

EĞİTİM YÖNETİMİNDE TAKDİR YETKİSİNİN KULLANIMI: İDARİ VE SİYASİ YÖNETİMLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNE ETKİLERİ ÜZERİNE BİR ANALİZ¹

Ahmet ARMUTOĞLU²

Makale Bilgisi	Özet
<i>Makale Türü:</i> Derleme	Bu çalışma, eğitim yönetiminde takdir yetkisinin kullanımını ve bu yetkinin idari ile siyasi yapıların eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim yöneticilerinin sahip oldukları takdir yetkisi, eğitim politikalarının uygulanmasında ve uygulamadaki sonuçların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmada, yöneticilerin takdir yetkisini kullanım biçimleri ile idari ve siyasi yapıların söz konusu süreç üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda akademik çalışmalar, tezler, makaleler ve mevzuat metinleri incelenmiştir. Analiz süreci ise eğitim yöneticilerinin etkilendiği idari ve siyasi faktörler, bu faktörlerin eğitim süreçlerine yansımaları ve farklı yönetsel bağlamlardaki değişimler çerçevesinde yürütülmüştür. Bulgular, takdir yetkisinin yalnızca bireysel bir karar alanı olmadığını, aksine bürokratik yapı, mevzuat ve politik etkiler tarafından şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin bu süreçte bir yandan merkezi sınırlılıklar içinde hareket ettikleri, diğer yandan yerel ihtiyaçlara göre esneklik sağlayarak politika uygulamalarını yeniden yorumladıkları belirlenmiştir. Takdir yetkisi, eğitim yönetiminde hem yönetsel esneklik sağlayan hem de yapısal sınırlar içinde işleyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle söz konusu yetkinin dengeli, şeffaf ve hesap verebilir biçimde kullanılması gerekmektedir.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 26.12.2025	
Kabul 22.05.2026	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Eğitim yönetimi, Takdir yetkisi, Eğitim politikaları	

¹ Bu çalışma, yalnızca yayımlanmış akademik kaynakların ve kamuya açık mevzuat/politika belgelerinin incelenmesine dayandığı; insan katılımcı, kişisel veri veya biyolojik materyal içermediği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

² Öğretmen, MEB, armutogluahmet1453@gmail.com, Orcid ID: 0009-0008-2450-3709



AN EVALUATION OF DISCRETIONARY AUTHORITY IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THE IMPACT OF ADMINISTRATIVE AND POLITICAL GOVERNANCE ON EDUCATIONAL PROCESSES

Article Information	Abstract
Article Type: Review	<p>This study aims to examine the use of discretionary authority in educational administration and the effects of this authority on educational processes within the context of administrative and political structures. The discretionary authority held by educational administrators plays a significant role in the implementation of educational policies and in shaping outcomes at the practical level. In this regard, the study analyzes administrators' ways of using discretionary authority and the effects of administrative and political structures on this process. A qualitative research approach was adopted in the study, and document analysis was used as the research method. Within this scope, academic studies, theses, articles, and legislative texts were examined. The analysis process was conducted within the framework of the administrative and political factors affecting educational administrators, the reflections of these factors on educational processes, and changes observed across different administrative contexts. The findings indicate that discretionary authority is not merely an individual decision-making domain; rather, it is a multidimensional process shaped by bureaucratic structures, legislation, and political influences. It was determined that educational administrators, on the one hand, act within centralized constraints and, on the other hand, reinterpret policy implementation by providing flexibility according to local needs. As a result, discretionary authority is considered a critical element in educational administration that both provides managerial flexibility and operates within structural boundaries. Therefore, this authority should be exercised in a balanced, transparent, and accountable manner.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 26.12.2025	
Accepted 22.05.2026	
<i>Keywords:</i> Educational Administration, Discretionary Authority, Educational Policies,	
Kaynakça Gösterimi: Armutoğlu A. (2026). Eğitim yönetiminde takdir yetkisinin kullanımı: idari ve siyasi yönetimlerin eğitim süreçlerine etkileri üzerine bir analiz. <i>Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi</i> 7(1), 44-60.	

1. GİRİŞ

İnsan, mevcut zihinsel yapılarına bağlı olarak eğitimle sürekli bir etkileşim halindedir ve pek çok davranışı bu süreçte öğrenmektedir (Fındıkcı, 1999). Türk Dil Kurumu ise eğitimi; “çocukların ve gençlerin toplumda yerlerini bulabilmeleri, gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazanabilmeleri, kişiliklerini geliştirebilmeleri için okul içinde ve dışında, doğrudan ve dolaylı olarak yapılan yardımlar ve terbiye” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025). En basit anlamıyla yaşamın başlangıcından itibaren sürekli bir bilgi edinme süreci olarak eğitim, hayat boyu devam etmektedir (Fındıkcı, 1999). Eğitimin temel amacı ise belirlenen hedefler doğrultusunda bireyleri yetiştirmektir. Millî eğitim amaçlarına göre bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak eğitimle geliştirilmeleri gerekmektedir (Fidan, 1997).

Yönetim ve eğitim disiplinlerinin kökenleri tarih öncesi zamanlara kadar uzanmakta, fakat eğitim yönetimi bilimi, kamu yönetimi ve yönetim bilimlerinin ardından ayrı bir disiplin olarak belirginleşmektedir (Özdemir, 2008). Eğitim alanına yönetim ilkelerinin uygulanmış biçimi olaraksa eğitim yönetimi tanımlanmaktadır (Balcı, 2013). Gelişmiş toplumlarda eğitim yönetimi bilimsel bir alan olarak görülmektedir ve mesleki davranışları şekillendirdiği için öğretmenlik gibi mesleki bir kimlik kazanmıştır (Bursalıoğlu, 2011).

Mevcut çalışma, eğitim yönetiminde kullanılan takdir yetkisinin idari ve siyasi yapıların eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının amaçlarını, yapılarını ve süreçlerini kapsamlı biçimde yönetme pratiği olarak öne çıkmaktadır. Eğitim yöneticilerinin politika ve uygulamaları şekillendirme sürecindeki karar verme yetkileri ise hem eğitim kalitesinin hem de eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Mevcut çalışma, eğitim yöneticilerinin takdir yetkisini nasıl kullandıklarını belirlemeyi hedeflemektedir. Eğitim yöneticilerinin takdir yetkisi kullanımının idari ve siyasi yönetimler tarafından nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlayan çalışma, söz konusu durumun eğitim süreçleri ve sonuçları üzerinde ne tür etkiler yarattığını açıklamaya çalışmaktadır. Ayrıca çalışma, bahsi geçen yetkinin eğitim kurumlarının verimliliğine, etkinliğine ve yenilikçi uygulamaların geliştirilmesine olan katkılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında eğitim yönetiminde takdir yetkisinin kullanımı ve ilgili kullanımın idari ve siyasi yapılar üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Bu sebeple çalışmada doküman analizi yönteminden yararlanılmakta olup daha önce gerçekleştirilen çalışmalar referans alınmaktadır. İlgili alan yazındaki mevcut akademik makaleler, dergi yazıları, tezler, politika belgeleri, eğitim kurumlarının raporları ve yönetmelikler gibi yazılı kaynakların toplanmasıyla bilgi havuzu oluşturulmakta, konuya ilişkin dokümanlar ayrıştırılarak analiz edilmektedir. Kaynakların derinlemesine analizi, eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerindeki takdir yetkilerini nasıl kullandıklarını ve söz konusu kullanımın eğitim politikaları ile uygulamaları üzerindeki sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Söz konusu yaklaşımın, araştırmanın konusu olan eğitim yönetimi uygulamalarının ve politikalarının daha iyi anlaşılmasına olanak tanırken idari ve siyasi çerçevelerin eğitim süreçleri üzerindeki etkilerinin objektif bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda, eğitim yönetiminde takdir yetkisinin nasıl kullanıldığını ve ilgili kullanımın idari ile siyasi yapılarla ilişkisini daha sistematik biçimde ortaya koyabilmek amacıyla belirli araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma soruları hem literatürdeki boşlukları doldurmayı hem de eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerini çok boyutlu bir perspektifle analiz etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca sorular, takdir yetkisinin yalnızca bireysel bir yönetsel pratik değil, aynı zamanda daha geniş idari ve politik bağlamlarla etkileşim içinde şekillenen bir süreç olduğu varsayımından hareketle hazırlanmıştır. Bu çerçevede araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Eğitim yönetimi literatüründe takdir yetkisi hangi idari, hukuki ve siyasal bağlamlarda ele alınmaktadır?
2. Takdir yetkisi eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerinde nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
3. Sokak düzeyi bürokrasi, gevşek yapılı örgütler, hesap verebilirlik ve etik yaklaşımları takdir yetkisini açıklamada nasıl kullanılabilir?
4. Eğitim yönetiminde takdir yetkisinin dengeli ve hesap verebilir kullanımı için hangi kavramsal çıkarımlar geliştirilebilir?

1.1. Eğitim Yönetiminin Konuları ve Yapılanması

1.1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim alanında J. J. Rousseau'nun öne sürdüğü tezlerle eğitim, 20. yüzyıla yenilikçi bir vizyonla girmiştir. Rousseau, toplumdaki bireye doğru bir eğitim anlayışı önermiş ve bireylerin özgür iradeleri ile yaşadıkları deneyimler üzerinden öğrenmelerinin önemini vurgulamıştır. Böylece kişisel gelişimi destekleyen ve bireyin özünü keşfetmesini sağlayan bir eğitime duyulan ihtiyaç artmıştır (Karlı, 2012). 21. yüzyılın başlarında bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile eğitim yöntemleri çeşitlenmiş, daha dijital ve çağa uygun hale gelmiştir. Dijitalleşen dünya hem bireyleri hem de kurumları yoğun bir şekilde etkilemiştir (Erdem, 2008).

Eğitim yönetimi kavramı, halihazırda var olan girdilerin hem verimli hem de etkin biçimde kullanılması aracılığıyla eğitim hedeflerine ulaşılması ifade etmektedir. ğrenme ve öğretme hedeflerine ulaşılması adına kaynakların yeterli olması ve etkin bir Şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimi, insan ilişkilerine ek olarak nesnelere yönetimiyle de ilişkilendirilmektedir. Ayrıca bu süreçte eğitim yönetimi, motivasyon, planlama, raporlama ve karar alma gibi konularda da önemli roller üstlenmektedir (Kashyap, 2023).

Eğitim yönetimi ve değerler doğrultusunda yapılan çalışmalarda değer ve karakter yapısının, insanların i ve dış karar yönelimlerinde etkili olduğu görülmüştür (elik, 1999). Bunun yanında örgüt içerisindeki değerler ile örgüt kültürü, yönetimsel kararlar, işe yönelik değerler ve tutumların etkileşimde olduğu görülmüştür (zer, 1992).

1.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Yapılanması

Eğitim yönetimi, ulusal idari yönetim sistemleriyle doğrudan bağlantılıdır ve dünya genelinde ülkelerin idari yapılarından büyük lde etkilenmektedir. Farklı ülkelerin eğitim sistemleri, yönetimsel yapılar ve finansman modelleri açısından çeşitli farklılıklar göstermektedir. Aşağıda verilen ülke örnekleri, söz konusu farklılıkları açık biçimde ortaya koymaktadır (Balcı, 2013; OECD, 2020a; OECD, 2020b).

Japonya’da eğitim, Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) ile yerel yönetimlerin iş birliği çerçevesinde yürütülmektedir. Bakanlık, eğitim politikalarının belirlenmesi ve koordinasyonunda merkezi bir rol üstlenirken uygulama sürecinde yerel yönetimlerle iş birliği yapılmaktadır (OECD, 2020b). İrlanda’da eğitim sistemi, Eğitim ve Beceri Bakanlığının denetiminde merkezi bir yapı göstermekte; politika belirleme süreci merkezi düzeyde yürütülürken uygulama okul düzeyindeki yöneticiler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Almanya’da eğitim sistemi federal bir yapıya sahiptir ve eyaletler (Lnder), eğitim politikalarının uygulanmasında önemli yetkilere sahiptir. Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF) ise daha çok koordinasyon ve genel çerçevenin oluşturulması konusunda rol üstlenmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; OECD, 2020b). Fransa’da eğitim sistemi oldukça merkeziyetçi bir yapıya sahip olup Eğitim Bakanlığı, eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasında belirleyici konumdadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Kanada’da eğitim sistemi eyaletler tarafından yönetilmekte; her eyalet kendi eğitim politikalarını geliştirme ve uygulama yetkisine sahip bulunmaktadır. Bu durum, eğitimde yerelleşmiş bir yönetim anlayışının benimsendiğini göstermektedir (World Bank, 2018). Güney Kore’de ise eğitim, merkezi yönetim ile yerel eğitim ofislerinin birlikte yürüttüğü bir yapı içinde düzenlenmekte ve Eğitim Bakanlığı politika belirleme sürecinde temel aktör olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2020b). Türkiye perspektifinden bakıldığında eğitim yönetimi, Türkiye’deki eğitim tarihi içinde görece yeni bir alan olarak dikkat çekmektedir. Binbaşoğlu’na (1983) göre Türkiye’de eğitim yönetimine ilişkin ilk ders, 1952 yılında ğretmen okulu programlarına “teşkilat ve idare” dersi olarak eklenmiş; 1965 yılında ise eğitim enstitülerinin eğitim bilimleri bölümlerinde eğitim yöneticiliği dersi verilmeye başlanmıştır.

Eğitim yönetimi alanında yetkin bireylerin yetiştirilmesi konusu ilk olarak Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ele alınmıştır. Eğitim yönetimi, okul yönetiminden farklı bir örgütsel yapı içinde değerlendirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatları bu kapsamda ele alınırken, bu birimlerde görev yapanlar eğitim yöneticisi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yöneticiliği, özel uzmanlık ve beceriler gerektirmekte olup bu alanda okul müdürlüğü ile il veya ile millî eğitim müdürlüğü gibi çeşitli görevler bulunmaktadır (Açıkalın, 2016).

1.1.3. Çağdaş Eğitim Yönetimi Anlayışı ve Karşılaşılan Sorunlar

Çağdaş eğitim yönetimi, toplumsal, teknolojik ve örgütsel değişimlerle birlikte sürekli dönüşen bir yapıya sahiptir. Bu sebeple tek tip ve katı modellerin yerini daha esnek, uyarlanabilir ve çok boyutlu yaklaşımlar almaktadır. Durumsallık (contingency) yaklaşımı, örgütlerin içinde buldukları koşullara göre farklı yönetim stratejileri geliştirmesi gerektiğini vurgulayarak önemli bir kuramsal temel sunmaktadır (Bush, 2011; Hoy ve Miskel, 2013).

Günümüzde esnek yönetim anlayışları ve teknoloji entegrasyonu da öne çıkmaktadır. Katılımcı ve hızlı karar alma süreçlerini destekleyen yaklaşımlar, dijitalleşmeyle birlikte veri temelli karar alma ve dijital liderlik gibi uygulamaları ön plana çıkarmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu, ğretim süreçlerinin yanı sıra yönetim anlayışını da daha etkili ve Şeffaf hâle getirmektedir (Fullan, 2014; OECD, 2020b; Selwyn, 2016).

Eğitim yönetimi, günümüzde çeşitli sorunlarla da karşı karşıyadır. Öğrenci sayısındaki artış, altyapı eksiklikleri, bütçe yetersizlikleri ve atama süreçlerindeki aksaklıklar okul yönetimlerini doğrudan etkilemektedir. Aslan’a (2021) göre bütçe yetersizliği, personel eksikliği, veli ilgisizliği, yoğun müfredat, sınırlı yetki ve bürokratik işlemler söz konusu sorunların başında gelmektedir. Bu durum, yöneticilerin karar alma süreçlerini zorlaştırmakta ve eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir.

1.2. İdari ve Siyasi Yönetimlerin Eğitimle İlişkisi

1.2.1. Eğitim Yönetiminde Kamu Politikası Modelleri

Grup modeli, farklı çıkar gruplarının kamu politikalarını kendi değer ve inançları doğrultusunda yönlendirme çabalarına odaklanmaktadır. Modele göre kamu politikası analizi, grupların amaçlarının net bir şekilde ortaya çıkarılmasıyla yapılabilmektedir (Akgül ve Kaptı, 2022, s. 77). Kurumsal model, kamu politikalarının kamu kurumlarının bir çıktısı olduğunu öne sürmekte ve hükümetlerin örgütsel yapısına odaklanmaktadır. İlgili modele göre devlet kurumlarının yapısı, yetkileri ve işleyişi politika süreçlerini ve politika sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Matshikwe, 2004, s. 39). Kurumsal yaklaşım, anayasal düzenlemeler, idari yapı ve hukuki süreçlerin kamu politikaları üzerindeki rolünü vurgulamaktadır (Dye, 2002, s. 56).

Elit modeli ise kamu politikalarının toplumun tüm kesimlerinin taleplerinden ziyade, karar alma süreçlerinde etkili konumda bulunan siyasal, yönetsel ve ekonomik aktörlerin değerleri, tercihleri ve güç ilişkileri doğrultusunda şekillenebileceğini savunmaktadır. Kamu politikası literatüründe güç, gündem belirleme ve karar alma süreçlerinde hangi aktörlerin etkili olduğunun belirlenmesi, politika çıktılarının anlaşılması açısından temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Cairney, 2012). Bu bağlamda elit aktörlerin karar alma süreçlerindeki konumları, kamu politikalarının temel yönelimleri üzerinde belirleyici olabilmektedir.

İşlevsel model, kamu politikasını belirli aşamalara ayırarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Modelde politika süreci, problemin tanımlanması, gündeme alınması, politika seçeneklerinin geliştirilmesi, karar verme, uygulama ve değerlendirme gibi aşamalar üzerinden ele alınmaktadır. İşlevsel model, kamu politikalarının daha sistematik biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır.

Sistem modeli ise politika süreçlerini daha genel ve bütüncül bir çerçevede değerlendirmektedir. Modelde siyasal sistem, çevresiyle birlikte ele alınmakta ve kamu politikaları sistemin toplumsal taleplere verdiği yanıt olarak görülmektedir (Akgül ve Kaptı, 2022, s. 104). Matshikwe (2004), sistem modelinin politika süreçlerini alt sistemler ve ilişkili süreçler üzerinden tanımladığını belirtmektedir.

1.2.2. Eğitim Yönetiminin İdeoloji ve İktidar ile İlişkisi

Teori ve ideoloji, toplumsal dünyayı açıklamak, önemli olguları belirlemek ve kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlamak açısından benzerlik göstermektedir. Her ikisi de mevcut koşulları analiz etmeye ve gerektiğinde değiştirilmesi gereken unsurları ortaya koymaya çalışmaktadır. Ancak ideolojiler mutlak kesinlik sunarken, teoriler belirsizliği kabul eder ve test edilebilir yapılarıyla bilimsel yöntemlere açıktır. İdeolojiler belirli ahlaki inançlara dayanarak tek taraflı bir bakış açısı benimserken, teoriler tarafsız bir değerlendirme sunarak farklı görüşleri dikkate almaktadır (Neuman, 2014, s. 78-79). İdeoloji, toplumsal gerçekliği anlamlandırma işlevi görürken, egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eden ve bireylerin mevcut düzenlemelere kayıtsız kalmasını sağlayan kültürel bir istila mekanizması olarak da değerlendirilmektedir (Apple, 2017, s. 91). Spring (2017) de ideolojinin toplumun genelinin değil, belirli bir sınıfın ihtiyaçlarının bir ürünü olduğunu ve düşünce ile eylemi birbirinden ayırarak bilgiye biçim verdiğini ileri sürmektedir (s. 34).

1.2.3. Eğitim Yönetimi Politikasında Rol Oynayan Aktörler

Kamu politikası süreci, toplumun farklı kesimlerinin ve devletin çeşitli organlarının etkileşimi ile şekillenmektedir. Hill (1997), bu sürecin iki temel alanda gerçekleştiğini belirtmektedir: Birincisi, baskı gruplarının devleti etkileme ve pazarlık yapma çabaları, ikincisi ise seçilmiş ve atanmış politikacılar, bürokratlar ve diğer devlet görevlileri tarafından yürütülen faaliyetlerdir (Çevik ve Demirci, 2012, s. 35). Demokratik toplumlarda kamu politikalarının belirlenmesinde seçmenler, baskı grupları ve medya önemli roller üstlenirken, siyasal partiler, hükümet, parlamento, yargı ve atanmış bürokratlar da sürecin belirleyici unsurlarıdır (Akyüz, 2012, s. 46). Günümüz dünyasında küreselleşmenin etkisiyle uluslararası aktörler de kamu politikalarının oluşumunda giderek daha büyük bir rol oynamaktadır (Çevik ve Demirci, 2012, s. 35).

2. YÖNTEM

Bu çalışma, eğitim yönetiminde takdir yetkisi kavramını inceleyen kavramsal bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada ilgili akademik yayınlar ve mevzuat metinleri amaçlı biçimde seçilmiş; elde edilen dokümanlar tematik içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, eğitim yöneticilerinin takdir yetkisini hangi idari, hukuki, bürokratik ve siyasi koşullar altında kullandıklarını ortaya koymak ve söz konusu kullanımın eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini kavramsal düzeyde değerlendirmektir. Eğitim yönetimi, kamu politikası modelleri, idare hukuku, yönetsel karar verme, hesap verebilirlik, etik ve sokak düzeyi bürokrasi literatüründen yararlanılmıştır. Bu çalışma, yalnızca yayımlanmış akademik kaynakların ve kamuya açık mevzuat/politika belgelerinin incelenmesine dayandığı; insan katılımcı, kişisel veri veya biyolojik materyal içermediği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Literatür taraması sürecinde “takdir yetkisi”, “eğitim yönetimi”, “eğitim yöneticiliği”, “eğitim politikaları”, “kamu politikası modelleri”, “idari yapı”, “siyasi yapı”, “discretionary authority”, “educational administration”, “public policy”, “street-level bureaucracy” ve “policy implementation” gibi anahtar kavramlar esas alınmıştır. İncelenen kaynaklar, çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkili olup olmamalarına göre değerlendirilmiştir. Eğitim

yönetiminde takdir yetkisi, idari yapıların eğitim süreçlerine etkisi, siyasi yönetimlerin politika belirleme süreçlerindeki rolü ve yöneticilerin karar alma alanlarıyla bağlantılı olan çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Sistemantik derlemelerde olduğu gibi katı bir tarama ve eleme protokolü izlenmemiştir. Bunun yerine, araştırmanın kavramsal ve kuramsal amacına uygun olarak amaçlı seçim yaklaşımı benimsenmiştir. Eğitim yönetimi ve takdir yetkisi konusunu doğrudan ya da dolaylı biçimde açıklayan çalışmalar değerlendirilmiştir. Konu ile ilişkisi zayıf olan, çalışmanın problem alanına katkı sunmayan ya da yalnızca farklı disiplinlerin özel uygulamalarına odaklanan kaynaklar kapsam dışında bırakılmıştır.

Elde edilen dokümanlar içerik analizi çerçevesinde tematik olarak incelenmiştir. Analiz sürecinde kaynaklar idari yapı ve bürokrasi, siyasi yapı ve kamu politikası süreçleri, hukuksal yetki ve takdir yetkisi, eğitim yöneticilerinin karar alma süreçleri, sokak düzeyi bürokrasi ve uygulama düzeyindeki esneklik, hesap verebilirlik ve etik temaları altında sınıflandırılmıştır. Belirlenen temalar doğrultusunda benzer görüşler bir araya getirilmiş, farklı yaklaşımlar karşılaştırılmış ve literatürde öne çıkan bulgular araştırmanın problem alanı bağlamında yorumlanmıştır.

Çalışmada ayrıca kamu politikası modellerinden grup modeli, kurumsal model, elit modeli, işlevsel model ve sistem modeli kuramsal çerçevenin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Söz konusu modeller, eğitim politikalarının yalnızca teknik veya yönetsel süreçler olmadığını, aynı zamanda farklı aktörlerin, kurumların, güç ilişkilerinin ve siyasal yapıların etkisiyle şekillenen çok boyutlu süreçler olduğunu açıklamak için değerlendirilmiştir.

Tablo 1: İncelenen Çalışmaların Tematik Sınıflandırılması

Tema	İçerik	Örnek Çalışmalar
İdari yapı ve bürokrasi	Bürokratik yapı, hukuki sınırlar, yönetim sistemleri	Balıkçı (2024), Gözübüyük (2012), Atay (2006), Yıldırım (2010)
Siyasi yapı ve politika süreçleri	Kamu politikası, güç ilişkileri, merkezîyetçilik	Dye (2002), Çevik (1998), Akgül ve Kaptı (2022)
Sokak düzeyi bürokrasi ve uygulama	Politikaların sahada yeniden şekillenmesi	Lipsky (2010), Guimarães vd. (2022), Oliveira ve Peixoto (2021), Davidovitz ve Schechter (2024)
Okul ve örgüt düzeyi karar süreçleri	Yönetici kararları, liderlik, örgütsel yapı	Hoy ve Miskel (2013), Bush (2011), Yukl (2011), Cranston vd. (2003)
Gevşek yapıli örgütler ve esneklik	Örgütsel esneklik, yerel karar alma	Weick (1976), Meyer ve Rowan (1977), Uğurlu (2007), Ingersoll (1993)
Kaynak ve yapısal sınırlılıklar	Bütçe, personel, sistemsel sorunlar	Aslan (2021), OECD (2020b), World Bank (2018)
Etik ve hesap verebilirlik	Şeffaflık, sorumluluk, denetim	Mulgan (2000), Roberts (2002), Çınar (2014), Polat (2003)

3. BULGULAR

3.1. Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Mevcut Durumu ve Eğitim Yöneticiliği

Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi alanında üç temel aşama dikkati çekmektedir. Bunlar çıraklık modeli, eğitim bilimleri modeli ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın yönetici atamalarında belirli nitelikleri tercih olarak kullanması şeklinde sıralanmaktadır. Çıraklık modeli, hâlâ baskın bir yöntem olarak varlığını sürdürmektedir (Aypay, 2016). Eğitim yönetimi alanındaki akademik ve profesyonel gelişim süreci oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. 1946 yılında gerçekleştirilen Üçüncü Millî Eğitim Şurası’nda eğitim yöneticisi yetiştirmek amacıyla iki yıllık bir yükseköğretim kurumu kurulması önerilmiş, ancak bu öneri uzun yıllar boyunca hayata geçirilememiştir. 1993 yılında düzenlenen On Dördüncü Eğitim Şurası’nda ise yöneticiliğin öğretmenlik mesleği temelinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. 2007 yılında gerçekleştirilen Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu (EYEDDER) toplantısında, okul yöneticileri ve eğitim müfettişlerinin belirli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerinin yalnızca yönetsel süreçleri anlamaları yeterli olmayıp, eğitim ekonomisi, eğitim hukuku ve eğitim denetimi gibi alanlarda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Acar, 2002). Yönetim süreçlerinin temelini oluşturan karar verme süreci, örgütsel işleyişin temel dinamiğidir (Kaya, 1993). Simon’a (1960) göre, karar alma süreci yönetimin en temel unsuru olarak kabul edilmektedir. Fayol’un tanımına göre planlama, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için gerekli olan işlerin belirlenmesi ve süreçlerin yapılandırılmasıdır. Örgütlenme ise ortak amaçlara ulaşmak için kimin, nerede ve nasıl görev alacağını belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 1993). Bu çerçevede yöneticilerin, örgüt içinde bulunan insan ve maddi kaynakları etkili

ve verimli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin etkili iletişim kurmaları, örgüt içinde emir, bilgi ve düşüncelerin doğru aktarılmasını sağlamaları önem arz etmektedir.

3.2. Eğitsel Liderlik ve Okul Yönetimi

Eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken liderlik alanları konusunda ortak bir görüş bulunmamakla birlikte, günümüz eğitim yöneticilerinin geçmişteki meslektaşlarına kıyasla daha geniş bir liderlik perspektifine sahip olmaları beklenmektedir (Gümüseli, 2001). Çağdaş eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken liderlik türleri; vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik olarak sıralanmaktadır (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010). Vizyoner liderlik, eğitim yöneticisinin okulu geleceğe taşıyacak bir vizyon geliştirmesini gerekli kılarak, öğretim liderliği, eğitim süreçlerini yönetme, öğretmenleri yönlendirme ve öğrenci gelişimini destekleme gibi sorumlulukları kapsamaktadır. Toplumsal liderlik, eğitim yöneticilerinin veliler ve toplumla ilişkilerini düzenleyerek eğitime olan ilgiyi artırmalarını gerektirmektedir. Örgütsel liderlik, yöneticinin okulun değişen koşullara uyum sağlamasını ve okul yönetim anlayışını bu değişimlere adapte etmesini zorunlu kılmaktadır. Etik liderlik, yöneticinin bireysel ve mesleki etik standartları koruyarak örgüt içinde örnek davranışlar sergilemesini içerir (Pehlivan, 2001), politik liderlik, eğitim yöneticisinin içinde bulunduğu eğitim örgütünün siyasi, toplumsal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamlarını doğru analiz ederek hareket etmesini gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2011).

Eğitim yönetiminin içeriğinin zaman içinde sürekli değiştiğini belirten Bush (2011), bu değişimin yalnızca politik faktörlerden değil, aynı zamanda teorik ve araştırma alanındaki gelişmelerden de kaynaklandığını ifade etmektedir. Eğitim yönetimi, yalnızca okulların nasıl yönetileceğiyle sınırlı bir alan olarak görülmemeli; aynı zamanda eğitim sisteminin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi süreçlerini içeren bir bütün olarak ele alınmalıdır. Power, Halpin ve Whitty (1997), okul yöneticisinin rolünün genişlemesiyle birlikte, eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen akademik çalışmaların da kayda değer bir artış gösterdiğini belirtmektedir. Yönetim anlayışındaki dönüşüm, yalnızca okul müdürlerinin görev tanımını değil, aynı zamanda eğitim yönetiminin temel paradigmasını da değiştirmiştir. Bu bağlamda, Hallinger ve Kovačević (2019), son altmış yılda eğitim yönetimi anlayışının "okul yönetimi" kavramından "okul liderliği" kavramına evrildiğini ifade etmektedir. Bu değişim, eğitim yönetimi ve liderliğinin artık daha dinamik bir süreç olarak ele alınmasını gerekli kılmıştır.

3.3. Yönetimsel Karar

Karar verme, yönetim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Mintzberg'in (1973) yöneticilere dair tanımladığı on temel rolden dördü, yani uzlaşmacılık, kaynak tahsisi, problem çözme ve müzakere etme, doğrudan karar verme sürecine işaret etmektedir (Yukl, 2011). Simon'a (1960, s. 49) göre hiyerarşik yapıdaki örgütler, özellikle büyük ölçekli şirketler, bir bilgisayara benzetilebilir. Söz konusu yapılar, merkeziyetçiliğin azaltılmasını ve karar alma sürecinin daha geniş bir yelpazeye yayılmasını teşvik ederek daha rasyonel sonuçların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Karar verme sürecinin ilk adımı, sorunun tanınması ve tanımlanmasıdır. Sürecin başlayabilmesi için öncelikle ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi ve geçmiş uygulamaların değerlendirilmesi gerekmektedir. Karar alma ihtiyacını doğuran bir problem mevcut değilse süreç başlamaz. Ancak bir problemin varlığı yeterli değildir. Yöneticinin sorunu doğru bir şekilde algılaması ve tanımlaması gerekmektedir (Karakaya, 1997, s. 23).

Sorunun tanımlanmasının ardından öncelikler belirlenmelidir. Problemin aciliyeti, etkileri ve çözülmediği takdirde doğurabileceği olası sıkıntılar değerlendirilerek öncelik sırası oluşturulmalıdır (Koçoğlu, 2010, s. 43). Bir sonraki aşama, alternatiflerin belirlenmesidir. Problemi meydana getiren faktörler ve nedenler saptandıktan sonra bunların ortadan kaldırılmasına yönelik çeşitli çözüm yolları geliştirilmektedir. Seçeneklerin kalitesi sonuca doğrudan etki ettiğinden, mümkün olduğunca uygulanabilir ve etkili alternatifler oluşturulmalıdır (Koçel, 2003).

Kriterlerin belirlenmesi ve seçim aşamasında, belirlenen alternatifler arasından en uygun olanı seçmek gerekmektedir. Seçim süreci genellikle zorlu bir aşamadır, çünkü her alternatifin kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Seçim yapılırken karmaşık bir değerler sistemine ihtiyaç duyulur. Nihai karar, üyeler arasında yapılan oylama, ortak bir uzlaşmaya varılması veya yöneticinin bireysel inisiyatif alması gibi yöntemlerle alınabilir. Karar verme sürecinin tamamlanmasının ardından uygulama aşaması devreye girmektedir. Alınan kararların etkinliği düzenli olarak gözden geçirilmeli, elde edilen çıktılar ile beklentiler karşılaştırılmalıdır (Koçel, 2003).

3.4. Okullarda ve Yöneticilerde Karar Verme

Okul yöneticileri, değişken ve zorluklarla dolu bir ortamda görev yapmaları nedeniyle diğer yöneticilerden ayrılmaktadır (Cranston vd., 2003). Yönetim süreçlerinde alınan kararların okulun başarısı üzerinde belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin nasıl kararlar aldığı ve kararları hangi yöntemlerle uyguladığı, eğitim süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkilemektedir (Rubin ve Rubin, 2005). Ancak okullarda karşılaşılan sorunlar, yalnızca okul yöneticileri tarafından çözülemeyecek kadar kapsamlı ve çok boyutludur. Söz konusu durum, karar

verme süreçleriyle ilgili literatürde özellikle vurgulanan önemli noktalardan biridir (Güçlü vd., 2012; Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Yöneticilerin karar süreçlerinde sınırlı dikkat kaynaklarını etkili bir şekilde yönetmesi ve sayısız uyarı önceliklendirmesi gerekmektedir. Süreç, genellikle yöneticinin bilişsel işleyişini açıklayan ve “kara kutu” olarak adlandırılan bir mekanizma ile ilişkilendirilmektedir (Neely vd., 2020, s. 1037). Literatürde, yöneticilerin hangi bilgilere odaklandığı, hangi bilgilere önem verdiği ve nasıl seçici dikkat geliştirdiği konularına dair araştırmalar mevcuttur (Hart, 2023; Merendino ve Sarens, 2020, s. 424; Neely vd., 2020, s. 1037). Bu noktada, yöneticilerin yüksek uyarı ortamlarda sınırlı dikkat kaynaklarını nasıl yönettikleri kritik bir önem taşımaktadır.

Eğitim kurumlarının temel işlevleri arasında bilgi üretme ve aktarma, bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatları sunma, araştırma ve geliştirme faaliyetleri yürütme, topluma katkı sağlama ve bilgi ile teknolojideki değişimlere öncülük etme gibi unsurlar yer almaktadır. Söz konusu işlevlerin başarıyla yerine getirilmesi, yöneticilerin sahip olduğu yönetsel liderlik becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Çetin, 2013). Okul yöneticileri, iletişim süreçlerini etkili bir biçimde yöneterek eğitim kurumlarının misyon ve vizyonunu somutlaştırmakta, tüm paydaşları ortak hedefler doğrultusunda bir araya getirmekte ve kurumsal başarıyı artırmaktadır. Eğitim yönetiminde güçlü iletişim, yalnızca okul içi organizasyonun değil, toplumla olan etkileşimin de sağlıklı ve verimli olmasına olanak tanımaktadır.

3.5. Hukuksal Yetki

Hukuki açıdan yetki, belirli bir gücün kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Yönetim de yetkisini yasal çerçevede elde etmektedir (Gözübüyük, 2012). Hukuk düzeni içinde yetki, bireylere değil, işgal edilen makamlara tanınan bir hak olarak görülmekte ve kamu yetkisi doğrudan mevzuat tarafından belirlenmektedir (Atay, 2006). Yönetim, görevlerini yerine getirirken yasalardan aldığı yetkiye dayanarak hareket etmekte ve mevzuatın uygulanmasını sağlamaktadır. Uygulama sürecinde yönetimin karşılaşılabileceği iki temel yetki durumu bulunmaktadır.

Bağlı yetki, keyfi yönetimi önleyerek yönetilenleri koruyan bir güvence mekanizması olarak işlev görmektedir. Yasallık ilkesi gereği, yönetimin yetkisi sınırlandırılmakta ve hukuk çerçevesinde hareket etmesi sağlanmaktadır (Güneş, 2005). Aynı zamanda, yönetimin hukuki çerçevede hareket etmek zorunda olması, yanlış kararlar alınmasını da önlemektedir. Örneğin, 2559 sayılı Polis Vazife ve Salahiyetleri Kanunu'nun 12. maddesi, 18 yaşından küçüklerin bar gibi kamusal alanlara girişini yasaklamaktadır. Polis, ilgili kişilerin bu tür mekânlara girişini engellemek veya çıkanları dışarı çıkarmakla yükümlüdür. Dolayısıyla burada yönetime herhangi bir takdir yetkisi tanınmamış olup, yasa gereği ilgili işlemi gerçekleştirmek zorundadır.

Takdir yetkisi, kamu hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde yöneticilere belirlenmiş normlar çerçevesinde çeşitli seçenekler arasından tercih yapma serbestliği tanımaktadır. Bu bağlamda yöneticilere karar verme aşamasında belirli bir ayrıcalık sunmaktadır (Huish, 1999). Biggs (1993), takdir yetkisini yöneticilere belirli sorumluluklarını yerine getirme yetkisi sağlayan bir güç veya hak olarak tanımlamaktadır. Ona göre, yetkinin temel unsurları “seçim” ve “karar”dır. Takdir yetkisi, yöneticilere yalnızca mevcut durumları değerlendirme fırsatı sunmakla kalmaz, aynı zamanda örgütlerin işleyişine iç ve dış etkenleri göz önünde bulundurarak yön verme imkânı da tanımaktadır. Örgüt üyelerinin eğitim düzeyi, deneyimi, yetenekleri ve yaşam tarzı farklılık gösterdiğinden, olaylar ve durumlar karşısındaki tutumları da değişiklik göstermektedir. Bu nedenle takdir yetkisi, yöneticilere kendi birikimlerini ve becerilerini örgütsel yapıya yansıtma fırsatı sunmaktadır (Yıldırım, 2010).

Takdir yetkisinin idareye tanınması, idarenin belirli bir hareket serbestisine sahip olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda yetkinin belirli amaçlar doğrultusunda ve hukuki sınırlar çerçevesinde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, takdir yetkisinin belirli sınırlar içinde kullanımı, kimi zaman bağlı yetkiye benzer bir özellik taşıdığı şeklinde değerlendirilmiştir (Yenice, 1983, s. 133). Ancak idarenin işleyişi ile hukuki düzen arasındaki ilişki ele alındığında, hukukun idarenin özünü ve ruhunu oluşturmadığı görülmektedir. Hukuk, idarenin sınırlarını belirleyen bir çerçeve niteliğindedir. İdare ise hukuk dışında kendi dinamikleriyle varlık gösteren bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Onar, 1966, s. 431).

3.6. Gevşek Yapılı Örgütler ve Takdir Yetkisi

Gevşek yapıli sistemlerde yetki devrinin yüksek olması, öğretmenlerin ders planlamalarında ve içerik belirlemede daha fazla esneklik kazanmalarını sağlamaktadır. Ders içeriklerinin ve konuların işleme sırasının öğretmenler ve öğrencilerle birlikte belirlenebilmesi, öğretme-öğrenme süreçlerinin daha dinamik ve bireysel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesine olanak tanımaktadır (Uğurlu, 2007). Bu yapı, öğretmenlere bireysel inisiyatif kullanma hakkı tanıırken, okul yöneticilerinin de belirli kurulların kararlarını beklemeden daha geniş kapsamlı yönetsel kararlar almasına imkân vermektedir. Gevşek yapıli bir eğitim sisteminde, yönetim ve öğretmenler arasındaki hiyerarşik bağlar daha esnek olup, öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının bireysel karar alma süreçlerine dahil edilmesi teşvik edilmektedir. Meyer ve Rowan (1977) ile Weick (1976) tarafından yapılan çalışmalarda okullar, bürokratik kontrollerin bulunmadığı ya da belirgin olmadığı sistemler olarak belirtilmektedir.

Ingersoll (1993) tarafından yapılan çalışmada da gevşek yapılı sistemlerin nitelikleri arasında; yönetsel otoritenin zayıflığı ya da azlığı, personellerin yoğun olarak bağımsız olması, örgütsel kontrolün zayıflığı ile eksikliği, personellerin üretken faaliyetlerinde iş birliği girişim ve etkilerinin azlığı, farklı veya belirsiz örgütsel hedeflerin bulunduğu belirtilmektedir. Gevşek yapılı sistemler içerisinde takdir yetkisi ve yetki aktarımı yüksek düzeyde bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen hiyerarşik yapılara bağlı gelişmeyebilmektedir. Eylem ve işlerin bağımsız yapısının sürekli öğrenme ile kararlara katılımın gevşek yapılı sistemler şeklinde eğitim kurumlarında yönetilmesi adına liderlik sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir (Uğurlu, 2007).

Sokak seviyesindeki memurlara yüklenen özerklik ile takdir yetkisi sebebiyle polis departmanlarında gevşek bağlantıların oluşması gerekmektedir. Johnson ve Vaughn (2016) tarafından yapılan çalışmada polis memurlarının takdir yetkilerine uygun şeklide merkezi yönetim haricinde varlık gösterme ve yakın çevresinde görevleri yapmalarını engelleme becerisine sahiptir (Johnson ve Vaughn, 2016). Aktarılan çalışmada gevşek yapılı sistemlerin polis birlikleri doğrultusunda sağlıklı ve yararlı işlev kazandığı belirlenmiştir. Bu durumun temel nedeni ise yoğun yetki aktarımına olanak tanıdığı ve sokak seviyesinde takdir yetkisini desteklediği görülmüştür. Bunun yanında gevşek bağlantının varlığının, temel düzenleme ve alt birimler arasında organik bağlantıyı teşvik ettiğini belirlemişlerdir. Bu doğrultuda takdir yetkisi bulunan olayların olmadan önce öngörülmesinin mümkün olmadığı, bunun nedeninin ise sokak seviyesindeki personellerin liderlerden farklı uyarılara dönüt sağlamasının gerekliliği olduğu belirlenmiştir (Johnson ve Vaughn, 2016).

3.7. Eğitim Örgütlerinde Hukuksal Yetki

Takdir yetkisi, hukuki çerçevede belirlenen sınırlar içerisinde karar alma özgürlüğü olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetiminde ise yöneticilerin takdir yetkisi, karar alma süreçlerinde esneklik ve yaratıcılık sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bursalıoğlu (2011), kamu yararı ilkesinin takdir yetkisinin temel koşullarından biri olduğunu ifade etmekte ve kamu yararını, toplumun genel kabul gören değerleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir değerlendirme süreci olarak açıklamaktadır. Eğitim hizmeti bir kamu hizmeti olduğundan, okul yöneticilerinin aldıkları kararların kamu yararına uygun olması beklenmektedir (Yaylacı ve Aydoğan, 2006).

3.8. Eğitim Yönetiminde Takdir Yetkisi

Anayasa hükümleri kanunlarla, kanunlar yönetmeliklerle, yönetmelikler ise genelgelerle somutlaştırılmaktadır. Normlar hiyerarşisinde alt düzenlemelere doğru inildikçe yönetim tarafından gerçekleştirilecek uygulamalar daha ayrıntılı hâle gelmektedir. Ancak eğitim örgütlerinin kamu hizmeti niteliği taşıması nedeniyle ortaya çıkabilecek tüm durum, sorun veya olayların yalnızca kanun metinleriyle çözüme kavuşturulması mümkün değildir. Eğitim sisteminin alt basamaklarında yer alan birimlerin işlevleri ile bu birimlerde görev yapan personel ve yöneticilerin yetki ve sorumlulukları çoğunlukla yönetmeliklerle belirlenmektedir. Eğitim sisteminin yapısı değerlendirildiğinde, takdir yetkisinin ağırlıklı olarak üst birimlerde toplandığı; alt kademelere doğru inildikçe bağlı yetkinin daha belirgin hâle geldiği görülmektedir. Bununla birlikte eğitim programlarının çevresel ve bölgesel koşullara göre uygulanması, belirli alanlarda takdir yetkisinin varlığını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlköğretim Kurumları Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği'nde yer alan hükümler, okul yöneticilerine tanınan yetkilerin niteliğini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. İlgili hükümler, yöneticilere verilen yetkilerin bağlı yetki mi yoksa takdir yetkisi mi olduğu bakımından değerlendirilebilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1983). Bu doğrultuda yönetmelikte yer alan bazı maddelerin, eğitim kurumlarında yöneticilere belirli ölçüde takdir yetkisi tanıdığı görülmektedir. Eğitim yönetimi kapsamında takdir yetkisi sunan maddeler arasında şunlar yer almaktadır:

Madde 7'de yer alan eğitici kol faaliyetlerini yürütülmesi ve planlanması sürecinde öğrencilerin nitelikleri, yetenek, gereksinim ve ilgileri doğrultusunda değerlendirme olanağı sunmasının takdir yetkisine olanak tanıdığı görülmektedir. Madde 12'de yer alan eğitici çalışmaların okul dışı ve içinde tüm olanaklardan yararlanarak eğitici kollarla yürütülmesinin; madde 13'te yer alan eğitici kolların sayı ve kollarının belirlenmesinin; madde 17'de öğretmenler kurulu, ders sürecinin başında düzenlenecek toplantı kapsamında okulların türü, düzeyi ve koşullarına uygun çevre gereksinimlerinin dikkate alınarak ve bakanlık tarafından uygun görülen kollarla eğitim görülmesine karar verilmesinin takdir yetkisi sunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okullarda eğitici çalışmalar yönetmeliğinin maddelerinden de hareketle müdür ve personellerin, okulda verilecek eğitsel hususlarda karar alma, örgütlenme ve planlama sürecinde takdir yetkileri bulunduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca eğitim kurumu ve okullarda düzenlenen açılış törenlerinde, okul çevresinde, folklor birliklerinden ve yayın organlarından faydalanma ve bayrak törenleri ile alakalı takdir yetkileri belirlenmektedir. Bunun yanında okul müdürü ve öğretmenlerden oluşan eğitim yönetim birliğinin öğrenci birlikleri oluşturma yetkilerinden de söz edilmesinin yanında, bu birliklerin kurulmasının önünde okul bütçesinin kısıtlılığının ve personel alım yetkisinin bulunmaması engellerinin yer aldığı görülmektedir.

Ortaokul ve lise yönetmeliği m. 7/c'de derslerin verimliliğini artıracak maddi imkânların düzenlenmesi, okuldaki ders araç ve gereçlerinden, eşyalardan, işlik ve laboratuvarlardan çalışma saatlerinde öğrencilerin yararlanmasını sağlama takdiri, eğitim yönetimi kapsamında takdir yetkisini sunan maddeler arasında yer

almaktadır. Ayrıca ilgili madde içerisinde öğrencilerin söz konusu unsurlardan yararlanma hedef ve olanaklarını artırmak, okul dışı alanlardan getirilebilecek ders araçlarının oluşturulmasına çaba göstermek, öğretmenlerin ders sırasında bu araçlardan yararlanmasını sağlamak ve öğrencilere de ilgili unsurlardan yararlanma olanağı sunmak takdir yetkisi kapsamında değerlendirilmektedir. m. 7/f gereğince ders yılının farklı dönemlerinde öğretmenlerin iş ve derslerini yakından izlemek, eğitim yönetiminde takdir yetkisini artıran etkenler arasında yer almaktadır. İlgili düzenlemede, her öğretmenin dersine yıl içerisinde en az iki kez girilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece eğitim yönetiminin sürekliliğinin desteklenmesi sağlanmaktadır. Ayrıca aynı maddede yılda iki defadan fazla derslere katılım seçeneği eğitim yöneticisinin inisiyatifine bırakılmaktadır.

Lise ve ortaokullar yönetmeliği doğrultusunda m. 8, m. 39, m. 83 ve m. 156 hükümleri gereğince ders etkinlik ve verimliliğini artıracak maddi imkânların düzenlenmesi, okuldaki eşya ve ders materyallerinden öğrencilerin yararlanmasının sağlanması, materyallerden yararlanma olanaklarının düzenlenmesi ve artırılması, öğrencilerin kullanım durumunun denetlenmesi, kişisel gelişimlerine yönelik imkânlar oluşturulması, mezun olan öğrencilerle iletişim ve etkileşimin sürdürülmesi için tedbirler alınması takdir yetkisi kapsamında değerlendirilmektedir.

Takdir yetkisi, idare hukuku literatüründe geniş çapta ele alınmış bir kavram olmasına karşın, eğitim yönetimi bağlamında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Heilmann, 2006). Bovens ve Zouridis (2002), Lipsky'nin (2010) görüşlerinden hareketle, takdir yetkisine sahip kamu görevlilerini "sokaktaki bürokratlar" olarak tanımlamakta ve ilgili kişilerin doğrudan vatandaşlarla etkileşim kurduklarını, imkânları tahsis etme ve yaptırım uygulama süreçlerinde önemli ölçüde karar verme yetkisine sahip olduklarını ifade etmektedir. Okul müdürleri de eğitim sistemi içerisindeki en kritik aktörlerden biri olarak yalnızca öğretim süreçlerini yönlendiren kişiler değildir. Aynı zamanda doğrudan öğrenciler, öğretmenler ve velilerle etkileşimde bulunan yöneticilerdir. Dolayısıyla okul müdürleri, eğitim kurumlarının işleyişi açısından geniş bir karar alma yetkisine sahiptir ve süreç içerisinde takdir yetkilerini kullanarak birçok önemli karar vermek durumunda kalmaktadır (Heilmann, 2006).

Eğitim yöneticilerinin, sorumluluklarını yerine getirirken politika ve yasalar kadar mesleki etik değerlere de uymaları gerekmektedir. Liderlik vasfı kazanmaları bakımından sahip olmaları gereken etik değerler büyük önem taşımaktadır. Eğitim yöneticilerinin vasıfları, eğitim politikalarının gerçekçi şekilde uygulanması, sağlıklı ve etkin okul kültürünün oluşturulması ile okul etkililiğinin artırılması açısından önemlidir (Bursalıoğlu, 2011).

Eğitim yönetimi sürecinde okul müdürlerinin görevleri arasında takdir yetkisinden yararlanabilecekleri alanlar bulunmaktadır. Toews (1981) tarafından yapılan çalışmada söz konusu alanlar şu şekilde aktarılmaktadır: Okul müdürlerinin veli, öğrenci ve öğretmen gereksinimlerini önemseme ya da görmezden gelme, okul kapsamında uygulanacak politikaların uygulanmasını sağlama ya da ilgili nedenleri saklı tutma, okul dâhilinde gerçekleştirilen küçük çaplı suçları uyarma ya da cezalandırma, meydana gelen durumların benzersiz yapısını görmezden gelme ya da dikkate alma, okul yönetimi ve uygulamalarına yönelik tavsiyelerde bulunma ya da tavsiyelerini saklı tutma, öğrenciler tarafından uygulanması öngörülen politikalara katılma ya da katılmama, meydana gelen durum ya da sorunları görmezden gelme ya da değerlendirme, zor durumdaki öğrenci ya da personele yönelik sempati geliştirme, hoşgörülü olma ya da olmama, istisnaların uygulanmasını sağlama, belirli taleplere öncelik tanıma, bazı kural ve yasalara yönelik alternatif uygulama yolları geliştirme, yasa ve kuralların uygulanmasını engelleyici durum ve tutumların önlenmesine yönelik girişimlerde bulunma hususunda takdir yetkilerini kullanma imkânı bulunmaktadır (Toews, 1981).

3.9. Takdir Yetkisi ve Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik, yalnızca bir kişinin yaptığı eylemlerden sorumlu olması anlamına gelmeyip, aynı zamanda eylemsizliğin ve yerine getirilmeyen yükümlülüklerin de denetlenmesini içermektedir (Roberts, 2002). Dolayısıyla hesap verme sorumluluğu, bir kurumun ya da bireyin üstlendiği görevleri yerine getirip getirmediğini belirlemek için kullanılan bir denetim mekanizması olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda hesap verebilirlik, hukuka uygunluk, bağımsız iç ve dış denetimler, eşitlik ve etkinlik ilkeleri çerçevesinde yürütülmekte ve kamu yönetimi süreçlerinin ne ölçüde başarılı olduğunu değerlendirmek için önemli bir araç olarak görülmektedir. Hesap verebilirlik kavramı, ekonomik, sosyal ve siyasal yaşamın pek çok alanında kullanılan bir olgu olup, çeşitli yönetim ilkeleri ile yakından ilişkilidir. Bu çerçevede hesap verebilirliğin; sorumluluk, duyarlılık, şeffaflık ve denetim gibi kavramlarla yakın bir ilişki içinde olduğu görülmektedir (Çınar, 2014).

Politik kapsamda hesap verebilirlik olgusu, çok sayıda politik ideali karşılayan ve tümüyle tanımlanamayan bütünlük, sorumluluk, cevap verebilirlik, etkililik, demokrasi, eşitlik, şeffaflık, iyi yönetim gibi olgular ile bağlantılı veya eş anlamlı kullanılmaktadır. Akademik kapsamda oluşturulan çalışmalarda özel hesap verebilirlik tanımlaması yapılmaktadır. Bundan dolayı kavramlaştırma girişimleri doğrultusunda bütünlük bulunmamaktadır. Hesap verebilirlik ifadesi sıklıkla tüm camia tarafından bilinen, kabul edilen, kullanılan soyut bir ifade olarak görünürlük kazanmaktadır (Mulgan, 2000)

Hesap verebilirlik olgusu, modern toplumsal sistemin temelleri arasında yer almaktadır. Özel sektör ve kamu sektöründe ağırlıklı olarak emaneten verilen para ve ürünlerin istenen yönde kullanımını, korunmasını temsil etmektedir. Bu doğrultuda hesap verme sorumluluğu, bu yöndeki sorgulara sorgulayıcı karşısında yapılması gereken bir sorumluluk olarak işlev kazanmaktadır. Bundan dolayı sorumluluğu sorgulayan ve sorumluluktan kaynaklı cevap verme sorumluluğu bulunan iki temel grubu ifade ettiği düşünülmektedir. Hesap verebilirlik kişi veya gruplar tarafından yapılan eylem veya eylemsizliğe yönelik sonuçlardan kaynaklı sorumluluk üstlenme anlamına gelmektedir (Çınar, 2014).

Hesap verme sorumluluğu ve istenen hedeflerin gerçekleştirilmesi adına hangi uygulamaların gerçekleştirildiğini, uygulamaların gerçekleştirilmediği denetlenmektedir. Bu yolla hesap verme sorumluluğu ile eşitlik, bağımsız dış ve iç kontroller, hukuka uygunluk ilkelerine uygunluğu denetlenebilmekte ve değerlendirme olanağı oluşmaktadır (Polat, 2003).

Hesap verebilirlik ifadesi; siyasal, sosyal ve ekonomik hayatın her alanında işlev kazanan bir olgudur. Hesap verebilirlik, denetim, şeffaflık, duyarlılık ve sorumluluk kavramlarını kapsamaktadır. Bu kavramlar anlam açısından farklı olmasına karşın her kavram bir diğerinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Hesap verebilirlik olgusunun bağlantılı olduğu ifadeler arasında sorumluluk bulunmamaktadır. Sorumluluk, eylemlerden bazılarının gerçekleştirilebilmesi için otorite sahibi olunması, gücün etkin biçimde kontrol edilebilmesi için karar verme niteliğinin bulunması ve kararlar arasında doğru-yanlış ayrımının yapılabilmesi anlamına gelmektedir. Hesap verebilirlik olgusu tekil olarak hedef değil, başarı elde etmek ve sorumlulukların gerçekleştirilmesini sağlamak için işlev kazanan bir araç olmaktadır. Hesap verebilirlik niteliğinin olması, personel ve insanların sorumluluk alanlarındaki uygulamalarından kaynaklı cevap verebilir olmasına yöneliktir (Çınar, 2014).

3.10. Takdir Yetkisi ve Etik

Kamu yönetiminde etik kavramı, belirli bir hiyerarşi çerçevesinde ele alınmaktadır. Hiyerarşinin en alt basamağında bireysel ahlak yer almakta olup, kamu görevlilerinin kişisel değerleri, inançları ve geçmiş deneyimleri çerçevesinde şekillenmektedir. Bu aşamada bireyin aile yapısı, kültürel geçmişi, dini inançları ve yaşam tecrübeleri etik değerlerinin temel belirleyicisi olmaktadır. Bir sonraki basamakta mesleki etik yer almakta olup, bireyin görevini yerine getirirken mesleki standartlara ve etik normlara uygun hareket etmesini sağlamaktadır. Mesleki etik, kamu çalışanlarının mesleklerinin gerektirdiği değerleri benimsemelerini ve mesleki kurallar çerçevesinde karar almalarını içermektedir. Örgütsel etik ise, kamu görevlilerinin eylemlerinin örgütün genel politikaları ve amaçları doğrultusunda yönlendirilmesini ifade etmektedir (Shafritz ve Russell, 2005, akt. Özdemir, 2008).

Konu dahilinde hukuki tasarrufun neden olacağı sonuç, oluşturacağı hükümdür. İdari işlemlerin temel konusu yasal konu olabilmesinin yanında maddi konu da olabilmektedir. İdari işlem, maddi ya da yasal sonuçlar oluşturması mümkündür. Yasa, belli nedenlerin bulunması durumunda bir konuda sonuç doğurmak hususunda serbestlik tanıyabilmektedir. Bunun yanında yasa belli nedenlerin gündeme gelmesi durumunda yönetim yetkisinin kullanımını düzenleyen hukuk kurallarında işlemin yasal süreçte gündeme getireceği yasal sonuç sıklıkla nedene bağlı gösterilmektedir. Amaç unsuru ise hukuk kuralları kapsamında belli konularda yönetim tarafından alınacak kararların belli hedefler doğrultusunda alınmasıdır. Amaç, işlemin gerçekleştirilmesiyle ulaşılmaya hedeflenen durumları hangi sebeple yapılacağını göstermesi durumunda neden unsuruyla amaç unsuru birleşmektedir (Özer, 1992).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma, eğitim yönetiminde takdir yetkisi kullanımının idari ve siyasi yapılarla etkileşim içinde nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, takdir yetkisinin yalnızca bireysel bir yönetsel tercih alanı olmadığını, aksine bürokratik yapı, mevzuat, kurumsal işleyiş ve politik yönelimler tarafından şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Söz konusu durum, okul yönetiminde bürokratik yapının hem düzen sağlayıcı hem de sınırlayıcı bir işlev gördüğünü ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Balıkcı, 2024). Meyer ve Rowan (1977) ile Weick'in (1976) örgütlerin biçimsel yapıları ile gerçek işleyişleri arasındaki kopukluğa ilişkin yaklaşımları dikkate alındığında, bürokratik düzenlemelerin uygulamada her zaman aynı biçimde karşılık bulmadığı ve ortaya çıkan boşlukta takdir yetkisinin belirleyici hâle geldiği anlaşılmaktadır.

Literatürde takdir yetkisi çoğunlukla yönetsel esneklik ve karar alma özgürlüğü bağlamında ele alınmaktadır. Ancak çalışma, takdir yetkisinin aynı zamanda hukuki ve yönetsel sınırlar içinde işleyen bir mekanizma olduğunu göstermektedir. Hukuki çerçevede yetkinin makamlara tanınması ve mevzuatla sınırlandırılması, yöneticilerin karar alanlarını belirli sınırlar içinde tutmaktadır (Atay, 2006; Gözübüyük, 2012). Bu bağlamda takdir yetkisi, mutlak bir serbestlik değil, hukuki sınırlar içinde tanımlanmış bir hareket alanıdır. Dolayısıyla takdir yetkisi, eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerinde hem fırsat hem de kısıt üreten bir yapı oluşturmaktadır.

Çalışmanın önemli bulgularından biri, takdir yetkisinin eğitim politikalarının uygulanmasında dönüştürücü bir rol üstlenmesidir. Söz konusu bulgu, sokak düzeyi bürokratların politika uygulamalarını fiilen yeniden şekillendirdiğini ileri süren Lipsky (2010) yaklaşımıyla örtüşmektedir. Guimarães ve arkadaşları (2022) da öğretmenlerin politika uygulamalarında aktif dönüştürücü aktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma ise ilgili yaklaşımı genişleterek yalnızca öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin de politika çıktısını yeniden üreten aktörler olduğunu göstermektedir. Böylece eğitim politikalarının yalnızca üst düzeyde belirlenmediği, uygulama düzeyinde yöneticiler, öğretmenler ve diğer paydaşlar aracılığıyla yeniden yorumlandığı anlaşılmaktadır.

Mutereko (2009), öğretmenlerin takdir yetkisini çoğunlukla eğitim hedeflerini desteklemek amacıyla kullandığını belirtmektedir. Çalışmada ise söz konusu kullanımın yalnızca bireysel tercihlere bağlı olmadığı, aynı zamanda yapısal sınırlılıklar tarafından şekillendirildiği görülmektedir. Özellikle bütçe yetersizliği, personel eksikliği, sınırlı yetki alanı ve bürokratik engeller gibi faktörler, yöneticilerin takdir yetkisini çoğu zaman zorunlu olarak kullanmasına neden olmaktadır (Aslan, 2021). Bu durum, takdir yetkisinin yalnızca bir tercih alanı değil, aynı zamanda sistemin eksikliklerini telafi etmeye yönelik yönetsel bir araç olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Oliveira ve Peixoto (2021) ile Davidovitz ve Schechter (2024), uygulayıcıların politika ile uygulama arasındaki boşluğu dolduran aktörler olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın bulguları da ilgili görüşü desteklemekte ve okul yöneticilerinin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda politika yorumlayıcı ve dönüştürücü aktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitim yöneticisinin rolü, klasik anlamda bürokratik bir uygulayıcı olmaktan çıkarak bağlamsal kararlar üreten stratejik bir aktöre dönüşmektedir.

Takdir yetkisinin kullanımı, idari ve siyasi yapıların etkisi altında şekillenmektedir. Kamu politikalarının farklı aktörler, kurumlar, güç ilişkileri ve karar alma süreçleri doğrultusunda oluştuğunu vurgulayan yaklaşımlar dikkate alındığında, eğitim politikalarının da benzer şekilde çok aktörlü ve çok katmanlı bir yapı içinde biçimlendiği görülmektedir (Cairney, 2012; Dye, 2002). Bu bağlamda mevzuat düzenlemeleri yalnızca teknik metinler değil, aynı zamanda karar verme gücünün dağılımını, yöneticilerin hareket alanını ve uygulama düzeyindeki esnekliği belirleyen araçlardır.

Çalışma, mevzuatın eğitim yönetiminde üç temel işleve sahip olduğunu göstermektedir. Birincisi, belirli aktörlere karar verme gücü kazandırmasıdır. İkincisi, bazı aktörlerin hareket alanını sınırlandırmasıdır. Üçüncüsü ise belirli karar alanlarını görünür ya da görünmez kılmasıdır. Özellikle merkeziyetçi eğitim sistemlerinde üst düzey yöneticilerin yetki alanı genişlerken, okul düzeyindeki yöneticilerin takdir alanı daha sınırlı kalabilmektedir. Buna karşılık gevşek yapıli örgütlerde takdir yetkisinin daha geniş bir kullanım alanı bulunduğu görülmektedir (Uğurlu, 2007; Weick, 1976). Söz konusu durum, takdir yetkisinin sabit ve homojen bir yapı göstermediğini, örgütsel, hukuki ve politik bağlama göre değişkenlik kazandığını ortaya koymaktadır.

Eğitim yöneticisinin takdir yetkisi, okul içi organizasyon, öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, kaynakların kullanımı, eğitsel etkinliklerin planlanması ve yerel ihtiyaçlara uyum sağlama gibi alanlarda belirginleşmektedir. Buna karşılık personel politikaları, bütçe kontrolü, merkezi karar süreçleri ve üst yönetim tarafından belirlenen standart uygulamalar gibi alanlarda takdir yetkisinin sınırlandığı görülmektedir. Bu durum, takdir yetkisinin parçalı, bağlamsal ve farklı yönetim düzeylerine göre değişen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Takdir yetkisi ile hesap verebilirlik arasında da önemli bir gerilim bulunmaktadır. Hesap verebilirlik mekanizmaları, yöneticilerin keyfi kararlar almasını sınırlandırırken, aşırı denetim ve kontrol mekanizmaları yöneticilerin esnek karar alma kapasitesini azaltabilmektedir (Mulgan, 2000; Roberts, 2002). Bu nedenle eğitim yönetiminde takdir yetkisinin tamamen sınırlandırılması ya da sınırsız bir serbestlik alanı olarak görülmesi doğru değildir. Bunun yerine takdir yetkisinin hukuki sınırlar, etik ilkeler, kamu yararı, şeffaflık ve hesap verebilirlik çerçevesinde dengeli biçimde kullanılması gerekmektedir.

Eğitim yönetiminde takdir yetkisi yalnızca yönetsel bir araç değil, aynı zamanda idari yapıların, siyasi etkilerin, kurumsal düzenlemelerin ve güç ilişkilerinin kesişiminde yer alan kritik bir karar alanıdır. Çalışma, takdir yetkisinin hem yönetsel esneklik sağladığını hem de bürokratik ve politik sınırlar içinde şekillendiğini göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin ilgili yetkiyi etkili biçimde kullanabilmeleri, yalnızca mevzuatı bilmelerine değil, aynı zamanda etik sorumluluk, kamu yararı, yerel ihtiyaçlara duyarlılık ve hesap verebilirlik ilkelerini birlikte gözetmelerine bağlıdır.

5. ÖNERİLER

5.1. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgular, eğitim yöneticilerinin takdir yetkisini kullanırken yalnızca mevzuata uygunluk temelinde değil; etik sorumluluk, kamu yararı, kurumsal güven ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde hareket etmeleri gerektiğini göstermektedir. Takdir yetkisi, özellikle okul içi organizasyon, öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, eğitsel etkinliklerin planlanması ve sınırlı kaynakların kullanımı gibi alanlarda yöneticilere önemli bir esneklik sağlamaktadır. Ancak bu esneklik, keyfi kullanım riskini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle

eğitim yöneticilerinin takdir yetkisini gereklendirilebilir, denetlenebilir ve Şeffaf biçimde kullanmaları hem kurumsal güvenin korunması hem de eğitim süreçlerinin etkinliği açısından kritik önem taşıtmaktadır.

5.2. Politika Yapıcılara Yönelik neriler

Çalışma bulguları, eğitim sisteminde merkezietçi yapıların eğitim yöneticilerinin karar alma alanını önemli ölçüde sınırlandırabildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle personel politikaları, bütçe yönetimi ve merkezi karar süreçlerinde takdir yetkisinin daraldığı; buna karşılığ okul düzeyindeki uygulama ve organizasyon alanlarında görece daha geniş bir hareket alanı bulunduğu görülmektedir. Bu durum, mevcut sistemin parçalı bir takdir yetkisi yapısı ürettiğini göstermektedir. Bu bağlamda politika yapıcıların, takdir yetkisini tamamen sınırlayan değil; açık sınırlarla tanımlayan, denetlenebilir ve hesap verebilir biçimde kullanılmasına olanak sağlayan düzenlemeler geliştirmesi gerekmektedir. Özellikle okul temelli yönetim yaklaşımlarının güçlendirilmesi ve yerel karar alma süreçlerinin desteklenmesi, eğitim yöneticilerinin daha etkili ve bağlamsal kararlar almasına katkı sağlayacaktır.

5.3. Araştırmacılara Yönelik neriler

Bu alışma, eğitim yönetiminde takdir yetkisine ilişkin literatürün önemli ölçüde kuramsal tartışmalara ve sınırlı sayıda uygulama temelli çalışmaya dayandığını göstermektedir. Bu durum, uygulama düzeyinde takdir yetkisinin nasıl kullanıldığını ortaya koyan yeni araştırmalara duyulan ihtiyaı açıkça göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların, eğitim yöneticilerinin takdir yetkisini hangi koşullarda genişlettiği veya sınırlandırdığı, bu yetkinin eğitim ıktıları üzerindeki etkileri ve farklı yönetim modellerinde nasıl değiştiği gibi konulara odaklanması önem taşıtmaktadır. Ayrıca karşılaştırmalı ve çok bağlamalı araştırmalar, takdir yetkisinin idari ve siyasi yapılarla ilişkisini daha derinlemesine anlamaya katkı sağlayacaktır.

Yazar Katkı ve atışma Beyanı

Yazar, çalışmanın kavramsallaştırılması, literatür taraması, dokümanların incelenmesi, analiz, yazım ve son okuma süreçlerinin tamamını yürütmüştür. Yazar, çalışmanın son halini okuyup onaylamış ve çalışmanın içeriğine ilişkin tüm sorumluluğu kabul etmiştir. Yazar, bu çalışmanın yürütülmesi veya yayımlanması sürecinde herhangi bir çıkar atışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu alışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından maddi olarak desteklenmemiştir.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu alışma, yalnızca yayımlanmış akademik kaynakların ve kamuya açık mevzuat/politika belgelerinin incelenmesine dayanan bir derleme/doküman analizi çalışmasıdır. İnsan katılımcı, kişisel veri veya biyolojik materyal içermediği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2002). 21. yüzyıla girerken Millî Eğitim Bakanlığında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde yeni yaklaşımlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (ss. 211–236). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Açıkalm, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Akgül, A., & Kaptı, A. (2022). Türkiye'nin uyuşturucu ile mücadele politikası: Politika süreç analizi. S. S. Özeren & O. Demir (Ed.), *Yerelden küresele sınır aşan suçlar* içinde (ss. 75–99). Polis Akademisi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi: MÖ 1000–MS 2012* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Ş. Çınkır, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 25, 204–242. <https://doi.org/10.14689/enad.25.9>
- Atay, E. (2006). *İdare hukuku*. Turhan Kitabevi.
- Aypay, A. (2016). Eğitim yönetimi ve denetimi alanının durumu ve geleceği. A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği* içinde (ss. 1–19). Pegem Akademi.
- Balcı, A. (Ed.). (2013). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi.
- Balıkçı, A. (2024). Bureaucracy in school administration: A grounded theory study. *International Journal of Educational Spectrum*, 6(2), 218–237. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1458904>
- Biggs, T. E. (1993). *An analysis of administrative discretion in selected students' rights decisions of the United States Supreme Court* [Doctoral dissertation, University of Tennessee]. TRACE: Tennessee Research and Creative Exchange. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/10634
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bovens, M., & Zouridis, S. (2002). From street-level to system-level bureaucracies: How information and communication technology is transforming administrative discretion and constitutional control. *Public Administration Review*, 62(2), 174–184. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00168>
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). SAGE.
- Cairney, P. (2012). *Understanding public policy: Theories and issues*. Palgrave Macmillan.
- Cranston, N., Ehrich, L., & Kimber, M. (2003). The “right” decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 135–147. <https://doi.org/10.1080/0140672030260206>
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Yayıncılık.
- Çetin, M. (2013). *Yükseköğretim yönetimi ve liderliği lisansüstü programlarının incelenmesi*. Nobel Yayıncılık.
- Çevik, H. H. (1998). Kamu politikaları analizi çalışmaları üzerine Türkiye açısından bir değerlendirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 31(2), 103–112.
- Çevik, H. H., & Demirci, S. (2012). *Kamu politikası: Kavramlar, aktörler, süreç, modeller, analiz, karar verme*. Seçkin Yayıncılık.
- Çınar, F. (2014). *Şeffaflık ve hesap verilebilirlik ilkelerinin özel ve kamu hastanelerinde uygulanabilirliğinin kurumsal performans üzerine etkisi* [Doktora tezi, Beykent Üniversitesi].
- Davidovitz, M., & Schechter, C. (2024). Agentic leaders: School principals as street-level managers. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206241269428>
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129–152. <https://dergipark.org.tr/pub/uaifd/article/231821>
- Dye, T. R. (2002). *Understanding public policy* (10th ed.). Prentice Hall.
- Erdem, A. R. (2008). Küreselleşme bağlamında Türkiye'de eğitim bilimlerinin bugünü ve geleceği. *Üniversite ve Toplum*, 8(4), 1–7.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *The structure of the European education systems 2021/2022: Schematic diagrams*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- Fidan, N. (1997). *Eğitim psikolojisi: Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Fındıkcı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. Alfa Yayınları.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gözübüyük, Ş. (2012). *Yönetim hukuku* (31. baskı). Turhan Kitabevi.
- Guimarães, T. C. A., Bernado, E. S., & Borde, A. M. (2022). Street-level bureaucracy in teacher discretionary power. *Educação & Realidade*, 47, Article e110669. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110669vs02>
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T., & Koşar, S. (2012). *Okulda karar alımı döngüsü*. Gazi Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531–548. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10369/126911>
- Güneş, M. (2005). *İdarenin bütünlüğü ilkesi çerçevesinde askerî yüksek idare mahkemesinin yaklaşımı* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Hart, J. M. (2023). *Unpacking the upper echelon's cognitive black box* [Doctoral dissertation, Liberty University].
- Heilmann, M. R. (2006). *Principals' perspectives on discretion and decision-making* [Master's thesis, University of Manitoba].
- Hill, M. J. (1997). *The policy process in the modern state* (3rd ed.). Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Huish, G. B. (1999). *Association between administrator perceptions of judicial influence and the structuring of administrative discretion* [Doctoral dissertation, Arizona State University].
- Ingersoll, R. M. (1993). Loosely coupled organizations revisited. *Research in the Sociology of Organizations*, 11, 81–112.
- Johnson, A. D., & Vaughn, M. S. (2016). Decoupling and police organizational structure. *Administrative Theory & Praxis*, 38(3), 157–167. <https://doi.org/10.1080/10841806.2016.1173942>
- Karakaya, A. (1997). *Etkin karar vermede yönetim bilgi sistemleri ve Türkiye'de büyük tekstil işletmelerindeki uygulamalarla ilgili bir araştırma* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi].
- Karlı, M. D. (Ed.). (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Kashyap, D. (2023, June 6). *Educational administration: Meaning, nature and other details*. Your Article Library. <https://www.yourarticlelibrary.com/educational-management/educational-administration/educational-administration-meaning-nature-and-other-details/63730>
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek* (S. Özdemir, Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Set Ofset.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Koçoğlu, E. (2010). *İşletmelerde yöneticilerin karar verme süreci ve bu süreçte bilişim sistemlerinin kullanımı: Ankara ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi].
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation. (Original work published 1980)
- Matshikwe, E. L. (2004). *An analysis of the policy-making process in the Department of Labour with specific reference to the Employment Equity Act, Act 55 of 1998* [Doctoral dissertation, Port Elizabeth Technikon].
- Merendino, A., & Sarens, G. (2020). Crisis? What crisis? Exploring cognitive constraints on boards. *Journal of Business Research*, 118, 415–430. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.07.005>

- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1983, 25 Mayıs). *İlköğretim, lise ve dengi okullar eğitici çalışmalar yönetmeliği. Resmî Gazete* (Sayı: 18057). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/609.pdf>
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.
- Mulgan, R. (2000). “Accountability”: An ever-expanding concept? *Public Administration*, 78(3), 555–573. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00218>
- Mutereko, S. (2009). *Policy implementation and street-level bureaucrats’ discretion, autonomy and coping mechanisms: A case study of national curriculum statements at a school in Pietermaritzburg* [Master’s thesis, University of KwaZulu-Natal].
- Neely, B. H., Jr., Lovelace, J. B., Cowen, A. P., & Hiller, N. J. (2020). Metacritiques of upper echelons theory: Verdicts and recommendations for future research. *Journal of Management*, 46(6), 1029–1062. <https://doi.org/10.1177/0149206320908640>
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Yayın Odası.
- OECD. (2020a). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2020b). *Education policy outlook 2020: Shaping responsive and resilient education in a changing world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>
- Oliveira, B. R., & Peixoto, M. C. L. (2021). Street-level bureaucracy and public policies: Analyzing educational policy implementation from the perspective of schools and teachers. *Educação em Revista*, 37, Article e219212. <https://doi.org/10.1590/0102-4698219212>
- Onar, S. S. (1966). *İdare hukukunun umumi esasları* (3. baskı). Hak Yayınları.
- Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 177–193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeb/article/750717>
- Özer, A. (1992). Hukuk devleti ve yargı denetimi. *Türk İdare Dergisi*, 64, 1–19.
- Pehlivan, İ. (2001). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Yayıncılık.
- Polat, N. (2003). Saydamlık, hesap verme sorumluluğu ve denetimin etkinliği. *Sayıştay Dergisi*, 49, 65–80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayistay/article/1302465>
- Power, S., Halpin, D., & Whitty, G. (1997). Managing the state and the market: “New” education management in five countries. *British Journal of Educational Studies*, 45(4), 342–362. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00057>
- Roberts, N. C. (2002). Keeping public officials accountable through dialogue: Resolving the accountability paradox. *Public Administration Review*, 62(6), 658–669. <https://doi.org/10.1111/1540-6210.00248>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452226651>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Simon, H. A. (1960). *The new science of management decision*. Harper.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Toews, O. B. (1981). *Discretion and justice in educational administration: Towards a normative conceptual framework* [Doctoral dissertation, University of Manitoba].
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Uğurlu, C. T. (2007). Gevşek yapıli sistemler olarak okulların üç kavramı: Karar verme, liderlik ve çatışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 15–30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/article/247541>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education’s promise*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>

- Yaylacı, F., & Aydoğan, İ. (2006). Eğitim yöneticisinin takdir yetkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 203–217.
- Yenice, K. (1983). *Açıklamalı notlu idari yargılama usulü*. Filiz Kitabevi.
- Yıldırım, M. (2010). Kamu yönetiminde takdir yetkisi: Geleneksel ve yeni kamu yönetimi arasında karşılaştırmalı bir inceleme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 839–861.
- Yukl, G. (2011). Contingency theories of effective leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership* (pp. 286–298). SAGE.