bir grubun üyelerini ortak bir amaç etrafında bir araya getirip, onları o amaca ulaşmaları için motive etme ve yönlendirme sürecidir. Bu tanım, liderliği yalnızca bir otorite konumu olarak değil, etkileşim ve anlam yaratma süreci olarak görmesi bakımından önemlidir. Bass (1990) liderliği, “insanların davranışlarını, düşüncelerini veya duygularını etkileyerek ortak hedeflere yöneltme çabası” olarak tanımlar. Benzer biçimde Yukl (2013), liderliği “örgütsel amaçların gerçekleşmesi için diğerlerinin davranışlarını gönüllü biçimde etkileme süreci” olarak

açıklamıştır. Bu tanımlar, liderliği sadece emir veren bir otorite figürü olarak değil, etkileşim yoluyla değişimi yönlendiren bir sosyal süreç olarak ele alır. Eğitim alanında liderlik ise yalnızca yönetsel bir işlev değil; aynı zamanda öğretim, öğrenme, motivasyon ve okul kültürüyle doğrudan ilişkili çok katmanlı bir süreçtir (Leithwood & Jantzi, 2005).

Liderliğe ilişkin en eski yaklaşımlar, “büyük adam” teorileriyle başlamıştır. Bu dönemde liderlik, doğuştan gelen bazı kişilik özelliklerine bağlanmıştır (Carlyle, 1907). Karizma, cesaret, ikna kabiliyeti ve zeka gibi özelliklerin bir araya geldiği bireylerin doğal lider oldukları varsayılmıştır. Ancak zamanla bu yaklaşım, liderliğin sadece bireysel niteliklere indirgenemeyeceği, bağlama ve ilişkilere dayalı bir olgu olduğu görüşüyle eleştirilmiştir (Stogdill, 1974). Günümüzde liderlik, doğuştan gelen bir özellikten çok, öğrenilebilir, geliştirilebilir ve duruma göre değişebilen bir beceri olarak değerlendirilmektedir (DeRue vd., 2011).

Liderliği yöneticilikten ayıran temel fark, liderin insanlara “ne yapacaklarını söylemesi” değil, “neden yaptıklarını anlamlandırması”dır. Kotter (1990), yöneticiliğin düzen ve istikrar sağlamaya, liderliğin ise değişimi yönetmeye odaklandığını belirtir. Bu açıdan liderlik, stratejik düşünme kadar duygusal farkındalık da gerektirir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2013), duygusal zekânın liderlik performansındaki payının teknik becerilerden daha fazla olduğunu ileri sürer. Çünkü insanlar, kendilerini anlayan, motive eden ve onlara güven veren liderleri takip etme eğilimindedir.

Liderlik tanımları arasında öne çıkan bir diğer ortak nokta da etkinin gönüllülük esasına dayanmasıdır. Zorlayıcı otorite, geçici bir itaat üretebilir, fakat kalıcı bir bağlılık yaratmaz. Bu nedenle günümüzde liderlik, sadece güç kullanımıyla değil, güven, anlam ve vizyon yaratma gücüyle açıklanmaktadır (Bass & Riggio, 2006). Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde ise liderlik, öğretmenleri ve öğrencileri ortak bir öğrenme vizyonuna yönlendiren bir süreçtir. Hallinger (2011) bu nedenle okul liderliğini “öğrenme için liderlik” olarak tanımlar. Yani lider, okulda yalnızca yönetsel kararlar alan kişi değil, öğrenmeyi kolaylaştıran, katılımı teşvik eden ve vizyonu paylaşan kişidir.

Liderliğin bir diğer boyutu ise bağımsallıktır. Fiedler (1967) ve Hersey & Blanchard (1982) gibi araştırmacılar, etkili liderliğin her durumda aynı biçimde ortaya çıkmadığını göstermiştir. Bir liderin başarılı olabilmesi, içinde bulunduğu çevreye, görev türüne ve izleyicilerin özelliklerine bağlıdır. Eğitim örgütleri gibi profesyonel yapılarda, otoriter ya da yalnızca görev odaklı yaklaşımlar yerine katılımcı, empatik ve dağıtılmış liderlik modelleri daha etkili sonuçlar doğurur (Spillane, 2006; Harris, 2013). Çünkü bilgi paylaşımı, güven ve ekip ruhu, öğretimsel liderliğin temelini oluşturur. Tüm bu yaklaşımların ortaklaştığı nokta, liderliğin bir etkileşim süreci olduğudur. Etkili liderler, yalnızca hedef koymakla kalmaz; o hedefin anlamını açıklar, insan-

larda merak, inanç ve umut duygusu yaratır. Rock (2009)'a göre bu durum, liderliğin sinirbilimsel boyutuyla da ilişkilidir. İnsan beyni, güven ve aidiyet duygusu hissettiğinde daha açık, yaratıcı ve işbirlikçi hale gelir. Bu nedenle modern liderlik tanımları, giderek daha fazla şekilde bilişsel ve duygusal süreçleri bir araya getiren “nöroliderlik” kavramına yönelmektedir.

Sonuç olarak, liderlik; güç ya da mevkiyle sınırlı olmayan, insanı merkeze alan, anlam üretmeye dayalı bir etkidir. Northouse (2022) bu nedenle liderliği, “insanları ortak bir amacı gerçekleştirmek için etkileme süreci” olarak tanımlar. Ancak bu tanımları yaşayan bir kavram haline getiren şey, liderin insanları birer araç olarak değil, sürecin en değerli parçası olarak görmesidir. Eğitim kurumlarında, sınıf ortamlarında ve örgütlerde liderlik, artık yalnızca yön verme değil; öğrenme, duygusal bağ kurma ve gelişimi destekleme süreci olarak yeniden tanımlanmaktadır.

## 1.2. Tarihsel Süreçte Liderlik Anlayışının Gelişimi

Liderlik kavramı, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Toplumlar var oldukça, onları yönlendiren, motive eden ya da bir amaç etrafında toplayan kişiler de var olmuştur. Ancak liderliğin bilimsel olarak ele alınması oldukça yenidir. Liderliğin evrimi, tarih boyunca değişen toplumsal yapılar, örgütsel ihtiyaçlar ve insan anlayışına paralel biçimde dönüşmüştür. Başka bir ifadeyle, her dönem kendi liderlik anlayışını doğurmuştur.

### 1.2.1. Klasik Dönem: “Büyük Adam” ve Özellikler Yaklaşımı

Liderliğe ilişkin ilk sistematik düşünceler 19. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır. Bu dönemde Thomas Carlyle (1841/1907), tarihin akışını “kahraman” bireylerin belirlediğini öne sürerek “Büyük Adam Teorisi”ni geliştirmiştir. Carlyle'a göre liderlik doğuştan gelir; cesaret, karizma, özgüven ve zeka gibi özellikler yalnızca belirli kişilere bahşedilmiştir. Bu anlayış, liderliği seçkin bir azınlığın doğuştan sahip olduğu bir ayrıcalık olarak görür. 20. yüzyılın başlarında bu düşünce bilimsel bir çerçeveye oturtularak özellikler yaklaşımına (trait theory) dönüştü. Araştırmacılar, etkili liderlerde ortak kişilik özellikleri bulmaya çalıştılar. Stogdill'in (1948) yaptığı klasik çalışmada liderlikle ilişkilendirilen onlarca özellik tanımlanmış, fakat bunların tek başına liderliği açıklamakta yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. 1970'li yıllarda Stogdill (1974) aynı konuyu tekrar ele almış ve liderliğin yalnızca kişisel özelliklere değil, içinde bulunulan duruma da bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu dönemde liderlik, “kimin lider olabileceği” sorusundan “hangi koşullarda kim lider olur?” sorusuna evrilmeye başlamıştır. Özellikler yaklaşımının en büyük eleştirisi, liderliği sabit ve doğuştan bir yetenek gibi görmesidir. Ancak tarih, sıradan insanların da doğru zamanda doğru koşullar altında liderlik sergileyebildiğini göstermiştir. Dolayısıyla 1950'lerden itibaren liderlik araştırmaları, kişilikten çok davranışlara odaklanmıştır.

### 1.2.2. Davranışsal Dönem: Liderin Ne Yaptığına Odaklanmak

1950'li yıllar, liderlik araştırmalarında önemli bir kırılma noktası olmuştur. Ohio State ve Michigan Üniversitelerinde yapılan araştırmalar, liderliğin kişisel niteliklerden çok, gözlenebilir davranışlarla açıklanabileceğini öne sürmüştür (Likert, 1961). Bu dönemde liderlik iki temel boyutta ele alınmıştır: insana dönüklük (consideration) ve işe dönüklük (initiating structure). İnsana dönük liderler, ekip üyelerinin duygularına önem veren, destekleyici ve katılımcı bir iletişim tarzı benimseyen liderlerdir. İşe dönük liderler ise görevleri planlayan, kuralları belirleyen ve performansı sıkı şekilde takip eden kişilerdir. Etkili liderliğin, bu iki boyut arasında dengeli bir yaklaşım gerektirdiği anlaşılmıştır (Fleishman, 1953). Davranışsal kuramların en önemli katkısı, liderliğin öğrenilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymasıdır. Yani liderlik, doğuştan değil, eğitim ve deneyimle geliştirilebilir bir süreçtir. Bu dönemde McGregor'un (1960) X ve Y Teorisi de dikkat çekmiştir. McGregor'a göre X teorisi, insanı tembel ve kontrol edilmesi gereken bir varlık olarak görürken; Y teorisi, insanın sorumluluk almaya istekli, yaratıcı ve öz motivasyona sahip olduğunu kabul eder. Y yaklaşımı, katılımcı ve destekleyici liderlik anlayışlarının temelini oluşturmuştur.

### 1.2.3. Durumsal Dönem: “Tek Bir En İyi Liderlik Yoktur”

1960'ların sonu ve 1970'lerin başı, liderliğin tek tip bir modelle açıklanamayacağını gösteren bulgularla doludur. Fiedler'in (1967) Durumsallık Modeli, liderlik tarzının etkinliğinin liderin kişiliği kadar, içinde bulunduğu duruma da bağlı olduğunu savunur. Bazı durumlarda görev odaklı liderlik etkili olurken, bazılarında ilişki odaklı liderlik daha başarılı sonuçlar doğurur. Benzer biçimde Hersey ve Blanchard (1982), Durumsal Liderlik Teorisi ile liderliğin çalışanların olgunluk düzeyine göre değişmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Buna göre, deneyimsiz bir çalışan daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyarken, yetkin ve motive çalışanlara rehberlik etmek yeterlidir. Bu yaklaşımlar, liderliği esnek ve bağlama duyarlı bir beceri olarak ele almıştır. Bu dönemden itibaren, liderliğin yalnızca liderin davranışlarıyla değil, izleyicilerin özellikleri ve örgütsel kültürle birlikte değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu anlayış, sonraki yıllarda ortaya çıkacak olan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik modellerinin zeminini hazırlamıştır.

### 1.2.4. Modern Dönem: Dönüşümcü, Etkileşimci ve Yeni Liderlik Yaklaşımları

1980'li yıllar, liderlik alanında yeni bir dönemin kapılarını açmıştır. James MacGregor Burns (1978) ve Bernard Bass (1985), dönüşümcü liderlik kavramını geliştirerek literatürde devrim yaratmıştır. Dönüşümcü liderler, yalnızca görevleri yerine getiren değil; takipçilerini motive eden, vizyon oluşturan, ilham veren ve değer odaklı bir liderlik sergileyen kişilerdir (Bass & Riggio, 2006). Bu model, liderlikte duygusal bağın ve anlam üretiminin öne-

mini vurgulamıştır. Aynı dönemde, etkileşimci (transactional) liderlik kavramı da dönüşümcü liderliğe karşılık gelen bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Etkileşimci liderlik, ödül ve ceza sistemine dayalıdır; kısa vadeli hedeflerin gerçekleşmesine odaklanır. Ancak modern örgütlerde sürdürülebilir başarı, dönüşümcü liderliğin uzun vadeli vizyonu ile etkileşimci liderliğin yapı ve denetim mekanizmalarının birlikte kullanılmasıyla sağlanmaktadır (Yukl, 2013). 2000’li yıllardan itibaren ise liderlik anlayışı daha da insani bir yön kazanmıştır. Otantik liderlik (Avolio & Gardner, 2005), liderin öz farkındalığı, değerleriyle tutarlılığı ve güven ilişkisini merkeze alırken; hizmetkâr liderlik (Greenleaf, 2002) liderin öncelikle hizmet eden, sonra yöneten kişi olduğunu savunur. Aynı zamanda dağıtılmış liderlik (Spillane, 2006) ve paylaşılan liderlik (Pearce & Conger, 2003) kavramları da örgütlerde liderliğin tek bir kişiye değil, ekip üyeleri arasında paylaşılan bir süreç olduğunu göstermiştir. Bu dönemde eğitim kurumlarında da liderlik anlayışı büyük ölçüde değişmiştir. Okul yöneticileri artık yalnızca idari işler yapan kişiler değil, öğrenme süreçlerini destekleyen, öğretmenlerle birlikte vizyon oluşturan “öğrenme liderleri” olarak görülmektedir (Hallinger, 2011). Böylece liderlik, bireysel karizmadan çok, kolektif aklın örgütlenmesi haline gelmiştir.

### 1.2.5. Günümüz: Nöroliderlik ve Bilimsel Temelli Liderlik Yaklaşımı

21. yüzyıl, liderliğin yalnızca davranışsal veya örgütsel değil, aynı zamanda biyolojik temellerini de araştırma çağıdır. Beyin araştırmalarındaki gelişmelerle birlikte “nöroliderlik (neuroleadership)” kavramı doğmuştur. Rock (2009) liderliği, karar verme, empati, motivasyon ve duygusal düzenleme gibi nörolojik süreçlerle ilişkilendirmiştir. Bu yaklaşıma göre liderlik, beynin nasıl çalıştığını anlamadan tam olarak kavranamaz. Beyin temelli liderlik, özellikle güven, stres yönetimi ve yaratıcılık gibi konularda liderin etkileşim biçimlerinin sinirbilimsel temellerini ortaya koymaktadır. Günümüzde liderlik anlayışı, çok boyutlu ve disiplinler arası bir yapıya bürünmüştür. Artık lider, yalnızca hedef koyan değil; duygusal zekâsını kullanan, etik farkındalık taşıyan, ekip üyelerinin potansiyelini açığa çıkaran ve dijital çağın getirdiği karmaşıklıkları yönetebilen bir kişidir (Goleman vd., 2013; Northouse, 2022). Bu yönüyle liderlik, klasik güç temelli yaklaşımlardan, insanı merkeze alan bütüncül bir modele dönüşmüştür. Liderlik anlayışı, tarih boyunca “kahraman birey”den “kolektif öğrenme süreçlerine” doğru bir evrim geçirmiştir. Klasik dönem, liderliği doğuştan gelen bir nitelik olarak görürken, çağdaş dönem, liderliği öğrenilebilir, geliştirilebilir ve bilimsel olarak incelenebilir bir süreç olarak kabul etmektedir. Günümüz liderleri, yalnızca karar veren değil, ilham veren, yalnızca yöneten değil, empati kuran bireylerdir. Bu dönüşüm, geleceğin liderlik anlayışında insan beyninin, duygularının ve değerlerinin merkeze alınacağını göstermektedir.

### 1.3. Klasik Liderlik Yaklaşımlarından Modern Liderlik Anlayışına Geçiş

Liderlik kavramı, tarihsel olarak toplumların, örgütlerin ve bireylerin değişim hızına paralel biçimde dönüşmüştür. Sanayi Devrimi sonrası dönemde liderlik, daha çok otorite, kontrol ve görev merkezli bir anlayışla tanımlanırken; günümüzde insan odaklı, katılımcı ve duygusal zekâ temelli bir yapıya evrilmiştir (Yukl, 2013; Northouse, 2022). Bu dönüşüm, yalnızca liderin kişiliğinde değil, liderlik sürecinin anlamında, izleyiciyle olan ilişkide ve örgütlerin doğasında da kendini göstermektedir. Klasik liderlik yaklaşımları, belirli bir “ideal lider tipi” yaratma çabasıyla ortaya çıkmış, modern yaklaşımlar ise liderliği dinamik, bağlamsal ve etkileşimsel bir süreç olarak ele almıştır.

#### 1.3.1. Klasik Dönemde Liderlik: Otorite, Güç ve Kontrol Odaklı Yaklaşım

Klasik liderlik anlayışının kökeni, 20. yüzyılın başlarında sanayileşmenin hız kazanmasıyla birlikte şekillenmiştir. Bu dönemde örgütler, askeri disiplinle çalışan hiyerarşik yapılara benzetilmiş, liderlik ise bu yapılar içinde düzenin sürdürülmesini sağlayan bir yönetim aracı olarak görülmüştür (Taylor, 1911). Frederick W. Taylor’un Bilimsel Yönetim Teorisi, verimliliği artırmak için liderin çalışanları sıkı biçimde denetlemesi gerektiğini savunmuştur. Aynı dönemde Max Weber’in (1947) bürokratik liderlik yaklaşımı da benzer biçimde, otoriteyi meşrulaştıran bir çerçeve sunmuştur. Weber, liderliğin üç tür otoriteye dayanabileceğini belirtmiştir: geleneksel, karizmatik ve yasal-rasyonel otorite. Bu dönemde liderlik, büyük ölçüde hiyerarşi, denetim ve görev bilinci üzerinden açıklanmıştır. Çalışanlar örgütlerin pasif bir unsuru olarak görülmüş, lider ise emir veren, yöneten ve kontrol eden kişi olmuştur. Likert’in (1961) “işe dönüklük” ve “insana dönüklük” boyutlarını incelediği çalışmalar bile, klasik anlayışın etkisinden tamamen kurtulamamıştır. Dolayısıyla klasik liderlik, lideri “otoritenin sahibi”, çalışanı ise “itaat eden” bir figür olarak konumlandırmıştır (Fayol, 1949; Katz & Kahn, 1978). Ancak bu anlayış zamanla eleştirilmiştir. Çünkü örgütlerin insan unsuruna gereken önemi vermemesi, motivasyonun düşmesine ve yaratıcılığın körelmesine neden olmuştur. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında hızla değişen dünya düzeni, bu mekanik liderlik anlayışını sorgulatmış; örgütlerin daha esnek, insana değer veren yapılara ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır (McGregor, 1960; Likert, 1967).

#### 1.3.2. Neo-Klasik ve Davranışsal Dönem: İnsan Unsurunun Keşfi

1950’li yıllardan itibaren liderlik, yalnızca verimlilik ve kontrol açısından değil, insan ilişkileri açısından da ele alınmaya başlanmıştır. Neo-klasik dönemin temel felsefesi, insanın yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik bir varlık olduğunu kabul etmektir (Mayo, 1933). Elton Mayo’nun Hawthorne Araştırmaları, liderlikte çalışanların moralinin, aidiyet

duygusunun ve grup dinamiklerinin en az maddi koşullar kadar önemli olduğunu göstermiştir. Bu dönemde Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nde yürütülen araştırmalar, liderlik davranışlarını “işe dönük” ve “insana dönük” olarak iki boyutta sınıflandırmıştır (Stogdill & Coons, 1957; Likert, 1961). Davranışsal liderlik teorileri, etkili liderliğin doğuştan gelen bir yetenek değil, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu savunmuştur. Bu, modern liderlik anlayışının temellerini atan en önemli dönüşümlerden biridir. Douglas McGregor'un (1960) geliştirdiği X ve Y Teorisi, klasik ve modern düşüncenin sınırlarını net biçimde ortaya koymuştur. McGregor'a göre X teorisi, insanın tembel, kontrol edilmesi gereken bir varlık olduğunu varsayar; bu klasik bakış açısını temsil eder. Y teorisi ise, insanın yaratıcı, sorumluluk almaya istekli ve öz motivasyon sahibi olduğunu savunur — bu da modern liderlik anlayışının ilk habercisidir. Bu dönemde lider, artık emir veren bir “yönetici” değil, insanları anlamaya çalışan, onları motive eden bir “rehber” haline gelmiştir. Katz ve Kahn (1978), örgütlerin yaşayan sistemler olduğunu, bu sistemlerin sürdürülebilirliğinin liderin sosyal etkileşim becerilerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla davranışsal yaklaşımlar, liderliği ilk kez “insanlar arası bir ilişki sanatı” olarak tanımlamıştır.

### 1.3.3. Durumsal ve Kıtasal Dönem: Esnek ve Bağlama Duyarlı Liderlik

1960'ların sonlarından itibaren, liderliğin tek bir doğru modeli olmadığı anlaşılmıştır. Fiedler (1967) liderlik tarzlarının etkililiğinin duruma göre değiştiğini öne sürerek Durumsallık Modelini geliştirmiştir. Buna göre liderlik, hem liderin kişilik özelliklerine hem de grubun yapısına, görev karmaşıklığına ve lider-izleyici ilişkisine bağlı olarak değişir. Benzer biçimde Hersey ve Blanchard (1982) tarafından geliştirilen Durumsal Liderlik Teorisi, liderliğin esnek bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Bu modele göre, liderlik tarzı çalışanların “olgunluk düzeyine” göre şekillenir. Deneyimsiz ve motivasyonu düşük çalışanlar için yönlendirici liderlik uygunken; yetkin ve motive çalışanlar için destekleyici veya delegatif liderlik daha etkilidir. Bu yaklaşım, modern liderliğin temel karakteristiklerinden biri olan uyarlabilirlik (adaptability) ilkesini öne çıkarmıştır. Durumsal modeller, liderlik sürecini bağlamla ilişkilendirmiş; böylece klasik dönemdeki “tek tip lider” anlayışı yerini bağlama duyarlı liderlik kavramına bırakmıştır. Eğitim kurumları, sağlık örgütleri ve kamu yapılarında yürütülen liderlik araştırmaları da bu dönemde çeşitlenmiş; liderliğin artık yalnızca yönetim işlevi değil, sosyal bir etkileşim biçimi olduğu anlaşılmıştır (Fiedler, 1967).

### 1.3.4. Modern Liderlik: Vizyon, Değer ve Duygusal Zekâ Merkezli Yaklaşım

1980'li yıllardan itibaren liderlik yazını köklü bir dönüşüm yaşamıştır. James MacGregor Burns (1978) ve Bernard Bass (1985), dönüşümcü (transformational) liderlik kavramını geliştirerek liderliği yeniden tanımlamışlardır.

Dönüşümcü liderler, izleyicilerin yalnızca davranışlarını değil, değerlerini ve inançlarını da dönüştürür. Onlara bir amaç, bir anlam ve bir yön kazandırır. Bu liderlik tarzı, takipçilerin içsel motivasyonlarını güçlendirir ve örgütsel bağlılığı artırır (Bass & Riggio, 2006).

Bunun yanında etkileşimci (transactional) liderlik, ödül ve ceza temelli kısa vadeli hedefleri kapsar; ancak uzun vadeli değişim yaratmada yetersiz kalır. Bu nedenle modern liderlik anlayışı, bu iki modeli bütünleştirerek hem vizyon hem de yapı arasındaki dengeyi kurar (Avolio & Gardner, 2005).

21. yüzyılda ise liderlik anlayışı giderek daha insani bir boyut kazanmıştır. Otantik liderlik, liderin içsel değerleriyle tutarlı olması ve şeffaf iletişim kurmasını vurgularken; hizmetkâr liderlik (Greenleaf, 2002), liderin gücü değil, hizmeti önceliklendirmesini savunur. Aynı zamanda duygusal zekâ (Goleman, 1998) ve nöroliderlik (Rock, 2009) kavramları, liderliğin yalnızca davranışsal değil, nörofizyolojik temellerini de açıklamaya başlamıştır. Modern lider, artık yalnızca yöneten değil; anlayan, empati kuran, güven veren ve ilham oluşturan kişidir. Eğitim örgütlerinde bu anlayış, “öğrenme için liderlik” (leadership for learning) olarak karşılık bulur (Hallinger, 2011). Dolayısıyla klasik dönemden modern döneme geçiş, liderliğin odağını güçten anlamaya, kontrol’den katılıma, emirden etkileşime taşımıştır. Klasik liderlik yaklaşımları, sanayi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayan otoriter ve hiyerarşik bir model sunarken; modern liderlik anlayışı, bilgi toplumunun gerektirdiği yaratıcılık, esneklik ve duygusal zekâ temelli bir yaklaşım geliştirmiştir. Günümüzde etkili liderlik, artık “ne kadar güç kullandığınla” değil, “insanları ne kadar geliştirdiğinle” ölçülmektedir. Bu geçiş, yalnızca bir paradigma değişimi değil, liderliğin özünü yeniden tanımlayan bir kültürel dönüşümdür.

#### **1.4. Eğitim Yönetimi Bağlamında Liderliğin Dönüşümü**

Eğitim örgütleri, diğer tüm kurumlardan farklı olarak insanı merkeze alan, sürekli gelişim ve öğrenme odaklı yapılardır. Bu nedenle eğitimde liderlik, yalnızca yönetsel bir görev değil, öğrenmeyi yönlendiren, değer üreten ve toplumsal dönüşüme katkı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilir (Bush, 2008; Leithwood vd., 2020). Tarihsel olarak bakıldığında, eğitim yönetiminde liderlik anlayışı da tıpkı genel liderlik kuramlarında olduğu gibi otorite merkezli klasik anlayıştan, öğrenme ve insan merkezli çağdaş yaklaşımlara doğru önemli bir dönüşüm geçirmiştir.

##### **1.4.1. Klasik Eğitim Yönetiminde Liderlik Anlayışı**

Eğitimde liderlik kavramı, 20. yüzyılın ortalarına kadar büyük ölçüde yönetimle özdeşleştirilmiştir. Bu dönemde okul yöneticisi, daha çok bürokratik sistemin bir parçası olarak görülmüş, görev tanımı ise “düzeni sağlamak”, “kuralları uygulamak” ve “öğretim programını yürütmek” şeklinde sınırlı kalmıştır (Callahan, 1962). Max Weber’in (1947) bürokrasi kuramının

etkisiyle eğitim örgütleri de hiyerarşik, kurallı ve denetim odaklı yapılar olarak düzenlenmiştir. Bu dönemde liderlik, çoğunlukla “idarecilik” anlamında kullanılmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin çalışmalarını denetleyen, disiplin kurallarını uygulayan ve okulun fiziki işleyişinden sorumlu kişiler olarak tanımlanmıştır (Getzels & Guba, 1957). Dolayısıyla liderlik, insan davranışlarını etkileme yerine yönetim süreçlerini düzenleme işlevine indirgenmiştir. Ancak 1950’lerden itibaren gelişen insan ilişkileri yaklaşımı, eğitimde liderlik anlayışını da etkilemiştir. Elton Mayo’nun (1933) “Hawthorne” araştırmalarından hareketle, insan faktörünün örgüt başarısında belirleyici olduğu kabul edilmiştir. Bu anlayış, okul yöneticisinin yalnızca “denetleyen” değil, aynı zamanda “iletişim kuran” ve “motive eden” bir figür olması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece klasik yönetici kimliği, yerini yavaş yavaş eğitim liderine bırakmaya başlamıştır (Sergiovanni, 1991).

#### **1.4.2. Eğitimde Liderlikte Davranışsal ve Durumsal Yaklaşımların Etkisi**

1960’lı ve 1970’li yıllar, eğitim liderliği alanında köklü bir dönüşümün başladığı dönem olmuştur. Bu dönemde yapılan araştırmalar, etkili okul yöneticilerinin yalnızca yöneten değil, öğretmenleri destekleyen, öğrencilerin gelişimine rehberlik eden bireyler olduğunu göstermiştir (Halpin, 1956). Davranışsal yaklaşımlar, okul liderliğini iki boyut üzerinden açıklamıştır: insana dönüklük ve göreve dönüklük (Hemphill & Coons, 1957). İnsana dönük lider, okul içindeki ilişkileri güçlendirirken; göreve dönük lider, hedefleri gerçekleştirmeye odaklanır. Etkili liderlik, bu iki boyut arasında denge kurmayı gerektirir. Bu anlayış, günümüz eğitim kurumlarında “liderlik tarzı” tartışmalarının da temelini oluşturmuştur. Durumsal yaklaşımlar ise, liderliğin tek bir formülünün olmadığını, okulun kültürüne, öğretmenlerin deneyim düzeyine ve toplumsal çevreye bağlı olarak farklılaşabileceğini ortaya koymuştur (Hersey & Blanchard, 1982). Örneğin, kırsal bir okulda öğretmenleri motive eden liderlik tarzı ile büyük şehirlerdeki okullarda etkili olan tarz farklı olabilir. Bu görüş, eğitim liderliğinde esneklik ve bağlama duyarlılık kavramlarını öne çıkarmıştır. Bu dönemde ayrıca, katılımcı liderlik, demokratik liderlik ve kolektif karar alma gibi kavramlar eğitim yönetiminde önem kazanmaya başlamıştır. Eğitim yöneticisinin yalnızca karar veren değil, karar sürecini paylaştıran bir kişi olması gerektiği düşüncesi, modern okul yönetimi anlayışının temelini oluşturmuştur (Owens & Valesky, 2015).

#### **1.4.3. Modern Dönemde Eğitimde Liderlik: Öğrenme Odaklı Yaklaşımlar**

1980’lerden itibaren eğitimde liderlik anlayışı, köklü bir paradigma değişimi yaşamıştır. James MacGregor Burns’ün (1978) “dönüşümcü liderlik” kavramı, eğitim alanında da büyük yankı uyandırmıştır. Dönüşümcü lider,

öğretmenleri ve öğrencileri sadece yönlendirmez, aynı zamanda onlara ilham verir ve ortak bir vizyon etrafında birleştirir (Bass & Riggio, 2006). Bu modelin eğitimdeki yansıması öğretimsel liderlik (instructional leadership) yaklaşımı olmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin öncelikli sorumluluğunu öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmek olarak tanımlar (Hallinger & Murphy, 1985). Öğretimsel lider, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini artırır, öğrenci başarısını izler ve öğrenme kültürünü güçlendirir. Bu anlayış, okul liderliğini idari bir görevden çok pedagojik bir rehberlik süreci olarak yeniden tanımlamıştır. 1990'lı yıllarla birlikte, paylaşılan (distributed) ve katılımcı liderlik modelleri ön plana çıkmıştır. Spillane (2006) bu yaklaşımı, liderliğin tek bir kişide toplanmadığı, okulun tüm paydaşlarına yayıldığı bir süreç olarak tanımlar. Böylece öğretmenler, öğrenciler ve veliler de okulun dönüşüm sürecine aktif biçimde katılır. Harris (2013) ise paylaşılan liderliği, öğretim kalitesinin sürdürülebilirliği için en etkili model olarak görür. Eğitim yönetiminde bu dönüşüm, liderliğin otoriteden kolektif öğrenmeye, kontrol mekanizmalarından katılımcı etkileşime doğru kaydığını göstermektedir. Modern lider artık yalnızca yönetici değil; okulun kültürünü şekillendiren, duygusal bağ kuran ve yenilikçi öğrenme ortamları yaratan bir rehberdir.

#### **1.4.4. Çağdaş Yaklaşımlar: Dijital, Duygusal ve Nöroliderlik Perspektifleri**

21. yüzyılın dijitalleşen eğitim ortamları, liderliğin sınırlarını daha da genişletmiştir. Teknoloji, eğitim liderlerinden yalnızca yönetsel beceriler değil, dijital okuryazarlık ve değişim yönetimi becerileri de beklemektedir (Anderson & Dexter, 2005). Dijital liderler, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu destekleyen, yenilikçi uygulamaları teşvik eden ve dijital etik konusunda farkındalık yaratan kişilerdir (Schrum & Levin, 2016). Aynı zamanda duygusal zekâ temelli liderlik de modern eğitim yönetiminin önemli bir boyutu haline gelmiştir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2013), duygusal zekâsı yüksek liderlerin öğretmen ve öğrenci motivasyonunu artırdığını, okulda güven kültürü oluşturduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumları gibi yoğun etkileşimli ortamlarda empati, öz farkındalık ve duygusal denge, liderliğin başarısını doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda yükselen bir diğer yaklaşım ise nöroliderliktir (neuroleadership). Rock (2009), liderliğin nörolojik temellerini inceleyerek karar verme, öğrenme ve motivasyon süreçlerinin beyinsel mekanizmalarla nasıl ilişkili olduğunu açıklamıştır. Eğitim yöneticileri açısından bu bakış açısı, öğrenmenin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda biyolojik bir süreç olduğunu fark etmeyi sağlamaktadır. Böylece lider, beyin dostu öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin potansiyelini açığa çıkarabilir (Cozolino, 2013).

Eğitim yönetiminde liderlik anlayışı, son yüzyılda otoriteye dayalı yönetimden, öğrenme ve insan merkezli bir vizyonerlik anlayışına evrilmiştir. Günümüz eğitim lideri, yalnızca okulun idari işleyişinden değil, öğretmen-

lerin mesleki gelişiminden, öğrencilerin öğrenme motivasyonundan ve okul ikliminin kalitesinden de sorumludur (Leithwood & Jantzi, 2005). Bu dönüşüm, liderliğin bilgi çağındaki yeni anlamını da ortaya koymaktadır: Etkili liderlik, artık emir vermek değil; güven inşa etmek, vizyon paylaşmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak demektir. Eğitimde liderlik, toplumsal değişimin lokomotifine haline gelmiştir.

## 2. Yeni Liderlik Teorileri ve Gelişen Paradigmalar

### 2.1. Otantik Liderlik

Otantik liderlik, liderin değerleri, inançları ve kişisel kimliği ile sergilediği davranışların tutarlılığına dayanan, şeffaflık ve etik duyarlılığı merkeze alan çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Bu modele göre liderlik, yalnızca güç ve otorite kullanımı değil; bireyin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve örgüt içinde güven ilişkileri kurmasıyla anlam kazanır (Avolio & Gardner, 2005). Otantik liderlik, özellikle güven krizlerinin yaşandığı, değişim ve belirsizlik ortamlarının yoğunlaştığı günümüz örgütlerinde etik ve sürdürülebilir bir liderlik biçimi olarak ön plana çıkmaktadır. Otantik liderliğin dört temel boyutu bulunmaktadır: öz farkındalık, ilişkisel şeffaflık, dengeli bilgi işleme ve içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı (Walumbwa vd., 2008). Öz farkındalık, liderin kendi değerlerini, motivasyonlarını ve duygularını gerçekçi biçimde değerlendirmesini ifade eder. İlişkisel şeffaflık, liderin duygu ve düşüncelerini açık, dürüst ve samimi bir şekilde paylaşmasıyla ilişkilidir. Dengeli bilgi işleme, liderin karar süreçlerinde farklı bakış açılarını dikkate almasını ve tarafsız değerlendirmeler yapmasını gerektirir. İçselleştirilmiş ahlaki bakış açısı ise davranışların dış baskılarla değil, etik ilkeler ve kişisel değerlerle belirlenmesini ifade eder. Bu unsurlar, otantik lideri diğer liderlik türlerinden ayırarak örgüt içinde yüksek düzeyde güven, bağlılık ve psikolojik güvenlik ortamı oluşturur.

Eğitim kurumları açısından otantik liderlik, öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında güvene dayalı güçlü ilişkiler kurulmasını destekleyen kritik bir liderlik biçimidir. Okul yöneticilerinin otantik bir duruş sergilemesi, öğretmen motivasyonunu artırmakta, örgütsel adalet algısını güçlendirmekte ve okul kültürünü pozitif yönde şekillendirmektedir. Araştırmalar, otantik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, iş doyumunu ve yenilikçi davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Ilies vd., 2005). Bu liderlik yaklaşımı, özellikle eğitimde etik sorunlar, çatışmalar ve değişim baskılarının yoğun olduğu ortamlarda güven verici ve sürdürülebilir bir yönetim anlayışı sunmaktadır. Sonuç olarak otantik liderlik, liderlikte samimiyet, tutarlılık ve etik davranış ilkelerini esas alan, ilişkilerde güveni ve psikolojik güvenliği merkeze alan çağdaş bir liderlik modelidir. Modern örgütlerin karmaşık yapılarında insan odaklı, şeffaf ve bilinçli liderlik davranışları gereksinimi arttıkça, otantik liderlik hem akademik literatürde hem de pratik

uygulamalarda giderek daha fazla önem kazanmıştır.

## 2.2. Kuantum Liderlik

Kuantum liderlik, örgütleri klasik yönetim anlayışının ötesine taşıyarak belirsizlik, karmaşıklık, etkileşim ve sürekli değişim ortamlarında etkili karar almayı hedefleyen çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Kavram, fizik biliminin kuantum mekaniği ilkelerinden metaforik olarak yararlanır; özellikle bütünsellik, ilişkisellik, olasılık, öngörülemezlik ve enerji alanları gibi kavramlar liderlik süreçlerini açıklamak için yeniden yorumlanır (Zohar, 1997). Bu çerçevede kuantum lider, örgütünü mekanik bir makine gibi değil, sürekli etkileşim hâlinde olan yaşayan bir organizma olarak görür. Bu yaklaşım, karmaşık ve hızla değişen eğitim kurumları, sağlık sistemleri ve kamu örgütlerinde lidere esneklik, yaratıcılık ve sistemsel farkındalık kazandırır (Wheatley, 2006). Kuantum liderliğin temel varsayımı, örgütsel gerçekliğin doğrusal neden-sonuç ilişkilerinden oluşmadığı, aksine çoklu etkileşimlerin yarattığı dinamik bir yapı olduğudur. Bu nedenle kuantum liderler, kontrol ve emir-komuta yerine güvene dayalı etkileşim, ortak vizyon, öğrenen örgüt kültürü ve dağıtık liderlik uygulamalarını benimser. Örgüt içindeki enerji akışları metaforik olarak iletişim kalitesi, motivasyon düzeyi ve paylaşılan anlam üretimi üzerinden değerlendirilir. Liderlik eylemlerinin, tıpkı kuantum parçacıklarının davranışı gibi, gözlemci etkisiyle değişebileceği kabul edilir. Bu nedenle lider, örgütteki her bireyin potansiyelini aktive eden bir “alan” oluşturmaya önem verir (Zohar & Marshall, 2000).

Eğitim kurumlarında kuantum liderlik, öğretmenlerin yaratıcı düşüncesini destekleyen, öğrencilerin gelişimini çok boyutlu bir perspektiften ele alan ve okulun paydaşları arasında güçlü bağlar kurmayı amaçlayan kapsayıcı bir yaklaşımdır. Bu model, katı bürokratik süreçlerden çok öğrenen topluluklar ve yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde durur. Okullardaki hızlı dijital dönüşüm, çok kültürlü yapı ve belirsizliklerle baş etme gerekliliği dikkate alındığında, kuantum liderliğin esnek ve adaptif doğası eğitim yöneticileri için önemli avantajlar sunmaktadır. Ayrıca kuantum liderlik, duygusal zekâ, sistemsel düşünme ve etik duyarlılığı bünyesinde bir araya getirerek liderliğin sadece teknik değil, aynı zamanda insani bir süreç olduğunu vurgular (Senge, 2006).

Sonuç olarak kuantum liderlik, modern örgütlerin karşılaştığı karmaşık sorunlara yenilikçi, bütüncül ve ilişki odaklı çözümler sunan çağdaş bir liderlik paradigmasıdır. Bilgi çağının gerektirdiği esneklik, hızlı karar verme ve yaratıcı problem çözme becerileriyle uyumludur. Bu nedenle gerek eğitim kurumları gerekse hizmet sektöründeki büyük örgütler için kuantum liderlik anlayışı, sürdürülebilir dönüşüm ve yüksek performans için giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

### 2.3. Pozitif Psikoloji Temelli Liderlik

Pozitif psikoloji temelli liderlik, örgütlerde bireylerin güçlü yönlerine, iyilik hâline ve gelişim potansiyeline odaklanan modern bir liderlik yaklaşımıdır. Temellerini Seligman ve Csikszentmihalyi'nin geliştirdiği pozitif psikoloji hareketinden alan bu liderlik biçimi, örgütsel süreçleri yalnızca sorun çözme perspektifinden değil, aynı zamanda çalışanların iyi oluşunu, motivasyonunu ve anlam bulma süreçlerini güçlendirme perspektifinden ele alır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu yaklaşım, liderliğin yalnızca performans arttırmaya yönelik teknik davranışlardan ibaret olmadığını; insanların gelişimini, örgütsel mutluluğu ve etik değerleri merkeze alan bütüncül bir süreç olduğunu vurgular. Pozitif psikoloji temelli liderlik, özellikle güçlü yönler odaklı liderlik, psikolojik sermaye, iyimserlik, umut, dayanıklılık ve öz-yeterlik gibi pozitif özelliklerin geliştirilmesini ön plana çıkarır. Luthans ve Youssef'e (2007) göre psikolojik sermaye, çalışanların zorluklarla baş etme, hedef belirleme, hedefe yönelik kararlılık gösterme ve belirsizlikleri yönetme kapasitelerini artıran stratejik bir kaynaktır. Pozitif liderler, çalışanların güçlü yönlerini tanımlayarak onların örgütsel süreçlere daha etkin katılımını sağlar, olumlu duyguları teşvik eder ve performansın sürdürülebilir biçimde yükselmesine katkı sunar. Bu liderlik yaklaşımı, örgütlerde iyi oluş (well-being), psikolojik güvenlik, anlamlı iş süreçleri, olumlu ilişkiler ve örgütsel erdemler gibi unsurları geliştirir. Araştırmalar, pozitif psikoloji temelli liderliğin çalışanlarda bağlılık, iş doyumunu, yaratıcılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırdığını; tükenmişlik, stres ve işten ayrılma niyetini azalttığını göstermektedir (Avey vd., 2011). Lider-çalışan ilişkilerinde sergilenen olumlu tutumlar, örgüt kültürünün daha kapsayıcı, destekleyici ve üretken bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunur.

Eğitim kurumları açısından pozitif psikoloji temelli liderlik, öğretmen motivasyonunu güçlendiren, öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyen ve okul iklimini iyileştiren önemli bir yaklaşımdır. Okul yöneticilerinin umut ve iyimserlik temelli liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve kolektif etkililik algısını artırmakta; bu da öğretim kalitesine ve okulun genel başarısına olumlu yansımaktadır. Ayrıca pozitif psikoloji liderliği, eğitim örgütlerinde duygusal dayanıklılığı artırarak belirsizlik dönemlerinde daha etkili kararların alınmasına olanak tanır.

Sonuç olarak, pozitif psikoloji temelli liderlik; çalışanların güçlü yönlerini geliştiren, iyi oluşu merkeze alan, etik ve insani değerleri önceleyen çağdaş bir liderlik modelidir. Değişken ve karmaşık örgüt yapılarında sürdürülebilir başarı elde etmek için olumlu duyguların ve psikolojik kaynakların stratejik biçimde yönetilmesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle, modern eğitim ve kamu kurumlarında pozitif psikoloji temelli liderlik giderek daha fazla önem kazanan bir yaklaşım haline gelmiştir.

#### 2.4. Dijital Liderlik ve Sanal Takım Yönetimi

Dijital liderlik, dijital teknolojilerin örgütsel süreçlere entegrasyonunu stratejik bir bakış açısıyla yöneten, yenilikçi ve çevik karar alma süreçlerini destekleyen çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik türü, yalnızca teknolojiyi kullanma becerisinden ibaret olmayıp; dijital dönüşümün gerektirdiği kültürel değişimi yönetme, çalışanların dijital yetkinliklerini geliştirme, veri temelli karar alma ve çevrim içi iş birliğini güçlendirme gibi çok boyutlu sorumluluklar içerir (Westerman, Bonnet & McAfee, 2014). Dijital liderler, belirsiz ve hızla değişen teknoloji ortamlarında vizyoner bir yaklaşım sergileyerek örgütlerin rekabet gücünü artırır ve sürdürülebilir yenilik döngüsünü oluşturur. Dijitalleşen iş ortamı ile birlikte sanal takım yönetimi, örgütlerin temel çalışma biçimlerinden biri hâline gelmiştir. Fiziksel olarak aynı mekânda bulunmayan, farklı zaman dilimlerinde çalışan ve iletişimini büyük ölçüde dijital araçlar üzerinden kuran sanal takımlar, etkili koordinasyon, güven ve iletişim mekanizmaları gerektirir. Bu noktada dijital liderlik, sanal ekiplerin başarısı için kritik bir role sahiptir. Dijital liderler, takım üyeleri arasında şeffaf iletişim, iş birliği kültürü, dijital etik, siber güvenlik farkındalığı ve psikolojik güven oluşturarak çevrim içi etkileşimin verimliliğini artırır (Purvanova, 2014). Sanal takım yönetiminde karşılaşılan temel zorluklar arasında iletişim kopuklukları, kültürel farklılıklar, aidiyet duygusunun zayıflaması ve performansın izlenmesindeki belirsizlik yer almaktadır. Dijital liderlik, bu zorlukları azaltmak için teknoloji araçlarını yalnızca bir iletişim kanalı olarak değil, aynı zamanda takım içi öğrenme, motivasyon ve yenilik üretme aracı olarak kullanır. Video konferans, proje yönetim platformları, anlık mesajlaşma uygulamaları ve ortak dijital çalışma alanları, sanal ekip çalışmalarının verimli yürütülmesini desteklemektedir. Bu teknolojilerin etkin kullanımı, liderlik becerileriyle birleştiğinde takımın uyumunu, etkililiğini ve yaratıcılığını artırır (Gilson vd., 2015).

Eğitim kurumları ve kamu örgütleri açısından dijital liderlik ve sanal takım yönetimi, özellikle pandemi sonrası dönemde kritik bir önem kazanmıştır. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim platformlarını etkin yönetmesi, öğretmenler arası dijital iş birliğini desteklemesi ve öğrencilerin dijital okuryazarlığını artırması, dijital liderliğin eğitim alanındaki temel uygulamaları arasında yer almaktadır. Veri temelli karar alma süreçlerinin güçlenmesi, dijital etik ve güvenlik kültürünün yaygınlaştırılması da bu liderlik yaklaşımının eğitim örgütlerine sağladığı önemli katkılardandır.

Sonuç olarak dijital liderlik ve sanal takım yönetimi, modern örgütlerin dijital dönüşüm sürecinde stratejik öneme sahip iki tamamlayıcı kavramdır. Dijital liderler; teknoloji, insan ve süreç boyutlarını bir araya getirerek hem yeniliği teşvik eder hem de sanal ekiplerin etkin çalışmasını sağlar. Bu nedenle dijital liderlik, geleceğin örgütlerinde sürdürülebilir başarı için temel bir anahtar hâline gelmiştir.

## 2.5. Nöroliderlik

Nöroliderlik (neuroleadership), liderlik davranışlarını ve karar mekanizmalarını nörobilim bulguları ışığında açıklayan, beynin işleyişine dair bilimsel verilerin yönetim süreçlerine entegre edilmesini amaçlayan çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Rock (2008) tarafından kavramsallaştırılan nöroliderlik, liderliğin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sinirbilimsel temellere dayanan bir süreç olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, beynin karar alma, dikkat, motivasyon, empati, stres yönetimi ve sosyal etkileşim gibi liderlik açısından kritik alanlarda nasıl çalıştığını anlamayı amaçlar. Dolayısıyla nöroliderlik, beynin çalışma prensiplerini örgütsel süreçlere uygulayarak liderliğin daha etkili, bilimsel ve insan merkezli bir çerçevede geliştirilmesine yardımcı olur.

### 2.5.1. Nöroliderliğin Kuramsal Temelleri

Nöroliderliğin bilimsel temeli, bilişsel sinirbilim, sosyal sinirbilim ve davranışsal psikolojiden beslenmektedir. Özellikle beyin görüntüleme tekniklerinin (fMRI, EEG) gelişimi, liderlik süreçlerinin nörobiyolojik temellerinin daha ayrıntılı incelenmesini mümkün kılmıştır. Nöroliderlik yaklaşımı, liderlerde etkili karar vermenin; prefrontal korteks, limbik sistem ve amigdala gibi beyin bölgelerinin işleyişiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koyar (Lieberman, 2013). Prefrontal korteks, yürütücü işlevler, planlama, mantıklı düşünme ve karmaşık problem çözme süreçlerinden sorumludur. Bu nedenle stratejik karar alma ve rasyonel muhakeme gerektiren liderlik davranışları bu bölgeyle ilişkilidir. Limbik sistem ise duygusal tepkilerin düzenlenmesinde rol oynar; empati, güven, bağlılık ve motivasyon gibi duygusal liderlik süreçleri bu bölge ile bağlantılıdır. Amigdala, tehdit algısı ve stres tepkilerinin oluşturulmasında aktiftir. Liderlerin kriz anlarında gösterdiği tepkiler, amigdalanın devreye girmesiyle doğrudan ilişkilidir. Nöroliderlik çalışma alanı bu bulguları, etkili bir liderin hem bilişsel hem de duygusal süreçleri dengeleyerek karar alması gerektiği sonucuyla birleştirir. Rock (2009) bu durumu SCARF modeli (Statü, Kesinlik, Özerklik, İlişkilendirme, Adalet) ile sistemleştirmiştir. Bu modele göre insanlar sosyal ortamlarda beyin düzeyinde bir tehdit-ödül tepkisi yaşar; liderlerin bu tehdit algısını azaltması ve ödül mekanizmalarını güçlendirmesi örgütsel verimliliği artırır.

### 2.5.2. Nöroliderlik ve Karar Alma Süreçleri

Nöroliderliğin en temel katkılarından biri, liderlerin karar alma süreçlerinin bilişsel yük, stres, duygusal durum ve dikkat mekanizmalarıyla nasıl etkileşim içinde olduğunu açıklamasıdır. İnsan beyni, özellikle belirsizlik ve risk içeren durumlarda bilişsel kaynaklarını koruma eğilimindedir. Bu nedenle liderlerin stres altında aldığı kararlar ile sakin ortamda aldığı kararlar arasında önemli farklılıklar olabilir. Araştırmalar, stres düzeyinin yükselmesiyle birlikte prefrontal korteksin işlevinin azaldığını, buna karşın amigdala-

daki aktivitelerin arttığını göstermektedir (Arnsten, 2009). Bu durum, liderlerin stresli dönemlerde daha hızlı, sezgisel fakat bazen hatalı kararlar almasına yol açabilir. Nöroliderlik yaklaşımı, liderlere stres regülasyonu ve duygu yönetimi becerilerinin önemini bilimsel temelde açıklar. Ayrıca nöroliderlik, liderlerin bilişsel körlük (cognitive blindness), onaylama yanlılığı (confirmation bias) ve aşırı güven eğilimi gibi bilişsel önyargılara düşmemesi için farkındalık geliştirmeyi amaçlar. Bu çerçevede mindfulness uygulamaları ve odaklanmış dikkat teknikleri, liderlerin bilinçli karar almalarını destekleyen bilimsel temelli araçlar olarak kullanılmaktadır (Dane, 2011).

### 2.5.3. Nöroliderlik ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Nöroliderlik, duygusal zekânın nörobilimsel karşılıklarını anlamayı kolaylaştırır. Goleman (2013) duygusal zekâyı öz farkındalık, öz yönetim, empati ve sosyal beceriler olarak tanımlarken; nöroliderlik bu süreçlerin beyindeki nörolojik karşılıklarını ortaya koyar. Empati ile ilişkilendirilen ayna nöron sistemleri, liderlerin çalışanların duygularını anlamasında kritik rol oynar. Bu sistemler sayesinde liderler, başkalarının davranışlarını hem gözlemleyebilir hem de içselleştirerek uygun sosyal tepkiler geliştirebilir. Eğitim kurumlarında çalışan bireylerle güçlü bağ kurma, motivasyonu artırma ve çatışmaları sağlıklı biçimde çözmeye süreçleri bu mekanizmalarla ilişkilendirilir. Duygusal zekâ ile nöroliderlik arasındaki bağlantı, liderlerin sosyal uyum, takım ilişkileri ve örgütsel bağlılık gibi alanlarda daha etkili olmasını sağlar. Bu nedenle nöroliderlik uygulamalarında duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi temel bir hedef olarak ele alınmaktadır.

### 2.5.4. Nöroliderlik Bağlamında Öğrenme, Motivasyon ve Davranış

Nöroliderlik, beynin öğrenme süreçlerine ilişkin bulguların liderlik alanına doğrudan aktarılmasını sağlar. Nörobilim araştırmaları, beynin ödül sistemi olan dopamin mekanizmasının, bireylerin yeni deneyimlere ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Schultz, 2016). Liderler, bu bulgular doğrultusunda çalışanları olumlu geri bildirimle destekleyebilir, güçlü yönleri geliştirecek ortamlar yaratabilir ve öğrenme kültürü oluşturabilir. Örgütlerde motivasyonun sürdürülebilir olması için beynin ödül mekanizmalarının istikrarlı şekilde aktive edilmesi gerekir. Bu çerçevede nöroliderlik, ödül ve tanıma sistemlerinin stratejik biçimde kullanılmasını önerir. Aşırı kontrol ve tehdit odaklı liderlik davranışlarının ise kronik stres hormonlarını (kortizol) artırarak motivasyonu ve yaratıcılığı azalttığı bilimsel olarak gösterilmiştir. Davranışların değişimi açısından nöroliderlik, beynin nöroplastisite özelliğinin önemli olduğunu vurgular. Nöroplastisite, beynin yeni deneyimlerle kendini yeniden düzenleyebilme kapasitesidir. Liderlerin çalışanlara gelişim odaklı geri bildirim sunması, öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturması ve hata yapmayı doğal bir süreç olarak görmesi nöroplastisiteyi olumlu yönde destekler.

### 2.5.5. Eğitim Kurumlarında Nöroliderlik Uygulamaları

Eğitim kurumları, insan ilişkilerine dayalı, yoğun iletişim gerektiren ve duygu yönetiminin kritik olduğu örgütlerdir. Bu nedenle nöroliderlik yaklaşımı eğitim yöneticileri için önemli avantajlar sunmaktadır. Nöroliderlik, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için ödül sistemleri, olumlu geri bildirim, duygusal destek ve psikolojik güvenlik ortamı yaratmanın önemini vurgular. Amigdala merkezli tehdit algısını azaltan liderlik davranışları, öğretmenlerde stres düzeyini düşürür ve performansı artırır. Öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken nörobilim temelli bakış açısı, gelişim sürecindeki beyin farklılıklarını anlamayı sağlar. Ön ergenlik ve ergenlik dönemlerinde prefrontal korteksin tam gelişmemiş olması, impuls kontrolü ve karar alma süreçlerinde zorluklara yol açabilir. Nöroliderlik, öğretmen ve yöneticilere bilimsel temelli bir anlayış sunar. SCARF modeline dayalı liderlik uygulamaları (statü, özerklik, adalet, ilişkilenme, kesinlik), okul ikliminde güven, saygı ve iş birliğini güçlendirir. Bu model okul kültüründe tehdit algısını azaltır ve çalışanların iş doyumunu artırır. Empati ve ayna nöron sistemlerine dayalı iletişim teknikleri, okul içinde yaşanan çatışmaların yapıcı biçimde çözülmesine katkı sağlar. Bilimsel temelli iletişim stratejileri, yöneticilerin kararlarının kabul edilebilirliğini artırır.

### 2.5.6. Nöroliderliğin Eleştirileri ve Sınırları

Her ne kadar nöroliderlik günümüz liderlik literatüründe giderek önem kazansa da bazı sınırlılıklara sahiptir. Eleştirilerin başında, nörobilim verilerinin liderlik davranışlarına doğrudan aktarılmasının her zaman kolay olmadığı ve bazı metaforik kullanım alanlarının bilimsel titizlikten uzaklaşabileceği yönündeki görüşler bulunmaktadır (Lowe vd., 2022). Ayrıca beynin karmaşık yapısı nedeniyle liderlik davranışlarının tek bir biyolojik modele indirgenmesi mümkün değildir. Bu nedenle nöroliderlik, geleneksel liderlik teorilerinin yerine geçmekten ziyade onları tamamlayan bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Nöroliderlik, liderliğin bilimsel temellerini güçlendiren, beyin odaklı bir bakış açısı sunan yenilikçi bir liderlik yaklaşımıdır. Bilişsel ve duygusal süreçlerin nörobilimsel açıklamalarını liderlik pratiklerine entegre ederek, örgütlerde daha etkili karar alma, stres yönetimi, motivasyon artırma ve sağlıklı iletişim süreçleri geliştirilmesini sağlar. Eğitim kurumları gibi insan odaklı örgütlerde nöroliderlik, hem yöneticilerin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimini destekleyen güçlü bir yönetim modeli olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, nöroliderliğin eğitim liderliğinde ortaya çıkardığı paradigma değişimini ele alarak, liderliğin yalnızca yönetsel davranışlarla değil, aynı zamanda sinirbilimsel süreçlerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Geleneksel liderlik yaklaşımlarının bilişsel, duygusal ve sosyal süreçleri sınırlı biçimde ele aldığı düşünüldüğünde, nöroliderlik okul yöneticilerinin karar

verme, dikkat yönetimi, stres altında performans, motivasyon ve insan ilişkilerini daha derin bir biyolojik temelde anlamalarını sağlamaktadır. Cozolino'nun (2013) öğrenmenin sosyal ve nörobiyolojik yönlerine vurgu yapması ve Rock'ın (2008) SCARF modeliyle bireylerin statü, kesinlik, özerklik, ilişki ve adalet algılarının beyin temelli tepkilerini açıklaması, eğitim ortamlarında liderliğin neden daha bütüncül bir perspektifle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan nöroliderlik, okul yöneticilerinin hem kendi bilişsel süreçlerini hem de öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına imkân tanımaktadır.

Nöroliderliğin eğitim örgütlerine yansımaları, liderliğin bilişsel empati, duygusal düzenleme, ilişki yönetimi ve dikkat kontrolü gibi becerilerle yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Akademik araştırmalar, stresin prefrontal korteks işlevlerini olumsuz etkilediğini ve karar kalitesini düşürdüğünü göstermekte (Arnsten, 2009), bu da okul yöneticilerinin duygu düzenleme ve dikkat yönetimi becerilerini güçlendirmenin örgütsel etkililik açısından kritik olduğunu göstermektedir. Nöroliderlik yaklaşımı, öğrenen örgüt kültürünün geliştirilmesinde, öğretmen motivasyonunun artırılmasında ve olumlu okul ikliminin oluşturulmasında güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Sonuç olarak nöroliderlik, eğitim liderliğinde geleceğin temel yönelimlerinden biri hâline gelmekte, bilimsel bulgularla desteklenen, insan odaklı ve sürdürülebilir liderlik uygulamalarını teşvik etmektedir. Bu nedenle nöroliderlik, eğitim politikalarında, okul yöneticisi yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim süreçlerinde stratejik olarak ele alınması gereken yenilikçi bir liderlik yaklaşımıdır.

### Kaynakça

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410–422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.
- Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency*. University of Chicago Press.
- Carlyle, T. (1907). *On heroes, hero-worship and the heroic in history*. Chapman & Hall. (Orijinal çalışma 1841)
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. W. W. Norton & Company.
- Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997–1018. <https://doi.org/10.1177/0149206310367948>
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N. E. D., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test. *Personnel Psychology*, 64(1), 7–52. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01201.x>
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. Pitman Publishing.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37(1), 1–6. <https://doi.org/10.1037/h0056314>
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423–441. <https://doi.org/10.1086/442378>
- Gilson, L. L., Maynard, M. T., Jones Young, N. C., Vartiainen, M., & Hakonen, M. (2015).

- Virtual teams research: 10 years, 10 themes, and 10 opportunities. *Journal of Management*, 41(5), 1313–1337. <https://doi.org/10.1177/0149206314559946>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. Harper.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press. (Orijinal çalışma 1977)
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Halpin, A. W. (1956). The leader behavior of school principals. *School Review*, 64(1), 41–49. <https://doi.org/10.1086/442307>
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the LBDQ. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. Ohio State University.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior* (4th ed.). Prentice Hall.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaimonic well-being. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373–394. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. Free Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). Sage.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Crown Publishers.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. McGraw-Hill.

- Lowe, R., Ravalier, J., & Taylor, C. (2022). Neuroleadership: A critical narrative review. *Frontiers in Psychology*, *13*, 842835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842835>
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2015). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (11th ed.). Pearson.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (Eds.). (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage Publications.
- Purvanova, R. K. (2014). Face-to-face versus virtual teams: What have we really learned? *The Psychologist-Manager Journal*, *17*(1), 2–29. <https://doi.org/10.1037/mgr0000009>
- Rock, D. (2008). SCARF: A brain-based model for collaborating with and influencing others. *NeuroLeadership Journal*, *1*, 44–52. <https://neuroleadership.com/wp-content/uploads/2016/04/SCARF-a-brain-based-model1.pdf>
- Rock, D. (2009). *Your brain at work*. Harper.
- Schultz, W. (2016). Dopamine reward prediction error coding. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *18*(1), 23–32. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2016.18.1/wsc-schultz>
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2015). *Leading 21st Century Schools* (2nd ed.). Corwin Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. *Journal of Psychology*, *25*(1), 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.991736>
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. Free Press.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T., & Peterson, S. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, *34*(1), 89–126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Free Press.
- Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). *Leading digital: Turning technology*

*into business transformation*. Harvard Business Review Press.

Wheatley, M. (2006). *Leadership and the new science*. Berrett-Koehler.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.

Zohar, D. (1997). *ReWiring the corporate brain*. Berrett-Koehler.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury.





# Bölüm 2

## ÜNİVERSİTELERDE KAROSHİ SENDROMU



*Gönül ŞENER<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Doç. Dr. Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

## Giriş

Aşırı çalışma, yoğun performans baskısı ve iş-yaşam dengesinin bozulması, çağdaş yönetim sistemlerinin en kritik sorunları arasında yer almaktadır. Özellikle 21. yüzyılın dijital çalışma kültürü, yöneticilerin ve profesyonellerin sürekli çevrimiçi olmasını normalleştirerek çalışma sürelerini görünmez biçimde uzatmış, bu durum psikolojik, sosyal ve fiziksel sağlık üzerinde ciddi olumsuz etkilere yol açmıştır (Eurofound, 2021). Bu bağlamda ilk kez Japonya’da tanımlanan ve “aşırı çalışmaya bağlı ölüm” anlamına gelen Karoshi kavramı, yalnızca bir sağlık problemi değil, aynı zamanda bir yönetim sorunu olarak değerlendirilmesi gereken çok boyutlu bir olgudur.

Karoshi sendromu, 1970’lerden itibaren Japon iş yaşamında gözlenen yoğun çalışma kültürü, uzun mesai saatleri ve performans dayalı örgütsel baskılar sonucunda ortaya çıkmış, 1980’lerden itibaren hem tıbbi literatürde hem de örgütsel davranış araştırmalarında ayrı bir inceleme alanı hâline gelmiştir (Iwasaki, Takahashi & Nakata, 2006). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019), aşırı çalışma saatlerini “işe bağlı ölüm ve ciddi kardiyovasküler risklerin temel belirleyicilerinden biri” olarak tanımlamaktadır. 2020 raporunda ise haftalık 55 saatin üzerindeki çalışma sürelerinin inme ve kalp hastalığı riskini belirgin şekilde artırdığını ortaya koymaktadır (Pega et al., 2021). Bu veriler, Karoshi’nin yalnızca Japonya’ya özgü bir fenomen olmadığını, iş yükü baskısının yoğun olduğu tüm sektörlerde ve tüm yönetim kademelerinde görülebileceğini göstermektedir.

Yönetim literatüründe Karoshi sendromu, genellikle tükenmişlik (burnout), rol çatışması, aşırı iş yükü, zaman baskısı, kurumsal belirsizlik ve örgütsel stres kavramlarıyla birlikte ele alınmaktadır (Maslach & Leiter, 2016; Schaufeli, 2017). Özellikle orta ve üst düzey yöneticiler için işin niteliği çoklu rol beklentileri, sürekli denetim baskısı, karar verme yükü ve performans kültürü ile şekillendiğinden, Karoshi’ye yol açan risk faktörleri daha belirgin hâle gelmektedir. Modern yönetim ortamlarında yöneticiler, çoğu zaman hem operasyonel işleri yürütmek hem de kurumsal yenilikleri sürdürmek zorunda kaldıkları için kronik stres, uykusuzluk ve fizyolojik tükenme gibi süreçlere hızla sürüklenebilmektedir (Yamaguchi et al., 2018).

Türkiye bağlamında kamu yönetimi, eğitim ve özel sektör uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; uzun çalışma saatleri, artan iş yükü, performans baskısı ve tükenmişlik düzeylerinin yaygın olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenler ve kamu çalışanları üzerinde yürütülen çalışmalar, iş yoğunluğu ve rol belirsizliğinin tükenmişliği artıran temel faktörler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (TÜİK, 2023). Özellikle eğitim yöneticileri, sağlık yöneticileri ve akademisyenler, dijitalleşmenin getirdiği sürekli erişilebilirlik nedeniyle yoğun bir duygusal emek ve zihinsel yük altındadır. Bu durum Karoshi sendromunun Türkiye’de henüz kavramsal

olarak tam isimlendirilmemiş olsa da pratikte var olduğunu göstermektedir.

## 2. Kavramsal Çerçeve

Karoshi sendromu, yönetim bilimleri, örgütsel davranış, çalışma psikolojisi ve iş sağlığı disiplinlerinin kesişim noktasında yer alan çok boyutlu bir olgudur. Kavramın tam olarak anlaşılabilmesi için hem tarihsel hem de kuramsal temellerin sistematik biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bölümde Karoshi'nin ortaya çıkışındaki kültürel, psikososyal ve örgütsel dinamikler ele alınmakta; ayrıca modern yönetim literatüründe kavramı açıklayan kuramsal modeller ayrıntılı şekilde tartışılmaktadır.

### 2.1. Karoshi Sendromunun Kavramsal ve Tarihsel Yapısı

Karoshi (過勞死), Japonya "aşırı çalışmaya bağlı ölüm" anlamına gelen, 1970'lerin sonlarında akademik literatüre giren bir terimdir. Kavramın ilk kapsamlı kullanımının, Japon Çalışma Bakanlığının 1980'lerde yayınladığı iş sağlığı raporlarına dayandığı bilinmektedir (Iwasaki, Takahashi & Nakata, 2006). Japonya'da savaş sonrası ekonomik büyüme döneminde ortaya çıkan "karoshi kültürü", uzun mesai saatlerinin ve işe adanmışlık ideolojisinin kurumsal değer hâline gelmesiyle birlikte daha görünür hâle gelmiştir. 1960-1980 yılları arasında orta ve üst sınıf beyaz yakalı çalışanlar arasında ani kalp durması, felç ve hipertansiyon kaynaklı ölümlerde artış, Karoshi'nin tıp ve yönetim literatüründe ayrı bir kategori olarak tanımlanmasına yol açmıştır. Karoshi sendromu yalnızca fiziksel tükenmişlik değil; aynı zamanda yoğun iş baskısı, duygusal tükenme, kronik stres, uykusuzluk ve psikososyal çöküş süreçlerini kapsayan geniş bir çerçeveye sahiptir (Kanai, 2009). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), uzun çalışma saatlerini 2019'dan itibaren "ölümcül iş sağlığı risk faktörleri" arasında sınıflandırmış; haftalık 55 saat ve üzeri çalışmanın kalp hastalıkları riskini %35'e kadar artırdığını göstermiştir (Pega et al., 2021). Dolayısıyla Karoshi yalnızca Japonya'ya özgü bir fenomen olmaktan çıkmış, küresel bir iş sağlığı ve yönetim sorunu hâline gelmiştir.

### 2.2. Aşırı Çalışma Kültürü ve Yönetim Psikolojisi

Modern örgütlerde aşırı çalışma, yalnızca iş yoğunluğu ile açıklanan bir süreç değildir. Aşırı çalışma kültürü; kurumsal normlar, performans beklentileri, iş tasarımı, liderlik biçimleri ve bireysel kişilik özelliklerinden beslenen çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Özellikle yöneticiler için, örgütü ayakta tutma, sürekli çözüm üretme, rol model olma gibi beklentiler, iş yükünü görünmez biçimde artırmaktadır (Schaufeli & Taris, 2014). A tipi kişilik, mükemmeliyetçilik, rekabetçilik ve zaman baskısı altında çalışma eğilimleri, Karoshi riskini artıran güçlü bireysel faktörler olarak tanımlanmaktadır (Sakuragi et al., 2020). Bunun yanında örgütlerde rol çatışması, rol belirsizliği, sürekli geri

bildirim gerektiren işler, denetim baskısı ve zaman kısıtları, yönetsel konumlarda Karoshi'ye zemin hazırlayan başlıca psikososyal faktörlerdir. Aşırı iş yükü yalnızca nicelik değil, niteliksel beklentilerle de ilişkilidir. Yönetim bilimlerinde iş yükü, “görev talepleri” ile “görev kaynakları” arasındaki denge olarak açıklanmakta, görev talepleri arttıkça bireyin kontrol hissi ve motivasyonu azalmaktadır (Bakker & Demerouti, 2017). Bu durum da Karoshi sendromunun temel dinamiklerinden biri olan “kontrol kaybı-yük artışı döngüsü”nü tetiklemektedir.

### 2.3. Karoshi'nin Yönetim Literatüründeki Yeri

Karoshi sendromu, örgütsel davranış bağlamında özellikle üç ana kavramla yakın ilişkilidir:

#### 2.3.1. Tükenmişlik

Maslach ve Leiter (2016), tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olarak tanımlar. Uzun çalışma saatleri, sürekli zaman baskısı ve görev yoğunluğu, tükenmişliğin temel belirleyicilerindedir. Bu nedenle Karoshi'nin psikolojik bileşenlerinde tükenmişlik kritik bir yer tutar. Destek mekanizmalarının zayıf olduğu örgütlerde tükenmişlik, fiziksel çöküş ile birleştiğinde Karoshi riskini önemli ölçüde artırmaktadır.

#### 2.3.2. İş Talepleri-İş Kaynakları Modeli

Bakker ve Demerouti (2017) tarafından geliştirilen bu model, Karoshi'yi anlamak için güçlü bir açıklayıcı çerçevedir. Model, yüksek iş talepleri (zaman baskısı, yoğun iş yükü, duygusal talepler) ile düşük iş kaynaklarının (destek, kontrol, özerklik) birleşmesinin sağlık sorunlarına yol açtığını ortaya koyar. Yönetici pozisyonlarında iş talepleri sistematik olarak yüksek olduğundan, bu model Karoshi'nin örgütsel altyapısını açıklamakta oldukça işlevseldir.

#### 2.3.3. Rol Stresi Kuramı

Rol çatışması (aynı anda birden fazla görev beklentisi) ve rol belirsizliği (görev sınırlarının net olmaması) yöneticilerde kronik stres oluşturur (Kahn et al., 1964). Bu iki unsur, özellikle kamu yöneticileri, akademisyenler ve okul yöneticileri arasında yoğun olarak görülmektedir. Araştırmalar, rol belirsizliğinin fiziksel tükenme, uyku bozuklukları ve işten ayrılma niyetiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Özdemir & Koçak, 2020).

### 2.4. Dijitalleşme, Sürekli Erişilebilirlik ve Karoshi

Dijital dönüşüm sonrası çalışma kültürü, iş-özel yaşam sınırlarını büyük ölçüde belirsizleştirmiştir. “Sürekli çevrimiçi” olma durumu, yöneticilerde zihinsel yükü artırmakta ve işten psikolojik olarak uzaklaşmayı zorlaştırmaktadır (Eurofound, 2021). Araştırmalar, e-posta ve çevrim içi platformlardan gelen beklentilerin yöneticilerde uykusuzluk, kaygı ve kronik stres oluşturduğunu; bu durumun Karoshi'nin modern biçimlerinden biri olan “dijital

tükenmişlik”e yol açtığını göstermektedir (Derks & Bakker, 2014). Özellikle eğitim yöneticileri, sağlık yöneticileri ve akademisyenler, uzaktan çalışma süreçlerinde günün her saatinde geri bildirim vermek zorunda kaldıkları için görünmez bir iş yüküyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle dijitalleşmenin Karoshi sendromunun yeni tetikleyicilerinden biri olduğu açıktır.

### 2.5. Karoshi’yi Açıklayan Örgütsel Dinamikler

Karoshi sendromunun ortaya çıkmasını hızlandıran kurumsal faktörler şu şekilde sınıflandırılabilir: Kurumsal aşırı çalışma normları, performans ve rekabet kültürü, yetersiz insan kaynağı ile yüksek iş beklentisi, duygusal emek yükünün yoğun olduğu meslekler, yetersiz sosyal destek ve zayıf liderlik, bürokratik baskılar ve merkezîyetçi yönetimdir. Bu faktörler özellikle yönetici pozisyonlarında katmanlı bir stres döngüsü oluşturarak Karoshi riskini yapısal olarak güçlendirmektedir.

### 2.6. Türkiye Bağlamında Karoshi: Kavramsal Bir Değerlendirme

Türkiye’de Karoshi kavramı tıp ve yönetim literatüründe henüz sınırlı şekilde ele alınsa da, çalışma süreleri, görev yükü ve tükenmişlik oranları incelendiğinde, sendromun pratik karşılıklarının oldukça yaygın olduğu görülmektedir. MEB Stratejik Planı (2019–2023), eğitim yöneticilerinin yüksek karar yükü ve bürokratik talepler altında çalıştığını açıkça ifade ederken; TÜİK (2023) raporu pek çok kamu kurumunda “görünmez emek”, uzun mesai ve yoğun iş baskısının sistematik olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlık, eğitim ve kamu yönetimi başta olmak üzere pek çok sektörde, yöneticilerde uykusuzluk, anksiyete, tükenmişlik ve kronik yorgunluk oranlarının artması, Karoshi sendromunun Türkiye bağlamında incelenmesinin gerekliliğini güçlendirmektedir.

Özetle Karoshi sendromu; kültürel, psikolojik, örgütsel ve dijital bileşenleriyle kapsamlı bir şekilde ele alınmış; yönetim literatüründeki kavramsal karşılıkları açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, Karoshi’nin yalnızca bireysel bir sorun değil, derin örgütsel ve yönetsel kökleri olan yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir. Özellikle yöneticilerde çoklu rol yükü, iş talepleri-kaynakları dengesizliği, dijital erişilebilirlik ve rol stresi Karoshi riskini artıran kritik kavramlardır.

## 3. Yöneticilerde Karoshi Belirtileri

Karoshi sendromu, uzun süreli aşırı çalışma, yoğun stres, kronik yorgunluk ve iş-yaşam dengesinin bozulması sonucunda ortaya çıkan hem fiziksel hem psikolojik hem de davranışsal boyutları olan çok katmanlı bir tükenme durumudur. Yöneticilerde Karoshi belirtileri, çoğu zaman “gözden kaçan” küçük uyarılarla başlar, kronikleştiğinde ise ciddi kardiyovasküler, nörolojik ve psikososyal sorunlara dönüşür. Aşağıda yöneticilerde görülen Karoshi belirtileri ele alınmıştır.

### 3.1. Fiziksel Belirtiler

Fiziksel belirtiler Karoshi'nin en görünür ve en riskli bileşenleridir. Çoğu araştırma, aşırı çalışma ile hipertansiyon, kalp ritim bozuklukları, uykusuzluk ve metabolik bozukluklar arasında güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir.

*Kronik Yorgunluk ve Bitkinlik:* Karoshi sürecinin ilk ve en yaygın fizyolojik belirtisidir. Yöneticilerde sürekli toplantılar, karar verme yükü, bilgi bombardımanı ve dijital bağımlılık kronik yorgunluğa yol açmaktadır (Nakata, 2017). Bu yorgunluk basit bir "iş gününün sonunda hissedilen" durum değil, sabah uyanıldığında bile geçmeyen bir tükenmişlik şeklinde kendini gösterir.

*Uykusuzluk ve Uyku Düzeninin Bozulması:* Araştırmalar yöneticilerin önemli bir bölümünde "kognitif uyanıklık" nedeniyle uykuya dalamama, sık sık uyanma ve uyku kalitesinin düşmesi görüldüğünü göstermektedir (Sakuragi et al., 2020). Uyku bozukluğu, Karoshi'nin fizyolojik döngüsünü hızlandıran kritik bir risk faktörüdür.

*Kalp Çarpıntısı, Göğüs Ağrısı, Kan Basıncı Artışı:* WHO'nun uzun çalışma saatleriyle ilgili global meta-analizleri, haftalık 55+ saat çalışan kişilerde %35 daha yüksek inme riski, %17 daha yüksek iskemik kalp hastalığı riski olduğunu göstermiştir (Pega et al., 2021). Yöneticilerde sürekli stres hormonlarının (kortizol, adrenalin) yüksek seyretmesi kardiyovasküler sistem üzerinde aşırı baskı oluşturur.

*Sindirim Problemleri:* Stresin gastrointestinal sistem üzerindeki etkileri bilinmektedir. Yöneticilerde yoğun toplantı temposu ve düzensiz beslenme nedeniyle gastrit, reflü, mide krampları gibi belirtiler yaygındır.

*Kas-İskelet Sistemi Sorunları:* Sürekli ekran başında çalışmak ve postür bozuklukları, sırt-boyun ağrısı, omuz kasılmaları, el-bilek ağrıları gibi belirtilere yol açar. Özellikle yöneticilerde boyun düzleşmesi, migren tipi baş ağrıları sık görülmektedir.

### 3.2. Psikolojik Belirtiler:

Yöneticilerde Karoshi'nin psikolojik belirtileri, çoğu zaman uzun süre fark edilmeyen ancak davranışsal ve bilişsel işlevleri önemli derecede etkileyen süreçlerdir.

*Duygusal Tükenme:* Maslach ve Leiter'e (2016) göre tükenmişliğin en belirleyici boyutu olan duygusal tükenme, yöneticilerde enerjinin tükenmesi, motivasyon kaybı, işe karşı isteksizlik ve yoğun duygusal yorgunluk şeklinde ortaya çıkar. Karoshi'nin temel psikolojik altyapısını oluşturur.

*Konsantrasyon Bozukluğu ve Zihinsel Bulanıklık:* Karar verme görevleri yüksek bilişsel kapasite gerektirir. Araştırmalar uzun süreli iş yükü altında yöneticilerde karar verme hızının düştüğünü, alternatifleri değerlendirme

kapasitesinin azaldığını ve hata oranlarının arttığını göstermektedir (Yamaguchi et al., 2018).

*Sinirlilik, Tahammülsüzlük ve Duygusal Dalgalanmalar:* Kortizol seviyesindeki sürekli artış yöneticilerin duygusal tepkilerini keskinleştirir. Küçük olaylara aşırı tepki verme, çalışanlarla çatışmaların artması ve ani öfke patlamaları Karoshi'nin tipik işaretleridir.

*Kaygı ve Panik Atak Eğilimleri:* Aşırı sorumluluk yükü, geçmeyen iş baskısı ve başarısızlık korkusu yöneticilerde kaygı bozukluklarını tetikler (Derks & Bakker, 2014). Özellikle sürekli "telefon-mail-mesaj" kontrol etme davranışı modern kaygı döngüsünü besler.

*Depresif Belirtiler:* İlgi kaybı, isteksizlik, sosyal geri çekilme, umutsuzluk ve sürekli yorgun hissetme gibi belirtiler Karoshi sürecinin ilerlediğini gösterir. Depresyon belirtileri özellikle eğitim yöneticileri ve akademisyenlerde yüksek oranda görülmektedir.

### 3.3. Davranışsal Belirtiler

Yöneticilerde Karoshi'nin davranışsal göstergeleri genellikle "karakter değişikliği" şeklinde algılanır.

*Aşırı İşkoliklik ve Çalışmaya Bağımlılık:* Çalışmayı bırakmakta zorlanma, tatilde bile iş düşünme, sürekli kontrol etme ihtiyacı hissetme ve işi devredememe davranışları Karoshi'nin en belirgin işaretlerindedir (Andreassen et al., 2014).

*Sosyal Çekilme:* Aile, arkadaş ve sosyal çevreden uzaklaşma, yalnız vakit geçirme isteğinin artması, toplantılar dışında iletişimi minimuma indirme gibi davranışlar yöneticinin tükenme aşamasına geçtiğini gösterir.

*Erteleme, Hata Yapma ve İş Kalitesinde Düşüş:* Kronik stres ve bilişsel yorgunluk yöneticilerde karar hatalarını artırır. Çalışmalar, gece geç saatlere kadar çalışan yöneticilerin hata oranlarının gündüz çalışanlara göre çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Eurofound, 2021).

*Düşük Örgütsel Bağlılık:* Karoshi sürecinde yöneticiler: Kurumdan uzaklaşma, işini anlamsız görme, işe karşı duygusal bağın zayıflaması, istifa etme düşüncelerinin artması gibi davranışlar göstermektedir.

*Riskli Sağlık Davranışları:* Aşırı kafein tüketimi, yemek öğünlerinin atlanması, düzensiz uyku, hareketsiz yaşam, bazı yöneticilerde sigara/alkol kullanımının artması gibi davranışlar Karoshi döngüsünü hızlandırır.

### 3.4. Dijital Çalışma Pratikleri ve Karoshi Belirtileri

Pandemi sonrası çalışma düzeni yöneticilerin Karoshi belirtilerini yoğunlaştırmıştır. Özellikle kesintisiz WhatsApp grupları, 7/24 mail takibi, çevrim içi toplantı yükü bu kapsamdadır. Performans göstergelerinin dijital

araçlarla sürekli izlenmesi yöneticilerin tükenmişlik, uykusuzluk ve konsantrasyon sorunlarını belirgin şekilde artırmaktadır (Derks & Bakker, 2014). “Dijital yorgunluk” (digital fatigue) kavramı, Karoshi'nin modern formu olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

### 3.5. Türkiye Bağlamında Yöneticilerde Karoshi Belirtileri

Türkiye’de özellikle eğitim yöneticileri, akademisyen yöneticiler, sağlık yöneticileri, kamu yöneticileri, özel sektör orta kademe yöneticileri Karoshi belirtilerinin en yoğun görüldüğü gruplardır.

MEB Stratejik Planı (2019-2023), eğitim yöneticilerinin aşırı bürokratik yük, görünmez emek ve sürekli denetim baskısı altında çalıştığını açıkça ifade eder. TÜİK (2023) raporu ise Türkiye’de yöneticilerde görülen kronik yorgunluk, duygusal tükenme, rol çatışması, uyku bozukluğu, sürekli erişilebilirlik baskısı gibi Karoshi belirtilerinin oldukça yaygın olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak yöneticilerde Karoshi sendromunun fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtileri bilimsel literatür ışığında çok yönlü olarak ele alınmıştır. Bulgular, Karoshi'nin yalnızca uzun çalışma saatlerinin değil, yoğun duygusal emek, dijital bağlılık, rol çatışması ve kurumsal baskıların birleşimiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Yöneticilerde Karoshi belirtileri erken fark edilmediğinde ciddi sağlık sorunlarına ve örgütsel işlev kaybına yol açmaktadır. Bu nedenle konu hem yönetim bilimi hem iş sağlığı açısından kritik öneme sahiptir.

### 4. Türkiye’de Yönetim Kültürü ve Karoshi

Karoshi sendromu, uzun çalışma saatleri, yoğun iş baskısı, duygusal tükenme ve örgütsel stresin birleşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir kavramdır. Türkiye’de Karoshi kavramı literatürde henüz sınırlı biçimde yer alsa da çalışma yaşamına ilişkin veriler ve yönetsel pratikler incelendiğinde, kavramın temel bileşenlerinin Türkiye’deki yönetim kültürü içinde yapısal olarak mevcut olduğu görülmektedir. Türkiye’de yönetim kültürü, tarihsel olarak bürokratik devlet geleneği, merkeziyetçi karar alma kültürü, hiyerarşik yapılar, yüksek güç mesafesi ve kişiye bağlı yönetim ilişkileri ile karakterize edilmektedir (Hofstede, 2001). Bu kültürel özellikler yöneticiler üzerinde hem görünür hem görünmez iş yükü oluşturan dinamikler yaratmaktadır. Türkiye, Hofstede analizlerinde “yüksek güç mesafesi” kategorisinde yer almakta; üst yönetimin otoritesinin sorgulanmadığı, kararların merkezi bir şekilde alındığı ve alt kademelerin yöneticilere büyük ölçüde bağımlı olduğu bir kültür yapısı görülmektedir. Bu durum yöneticilerin, sürekli denetim altında hissetmesine, ast-üst ilişkilerinde baskı ve gerilim yaşamasına, çoklu sorumluluk alanlarını tek başına taşımasına yol açmaktadır. Bu dinamikler Karoshi'nin temel risk faktörleriyle örtüşmektedir. Türkiye'nin kamu yönetimi

literatüründe bürokratik işlemlerin fazlalığı nedeniyle kamu çalışanlarının evrak yükü ve raporlama baskısı gibi süreçler altında çalıştığı ve bunun kamu hizmeti kalitesini düşürdüğü belirtilmektedir (Uçacak & Taş, 2018). Birçok kurumda yazışmalar, raporlar, performans göstergelerinin takibi ve sürekli güncellenen bürokratik talepler yöneticilerin iş yükünü katlanarak artırmaktadır. Çalışma saatleri resmi olarak belirlenmiş olsa da kamu ve eğitim kurumlarında resmî mesai dışı toplantılar, hafta sonu etkinlikleri, acil yazışmalar, kriz anında 7/24 ulaşılabilir olma beklentisi yaygın bir uygulamadır. Bu durum, Türkiye’de görünmez bir “fazla mesai kültürü” oluşturmuştur.

#### 4.2. Türkiye’de Karoshi Riskini Artıran Yapısal Faktörler

Türkiye’nin çalışma yaşamı verileri incelendiğinde Karoshi riskini artıran birçok yapısal unsur dikkat çekmektedir. Bu unsurlar;

*Uzun Çalışma Saatleri:* OECD (2023) verilerine göre Türkiye, haftalık çalışma süresi bakımından OECD ülkeleri arasında en uzun çalışan ülkelerden biridir. Türkiye’de çalışanların %27’si haftalık 49 saatten fazla çalışmaktadır. Bu oran OECD ortalamasının yaklaşık 2 katıdır. Uzun çalışma saatleri en çok yöneticilerde, akademisyenlerde ve kamu kurumlarındaki orta kademe yönetim kademelerinde görülmektedir.

*Dijitalleşme ve Sürekli Erişilebilirlik Baskısı:* Pandemi sonrası Türkiye’de kamu kurumlarında ve eğitim sektöründe dijital iletişim, özellikle WhatsApp grupları ve kurum içi iletişim platformları üzerinden sürekli bir erişilebilirlik kültürü yaratmıştır. Yöneticiler günün her saatinde: yazışmalara yanıt vermek, acil karar almak, rapor talebine dönüş yapmak, öğretmen/çalışan/üst yönetici taleplerine anında cevap vermek zorunda kalmaktadır (TÜİK, 2023). Bu durum Karoshi’nin modern tetikleyicisi olan “dijital tükenme”yi artırmaktadır.

*İnsan Kaynağı Eksikliği ve Yoğun İş Beklentisi:* Türkiye’de birçok kurumda sınırlı sayıdaki personelin üzerine orantısız iş yükü bindirilmektedir. Bunun sonucu olarak yöneticiler, hem operasyonel görevleri hem idari işleri, hem raporlamayı, hem de kriz yönetimini tek başlarına üstlenmektedir. Bu iş yükü dengesizliği Karoshi’yi kurumsal olarak besleyen güçlü bir faktördür.

#### 4.3. Sektörel Bazlı Karoshi Dinamikleri

Türkiye’de Karoshi riskinin en yoğun görüldüğü yönetim alanları şunlardır:

*Eğitim Yönetimi:* MEB’in 2019-2023 Stratejik Planı, eğitim yöneticilerinin “aşırı bürokratik yük, sürekli değişen mevzuat, denetim baskısı ve görünmez emek”le çalıştığını göstermektedir. Okul yöneticileri ve akademik yöneticiler 7/24 telefon üzerinden iletişim, veli/öğretmen baskısı, performans raporları, proje, etkinlik, sınav organizasyonu, sürekli denetim ve raporlama

gibi beklentiler altında çalışmaktadır. Araştırmalar Türkiye’de eğitim yöneticilerinin tükenmişlik oranlarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Aydoğdu & Yılmaz, 2022).

*Sağlık Yönetimi:* Sağlık yöneticileri ülkemizde: yoğun hasta trafiği, kriz yönetimi, nöbet sistemleri, personel yönetimi, sürekli mevzuat değişiklikleri gibi nedenlerle yüksek Karoshi riski altındadır.

*Kamu Yönetimi:* Kamu yöneticileri, yoğun bürokratik zincir, performans göstergeleri, yönetsel sorumluluklar ve politik baskılar nedeniyle çok boyutlu stres yaşamaktadır.

*Özel Sektör Orta Kademe Yöneticileri:* Özel sektörde özellikle orta kademe yöneticiler “iki baskı arasında kalan grup” olarak tanımlanır. Üst yönetimin talepleri, çalışanların talepleri, ayrıca hedef baskısı, rekabet kültürü ve iş güvencesizliği Karoshi riskini artırmaktadır.

#### 4.4. Türkiye’de Yönetim Kültürü ve Karoshi Arasındaki İlişki

Türkiye’deki yönetim kültürü Karoshi sendromunu üç temel mekanizma ile beslemektedir:

##### 1. Yapısal Mekanizma: Hiyerarşi ve Bürokratik Baskı

Yönetici hem üst kademenin taleplerini hem astların ihtiyaçlarını, hem kurum içi bürokrasiyi aynı anda taşıdığı için “çoklu görev yükü” altında kalır. Bu durum Karoshi için doğrudan risk oluşturur.

##### 2. Kültürel Mekanizma: Fazla Çalışmanın Normalleşmesi

Türkiye’de “çok çalışmak fedakârlıktır” anlayışı yaygındır. Kurumlarda fazla mesai ödüllendirilen, normal görülen, sorgulanmayan bir davranıştır. Bu kültürel alışkanlık Karoshi riskini sistematik biçimde artırır.

##### 3. Psikososyal Mekanizma: Görünmez Emek ve Duygusal Yük

Özellikle eğitim ve sağlık gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu sektörlerde yöneticiler duygusal emek, kriz çözme, ara buluculuk, iletişim yönetimi gibi görünmez iş yükleri taşır. Bu psikososyal yük Karoshi’nin duygusal tükenme bileşenini güçlendirir.

Türkiye’de Karoshi sendromu resmi literatürde sınırlı biçimde yer alsa da yöneticilerin çalışma koşulları analiz edildiğinde Türkiye’de yönetim kültürü, iş yükü dağılımı, hiyerarşik yapı, dijital baskılar ve bürokratik talepler Karoshi sendromunun neredeyse tüm koşullarını üretmektedir.

Bu nedenle Türkiye’de Karoshi, tıbbi bir sorun olduğu kadar yönetsel bir sorun, kültürel bir sorun, örgütsel davranış sorunu, iş sağlığı sorunu olarak ele alınmalıdır.

## 5. Üniversitelerde Karoshi

Üniversiteler, bilgi üretimi, araştırma faaliyetleri, öğretim süreçleri ve topluma hizmet misyonu gibi çok katmanlı sorumluluk alanlarına sahip kurumlardır. Akademik yaşam dışarıdan “özgür çalışma ortamı” olarak algı-lansa da gerçekte yüksek performans baskısı, sürekli değişen ölçme-değerlendirme mekanizmaları, uluslararasılaşma hedefleri, bürokratik süreçler ve görünmez emek yükü nedeniyle yüksek stresli çalışma ortamlarından biridir. Bu nedenle Karoshi sendromunun akademik ve yönetsel düzeyde en sık görüldüğü sektörlerden biri yükseköğretimdir (Winefield et al., 2003). Üniversitelerde çalışanlar (akademisyenler, bölüm başkanları, fakülte yöneticileri, araştırma görevlileri ve idari personel) uzun çalışma saatleri, bitmeyen beklentiler, çoklu görev yükü ve yoğun akademik rekabet nedeniyle kronik tükenmişlik belirtileri göstermekte, bu durum Karoshi riskini artırmaktadır. Aşağıda üniversitelerde Karoshi'nin oluşum mekanizmaları, risk grupları ve sonuçları ele alınmaktadır.

### 5.1. Akademiye Karoshi Olgusunun Yapısal Belirleyicileri

*Sürekli Performans İzleme ve Yayın Baskısı:* Modern yükseköğretim sistemi “yayın yap ya da yok ol (publish or perish)” kültürüyle şekillenmektedir. Araştırmalar, akademisyenlerin en yoğun hissettiği baskı türünün makale üretimi, atıf alma, proje üretme, uluslararasılaşma, indeksli dergilerde yayın yapma gereksinimlerinden kaynaklandığını göstermektedir (Akerlind, 2005). Bu performans kültürü, üniversitelerde çalışanların çalışma saatlerini görünmez biçimde uzatmakta, hafta sonu ve gece mesaisi normalleşmektedir. Winefield ve arkadaşları (2003), 14 ülkeden akademisyenlerle yaptıkları çalışmada yükseköğretimde stres düzeyinin endüstri ortalamasının üzerinde olduğunu ortaya koymuştur.

*Çoklu Rol Yükü:* Üniversitelerde akademik pozisyonların tek bir görevi yoktur. Akademisyenler aynı anda: öğretim (ders, sınav, danışmanlık), araştırma (proje, makale, kongre), yönetim (kurul, komisyon, koordinatörlük), topluma hizmet (etkinlikler, seminerler), idari görevler (raporlama, yazışmalar) gibi roller üstlenmektedir. Bu çoklu görev yapısı, Karoshi'nin temel bileşeni olan iş talepleri-iş kaynakları dengesizliğini oluşturur (Bakker & Demerouti, 2017).

*Akademiye Görünmez Emek:* “Görünmez emek”, özellikle kadın akademisyenler, bölüm başkanları ve öğretim elemanları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar arasında öğrencilerin psikolojik ve akademik danışmanlık talepleri, komisyon görevleri, bölüme gelen ziyaretçilerle ilgilenme, bölüm-fakülte arası koordinasyon, sürekli artan bürokratik süreçler yer almaktadır. Çünkü görünmez emek resmi belgelerde yer almaz fakat zamanın büyük bölümünü tüketir. Bu da Karoshi'yi tetikleyen görünmez bir iş yükü oluşturmaktadır.

*Dijitalleşme ve Sürekli Erişilebilirlik:* Pandemi sonrası üniversitelerde dijital iletişim araçlarının yoğun kullanımı akademisyenleri ve yöneticileri: 7/24 WhatsApp gruplarında aktif olmaya, uzaktan sınav ve ders yönetimine, sürekli e-posta akışına, anlık yanıt beklentisine zorlamaktadır. Derks ve Bakker (2014), akademisyenlerde dijital tükenme (digital burnout) düzeylerinin diğer meslek gruplarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

## 5.2. Üniversite Yöneticilerinde Karoshi Riski

*Bölüm Başkanları ve Anabilim Dalı Başkanları:* Bu yöneticiler, üniversite örgüt yapısında “sorun toplayıcı” konumundadır. Karşılaştıkları iş yükü, ders dağılımı, ders programı, öğretim elemanı eksikliği, öğrenci şikâyetleri, yazışmalar, sürekli toplantılar, kalite süreçleri, akreditasyon çalışmaları, projeler ve raporlamalar gibi neredeyse sınırsız bir sorumluluk alanını kapsamaktadır. Bu nedenle bölüm başkanları akademide Karoshi riskinin en yüksek olduğu gruptur.

*Dekan ve Dekan Yardımcıları:* Üniversite fakülteleri hem YÖK hem üniversite üst yönetimi hem de öğrenciler/akademisyenler arasında bir ara yüz niteliğindedir. Dekanlar bütçe ve mali planlama, öğretim elemanı görevlendirme, akreditasyon, kalite güvence sistemi, sürekli raporlama, öğrenci işleri gibi çok geniş bir yönetim alanını taşırlar. Sürekli toplantı, kriz yönetimi ve bürokratik baskı Karoshi riskini artırır.

*Rektör Yardımcıları ve Rektörlük Yönetimi:* Rektörlük düzeyi yöneticilerinin sorumluluk alanları üniversitenin kurumsal imajı, bütçe, uluslararasılaşma, araştırma politikaları, yüksek ölçekli karar süreçleri gibi kritik alanlardır. Bu görevlendirmeler genellikle yüksek baskı, uzun saatler ve sürekli görünür olma zorunluluğu içerdiğinden yöneticilerde yoğun tükenmişlik ve yüksek Karoshi riski görülmektedir.

*Araştırma Görevlileri ve Genç Akademisyenlerde Karoshi Eğilimi:* Araştırma görevlileri ve Dr. Öğr. Üyesi düzeyindeki akademisyenler, akademik yükselme baskısıyla birlikte hızlı yayın üretme, proje yapma, ders verme, danışmanlık, tez yönetimi komisyon görevleri gibi çok katmanlı görevleri aynı anda taşırlar. Bu kariyer basamağında “yetiştirme baskısı”, “gelecek kaygısı” ve “sürekli rekabet” daha belirgindir. Araştırmalar genç akademisyenlerin içsel stres düzeylerinin profesörlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Sabagh et al., 2018). Bu durum Karoshi riskini artırır.

## 5.4. Kadın Akademisyenlerde Karoshi Olgusu

Uluslararası çalışmalar, kadın akademisyenlerde görünmez emek yükünün daha yüksek olduğu, öğrencinin duygusal danışmanlık taleplerinin daha fazla yöneltildiği, ev-iş dengesi yükünün erkeklere göre daha ağır olması gibi nedenlerle Karoshi riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Misra et al., 2021). Türkiye’de de akademisyen kadınların ev içi sorumlulukları ile

akademik performans baskısını birlikte taşımak zorunda kaldığı yaygın bir sosyal gerçekliktir.

### 5.5. Üniversitelerde Karoshi'nin Sonuçları

Karoshi sendromu üniversite çalışanları üzerinde çok boyutlu etkiler yaratır.

*Fiziksel Sonuçlar:* Uykusuzluk, hipertansiyon, kalp çarpıntısı, migren ve kronik baş ağrısı, mide problemleri genel yorgunluk sendromu ön plana çıkmaktadır.

*Psikolojik Sonuçlar:* Tükenmişlik, depresyon, anksiyete, duyarsızlaşma, hayattan keyif almama stres kaynaklı bilişsel zayıflama akademik performansını doğrudan düşürür.

*Organizasyonel Sonuçlar:* Düşük üretkenlik, işten ayrılma niyeti, akademik yayın kalitesinde düşüş, öğrenci memnuniyetsizliği, kurumsal itibar kaybı, akademik çatışmaların artması Karoshi'nin üniversite kurumlarını etkileyen önemli sonuçlarıdır.

### 5.6. Türkiye'de Üniversitelerde Karoshi

Türkiye'de yükseköğretim sistemi hızlı büyüme, akademik personel eksikliği, artan öğrenci sayısı, kalite süreçleri ve YÖK düzenlemeleri nedeniyle yoğun bir iş yükü oluşturmaktadır. TÜİK (2023) raporu ve YÖK verileri göstermektedir ki: Türkiye'de akademisyen başına düşen öğrenci sayısı OECD ortalamasının iki katına yakındır. Akademisyenlerin büyük kısmı haftada 50 saatin üzerinde çalışmaktadır. Akademik yükselme kriterleri giderek zorlaşmaktadır. Üniversite yöneticilerinde tükenmişlik ve uyku bozuklukları yaygındır. Bu veriler Türkiye'de Karoshi'nin üniversitelerde yapısal bir sorun hâline geldiğini göstermektedir.

Üniversiteler, görünürde “özgür ve esnek” çalışma ortamları sunsa da gerçekte yüksek beklenti, çoklu rol yükü, görünmez emek, yayın baskısı ve sürekli erişilebilirlik nedeniyle Karoshi sendromunun en yoğun görüldüğü kurumlardan biridir. Sonuç olarak üniversite yöneticileri (bölüm başkanları, dekanlar, rektör yardımcıları), genç akademisyenler, araştırma görevlileri, kadın akademisyenler Karoshi açısından yüksek risk altındadır. Bu durum hem çalışan sağlığı hem de üniversitenin akademik niteliği açısından kritik bir tehdit oluşturur. Üniversitelerde sağlıklı çalışma kültürü, dengeli iş yükü dağılımı ve sürdürülebilir yönetim politikaları geliştirmek Karoshi'nin önlenmesi için zorunludur.

## KAYNAKÇA

- Akerlind, G. S. (2005). Postdoctoral researchers: Roles, functions and career prospects. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 21–40. <https://doi.org/10.1080/0729436052000318550>
- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., & Pallesen, S. (2014). **Workaholism and its outcomes: A systematic review of the literature.** *Journal of Behavioral Addictions*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.017>
- Aydoğdu, M., & Yılmaz, K. (2022). Eğitim yöneticilerinde tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 289–308. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10949>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Derks, D., & Bakker, A. B. (2014). Smartphone use, work–home interference, and burnout: A diary study on the role of recovery. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 411–425. <https://doi.org/10.1037/a0035076>
- Eurofound. (2021). *Living, working and COVID-19*. <https://www.eurofound.europa.eu>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Iwasaki, K., Takahashi, M., & Nakata, A. (2006). Health problems due to long working hours in Japan: Working hours, workers' compensation (karoshi), and preventive measures. *Industrial Health*, 44(3), 537–540. <https://doi.org/10.2486/indhealth.44.537>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Wiley.
- Kanai, A. (2009). Karoshi (work to death) in Japan. *Journal of Business Ethics*, 84(2), 209–216. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9701-8>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *2019–2023 Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı*. <https://www.meb.gov.tr>
- Misra, J., Lundquist, J. H., Holmes, E., & Agiomavritis, S. (2021). The academic job market and COVID-19: Gender, care work, and precarity. *Sociological Perspectives*, 64(5), 670–688. <https://doi.org/10.1177/07311214211005436>
- Nakata, A. (2017). Work hours, sleep sufficiency, and health. *Industrial Health*, 55(3), 191–200. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2016-0148>
- OECD (2021).** *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

- OECD. (2023). *Working hours (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/47be1c78-en>
- Pega, F., Náfrádi, B., Momen, N. C., Ujita, Y., Streicher, K. N., Prüss-Üstün, A. M., ... & Rugulies, R. (2021). *Global, regional, and national burdens of ischemic heart disease and stroke attributable to exposure to long working hours for 194 countries, 2000–2016: A systematic analysis from the WHO/ILO Joint Estimates of the Work-Related Burden of Disease and Injury*. **Environment International**, *154*, 106595. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106595>
- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research Review*, *24*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- Sakuragi, T., Sugiyama, K., & Wada, K. (2020). Personality traits and overwork-related health problems. *Journal of Occupational Health*, *62*(1), e12130. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12130>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands–resources model. *Organizational Dynamics*, *46*(2), 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands–resources model. *Work & Stress*, *28*(2), 107–123. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.923108>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *İşgücü istatistikleri 2023*. <https://data.tuik.gov.tr>
- Uçacak, K., & Taş, İ. E. (2018). Türk kamu yönetiminde bürokratik işlemlerin azaltılmasında e-devlet uygulamasının önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *67*, 449–468.
- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff. *International Journal of Stress Management*, *10*(1), 51–63. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.51>
- Yamaguchi, Y., Yamada, Y., & Iwasaki, K. (2018). The challenge of preventing overwork-related deaths. *Journal of Occupational Health*, *60*(4), 333–338. <https://doi.org/10.1539/joh.2017-0299-SA>
- World Health Organization [WHO]. (2019). *Mental health in the workplace*. <https://www.who.int>





**Bölüm**

**3**

## **YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA EĞİTİMDE ETİK VE ÖĞRETMEN OTONOMİSİ**



*Ayşegül ATALAY<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID:  
0000-0003-3079-801X

## Giriş

Dijitalleşme, veri analitiği ve özellikle yapay zekâ (YZ) uygulamalarıyla birlikte eğitimin yapısında önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimin görünürdeki tarafı eğitim süreçlerinde destekleyici olma, kaynak çeşitliliği, kişiselleştirilmiş öğrenme ve geribildirim gibi alanlarla daha hızlı ve erişilebilir bir sistem vaat ederken diğer taraftan “etik” ve “özerklik” gibi kavramların yeniden ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Şüphesiz eğitimde YZ kullanımı, öğretimi destekleme ve içerik üretme gibi pek çok işlevsel fırsatlar sunmaktadır. Ancak getirdiği fırsatlarla birlikte özellikle etik, mahremiyet, adalet ve pedagojik bağlamda otonomi konularında sorunları da gündeme getirmektedir (Yan vd., 2024). Örneğin YZ temelli uygulamaların kullanımındaki artışın şeffaflık, hesap verebilirlik ve eşitlik meselelerinde tartışmaları beraberinde getirmesi (Bulut vd., 2024) eğitimde YZ'nin eğitime entegrasyonunu başka açılardan da ele almayı zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda YZ'nin eğitimle bütünleştirilmesini sadece teknolojik bir dönüşüm olarak değil, etik sorumluluk ve pedagojik değerler açısından da ele almak gerekmektedir.

Eğitimde teknolojik dönüşümlerin merkezinde öğretmenlerin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin YZ okuryazarlık durumları, YZ'e yönelik tutumları ve buna yönelik eğitim süreçlerinde mesleki kimliklerini belirleyebilmektedir. Örneğin öğretmenlerin YZ'ye yönelik genel tutumları ve YZ okuryazarlık düzeylerinin analiz edildiği araştırmada (Türel, 2025) YZ'nin sınıf içi entegrasyonunu kritik önemde görülmüştür. Başka bir çalışmada ise (Muzaffer & Ünal, 2025) yüksek etik farkındalığın YZ kullanımında daha dengeli yaklaşımlar sergilenmesiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çerçevede kavramsal ve analitik bir inceleme amacı güden bu çalışmada YZ çağında eğitimde ortaya çıkan etik sorunları, öğretmen otonomisi bağlamında tartışmak hedefleyen bu çalışmada analitik bir inceleme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle bu kapsamda ortaya çıkan veya çıkabilecek fırsatlar, zorluk ve riskleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek amaçlanmıştır. Sonuç olarak eğitime YZ entegrasyonunun salt teknik bir mesele olmadığını; aynı zamanda değerle, mesleki sorumluluk ve etik bilinç sorunu olduğunu göstermek hedeflenmiştir. Bu bölümde ilk olarak öğretmen otonomisi kavramsal olarak ele alınmakta, ardından yapay zekâ uygulamalarının etik boyutları tartışılmakta ve son olarak uygulamadaki fırsatlar ve sınırlılıklar değerlendirilmektedir.

## Yapay Zekânın Eğitime Entegrasyonu ve Etik

YZ'nin eğitim pratiklerine hızlıca girişi, geleneksel pedagojik uygulamaları ve öğrenme ortamlarını derinden etkilemiş ve bu pratikleri yeniden şekillendirebilecek dönüştürücü bir dönemin habercisi olmuştur (Karpouzis, 2024). Bu teknolojik evrim, verimlilik artışı ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri vaat ederken, aynı zamanda özellikle öğretmenlerin özerkliği ve değerlendirme paradigmaları içindeki karar verme süreçleri konusunda etik

sorunları da beraberinde getirmektedir (Lei, 2024).

Son dönemlerde eğitim sektöründe YZ'nin idari görevleri kolaylaştırma ve kişiye özel eğitim yolları sunma veya önerme potansiyeli dikkat çekmektedir. Ancak bu durum eğitimciler için hem fırsatlar hem de çeşitli riskler barındırmaktadır (Fernandes vd., 2024). Nitekim, son zamanlarda yapılan araştırma (Sporrong vd., 2024) bulguları da, YZ entegre edilmiş eğitim süreçlerinin öğretmenlerin faaliyetlerini mesleki, pedagojik ve ilişkisel değerlerle uyumlu hale getirme becerilerini geliştirebileceğini ama aynı zamanda azaltabileceğini de vurgulamaktadır

Teknolojik ilerleme ve mesleki uygulama arasında gelişen dinamik etkileşim, YZ'nin insanın eğitim uzmanlığını gerçekten desteklemesini ve onun yerini almamasını sağlaması için YZ uygulamalarında etik konusu tartışmaya açılmıştır (Küçükuncular & Ertugan, 2025; Sporrong vd., 2024). Nitekim, değerlendirme yapma ve içerik üretmeden akıllı özel ders sistemlerine kadar çok çeşitli eğitim hizmetlerini destekleyen YZ'nin kullanımındaki artış eğitimciler ve politika yapımcılar için yeni etik yükümlülükler getirmektedir (Adams vd., 2022). Bu dönüşüm, YZ'nin veri gizliliği, algoritmik önyargı ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin değişen doğası gibi konulara etkisinin eleştirel bir değerlendirmesini gerektirmektedir. Ayrıca, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir eğitim deneyimi sağlamak için YZ destekli öğretim ile insan rehberliği arasında bir denge kurulması zorunludur (Leta & Vancea, 2023).

ChatGPT gibi çok yönlü YZ sistemlerinin kullanıma sunulması, özellikle değerlendirme ve özgün ürün ortaya koyma bağlamında adalet ve gizlilik yönündeki endişeleri arttırmakta; etik konusundaki önyargıların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir (Du vd., 2024). YZ uygulamalarına dair endişeler neticesinde YZ sistemlerinin etik standartlara ve düzenlemelere uyum sağlaması için şeffaf iletişim ve hesap verebilirlik mekanizmalarını işletmesi önemli görülmelidir (Eden vd., 2024). Zira YZ uygulamaları daha önce sadece öğretmenlerin sorumluluğunda olan eğitim öğretim işlerine dair görevleri giderek daha fazla üstlenmekte; bu sebeple özünde yaşanabilecek etik karmaşıklıkları kapsamlı bir şekilde ele almak zorunlu hale gelmektedir (Chen, 2024). Bunun için YZ'nin etik kullanımını düzenlemek için kapsamlı politikalar oluşturulması; verilerin kötüye kullanımı ve algoritmik önyargılar gibi olası tuzaklara karşı koruma sağlamak gerekmektedir (Ghimire & Edwards, 2024)

### **Öğretmen Otonomisi**

Genel olarak öğretmen otonomisi, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kararlar alabilmesi; yöntem ve teknikleri seçebilme, içerik belirleme ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarına karar verme gibi konularda özgür hareket edebilmesini ifade eder. Bu durum, öğretmenleri eğitim süreçlerini aktif olarak tasarlayan aktörler konumuna sokmaktadır (Tekben & Koşar, 2025).

Literatürde öğretmen otonomisi, genellikle bireysel öğretim kararları ile kurumun yönetsel yapısı arasındaki ilişki üzerinden tartışılır. Özellikle okul yönetimi, müfredat politikaları, değerlendirme sistemleri ve eğitim reformları, öğretmenlerin otonomi algısını doğrudan etkileyen faktörler olarak görülür (Öztürk, 2011) Araştırmalar göstermektedir ki yeterli otonomiye sahip öğretmenler; daha yüksek mesleki doyum, yenilikçi yöntemler geliştirme ve öğrenci merkezli uygulamalar konusunda daha güçlü performans sergileme eğilimindedir (Pearson & Moomaw, 2005; Tekben, 2025; Say, 2025).

Öğretmen otonomisi kavramı, sadece karar verme özgürlüğünü değil; aynı zamanda sorumluluk ve profesyonel yetkinlik ile birlikte hareket edebilme kapasitesini içerir. Bu bağlamda, otonomi öğretmenin profesyonel kimliğinin temel bir bileşeni olarak görülür ve sınıf düzeyindeki pedagojik kararların niteliğini güçlendiren bir faktördür (Usma-Wilches, 2006). Türkiye bağlamında yapılan ampirik araştırmalar da öğretmen otonomisi algısının yüksek olduğunu, ancak bu algının okul iklimi, demografik faktörler ve profesyonel deneyim gibi değişkenlerle farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Aktan vd., 2023). Örneğin araştırmada, öğretmenlerin otonomi algısının ortalamanın üzerinde olduğu; ancak okul iklimi ve mesleki deneyimin algıyı etkileyebildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, otonomi algısı ile sınıf yönetimi stilleri arasında da pozitif ilişki bulunmuştur (Karakaya, 2025).

Profesyonel otonominin sınıf yönetimi, öğretim stratejisi seçimi ve değerlendirme süreçlerinde daha etkin rol oynadığı; bununla birlikte okul iklimi, liderlik tarzı ve ulusal eğitim politikalarının etkisiyle sınırlanabildiği vurgulanır (Öztürk, 2011). Bu çerçevede, öğretmen otonomisi pedagojik etkinliğin, mesleki tatminin ve eğitsel yenilikçiliğin desteklenmesi için kritik bir kavram olarak kabul edilir. Bu geleneksel otonomi anlayışı, yapay zekâ temelli karar destek sistemlerinin eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte yeniden tartışmaya açılmıştır.

YZ'nin eğitim süreçlerinde kullanılmasıyla öğretmen özerkliğinin yönünü ve içeriğini de yeniden ele alıp tasarlamak gerekmektedir. YZ inovasyonu ile birlikte öğretmen özerkliği, eğitimcinin pedagojik uygulamalarında teknolojik araçları eleştirel olarak değerlendirme, uyarlama ve etik olarak kullanma kapasitesini de etkileyen ve kapsayan bir konudur. YZ eğitimde değerlendirme ve farklılaştırılmış öğrenme gibi süreçleri kolaylaştırdığı ve eğitimcileri de bu bağlamda destekleyebildiği için öğretmen otonomisinin yeniden ele alınması ve tanımlanması çok önemlidir (Shirzad & Darazi, 2025).

### ***Yapay Zekânın Öğretmen Otonomisi Üzerindeki Etkisi***

Yapay zekâ, mesleki uzmanlığı ortadan kaldırmak yerine güçlendirerek öğretmenlerin özerkliğini artırabilir. Örneğin, otomatik not verme ve anlık geri bildirim mekanizmaları değerlendirme döngülerini hızlandırarak iş yükünü hafifletir ve eğitimcilerin yaratıcılığı ve ilişkisel dinamikleri teşvik et-

mek gibi daha üst düzey öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını sağlar (Du vd., 2024). Ayrıca yapay zeka destekli uygulamalar, öğrenme yollarını bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlar, öğretmenleri katı, herkese uyan tek tip öğretimden kurtarabilir (Ayeni vd., 2024). Tahmine dayalı analiz yapma kapasitesi ile YZ, öğrenci performansına ilişkin eyleme geçirilebilir içgörüler sunarak ve eylemleri dikte etmeden bilinçli müdahaleleri destekleyerek öğretmenleri daha da güçlendirebilir (Meletiou-Mavrotheris vd., 2025). Bu yaklaşım, YZ'yı güçlü bir yardımcıya dönüştürerek, öğretmenlerin teknolojik verimliliklerden yararlanırken nihai pedagojik özgürlüklerini ve etik yargılarını korumalarına olanak tanır (Daher, 2025).

İnsan denetimini ön plana çıkaran hibrit modeller ise özerkliği güçlendirmek için çok önemli bir strateji olabilir. Bu yaklaşım, yapay zekayı destekleyici bir araç olarak konumlandırır ve öğretmenlere pedagojinin doğasına veya öğrenci ihtiyaçlarına uymayan önerileri reddetme veya değiştirme olanağı sunar (Urmeneta vd., 2024). Örneğin *Teachy*, *MagicSchool* ve *PlanIt Teachers* gibi platformlar öğretmene yenilikçi ders planlama özellikleri sunarken bunu öğretmenlerin kendilerine göre uyarlamasını ve özelleştirilmesini sağlar (Bederode & Ribeiro, 2025). Böylece, eğitimcilerin hala eğitim süreçlerinin oluşturulmasında rol alan başlıca aktör olarak kalmasını sağlar.

Şeffaf ve açıklanabilir YZ sistemleri, öğretmenlerin algoritmaları denetlemesine, verileri bağlamsal olarak yorumlamasına ve nihai karar verme yetkisini elinde tutmasına olanak tanır ve en nihayetinde öğretmene olan güveni korur ve inisiyatif almayı teşvik eder (Bibi, 2024; Karpouzis, 2024). Bunun için kapsamlı bir YZ okuryazarlığı düzeyinde olmak da önemlidir. Zira YZ okuryazarlığı eğitimcilere müfredatı uyarlama ve çeşitlendirme gibi konularda yardımcı olurken bu avantajlardan en üst düzeyde yararlanılmasını sağlar. Ek olarak önyargı geliştirme veya aşırı bağımlılık gibi riskleri de azaltmaktadır (Michopoulou & Gan, 2025). Dolayısıyla etik çerçevede uygulanırsa YZ öğretmenlerin özerkliğini arttırabilir ve yeniliklerin mesleki dürüstlikle uyumlu olmasını sağlayabilir (Adams vd., 2022). Sonuç olarak YZ'nin öğretmen otonomisi üzerindeki etkileri şu alanlarda gerçekleşebilir:

1. Müfredatın geliştirilmesi ve sunulmasında
2. Veriye dayalı içgörü geliştirme ve öğretmenlerin karar verme süreçlerinde
3. Kişiselleştirilmiş öğrenmede yardımcı olmada,
4. YZ aracılığıyla değerlendirme ve geri bildirim sunmada

YZ'nin eğitim uygulamalarına entegrasyonu, öğretmenlerin özerkliğini derinden etkileyerek mesleki karar verme süreçlerini, pedagojik seçimleri ve sınıf otoritesini yeniden şekillendirebilir. Yapay zeka araçları, rutin görevlerin otomasyonu ve veri analizi yoluyla verimlilik vaat ederken, diğer yandan

algoritma odaklı yaklaşımları teşvik ederek eğitimcilerin takdir yetkisini zedeleme riski taşımaktadır (Adams vd., 2022; Küçükuncular & Ertugan, 2025). İnsan yargısını öncelemek yerine ölçülebilir sonuçları temel alan standartlaştırılmış ve algoritma odaklı yaklaşımlar eğitimin doğası için risk oluşturabilmektedir. Dolayısıyla bu risk, öğretmenin özerkliğini koruyan ve YZ uzmanlığını ikame etmek yerine güçlendirilmesini sağlayan sınırlara ihtiyaç duyulduğunun da göstergesidir (Urmeneta vd., 2024).

### **Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamalarının Etik Boyutları ve Olası Riskler**

YZ'nin eğitim ortamlarına entegrasyonu, özellikle veri gizliliği, algoritmik önyargı ve dijital uçurumları daha da derinleştirme potansiyeli gibi etik boyutları gündeme getirmektedir (Gupta vd., 2025). Bu endişeler, öğretmenlerin çalıştıkları ortamın yönünü değiştirebilir ve YZ uygulamalarına mesafeli kalmalarına neden olabilir. Bununla birlikte veri gizliliği ve algoritmik önyargı gibi riskleri barındıran uygulamalar öğretmenlerin özerkliğini doğrudan etkiler ve etik açıdan doğru karar alma kapasitelerini olumsuz etkileyebilir (Trevisan vd., 2024). Ayrıca bu durum YZ'yi tarafsız bir araç olarak değil, sonuçları etkileyebilen ve paydaşlar arasında potansiyel çatışmalar yaratabilen aktif bir ajan olarak yaratır (Mouta vd., 2023). Dolayısıyla öğretmenlere YZ destekli ortamlarda sorumlu bir şekilde hareket etmeyi ve mesleki dürüstlüklerini korumak için gerekli etik becerileri kazandırmayı amaç edinen kapsamlı politikalar ve mesleki gelişim programların oluşturulması önemli görülmelidir (Ofem vd., 2025). Bu noktada öğretmenler, yalnızca yapay zekâ araçlarını kullanan değil; aynı zamanda bu araçların pedagojik ve etik sınırlarını belirleyen aktörler olarak konumlanmaktadır.

YZ algoritmalarında var olan önyargılar, mevcut eğitim eşitsizliklerini sürdürebilir ve hatta arttırabilir. Bu sayede öğrenci değerlendirme ve öğrenme fırsatlarında eşitlik ve adaletin sağlanmasını tehlikeye atabilir (Küçükuncular & Ertugan, 2025). Özellikle YZ sistemleri tarafından eğitim verileri gibi gösterilen ve geneli temsil edici bir özelliği olmayan içeriklerim YZ önyargısıyla oluşturulduğu düşünülmektedir. Bu tür önyargıların ise marjinalleşmiş öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını yanlış belirleyerek veya kişiselleştirilmiş desteğe erişimlerini sınırlayarak öğrencileri orantısız bir şekilde etkileyebilme potansiyeli vardır (Lyanda vd., 2024). Sonuç olarak bu durum YZ algoritmalarında önyargı ve adalet sorunları oluşabileceğini de göstermektedir.

YZ sistemlerine dair bir diğer risk ise gizlilik ve veri güvenliği konusudur. YZ sistemleri tarafından öğrenci ve hatta öğretmen verilerinin kapsamlı bir şekilde toplanması, analiz edilmesi gizlilik konusunda endişe yaşanmasına yol açmaktadır. Öğrenci verileri hassas, kişisel ve akademik bağlamda ayrıntılar içerebilen bilgilerdir. Toplanan verilerin hacmi başka platformlarda dijital profillerin oluşturulmasına zemin hazırlayabilir; bu da verilerin kötüye kullanımı ve güvenlik ihlallerine yol açarak güveni zedeleyebilir. Bu kötüye

kullanım ve ihlaller ise eğitim sisteminde dikte edilen ve okullarda benimsenen temel etik ilkeleri derinden sarsabilir (Huong, 2024). Ayrıca ticari kuruluşların YZ teknolojilerinin geliştirilmesi yönündeki atımları bu verileri sahiplenmelerine sebep olabilir ve öğrenci bilgilerinin ticari olarak kullanıma olasığını arttırabilir. Sonuç olarak eğitimde YZ sistemlerine ilişkin yeni risklerin oluşması ve gizlilik endişelerini daha da karmaşık hale gelmesi söz konusu olabilir. (Mouta vd., 2023). Sonuç olarak eğitimde YZ uygulamalarının risk oluşturabilecek alanları şu şekilde sıralanabilir:

- *Adalet ve eşitlik riski*: Algoritmik önyarguların öğrencileri ve öğretmenleri etiketlemesi
- *Şeffaflık eksikliği*: Kararların nasıl alındığının anlaşılabilmesi
- *Hesap verebilirlik sorunu*: Hatalı kararların sorumlusunun belirsizleşmesi
- *Kişisel verilerin aşırı toplanması*: Öğrenci ve öğretmen verilerinin kontrolsüz kullanımı
- *Veri güvenliği ihlalleri*: Sızıntı ve kötüye kullanım riski
- *Rıza ve bilgilendirme sorunları*: Veri kullanımında etik onayın belirsizliği
- *Eşitsiz erişim*: Dijital uçurumun derinleşmesi
- *Etik çerçeve yokluğu*: Okul ve sistem düzeyinde ilkesel belirsizlik

### **Sorumlu Yapay Zekâ Kullanımı ve Uygulamadaki Sınırlılıklar**

Sınıflarda YZ entegrasyonu ile öğretmenlerin deneyimlerinde hem başarıların hem de zorlukların ortaya çıkması mümkündür. Bu etkiler hem dönüştürücü hem de kalıcı olabilir. Ortaya çıkabilecek başarılar arasında not vermeyi otomatik hale getirme, ders planlama yoluyla iş yükünün azaltılması ve öğretmenlerin kişiselleştirilmiş eğitime daha kolay odaklanabilmesi gibi alanlar yer almaktadır (Bederode & Ribeiro, 2025; Du vd., 2024). Etik sorumluluk ve denetimle birleştirildiğinde YZ'nın eğitim çıktıları iyileştirme ve daha iyiye teşvik etme potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır (Ayeni vd., 2024; Shirzad & Darazi, 2025). Ancak uygulamada algoritmik önyargı, özerkliğin gittikçe azalması ve YZ süreçlerine bağımlılık gelişmesi gibi zorlukların ortaya çıktığı bilinmektedir. Öğretmenlere üretken YZ platformlarına kültürel bağlarla uyumsuz çıktılar dayatılabileceği de bilinmektedir. Bu durum da değerlendirmelerde aşırı bağımlılık ve etik ikilemlere yol açabilir (Bederode & Ribeiro, 2025; Küçükuncular & Ertugan, 2025).

Alan yazındaki son dönem araştırmalar (Karpouzis, 2024; Lei, 2024) dijital uçurum ve gizliliğin korunmasına dair endişelerin arttığına dikkat çekmektedir. Bunun için insan iradesinin korunması ve YZ okuryazarlığının

gerekliliğinin altı çizilmektedir. Eğitimde yapay zekanın etik ve sorumlu bir şekilde kullanılması için sınırlar ve çerçeveler oluşturmak son derece önemlidir. Bu tür çerçeveler şeffaf politikaların oluşturulması, etik önlemlerin alınması ve kapsayıcı şekilde paydaş katılımının sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Cubio, 2025; (Shirzad & Darazi, 2025), 2025). Bunun için ayrıca YZ'nin dönüştürücü potansiyelini de dikkate almak gerekmektedir. Algoritmik önyargı, veri gizliliği ihlalleri ve eğitim eşitsizliklerinin artması gibi riskleri azaltmaya yönelik önlemler alınmalıdır (Al-Zahrani, 2024; Amiri vd., 2025). Bu durum aynı zamanda YZ özerkliği ile insan kontrolü arasındaki dengeyi de dikkatlice tasarlamak anlamına gelmektedir. Böylece bir eğitim aracı olarak YZ'ya olan güven ve inancın artması sağlanabilir (Karran vd., 2025).

Gittikçe hızlanan teknolojik gelişmelere ve bunların eğitimsel bütünlük içindeki yerini sorgularken aynı zamanda ayak uydurmak da gerekmektedir. Bunun için bu gelişmelerin sürekli araştırma ve politika uyarlaması için düzenlenmesine ihtiyaç duyulmalıdır. Küresel ölçekte bazı hükümetler ve yönetim organları YZ ile ilgili gelişmeleri ve etik sorunları ele almak üzere Avrupa Birliği YZ Yasası (EU AI ACT) gibi düzenleyici önlemler uygulamaya başlamıştır (Bond vd., 2024; Tang & Su, 2024). Bu gibi uygulamalar sorumlu bir YZ kullanımı oluşturma amacı taşınması adına önemlidir. Ayrıca eğitim teknolojilerinin adalet, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerine uygun olarak işletilmesini sağlamaktadır (Chan, 2023).

ABD'de Eğitim Bakanlığının da, insanın karar verme sürecini korumak, YZ uygulamalarında önyargıyı önlemek ve adaleti teşvik etmek için etik hususları ele almak üzere bazı politikalar geliştirmiştir (Yan & Liu, 2024). Buna göre eğitimde YZ'yı düzenlemek için her şeyden önce öğrencilerin refahını ve öğretmenlerin özerkliğini önceliklendirmek amaçlanmıştır. Bu yaklaşımın tutarlı ve küresel ölçekte de bilgi sunularak yapılması planlanmıştır (Mishara, 2024; Zhu vd.2025). Ayrıca YZ okuryazarlığını öğretmen eğitimi programlarına dâhil etmek ve eğitimcilere sorumlu YZ kullanımı için gerekli bilgi ve beceri kazandırma politikası da bu kapsamda gerçekleştirilmektedir (Daher, 2025). Dolayısıyla yapay zekânın eğitimde sunduğu fırsatlar, ancak öğretmen otonomisini destekleyen ve etik ilkelerle çerçevelenen bir uygulama anlayışıyla sürdürülebilir hâle gelebilir.

### **Eğitimde Yapay Zekâ için Politika ve Yönetişim**

Eğitimde YZ'nin potansiyelinden yaralanmak çok önemlidir ancak bunun sağlam politika ve çerçeveler oluşturarak öğretmenlerin özerkliğini, etik standartları ve eşitliği koruyarak yapmak gerekmektedir. Avrupa Birliği'nin Yapay Zeka Yasası gibi düzenlemeler, insan denetimini vurgulamakta ve yapay zeka sistemlerinin pedagojik felsefelerle uyumlu olmasını ve öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumsuzluğu önlemek için eğitimciler tarafından denetlenmesini zorunlu kılmaktadır (Urmeneta vd., 2024). Bu çerçeveler, şeffaflığı, etik dene-

timi ve insan merkezli tasarımı teşvik etmek için önemli bir adımdır. Ayrıca bu yasa algoritmik önyargılar ve platform odaklı standardizasyon gibi risklere karşı koymak için eğitimcilerin ve politika yapımcıların katılımıyla gerçekleştirilecek katılımcı yönetişimi savunmaktadır (Bibi, 2024; Küçükuncular & Ertugan, 2025).

YZ sistemlerini geliştirmek ve eleştirel katılımı arttırmak, farkındalık kazandırmak için zorunlu YZ okuryazarlığı eğitimin verilmesi yer almaktadır. YZ okuryazarlığını arttırmak yönetim stratejileri arasında yer almaktadır (Karpouzis, 2024; Michopoulou & Gan, 2025). Politikaların gizlilik, adalet ve dijital uçurum sorunlarını ele alması beklenmektedir. Zira bu unsurların önceliklendirilmesi sorumlu YZ kullanımının benimsenmesini teşvik edebilir; aynı zamanda eğitimcileri yenilikçi ve dürüstlüğü merkeze alan eğitim ekosistemi oluşturmanın mimarları olarak güçlendirebilir (Lei, 2024).

### **Sonuç ve Öneriler**

YZ'nın eğitimde uzun vadeli etkilerine (pedagojik uygulamalarda, öğrenci sonuçlarında ve eğitimcilerin değişen rolleri üzerindeki) ilişkin sürekli bilimsel araştırmaların yapılması önemli görülmelidir. YZ'nin adil ve kapsayıcı bir şekilde kullanılmasını sağlamak için çok yönlü bir etik çerçeve oluşturulması zorunludur. Bu zorunluluk, teknolojik gelişmeler bağlamında öğretmenlerin profesyonelliğini ve özerkliğini korumak için gereklidir.

Gelecekteki araştırmaların da YZ'nin çeşitli öğrenci grupları üzerinde zaman içindeki etkisini değerlendirmek ve sorumlu YZ uygulamaları için en iyi uygulamaları belirlemek amacıyla uzun vadeli çalışmalara odaklanması önerilmektedir (Bibi, 2024). Ayrıca YZ'nin eğitimciler ve öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerini de inceleyerek, içsel motivasyon, eleştirel düşünme ve sosyal-duygusal öğrenmede olası değişikliklerinin araştırılması da önerilmektedir (Roshanaei vd.,2023).

Empati, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi eğitim-öğretim süreçlerindeki insani unsurlarını zayıflatmak yerine desteklemek için yapay zeka tabanlı araçların nasıl tasarlanabileceğini araştırmalıdır (Alshehri, 2023; Fitas, 2025; Leta & Vancea, 2023). Öğrencilerin mahremiyetine saygı duyan, şeffaf ve tarafsız yapay zeka araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, teknolojik gelişmelerin eğitim bağlamındaki etik standartlarla uyumlu olması sağlanabilir (Walter, 2024). YZ'nin eğitimdeki geniş toplumsal etkileri de dikkate alınmalıdır. Şayet dikkatli yönetilmezse YZ entegreli uygulamaların eğitim eşitsizliklerini ve dijital uçurumu yeniden şekillendirebilecek potansiyeli de bulunmaktadır (Džogović ve ark., 2024).

YZ'yı mesleki dürüstlük ve öğretmen özerkliği ile etkili bir şekilde dengelemek için, eğitimciler ve politika yapımcıların birlikte hareket ederek yönetim halinde politikalar oluşturması gerekmektedir. Bunun için etik stan-

dartlar belirlenmeli, insan merkezli bir tasarımlar yapılmalı ve eşitlikçi uygulamayı önceliklendiren stratejiler benimsenmelidir. Bunun için alan yazın incelenerek hem eğitimciler hem de politika yapımcılar için ayrı ayrı öneriler geliştirilmiştir:

Eğitimciler için;

· *Kapsamlı YZ Okuryazarlığı Eğitimi*: YZ araçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmek, algoritmik önyargıları anlamak ve veriye dayalı iç görüşleri bağlamsal olarak yorumlamak önemlidir. Bunun için sürekli mesleki gelişimi sürdürmek; böylece karar vermede etik yargı ve özerkliği koruma anlayışı sürdürülmelidir (Karpouzis, 2024; Lei, 2024; Michopoulou & Gan, 2025).

· *Hibrit (İnsan-YZ) Modellerini Uygulama*: Teachy ve MagicSchool gibi platformlarda örneklediği gibi YZ'den faydalanmayı uygulama alanına göre yönetmek gerekmektedir. Örneğin eğitim ve uygulamaların felsefesini oluştururken ve bunu öğrenci ihtiyaçlarına uyumlu hale getirirken YZ'den sadece öneri mahiyetinde faydalanmak; idari yükü hafifletmek için ise YZ'yı doğrudan kullanmak daha doğru bir kullanım sağlar (Bederode & Ribeiro, 2025; Du et al., 2024; Urmeneta et al., 2024).

· *Şeffaf ve Etik YZ Kullanımını Teşvik Etme*: YZ çıktılarını adalet, gizlilik ve kültürel uygunluk açısından denetlemek ve bunları, insan iradesini azaltmadan ilişkisel öğretimi geliştirmek için destekleyici araçlar olarak entegre etmek doğru olacaktır (Ayeni et al., 2024; Bibi, 2024; Meletiou-Mavrotheris et al., 2025).

Politika Yapıcılar İçin;

· *YZ Entegrasyonuna Dair Sağlam Düzenleyici Çerçevesel Oluşturma*: AB Yapay Zeka Yasası'nı örnek alarak, önyargıları önlemek ve yapay zekanın eşitliği desteklemesini sağlamak için insan denetimi, açıklanabilirlik ve hesap verebilirlik mekanizmalarını zorunlu kılan politikalar geliştirmek önemli görülmelidir (Adams ve ark., 2022; Mishara, 2024; Urmeneta ve ark., 2024).

· *Katılımcı Yönetişimi Teşvik Etme*: Eğitimcileri, YZ geliştiricileri ile uzmanları ve paydaşları YZ sistemlerinin ortak tasarımına dahil etmek gerekmektedir. Bu bağlamda kaynakların adil bir şekilde tahsis edilmesi ve bağımsız etik denetimler yoluyla dijital uçurumun önlenmesi konularında stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir (Bibi, 2024; Küçükuncular & Ertugan, 2025; Michopoulou & Gan, 2025).

· *Altyapı ve Araştırmaya Yatırım Yapma*: Sürdürülebilir, adalet odaklı YZ uygulamalarına rehberlik etmek için YZ okuryazarlığı programlarını, gizlilik önlemlerini ve öğretmen deneyimleri üzerine ampirik çalışmaları finanse etmek önemli görülmelidir ((Shirzad & Darazi, 2025). 2025; Lei, 2024).

Sonuç olarak, yapay zekânın eğitim uygulamalarına entegrasyonu; öğretmenlere bireyselleştirilmiş öğrenme, geri bildirim süreçlerinin iyileştirilmesi ve iş yükünün azaltılması gibi önemli fırsatlar sunmaktadır. Ancak bu fırsatların etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin pedagojik otonomilerinin korunmasına ve yapay zekâ araçlarının destekleyici bir rol üstlenmesine bağlıdır. Öte yandan, dijital yeterlilik eksikliği, pedagojik uyum sorunları ve etik kaygılar; yapay zekânın eğitim ortamlarında sınırlayıcı bir faktöre dönüşmesine neden olabilmektedir. Özellikle algoritmik karar verme süreçlerinin şeffaf olmaması, öğretmenlerin mesleki yargılarını ikinci plana itme riskini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, yapay zekânın eğitimde sürdürülebilir ve etik bir biçimde kullanılabilmesi; teknik gelişmelerden ziyade, öğretmen merkezli tasarım anlayışı, etik rehberlik mekanizmaları ve profesyonel gelişimi önceleyen politikalarla mümkün görünmektedir. Aksi halde, yapay zekâ pedagojik yeniliği destekleyen bir araç olmaktan çıkarak, öğretmen otonomisini sınırlayan bir kontrol mekanizmasına dönüşme riski taşımaktadır. Gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin yapay zekâ destekli uygulamalarda karar alma süreçlerine nasıl dâhil edilebileceği ampirik olarak incelenmelidir.

## Kaynakça

- Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., Turville, J., & Rockwell, G. (2022). Artificial intelligence and teachers' new ethical obligations. *The International Review of Information Ethics*, 31(1). <https://doi.org/10.29173/iric483>
- Aktan, Ö., Çağlarca, E., Akkoyunlu, N., Bakır, Ö., Dinç, Ö., Güneş, M., Karakaya, K., & Tunca, Ö. (2023). Eğitim Kurumlarında Öğretmen Özerkliğinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 640–645. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10807898>
- Al-Zahrani, A. M. (2024). Unveiling the shadows: Beyond the hype of AI in education. *Heliyon*, 10(9).
- Amiri, S. M. H., Islam, M. M., & Akter, N. (2025). Educating the future: AI's role in shaping next-generation pedagogies. Available at SSRN 5234024. <https://doi.org/10.30574/ijjsra.2025.15.1.1036>
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261-271.
- Bederode, I., & Ribeiro, L. O. (2025). Plataformización educativa con IA Generativa: impactos en la autonomía docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(2), 178-189.
- Bibi, A., Yamin, S., Natividad, L. R., Rafique, T., Akhter, N., Fernandez, S. F., & Samad, A. (2024). Navigating the ethical landscape: AI integration in education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(6), 1579-1585. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5546>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M. *et al.* (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *Int J Educ Technol High Educ* 21, 4 <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Bulut, O., Beiting-Parrish, M., Casabianca, J. M., Slater, S. C., Jiao, H., Song, D., ... & Morilova, P. (2024). The rise of artificial intelligence in educational measurement: Opportunities and ethical challenges. *arXiv preprint arXiv:2406.18900*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.18900>
- Chen, H. (2024). The ethical challenges of educational artificial intelligence and coping measures: A discussion in the context of the 2024 World Digital Education Conference. *Science Insights Education Frontiers*, 20(2), 3263-3281.
- Cubio, J. V. (2025). The Influence of Privacy, Bias, and Surveillance Concerns on Teachers' Willingness to Use Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3s), 3192-3208. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEDU0240>
- Daher, R. (2025). Integrating AI literacy into teacher education: a critical perspective paper. *Discover Artificial Intelligence*, 5(1), 217. <https://doi.org/10.1007/>

[s44163-025-00475-7](#)

- Du, K., Geiger, J., Killen, T., Porta, A. E., & O'Brien, T. (2024). The Paradigm Shift in Education in Big Data Era: Exploring the Intersection of Historical Assessment Frameworks and AI-Powered Assessment Methods in Education. *Journal of Education and Training Studies*, 12(2), 22-30.
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Integrating AI in education: Opportunities, challenges, and ethical considerations. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 006-013.
- Fernandes, A. B., Narciso, R., da Silva Braga, A., de Souza Cardoso, A., da Conceição Lima, E. S., Vilalva, E. A. D. M. M., ... & Lima, S. D. S. A. (2024). A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(3), 346-361.
- Fitas, R. (2025). Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers. *arXiv preprint arXiv:2504.14120*. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00824-3>
- Ghimire, A., & Edwards, J. (2024, July). From guidelines to governance: A study of ai policies in education. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 299-307). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Gupta, S., Sharma, P., Vajrala, K. R., Fatima, A., & Saxena, M. S. (2025). Integrating Artificial Intelligence in Education: Advancing Personalized Learning Within Ethical Frameworks: An Overview. *EthAIca: Journal of Ethics, AI and Critical Analysis*, (4), 418. <https://doi.org/10.56294/ai2025418>
- Karakaya, M. (2025). Examining the Relationship Between Teacher Autonomy Behaviors and Classroom Management Styles: Öğretmen Özerklik Davranışları ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Management and Educational Sciences*, 4(1), 43-52. <https://jmedusci.com/index.php/pub/article/view/132>
- Karpouzis, K. (2024, September). Artificial intelligence in education: Ethical considerations and insights from Ancient Greek philosophy. In *Proceedings of the 13th Hellenic Conference on Artificial Intelligence* (pp. 1-7).
- Karran, A.J., Charland, P., Trempe-Martineau, J. *et al.* (2025). Multi-stakeholder perspective on responsible artificial intelligence and acceptability in education. *npj Sci. Learn.* 10, 44 <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00333-2>
- Küçükuncular, A., & Ertugan, A. (2025). Teaching in the AI era: Sustainable digital education through ethical integration and teacher empowerment. *Sustainability*, 17(16), 7405. <https://doi.org/10.3390/su17167405>
- Lei, L. (2024). The Impact of Artificial Intelligence on Teachers' Ethical Decision-Making in Educational Assessment. *International Journal of New Developments in Education* 6 (11) 17-24. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.061104>.
- Leta, F. M., & Vancea, D. P. C. (2023). Ethics in education: Exploring the ethical imp-

- lications of artificial intelligence implementation. *Ovidius university annals, economic sciences series*, 23(1), 413-421.
- Lyanda, J. N., Owidi, S. O., & Simiyu, A. M. (2024). Rethinking higher education teaching and assessment in-line with AI innovations: A systematic review and meta-analysis. *African Journal of Empirical Research*, 5(3), 325-335.
- Meletiou-Mavrotheris, M., Bakogianni, D., Danidou, Y., Papanistodemou, E., & Kofteros, A. (2025). Investigating Student Teacher Engagement with Data-Driven AI and Ethical Reasoning in a Graduate-Level Education Course. *Education Sciences*, 15(9), 1179. <https://doi.org/10.3390/educsci15091179>
- Michopoulou, K., & Gan, J. K. C. (2025). Ethical Leadership in AI-Enabled Schools: Navigating Human Rights, Equity, and Justice in Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(5), 24-33.
- Mishara, P. (2024). The ethical implications of AI in education: privacy, bias, and accountability. *J. Inform. Educ. Res*, 4, 3550. <https://doi.org/10.52783/jier.v4i2.1827>
- Mouta, A., Torrecilla-Sánchez, E. M., & Pinto-Llorente, A. M. (2024). Design of a future scenarios toolkit for an ethical implementation of artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 29(9), 10473-10498. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12229-y>
- Muzaffer, N., & Ünal, F. Öğretmenlerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve Bilişim Teknolojileri Etik Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2411-2438. <https://doi.org/10.51460/baebd.1670058>
- Ofem, U. J., Orim, F. S., Edam-Agbor, I. B., Amanso, E. O. I., Eni, E., Ukatu, J. O., ... & Abuo, C. B. (2025, August). Teachers' Preparedness for the Utilization of Artificial Intelligence in Classroom Assessment: The Contributory Effects of Attitude Toward Technology, Technological Readiness, and Pedagogical Beliefs with Perceived Ease of Use and Perceived Usefulness as Mediators. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1568306). Frontiers.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Roshanaei, M., Olivares, H., & Lopez, R. R. (2023). Harnessing AI to foster equity in education: Opportunities, challenges, and emerging strategies. *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, 15(4), 123-143. <https://doi.org/10.4236/jilsa.2023.154009>
- Serkan, S. A. Y. (2025). Öğretmen Özerkliği Motivasyonu Etkiler mi? Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 662-678. <https://doi.org/10.63556/ankad.v9i3.271>

- Shirzad, S., & Darazi, M. A. (2025). AI Literacy in Education: Balancing Innovation, Ethics, and Equity in the Digital Age. *Journal of New Trends in English Language Learning (JNTELL)*, 4(Special Issue).
- Sporrong, E., McGrath, C. & Cerratto Pargman, T. (2025). Situating AI in assessment—an exploration of university teachers' valuing practices. *AI Ethics* 5, 2381–2394 <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00558-8>
- Tang, L. and Sheng Su, Y. (2024). Ethical Implications and Principles of Using Artificial Intelligence Models in the Classroom: A Systematic Literature Review. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(5), 25–36. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.010>
- Tekben, İ., & Koşar, S. (2025). Eğitimde Mesleki Özerklik ve Kalite: Öğretmen Perspektifleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 32-55. <https://doi.org/10.51725/etad.1602404>
- Trevisan, O., Christensen, R., Drossel, K., Friesen, S., Forkosh-Baruch, A., & Phillips, M. (2024). Drivers of digital realities for ongoing teacher professional learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1851-1868. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09771-0>
- Türeli, S. (2025). *Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutumları ve yapay zekâ okuryazarlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urmeneta, A., & Romero, M. (2024). *Creative applications of artificial intelligence in education* (p. 181). Springer Nature.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(1), 245-275. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2720>
- Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., ... & Gašević, D. (2024). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 90-112. <https://doi.org/10.1111/bjet.13370>
- Yan, Y., Liu, H. (2025). Ethical framework for AI education based on large language models. *Educ Inf Technol* 30, 10891–10909 <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13241-6>
- Zhu, H., Sun, Y. & Yang, J. (2025). Towards responsible artificial intelligence in education: a systematic review on identifying and mitigating ethical risks. *Humanit Soc Sci Commun* 12, 1111 <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05252-6>





**Bölüm**

**4**

**ORANIN KAYBI: VITRUVİUS IŞIĞINDA AİLELERİN  
EĞİTİM ALANINDAKİ SESSİZ İNŞASI VE MİKRO  
ADALET ARAYIŞI**



*Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ'*

1 Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6156-5601 burcuturkkas@mu.edu.tr

## Giriş

Milattan önce 30 yıllarında yazılmış olan ve günümüze ulaşan en eski mimarlık incelemesi *Vitruvius'un De Architectura* adlı eserinde Vitruvius, teknik konuları söylem (discourse) ve retorik disiplinlerine tabi kılarak modern teknoloji kavramını icat etmiştir. Patterson'a göre (1997), Vitruvius'un amacının mimari pratiği ezoterik teknik kılavuzlardan çıkarıp, kamusal, eleştirel ve rasyonel bir söylem biçimine dönüştürmek olduğunu öne sürmektedir. Vitruvius (1914), *De Architectura* adlı eserinde iyi bir yapının üç temel ilkesinden söz eder: dayanıklılık, güzellik (estetik) ve kullanım kolaylığı. İnşa edilecek bir yapı, ancak bu üç öge arasında kurulan doğru oran sayesinde "iyi" olabilir; bu özelliklerden birisi eksik kaldığında ise yapı tamamen çöker. Bugün modern eğitim sistemlerine baktığımızda, Vitruvius'un bu yaklaşımının yansımalarının çok gerisinde kaldığı görülebilir: Sağlam temelleri zayıflamış, işlevi bulanıklaşmış ve estetik uyumunu kaybetmiş eğitim sisteminin (eğer hala bir yapıdan söz edilebilirse) içerisinde bulunmaktayız.

Günümüz eğitim politikalarına bakıldığında, özellikle son yirmi yılda, Vitruvius'un bu oranından giderek uzaklaştığı görülmektedir. Standart testler, rekabet temelli değerlendirmeler ve piyasa mantığıyla şekillenen okul sistemleri (Giroux, 2007), eğitimin insana ve topluma dair bütüncül dengesini bozmaktadır. Performans, ölçülebilirlik ve verimlilik gibi neoliberal kavramların ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bu durum, Vitruvius'un (1914) "beden ile yapı arasındaki uyum" fikrinde olduğu gibi, toplumsal bir orantısızlık oluşturmaktadır. Eğitimin yapısı artık toplumun ihtiyaçlarına karşılık verememekte, bunun yerine bazı kesimleri tamamen görünmez kılarak kendi ağırlığı altında ezilmektedir.

Eğitim sisteminin yapısında yaşanan bu çöküş eğitimde adaletsizlik ve eşitsizlik biçiminde kendini göstermektedir. Kaynaklara erişim, nitelikli öğretmen bulma, okul çevresi, aile desteği ve kültürel sermaye gibi etkenler, çocukların eğitim yaşamlarında temel belirleyici hâle gelmiştir. Devletin "sosyal adalet" niteliği giderek aşınırken, aileler kendi çocukları için yeni adalet biçimleri oluşturma mücadelesi içine girmiştir. Bu çabalar çoğu zaman sessizdir ve görünür bir eylemlilik ya da politik bir davranış biçimine dönüşmemektedir.

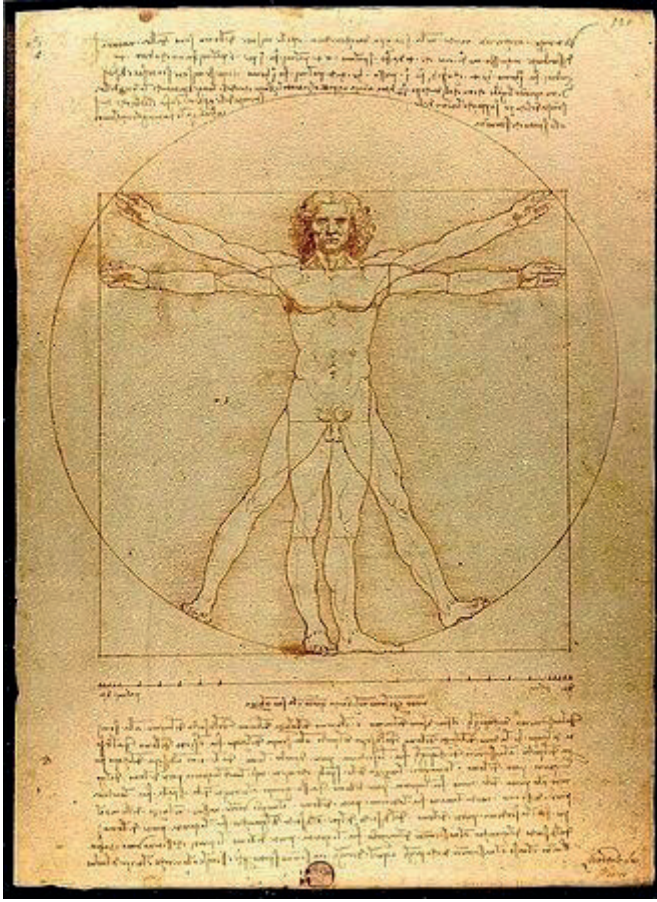
Bu çalışmada, söz konusu sessiz inşa tartışılmaktadır. Eğitim sisteminin büyük yapısal eşitsizlikleri içinde, ailelerin nasıl mikro ölçekte *adalet mimarlığı* yaptıkları, anlamlı oranlar kurma çabasında oldukları değerlendirilmektedir. Vitruvius'un (1914) ideal yapısında olduğu gibi, yalnızca taşların üst üste koyulması değil, onların birbirine nasıl oranlandığı önemlidir. Çünkü oran kaybolduğunda, sadece estetik değil, adalet, denge ve nihayetinde yapı da kaybolmaktadır. Ailelerin eğitim alanındaki çabaları, tam da bu kaybolan oranı yeniden bulma arayışı olarak okunabilir.

## 2. Marcus Vitruvius Pollio ve Leonardo da Vinci'nin Vitruvius Adamı

Marcus Vitruvius Pollio, MÖ 1. yüzyılda Roma İmparatorluğu'nda yaşamış önemli bir mimar, mühendis ve yazar olarak bilinmektedir. Yaklaşık MÖ 80-70 yılları arasında doğduğu tahmin edilen Vitruvius (World History Encyclopedia, 2015; Britannica, 2025a), askeri mühendis olarak Julius Caesar'a hizmet ettiği bilinmektedir. Hayatı hakkında sınırlı bilgi bulunmakla birlikte, eseri *De Architectura'da* otobiyografik unsurlara yer vererek, Roma mühendisliğinin pratik yönlerini açıklamıştır. Vitruvius eserinde mimarlığın liberal bir sanat olarak kabul edilmesini savunmuştur (Rowland ve Howe, 1999). Vitruvius'un mirası, antik Roma teknolojisinin korunmasında önemli rol oynamış ve Rönesans döneminde yeniden keşfedilerek Batı mimarlık teorisini etkilemiştir (Sampaolo, 2023).

Vitruvius'un en önemli katkısının, MÖ 30-15 yılları arasında yazdığı *De Architectura (Mimarlık Üzerine)* adlı on kitaplık eser olduğu kabul edilmektedir. Bu kitap günümüze ulaşan tek kapsamlı antik mimarlık kitabı olarak kabul edilmektedir (Rowland ve Howe, 1999). Kitapta, mimarlığın temel ilkelerini firmitas (sağlamlık), utilitas (fayda) ve venustas (güzellik) üçlüsüyle açıklamaktadır. Bu üçlü yapı mimari tasarımların hem yapısal dayanıklılığa, hem pratik işlevselliğe hem de estetik uyuma sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Sampaolo, 2023; Vitruvius, 1914). Vitruvius bu eserinde, tapınaklar, tiyatrolar, su kemerleri gibi yapılarla birlikte akustik, optik ve hidrolik gibi mühendislik konularına değinmektedir. On kitaplık olan bu seride kitaplar genel ilkelerden (Kitap I) başlayarak malzemeler, tapınaklar, sivil yapılar, hidrolik ve astronomiye kadar detaylandırılmaktadır (World History Encyclopedia, 2015). Vitruvius, Platon gibi filozoflardan etkilenerek insan oranlarını mimariye uyarlamış, bu fikirleri Rönesans sanatçıları için ilham kaynağı olmuştur. *De Architectura*, Orta Çağ'da unutulmuş olsa da, 1417'de yeniden keşfedilerek Avrupa'da mimarlık eğitimini dönüştürdüğü ifade edilmekte ve modern sürdürülebilirlik tartışmalarında ise günümüzde referans alınmaktadır (Sampaolo, 2023; Britannica, 2025a).

Vitruvius'un yazıları, mimari tasarımlar için kullanılan oran ve geometrinin temel ilkeleriyle ilgilidir. Leonardo da Vinci'nin MÖ birinci yüzyılda yaşamış olan mimar Vitruvius'un yazılarına ilgi duyduğu belirtilmektedir (Creed, 1986). Vitruvius'un fikirleri, Leonardo da Vinci'nin ünlü *Vitruvius Adamı (Vitruvian Man)* çizimiyle somutlaştığı ifade edilmektedir (Creed, 1986). Bu çalışma yaklaşık 1490 yılında yapılmış ve bir adamın daire ile kare içinde ideal oranlarını (Resim 1) göstermektedir (Leonardo da Vinci., 1490; Britannica, 2025b).



Resim 1: Vitruvius Adamı, Leonardo da Vinci. (1490).

Leonardo da Vinci'nin bu çizimi (aynı zamanda Man in Circle and Square olarak da bilinmektedir), Vitruvius'un insanın vücudunun geometrik orantılarını ve kollar ile bacakların uzatılmasıyla oluşan kare ve daire figürlerini simetrik olarak tasvir etme fikrini kullanmıştır (Creed, 1986). Vitruvius'un De Architectura'daki insan vücudu oranları (örneğin, vücut uzunluğunun ayak tabanından baş tepesine kadar bir dairenin çapı olması) üzerine kurulu olduğu belirtilmektedir ve günümüzde Leonardo da Vinci'nin notlarıyla birlikte bulunduğu söylenmektedir (Isaacson, 2017). Leonardo da Vinci'nin Vitruvius'un matematiksel uyum ve insan formu hakkındaki fikirlerini mimari, anatomi ve felsefe alanlarında temel bir kavram olarak benimsediğini göstermektedir (Creed, 1986). Ayrıca bu çizim, Rönesans hümanizminin simgesi haline gelmiştir ve insan bedenini evrenin mikrokozmosu olarak görmektedir (Atwood, 2020; Irizar, 2021). Vitruvian Adamı, günümüzde bilim, sanat ve felsefe tartışmalarında "ideal insan" kavramını temsil ettiği, Leonardo'nun gözlemleriyle Vitruvius'un teorilerini

sentezlediği ifade edilmektedir (Creed, 1986). Modern antropometrik çalışmalar, bu oranların günümüzde hâlâ büyük ölçüde geçerli olduğunu belirtmektedir (Weston, 2020).

Leonardo da Vinci'nin Vitruvian Adamı'nda beden oranlarının evrensel bir uyum simgesi haline gelmesi gibi, eğitimde de ailelerin günlük, görünmez emekleri bir mikrokozmos oluşturabilir. Bu bağlamda, ailelerin eğitim alanındaki sessiz inşası, Vitruvius'un sağlamlık arayışını (firmitas) yansıtırken, mikro adalet kavramı ise fayda (utilitas) ve estetik (venustas'ın) dengesini, adil bir öğrenme ortamı oluşturma çabalarında somutlaştırdığı savunulabilir. Vitruvius'un bu ilkeleri, bireysel ve kolektif çabaların nasıl biriktiğini ve anlam kazandığını göstermektedir. Mevcut çalışmada da Vitruvius'un mimari anlayışı ve evrensel oran simgesi gibi metaforik lensler üzerinden, ailelerin eğitimdeki "görünmez mimarisi" ve mikro ölçekli adalet arayışı tartışılmıştır. Bu doğrultuda, Vitruvius'un mirası çağdaş aile dinamiklerine uyarlanmaya çalışılmıştır.

### 3. Mikro Adalet ve Sessiz İnşa

Vitruvius, mimari söylemi teknik uygulamayı dilin ve retoriksel mantığın disiplinine uyum sağlayan bir araç haline getirerek, teknolojiyi sistematik gelişim potansiyeline sahip bir alan olarak şekillendirmiş ve rasyonel düşünceyi mimari yargının merkezi bir unsuru olarak konumlandırmıştır (Patterson, 1997). Vitruvius'un mimari söyleminin teknoloji ve rasyonel düşüncenin gelişimini şekillendirdiği bilinmektedir. Nitekim onun amacının mimari pratiği ezoterik teknik kılavuzlardan çıkarıp, kamusal, eleştirel ve rasyonel bir söylem biçimine dönüştürmek olduğu söylenmektedir (Patterson, 1997).

Vitruvius'a (1914) göre iyi bir yapının özü, yalnızca malzemenin sağlamlığında değil, parçalar arasındaki *oranın* uyumunda gizlidir. Bir sütun, bir kemer ya da bir pencere kendi başına kusursuz olsa bile, bütünle kurduğu ilişki bozulduğunda yapı estetik değerini ve dengesini kaybeder. Bu düşünce, eğitim gibi karmaşık toplumsal sistemler için de güçlü bir metafor sunabilir. Eğitim, birey, aile, okul, sivil örgütler ve devlet arasında kurulan bir oranlar bütünü olarak kabul edilebilir. Bu oran bozulduğunda, yani taraflardan biri aşırı yüklenip diğeri zayıfladığında, yapı işlevselliğini yitirme durumuna gelebilmektedir.

Modern eğitim sistemlerinin günümüzde, Vitruvius'un (1914) mimarlık anlayışındaki *denge* fikrinden uzaklaşarak teknokratik bir işleyişe evrildiği düşünülmektedir. Eğitim sisteminde adalet, eşitlik ve bireyin gelişimi gibi evrensel değerlere dayalı bir mimarlık yerine, performans göstergeleri, verimlilik ve çıktılar üzerinden inşa edilen (Giroux, 2007) bir "ölçüm mimarisi" ortaya koyulmaktadır. Bu yeni yapı, ölçülebilir olanı merkeze alırken ölçülemeyeni dışarıda bırakmaktadır. Böylece eğitim sistemindeki

“oransızlık”, artık yalnızca ekonomik, kültürel ya da yapısal bir mesele değil, aynı zamanda epistemolojik bir sorun haline dönüşmüştür.

Eğitim politikaları ve uygulamaları, kamusal adaletin taşıyıcı sütunlarını zayıflatırken, yükün giderek bireylerin ve ailelerin omuzlarına aktarıldığı yeni bir sistem ortaya çıkmaktadır. Bu noktada “mikro adalet” kavramından söz edilebilir. Çünkü genel yapının bozulduğu zamanlarda, küçük ölçekli adalet pratiklerini sergileme pratikleri ortaya çıkmaktadır.

### ***Mikro Adalet: Bozulan Yapının İçindeki Pratikler***

Nancy Fraser (2008) adaletin yalnızca *yeniden dağıtım* meselesi değil, aynı zamanda *tanınma* ve *temsiliyet* meseleleriyle iç içe geçtiğini vurgulamaktadır. Eğitimde mikro adalet, bu üç boyutun küçük ölçekte yeniden kurulması anlamına gelebilir. Aileler, devletin sağlayamadığı adaleti kendi imkânlarıyla yeniden üretmeye çalışmaktadır. Öyle ki aileler eğitimin rekabetçi piyasasında (Giroux, 2007; Bourdieu ve Passeron, 2015) artık kendi çabalarıyla çocuklarının kültürel bir etkinliğe katılımını sağlamak, okul dışında öğrenme fırsatları yaratmak, dayanışma ağları kurmak gibi pratikler sergilemek durumundadır.

İris Marion Young (1990) ise adaletin yalnızca kaynakların eşit dağılımı olmadığını, aynı zamanda bireylerin toplumsal yapılar içinde nasıl konumlandırıldıklarıyla ilgili olduğunu savunmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, ailelerin mikro adalet çabaları bir *konum düzeltme* pratiği gibidir. Onlar sistemin dışına çıkartılmış olsalar bile, kendi çocukları için yeniden bir “merkez” oluşturma çabası taşımaktadır.

Bu çabalar, açık bir politik mücadele biçimi sayılmayabilir; Honneth’in (1995) “tanınma mücadelesi” kavramında olduğu gibi, daha çok gündelik yaşam içinde, sessiz ama derin bir anlam taşıyabilir. Nitekim aileler, çocuklarının eğitim sürecinde görünmez bir mimarlık süreci yürütmektedir. Onlar planlar yapar, kaynak yaratır, ilişkiler kurar, eksik olanı tamamlar. Bu sessiz inşa, makro düzeyde bozulmuş olan oranın mikro ölçekte yeniden dengeleme çabası olarak anlaşılabilir.

### ***Sessiz İnşa: Ailelerin Mimarlığı***

Eğitim alanında mikro adaletin taşıyıcısı olmaya şartlanan aileler, aslında birer *mimar* gibidir. Onlar, sistemin bıraktığı boşlukları mecburen fark etmekte, duvarların arasındaki çatlaklara müdahale etmek zorunda kalmaktadır. Bu çatlaklar (sosyoekonomik, kültürel engeller, eğitime erişim, taşınmalı eğitim, birleştirilmiş sınıflar, adrese dayalı kayıt sistemi, sınavlar, özel ders-okul, vb.) çoğu zaman görünmez olabilmektedir. Özellikle dezavantajlı ailelerin eğitime katılımını engelleyen temel sosyoekonomik ve kültürel faktörler, ailelerin çocuklarının öğrenimini destekleme kapasitelerini ve fırsatlarını kısıtlamaktadır (Weiss vd., 2009).

Dezavantajlı ailelerin karşılaştıkları önemli engellerin arasında sosyoekonomik ve lojistik engeller bulunmaktadır. Yoksulluk veya ekonomik engel yaşayan ailelerin, eğitim materyalleri ve uygulamalarına erişme durumları kısıtlıdır. Alt sosyo ekonomik durumdaki çocukların, orta sınıftaki akranlarına kıyasla evde daha az eğitsel açıdan zengin ortamlara örneğin, daha az kitap ve oyuncak, dil kullanımında sorunlar gibi durumlara maruz kaldığı pek çok araştırmayla bulgulanmıştır (Atmaca ve Aydın, 2020; Jackson, Brooks-Gunn, Huang, ve Glassman, 2000; Garcia Coll ve Chatman, 2005; Lareau, 2003; Lareau, ve Weininger, 2004; Mistry, Vandewater ve Huston, 2002; Türkkaş Anasız, 2022).

Dezavantajlı ailelerin eğitime erişim ve katılımını engelleyen faktörler arasında kurumsal beklentiler, okulların yaklaşımları ve ailelerin sahip olduğu sermaye türleri de bulunmaktadır. Bu aileler, genellikle baskın orta sınıfın ve dolayısıyla okulların değer verdiği kültürel ve sosyal sermayeye sahip değildir. Sosyal sınıf farklılıkları, ailelerin kültürel sermayesini ve dolayısıyla çocukların kültürel sermayesini etkilemektedir (Bourdieu, 1986). Örneğin, orta sınıf ailelerin “uyumlu yetiştirme” felsefesinin aksine, işçi sınıfı ebeveynlerin çocuk yetiştirme felsefesi “doğal büyümenin başarılması”, akademik olarak faydalı ve okul tarafından onaylanan ders dışı etkinlikler, özel ders, yaz kampı gibi faaliyetleri kapsamamaktadır (Bourdieu, 1977). Bu durum gizil müfredat olarak tanımlanmaktadır (Giroux ve Penna, 1979). Bütün bunlara ek olarak ebeveynlerin yerel kültürel/sosyal sermayesi ile ana akım kültürü ve okullar arasında bir ayırım mevcuttur (Bourdieu, 2017). Ana akım kültür, yerel kültürleri değersizleştirebilmektedir. Bu durumda aileler ise kendi direnç pratiklerini oluşturarak bir tür sessiz inşaya yönelebilmektedir.

Bu sessiz inşa süreci, aynı zamanda bir direnç eylemi olarak görülebilir. Çünkü ailelerin çabası yalnızca kendi çocuklarını koruma içgüdüsünden ibaret değildir; çoğu zaman daha geniş bir adalet duygusuna dayanabilmektedir. Dayanışma, paylaşım, bilgi aktarma, mahalle veya okul toplulukları içinde gönüllü katkılar, adaletin mikro ölçekli formları olarak okunabilir. Vitruvius’un (1914) yapılarında olduğu gibi, bu eylemler eğitim sistemindeki oranı-dengeyi (mümkün olduğunca) tahsis etme çabaları olarak görülebilir.

Sonuçta ailelerin çabasıyla kurulmaya çalışılan mikro adalet, yalnızca bireysel bir strateji değil, toplumsal bir dayanıklılık biçimini ifade edebilir. Ailelerin sessiz inşaları, oransız bir eğitim sisteminin içinde yeniden oran bulma, uyumu yeniden kurma girişimi olarak düşünülebilir. Bu girişim, eğitimdeki adaletin estetik boyutunu da hatırlatır: adalet yalnızca bir hak değil, aynı zamanda tıpkı bir yapının dengeli oranları gibi bir biçimdir.

### **3. Ailelerin Sessiz Mimarisi: Eğitim Alanında Mikro Ölçekli Dirençler**

Vitruvius’un (1914) mimari anlayışında bir yapı, bütünüyle kusursuz

olsa bile en küçük oransızlığın bütünün estetiğini bozduğu anlaşılmaktadır. Günümüz eğitim sistemleri de benzer bir oransızlıkla baş başadır. Yapısal olarak bir eğitim sisteminden söz edilse bile eğitim sisteminin iç dengelerini kaybettiği açıkça anlaşılmaktadır. Neoliberal politikalarla birlikte devletin eğitimde adaletin kamusal garantörü olma işlevini giderek yitirdiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu dengesizliği ise ailelerin bireysel çabaları telafi etmeye başlamıştır. Böylece *adalet* artık kurumsal bir yapı olmaktan çıkıp gündelik yaşamın içinde, küçük pratikler ve stratejiler hâlinde yeniden inşa edilmeye başlanmıştır.

### ***Ailelerin Mikro Mimarisi: Kültürel Sermaye Üzerinden Adalet Arayışı***

Pierre Bourdieu'nun (1986) *kültürel sermaye* kavramı, bu mikro mimarinin en görünür yapıtaşlarını anlamak için güçlü bir araçtır. Görece yüksek kültürel birikime sahip aileler, sahip oldukları okuma alışkanlığı, sanat etkinliklerine katılım, dil becerileri, sosyal ağlar gibi kültürel birikimi çocuklarının eğitimsel konumlarını iyileştirmek için kullanmaya başlamıştır (Atmaca ve Aydın, 2020; Türkkaş Anasız, 2022). Devletin adaleti sağlayamadığı koşullarda, bu sermaye biçimleri birer mikro adalet pratiklerine dönüşmektedir.

Mikro adalet pratikleri kimi zaman doğrudan, kimi zaman dolaylı biçimde işlemektedir. Örneğin bir anne çocuğunu daha nitelikli bir okulun kayıt bölgesine taşımak için adres değiştirmekte (Türkkaş Anasız, 2022); bir baba, akşamları evde çocuğuyla birlikte kitap okumakta veya bir büyükanne, torununu kültürel etkinliklere götürmektedir. Bu görünüşte sıradan eylemler, aslında mikro adaletin somut pratikleridir. Çünkü her biri, sistemin bıraktığı bir boşluğu doldurmaya çalışmakta, eksik oranı yeniden kurmaya çabalamaktadır.

Ancak bu sessiz inşa aynı zamanda bir paradoks taşıyabilmektedir. Ailelerin bireysel düzeyde ürettiği mikro adalet, bazen makro eşitsizliği yeniden üretebilmektedir. Bu durum ise Bourdieu'nun (1977) tanımladığı bir çeşit toplumsal yeniden üretimdir. Görece daha yüksek kültürel ve ekonomik sermayeye sahip aileler, bu mikro mimaride daha sağlam sütunlar oluşturabilirken; düşük sermayeye sahip ailelerin adalet arayışı çoğu zaman görünmez ve etkisiz kalabilmektedir (Bourdieu, 2017). Böylece, toplumsal yeniden üretim süreci eşitsizlik üzerinden meşrulaşmaktadır.

### ***Mikro Direnç: Sessiz Eylemlilik ve Denge Arayışı***

Gündelik yaşamın sosyoloji disiplinine dahil oluşunda iki Fransız düşünürün Henri Lefebvre ve Michel de Certeau katkıları bulunmaktadır (Derry ve Parrot, 2013). Lefebvre'ye (2002) göre tüm sistemler kendinden uzaklaşan, direnen etkili pratikler üretmektedir. Başka bir deyişle planlı bir hayat veya gündelik yaşam sürekli bir direniş göstermektedir. Tüm kontrol

veya planlı hareket etmeye rağmen gündelik hayatta bireyler toplumsal yapıdaki boşluklardan sızmaya çalışmaktadır. Certeau'nun gündelik hayat çalışmalarında ise bütün bir toplumun planlı gündelik hayata karşı nasıl direndiğini keşfetmek çok daha önemlidir (de Certeau, 1988). Dolayısıyla ailelerin gündelik hayatın baskın yapısına karşılık mikro adalet çabaları da bir tür direnç olarak okunabilir.

Ailelerin mikro adalet çabaları, açık bir politik direniş olarak görülmeyebilir; fakat sessiz bir eylemlilik barındırdığı düşünülebilir. Bu eylemlilik, sistemin baskın yapısına karşı "mikro direnç" biçiminde kendisini göstermektedir (de Certeau, 1988; 2008). Michel de Certeau'nun *gündelik hayatın pratikleri* üzerine geliştirdiği kavramsallaştırma, ailelerin görünürde pasif olan ama aslında yaratıcı ve dirençli stratejilerini anlamak açısından önemli bir kavramdır.

Ailelerin baskın gündelik hayat pratikleri karşısındaki konum alışları çeşitli şekillerde olabilir. Örneğin, bir ailenin çocuklarını devlet okulunda tutarken aynı zamanda sanat kursuna göndermesi; ya da mahalle düzeyinde küçük bir kitap paylaşım ağı kurması, sistemin eşitsizliğine karşı sessiz ama anlamlı bir cevap niteliğindedir. Bu tür mikro pratikler, adaletin devlet tarafından sağlanmadığı koşullarda birey ya da aileler tarafından yeniden örülmesine örnektir. Bu bağlamda sessiz inşa sürecinde aileler, adaletin yalnızca bir hak değil, bir *sorumluluk* olduğunun farkındadır. Vitruvius'un (1914) yapı ustalarının malzemeyi ahenk içinde birleştirmesi gerektiğini söylemesi gibi, aileler de kendi gündelik hayat pratikleri içinde parçaları bir araya getirmeye çalışmaktadır.

#### 4. Makrodan Mikroya: Adaletin Yeniden Ölçeklenmesi

Ailelerin bu sessiz mimarisi, eğitim sisteminin geleceği açısından önemli bir soruyu gündeme getirmektedir: Mikro ölçekte üretilen bu adalet biçimleri, makro ölçekte bir dönüşüm yaratabilir mi? Vitruvius'un (1914) ideal yapısında, oran yalnızca yerel bir estetik ölçüt değil, bütünün düzenini belirleyen evrensel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Eğitimde de benzer bir ilişkiden söz edilebilir mi? Başka bir ifadeyle mikro adaleti sağlama gibi bireysel çabaların birikimi, eğitimin daha adaletli bir yapıya bürünmesinde toplumsal yapının dengesini etkileyebilir mi?

Günümüz eğitim sistemlerinde dijital teknoloji kullanımının artması, gelir dağılımındaki adaletsizliğin artması, iklim ve çevre sorunları, nüfus ve göç problemleri, ekonominin küreselleşmesi, enerji bölgelerindeki çatışmalar, eğitimin değişen doğası gibi nedenler eğitim sistemlerini dönüşüme zorlamaktadır (TEDMEM, 2025). Gerek bu sorunlardan kaynaklı gerekse ulusal konjonktürdeki sorunlardan kaynaklı olarak eğitimde adaletin kurumsal temelleri giderek zayıflamaktadır. Devlet, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yükümlülüğünü çoğu zaman yerine getirememekte; kaynak dağılımı,

okul altyapısı ve öğretmen kalitesi gibi temel unsurlar, sosyoekonomik farklılıkları daha da artırmaktadır. Bu durum, neoliberal politikaların eğitimi piyasa mantığıyla şekillendirmesinden kaynaklanmaktadır (Giroux, 2007). Neoliberal politikalar, sınıf hiyerarşisini yeniden oluşturmak üzere eğitim politikaları üzerinde uygulanmaktadır (Apple, 2002). Piyasa mantığıyla düzenlenen eğitimde (Apple, 2004) standardize edilmiş testler, rekabetçi okullar ve performans ölçütleri, eğitimde makro düzeyde bir *oran kaybı* yaratmaktadır. Bu kayıp, toplumsal yapının dengesini bozarken, eşitsizlikler sistemin doğal bir sonucu olarak görünür hâle gelmektedir.

Bu makro eşitsizlikler karşısında aileler, çocuklarının eğitim hayatını yeniden dengelemeye çalışmaktadır. Sistemin yetersizliğine karşı küçük ama etkili müdahalelerle adaleti yeniden kurma çabası mikro adaletin bir biçimi olarak görülebilir. Ailelerin bu çabaları, Bourdieu'nun (1977) kültürel sermaye kavramıyla ilişkilidir. Çünkü bilgi, değerler, sosyal ağlar ve kültürel pratikler, çocukların eğitimsel fırsatlarını artıran “görünmez kaynaklar” olarak işlev görmektedir. Ancak bu mikro çabalar yalnızca bireysel temelde düşünülürse, sistemin yapısal eşitsizliği daha da artabilir. Nitekim halihazırda piyasa ortamında şekillenen eğitim sosyal bir araç olmaktan çok bireysel yatırım niteliği kazandığından, eğitim hizmetinden yararlanabilecek kaynağa sahip olmayanlar için bu durum engeller oluşturmaktadır (Giroux, 2007). Bourdieu'nun (2015) da belirttiği gibi daha yüksek sermaye sahip aileler çocukları için daha etkili stratejiler geliştirirken, düşük gelirli ve sınırlı kültürel sermaye sahibi aileler aynı fırsatları yaratmakta zorlanmaktadır. Böylece, mikro adalet çabaları aynı zamanda makro eşitsizliğin yeniden üretim mekanizması hâline gelebilir.

Öte yandan, ailelerin mikro düzeydeki çabaları kolektif bir bilince ve toplumsal dayanışmaya dönüştüğünde, makro düzeyde de anlamlı bir dönüşüm sağlama potansiyeli taşıyabilir. Vitruvius'un (1914) mimarisinde olduğu gibi, yapıdaki küçük uyumlar bütünü dengeleyebilir. Eğitim açısından ise de bireysel çabaların birbirine eklemlenmesi, toplumda daha adil sistemlerin oluşmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, ailelerin sessiz mimarisi yalnızca kendi çocuklarına hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda eğitimin demokratik ve adil bir biçimde yeniden inşasına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, mikro ve makro ölçekler arasındaki ilişki, eğitimde adaletin yeniden düşünülmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ailelerin görünmez çabaları, sistemin oransızlığını azaltan mikro pratikler olarak değerlendirilebilir; ancak bu pratikler yalnızca kolektif bir bilinç ve toplumsal dayanışma ile yapıyı güçlendirebilir. Eğitimin yeniden uyumlu ve dengeli bir mimariye kavuşması, devlet politikalarının adalet ekseninde yeniden düzenlenmesini ve mikro düzeydeki aile çabalarının görünür ve desteklenebilir hâle gelmesini gerektirir.

## 5. Sonuç: Yeni Bir Oran Arayışı

Vitruvius'un mimari ilkeleri, eğitim alanında günümüzde de anlamlı bir metafor sunmaktadır: Sağamlık, işlevsellik ve güzellik yalnızca bireysel öğelerle değil, öğeler arasındaki oran ve uyum ile mümkündür. Günümüz eğitim sistemleri, makro düzeydeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların etkisiyle bu oranı kaybetmiştir (Giroux, 2007; Apple, 2004). Eğitimde adalet, devlet politikaları ve yapısal düzenlemelerle sağlanamadığında, boşlukları doldurmak ailelere kalmaktadır.

Aileler sessiz bir biçimde mikro adalet üretmek için çabaladığında çocuklarının eğitimsel fırsatlarını artırmak için kültürel sermaye ve sosyal ağlarından yararlanmaya, eksik olanı tamamlamaya ve sistemin dengesini yeniden kurmaya çalışmaktadır. Bu çabalar, sistemsel olarak görünmez olabilir ama anlamlı mikro pratikler olarak değerlendirilebilir. Ancak mikro adalet çabaları yalnızca bireysel düzeyde kaldığında, eşitsizlik yapısal olarak yeniden üretilmektedir. Bu nedenle, ailelerin çabaları, toplumsal dayanışma ve kamusal destekle birleşmediği sürece, eğitimde adaletin makro düzeyde sağlanması mümkün görünmemektedir. Eğitimde yeniden uyum ve oran sağlamak, yalnızca ailelerin sessiz çabalarına değil; devlet politikalarının, kaynak dağılımının ve eğitim stratejilerinin adalet ekseninde yeniden kurgulanmasına da bağlıdır.

Sonuç olarak, *oran kaybının* giderilmesi, eğitimde yeniden inşa gerektirmektedir. Vitruvius'un felsefesinde olduğu gibi, adalet ve uyum yalnızca parçaların birbirine oranlanmasıyla sağlanabilir. Eğitimde bu oranı yeniden kurmak, ailelerin mikro adalet çabalarını görünür kılmak, yapısal eşitsizlikleri azaltmak ve politikaları adalet ekseninde yeniden şekillendirmekle mümkün görünmektedir. Böylece hem bireysel hem toplumsal düzeyde sağlam, işlevsel ve estetik olarak uyumlu sürdürülebilir bir eğitim mimarisi oluşturulabilir.

## Kaynaklar

- Apple M. W. (2002). Küresel tehlikeler: eğitimdeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 23-46.
- Apple M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. (F Gök vd. Çev.) Ankara: Eğitim-Sen.
- Atmaca, T., & Aydın, A. (2020). Reproduction of social inequality in education by transferring cultural capital. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 778-797.
- Atwood, E. (2020). *The history and influence of Da Vinci's Vitruvian Man*. Art & Object. <https://www.artandobject.com/news/history-and-influence-da-vincis-vitruvian-man> (erişim tarihi: 21.09.2025)
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayrım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (D. Fırat ve G. Berkurt, Çev.). Ankara: Heretik.
- Britannica. (2025a). Vitruvius. <https://www.britannica.com/biography/Vitruvius> (erişim tarihi: 21.09.2025)
- Britannica. (2025b). Vitruvian Man. <https://www.britannica.com/topic/Vitruvian-man> (erişim tarihi: 21.09.2025)
- Creed, J. C. (1986). Leonardo da Vinci, vitruvian man. *JAMA*, 256(12), 1541-1541.
- De Certeau, M. (1988). *The practice of everyday*. UCP.
- De Certeau, M. (2008). *Gündelik hayatın keşfi I* (L. A. Özcan, Çev.). Dost Kitabevi.
- Derry, J., & Parrot, M. (2013). Introduction: Questioning everyday life. In J. Derry & M. Parrot (Ed.), *The everyday: Experiences, concepts, and narratives* (1-19). Cambridge Scholars Publishing.
- Fraser, N. (2008). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. İçinde *Geographic thought* (72-89). Routledge.
- García Coll, C. T. & Chatman, C. (2005). Ethnic and racial diversity. H.B. Weiss, H. Kreider, M.E. Lopez, & C. Chatman (Eds.), İçinde *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.

- Giroux H A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. Çev. B Baysal, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Honneth, A. (1995). *The fragmented world of the social: essays in social and political philosophy*. State University of New York.
- Irizar, P. (2021, May 28). Da Vinci's Vitruvian Man and the measure of all things. *Antigone Journal*. <https://antigonejournal.com/2021/05/da-vinci-vitruvian-man/>
- Isaacson, W. (2017). The inspiration behind Leonardo da Vinci's Vitruvian Man. *Medium*. <https://medium.com/@walterisaacson/the-inspiration-behind-leonardo-da-vincis-vitruvian-man-974c525495ec> (erişim tarihi: 8.10.2025)
- Jackson, A., Brooks-Gunn, J., Huang, C-C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development*, 71, 1409-1423.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lareau, A. & Weininger, E. (2004). Cultural capital in educational research: A critical assessment. (David L. Swartz ve Vera L. Zolberg, Ed.). After Bourdieu: Influence, critique, elaboration içinde (s. 105-144). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lefebvre, H. (2002). *Critique of everyday life: Volume II foundations for a sociology of the everyday*. (J. Moore, Trans.). Verso.
- Leonardo da Vinci. (1490). *Vitruvian Man*. Google Arts & Culture. <https://artandculture.google.com/> (erişim tarihi: 8.10.2025)
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., & Huston, A. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73, 935-951.
- Patterson, R. (1997). What vitruvius said. *The Journal of Architecture*, 2(4), 355-373.
- Rowland, I. D., & Howe, T. N. (Eds.). (1999). *Vitruvius: Ten books on architecture*. Cambridge University Press.
- Sampaolo, V. (2023). Architecture, engineering and building science: The contemporary relevance of Vitruvius's *De Architectura*. *Sustainability*, 15(5) <https://doi.org/10.3390/su15054150>
- TEDMEM. (2025). *2024 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkkaş Anasız, B. (2022). *Toplumsal yeniden üretim bağlamında ailelerin çocukları için lise türü belirleme süreci*. Doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vitruvius. (1914). *Ten books on architecture* (I. D. Rowland & T. N. Howe, Eds.; M. H. Morgan, Trans.). Cambridge University Press. (Orijinal çalışma MÖ 30).
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). Reframing Fa-

mily Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. Equity Matters. Research Review No. 5. *Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.*

Weston, A. (2020). Revisiting Leonardo da Vinci's Vitruvian Man using contemporary measurements. *Military Medicine*, 185(7-8), 1169–1175. <https://doi.org/10.1093/milmed/usaa022>

World History Encyclopedia. (2015). Vitruvius. <https://www.worldhistory.org/Vitruvius/> (erişim tarihi: 21.09.2025)

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton university.