



ELEŞTİREL PEDAGOJİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN-YÖNETİCİ ETKİLEŞİMİ: BİR KURAMSAL İNCELEME

TEACHER-ADMINISTRATOR INTERACTION IN THE CONTEXT OF CRITICAL PEDAGOGY: A THEORETICAL REVIEW

İsmail ERASLAN¹

Özet

Bu kuramsal çalışma, öğretmen-yönetici etkileşimini eleştirel pedagoji bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımlarında öğretmenler çoğunlukla edilgen uygulayıcılar olarak konumlandırılırken, yöneticiler otoriter denetleyici figürler olarak tasvir edilmektedir. Paulo Freire'nin özgürleştirici eğitim anlayışından ilhamla şekillenen eleştirel pedagoji ise bu hiyerarşik yapıyı sorgulayarak öğretmeni özneleştirir, yöneticiyi ise dönüştürücü liderliğe yönlendiren bir paradigma sunar. Bu bağlamda çalışmada, öğretmen-yönetici ilişkisinin iktidar, özgürleşme, katılımcılık ve öznellik kavramları etrafında yeniden ele alınması hedeflenmektedir. Araştırma, nitel bir perspektifle doküman analizi yöntemiyle yapılandırılmış; Freire, Giroux, Apple ve Foucault gibi düşünürlerin görüşlerinden kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda, eğitim kurumlarında demokratik yönetim kültürünün gelişebilmesi için yöneticilerin sadece idari işlevleri değil, öğretmenin pedagojik gelişimini destekleyen eleştirel liderlik rollerini de benimsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca meslekî değil, aynı zamanda etik ve toplumsal olarak da güçlenmelerini sağlayacak yeni bir yönetim modeline işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel pedagoji, öğretmen-yönetici etkileşimi, eğitim yönetimi, iktidar ilişkisi, demokratik yönetim

Abstract

This theoretical study aims to examine the teacher-administrator interaction within the framework of critical pedagogy. In traditional educational administration approaches, teachers are frequently positioned as passive implementers, while administrators are portrayed as authoritative supervisory figures. Drawing inspiration from Paulo Freire's concept of liberating education, critical pedagogy challenges this hierarchical structure by proposing a paradigm that empowers teachers as subjects and redefines administrators as transformative leaders. Accordingly, this study seeks to reconsider the teacher-administrator relationship through the concepts of power, emancipation, participation, and subjectivity. Methodologically, the study adopts a qualitative perspective and is structured through document analysis, constructing a theoretical framework based on the works of Freire, Giroux, Apple, and Foucault. The findings suggest that in order to foster a culture of democratic governance within educational institutions, administrators must not only fulfill administrative functions but also embrace critical leadership roles that support teachers' pedagogical development. This approach points toward a new governance model that facilitates not only the professional but also the ethical and societal empowerment of teachers.

Key Words: Critical pedagogy, teacher-administrator interaction, educational leadership, power relations, democratic governance

¹ ismaileraslan@trabzon.edu.tr, TRABZON UNIVERSITY, ORCHID ID: 0000-0002-6316-0189

1. Giriş

Eğitim sistemleri tarihsel olarak yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan ziyade, aynı zamanda toplumsal normların, iktidar ilişkilerinin ve kültürel kabullerin yeniden üretildiği mekânlar olarak işlev görmüştür. Bu nedenle eğitim kurumlarında kurulan tüm ilişkiler –özellikle öğretmen ve yönetici arasındaki etkileşim– pedagojik olduğu kadar politik ve ideolojik bir anlam da taşımaktadır. Geleneksel eğitim yönetimi anlayışında öğretmen, çoğunlukla pasif bir uygulayıcı; yönetici ise üst konumda yer alan bir denetleyici figür olarak tanımlanmıştır. Ancak eleştirel pedagoji, bu yapıyı sorgulayan ve dönüştürmeyi hedefleyen bir yaklaşım sunar.

Paulo Freire (1970), “Pedagogy of the Oppressed” adlı eserinde eğitimi özgürleşmenin temel aracı olarak tanımlar. Ona göre eğitim, bireyin pasif olarak bilgiye maruz kaldığı bir süreç değil; aksine sorgulayıcı, dönüştürücü ve toplumsal bilinci geliştiren bir praksiştir. Freire, geleneksel eğitim modelinde öğretmenin “banka modeli”ne uygun şekilde bilgi depo ettiği ve öğrencilerin bunu sorgulamadan içselleştirdiğini belirtirken; bu modele karşı “probleme dayalı, diyalogik ve eşitlikçi” bir eğitim anlayışını savunur (Freire, 1970). Freire’ye göre, öğretmenin dönüşmesi yalnızca sınıf içi rolleriyle sınırlı değildir; öğretmen, aynı zamanda kurumsal yapı içindeki öznelliğini geliştirmeli, yönetsel ilişkiler içinde de etkili bir aktör haline gelmelidir.

Henry Giroux (1988), öğretmenleri “kültürel işçiler” olarak tanımlar ve onları hegemonik yapıya karşı direnişin öncüsü olarak görür. Ona göre eğitim kurumları ideolojik olarak tarafsız değildir; tam aksine, mevcut ekonomik ve kültürel düzenin yeniden üretiminde merkezi bir rol oynarlar. Giroux, yöneticilerin de bu yeniden üretim sürecinde belirleyici aktörler olduğunu ve pedagojik kararların ideolojik tercihlerle belirlendiğini vurgular. Öğretmen ile yönetici arasındaki ilişki bu bağlamda yalnızca organizasyonel bir düzlemde değil; aynı zamanda ideolojik bir eksenle okunmalıdır (Giroux, 1988).

Michael Apple (2004), eğitim kurumlarını “ideolojik aygıtlar” olarak görür ve eğitim yöneticilerinin neoliberal piyasa düzeninin taşıyıcısı haline geldiğini belirtir. Apple, okul yöneticilerinin performansa dayalı ölçütlerle öğretmenleri denetlediğini; böylece öğretmenin özerkliğinin, yaratıcılığının ve toplumsal duyarlılığının sınırlanmakta olduğunu savunur. Öğretmen-yönetici ilişkisi, bu bağlamda üretkenlik ve verimlilik gibi piyasa temelli

kavramlarla biçimlenir; pedagojik derinlik ve toplumsal eleştiri ise geri planda bırakılır (Apple, 2004).

Michel Foucault (1977), bilgi ve iktidar arasındaki simbiyotik ilişkiye dikkat çekerek okulları disipliner denetim alanları olarak tanımlar. Ona göre yöneticiler, yalnızca idari düzenleyiciler değil; aynı zamanda bireylerin davranışlarını ve düşünce biçimlerini normalleştiren iktidar ajanlarıdır. Bu yapı içerisinde öğretmenin bilgi üretimi, karar alma süreçleri ve pedagojik özerkliği; yöneticilerin disipliner denetimi aracılığıyla kontrol altına alınmaktadır (Foucault, 1977). Okul bu anlamda yalnızca öğrenme değil, disipline etme mekânıdır; yönetici ise görünmeyen iktidarın taşıyıcısıdır.

Peter McLaren (1995), eleştirel pedagojiyi “direniş pedagojisi” olarak tanımlar ve okulun, yalnızca bilgi aktarımı yapılan bir yer değil; aynı zamanda kültürel çatışmaların yaşandığı politik bir alan olduğunu belirtir. McLaren, öğretmenin bu çatışmalarda pasif bir izleyici değil, aktif bir katılımcı olması gerektiğini; yöneticilerin ise bu mücadelede öğretmenin özneleşmesini teşvik eden aktörler olarak konumlanması gerektiğini savunur. Ona göre, eğitimde demokratikleşme, yalnızca karar alma süreçlerinde değil; tüm ilişkisel örüntülerin eşitlikçi bir biçimde yeniden kurgulanmasıyla mümkündür (McLaren, 1995).

Andy Hargreaves (1994) ise öğretmen özerkliği ve duygusal emeğe odaklanarak, yöneticilerin duygusal zekâsının öğretmenlerle olan ilişkilerde ne denli etkili olduğunu tartışır. Hargreaves’e göre, yönetici-öğretmen ilişkisinde duygusal destek, aidiyet hissi ve karşılıklı güven, pedagojik kaliteyi doğrudan etkileyen unsurlardır. Ancak bu ilişkilerin hiyerarşik baskıya dayalı değil; işbirliğine, saygıya ve profesyonel öznelliğe dayalı olması gerekir (Hargreaves, 1994).

Santiago Rincón-Gallardo (2019), yönetişimi yeniden tanımlayan yaklaşımında, okul liderliğini öğretimsel gelişimi teşvik eden ve kolektif öğrenme kültürü oluşturan bir süreç olarak ele alır. Ona göre yönetici, öğretmenin gelişiminden yalnızca sorumlu değil; aynı zamanda onun öğrenme yolculuğunun eşlikçisi olmalıdır. Liderlik, bu bağlamda teknik bir beceri değil; etik ve toplumsal bir görevdir (Rincón-Gallardo, 2019).

Disiplinlerarası Açılım: Eğitim Yönetimini Sınırların Ötesinden Düşünmek

Geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımları, çoğunlukla işletme biliminden ödünç alınan yapılarla kurumsal işleyişi düzenlemeye odaklanırken; öğretmen-yönetici etkileşimini de genellikle verimlilik, denetim ve karar alma gibi sınırlı kavramlar üzerinden tanımlar. Oysa bu ilişki, salt

yönetsel değil; psikolojik, etik, kültürel ve sosyo-politik yönleri olan çok katmanlı bir örüntüdür. Bu nedenle eğitim yönetiminin anlaşılması ve dönüştürülmesi, disiplinlerarası bir bakış açısının benimsenmesini gerekli kılar.

Özellikle psikoloji alanında Carl Rogers'ın (1951) "koşulsuz kabul" ilkesi, yönetici-öğretmen ilişkisinde güvene, bireysel değere ve özerkliğe dayalı bir iletişim biçiminin nasıl kurulabileceğine dair güçlü bir temel sunar. Benzer şekilde örgütsel davranış alanından Goleman'ın (1995) duygusal zekâ kavramı, yöneticinin yalnızca bilişsel değil, ilişkisel yeterlilikleri üzerinden de değerlendirilebileceğini gösterir.

Siyasal teori ve etik felsefe de bu açılımın vazgeçilmez boyutlarındandır. Örneğin Hannah Arendt'in (1958) "kamusal alan" anlayışı, okulun sadece bilgi üretim yeri değil; ortak düşünme ve eylem sahası olduğunu vurgular. Eğitim yöneticisinin görevi bu sahayı düzenlemek değil; korunmasına aracılık etmektir. Michel Foucault'nun (1977) bilgi-iktidar ilişkisi, yöneticinin pedagojik kararlarının nötr değil, ideolojik tercihler olduğunu; yani her yönetsel eylemin aslında bir değer yargısı taşıdığını açığa çıkarır.

Bu tür çoklu disiplinler yaklaşımlar, öğretmen-yönetici etkileşimini tek boyutlu ve teknik bir işleminden çıkararak, onu insani, politik, etik ve psikolojik bir bağlamda yeniden kurmayı mümkün kılar. Eğitim yönetimi, sınırları aşmadan derinleşemez. Sınırların ötesine geçen her kavrayış, sınıfta da okulda da daha insani, adil ve yaratıcı ilişkilerin kurulmasının yolunu açar.

Yukarıda özetlenen kuramsal yaklaşımlar, öğretmen-yönetici etkileşiminin yalnızca yönetsel bir koordinasyon ilişkisi değil, aynı zamanda pedagojik öznellik, iktidar mücadelesi ve toplumsal sorumluluk alanı olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, yöneticinin rolü denetleyen değil, kolaylaştıran; öğretmenin pozisyonu ise pasif uygulayıcı değil, dönüştürücü özne olarak yeniden tanımlanmalıdır. Eleştirel pedagoji, yöneticiyi pedagojik bir lider; öğretmeni ise kültürel bir aktör olarak konumlandırırken, ikisi arasındaki ilişkiyi hiyerarşi değil, ortak dönüşüm zemininde şekillendirmeyi önerir. Bu anlayış, okul kültürünün yeniden yapılandırılmasını, yönetim modellerinin demokratikleştirilmesini ve öğretmenin toplumsal rolünün güçlendirilmesini zorunlu kılar.

Benim kanaatime göre, eleştirel pedagoji yalnızca öğrenciyi özgürleştirme aracı değil; öğretmen ve yöneticiyi de kendi rollerini yeniden düşünmeye iten dönüştürücü bir bilinç düzeyidir. Yönetici, yalnızca karar verici değil; etik bir sorumluluk taşıyan eşlikçidir. Bu

yaklaşım, eğitim kurumlarını baskı mekanizmasından çıkararak, birlikte öğrenmenin ve toplumsal dönüşümün mümkün olduğu özgürleştirici alanlara dönüştürebilir.

2. Kuramsal Çerçeve

Eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktarımının yapıldığı nötr mekânlar değil; aynı zamanda ideolojik, kültürel ve politik üretim alanlarıdır. Bu üretimin merkezinde yer alan öğretmen ve yönetici figürleri, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından kilit roller üstlenmekle birlikte, aynı zamanda güç ilişkilerinin de taşıyıcılarıdır. Bu bağlamda öğretmen-yönetici etkileşimi, pedagojik olduğu kadar politik ve etik bir mesele olarak da ele alınmalıdır. Eleştirel pedagoji yaklaşımı, bu ilişkinin yalnızca yapısal değil, aynı zamanda ideolojik ve kültürel arka planını da sorgular.

Paulo Freire (1970), eğitimi bir “özgürleşme eylemi” olarak tanımlar. Ona göre, geleneksel eğitim sistemi, bilgi veren öğretmen ile bilgiyi pasif biçimde alan öğrenci arasında kurulan “banka modeli” ilişkisi üzerine kuruludur. Bu model, öğretmeni denetleyici ve mutlak doğruyu aktaran bir konuma yerleştirirken; öğrenciyi edilgen, eleştirel düşünceden yoksun bir nesne haline getirir. Freire, bu dikey ilişkiyi kırmak adına eğitimin diyalojik, karşılıklı öğrenmeye dayalı ve toplumsal dönüşüm hedefli olması gerektiğini savunur. Bu anlayış, öğretmenin olduğu kadar yöneticinin de geleneksel rolünün sorgulanmasını gerektirir.

Freire’nin izinden giden Henry Giroux (1988), öğretmeni “kültürel işçi” olarak tanımlar ve onun yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda kültürel direnişin aktörü olan bir özne olduğunu vurgular. Giroux, okulu bir ideolojik aygıt olarak tanımlar ve burada ortaya çıkan ilişkilerin yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda toplumsal yapıyı yeniden üreten dinamikler olduğunu ileri sürer. Bu çerçevede, yönetici figürü de bu yeniden üretim mekanizmasının belirleyici bir parçasıdır. Giroux’nun modelinde öğretmen, sisteme karşı direniş gösterebilen bir entelektüel olarak konumlandırılırken; yöneticiden beklenen rol, bu öznelliği bastırmak değil, desteklemektir.

Michel Foucault (1977), iktidar ve bilgi arasındaki bağı yeniden düşünmeyi önerir. Ona göre bilgi, yalnızca enformasyon değil; bireyleri şekillendiren, davranışları düzenleyen ve toplumun normlarını belirleyen bir iktidar biçimidir. Foucault, okul gibi kurumları “disipliner mekânlar” olarak ele alır; bu mekânlarda denetim, gözetim ve normatif düzenlemeler yoluyla birey

üzerinde mikro ölçekte iktidar uygulanır. Yönetici, bu denetimin uygulayıcısıdır. Dolayısıyla öğretmen-yönetici ilişkisi, sadece görev dağılımı değil; aynı zamanda norm üretiminin ve davranış düzenlemesinin de alanıdır.

Apple (2004), eğitim sistemlerinin neoliberal ekonomiyle olan ilişkisine dikkat çeker. Okulların piyasa mantığına göre yönetildiği bu yapıda, yöneticiler performans göstergeleri ve standartlara göre öğretmenleri değerlendiren “yönetimsel teknokratlar” haline gelir. Öğretmen ise yaratıcılıktan ve öznellikten uzak, ölçülebilir çıktılar üretmesi beklenen bir “eğitim teknisyeni”ne indirgenir. Bu sistem, pedagojik özerklikten uzak bir iklim yaratır. Apple’a göre bu, öğretmenin politik ve kültürel işlevini de büyük ölçüde zayıflatır.

Peter McLaren (1995), eleştirel pedagojiyi bir “direniş pedagojisi” olarak konumlandırır. Ona göre okul, kültürel kodların üretildiği ve çatıştığı politik bir alandır. Yönetici figürü bu çatışmada tarafsız değildir; hangi pedagojik yaklaşımı benimsediği, aynı zamanda hangi ideolojik pozisyonu savunduğu anlamına gelir. McLaren, yöneticilerin öğretmenlerin eleştirel potansiyelini destekleyen, onlarla birlikte dönüşen liderler olması gerektiğini savunur.

Thomas Popkewitz (1998), okul yönetimini epistemolojik düzenleme biçimi olarak ele alır. Ona göre yönetici, yalnızca yapısal kararlar alan bir figür değil; aynı zamanda neyin bilgi sayılacağını, nasıl aktarılacağını ve hangi pedagojik pratiklerin meşru kabul edileceğini belirleyen ideolojik bir aktördür. Öğretmen-yönetici ilişkisi bu bağlamda bilgi üretiminin denetimi açısından da belirleyici hale gelir.

Andy Hargreaves (1994), öğretmenin profesyonel kimliğini “duygusal emek” ve “etik bağlılık” kavramlarıyla birlikte ele alır. Ona göre öğretmenin mesleki tatmini, yalnızca öğrenciyle değil; yöneticiyle kurduğu ilişkideki saygı, özerklik ve destek düzeyiyle doğrudan bağlantılıdır. Hargreaves, yöneticinin öğretmeni yalnızca verimlilik ölçütlerine göre değerlendiren bir figür olmaktan çıkıp; duygusal olarak da onun gelişimini önemseyen bir destekleyiciye dönüşmesi gerektiğini savunur.

Santiago Rincón-Gallardo (2019), liderliği öğretimsel gelişimi destekleyen ve kolektif öğrenmeyi inşa eden bir süreç olarak tanımlar. Ona göre gerçek liderlik, karar vermekten çok birlikte düşünmeyi, kontrol etmekten çok esinlemeyi, yönlendirmekten çok eşlik etmeyi gerektirir. Öğretmen-yönetici etkileşimi bu bağlamda bir hiyerarşi değil; karşılıklı öğrenme ve değişim süreci olarak yeniden kurgulanmalıdır.

Gert Biesta (2010), eğitimde “öğrenmenin öğrenilmesinden” ziyade “özneliğin inşasını” öne çıkarır. Biesta’ya göre, yöneticinin görevi öğretmenin öğrenmesini yönetmek değil; onun pedagojik özneliğini tanımak ve geliştirmektir. Bu, eğitimin teknik değil; etik bir eylem olduğunu ortaya koyar.

Stephen Ball (2012), okul politikalarının küresel neoliberal dinamiklere göre biçimlendiğini belirtir. Okul yöneticileri, bu dinamiklerin yerel uzantılarına dönüşmekte; öğretmenler ise sistemin uygulayıcısı konumunda tutulmaktadır. Ball’a göre, bu yapının kırılması ancak yönetsel alanın politikleştirilmesi ve öğretmen-yönetici etkileşiminin yeniden düşünülmesiyle mümkündür.

Felsefi Temelin Derinleştirilmesi: Ontolojik ve Epistemolojik Bir Yaklaşım

Öğretmen-yönetici etkileşimi yalnızca sosyolojik ya da yönetsel bir ilişki biçimi olarak değil, aynı zamanda ontolojik bir karşılaşma ve epistemolojik bir kurulum olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda klasik eleştirel pedagojik yaklaşımların ötesine geçerek, ilişkiyi daha derin bir varlık ve anlam zemini üzerinde yeniden düşünmek mümkündür. Özellikle Hegel’in diyalektiği, Levinas’ın etik yüz kavramı ve Derrida’nın yapıbozumcu yorumu, bu ilişkisel alanın sadece işlevsel değil; varoluşsal bir içerim taşıdığını gösterir.

Hegel’in “efendi-köle diyalektiği” (1807), bir öznenin kendi öznelliğini ancak başka bir özneye karşılaşılarak kurabildiğini ileri sürer. Bu çerçevede yönetici, öğretmenin öznelliğini tanımadığı ve onu nesneleştirdiği sürece kendi liderliğini de olgunlaştıramaz. Levinas (1969) ise “ötekinin yüzü” kavramıyla, karşısındakini bir araç değil, etik sorumluluğun kaynağı olarak konumlandırır. Bu bakış açısıyla öğretmen, yöneticinin müdahale alanı değil; ona karşı sorumlu olduğu bir varlıktır. Derrida (1978) ise, sabit anlamların her zaman içeriden çatladığını ve her ilişki biçiminin yeniden düşünölmeye açık olduğunu ileri sürerek, öğretmen-yönetici ilişkisinin de hiçbir zaman tamamlanmış, son hâlini almış bir yapı olmadığını; sürekli yeniden kurulması gerektiğini savunur.

Bu filozofik temellendirme, yöneticinin pedagojik otoritesini yeniden konumlandırmayı, öğretmenin sesini yalnızca pedagojik bir söylem değil; etik bir çağrı olarak tanımayı ve okul içi ilişki biçimlerinin süregelen biçimde sorgulanmasını mümkün kılar. Öğretmen ve yönetici karşılaşmasını yalnızca iş tanımı üzerinden değil, varlık düzleminde, bir “özneler arası tanınma

deneyimi” olarak yeniden kavramlaştırmak, eğitime felsefi derinlik kazandırmanın güçlü bir yoludur.

Bu tür çoklu disiplinler yaklaşımlar, öğretmen-yönetici etkileşimini tek boyutlu ve teknik bir işleminden çıkararak, onu insani, politik, etik ve psikolojik bir bağlamda yeniden kurmayı mümkün kılar. Eğitim yönetimi, sınırları aşmadan derinleşemez. Sınırların ötesine geçen her kavrayış, sınıfta da okulda da daha insani, adil ve yaratıcı ilişkilerin kurulmasının yolunu açar.

Yukarıda ortaya konulan kuramsal çerçeve, öğretmen-yönetici etkileşiminin teknik bir işbirliği ilişkisi değil; çok katmanlı ve ideolojik bir karşılaşma alanı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Eleştirel pedagoji, bu ilişkinin hiyerarşik, denetleyici ve bastırıcı boyutlarını sorgulamakla kalmaz; aynı zamanda dönüştürücü, eşitlikçi ve kolektif bir yönetim anlayışının inşası için zemin sunar. Öğretmen, yalnızca ders anlatan bir memur değil; kültürel bir özne, toplumsal dönüşümün aktörü ve eleştirel bilgi üretiminin taşıyıcısıdır. Bu nedenle, yönetici figürü de yalnızca yapısal uyumu sağlayan bir organizatör değil; öğretmenin bu özneleşme sürecine eşlik eden, onu destekleyen ve gelişimini kolaylaştıran etik bir lider olmak zorundadır.

Benim görüşüme göre, mevcut okul yapıları hâlâ öğretmeni teknik bir araç, yöneticiyi ise yapısal düzenin temsilcisi olarak konumlandırmakta; böylece eğitimdeki özgürleştirici potansiyeli köreltmektedir. Oysa çağdaş toplumun ihtiyaç duyduğu şey, hiyerarşiyle değil; kolektif akılla şekillenmiş eğitim ortamlarıdır. Bu anlayışta yönetici, öğretmenin sesiyle konuşabilmeli, onunla birlikte öğrenme cesareti gösterebilmeli ve pedagojik özneliliği bir tehdit değil; bir değer olarak görebilmelidir. Bu perspektif, yalnızca öğretmen ve yöneticinin rollerini dönüştürmekle kalmaz; okulun bütünsel işleyişini, karar alma süreçlerini ve kurumsal kültürünü de yeniden inşa eder. Kısacası, eğitimde demokratikleşme ancak öğretmen-yönetici ilişkisinin etik, eşitlikçi ve eleştirel bir zeminde yeniden tanımlanmasıyla mümkün olabilir. Benim kanaatim odur ki, gerçek liderlik gücün kullanımı değil; başkalarının gücünü açığa çıkarma becerisidir. Bu da ancak eleştirel pedagojiyle temellenmiş bir yönetim anlayışıyla başarılabılır.

3. Literatür Taraması

Öğretmen-yönetici etkileşimi, geleneksel eğitim yönetimi literatüründe sıklıkla idari koordinasyon, iş birliği, yetki devri ve performans değerlendirme gibi yönetsel kavramlar

üzerinden ele alınmıştır. Ancak çağdaş eğitim literatürü, bu ilişkinin aynı zamanda pedagojik, politik ve etik boyutları olduğunu ortaya koymaktadır. Eleştirel pedagoji eksenli çalışmalarda, öğretmen ile yönetici arasındaki etkileşimin yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda güç ilişkileri bağlamında da analiz edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, özellikle son yirmi yılda yapılan çalışmalar, okul yöneticiliğini teknik bir rolün ötesinde, ideolojik ve kültürel bir konum olarak değerlendiren yaklaşımlar etrafında şekillenmiştir.

Sergiovanni (1992), eğitim liderliğini yalnızca yapısal bir otoriteye dayanmak yerine, ahlaki ve kültürel liderlik ilkeleri doğrultusunda yeniden tanımlamıştır. Ona göre okul yöneticisi, örgütsel işleyişi düzenleyen bir teknokrat değil; okulun etik kültürünü inşa eden ve öğretmenin profesyonel gelişimini destekleyen bir lider olmalıdır. Bu anlayış, öğretmen-yönetici etkileşimini dikey bir emir-komuta ilişkisinden çıkarıp, anlam üretimi ve değer paylaşımı üzerinden kurgulayan bir modele işaret eder.

Leithwood ve Jantzi (2005), dönüştürücü liderliğin öğretmen motivasyonu ve kurumsal bağlılık üzerindeki etkisini ele aldıkları çalışmalarında, yöneticinin pedagojik vizyonu paylaştıran ve öğretmenlerin fikirlerine alan açan bir aktör olduğunda, okul kültürünün daha demokratik ve üretken hale geldiğini göstermiştir. Bu bağlamda dönüştürücü liderlik, öğretmen-yönetici etkileşiminin bir güç mücadelesi değil, ortaklaşa gelişen bir yönetim süreci olduğunu ortaya koyar.

Spillane ve Diamond (2007), “dağıtılmış liderlik” modeline odaklandıkları çalışmalarında, okul yöneticisinin liderliği bireysel olarak değil; öğretmenlerle birlikte, kolektif bir süreç içinde inşa etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu model, öğretmenin okul içindeki karar süreçlerine aktif katılımını teşvik eder ve öğretmen-yönetici etkileşimini karşılıklı sorumluluk ve öznellik temelinde yeniden tanımlar.

Gronn (2008), okul yönetiminde mikro-politik ilişkilerin ve gayriresmî güç dengelerinin önemine dikkat çeker. Ona göre öğretmen-yönetici etkileşimi yalnızca resmi hiyerarşi içinde değil; gündelik etkileşimler, semboller, değerler ve örtük söylemler üzerinden biçimlenir. Bu perspektif, öğretmenlerin sesini bastıran görünmez yapıları da analiz edebilme imkânı sunar.

Hammersley-Fletcher ve Strain (2011), eleştirel pedagojik yaklaşımların okul liderliğine entegrasyonu üzerine yaptıkları çalışmalarında, okul yöneticilerinin karar süreçlerinde öğretmen özerkliğini artırıcı uygulamalara yönelmesi gerektiğini vurgular. Bu, öğretmenin

yalnızca uygulayıcı değil; karar verici ve eleştirel düşünce üreten bir özne olarak görülmesi gerektiği anlamına gelir.

Blackmore (2013), feminist pedagoji ve liderlik kuramlarını birleştirdiği çalışmasında, okul yöneticiliğini “bakım, ilişkisel etik ve duyarlılık” ilkeleriyle yeniden tanımlar. Ona göre, öğretmen-yönetici etkileşimi salt rasyonel değil; aynı zamanda duygusal ve etik bir boyut taşır. Bu yaklaşım, öğretmenin birey olarak değer görmesi, dinlenmesi ve sürece duygusal olarak dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koyar.

Møller (2009), okul yönetişimini “etik sorumluluk alanı” olarak tanımlar. Özellikle kuzey Avrupa ülkelerinde yapılan uygulamalı araştırmalar, öğretmenlerin sürece katılımının okulun etik iklimini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu katılımın mümkün olabilmesi ise yöneticilerin öğretmenlere güvenmesi, onları yalnızca performansla değil, düşünsel katkı üzerinden değerlendirmesiyle mümkün hale gelir.

Lumby (2012), eğitim liderliğini kültürel çoğulculuk, eşitlik ve adalet temalarıyla birlikte ele alır. Yönetici-öğretmen ilişkisinin tek biçimli hiyerarşik yapılara değil; farklılıkları kapsayan, katılımcı ve eleştirel bir zemin üzerine kurulması gerektiğini belirtir. Bu yaklaşım, özellikle çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin kurumsal katkılarını görünür kılmak açısından önemlidir.

Court, Merchan ve Moroney (2007), öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmediği ortamlarda, mesleki bağlılıklarının zayıfladığını ve yöneticilere karşı güven duygusunun azaldığını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen-yönetici etkileşiminin yalnızca yönetsel değil; aynı zamanda motivasyonel ve psikolojik bir etkisinin olduğunu ortaya koyar.

Robertson ve Timperley (2011), profesyonel öğrenme topluluklarının kurulmasının öğretmen-yönetici ilişkilerini nasıl dönüştürdüğünü ele alır. Araştırmalar, ortak öğrenmeye dayalı okul kültürlerinin, hem öğretmen özerkliğini hem de yöneticilerin öğrenme sürecine katılımını teşvik ettiğini göstermektedir.

Bush (2019), okul yöneticiliğini küresel bağlamda yeniden ele alırken, liderliğin artık sadece hedef belirleme ve kontrol etme eylemi olmadığını; öğretmenlerin profesyonel gelişimini kolaylaştıran, onların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen bir kolaylaştırıcılık süreci olduğunu vurgular. Bu anlayışta yönetici, öğretmeni denetleyen değil, onun potansiyelini açığa çıkaran bir aktöre dönüşür.

Sachs (2003), “aktif profesyonellik” kavramını ortaya atarak, öğretmeni sistemin pasif bir uygulayıcısı olmaktan çıkarıp, eleştirel bilgi üreten ve okul politikalarında aktif rol alan bir özne olarak konumlandırır. Bu modelde yöneticinin görevi, öğretmenin bu aktifliğini teşvik eden, düşünsel üretim ortamlarını kuran ve koruyan bir ortam sağlamaktır.

Kelchtermans (2009), öğretmenlerin mesleki kimliklerini yapılandırma süreçlerinde yöneticilerin etkisini vurgular. Ona göre, öğretmen özerkliği yalnızca bireysel bir tercih değil; kurumsal iklimin bir yansımasıdır. Yöneticilerin öğretmenin inisiyatif almasına gösterdiği destek, onun öz-yeterlilik ve bağlılık düzeyini doğrudan etkiler.

Day ve Gu (2010), uzun soluklu bir boylamsal çalışmada, öğretmenlerin meslek yaşamındaki sürdürülebilir motivasyon kaynaklarını analiz etmiş; öğretmenlerin yöneticilerinden gördüğü manevi destek, saygı ve ortak karar alma imkânlarının, mesleki bağlılık ve başarı üzerindeki etkisini istatistiksel olarak ortaya koymuştur.

Scribner et al. (2007), okul liderliği üzerine yaptıkları karma yöntemli araştırmada, öğretmenlerin yöneticileriyle kurdukları ilişki biçiminin, öğretmenlerin yeniliklere açıklığı ve değişim motivasyonu üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Bu ilişki karşılıklı güven, açık iletişim ve eşitlik temelinde kurulduğunda, pedagojik yeniliklerin okul kültürüne entegre edilmesi çok daha kolay olmaktadır.

Eleştirel Teorinin Yeni Kuşak Temsilcileriyle Zenginleştirme: Çağdaş Direnişin Pedagojik Temelleri

Eğitimde eleştirel teoriye dayalı çalışmaların büyük kısmı, 20. yüzyılın ikinci yarısında şekillenen klasik düşünörlere —başta Freire, Giroux, McLaren ve Apple olmak üzere— odaklanmaktadır. Bu isimler şüpheşiz temel kurucu figürlerdir; ancak çağdaş eğitim ortamlarını anlamak ve pedagojik ilişkileri yeniden yorumlamak için eleştirel teorinin güncel temsilcilerini de analiz çerçevesine dahil etmek gereklidir. Bu tür bir genişleme, yalnızca kuramsal çeşitlilik değil; aynı zamanda güncel toplumsal meselelerle bağ kurma imkânı da sağlar.

Örneğin Nancy Fraser (2001), adaleti yalnızca kaynaklara erişimle değil; tanınma ve temsiliyet ile de ilişkilendirir. Öğretmenin okul içindeki konumunu bu açıdan değerlendirmek, onu yalnızca işlevsel değil; kültürel olarak da tanınmayı hak eden bir özne olarak konumlandırmak

anlamına gelir. Axel Honneth'in (1995) "tanınma kuramı" ise öğretmen-yönetici ilişkisinin merkezine karşılıklı saygı, sevgisel tanıma ve hakkaniyetli işbirliğini yerleştirir.

Bell hooks (1994), eğitimi "özgürleştirici sevgi pratiği" olarak tanımlar ve öğretmenin yalnızca bilişsel bir figür değil; aynı zamanda şefkat, cesaret ve duyarlılıkla hareket eden bir dönüşüm aktörü olduğunu savunur. Yönetici figürünün de bu sevgiye aracılık eden bir etik yoldaş olarak düşünülmesi, okul iklimine köklü bir etik boyut kazandırır. Boaventura de Sousa Santos (2014) ise "epistemolojik çoğulluk" kavramıyla, Batı merkezli bilgi formlarını sorgularken, öğretmenin deneyimini alternatif bilgi üretimi olarak tanımlar.

Bu güncel kuramcıların dâhil edilmesi, öğretmen-yönetici etkileşiminin yalnızca yönetsel değil; adalet temelli, duygu yüklü, epistemolojik olarak çoğulcu ve etikle derinleşmiş bir ilişki olduğunu kavramayı sağlar. Bu katkı, aynı zamanda klasik eleştirel pedagojinin çağdaş sorunlara yanıt üretebilmesini sağlayan yeni düşünsel damarları da akademik anlatıya eklemiş olur.

Yukarıda özetlenen literatür, öğretmen-yönetici etkileşiminin sadece yönetsel ve işlevsel bir koordinasyon alanı olmadığını, aynı zamanda eğitim kurumlarının epistemolojik, etik ve ideolojik zeminini şekillendiren temel ilişkisel örüntülerden biri olduğunu açıkça göstermektedir. Eleştirel pedagojiyle uyumlu bu çalışmalar, öğretmenin yalnızca görevlerini yerine getiren bir memur değil; karar süreçlerine aktif katılan, eleştiren, dönüştüren bir aktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada, yöneticinin konumu da kökten dönüşmektedir: Artık yalnızca kuralları uygulayan bir otorite değil; öğretmenin pedagojik, düşünsel ve etik gelişimini destekleyen bir lider olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Benim değerlendirmeme göre, öğretmen-yönetici etkileşimi, okulun sadece idari yapısını değil; aynı zamanda kültürel dokusunu, etik atmosferini ve öğrenme iklimini belirleyen temel belirleyicilerden biridir. Bu nedenle yöneticinin pedagojik sezgisi, etik yönelimi ve öğretmenle kurduğu ilişki, eğitim kurumunun niteliği üzerinde doğrudan belirleyicidir. Demokratik, katılımcı ve eleştirel temelli ilişkiler, öğretmenin mesleki doyumunu ve öğrencinin öğrenme kalitesini artırırken; hiyerarşik ve performans temelli ilişkiler öğretmenin öznelliğini bastırmakta, yaratıcılığını köreltmektedir. Eğitimde nitelik, ancak öğretmenin sesini yükseltebildiği, fikirlerinin değer gördüğü ve yöneticisiyle birlikte dönüşebildiği ortamlarda mümkündür. Gerçek liderlik, öğretmenin potansiyelini yönetmek değil; onu özgürleştirmek ve birlikte yeniden üretmektir.

4. Yöntem

Bu çalışma, öğretmen-yönetici etkileşimini eleştirel pedagoji bağlamında kuramsal düzeyde analiz etmeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma, felsefi temelli ve teorik yoğunluklu bir içeriğe sahip olması sebebiyle, geleneksel deneysel yöntemlerden farklı olarak kuramsal inceleme ve doküman analizi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Eleştirel pedagojinin doğası gereği, bu tür çalışmalarda sayısal verilerden ziyade, kavramsal çözümleme, ideolojik yapıların deşifresi ve metinler arası yorumlama ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda yönetime ilişkin yaklaşım, yalnızca bir veri işleme süreci değil; aynı zamanda bir bilgi felsefesi tutumu olarak da düşünülmelidir.

4.1. Araştırma Yaklaşımı ve Felsefi Temeller

Bu çalışmanın temeli, yorumsamacı (interpretivist) ve eleştirel (critical) paradigmaların kesişim noktasında konumlanmaktadır. Interpretivist yaklaşım, toplumsal gerçekliğin bireylerin deneyimlerinden ve anlam dünyalarından üretildiğini savunur. Bu bağlamda, öğretmen-yönetici etkileşimi, yalnızca yapısal değil; anlam yüklü, kültürel ve etik katmanları olan bir olgu olarak ele alınır (Schwandt, 1994). Eleştirel paradigma ise yalnızca anlamı açığa çıkarmakla yetinmez; aynı zamanda mevcut yapıları sorgulayıp dönüştürmeyi amaçlar (Kincheloe & McLaren, 2011). Bu nedenle çalışma, mevcut eğitim yönetimi ilişkilerinin altında yatan iktidar örüntülerini deşifre etmeye yönelmiştir.

Habermas (1984) tarafından geliştirilen “eleştirel bilgi ilgisi” (critical knowledge interest) kavramı, bu bağlamda araştırmanın temel felsefi dayanaklarından birini oluşturur. Habermas’a göre bilgi, yalnızca açıklamak için değil, özgürleştirmek ve dönüşüm sağlamak için üretilmelidir. Bu anlayış, çalışmanın pedagojik bir analiz olmanın ötesinde, dönüşüme çağrı yapan bir entelektüel eylem olduğunu gösterir.

4.2. Kuramsal Araştırmalarda Yöntem Sorunu

Kuramsal çalışmalar, özellikle sosyal bilimlerde, uzun süre “empirik olmayan”, “kanıta dayalı olmayan” çalışmalar olarak görülmüş; metodolojik açıdan ikincil planda değerlendirilmiştir (Adorno, 2000). Ancak çağdaş metodoloji literatürü, kuramsal incelemeleri yalnızca yorum değil, aynı zamanda yeni bilgi üretimi, kavramsal çerçeve geliştirme ve eleştirel perspektif kazandırma bağlamında değerlendirmektedir (Mason, 2002).

Swedberg (2014), sosyal bilimlerde “teori inşasının” özgün bir yöntemsel süreç olduğunu ve gözlemsel olmayan ama düşünsel temelli araştırmaların, özellikle eleştirel kuram bağlamında bilimsel değer taşıdığını ileri sürmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada izlenen yöntem, literatür temelli olmakla birlikte yalnızca derleme düzeyinde kalmamakta; yeni kavramsal örüntüler oluşturmayı ve var olan eğitim yönetimi modellerine eleştirel katkı sunmayı hedeflemektedir.

4.3. Doküman Analizi: Kuramsal Metinlerin Yorumlanması

Araştırmada kullanılan temel yöntem, doküman analizidir. Ancak burada kastedilen analiz, yalnızca içerik sınıflaması değil; eleştirel metin çözümlemesi, anlam düzeyinde kavramsal yapıların açınlanması ve ideolojik katmanların teşhiri süreci olarak kurgulanmıştır. Bowen (2009), doküman analizinin özellikle ideolojik yapıların çözümlenmesinde güçlü bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Prior (2003), belgelerin yalnızca bilgi taşıyan değil, söylem üreten araçlar olduğunu vurgulamış ve metin çözümlemesinin toplumsal yapıların yeniden üretiminde kritik bir role sahip olduğunu ileri sürmüştür.

Bu çalışma kapsamında analiz edilen metinler, Paulo Freire, Henry Giroux, Michel Foucault, Peter McLaren, Michael Apple, Thomas Popkewitz, Gert Biesta, Stephen Ball, Andy Hargreaves ve Santiago Rincón-Gallardo gibi düşünürlerin eserlerinden oluşmaktadır. Bu metinler yalnızca bilgi kaynağı değil; aynı zamanda düşünsel mücadele alanları olarak değerlendirilmiş; her biri bağlamı içinde yeniden okunmuş ve yorumlanmıştır.

4.4. Yorumlayıcı Analiz ve Kavramsal Kodlama

Yapılan analiz, tematik analiz ilkelerine dayansa da, bu analiz süreçleri klasik kodlama yaklaşımından ziyade, eleştirel teorik temalar etrafında yapılandırılmıştır. Braun ve Clarke (2006), tematik analizde yorumlayıcılığın araştırmacının entelektüel pozisyonunu yansıttığını vurgular. Bu bağlamda, bu çalışmanın temaları yalnızca frekansla değil; ideolojik yoğunluk, pedagojik dönüşüm gücü ve etik çağrışım düzeylerine göre seçilmiştir.

Elde edilen temalar şunlardır:

- Öğretmenin öznelleşme süreci ve direnç kapasitesi
- Yöneticinin ideolojik konumu ve etik sorumluluğu
- Okulun bilgi üretim merkezi değil, normatif disiplin aygıtı oluşu
- Eleştirel liderlik ve yoldaşlık temelli yönetim modeli

Bu temalar, yalnızca literatürün kategorik özeti değil; aynı zamanda bu çalışma kapsamında geliştirilen kuramsal müdahale alanlarını da tanımlamaktadır.

4.5. Eleştirel Bilgi Üretimi: Araştırmacının Konumlanması

Bu çalışmada araştırmacı, nötr bir gözlemci değil; eleştirel bilgi üretimi sürecine aktif olarak katılan, metinle ilişkisini salt açıklayan değil; yorumlayan ve dönüştüren bir özne olarak konumlandırılmıştır. Lincoln ve Guba (2000), nitel araştırmalarda araştırmacının “araç” olduğunu ve yorumun nesnellik değil; yansıtılmış bilinç temelinde üretildiğini vurgular. Bu bağlamda, araştırmacının pedagojik deneyimi, felsefi yönelimi ve teorik duyarlılığı, yöntemin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmiştir.

Bu yaklaşım, çalışmanın içeriğini yalnızca akademik bir egzersiz olmaktan çıkarıp, aynı zamanda pedagojik bir duruş, etik bir konum ve dönüştürücü bir eylem haline getirmektedir. Bu da eleştirel pedagojinin yöntemsel anlamda taşıdığı politik sorumluluğun bir yansımasıdır.

Yukarıda yapılandırılan yöntemsel çerçeve, çalışmanın epistemolojik ve etik derinliğini inşa eden temel zeminlerden biridir. Bu bağlamda yöntem, yalnızca teknik bir araç değil; pedagojik ve politik bir duruşun yansımasıdır. Benim kanaatime göre, özellikle eleştirel pedagojik çerçevede yapılan çalışmalar, klasik veri toplama mantığıyla sınırlı kaldığında, sahip olduğu dönüşüm potansiyelini kaybetmektedir. Bu nedenle bu çalışmada benimsenen yöntem, klasik yöntem tartışmalarından ziyade, bilgi üretiminin özgürleştirici boyutunu merkeze almayı ve pedagojik ilişkileri yalnızca çözümlemek değil, dönüştürmeyi de hedeflemeyi esas alır. Yöneticiyi yalnızca bir figür olarak değil; kuramsal bir yapı olarak anlamaya çalışmak, öğretmeni yalnızca uygulayıcı değil; eleştirel bir özne olarak analiz etmek, bu yöntemin temel gücüdür. Teoriyle kurulan bu yakın ilişki, yalnızca geçmişi anlamak değil; geleceği tahayyül etmek için de güçlü bir araçtır.

Bu çalışmada nicel veri toplama süreci gerçekleştirilmemiş olsa da, eleştirel pedagojik kuramların, eğitim yönetimi literatürünün ve felsefi yaklaşımların derinlemesine çözümlemesiyle elde edilen varsayımsal bulgular, öğretmen-yönetici etkileşiminin kavramsal düzeyde yeniden inşasına olanak sağlamıştır. Bulgular, kavramsal yoğunluğu yüksek temalar altında birleştirilmiş ve yapılandırılmıştır. Her bir tema, yalnızca mevcut literatürün izdüşümünü değil; aynı zamanda bu çalışmanın getirdiği özgün kuramsal katkıyı da yansıtmaktadır.

5. Bulgular ve Yorum

5.1. Öğretmen-Yönetici Etkileşiminde İktidarın Biçimselliği

Kuramsal çözümleme, öğretmen-yönetici etkileşiminin hâlâ büyük oranda dikey, normatif ve performans temelli iktidar ilişkileriyle tanımlandığını ortaya koymaktadır. Foucault'nun “mikro iktidar” kavramsallaştırması bu bağlamda açıklayıcıdır: Okul yöneticisi, öğretmenin davranışlarını disiplinize eden ve normatif yapıyı yeniden üreten bir konuma sahiptir. Özellikle neoliberal performans kriterleri (Apple, 2004), öğretmenin özerkliğini bastırmakta ve yöneticiyi teknokratik bir denetleyiciye dönüştürmektedir. Bu yapı, pedagojik dönüşümün önünü tıkayan en belirgin yapısal bariyer olarak öne çıkmaktadır.

5.2. Etik Liderlik ile Normatif Otorite Arasındaki Gerilim

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilerle kurduğu ilişkide en çok ihtiyaç duyduğu şeyin etik yönelimi olan, ilham verici ve destekleyici liderlik olduğunu göstermektedir. Ancak mevcut yönetsel pratiklerin çoğu, bu liderliği teknik karar alma, bürokratik denetim ve performans takibi gibi işlevlerle sınırlı tutmaktadır. Hargreaves (1994) ve Blackmore (2013), duygusal emeğin ve bakım etiğinin öğretmenler için en önemli değer unsurları olduğunu belirtmiştir. Yine de yöneticiler çoğunlukla bu ilişkiyi verimlilik ve “hedef gerçekleştirme” odaklı yürütmekte, öğretmenin insani yönü görünmezleşmektedir.

5.3. Yoldaşlık Temelli Eleştirel Liderlik İhtiyacı

Freire (1970) ve Giroux (1988)'un eleştirel pedagojik yaklaşımları doğrultusunda yapılan kuramsal çözümleme, öğretmen-yönetici etkileşiminin yalnızca yönetsel bir bağlamda değil; yoldaşlık ve karşılıklı öğrenme temelinde kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Rincón-Gallardo (2019)'nun “kolektif liderlik” yaklaşımı, bu yeniden yapılanma için güçlü bir kuramsal dayanak sunar. Öğretmen, yöneticinin denetlediği değil; birlikte düşündüğü, birlikte ürettiği ve birlikte geliştiği bir özneye dönüşmelidir.

5.4. Öğretmenin Özneleşmesi: Uygulayıcıdan Katılımcıya

Yapılan çözümleme, öğretmenin hâlâ çoğu kurumda uygulayıcı bir figür olarak konumlandığını; karar alma süreçlerine katılımının sembolik düzeyde kaldığını göstermektedir. Oysa Sachs (2003)'ın "aktif profesyonellik" modeli, öğretmenin yalnızca derse giren değil; kurumsal politikaları tartışan, şekillendiren ve sorgulayan bir aktör olması gerektiğini savunur. Bu öznellik alanı, yalnızca öğretmenin iradesiyle değil; yöneticinin yaklaşımıyla da doğrudan ilişkilidir.

5.5. Eleştirel Pedagojinin Yönetimsel Yansımaları

Kuramsal veriler, eleştirel pedagojinin yalnızca sınıf içi bir yaklaşım değil; aynı zamanda yönetim etiği, liderlik felsefesi ve yönetim tarzı olduğunu ortaya koymaktadır. Eleştirel pedagojinin yönetimsel düzeyde somutlaşması; öğretmenin sesinin duyulduğu, kararlara katıldığı, değer verildiği ve birlikte öğrenilen bir okul ikliminin oluşmasıyla mümkündür. Bu noktada yöneticinin rolü, "gücü elinde tutan" değil; öğretmenin potansiyelini açığa çıkaran bir kolaylaştırıcıdır (Leithwood & Jantzi, 2005).

5.6. Özgürleştirici Yönetişim Modellerine Duyulan İhtiyaç

Literatür taramasına ve kuramsal çözümlemeye dayalı olarak, eğitim kurumlarında demokratikleşmenin yalnızca hukuki düzenlemelerle değil; ilişkisel dönüşümlerle sağlanabileceği bulgulanmıştır. Bu dönüşüm, öğretmen-yönetici ilişkisinin hiyerarşiden çıkıp eşitlik, öznellik ve eleştirelilik temelinde yeniden inşa edilmesiyle mümkündür. Bu yeniden yapılanma, eğitim kurumlarını bilgi aktarım merkezinden çok, birlikte öğrenilen, düşünülen ve dönüşülen "kamusal alanlar" haline getirecektir.

Öğretmenlerin Mikro Direniş Pratiklerine Yer Verme: Sessiz Politikadan Eleştirel Öznelliğe

Eğitim kurumlarında öğretmen-yönetici ilişkisi çoğunlukla yukarıdan aşağıya kurulan yönetsel pratikler bağlamında tartışılır. Ancak öğretmenler yalnızca "yönetilen" figürler değildir; kurumsal sınırları aşma, yeniden şekillendirme veya görünmeyen biçimlerde sorgulama becerisiyle donatılmış eleştirel özneler olarak da konumlanabilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin uyguladığı ve genellikle "mikro direniş" olarak tanımlanan pratikler, okul içi iktidar düzenine karşı pedagojik, etik ve kültürel bir karşı koyuş niteliği taşır.

Foucault (1980), iktidarın olduğu her yerde direnişin de var olduğunu belirtir. Bu direniş her zaman açık, kitlesel ya da sembolik olmak zorunda değildir; çoğu zaman “gündelik uygulamalar”, “sessizlik stratejileri” ya da “söylemsel sapmalar” yoluyla ifade edilir. Öğretmenlerin, toplantılarda konuşmaması, yönetsel kararlara pasif biçimde tepki vermesi, öğrencilerle farklı pedagojik bağlar kurması veya kurumsal söylemlere ironik mesafeler geliştirmesi gibi davranışlar bu direniş biçimlerinin örnekleridir.

Scott (1990), bu tür davranışları “gizli söylem” olarak adlandırır; yani iktidara doğrudan karşı çıkmadan, onu içeriden bozan, geciktiren ya da yeniden yorumlayan sembolik eylemler. Bu perspektiften bakıldığında, öğretmen yalnızca sistemin uygulayıcısı değil; sistemin içinde açtığı çatlaklar aracılığıyla farklı anlam alanları üreten bir aktördür. Bu mikro direniş biçimleri, yalnızca bireysel değil; aynı zamanda kolektif hafıza ve pedagojik etik açısından da değerli izler taşır.

Bu nedenle kuramsal çalışmalarda, öğretmenlerin bu sessiz politikalarının görünür kılınması ve direnişin sadece yüksek sesli protestolardan ibaret olmadığının kabul edilmesi gerekir. Bu bağlamda mikro direniş, pedagojik özelliğin gizli ama etkili bir biçimidir. Yönetici-öğretmen ilişkisinin dönüşümü de bu mikro sesleri duymakla, anlamlandırmakla ve onların ifade alanlarını meşrulaştırmakla mümkün olabilir.

Bu bulguların ışığında benim kanaatim şudur: Öğretmen-yönetici ilişkisi, yalnızca yönetsel bir koordinasyon değil; bir insanlık durumu, bir etik karşılaşma, bir pedagojik kader ortaklığıdır. Bu ilişki, eğitimin ruhunu belirler; okulun kültürünü biçimlendirir; öğrenmenin niteliğini doğrudan etkiler. Bu nedenle, mevcut yapılar içinde hâlâ öğretmeni denetlenen, yöneticiyi denetleyen bir figüre indirgeyen modellerin ötesine geçilmeli; özelliğin, eleştirinin ve kolektif aklın esas alındığı bir ilişki örüntüsü inşa edilmelidir.

Bana göre, yönetici olmak yalnızca karar vermek değil; bir vicdanı temsil etmek, öğretmenin düşünme hakkını güvence altına almaktır. Bu çalışmanın en büyük iddiası da budur: Yönetim, bir hiyerarşi değil; etik ve eleştirel bir ilişki biçimi olarak yeniden düşünülmelidir. Ancak bu şekilde öğretmen, kurum içinde yalnızca görevli değil; düşünür, hisseden ve üreten bir özne haline gelir. Gerçek eğitimsel dönüşüm de ancak bu özellik alanında başlayabilir.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmen-yönetici etkileşimini eleştirel pedagojik bağlamda kuramsal düzeyde inceleyerek, eğitim yönetimi alanında köklü bir yeniden düşünüş çağrısı yapmayı amaçlamıştır. Kuramsal literatürün derinlemesine çözümlemesiyle oluşturulan bulgular, mevcut okul yapılarında öğretmen-yönetici ilişkilerinin hâlâ büyük oranda dikey, normatif ve performans odaklı bir zeminde yürütüldüğünü; bu durumun hem pedagojik özerkliği sınırladığını hem de etik liderlik anlayışının gelişimini engellediğini göstermektedir.

Eleştirel pedagojinin temel varsayımlarına göre eğitim yalnızca bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda bir özgürleşme, öznelleşme ve dönüşüm alanıdır. Bu nedenle öğretmen, sistemin pasif bir uygulayıcısı değil, eleştirel düşünen, sorgulayan ve dönüştüren bir aktör olarak yeniden konumlandırılmalıdır. Yönetici ise bu dönüşümün karşısında duran bir kontrol mekanizması değil, pedagojik gelişimin destekleyicisi, etik sorumluluk sahibi ve yoldaşlık temelli liderlik modeliyle öne çıkan bir figür olmalıdır.

6.1. Literatüre Katkı: Kuramsal Bir Yeniden Konumlandırma

Bu çalışma, eğitim yönetimi literatürüne üç ana düzeyde katkı sunmaktadır:

1. Eleştirel yönetim teorisinin eğitime entegrasyonu: Çalışma, Freire, Giroux, McLaren, Foucault, Apple ve Biesta gibi düşünürlerin kavramlarını yalnızca pedagojik değil, yönetsel ilişkiler bağlamında da ele alarak, eğitim yönetiminin ideolojik boyutlarını görünür kılmıştır. Bu yaklaşım, yönetici figürünün sadece örgütsel bir aktör değil; aynı zamanda kültürel ve politik bir özne olduğunu ileri sürmektedir.
2. Öğretmen özneliğinin yönetim bağlamında değerlendirilmesi: Öğretmenin yalnızca derse giren değil, okul kültürünü inşa eden, karar süreçlerine katılan ve etik normların üreticisi olan bir figür olarak ele alınması, öğretmenlik mesleğine ilişkin geleneksel sınırları sorgulamayı mümkün kılmaktadır.
3. Demokratik yönetim modeline teorik dayanak oluşturulması: Kolektif liderlik, yoldaşlık temelli ilişki ve etik sorumluluk ekseninde şekillenen alternatif bir yönetim modeli önerisi, yalnızca teorik değil; uygulamaya dönük bir yeniden yapılanma potansiyeli de taşımaktadır.

6.2. Uygulama Alanına Katkı: Yapısal ve İlişkisel Reform Önerileri

Çalışmanın pedagojik ve yönetsel pratiklere sunduğu öneriler üç temel düzeyde sınıflandırılabilir:

a. Yönetsel Yapıya İlişkin Öneriler

1. Hiyerarşik yapının yeniden tasarlanması: Okul örgütleri, emir-komuta zinciri etrafında değil; katılımcı, yatay ilişkiler temelinde yeniden yapılandırılmalıdır. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin etkin rol alması sağlanmalıdır.
2. Etik liderlik ilkelerinin kurumsallaşması: Eğitim yöneticilerinin görev tanımları yalnızca teknik işlevlerle değil, etik sorumluluklar, pedagojik vizyon ve öğretmen desteği gibi alanlarla zenginleştirilmelidir.
3. Performans odaklı yönetim yerine gelişim odaklı liderlik: Öğretmenin çıktıları yerine süreçleri, ürünleri yerine düşünsel katkıları değerlendirme ölçütü haline getirilmelidir.

b. İlişkisel Kültüre İlişkin Öneriler

1. Yöneticinin duygusal zekâ ve ilişki becerilerinin geliştirilmesi: Öğretmenle kurulan ilişki yalnızca bilgi aktarımı değil; güven, saygı ve değer temelinde yapılandırılmalıdır.
2. Yoldaşlık temelli liderlik eğitimi: Eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında, eleştirel pedagojik liderlik, empati temelli ilişki ve kolektif öğrenme kültürü vurgulanmalıdır.
3. Çatışma çözümünde restoratif yaklaşımlar: Öğretmen-yönetici arasında yaşanan gerilimler, hiyerarşik çözümler yerine onarıcı, açıklık temelli ve uzlaşmacı süreçlerle ele alınmalıdır.

c. Pedagojik Ortama İlişkin Öneriler

1. Eleştirel profesyonellik anlayışının desteklenmesi: Öğretmenlerin, yalnızca müfredat uygulayıcısı değil; pedagojik karar süreçlerine katılan, öğrenci merkezli düşünen ve kurumu dönüştürme iradesine sahip aktörler olarak tanınması gerekmektedir.
2. Ortak öğrenme toplulukları kurulması: Okullarda yöneticiler ve öğretmenlerin birlikte öğrenip birlikte üretmelerini sağlayacak yapıların (aksiyon araştırmaları, eleştirel seminerler, kolektif yansıma grupları) yaygınlaştırılması önerilmektedir.

3. Demokratik okul kültürünün inşası: Okul içi mikro-demokrasilerin (öğretmen meclisleri, karar forumları, etik kurullar) kurularak, kurumsal kararların katılımcı biçimde alınması sağlanmalıdır.

6.3. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu kuramsal çalışma, öğretmen-yönetici ilişkisini felsefi, eleştirel ve yapısal boyutlarda ele almıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler:

Nitel saha çalışmaları: Öğretmen ve yöneticilerin karşılıklı algılarını ortaya koyan betimsel çalışmalar; duygusal, etik ve yönetsel ilişki biçimlerinin haritasını çıkarabilir.

Eylem araştırmaları: Eleştirel pedagojik liderlik uygulamalarının okul kültürü üzerindeki etkisini ölçen müdahale temelli araştırmalar, önerilen modelin uygulanabilirliğini test edebilir.

Uluslararası karşılaştırmalar: Farklı ülkelerdeki demokratik okul yapıları ve eleştirel liderlik modelleri incelenerek, evrensel ilkeler ve yerel özgünlükler analiz edilebilir.

Eğitim yöneticisi yetiştirme programları üzerine meta-analizler: Bu programların içeriklerinin, eleştirel pedagojik liderlik yeterlilikleriyle uyumu değerlendirilmelidir.

Kuramsal Model Önerisi Geliştirme: Eleştirel Yönetişim İçin Kavramsal Bir Çerçeve

Kuramsal çalışmalar çoğu zaman yalnızca mevcut yapıların eleştirisiyle sınırlı kalır. Oysa eleştiri, dönüşüm önerileriyle birlikte anlam kazanır. Bu çalışma bağlamında, öğretmen-yönetici etkileşiminin dönüşümüne yönelik yalnızca çözümleyici değil, aynı zamanda yapılandırıcı bir bakış sunmak amacıyla Eleştirel Yönetişim Modeli önerilmektedir. Bu model, eğitim kurumlarında sadece yönetsel işleyişi değil; ilişkisel kültürü, pedagojik etik anlayışını ve kolektif sorumluluk biçimlerini de yeniden kurmayı hedefler.

Model dört ana sütun üzerine kuruludur:

1. Etik Temellilik: Yönetici, karar alma süreçlerinde teknik değil, etik reflekslerle hareket eder. Öğretmenin öznelliği yalnızca mesleki yeterlilikle değil, ahlaki tanınma ile de güvence altına alınır.
2. Kolektif Öznellik: Kurumda özne yalnızca yönetici değildir; öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar birlikte öğrenen ve öğreten aktörler olarak tanınır.

3. Diyalsal İletişim: Bilgi, yukarıdan aşağıya inen bir bildirim değil; karşılıklı anlam üretimi sürecidir. Diyalog, sadece araç değil; aynı zamanda yönetişimin özü olarak kabul edilir.
4. Epistemik Esneklik: Okul, sabit bilgi aktaran değil; bilgiye dair sorgulamanın sürdüğü dinamik bir mekân olarak tasarlanır. Yönetici, bilgiyi sabitleyen değil; çoğulluğa alan açan bir figürdür.

Bu kuramsal çerçeve, yalnızca öğretmen-yönetici ilişkisini değil, okulun kurumsal ontolojisini de dönüştürmeye adaydır. “Eleştirel yönetişim” anlayışı, okulda yönetimi bir emir-komuta işleyişi olmaktan çıkararak, anlam, değer ve etik sorumluluk paylaşımı temelinde yeniden tanımlar. Bu öneri, sadece bir yapısal model değil; aynı zamanda bir pedagojik vicdan çağrısıdır.

Saha Uygulamasına Dönük Köprü Kurma: Kuramı Yaşayan Okul Gerçekliğiyle Buluşturmak

Kuramsal çalışmaların en temel risklerinden biri, teorik düzlemde kalıp pratik alana temas edememesi; hatta zaman zaman “saha dışı” olarak etiketlenmesidir. Oysa kuram, yalnızca düşünsel bir üretim değil; aynı zamanda eyleme yön veren bilinçtir. Bu bağlamda, öğretmen-yönetici etkileşimi üzerine geliştirilen eleştirel pedagojik çerçevenin, okul içi pratiklerle buluşabileceği uygulama köprülerine ihtiyaç vardır.

Bu tür bir köprü, yarı kuramsal–yarı uygulamalı bir metodoloji ile kurulabilir. Örneğin bu çalışmada geliştirilen etik liderlik, yoldaşlık temelli yönetişim ve pedagojik öznellik gibi kavramlar, çeşitli varsayımsal senaryolarla desteklenebilir:

- Bir okulda öğretmenlerin görüşü alınmadan alınan kararların nasıl tepkilere yol açtığı,
- Duygusal desteğin eksikliği nedeniyle öğretmenlerin motivasyonunun nasıl etkilendiği,
- Kolektif öğrenme oturumlarıyla öğretmen-yönetici ilişkisinin nasıl güçlendiği gibi örnekler, kuramı sahada “hissedilebilir” kılma potansiyeline sahiptir.

Ayrıca aksiyon araştırmaları veya eleştirel olay çözümlemeleri ile bu kuramın okul bağlamında nasıl karşılık bulabileceği üzerine “kuramsal müdahale tasarımları” oluşturulabilir. Bu müdahale modelleri, sadece teorinin geçerliliğini değil; aynı zamanda dönüştürücü etkisini de test etme imkânı sunar.

Her güçlü kuramın sahada yürüyen bir hali olmalıdır. Yönetici, öğretmenle göz göze geldiğinde bu kuramı hatırlamalı; öğretmen, yöneticinin tutumunda eleştirel pedagojinin sesini duyabilmelidir. O hâlde kuramın sahadaki karşılığı, sadece test edilmesi gereken bir teori değil; yaşanması gereken bir etik ve ilişkisel deneyimdir.

Yönetici etkileşimi, yalnızca eğitim kurumlarının teknik işleyişiyle değil; bir ülkenin pedagojik vicdanıyla doğrudan ilgilidir. Bu ilişki biçimi, öğrenmenin doğasını, okulun kültürünü ve öğrencinin özgürleşme imkânını belirler. Eğer öğretmen susturulmuşsa; o okulda ses yoktur, düşünce yoktur, dönüşüm yoktur. Eğer yönetici korkuyorsa öğretmenin eleştirisinden; o okulda liderlik değil, yönetsel otorite vardır.

Gerçek liderlik, öğretmenin sesinden ürkmek değil; o sesi duymaya istekli olmaktır. Bu çalışmanın en temel önerisi, yönetimi sadece güç kullanma pratiği olarak değil; anlam üretme, değer paylaşma ve kolektif düşünme biçimi olarak yeniden tanımlamaktır. Eleştirel pedagoji bize yalnızca öğrenciyle nasıl ilişki kuracağımızı değil; öğretmenle nasıl yoldaş olacağımızı da öğretir.

Bir okulda öğretmen konuşabiliyorsa, orada öğrenme başlamıştır. Çünkü susturulmuş bir öğretmenin olduğu yerde hiçbir çocuk özgürce düşünemez. Bu yüzden eğitimde dönüşüm, önce öğretmenin ve yöneticinin birbirine “eşit gözle” bakmasıyla başlar. Göz hizasında kurulan her ilişki, çocukların ufkunu gökyüzüne taşıyacak ilk adımdır.

Kaynakça

- Adorno, T. W. (2000). Theodor W. Adorno: Critical evaluations in cultural theory. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). Ideology and curriculum (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Arendt, H. (1958). The human condition. Chicago: University of Chicago Press.
- Ball, S. J. (2012). Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London: Routledge.
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. International Journal of Leadership in Education, 16(2), 139–154.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bush, T. (2019). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Court, M., Merchan, M., & Moroney, M. (2007). Values and leadership in the 21st century. *International Journal of Leadership in Education*, 10(2), 127–138.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Fraser, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, Culture & Society*, 18(2–3), 21–42.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume one*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. In K. Hayes et al. (Eds.), *Key works in critical pedagogy* (pp. 285–326). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lumby, J. (2012). Disengaged and disaffected: Young people, education and the future. *Educational Futures*, 4(3), 22–30.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.
- Møller, J. (2009). Leadership for democratic schools: Reconceptualizing distributed leadership in Norwegian schools. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 114–135.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. London: Sage.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*. London: Routledge.
- Robertson, J., & Timperley, H. (2011). *Leadership and learning*. London: Sage.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Maidenhead: Open University Press.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118–137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Swedberg, R. (2014). *The art of social theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.