

Dezavantajlı Bölgelerde Eğitim Yönetiminin Profesyonelleşme Dinamikleri

Yasin Demirci¹

Özet

Son yıllarda eğitim araştırmaları, okul liderliğinin öğrenci başarısı ve okul etkililiği üzerindeki belirleyici rolünü güçlü biçimde ortaya koymuştur. Bu gelişme, eğitim yönetimini yalnızca idari bir görev olmaktan çıkararak pedagojik rehberlik, örgütsel kültür oluşturma, stratejik karar alma ve toplumsal sorumluluk boyutlarını içeren profesyonel bir uzmanlık alanı olarak yeniden konumlandırmıştır. Ancak eğitim yönetiminin profesyonelleşmesi her bağlamda aynı biçimde gerçekleşmemektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde liderlik, ekonomik yoksunluk, sınırlı kültürel sermaye, zayıf sosyal ağlar ve kurumsal kaynak eşitsizlikleri gibi çok katmanlı yapısal sorunların etkisi altında şekillenmektedir. Bu nedenle dezavantajlı bağlamlarda okul liderliği yalnızca pedagojik süreçlerin yönetimiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda sosyal eşitsizlikleri azaltma ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirme sorumluluğunu da üstlenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda eğitim yönetiminin profesyonelleşme dinamiklerini meslek sosyolojisi, bağlamsal liderlik ve sosyal adalet perspektiflerini bütünleştirerek kuramsal bir çerçeve içinde incelemektir. Çalışmada profesyonelleşme kavramı, uzmanlık bilgisi, mesleki özerklik, etik sorumluluk ve sembolik meşruiyet boyutlarıyla ele alınmaktadır. Abbott'un mesleki yargı alanı kuramı, Freidson'un profesyonellik yaklaşımı ve Bourdieu'nün alan ve sermaye kuramı profesyonelleşmenin yapısal boyutlarını açıklamak için temel teorik referansları oluştururken; eğitim liderliği literatüründe pedagojik liderlik, örgütsel kültür, psikolojik güven ve sosyal adalet liderliği yaklaşımları profesyonelleşmenin bağlamsal boyutlarını açıklamak için kullanılmaktadır.

Çalışma, dezavantajlı bölgelerde eğitim liderliğinin pedagojik liderliğin ötesinde kültürel arabuluculuk, sosyal sermaye üretimi ve topluluk iş birliği

1 Dr., MEB, yasindemirci77@gmail.com, ORCID ID:<https://orcid.org/0000-0002-8665-4261>

geliştirme gibi geniş kapsamlı sorumluluklar içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul, yalnızca akademik öğrenme sağlayan bir kurum değil; aynı zamanda sosyal hareketlilik ve eşitsizliklerin azaltılması için kritik bir kamusal alan olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, eğitim liderliğinin pedagojik, kültürel ve etik boyutları içeren çok katmanlı bir profesyonellik gerektirdiğini göstermektedir.

Türkiye ve Ankara bağlamı incelendiğinde, merkeziyetçi eğitim yönetimi yapısının profesyonelleşme süreci üzerinde önemli etkiler yarattığı görülmektedir. Merkezi politika üretimi sistemsel bütünlük sağlarken, okul yöneticilerinin yerel bağlama duyarlı karar alma kapasitesini sınırlayabilmektedir. Ankara'nın sosyoekonomik açıdan heterojen yapısı ise aynı il içinde farklı bağlamsal liderlik stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak çalışma, dezavantajlı bölgelerde eğitim yönetiminin profesyonelleşmesinin yalnızca bireysel liderlik becerilerinin geliştirilmesiyle açıklanamayacağını; yapısal düzenlemeler, bağlamsal liderlik kapasitesi ve sosyal adalet yönelimli eğitim politikalarının birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda profesyonelleşmenin pedagojik uzmanlık, sosyal ve kültürel sermaye üretimi, etik sorumluluk ve dijital liderlik kapasitesi gibi boyutların bütünleşmesiyle güçlenebileceği ileri sürülmektedir.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin niteliği uzun yıllar boyunca müfredatın kapsamı, öğretmen niteliği ve fiziksel altyapı gibi değişkenler üzerinden değerlendirilmiştir. Ancak son otuz yılda eğitim araştırmaları, okul liderliğinin öğrenci öğrenmesi ve okul etkililiği üzerindeki belirleyici rolünü güçlü biçimde ortaya koymuştur. Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom (2004) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı inceleme, liderliğin öğrenci başarısını doğrudan değil; öğretim kalitesi, öğretmen motivasyonu ve okul kültürü aracılığıyla dolaylı fakat güçlü biçimde etkilediğini göstermektedir. Robinson'un (2008) meta-analizi ise özellikle öğretimsel liderlik davranışlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okul yöneticiliğinin teknik-idari bir görevden ziyade pedagojik rehberlik, stratejik karar alma ve örgütsel kültür inşası gerektiren bir profesyonel alan olduğunu göstermektedir.

Profesyonelleşme kavramı, meslek sosyolojisi literatüründe uzmanlık bilgisi, etik sorumluluk ve mesleki özerklik temelinde tanımlanmaktadır. Freidson (2001), profesyonelliği piyasa mantığı ve bürokratik kontrol mantığından ayırarak “üçüncü mantık” olarak kavramsallaştırmış ve profesyonel mesleklerin bilgiye dayalı karar verme kapasitesi ile karakterize olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, eğitim yönetimini yalnızca mevzuat uygulayıcılığına indirgemeyen;

pedagojik uzmanlık ve etik sorumluluk gerektiren bir alan olarak yeniden konumlandırmaktadır. Ancak bu profesyonel ideal, her bağlamda eşit biçimde gerçekleşmemektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde liderlik, çok daha karmaşık bir görev alanına dönüşmektedir.

OECD'nin PISA verileri, sosyoekonomik statü ile akademik başarı arasındaki güçlü ve tutarlı ilişkiyi ortaya koymaktadır (OECD, 2016). Reardon (2011), gelir eşitsizliği arttıkça akademik başarı farklarının da genişlediğini göstermiştir. Dünya Bankası (World Bank, 2018) ise eğitimdeki eşitsizliklerin kuşaklar arası yoksulluk döngüsünü yeniden ürettiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede dezavantajlı bölgelerde okul, yalnızca öğretim sunan bir kurum değil; sosyal hareketlilik için temel bir kamusal araçtır. Dolayısıyla bu bağlamda okul liderliği, yalnızca performans artırıcı değil; eşitsizlik azaltıcı bir işlev üstlenmektedir.

Dezavantajlı bağlamlarda liderliğin karmaşıklığı, kültürel ve sosyal sermaye eksiklikleriyle daha da derinleşmektedir. Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye kuramı, öğrencilerin eğitim sistemine eşit başlangıç koşullarıyla girmediğini; dilsel kodlar, sembolik bilgi ve akademik normlara aşinalık gibi faktörlerin eğitim başarısını belirlediğini ortaya koymaktadır. Bernstein (1971) ise okul dilinin orta sınıf kodlarına dayandığını ve alt sosyoekonomik grupların bu dile uyumda zorluk yaşayabileceğini göstermektedir. Bu durum, dezavantajlı bölgelerde okul yöneticisinin rolünü pedagojik koordinatörlükten kültürel arabuluculuğa doğru genişletmektedir.

Coleman'ın (1966) sosyal sermaye yaklaşımı, aile ve topluluk bağlarının eğitim çıktıları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Sosyal sermayenin düşük olduğu bölgelerde okul, öğrencinin hem akademik hem de sosyal gelişimi için merkezi bir alan haline gelir. Bu bağlamda liderliğin aile katılımını artırma ve topluluk iş birliğini güçlendirme kapasitesi kritik önem taşımaktadır. Epstein'in (2011) aile-okul iş birliği modeli, aile katılımının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir. Ancak dezavantajlı bölgelerde aile katılımı çoğu zaman zaman yoksulluğu, ekonomik baskılar ve kültürel mesafe nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, liderliğin bağlamsal duyarlılığını ve iletişim kapasitesini daha da önemli hale getirmektedir.

Okulun içsel kültürel yapısı da profesyonelleşmenin belirleyici unsurlarından biridir. Senge (1990), öğrenen örgüt yaklaşımında sürdürülebilir gelişimin ancak açık iletişim, kolektif öğrenme ve sistem düşüncesi temelinde mümkün olduğunu belirtmektedir. Edmondson (1999) psikolojik güven kavramını geliştirerek öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar geliştirebilme kapasitesinin güven temelli bir iklime bağlı olduğunu göstermiştir. Andersson ve Pearson (1999) ise örgütsel nezaketsizliğin zamanla güven kaybı ve performans

düşüşüne yol açabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, kültürel dinamiklerin liderliğin profesyonelleşmesi açısından yalnızca tamamlayıcı değil; merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Merkeziyetçi eğitim sistemlerinde profesyonel özerklik konusu ayrıca önem kazanmaktadır. Freidson'un (2001) mesleki özerklik vurgusu, bürokratik yapıların katılığı ile karşılaştığında sınırlanabilmektedir. Merkeziyetçilik, standartlaşmayı ve eşitliği sağlamayı amaçlarken; yerel bağlamların özgün ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesini daraltabilir. Bu durum, özellikle dezavantajlı bölgelerde liderliğin esneklik gereksinimi ile merkezi düzenlemeler arasında bir gerilim yaratmaktadır. Profesyonelleşme süreci, bu gerilimin nasıl yönetildiğiyle doğrudan ilişkilidir.

Son yıllarda dijital dönüşüm, liderliğin profesyonel boyutuna yeni bir katman eklemiştir. UNESCO (2020), pandemi sonrası dönemde dijital kapasitenin eğitim sistemleri için temel bir gereklilik haline geldiğini vurgulamaktadır. Veri temelli karar alma süreçleri, liderliğin analitik boyutunu güçlendirmiştir. Ancak dijital eşitsizlik, dezavantajlı bölgelerde daha belirgin bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda profesyonel liderlik, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda dijital ve analitik yeterlikleri de içermektedir.

Dezavantajlı bağlamlarda eğitim yönetiminin profesyonelleşmesi, bu çok katmanlı dinamiklerin kesişiminde şekillenmektedir. Yapısal koşullar (bütçe, personel, altyapı), kültürel faktörler (güven, iş birliği, iletişim iklimi), bireysel kapasite (liderlik tarzı, akademik donanım, etik hassasiyet) ve dijital yetkinlikler birlikte değerlendirildiğinde profesyonelleşmenin kapsamı daha net anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, profesyonelleşmeyi tek boyutlu bir yeterlik meselesi olmaktan çıkarıp sistemik bir süreç olarak ele almaktadır.

Ankara gibi büyükşehir yapısına sahip bir metropolde ilçeler arası sosyoekonomik farklılıklar, aynı mevzuat çerçevesinde görev yapan yöneticilerin farklı bağlamsal gerçekliklerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, profesyonelleşmenin yalnızca bireysel yeterlik değil; bağlama duyarlı liderlik kapasitesi olduğunu göstermektedir. Dezavantajlı mahallelerde görev yapan yöneticiler, yüksek devamsızlık oranları, öğretmen sirkülasyonu, disiplin sorunları ve sınırlı aile katılımı gibi çoklu risk faktörleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu çoklu kırılganlık ortamı, liderliğin yoğunluğunu artırmaktadır.

Bu bölümün temel amacı, dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda eğitim yönetiminin profesyonelleşmesini sosyal adalet ve bağlamsal liderlik perspektifiyle yeniden konumlandırmaktır. Bu doğrultuda şu temel varsayımlar benimsenmektedir:

Birincisi, profesyonelleşme bireysel yeterlikten öte yapısal ve kültürel etkileşimlerin ürünüdür.

İkincisi, dezavantajlı bağlamlarda liderlik telafi edici ve dönüştürücü bir rol üstlenmektedir.

Üçüncüsü, merkeziyetçi yapı ile profesyonel özerklik arasında yapısal bir gerilim bulunmaktadır.

Sonuç olarak dezavantajlı bölgelerde eğitim yönetiminin profesyonelleşmesi, yalnızca performans artırıcı bir strateji değil; eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet hedeflerinin gerçekleştirilmesinde temel bir araçtır. Bu nedenle eğitim liderliği, dezavantajlı bağlamlarda teknik bir yönetsel pozisyon değil; toplumsal dönüşümün stratejik aktörü olarak ele alınmalıdır.

II. PROFESYONELLEŞMENİN KURAMSAL TEMELLERİ

Eğitim yönetiminde profesyonelleşme olgusunu kavramsallaştırmak, yalnızca yönetsel yeterliklerin tanımlanmasıyla sınırlı değildir; aksine bu tartışma, modern toplumlar da bilgi, otorite ve kurumsal meşruiyet arasındaki ilişkinin yeniden düşünülmesini gerektirir. Profesyonelleşme, meslek sosyolojisi literatüründe uzmanlık bilgisine dayalı özerk karar verme kapasitesi, normatif etik çerçeve ve mesleki yargı alanı oluşturma süreci olarak ele alınmaktadır (Abbott, 1988; Freidson, 2001). Bu bağlamda profesyonellik, teknik uzmanlıktan öte, belirli bir bilgi alanı üzerinde kamusal güvene dayalı bir otorite üretme biçimidir.

Eğitim yönetimi söz konusu olduğunda bu tartışma daha da karmaşık bir hâl almaktadır. Çünkü okul liderliği, hem bürokratik bir sistem içinde konumlanmakta hem de pedagojik süreçlerin doğrudan belirleyicisi olarak hareket etmektedir. Bu ikili konum, profesyonelleşme ile merkeziyetçi yönetim yapıları arasında yapısal bir gerilim üretmektedir. Dolayısıyla eğitim yönetiminin profesyonelleşmesi, yalnızca bireysel yeterliklerin artışı değil; aynı zamanda bürokratik kontrol ile uzmanlık temelli özerklik arasındaki dengenin nasıl kurulduğuna ilişkin kuramsal bir sorunsal da içermektedir.

Ayrıca eğitim liderliği, diğer profesyonel alanlardan farklı olarak güçlü bir normatif ve kamusal boyuta sahiptir. Okul yöneticisi yalnızca kurumsal hedeflere ulaşmayı değil; eşitlik, adalet ve kapsayıcılık gibi toplumsal değerleri de temsil eder. Bu durum, profesyonelleşmenin etik ve sosyal adalet boyutunu merkeze almayı zorunlu kılar. Bu nedenle profesyonelleşme tartışması, meslek sosyolojisinin sunduğu yapısal çerçeve ile eğitim liderliği literatürünün pedagojik, etik ve kültürel boyutlarını birleştiren bütüncül bir analiz gerektirir.

Bu bölümde öncelikle profesyonelleşmenin sosyolojik temelleri ve mesleki özerklik tartışmaları ele alınacak; ardından eğitim liderliği kuramları çerçevesinde pedagojik uzmanlık, etik sorumluluk ve örgütsel kültür boyutları incelenecektir. Son aşamada ise profesyonelleşmenin bağlamsal ve dijital dönüşüm ekseninde nasıl yeniden tanımlandığı tartışılarak, dezavantajlı sosyoekonomik ortamlarda liderliğin kuramsal çerçevesi inşa edilecektir.

2.1. Meslek Sosyolojisinden Eğitim Yönetimine

Eğitim yönetiminde profesyonelleşme tartışmasını sağlam bir teorik zemine oturtabilmek için meslek sosyolojisinin kavramsal araçlarına başvurmak gerekmektedir. Meslek sosyolojisi, modern toplumalarda uzmanlaşma süreçlerinin, bilgi üretiminin ve otorite biçimlerinin nasıl kurumsallaştığını inceleyen bir disiplindir. Bu literatürde profesyonel meslekler, sıradan iş kategorilerinden farklı olarak belirli bir bilgi alanı üzerinde kurumsallaşmış otoriteye sahip, normatif sorumluluk taşıyan ve göreceli özerklik alanı bulunan yapılar olarak tanımlanır (Abbott, 1988; Freidson, 2001). Dolayısıyla profesyonelleşme, yalnızca teknik yeterlik artışı değil; bilgiye dayalı meşruiyet üretimidir.

Klasik işlevselci yaklaşımda profesyonel meslekler, toplumsal bütünleşmeyi sağlayan uzman aktörler olarak görülmüştür. Parsons (1954), profesyonel rollerin yalnızca teknik bilgiye değil; etik yönetime dayandığını ileri sürmüştür. Bu perspektife göre profesyonellik, kamusal yarara hizmet etme ve toplumsal güven üretme kapasitesiyle meşrulaşır. Eğitim yönetimi bağlamında bu yaklaşım, okul liderliğinin yalnızca kurumsal verimlilik değil; toplumsal sorumluluk taşıyan bir rol olduğunu göstermektedir.

Ancak meslek sosyolojisi, zamanla işlevselci çerçevenin ötesine geçerek güç, statü ve otorite ilişkilerini analiz etmeye başlamıştır. Larson (1977), profesyonelleşmeyi “mesleki proje” olarak kavramsallaştırarak mesleklerin uzmanlık bilgisi üzerinden piyasa ve statü kontrolü kurmaya çalıştığını savunmuştur. Bu yaklaşım, profesyonelliğin yalnızca normatif değil; aynı zamanda stratejik ve güç temelli bir süreç olduğunu ortaya koyar.

Eğitim yönetimi bu çerçevede değerlendirildiğinde, profesyonelleşme yalnızca bireysel kariyer ilerlemesi değil; pedagojik bilgiye dayalı karar alanının kurumsallaşması ve bu alanın meşru bir uzmanlık olarak tanınmasıdır. Ancak bu süreç, merkezîyetçi eğitim yapıları içinde sınırlı kalabilir. Bu durum, profesyonelleşmenin yapısal koşullarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle meslek sosyolojisi perspektifi, eğitim yönetiminde profesyonelleşmeyi bireysel yetkinlikten öte, bilgi, otorite ve özerklik arasındaki

yapısal ilişki olarak anlamamıza olanak tanır. Aşağıdaki alt başlıklarda bu boyutlar ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

2.1.1. Profesyonel Yargı Alanı ve Uzmanlık Mücadelesi

Abbott'un (1988) "mesleki sistemler" kuramı, profesyonelleşmenin belirli bir problem alanı üzerinde yargı alanı (jurisdiction) kurma süreci olduğunu ileri sürer. Bu yargı alanı, yalnızca teknik bilgi değil; kamusal tanınma ve hukuki meşruiyet gerektirir. Eğitim yönetimi açısından bu, okul liderliğinin pedagojik süreçler, öğretimsel liderlik ve kurumsal gelişim üzerinde bağımsız karar yetkisine sahip olup olmadığı sorusunu gündeme getirir.

Abbott'a göre meslekler arası rekabet, yargı alanının genişliğini belirler. Eğitim alanında pedagojik uzmanlık ile bürokratik otorite arasında sürekli bir denge söz konusudur. Eğer okul yöneticisinin karar alanı yalnızca merkezi düzenlemelerin uygulanmasıyla sınırlıysa, mesleki yargı alanı daralır ve profesyonelleşme yüzeysel kalır.

Profesyonel yargı alanı, uzmanlık bilgisine dayalı muhakeme kapasitesi gerektirir. Eğitim liderliği literatürü, öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyarak bu uzmanlık alanını güçlendirmiştir (Robinson, 2008). Bu bağlamda pedagojik bilgi, profesyonelleşmenin merkezinde yer alır.

Ancak yargı alanı yalnızca bilgi üretmekle değil; bu bilginin tanınmasıyla da ilişkilidir. Eğer sistem içinde pedagojik uzmanlık yerine bürokratik konum öncelikliyse, profesyonelleşme sembolik düzeyde kalabilir. Bu durum, alan içindeki güç ilişkilerinin belirleyiciliğini göstermektedir.

Dolayısıyla profesyonelleşme, yargı alanının genişliği ve bu alanın kurumsal olarak tanınmasıyla doğrudan bağlantılıdır.

2.1.2. Mesleki Özerklik, Bürokrasi ve Yapısal Gerilim

Freidson (2001), profesyonelliğin temel koşulunun mesleki özerklik olduğunu belirtir. Profesyonel alan, uzmanlık bilgisine dayalı bağımsız karar verme kapasitesine dayanır. Ancak eğitim sistemleri tarihsel olarak Weberyen bürokrasi modeline dayalıdır (Weber, 1978). Bu model, rasyonel-hukuki otoriteye ve standartlaşmaya dayanır.

Bürokratik yapı eşitlik ve denetim açısından avantaj sağlasa da bağlamsal esnekliği sınırlayabilir. Eğitim yöneticileri çoğu zaman merkezi talimatları uygulayan aktörler olarak konumlandırılır. Bu durum, profesyonel özerklik alanını daraltabilir.

Özellikle dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda liderlik, standart prosedürlerin ötesinde müdahale gerektirir. Hallinger (2011), liderliğin bağlamsal faktörlerden bağımsız değerlendirilemeyeceğini belirtmektedir. Bu bağlamda profesyonelleşme, merkezi düzenlemeler ile yerel esneklik arasında denge kurma kapasitesiyle ilişkilidir.

Mesleki özerklik sınırlı olduğunda profesyonelleşme bürokratikleşmeye dönüşebilir. Bu nedenle eğitim yönetiminde profesyonelleşme, yapısal düzen ile uzmanlık temelli karar alanı arasındaki gerilimin nasıl yönetildiğiyle doğrudan bağlantılıdır.

2.1.3. Bourdieu'nün Alan ve Sermaye Kuramı Bağlamında Profesyonelleşme

Bourdieu (1986, 1990), toplumsal alanları belirli sermaye türleri etrafında yapılanan mücadele alanları olarak tanımlar. Eğitim alanı, kültürel sermayenin üretildiği ve yeniden dağıtıldığı bir alandır. Bu alan içinde okul yöneticileri, pedagojik bilgi (kültürel sermaye), profesyonel ağlar (sosyal sermaye) ve kurumsal saygınlık (sembolik sermaye) üzerinden konum kazanırlar.

Profesyonelleşme, bu sermaye türlerinin birikimi ve tanınmasıyla gerçekleşir. Eğitim yöneticisinin sahip olduğu akademik donanım ve liderlik kapasitesi, sembolik sermaye üretir. Bu sembolik sermaye, mesleki meşruiyetin temelini oluşturur.

Coleman'ın (1966) sosyal sermaye yaklaşımı, okul-aile-toplum ilişkilerinin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini göstermektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde sosyal sermaye üretimi, profesyonelleşmenin kritik bir boyutudur.

Alan kuramı ayrıca güç ilişkilerini görünür kılar. Eğer alan içinde bürokratik sermaye pedagojik sermayenin önüne geçerse, profesyonelleşme zayıflar. Dolayısıyla eğitim yönetiminde profesyonelleşme, alan içindeki sermaye dağılımı ve güç dengeleriyle doğrudan bağlantılıdır.

2.1.4. Habitus, Etik Sorumluluk ve Mesleki Kimlik

Bourdieu'nün habitus kavramı (1990), bireylerin toplumsal deneyimleri sonucu geliştirdikleri içselleştirilmiş eğilimler sistemini ifade eder. Eğitim yöneticisinin mesleki habitusu, pedagojik öncelikleri, adalet anlayışı ve liderlik tarzında görünür hale gelir.

Profesyonelleşme yalnızca dışsal düzenlemelerle değil; mesleki habitusun dönüşümüyle gerçekleşir. Liderin kendisini bürokratik uygulayıcıdan pedagojik uzman ve etik aktör olarak konumlandırması gerekir.

Etik liderlik literatürü (Brown et al., 2005), liderin normatif tutumlarının örgütsel güven üzerinde güçlü etkileri olduğunu göstermektedir. Dezavantajlı bağlamlarda adalet ve eşitlik ilkeleri daha da belirgin hale gelir.

Shields (2010), sosyal adalet liderliğinin eşitsizlikleri dönüştürmeye yönelik olması gerektiğini savunur. Bu bağlamda profesyonelleşme, etik ve normatif sorumluluğu içeren bir kimlik inşasıdır.

Genel Kuramsal Değerlendirme

Meslek sosyolojisi, eğitim yönetiminde profesyonelleşmeyi çok katmanlı bir süreç olarak ele almayı mümkün kılar. Bu süreç:

- Uzmanlık temelli yargı alanı oluşturmayı,
 - Mesleki özerklik geliştirmeyi,
 - Alan içindeki sermaye birikimini artırmayı,
 - Etik ve normatif sorumluluğu içselleştirmeyi
- gerektirir.

Özellikle dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda profesyonelleşme, pedagojik, sosyal ve sembolik sermayenin yoğun biçimde üretildiği bir alan mücadelesidir.

2.2. Bağlamsal Eğitim Liderliğine Doğru

Meslek sosyolojisi perspektifi, profesyonelleşmenin uzmanlık, özerklik ve sermaye üretimi boyutlarını ortaya koymaktadır. Ancak eğitim yönetiminin özgünlüğü, pedagojik süreçlerle doğrudan ilişkili ve güçlü biçimde bağlama bağımlı bir alan olmasıdır. Bu nedenle profesyonelleşme tartışması, soyut meslek kuramlarının ötesine geçerek liderliğin somut uygulama alanına, yani okul bağlamına yönelmelidir. Eğitim liderliği literatürü, liderliğin etkililiğinin bağlamsal faktörlerden bağımsız değerlendirilemeyeceğini açık biçimde ortaya koymaktadır (Hallinger, 2011).

Bağlam kavramı, yalnızca fiziksel ya da demografik koşulları değil; sosyoekonomik yapı, kültürel normlar, politik düzenlemeler ve örgütsel iklimi de içeren çok katmanlı bir çevreyi ifade eder. Özellikle dezavantajlı sosyoekonomik bölgelerde liderlik, standart yönetsel uygulamaların ötesinde daha karmaşık bir kapasite gerektirir. Bu bağlamda profesyonelleşme, sabit bir yeterlik değil; çevresel koşullarla etkileşim içinde şekillenen dinamik bir süreçtir.

Aşağıdaki alt başlıklarda bağlamsal liderliğin pedagojik, etik, kültürel ve dijital boyutları kuramsal temellerle birlikte ele alınmaktadır.

2.2.1. Pedagojik ve Öğretimsel Liderlik Bağlamı

Eğitim liderliği literatürü, profesyonelleşmenin merkezinde pedagojik uzmanlığın yer aldığını göstermektedir. Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom (2004), liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin öğretim kalitesi ve okul kültürü aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Robinson (2008) ise meta-analiz çalışmasında öğretimsel liderliğin öğrenci öğrenmesi üzerinde en güçlü etkiye sahip liderlik biçimi olduğunu göstermiştir.

Pedagojik liderlik, okul yöneticisinin öğretim süreçlerine aktif katılımını, öğretmen gelişimini desteklemesini ve akademik hedefleri sistematik biçimde izlemesini içerir. Bu bağlamda profesyonelleşme, yalnızca idari koordinasyon değil; öğretimsel rehberlik kapasitesi anlamına gelir.

Ancak pedagojik liderlik bağlama duyarlıdır. Dezavantajlı sosyoekonomik bölgelerde akademik başarıyı etkileyen faktörler daha karmaşıktır. OECD (2016) verileri, sosyoekonomik statü ile akademik performans arasındaki güçlü ilişkiyi göstermektedir. Bu nedenle pedagojik liderlik, telafi edici stratejiler geliştirmeyi gerektirir.

Dolayısıyla profesyonelleşme, pedagojik bilgi birikimi ile bağlamsal farkındalığın birleşimini gerektiren bir liderlik biçimi olarak yeniden tanımlanmalıdır.

2.2.2. Kültürel İklim, Psikolojik Güven ve Kolektif Öğrenme

Bağlamsal liderliğin önemli boyutlarından biri örgütsel kültürdür. Senge (1990), öğrenen örgüt yaklaşımında sürdürülebilir gelişimin kolektif öğrenme ve açık iletişimle mümkün olduğunu belirtmektedir. Okul kültürü, öğretmenlerin iş birliği düzeyi ve ortak değerler sistemi üzerinden şekillenir.

Edmondson (1999), psikolojik güven kavramını geliştirerek ekip üyelerinin risk almaktan çekinmediği ortamlarda yenilik üretiminin arttığını göstermiştir. Dezavantajlı bağlamlarda öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, yüksek stres ve tükenmişlik riski doğurabilir. Bu nedenle psikolojik güven ortamı, profesyonelleşmenin temel koşullarından biridir.

Andersson ve Pearson (1999), örgütsel nezaketsizliğin güven kaybına ve performans düşüşüne yol açtığını göstermiştir. Bu bağlamda kültürel iklim, profesyonelleşmenin görünmez fakat belirleyici boyutudur.

Dolayısıyla bağlamsal liderlik, yalnızca pedagojik değil; kültürel ve ilişkisel sermaye üretme kapasitesini de içermektedir.

2.2.3. Sosyal Adalet ve Eleştirel Liderlik Perspektifi

Dezavantajlı bağlamlarda liderlik, sosyal adalet perspektifi olmadan eksik kalır. Shields (2010), eleştirel liderliğin eşitsizlikleri sorgulayan ve dönüştüren bir yaklaşım olması gerektiğini savunur. Eğitim lideri, yalnızca akademik performans hedefleri değil; fırsat eşitliği ve kapsayıcılık üretme sorumluluğu da taşır.

Fraser'ın (2008) yeniden dağıtım ve tanınma kuramı, eğitimde hem maddi kaynakların adil dağılımının hem de kültürel kimliklerin tanınmasının önemini vurgular. Dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda lider, bu iki boyutu dengelemek zorundadır.

Reardon (2011), gelir eşitsizliği arttıkça akademik başarı farklarının genişlediğini göstermiştir. Bu bulgu, bağlamsal liderliğin yalnızca okul içi uygulamalarla sınırlı kalamayacağını; daha geniş sosyal eşitsizlik yapılarıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koyar.

Dolayısıyla profesyonelleşme, teknik bir yeterlikten ziyade normatif ve dönüştürücü bir liderlik pozisyonu anlamına gelmektedir.

2.2.4. Dijital Dönüşüm ve Yeni Profesyonellik

Son yıllarda dijitalleşme, bağlamsal liderliğin yeni bir boyutunu oluşturmuştur. UNESCO (2020), pandemi sonrası dönemde dijital liderliğin eğitim sistemleri için temel bir gereklilik haline geldiğini belirtmektedir. Veri temelli karar alma süreçleri, liderliğin analitik boyutunu güçlendirmiştir.

Ancak dijital eşitsizlik, dezavantajlı sosyoekonomik bölgelerde daha belirgin bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, profesyonelleşmenin dijital sermaye boyutunu da içermesi gerektiğini göstermektedir.

Dijital liderlik, yalnızca teknoloji kullanımını değil; veri okuryazarlığı, etik veri yönetimi ve dijital kapsayıcılık stratejilerini içerir. Bu bağlamda profesyonelleşme, pedagojik, kültürel ve dijital boyutların entegrasyonu anlamına gelir.

Dolayısıyla bağlamsal eğitim liderliği, değişen teknolojik ve sosyal koşullara uyum sağlayabilen dinamik bir profesyonellik anlayışı gerektirir.

2.2.5. Kuramsal Sentez: Bağlamsal Profesyonelleşme Modeli

Yukarıdaki tartışmalar ışığında bağlamsal eğitim liderliği, dört temel eksende şekillenmektedir:

1. Pedagojik uzmanlık ve öğretimsel rehberlik

2. Kültürel iklim ve psikolojik güven
3. Sosyal adalet ve etik sorumluluk
4. Dijital ve analitik kapasite

Bu eksenler, profesyonelleşmenin sabit bir yeterlik değil; bağlamsal dinamiklerle etkileşim içinde gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir.

Özellikle dezavantajlı sosyoekonomik ortamlarda liderlik, yalnızca yönetsel değil; pedagojik, kültürel ve sembolik sermaye üretimini içeren çok katmanlı bir uzmanlık alanıdır. Bu durum, profesyonelleşmenin teknik bir kavram olmaktan çıkarak sosyal adalet odaklı bir liderlik paradigmasına dönüşmesini gerektirmektedir.

III. DEZAVANTAJLI BAĞLAMIN SOSYOLOJİSİ

Dezavantajlı sosyoekonomik bağlam, yalnızca gelir düzeyi düşüklüğünü değil; çok katmanlı yapısal eşitsizlikleri içeren bir toplumsal gerçekliği ifade eder. Bu bağlam, ekonomik yoksunluk, sınırlı kültürel sermaye, zayıf sosyal ağlar, mekânsal ayrışma ve kurumsal kaynak kıtlığı gibi unsurların kesişiminde şekillenir. Eğitim kurumları bu yapının içinde konumlanır ve söz konusu eşitsizlikleri hem yansıtır hem de dönüştürme potansiyeline sahiptir.

Dezavantajlı bağlamı sosyolojik olarak anlamlandırmak, eğitim liderliğinin neden daha yoğun ve çok katmanlı bir profesyonellik gerektirdiğini açıklamak açısından kritik önemdedir. Çünkü bu bağlamlarda okul, yalnızca öğretimi sunan bir kurum değil; sosyal hareketlilik için temel bir kamusal araçtır.

3.1. Sosyoekonomik Eşitsizlik ve Eğitim Başarısı

Eğitim araştırmalarında sosyoekonomik statü ile akademik başarı arasındaki ilişki uzun süredir belgelenmektedir. Coleman ve arkadaşlarının (1966) kapsamlı çalışması, aile arka planının okul kaynaklarından daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, eğitimde eşitsizlik tartışmalarının başlangıç noktalarından biri olmuştur.

Sonraki yıllarda yapılan araştırmalar, bu ilişkinin farklı ülkelerde de tutarlı biçimde gözlemlendiğini ortaya koymuştur. OECD'nin PISA raporları, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin akademik performanslarının sistematik biçimde daha düşük olduğunu göstermektedir (OECD, 2016; 2019). Bu durum, eğitim sistemlerinin eşitsizlikleri tam olarak telafi edemediğini ortaya koymaktadır.

Reardon (2011), gelir eşitsizliğinin artmasıyla birlikte başarı farklarının da genişlediğini göstermiştir. Bu bulgu, ekonomik yapının eğitim sonuçları

üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Gelir düzeyindeki artış yalnızca maddi kaynaklara değil; aynı zamanda kültürel ve bilişsel uyarana erişimi de artırmaktadır. World Bank (2018), düşük gelirli ülkelerde ve bölgelerde “öğrenme yoksulluğu”nun yaygın olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler okula devam etseler bile temel okuryazarlık ve matematik becerilerinde yetersizlik yaşayabilmektedir.

Bu bağlamda dezavantajlı bölgelerde okul liderliği, yalnızca öğretim kalitesini artırma değil; eşitsiz başlangıç koşullarını telafi edici stratejiler geliştirme sorumluluğu taşımaktadır.

Sosyoekonomik dezavantaj, aynı zamanda sağlık, beslenme ve psikososyal stres faktörleriyle de ilişkilidir. Bu çoklu risk ortamı, liderliğin sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmesini gerektirir. Dolayısıyla dezavantajlı bağlamın sosyolojisi, eğitim liderliğinin yalnızca pedagojik değil; sosyal politika boyutunu da içeren bir profesyonellik gerektirdiğini göstermektedir.

3.2. Kültürel Sermaye ve Eğitimde Yeniden Üretim

Bourdieu ve Passeron (1977), eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri kültürel sermaye üzerinden yeniden ürettiğini ileri sürmüştür. Kültürel sermaye; dilsel yetkinlik, akademik alışkanlıklar ve sembolik bilgi biçimlerini içerir (Bourdieu, 1986).

Orta ve üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler, okulun beklentilerine daha uygun kültürel kodlara sahiptir. Bernstein (1971), dil kodları kuramında alt sosyoekonomik grupların “kısıtlı kod”, orta sınıfın ise “genişletilmiş kod” kullandığını ileri sürerek dilsel farklılıkların akademik başarıyı etkilediğini göstermiştir.

Bu durum, okulun tarafsız bir kurum olmadığını; belirli kültürel normları ödüllendirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla dezavantajlı bağlamda eğitim liderliği, kültürel eşitsizlikleri azaltma rolünü üstlenmelidir.

Lareau (2003), orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha aktif katıldığını ve “yoğun ebeveynlik” stratejileri uyguladığını göstermiştir. Bu durum, kültürel sermayenin aile düzeyinde yeniden üretilmesini ortaya koyar.

Dezavantajlı bölgelerde okul, kültürel sermaye üretiminin telafi edici bir alanı haline gelir. Liderlik, bu süreci bilinçli biçimde yönetmelidir. Dolayısıyla profesyonelleşme, kültürel arabuluculuk kapasitesi gerektiren bir liderlik anlayışını içerir.

3.3. Sosyal Sermaye ve Topluluk Dinamikleri

Coleman (1988), sosyal sermayeyi bireylerin sosyal ağlar aracılığıyla eriştiği kaynaklar olarak tanımlar. Eğitim bağlamında sosyal sermaye, aile ve okul arasındaki güçlü bağlarla ilişkilidir. Putnam (2000), toplumsal bağların zayıflamasının kurumsal güveni azalttığını ve kolektif kapasiteyi zayıflattığını ileri sürmüştür. Dezavantajlı mahallelerde sosyal sermaye genellikle sınırlıdır; bu durum okulun yükünü artırır. Epstein (2011), aile-okul iş birliğinin akademik başarıyı artırdığını göstermiştir. Ancak dezavantajlı bağlamlarda aile katılımı düşük olabilir.

Bu durumda okul yöneticisi, sosyal sermaye üretici bir rol üstlenir. Topluluk iş birlikleri ve sosyal destek ağları kurmak profesyonelleşmenin bir boyutu haline gelir.

Sosyal sermaye eksikliği, disiplin sorunları ve devamsızlık gibi sorunlarla da ilişkilidir. Dolayısıyla dezavantajlı bağlamın sosyolojisi, liderliğin sosyal ağ inşası kapasitesini ön plana çıkarır.

3.4. Mekânsal Ayrışma ve Kurumsal Kaynak Eşitsizliği

Massey ve Denton (1993), mekânsal ayrışmanın ekonomik eşitsizliği kalıcı hale getirdiğini ileri sürmüştür. Düşük gelirli mahallelerdeki okullar, genellikle daha sınırlı kaynaklara sahiptir.

OECD (2018), dezavantajlı okullarda öğretmen sirkülasyonunun daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum kurumsal istikrarı zayıflatır.

Kaynak eşitsizliği yalnızca finansal değil; sembolik sermaye açısından da kendini gösterir. Düşük beklenti kültürü, akademik başarıyı sınırlar. Bu koşullar altında liderlik, kurumsal dayanıklılık üretme sorumluluğu taşır. Mekânsal ayrışma, öğrencilerin sosyal ağlarını da sınırlar. Dolayısıyla profesyonelleşme, mekânsal eşitsizlikleri dengeleyici stratejiler geliştirmeyi gerektirir.

3.5. Yapısal Eşitsizlik ve Sosyal Adalet

Fraser (2008), eşitsizliği yeniden dağıtım ve tanınma boyutları üzerinden ele alır. Eğitimde dezavantajlı bağlam, her iki boyutu da içerir. Shields (2010), sosyal adalet liderliğinin eşitsizlikleri dönüştürme sorumluluğu taşıdığını belirtir. Giroux (2011), eleştirel pedagojinin eğitimi toplumsal dönüşüm aracı olarak görmesi gerektiğini savunur.

Dolayısıyla dezavantajlı bağlamda profesyonelleşme, normatif bir konumlanma gerektirir.

Eğitim lideri, yalnızca yönetici değil; sosyal adalet aktörüdür. Bu bağlam, profesyonelleşmeyi teknik değil; etik-politik bir süreç haline getirir.

Genel Değerlendirme

Dezavantajlı bağlam; ekonomik, kültürel, sosyal ve mekânsal eşitsizliklerin kesişim alanıdır. Bu yapı, eğitim liderliğini sıradan yönetim pratiğinden daha karmaşık bir profesyonellik alanına dönüştürür.

Profesyonelleşme, bu bağlamda:

- Telafi edici pedagojik strateji
- Kültürel arabuluculuk
- Sosyal sermaye üretimi
- Kurumsal dayanıklılık
- Sosyal adalet duyarlılığı

boyutlarını içeren çok katmanlı bir liderlik anlayışı gerektirir.

IV. TÜRKİYE ve ANKARA BAĞLAMI: MERKEZİYETÇİ YAPI, SOSYOEKONOMİK FARKLILAŞMA VE EĞİTİM LİDERLİĞİ

Türkiye’de eğitim sistemi tarihsel olarak güçlü bir merkeziyetçi yönetim anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretim programlarının belirlenmesi, personel atamaları, bütçe tahsisi, ölçme-değerlendirme sistemleri ve yönetici görevlendirmeleri gibi temel alanlarda belirleyici konumdadır. Bu yapı, Weber’in (1978) tanımladığı rasyonel-hukuki bürokrasi modeline benzer biçimde hiyerarşik ve standartlaştırılmış bir yönetim sistemine dayanır. Merkeziyetçilik, ülke genelinde eşgüdüm ve standartlaşma açısından avantaj sağlamakla birlikte, yerel bağlama duyarlı karar alma kapasitesini sınırlayabilmektedir.

Türkiye’de eğitim politikalarının merkezden belirlenmesi, okul yöneticilerinin karar alanını önemli ölçüde çerçevelemektedir. Freidson’un (2001) profesyonellik kuramında vurguladığı mesleki özerklik ilkesi, Türkiye bağlamında sınırlı bir uygulama alanı bulmaktadır. Okul yöneticileri çoğu zaman mevzuat uygulayıcısı konumunda kalmakta; pedagojik ve stratejik karar alanlarında geniş bir özerklik alanına sahip olamamaktadır. Bu durum, profesyonelleşmenin yapısal boyutunu doğrudan etkilemektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği konusu Türkiye’de uzun süredir tartışılmaktadır. OECD PISA sonuçları, sosyoekonomik statü ile akademik başarı arasındaki ilişkinin Türkiye’de güçlü olduğunu göstermektedir (OECD, 2019).

Sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler, performans göstergelerinde sistematik olarak daha düşük sonuçlar elde etmektedir. Bu bulgu, eğitim sisteminin eşitsizlikleri tam olarak telafi edemediğini ortaya koymaktadır.

Türkiye’de bölgesel kalkınmışlık farkları da eğitim göstergelerine yansımaktadır. TÜİK (2022) verileri, hanehalkı gelir dağılımı, ebeveyn eğitim düzeyi ve istihdam yapısında iller ve ilçeler arasında belirgin farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar, okulların öğrenci profiline ve kaynak yapısına doğrudan etki etmektedir.

Ankara, Türkiye’nin başkenti olmasının yanı sıra sosyoekonomik açıdan heterojen bir yapıya sahiptir. Çankaya gibi yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ilçeler ile Altındağ, Mamak ya da Sincan gibi görece daha düşük gelir düzeyine sahip ilçeler arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, aynı il sınırları içinde dahi farklı bağlamsal liderlik pratiklerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Ankara’daki okullar arasında fiziksel altyapı, sınıf mevcutları, öğretmen deneyim düzeyi ve veli katılımı açısından önemli farklılıklar gözlenmektedir. MEB Stratejik Planı (2023–2027), dezavantajlı bölgelerdeki okulların desteklenmesini öncelikli hedef olarak belirlemiştir. Ancak uygulamada merkeziyetçi yapının sınırları, okul yöneticilerinin yerel düzeyde kaynak çeşitlendirme ve yenilik geliştirme kapasitesini kısıtlayabilmektedir.

Türkiye’de okul yöneticiliği uzun süre öğretmenlik deneyiminin doğal bir uzantısı olarak görülmüştür. Balcı (2011), eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak kurumsallaşmasının sınırlı kaldığını belirtmektedir. Yönetici atamalarında zaman zaman değişen mevzuat, profesyonel istikrarı zayıflatabilmektedir. Bu durum, mesleki kimlik ve sembolik sermaye üretimini de etkileyebilmektedir.

Merkeziyetçilik ile bağlamsal liderlik arasında belirgin bir gerilim bulunmaktadır. Hallinger’in (2011) vurguladığı gibi liderlik bağlama duyarlıdır; ancak standartlaştırılmış politika ortamı bu duyarlılığı sınırlandırabilir. Özellikle dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda liderin esnek müdahale kapasitesi kritik önemdedir.

Ankara’da göç ve nüfus hareketliliği, okul yönetiminin karşılaştığı zorlukları artırmaktadır. Göç alan mahallelerde kültürel çeşitlilik, dil farklılıkları ve ekonomik kırılganlık daha yaygındır. Bu durum, Bourdieu’nün (1986) kültürel sermaye kavramı bağlamında değerlendirildiğinde, okulun telafi edici bir rol üstlenmesini gerektirmektedir.

Dijitalleşme süreci, Türkiye bağlamında yeni bir eşitsizlik alanı oluşturmuştur. Pandemi döneminde uzaktan eğitime erişim, cihaz ve internet altyapısına bağlı

olarak farklılaşmıştır. UNESCO (2020), dijital liderliğin eğitim sistemleri için stratejik bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Ankara içinde dahi dijital erişim olanakları sosyoekonomik düzeye göre değişiklik göstermektedir.

Türkiye’de eğitim politikalarının sık değişmesi, uzun vadeli kurumsal planlama kapasitesini zorlayabilmektedir. Bu durum, okul liderlerinin stratejik vizyon geliştirmesini güçleştirebilir. Kurumsal süreklilik, profesyonelleşmenin temel unsurlarından biridir; ancak politika istikrarsızlığı bu süreci zayıflatabilmektedir.

Sonuç olarak Türkiye ve Ankara bağlamı, eğitim liderliğinin üç temel gerilim alanında konumlandığını göstermektedir: merkeziyetçilik–özerklik gerilimi, sosyoekonomik eşitsizlik–fırsat eşitliği gerilimi ve standartlaşma–bağlamsal duyarlılık gerilimi. Bu gerilimler, profesyonelleşmenin yalnızca bireysel yeterlik değil; yapısal reform ve bağlamsal liderlik kapasitesi gerektiren bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ankara’nın sosyoekonomik çeşitliliği içinde görev yapan okul yöneticileri için profesyonelleşme; pedagojik uzmanlık, sosyal sermaye üretimi, kültürel arabuluculuk ve dijital kapasite geliştirme boyutlarının bütüncül biçimde ele alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlam, eğitim liderliğini sıradan bir idari görev olmaktan çıkararak çok katmanlı bir profesyonel uzmanlık alanına dönüştürmektedir.

V. POLİTİKA ÖNERİLERİ: BAĞLAMSAAL PROFESYONELLEŞMEYE DOĞRU YAPISAL ve UYGULAMAYA DÖNÜK ADIMLAR

Eğitim yönetiminde profesyonelleşme, yalnızca bireysel kapasite artışıyla değil; yapısal düzenlemeler, kurumsal kültür ve politika istikrarı ile mümkün olmaktadır. Önceki bölümlerde ortaya konulduğu üzere Türkiye ve Ankara bağlamında merkeziyetçi yapı, sosyoekonomik farklılaşma ve bağlamsal çeşitlilik, okul liderliğinin rolünü daha karmaşık hale getirmektedir. Bu nedenle politika önerileri, meslek sosyolojisi, bağlamsal liderlik ve sosyal adalet perspektifleri bütünlleştirilerek ele alınmalıdır.

Aşağıdaki alt başlıklar, hem yapısal reform hem uygulama düzeyinde somut adımlar içermektedir.

5.1. Okul Yöneticiliğinin Profesyonel Bir Uzmanlık Alanı Olarak Kurumsallaştırılması

Okul yöneticiliğinin gerçek anlamda profesyonel bir alan olarak kurumsallaşabilmesi için öncelikle bu görevin öğretmenliğin doğal bir uzantısı

değil, özgül bilgi, beceri ve etik sorumluluk gerektiren ayrı bir uzmanlık alanı olarak tanımlanması gerekmektedir. Abbott'un (1988) mesleki yargı alanı kuramı, profesyonelliğin belirli bir problem alanı üzerinde tanınmış bir uzmanlık yetkisi kurulmasıyla mümkün olduğunu ortaya koyarken, Freidson (2001) mesleki özerkliğin ancak sistematik eğitim ve kurumsal tanınma ile sürdürülebileceğini vurgulamaktadır. Türkiye bağlamında okul yöneticiliği çoğu zaman deneyime dayalı bir görevlendirme olarak algılanmakta, bu durum mesleki kimliğin kurumsallaşmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri için zorunlu ve akredite edilmiş lisansüstü programların oluşturulması gerekmektedir; bu programlar pedagojik liderlik, örgütsel gelişim, veri temelli karar alma, kriz yönetimi, etik liderlik ve sosyal adalet gibi alanları kapsamalıdır. OECD (2016), liderlik gelişim programlarının sistematik olarak uygulandığı ülkelerde okul performansının ve öğretmen bağlılığının arttığını göstermektedir. Ayrıca yönetici seçme ve görevlendirme süreçlerinde liyakat temelli, şeffaf ve ölçülebilir kriterlerin uygulanması gerekmektedir; zira sık mevzuat değişiklikleri ve kısa süreli görevlendirmeler sembolik sermaye üretimini zayıflatmakta ve profesyonel istikrarı sarsmaktadır. Uzun vadeli görev güvencesi, stratejik planlama kapasitesini güçlendirecek ve liderlerin bağlamsal projeler geliştirmesine olanak tanıyacaktır. Bunun yanında ulusal düzeyde bir "Eğitim Liderliği Yeterlik Çerçevesi" hazırlanarak tüm atama ve değerlendirme süreçleri bu çerçeveye dayandırılmalıdır. Bu yaklaşım, okul yöneticiliğini teknik bir koordinasyon görevi olmaktan çıkararak, bilgi temelli ve etik sorumluluk içeren bir profesyonel alan haline getirecektir. Böyle bir kurumsallaşma süreci, mesleki habitusun dönüşümünü de destekleyecek ve yöneticilerin kendilerini pedagojik uzman ve toplumsal aktör olarak konumlandırmalarını kolaylaştıracaktır. Sonuç olarak profesyonelleşmenin ilk adımı, okul yöneticiliğinin yapısal ve akademik olarak tanınmasıdır.

5.2. Merkeziyetçilik ile Yerel Özerklik Arasında Dengeli Bir Yapının İnşası

Türkiye'de eğitim sistemi güçlü bir merkeziyetçi yapıya sahiptir ve bu yapı, Weber'in (1978) rasyonel-hukuki bürokrasi modeline benzer biçimde standartlaşmayı ve hiyerarşik kontrolü öncelemektedir; ancak bağlamsal liderlik literatürü, liderliğin etkili olabilmesi için yerel koşullara duyarlı olması gerektiğini göstermektedir (Hallinger, 2011). Merkezi standartların varlığı eşitlik açısından önemli olmakla birlikte, okul yöneticilerinin pedagojik yenilik geliştirme ve yerel sorunlara çözüm üretme kapasitesini sınırlamamalıdır. Bu nedenle okul temelli yönetim anlayışı kademeli olarak güçlendirilmelidir; yöneticilere bütçe planlaması, proje geliştirme ve yerel iş birlikleri konusunda esneklik tanınmalıdır. OECD (2019), yerel özerklik ile hesap verebilirlik

mekanizmalarının birlikte tasarlanmasının etkili sonuçlar ürettiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda veri temelli izleme sistemleri oluşturulmalı; ancak bu sistemler cezalandırıcı değil gelişim odaklı olmalıdır. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan yöneticilere esnek kaynak tahsisi yapılmalı ve telafi edici müdahaleler için özel bütçe kalemleri oluşturulmalıdır. Merkezi politika üretimi ile yerel uygulama arasında iki yönlü geri bildirim mekanizmaları kurulmalı, sahadan gelen veriler politika tasarımına entegre edilmelidir. Böyle bir yapı, hem ulusal standartları koruyacak hem de bağlamsal duyarlılığı artıracaktır. Ayrıca özerklik alanının genişletilmesi, profesyonel yargı alanının güçlenmesine ve sembolik sermaye üretimine katkı sağlayacaktır. Bu denge sağlanmadığı takdirde profesyonelleşme yalnızca mevzuat uygulama düzeyinde kalacaktır. Dolayısıyla merkeziyetçilik ile yerel özerklik arasındaki dengeli yapı, bağlamsal profesyonelleşmenin temel reform alanıdır.

5.3. Dezavantajlı Bölgeler İçin Farklılaştırılmış Liderlik Destek Politikaları

Sosyoekonomik dezavantaj, standart liderlik uygulamalarının ötesinde yoğun ve çok boyutlu müdahaleler gerektirmektedir; zira OECD (2018) verileri, dezavantajlı okullara deneyimli liderlerin atanmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Türkiye bağlamında dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul yöneticilerine maddi ve mesleki teşvikler sağlanmalı, bu görevler bir kariyer fırsatı olarak yapılandırılmalıdır. Mentorluk sistemleri kurulmalı ve deneyimli liderler yeni atanan yöneticilere rehberlik etmelidir. Bu bölgelerde sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışmanlar ve rehberlik ekipleri ile entegre çalışma modelleri oluşturulmalıdır. Dezavantajlı mahallelerde okul yöneticisi yalnızca akademik performansla değil, sosyal risk faktörleriyle de mücadele etmektedir; bu nedenle kriz yönetimi ve toplumsal arabuluculuk eğitimleri sunulmalıdır. Shields (2010), sosyal adalet liderliğinin eşitsizlikleri dönüştürme sorumluluğu taşıdığını belirtmektedir ve bu perspektif doğrultusunda liderlik programları sosyal politika bilgisi içermelidir. Ayrıca dezavantajlı okullar için özel liderlik akademileri kurulabilir ve bu akademiler bağlamsal liderlik uygulamalarına odaklanmalıdır. Kaynak tahsisi farklılaştırılmalı ve ihtiyaç temelli bütçeleme modelleri uygulanmalıdır. Bu adımlar, liderliğin yalnızca pedagojik değil, sosyal dönüşüm boyutunu da güçlendirecektir. Böylece dezavantajlı bölgelerde profesyonelleşme, sembolik bir statüden öte gerçek bir dönüşüm aracına dönüşebilecektir. Sonuç olarak farklılaştırılmış liderlik politikaları, eşitlikçi bir eğitim sistemi için vazgeçilmezdir.

5.4. Sosyal ve Kültürel Sermaye Üretimini Güçlendiren Politikalar

Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye kuramı, eğitim başarısının yalnızca okul içi süreçlere değil, öğrencilerin taşıdığı kültürel kaynaklara da bağlı olduğunu göstermektedir; bu nedenle dezavantajlı bölgelerde okul, kültürel sermaye üretim merkezi olarak konumlandırılmalıdır. Aile katılım programları sistematik biçimde güçlendirilmeli ve Epstein'in (2011) modelinde vurgulanan okul-aile-toplum iş birliği mekanizmaları yaygınlaştırılmalıdır. Okul yöneticileri, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla stratejik ortaklıklar kurmalıdır. Kültürel etkinlikler, sanat projeleri ve akademik zenginleştirme programları dezavantajlı okullarda önceliklendirilmelidir. Sosyal sermaye üretimi için mahalle temelli destek ağları oluşturulmalı ve ailelerin okulla etkileşimi teşvik edilmelidir. Putnam (2000), toplumsal bağların güçlendirilmesinin kurumsal güveni artırdığını belirtmektedir ve bu durum okul bağlamında da geçerlidir. Ayrıca kültürel arabuluculuk programları geliştirilerek farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin okula uyumu desteklenmelidir. Okul yöneticileri sosyal ağ kurma ve kaynak mobilizasyonu konusunda eğitilmelidir. Bu politikalar, sosyal ve kültürel sermaye eksikliğini telafi edici bir rol oynayacaktır. Böylece profesyonelleşme yalnızca teknik yeterlik değil, toplumsal güven üretme kapasitesiyle de güçlenecektir. Uzun vadede bu yaklaşım, dezavantajlı bölgelerde eğitim çıktılarının sürdürülebilir biçimde iyileşmesine katkı sağlayacaktır.

5.5. Dijital Liderlik ve Veri Temelli Yönetim Reformu

Dijital dönüşüm, eğitim liderliğinin yeni ve kaçınılmaz boyutudur; UNESCO (2020), pandemi sonrası dönemde dijital liderliğin stratejik bir gereklilik haline geldiğini belirtmektedir. Okul yöneticileri veri analizi, dijital strateji geliştirme ve teknoloji entegrasyonu konularında sistematik eğitimler almalıdır. Veri temelli karar alma kültürü geliştirilirken etik veri kullanımı ilkeleri açık biçimde tanımlanmalıdır. Dezavantajlı bölgelerde dijital altyapı yatırımları artırılmalı ve cihaz erişimindeki eşitsizlikler azaltılmalıdır. Dijital eşitsizlik, pedagojik eşitsizliği derinleştirebileceği için bu alanda telafi edici politikalar uygulanmalıdır. Okul düzeyinde dijital strateji planları hazırlanmalı ve bu planlar ulusal hedeflerle uyumlu olmalıdır. Veri temelli izleme sistemleri yalnızca performans ölçümü değil, gelişim planlaması amacıyla kullanılmalıdır. Dijital liderlik, pedagojik inovasyonun desteklenmesiyle bütünleştirilmelidir. Bu reform, profesyonelleşmenin çağdaş boyutunu güçlendirecek ve yöneticilerin analitik kapasitesini artıracaktır. Ayrıca dijital kapasite, merkeziyetçi yapının sınırlamalarını aşmak için yerel yenilik alanları yaratabilir. Böylece bağlamsal profesyonelleşme, teknolojik dönüşümle desteklenmiş olacaktır.

5.6. Gelişim Temelli ve Çok Boyutlu Değerlendirme Sistemleri

Profesyonelleşmenin sürdürülebilir olabilmesi için değerlendirme sistemlerinin yalnızca sonuç odaklı değil, gelişim temelli olması gerekmektedir; Leithwood ve arkadaşları (2004), liderliğin dolaylı etkilerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Sınav sonuçlarına dayalı tek boyutlu performans ölçümleri, liderliğin pedagojik ve kültürel katkılarını görünmez kılabilir. Bu nedenle okul kültürü, öğretmen gelişimi, sosyal kapsayıcılık ve topluluk iş birliği gibi göstergeler değerlendirme sistemine entegre edilmelidir. Çok boyutlu değerlendirme araçları geliştirilerek yöneticilere düzenli geri bildirim sağlanmalıdır. Bu süreç cezalandırıcı değil destekleyici bir anlayışla yürütülmelidir. Gelişim planları bireysel ihtiyaçlara göre yapılandırılmalıdır. Mesleki öğrenme toplulukları oluşturularak liderler arası deneyim paylaşımı teşvik edilmelidir. Bu yaklaşım, öğrenen liderlik kültürünü güçlendirecektir. Profesyonelleşme ancak reflektif ve sürekli gelişime açık bir değerlendirme sistemiyle mümkün olabilir. Böylece performans baskısı yerine mesleki öğrenme kültürü yerleşecektir. Sonuç olarak gelişim temelli değerlendirme, bağlamsal profesyonelleşmenin tamamlayıcı unsurudur.

SONUÇ

Bu bölümde ortaya konulan kuramsal ve bağlamsal tartışmalar, eğitim yönetiminde profesyonelleşmenin yalnızca bireysel yeterlik artışı ya da idari teknikleşme süreci olarak ele alınamayacağını açık biçimde göstermektedir. Meslek sosyolojisinin sunduğu uzmanlık, yargı alanı ve özerklik kavramları (Abbott, 1988; Freidson, 2001), eğitim liderliğinin yapısal temelini oluştururken; Bourdieu'nün alan ve sermaye kuramı (1986; 1990) profesyonelleşmenin güç, konum ve meşruiyet boyutlarını görünür kılmaktadır. Ancak bu kuramsal çerçeve, bağlamsal liderlik literatürüyle bütünleştirilmediğinde eksik kalmaktadır. Zira liderlik, soyut bir uzmanlık kategorisi değil; belirli bir sosyoekonomik, kültürel ve politik bağlam içinde işleyen dinamik bir pratiktir. Bu nedenle profesyonelleşme, hem yapısal hem ilişkisel hem de normatif boyutları içeren çok katmanlı bir süreç olarak kavramsallaştırılmalıdır.

Bu çalışmada geliştirilen kuramsal bütünleşme, profesyonelleşmeyi üç düzeyde yeniden düşünmeyi önermektedir. Birinci düzey, yapısal-profesyonel çerçevedir ve burada uzmanlık bilgisi, mesleki özerklik ve kurumsal tanınma belirleyicidir. İkinci düzey, alan ve sermaye dinamikleridir; burada kültürel, sosyal ve sembolik sermaye birikimi liderliğin meşruiyetini belirler. Üçüncü düzey ise bağlamsal uygulama düzeyidir; burada pedagojik liderlik, kültürel iklim inşası, sosyal adalet yönelimi ve dijital kapasite profesyonelliğin

görünür hale geldiği pratik alanı oluşturur. Bu üç düzey arasındaki etkileşim, profesyonelleşmenin doğrusal değil, karşılıklı bağımlılık içinde işleyen bir yapı olduğunu göstermektedir.

Dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda eğitim liderliği, pedagojik rehberliğin ötesinde sosyal, kültürel ve sembolik sermaye üretme sorumluluğunu üstlenmektedir. Sosyoekonomik eşitsizlikler, kültürel sermaye farklılıkları ve sosyal ağ eksiklikleri, okulun yalnızca akademik başarı üreten bir kurum değil; toplumsal hareketlilik sağlayan bir dengeleme mekanizması olmasını gerektirmektedir. Bu durum, profesyonelleşmenin teknik bir yeterlikten ziyade normatif ve etik bir konumlanma içerdiğini göstermektedir. Sosyal adalet perspektifi (Shields, 2010) bu bağlamda liderliği performans merkezli değil, eşitsizlikleri azaltma yönelimli bir mesleki duruş olarak yeniden tanımlamaktadır. Dolayısıyla profesyonelleşme, pedagojik uzmanlık ile etik sorumluluğun kesişiminde konumlanmaktadır.

Türkiye ve Ankara bağlamı, merkezîyetçi yapının profesyonelleşme üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Standartlaşma ve kontrol mekanizmaları sistemsel bütünlüğü sağlarken, yerel bağlama duyarlı karar alanını daraltabilmektedir. Bu gerilim, profesyonelleşmenin yalnızca bireysel gelişim değil; yapısal reform gerektiren bir süreç olduğunu göstermektedir. Merkezîyetçilik ile yerel özerklik arasında dengeli bir yapı kurulmadığı sürece, liderliğin bağlamsal kapasitesi sınırlı kalacaktır. Özellikle Ankara gibi sosyoekonomik açıdan heterojen bir kentte görev yapan okul yöneticileri için bu gerilim daha belirgindir; çünkü aynı il sınırları içinde farklı sosyoekonomik gerçeklikler liderliğin farklılaşmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışma boyunca geliştirilen “Bağlamsal Profesyonelleşme Modeli”, profesyonelliği dört temel eksenle konumlandırmaktadır: yapısal uzmanlık, alan ve sermaye dinamikleri, bağlamsal liderlik pratikleri ve okul düzeyi çıktılar. Bu model, profesyonelleşmenin sabit bir yeterlik değil; bağlamla etkileşim içinde şekillenen dinamik bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Uzmanlık bilgisi özerklik olmadan işlevsiz kalmakta; özerklik bağlamsal duyarlılık olmadan teknikleşmekte; bağlamsal duyarlılık ise yapısal destek olmadan sürdürülebilir olamamaktadır. Bu nedenle profesyonelleşme, yalnızca bireysel çabanın değil, kurumsal ve politik dönüşümün de sonucudur.

Politika önerileri bölümünde tartışıldığı üzere, profesyonelleşmenin kurumsallaşması için okul yöneticiliğinin uzmanlık alanı olarak tanınması, yerel özerklik alanının genişletilmesi, dezavantajlı bölgeler için farklılaştırılmış destek programlarının uygulanması, sosyal ve kültürel sermaye üretimini destekleyen mekanizmaların güçlendirilmesi ve dijital liderlik kapasitesinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu adımlar atılmadığı sürece profesyonelleşme sembolik

düzeyde kalacak, mevzuat uygulayıcılığı ile sınırlı bir liderlik anlayışı devam edecektir. Oysa bağlamsal profesyonelleşme yaklaşımı, liderliği toplumsal dönüşümün stratejik aktörü haline getirebilecek potansiyele sahiptir.

Ayrıca bu çalışma, profesyonelleşmeyi yalnızca statü ve sertifikasyon üzerinden değil; alan içindeki güç ilişkileri ve bağlamsal mücadele süreçleri üzerinden ele alarak literatüre teorik bir katkı sunmaktadır. Eğitim liderliği, bu perspektiften bakıldığında, sabit bir rol tanımı değil; sürekli yeniden müzakere edilen bir mesleki konumdur. Bu durum, liderliğin hem yapısal sınırlılıklar hem de toplumsal beklentiler arasında konumlandığını göstermektedir. Dolayısıyla profesyonelleşme, statik bir hedef değil; dinamik bir denge arayışıdır.

Sonuç olarak eğitim liderliği, özellikle dezavantajlı sosyoekonomik bağlamlarda, yalnızca bir idari rol değil; pedagojik, kültürel, sosyal ve etik boyutları olan çok katmanlı bir profesyonel alandır. Bu alanın güçlenmesi, bireysel kapasite gelişimi kadar yapısal ve politik dönüşümleri de gerektirmektedir. Eğitim yönetiminde profesyonelleşme, ancak uzmanlık, özerklik, sosyal adalet, dijital kapasite ve bağlamsal duyarlılığın kesişiminde sürdürülebilir hale gelebilir. Bu perspektif, eğitim liderliğini teknik bir yönetim pratiğinden çıkararak, eşitsizlikleri dönüştürme potansiyeline sahip stratejik bir kamusal rol olarak yeniden konumlandırmaktadır. Bağlamsal profesyonelleşme yaklaşımı, eğitim sistemlerinin geleceğinde liderliğin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm odaklı bir güç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, 24(3), 452–471. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202131>
- Balcı, A. (2011). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. University of Chicago Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- 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>

- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. University of California Press.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Harvard University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *2023–2027 Stratejik Planı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor. In R. Murnane & G. Duncan (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 91–116). Russell Sage Foundation.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241–256. <https://doi.org/10.1108/09578230810863248>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- TÜİK. (2022). *Gelir ve yaşam koşulları istatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu.
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.
- Weber, M. (1978). *Economy and society* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press. (Original work published 1922)
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank.

