



*İstanbul Eğitim Dergisi, 2026*

*Sayı.4 Sayfa.141-171*

*Araştırma Makalesi*


*doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1933438*

## **Disiplin Toplumundan Bilgi Toplumuna: Öğretmenin Bilgi İktidarı**

**Hasan Kocaboğa<sup>1\*</sup>, Mithat Korumaz<sup>2</sup>**

<sup>1\*</sup>Sorumlu yazar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye

[hasankocaboga@gmail.com](mailto:hasankocaboga@gmail.com)  0000-0002-8934-5317

<sup>2</sup>Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye  0000-0003-1800-7633

*Makale geliş tarihi: 18/04/2026*

*Makale kabul tarihi:28/06/2026*

### **Öz**

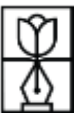
Bu çalışmanın amacı, disiplin temelli toplumsal yapıdan bilgi odaklı topluma geçiş süreciyle birlikte eğitim sistemleri ve örgütlerinde meydana gelen dönüşüm doğrultusunda öğretmenlerin bilgiye dayalı otoritelerinde yaşanan değişimi ve dönüşümü incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde kurgulanmış ve bireylerin deneyimlerinden hareketle anlam üretmeye odaklanmıştır. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 36 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde en az lisans mezunu olma ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul veya liselerde görev yapma ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların 18'i lisans, 8'i yüksek lisans ve 10'u doktora mezunlarından oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, bu sayede hem önceden planlanan sorulara bağlı kalınmış hem de süreç içinde yöneltilen ek sorularla daha derin ve ayrıntılı veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte veriler kodlanmış, benzer ifadeler kategoriler altında toplanmış ve daha üst düzey temalar oluşturularak yorumlanmıştır. Analiz sonucunda “bilgi ve bilgi toplumu algısı”, “epistemik buhran”, “bilgi iktidarında sarsılma”, “öğretmen rollerinde değişim”, “paradigma kayması” ve “değişim yorgunluğu” olmak üzere altı temel tema belirlenmiştir. Bulgular bilgi toplumunda öğretmen rollerinin dönüşüm geçirdiğini, bilgi üzerinden inşa edilen iktidarlarının sarsıldığını, yeni rol ve sorumluluk alanlarının ortaya çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda hem öğretmenlerin hem de politika yapıcılarının öğretmenlerin mesleki konumlarını yeniden değerlendirmeleri ve eğitim öğretim süreçlerinin güncel ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Bilgi toplumu, paradigma kayması, öğretmen rollerinde dönüşüm, bilgi iktidarı, epistemik buhran.*

**Atf bilgisi:** Kocaboğa, H. ve Korumaz, M. (2026). Disiplin toplumundan bilgi toplumuna: Öğretmenin bilgi iktidarı. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (4), 141-171. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1933438>

**İntihal:** *Bu makalenin benzerlik oranı [intihal.net](https://www.crossref.org/press/antihall.html) ile kontrol edilmiş olup incelemesi en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik ilkesi ile gerçekleştirilmiştir.*

**Telif hakkı:** *Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptir ve çalışmalarını Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC) kapsamında yayımlanmaktadır.*



Istanbul Education Journal, 2026

No.4 Page.141-171

Research Article

doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1933438

# From Disciplinary Society to Knowledge Society: The Knowledge Power of the Teacher

Hasan Kocaboğa<sup>1\*</sup>, Mithat Korumaz<sup>2</sup>

<sup>1\*</sup>Corresponding author, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Graduate Education Institute, Istanbul, Türkiye

[hasankocaboga@gmail.com](mailto:hasankocaboga@gmail.com)  0000-0002-8934-5317

<sup>2</sup>Yildiz Technical University, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye

 0000-0003-1800-7633

*Date of submission: 18/04/2026*

*Date of acceptance:28/06/2026*

## Abstract

This study aims to examine the change and transformation in teachers' knowledge-based authority in line with the transformation occurring in educational systems and organizations during the transition from a discipline-based social structure to a knowledge-oriented society. The research is designed within the phenomenological pattern under a qualitative research approach, focusing on meaning-making based on individuals' experiences. The study group consists of a total of 36 teachers and school administrators determined through criterion sampling, one of the purposive sampling techniques. In the selection of participants, the criteria of having at least an undergraduate degree and working in secondary schools or high schools affiliated with the Ministry of National Education are taken into consideration. Within this scope, 18 of the participants hold undergraduate degrees, 8 hold master's degrees, and 10 hold doctoral degrees. Data are collected through a semi-structured interview form, which allows adherence to pre-planned questions while also enabling the collection of deeper and more detailed data through additional questions asked during the process. Content analysis is used to analyze the obtained data. In this process, data are coded, similar expressions are grouped under categories, and higher-level themes are created and interpreted. As a result of the analysis, six main themes are identified: "perception of knowledge and knowledge society," "epistemic crisis," "disruption in knowledge power," "change in teacher roles," "paradigm shift," and "change fatigue." The findings indicate that teacher roles undergo transformation in the knowledge society, that the authority built upon knowledge is shaken, and that new roles and areas of responsibility emerge. In this regard, it is recommended that both teachers and policymakers reassess teachers' professional positions and reorganize educational processes according to current needs.

**Keywords:** Knowledge society, paradigm shift, teacher role transformation, knowledge power, epistemic crisis.

**Cite as:** Kocaboga, H., & Korumaz, M. (2026). From disciplinary society to knowledge society: The knowledge power of the teacher. *Istanbul Education Journal*, (4), 141-171. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1933438>

**Plagiarism:** This article's similarity rate is checked via [intihal.net](https://www.intihal.net), and its review is carried out by at least two reviewers using the double-blind peer review principle.

**Copyright:** Authors own the copyright to their work published in the journal under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

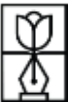


## Giriş

İnsanlık tarihi boyunca tartışma konusu olan bilgi, bireyin eylem ve söylemlerinin temel dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda bilgi olgusu, toplumsal etkileşimler ve öğrenme süreçleri içinde sürekli yeniden üretilen ve değişen dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Carayannis & Ferreira, 2021; Drucker, 1999). Bu noktada Bacon, bilgiyi zihinsel bir güç kaynağı olarak tanımlamış ve “*bilmek egemen olmaktır*” ifadesiyle bilgiye dayalı güç ilişkilerine dikkat çekmiştir (Sabine, 2013). Foucault’ya (2015) göre bu denetim araçlarından biri eğitim örgütleridir. Eğitim sistemi aracılığıyla bireyler izlenmiş, yönlendirilmiş ve dönüştürülerek modern devlet düzeninin işleyişine entegre edilmiştir. Nitekim öğretmenlerin, öznelere üzerinde bilimsel yetkinliklerden kaynaklanan epistemik otoritesi ortaya çıkmıştır (Karakoyunlu, 2024). Okul ortamı; öğretme, denetleme, hiyerarşik düzen kurma ve öğretmenin sınıflandırıcı, yönlendirici davranışlarını yansıtan bir yapı sergilemektedir. Bu durum, disiplin temelli toplumsal yapının eğitim alanındaki etkilerinin açık bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Çeven vd., 2021; Foucault, 2015).

Söz konusu etkiler, standartlaşmış, indirgemeci, tek tipçi ve rasyonalite temelli bir karaktere sahip modern eğitim örgütlerinin çeşitli destekleyici unsurları aracılığıyla gerçekleşirken eğitim olgusu bireylerin bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimini kapsayacak şekilde toplumsal sürdürülebilirlik için önemli görülmektedir (Gündüz, 2020; Özer, 2025). Bu noktada modern eğitim sisteminde ve disiplin toplumunda iktidarın bireyin bedenlerini politik bir alan içinde kuşatması mümkün hale gelmektedir (Talayhan, 2025). Eğitim kurumlarında bilgi, öğretmen otoritesinin temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkarken disiplin toplumunda öğretmenler, devlet yapısı içerisinde saygın bir konuma sahip aktörler olarak yer almakta ve bu çerçevede gözetleme, denetleme gibi disiplinler pratikleri yerine getiren etkin bir özne niteliği taşımaktadır (Ağın, 2020).

Öğretmen merkezli pedagojik anlayışta bilgi iktidarı, öğretmenin kendisini zorunlu bir karşıt konumda sunmasına imkân tanırken öğretmenin varlığını meşrulaştıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bilgi-iktidar ilişkileri, eğitim kurumlarında öğretmenler aracılığıyla yeniden üretilmekte ve süreklilik kazanmaktadır (Aksakallı ve Salar, 2023; İnal, 2019). Bilgi her modern toplumda önemli görülmüş disiplin toplumunda ise iktidarın önemli bir bileşeni olmuştur. Verinin yaygınlaşmasını, dolaşımını ifade eden enformasyon evresi ile bu verinin işlenmesi, anlamlandırılmasını temsil eden bilgi toplumunda bilgi, toplumsal ve kültürel yaşamın temel stratejik kaynağı hâline gelmiş, dijital ağlar sayesinde dolaşım hızı ve erişilebilirliği radikal biçimde değişmiştir. Çeşitli araştırmacılar tarafından McLuhan (2017) iletişim çağı, Castells (2013) ağ toplumu, Webster,



(2006) enformasyon toplumu Bell (1973), Drucker (1993), Stehr (1994), Sarıçoban ve Demir (2024) tarafından da bilgi toplumu ekseninde Türkçeye uyarlanan kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Toplumsal düzende yerleşik kabullerin geçerliliğini yitirdiği, geleneksel ve muhafazakâr yaklaşımların etkisinin azaldığı bu süreçte, eski düşünme kalıpları yetersiz kalmış, bunun yerine esnekliğin yanı sıra ileriye dönük ve çözüm odaklı stratejiler ön plana çıkmıştır (Ceylan, 2021). Bu durum, yüksek değişim kapasitesine sahip dinamik bir bilgi toplumu aşamasını ifade etmektedir (Toffler, 2019). Disiplin toplumunda bilgi iktidarları çerçevesinde davranışları şekillendiren aktörler olarak görülen öğretmenlerin rolü bilgi toplumunda farklı bir forma evrilmiştir. Bu yeni süreçte öğretmenler, bilgiyi doğrudan aktaran kişiler olmaktan ziyade, bireyleri bilgiye ulaştıran, yönlendiren ve öğrenme süreçlerini kolaylaştıran eğitim liderleri olarak konumlanmaktadır. Bu dönüşüm, Topçu ve Çiftçi (2020) tarafından eğitim örgütlerinde yaşanan bir paradigma değişimi olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler açısından, bilginin niteliği, erişilebilirliği ve birey üzerindeki güç ilişkilerindeki konumu bu dönüşümden doğrudan etkilenmiştir (Alam, 2023). Bilgi olarak kabul edilen olgular, bilgi toplumunda kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte zaman ve mekân sınırlarını aşarak daha erişilebilir hâle gelmiş ve öğretmeni tek bilgi kaynağı olma pozisyonundan uzaklaştırmıştır. Özcan'a (2011) göre, iletişim araçlarının henüz yaygınlaşmadığı dönemlerde öğretmenler, herkesin ulaşamadığı bilgiye sahip olmaları nedeniyle öğretim sürecinde ayrıcalıklı bir konuma sahipti. Tarihsel süreçte de bilgi, uzun süre din adamlarının kontrolünde bulunmuş, modern eğitim kurumlarının ortaya çıkışıyla birlikte disiplin toplumunda sistemli biçimde öğretmenlerin yetki alanına geçmiştir (Hunter, 2020). Enformasyonun yaygınlaşması ve akabinde bilginin işlenmesi bilginin ekonomik, toplumsal ve kültürel süreçlerde temel stratejik kaynak hâline gelmesini ifade eden bilgi toplumuna geçişle birlikte, iletişim teknolojilerinin gelişimi sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmıştır (Stehr, 1994).

Bu bağlamda Machlup (1962) ve Webster'e (2006) göre bilgi daha geniş kitlelere açık bir kaynak hâline dönüşmüştür. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasının yol açtığı toplumsal dönüşümün, öğretmenlik mesleğinin geleneksel otoritesini zayıflattığı söylenebilir. Yeni nesil teknolojik imkânların ortaya çıkardığı metaverse eko sisteminin eğitim amaçlı kullanılması sonucu ortamdan öğretim sürecine; öğretim içeriğinden öğrenci ve öğretmen etkileşimine kadar eğitimin tüm doğası dönüşmeye başlamıştır (Kaya, 2023). Disiplin toplumunda mutlak bilgiye sahip öğretmen modeli ön plandayken, bilgi toplumunda bu anlayış yerini farklı bir öğretmen profiline bırakmıştır. Bu yeni modelde öğretmen; bilgiye ne zaman ve nasıl ulaşacağını bilen, sürekli yenilenen içerikleri takip edebilen, gerektiğinde mevcut bilgiye katkı sunarak geliştirebilen ve bilgi üretim sürecine aktif biçimde



katılan bir aktör olarak öne çıkmaktadır (Dochia, 2025). Bilgi toplumunda ortaya çıkan bu dönüşüm, disiplin toplumu temelli paradigma anlayışı üzerine inşa edilen konformist öğretmen kimliğini önemli ölçüde değiştirmeye zorlamaktadır. Disipliner devlet aygıtının bir uzantısı olarak konumlandırılan ve daha çok kuralları uygulayan bir pedagojik aktör şeklinde tanımlanan geleneksel öğretmen modeli geçerliliğini büyük ölçüde yitirmiştir. Bu süreç, öğretmenliğe yüklenen teknik ve pedagojik tanımların yeniden sorgulanmasına yol açarken, bilgi aktarımına dayalı "bankacı eğitim" anlayışının temsilcisi olan öğretmenlerin mutlak bilgiye dayalı otoritesini de zayıflatmıştır (İnal, 2019; Zuin & Mello, 2024). Benzer şekilde Castells (2013) ise ağ toplumunda bilgi akışlarının dijital iletişim teknolojileri aracılığıyla küresel ölçekte yeniden yapılandığını vurgulamaktadır. Enformasyon çağı ve hemen akabinde gelen bilgi toplumu kavramsallaştırması bilginin ilk kez ortaya çıktığı bir toplumsal aşamayı değil; bilginin üretim, dolaşım, erişim ve kullanım biçimlerinin önceki dönemlerden farklılaştığı yeni bir forma işaret etmektedir. Bu dönüşüm eğitim kurumlarını ve öğretmenlik mesleğini de etkileyerek öğretmenin bilgiye dayalı geleneksel otoritesinin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır. Bu gelişmeler, disiplin toplumunun eğitim anlayışı çerçevesinde şekillenen öğretmen profilini dönüşüme zorlamakta ve mutlak bilgiye dayalı otoriteyi tartışmalı hale getirmektedir. UNESCO'nun Eğitim 2030 raporunda da vurgulandığı üzere, bilim, teknoloji ve yenilik odaklı bir perspektif doğrultusunda eğitim sistemlerinin ve örgütlerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir (UNESCO, 2015).

Yukarıda ele alınan kavramsal tartışmalar doğrultusunda, eğitim örgütlerinde öğretmenin bilgi iktidarının disiplin toplumunun temel dinamiklerine dayalı olarak inşa edilen mutlak bilgiye dayalı otoritesinin eğitsel yapısının enformasyon sürecinden sonra başlayan bilgi toplumuna geçişle birlikte önemli ölçüde sarsıldığı söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı şu şekilde oluşturulmuştur: Disiplin temelli toplumsal yapıdan bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte eğitim örgütlerinde meydana gelen dönüşüm doğrultusunda öğretmenlerin bilgiye dayalı otoritelerinde yaşanan değişimi ve dönüşümü öğretmenler ve okul yöneticileri nasıl deneyimlemekte ve anlamlandırmaktadır? Bu ana amaç doğrultusunda tasarlanan alt amaçlar ise şöyle sıralanmıştır:

- a) Öğretmenler ve okul yöneticileri bilgi ve bilgi toplumu kavramlarını nasıl tanımlamaktadır?
- b) Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğretmenin bilgiye dayalı otoritesini nasıl değerlendirmektedir?
- c) Bilgiye erişim kaynaklarının çeşitlenmesi öğretmenin bilgi iktidarını nasıl etkilemektedir?
- d) Disiplin toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci, öğretmen rollerinde ne tür dönüşümlere yol açmaktadır?



- e) Öğretmenlerin bilgiye dayalı otoritelerindeki değişim; mesleki performans, motivasyon ve statü algılarını nasıl etkilemektedir?
- f) Dijitalleşme ve alternatif bilgi kaynakları karşısında öğretmenler kendilerini nasıl konumlarda tanımlamaktadır?
- g) Öğretmenler ve okul yöneticileri, bilgi toplumunda öğretmenliğin toplumsal itibarı ve mesleki statüsünü nasıl değerlendirmektedir?

## Yöntem

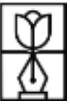
Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları veri toplama süreci ve analizinin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji (olgubilim) desenin betimleyici-tanımlayıcı yaklaşımına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımda araştırmacı ön yargılarını, kişisel bilgi ve tecrübelerini paranteze alarak yani tarafsız bir zihinle başlar. Husserl, böylece betimleyici fenomenoloji yaklaşımı ile fenomenin anlamını ortaya koyarak öznenin fenomenleri nasıl deneyimlediği ve betimlediğinin ortaya çıkarılacağını belirtir (Husserl, 2010). Bu doğrultuda, disiplin toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde söz konusu otoritenin nasıl bir değişim gösterdiğine ilişkin öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri betimleyici fenomenolojik çerçevede ele alınmıştır.

### Araştırmanın Katılımcıları

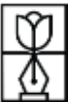
Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda bu tür örnekleme yaklaşımı, incelenen olgunun derinlemesine anlaşılmasına imkân sağlamaktadır. Büyüköztürk vd.'nin, (2021) vurguladığı şekilde, araştırma kapsamında önceden belirlenen kriterlere uygun katılımcılar seçilmiştir. Bu araştırmada ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ölçüt/kriter olarak alınmıştır. Okul öncesi ve ilkökul eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler dâhil edilmemiştir. Çalışmanın odağı, öğretmenin bilgi üzerindeki geleneksel otoritesinin dönüşümü olgusudur. Öğrencilerin alternatif bilgi kaynaklarına aktif ve bağımsız bir şekilde ulaşabildiği ortaokul ve lise kademelerinde bu olgu, daha görünür biçimde ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki öğrenciler öğrenme süreçlerinde öğretmen rehberliğine daha fazla ihtiyaç duymakta ve bilgiye erişimde öğretmene daha yüksek düzeyde bağımlılık göstermektedir. Bu nedenle araştırma kapsamı ortaokul ve lise kademeleri ile sınırlandırılmıştır. Belirlenen koşulları karşılayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 36 öğretmen ve okul yöneticisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Creswell (2017), araştırılan fenomeni tüm yönleriyle deneyimleyen birey ya da grupların ortalama 5-25 kişi aralığında yeterli



olabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada olguların doğasını ve önemini daha iyi ortaya çıkarmak için 36 kişiye erişilmesi nedeniyle veri doygunluğuna ulaşıldığı söylenebilir. Nitekim Neuman'ın (2017) vurguladığı üzere nitel araştırma yaklaşımında, incelenen olguyu daha açık ve derinlikli biçimde ortaya koyabilmek için belirli olaylara, örneklere ve eylemlere odaklanarak konuyu derinleştirerek veri toplamak ön plandadır. Araştırmaya dâhil edilen bireylerin 18'i lisans, 8'i yüksek lisans ve 10'u doktora düzeyinde eğitim almıştır. Bulgular bölümünde katılımcılara ilişkin veriler, etik sorumluluğu sağlamak amacıyla kodlama sistemi kullanılarak sunulmuştur. Bu kapsamda her katılımcı için K1, K2 şeklinde kısaltmalar tercih edilmiştir.

**Tablo 1***Katılımcıların demografik bilgileri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Yaş</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Alan</b>	<b>Öğrenim Düzeyi</b>	<b>Mesleği</b>	<b>Okul Kademesi</b>	<b>Meslekteki Görev Süresi</b>
<b>K1</b>	33	Erkek	Matematik	Lisans	Öğretmen	Lise	10 Yıl
<b>K2</b>	34	Erkek	Coğrafya	Doktora	Öğretmen	Lise	11 Yıl
<b>K3</b>	43	Erkek	Din Kültürü	Lisans	Okul Yöneticisi	Lise	15 Yıl
<b>K4</b>	36	Erkek	İngilizce	Doktora	Öğretmen	Ortaokul	12 Yıl
<b>K5</b>	35	Kadın	Fen Bilgisi	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	12 Yıl
<b>K6</b>	30	Kadın	Din Kültürü	Yüksek lisans	Öğretmen	Lise	7 Yıl
<b>K7</b>	42	Kadın	Kimya	Lisans	Öğretmen	Lise	20 Yıl
<b>K8</b>	30	Kadın	Türkçe	Yüksek lisans	Öğretmen	Ortaokul	2 Yıl
<b>K9</b>	26	Erkek	Sosyal B.	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	1 Yıl
<b>K10</b>	40	Erkek	Sosyal B.	Doktora	Okul Yöneticisi	Lise	20 Yıl
<b>K11</b>	48	Erkek	Matematik	Lisans	Öğretmen	Lise	33 Yıl
<b>K12</b>	27	Kadın	Türkçe	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	1 Yıl
<b>K13</b>	29	Kadın	İngilizce	Yüksek lisans	Öğretmen	Lise	6 Yıl
<b>K14</b>	31	Erkek	Biyoloji	Doktora	Öğretmen	Lise	9 Yıl
<b>K15</b>	30	Kadın	İngilizce	Doktora	Öğretmen	Ortaokul	8 Yıl
<b>K16</b>	27	Kadın	Türkçe	Doktora	Öğretmen	Ortaokul	2 Yıl
<b>K17</b>	30	Erkek	Türkçe	Lisans	Okul Yöneticisi	Ortaokul	7 Yıl
<b>K18</b>	56	Erkek	Coğrafya	Yüksek lisans	Okul Yöneticisi	Lise	32 Yıl
<b>K19</b>	39	Erkek	Tarih	Yüksek lisans	Yönetici	Lise	16 Yıl
<b>K20</b>	26	Kadın	Türkçe	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	1 Yıl



### Öğretmenin Bilgi İktidarı

<b>K21</b>	35	Kadın	Almanca	Yüksek lisans	Okul Yöneticisi	Lise	11 Yıl
<b>K22</b>	27	Erkek	Sosyal B.	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	1 Yıl
<b>K23</b>	27	Erkek	Türkçe	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	2 Yıl
<b>K24</b>	45	Erkek	Coğrafya	Doktora	Okul Yöneticisi	Ortaokul	21 Yıl
<b>K25</b>	37	Erkek	İngilizce	Doktora	Okul Yöneticisi	Lise	17 Yıl
<b>K26</b>	30	Erkek	Rehberlik	Doktora	Öğretmen	Lise	6 Yıl
<b>K27</b>	39	Erkek	İngilizce	Yüksek lisans	Okul Yöneticisi	Lise	17 Yıl
<b>K28</b>	56	Erkek	Edebiyat	Lisans	Öğretmen	Lise	28 Yıl
<b>K29</b>	45	Kadın	Sosyal B.	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	22 Yıl
<b>K30</b>	32	Erkek	Sosyal B.	Doktora	Öğretmen	Ortaokul	11 Yıl
<b>K31</b>	50	Erkek	Matematik	Yüksek lisans	Okul Yöneticisi	Lise	27 Yıl
<b>K32</b>	30	Erkek	Matematik	Lisans	Öğretmen	Lise	6 Yıl
<b>K33</b>	30	Erkek	İngilizce	Lisans	Öğretmen	Ortaokul	7 Yıl
<b>K34</b>	42	Erkek	Edebiyat	Lisans	Öğretmen	Lise	21 Yıl
<b>K35</b>	29	Erkek	Din Kültürü	Lisans	Öğretmen	Lise	2 Yıl
<b>K36</b>	47	Erkek	İngilizce	Lisans	Öğretmen	Lise	23 Yıl

## Veri Toplama Araçları ve Süreci

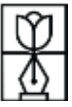
Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmacılara önceden belirlenmiş bir görüşme planı doğrultusunda ilerlerken, aynı zamanda katılımcı yanıtlarını derinleştirecek ek sorular yöneltme esnekliği sağlamasıdır (Creswell, 2017). İlk aşamada, ilgili alanyazın incelenerek araştırmanın amacıyla uyumlu 14 sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorular, eğitim yönetimi alanında uzman üç akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından bazı soruların kapsamının daraltılması, benzer içerikteki soruların birleştirilmesi ve bazı ifadelerin daha açık hâle getirilmesi önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda dokuz soru yeniden düzenlenmiş, beş soru ise kapsam dışı bırakılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Örnek bir soru şu şekildedir: "Soru 5) Bilgi toplumunda öğretmenin bilginin tek kaynağı olmaması öğretmenin bilgi iktidarını, rollerini, performansını nasıl etkiliyor? a) Bilgi toplumunun bilgi iletişim teknolojileri ve kitle iletişim araçları karşısında öğretmenin eğitim sürecindeki bilgi aktarıcısı rollerinde bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz? b) Ne tür bir değişim olmuştur? Sizce bu değişimler öğretmenin bilgi iktidarını sarsmış mıdır?" Araştırmacı ve katılımcılar arasında daha önceden belirlenen randevu tarihlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı hakkında bilgi verilmiş, etik onay ve görüşme formu yönergesi iletilmiştir.



Katılımcıların araştırmaya tamamen gönüllülük esasına göre katılması sağlanmış ve tüm katılımcılardan sözlü onay alınmıştır. Görüşmeler, yüz yüze ve online olmak üzere hibrit şekilde planlanmış ve katılımcıların izni dâhilinde ses kaydı alınmıştır. Araştırma süresince her bir görüşme ortalama 45–50 dakika sürmüştür.

### **Geçerlilik, Güvenirlik ve Verilerin Analizi**

Araştırmacının verilerden elde ettiği sonuçların çalışmanın amacıyla uyumlu olabilmesi, güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesi için süreçte çeşitli yöntemsel yaklaşımlardan yararlanılması gerekmektedir. Araştırma sürecinde görüşmeler sırasında ve sonrasında araştırmacının gözlem ve değerlendirmeleri içeren alan notları tutulmuş, böylece veri analiz sürecinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Görüşme kayıtlarının yazılı metne dönüştürülmesinin ardından elde edilen metinler katılımcılara gönderilmiş ve ifadelerin doğruluğu konusunda geri bildirimleri alınmıştır. Katılımcıların önerileri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak veriler analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Bu çerçevede Creswell'in (2017) geçerlilik için önerdiği araştırmacıların araştırmalarına aktif bir şekilde dâhil ettikleri geçerlilik stratejilerinden üye kontrolü sağlanmıştır. Ayrıca akran değerlendirmesi stratejisi de benimsenmiştir. Bu çerçevede eğitim yönetimi alanında çalışan iki akademisyenden akran değerlendirmesi desteği alınmıştır. Araştırma sürecinde oluşturulan kodlar, kategoriler ve temalar bu iki uzmanla paylaşılmış, yapılan değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla verilerin kodlanması sürecinde çapraz kodlama tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme dökümlerinin belirli bir bölümü araştırmacı ve bağımsız bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunan noktalar belirlenmiştir. Farklılık gösteren kodlar üzerinde ortak değerlendirme yapılarak uzlaşmaya varılmış ve nihai kodlama yapısı oluşturulmuştur. Böylece tema ve kategorilerin oluşturulmasında yorumlayıcı tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz aşamasında ise temel tekniklerden biri olan içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, metinsel verilerin sistematik biçimde incelenmesi ve anlamlı yapılara dönüştürülmesi sürecini ifade eder ve bu süreç birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde düzenlenerek yapılandırılır. Araştırmada, Neuman'ın yaklaşımıyla uyumlu olarak Yıldırım ve Şimşek (2016) ile Creswell'in (2017) önerdiği aşamalar temel alınmış ve yedi basamaklı bir analiz süreci izlenmiştir. Bu aşama fenomenin nasıl deneyimlendiğini ortaya çıkarmaya yöneliktir ve tekrarlanan önemli kelimeler ve cümleleri ortaya çıkarmaya dayalıdır (Yalçın; 2022). Bu çerçevede veriler tekrarlı okumalar yapılarak kodlar belirlenmiş bu kodlardan tema ve alt tema ve kategorilere ulaşılmıştır. Bu süreç Şekil 1'de şematize edilmiştir.



Şekil 1. İçerik analizi döngüsü

## Etik Kurul Onayı

"Disiplin Toplumundan Bilgi Toplumuna: Öğretmenin Bilgi İktidarı" başlıklı makalenin verileri, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21.03.2021 tarih ve 2021/01 sayılı etik kurul onayı alındıktan sonra toplanmıştır.

## Bulgular

Yapılan analiz sonucunda "bilgi ve bilgi toplumu algısı", "epistemik buhran", "bilgi iktidarı sarsılması", "öğretmen rolleri", "paradigma kayması" ve "değişim yorgunluğu" olmak üzere altı tema belirlenmiştir. Her temada yer alan, temaları alt tema ile kodlarını yansıtan şekiller içerik analizi sürecinde elde edilen kod ve temaların görselleştirilmesiyle oluşturulmuştur.



## Bilgi ve Bilgi Toplumu Algısı

Bilgi ve bilgi toplumu algısı temasında katılımcılar, bilgi olgusunu soyut önermeler ve zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır. Bilgi toplumu olgusunu ise gelişmişlik-dinamiklik ile bilginin etkisi olmak üzere iki alt boyutta anlamlandırmıştır.



**Şekil 2.** Bilgi ve bilgi toplumu algısı teması, alt temaları ve kategoriler

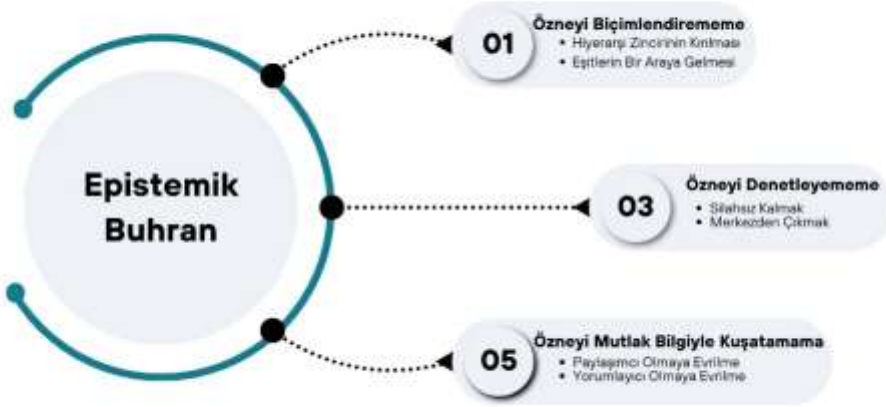
Bilgi olgusuna yönelik katılımcı görüşlerini yansıtan soyut önermeler alt boyutu, güç ve veri olmak üzere iki kod çerçevesinde ele alınmaktadır. Katılımcıların bir kısmı "bilgiyi, bireyin çevresini anlamlandırma çabasının ürünü olan veri şeklinde tanımlarken diğerleri onu insanın doğa üzerindeki kontrolünü sağlayan bir güç unsuru" olarak değerlendirmektedir (K17-K24). Bilgi olgusuna yönelik bir diğer alt tema zihinsel süreçlerdir. Bu duruma ilişkin olarak bir katılımcı, "bilgiyi bireylerin dünyayı kavrama süreci sonucunda ortaya çıkan soyut bir olgu" şeklinde ifade ederken (K13) bir başka katılımcı ise "doğa üzerinde güç kurma sürecinin bir çıktısı olan şema" olarak tanımlamaktadır (K25). Buradaki şema tanımlaması, insanın zihnindeki bilgi yapılarını tarif etmektedir. Katılımcılar, bilgiyi nesne ve olayların tanımlanması ve anlamlandırılması süreci bağlamında ele almaktadır (K36). Bilgi toplumu algısına ilişkin olarak öne çıkan bir diğer alt boyut gelişmişlik ve dinamizmdir. Bu bağlamda bilgi toplumunu bir katılımcı, "Ar-Ge faaliyetlerini sürdürebilen ve bu doğrultuda farklılaşan bir yapı olarak bilgi üretme ekseninde ilerleyen yapılar" olarak ifade etmektedir (K2). Başka bir katılımcı, "teknolojik gelişmelerle birlikte bilginin üretimi, yayılımı ve erişiminin yoğunlaştığı dinamik bir toplumsal yapı" olarak değerlendirmektedir (K5). Bilginin etkisi alt teması kapsamında ise katılımcılar, modern toplumlarda bilginin yönlendirici ve belirleyici bir itici güç ve temel kaynak hâline geldiğini ifade etmektedir. Bir katılımcı, "yönetim



süreçlerinde fiziksel güç yerine bilgi temelli yaklaşımların ön plana çıktığını ve toplumların artık nüfus büyüklüğünden çok bilgi üretme ve kullanma kapasitesiyle değerlendirildiğini" ifade etmektedir (K4). Benzer şekilde başka bir katılımcı, "toplumsal ilerlemede bilginin itici güç olarak rol oynadığını ve temel kaynak olan bilgi üretebilenlerin öne çıktığını" vurgulamaktadır. (K3).

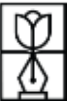
## Epistemik Buhran

Bu tema öğretmenler ile okul yöneticilerinin bilgiye dayalı otoritelerinde meydana gelen sarsılmaya ilişkin algılarını ve görüşlerini yansıtmaktadır. Tema; özneyi biçimlendiremem, özneyi denetleyememe ve özneyi mutlak bilgiyle kuşatamama olmak üzere üç alt boyut altında incelenmiştir.



**Şekil 3.** Epistemik buhran teması, alt temaları ve kodlar

Öğretmenlerin bilgiye dayalı otoritelerinde yaşanan sarsılmaya ilişkin görüşler, epistemik buhran teması kapsamında yer alan özneyi biçimlendiremem alt boyutu çerçevesinde incelenmektedir. Bu alt tema, öğretmen otoritesindeki çözülmenin öğretmen-öğrenci ilişkilerinde hiyerarşik zincirin kırıldığını vurgulamaktadır. Bunun sonucunda bilgiye erişim ve sahip olma ihtimali bakımından eşitlikçi etkileşim biçimlerinin ortaya çıkarak eşitlerin bir araya geldiğini ortaya koymaktadır. Örneğin bir katılımcı, "Sınıf ortamında bilginin artık tek bir kaynağa (öğretmene) bağlı olmaması, biz öğretmenlerin otoritesini sınırlandırarak hiyerarşi zincirini kırdı." şeklinde belirtmiştir (K27). Diğer katılımcılar "Çoklu bilgi kaynaklarının ortaya çıkması bir yandan hiyerarşik düzenimizi zayıflattı ama öbür taraftan eşitlikçi ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayarak biz öğretmen ve öğrenciler açısından bilgiye

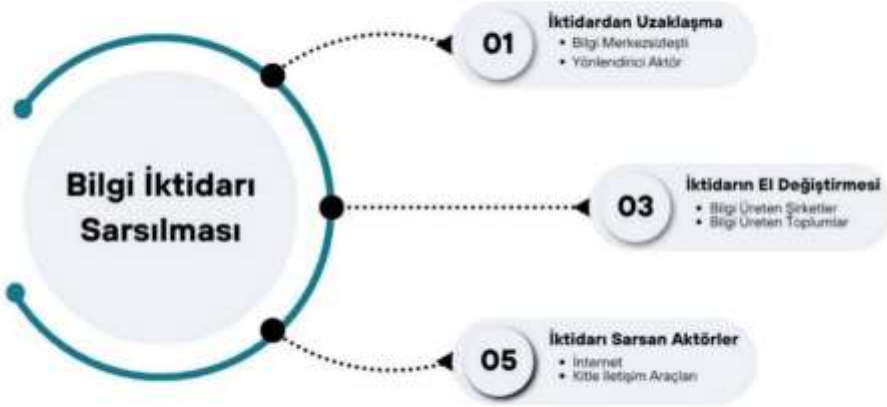


ulaşma perspektifi bakımından eşitleri (biz öğretmenler ve öğrencileri) bir araya getirdi. Kısacası aynı düzlemde buluştuk.” şeklinde ifade etmektedir (K15-K7). Özneyi denetleyememe alt temasında, bilgi toplumunda öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki mutlak bilgi iktidarı çerçevesinde kontrol kapasitesinin azaldığını ve geleneksel öğretmenlik anlayışının bilgiye dayalı otoritesinin zayıfladığını göstermektedir. Katılımcılar “*Bu dönüşüm, öğretmenin tarihsel olarak sahip olduğu mutlak bilgiye dayalı gücünü belirgin biçimde sarstı yani mecaz anlamda söyleyecek olursak silahsız kaldık.*” şeklinde vurgulamaktadır (K12-K6). Bir başka katılımcı, “*Geçmişten günümüze kadar biz öğretmenler, bilginin taşıyıcısı ve otorite figürü olarak algılanıyor ve konumlanıyorduk ancak bugünden itibaren bu konum öğrencilerin zihinsel dünyasında eski belirginliğini kaybetti ve bizler epistemik olarak özneyi denetleme merkezinden çıktık.*” şeklinde ifade etmiştir (K20).

Epistemik buhran teması kapsamında yer alan bir diğer alt boyut, özneyi mutlak bilgiyle kuşatamama olarak belirlenmiştir. Bu alt tema, öğretmenin bilgiye dayalı otorite konumunun zayıflamasıyla birlikte öğrenciyi mutlak bilgi aracılığıyla etkileme ve dönüştürme kapasitesinin sınırlanmasına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bir katılımcı, “*bilginin geçmişte belirli kişi ve grupların kontrolünde olan bir yapıdan uzaklaşarak daha yaygın ve erişilebilir bir niteliğe kavuştuğunu*” ifade etmektedir. Bu bağlamda katılımcılar “*öğretmenin görevinin mutlak bilgi aktarıcılığından çok paylaşımcı ve yorumlayıcı bir evreye doğru dönüşmeye başladığını*” ifade etmektedir (K3-K21). Katılımcılar mutlak bilginin “*tarihsel süreçte önce dinî otoriteler, ardından öğretmenler aracılığıyla temsil edildiğini ancak bilgi toplumunda bu merkezî yapının çözülmesi sonucu öğretmenlerin de ayrıcalıklı konumlarını kaybettiğini*” belirtmiştir (K29-K22). Katılımcılar, “*Özneyi mutlak bilgiyle kuşatamadığımız için öğrencilerle birlikte bilgiyi karşılıklı paylaşımcı ve yorumlayıcı bir çerçevede ele alıyoruz. Böylece paylaşımcı-yorumlayıcı bir noktaya konumlandık.*” şeklinde ifade etmiştir (K11-K1).

### **Bilgi İktidarının Sarsılması**

Bu temada, eğitimin dönüşen yapısı içerisinde öğretmenlerin kendilerini bilginin otoritesi ya da merkezî olarak konumlandırmalarına ilişkin görüşleri ve deneyimleri ele alınmıştır. İlgili tema; bilgi iktidarının sarsılması perspektifinden hareketle iktidardan uzaklaşma, iktidarın el değiştirmesi ve iktidarı sarsan aktörler olmak üzere üç alt boyut altında incelenmiştir.



**Şekil 4.** Bilgi iktidarı sarsılması teması, alt temaları ve kodlar

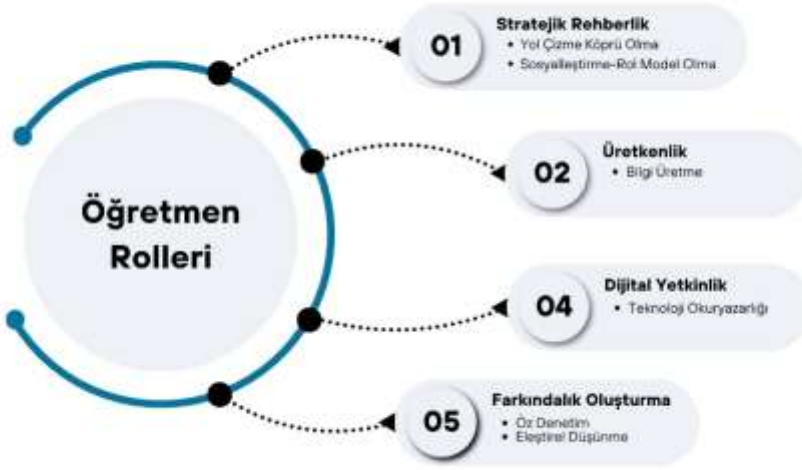
İktidardan uzaklaşma alt boyutu, katılımcı görüşleri doğrultusunda bilginin merkezleşmesi ve öğretmenlerin yönlendirici aktöre evrilmesi olmak üzere iki kategori altında ele alınmıştır. Katılımcılardan biri, *"Bilgi toplumunda bilgi farklı kaynaklardan erişilebilir hâle geldi yani tek merkezden çıkarak merkezleşti ve bu durum biz öğretmenlerin otoritesini zayıflattı."* şeklinde ifade etmiştir (K2). Katılımcılar, bu durumu *"Kendimizi geniş bir veri evreni içinde yalnızca sınırlı bir konumda görüyoruz ve bilginin artık tek bir aktörün kontrolünde olmadığını söyleyebiliriz."* (K2-K19) şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini bilginin merkezi olarak konumlandırma eğiliminin azaldığı ve geleneksel otoritenin giderek zayıfladığı belirtilmiştir. İktidarın el değiştirmesi alt teması, bilgiye dayalı gücün belirli grupların tekelinden çıkarak farklı aktörlere aktarılmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda bilgi üreten şirketler ve bilgi üretim kapasitesine sahip topluluklar öne çıkmaktadır. Bir katılımcı, *"bilginin kaynağının değiştiğini ve bu gücün öğretmenlerden teknoloji alanında faaliyet gösteren küresel aktörlere, bilgi üreten şirketlere yöneldiğini"* belirtmiştir (K25). Özellikle son yıllarda hızlanan dönüşümle birlikte bilgiye dayalı güç, teknoloji şirketleri ve küresel merkezlerde yoğunlaşmıştır. Ayrıca bazı katılımcılar, *"bilginin kontrolünün bireylerden ziyade üretim ve dolaşımı yöneten toplumlara ve şirketlere kaydığını"* ifade etmiştir (K18). İktidarı etkileyen aktörler alt boyutunda ise bilgiye dayalı otoritenin özellikle dijital teknolojiler ve kitle iletişim araçları aracılığıyla zayıfladığı görülmektedir. Katılımcılar, bu süreçte internetin belirleyici bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, *"günümüzde öğretmenlerin bilgi merkezi olma konumunu büyük ölçüde"*



kaybettiğini ve öğrencilerin dijital kaynakları etkin biçimde kullandığını" ifade etmiştir (K10-K13). Benzer şekilde bir öğretmen "çağımızda öğretmenlerin bilgi otoritesi olarak görülmesinin zorlaştığını ve dijital platformlar bağlamında kitle iletişim araçlarının bilginin temel kaynağı hâline geldiğini" belirtmiştir (K30).

## Öğretmen Rollerini

Öğretmen rolleri teması, öğretmenler ve okul yöneticilerinin ortaya çıkan yeni rol tanımlarına ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda elde edilen verilerden hareketle öğretmen rolleri teması; stratejik rehberlik, üretkenlik, dijital yeterlilik ve farkındalık oluşturma olmak üzere dört alt boyut altında ele alınmıştır.



**Şekil 5.** Öğretmen rolleri teması, alt temalar ve kodlar

Öğretmen rolleri teması kapsamında yer alan stratejik rehberlik alt boyutu, bilgi toplumunda öğretmenlerin üstlendikleri yeni işlevleri yansıtmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin, bilgiyi doğrudan aktaran tek otorite konumundan uzaklaşarak öğrencileri bilgiye ulaştıran stratejik rehberler hâline geldikleri görülmektedir. Bir katılımcı "Öğretmenin artık temel görevi bilgiyi sunmak değil, öğrencilere bilgiye erişim yollarını öğretmek, onlara yol çizerek köprü olmaktır." şeklinde görüş beyan ederek süreçte kendilerinin aracı bir rol üstlendiklerini ifade etmiştir (K9). Başka katılımcılar "Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sunan rol model olan aktörler olmalıdır." şeklinde algı ve deneyimlerini dile getirmektedirler (K18-K24). Üretkenlik alt teması ise öğretmenin analiz ve sentez becerilerini kullanarak girişimci bir kimlik geliştirmesini ve yalnızca bilgi aktaran bir rolden çıkarak bilgi üreten bir özneye dönüşmesini ifade etmektedir. Katılımcılar



"öğretmenin rolü bilgiyi üretmek gerektiğinde yorumlayarak yeni içerikler oluşturma ve bunları yayma süreci" üzerinden tanımlamıştır (K3-K10). Katılımcılar, mevcut sistemin öğretmenlere hâlâ bilgi aktarma görevi yüklediğini; ancak bu yaklaşımın çağın gereklilikleriyle örtüşmediğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda katılımcı deneyimleri "Biz öğretmenler, öğrencilerin yorumlama, üretme ve uygulama becerilerini geliştirmeye odaklanarak bilgi üretme rolüne bürünmeliyiz." şeklinde ifade edilmektedir (K26-K8). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle şekillenen günümüz yapısında dijital yetkinlik, öğretmenlik mesleği açısından önemli bir rol alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu alt tema, teknolojinin eğitim süreçlerindeki kullanımını kapsamaktadır. Katılımcılar, "teknoloji günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldi ve öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri, onların dünyalarını anlamaları için dijital yetkinlik alanında teknoloji okuryazarlığı noktasında yeterli olmaları gerektiğini" belirtmiştir (K6-26). Farkındalık oluşturma alt teması ise öğretmenin öğrencilerde öz denetim becerisi geliştirme, eleştirel bir zihinsel bilinç oluşturma ve farklı düşünme biçimlerini destekleme rollerini kapsamaktadır. Katılımcılar, "öğretmenlik bilgi aktarma rolünden çıkarak öğrencilerin eleştirel düşünme, öz denetim ve bilgiye erişim becerilerini geliştiren bir rehberlik sürecine dönüştüğünü" ifade etmiştir (K20-K4).

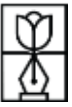
### **Paradigma Kayması**

Paradigma kayması teması, bilgi toplumunda zaman ve mekân sınırlamalarının ortadan kalkması ve alternatif bilgi kaynaklarının artmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğinin, bilgiye dayalı otoritenin, rol tanımlarının ve performans anlayışının nasıl etkilendiğine ilişkin katılımcı görüşlerini kapsamaktadır. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda oluşturulan bu tema; rol algısı, meslek algısı, performans algısı ve iktidar algısı olmak üzere dört alt boyut altında ele alınmıştır.



**Şekil 6.** Paradigma kayması teması, alt temaları ve kodlar

Paradigma kayması teması altında yer alan rol algısı alt teması, bilgi toplumunda yaşanan paradigma dönüşümü sonucunda öğretmenlerin mesleki rollerine ilişkin algılarını yansıtmaktadır. Katılımcılar, müfredat yapısı ve merkezi sınavların oluşturduğu baskın ortamda öğretmen rollerinin sınırlı bir alana sıkıştığını (test teknisyeni) ve bu rollerin bilgi toplumunun paradigmatlarıyla örtüşmediğini belirtmiştir. Bir okul yöneticisi, “öğretmenlere biçilen rolün hâlen bilgiyi aktaran bir aktör niteliğinde olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü, mesleki itibarlarını ise zayıflattığını” ifade etmiştir (K17). Katılımcılar, “ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla şekillenen öğretmenlik mesleğinin kuşatıcı ve dönüştürücü rolünün bilgi toplumunda işlevini büyük ölçüde yitirdiğini; sistemin dayattığı roller nedeniyle yaşanan paradigma değişimi karşısında etkisiz kaldıklarını ve artık çocuk bakıcısı olduklarını” ifade etmişlerdir (K16-K12). Bu durumda katılımcıların meslek algısına yönelik görüş ve deneyimleri “bilgi toplumunda öğrencilerin bilgiyle doğrudan temas hâlinde olmaları nedeniyle öğretmenin mutlak bilgi iktidarı ile denetleme-dönüştürme çabasının sürdürülebilir olmadığını ve bu çabanın boşa kürek çekmek olarak algılandığını” belirtmişlerdir (K14-K33). Bazı katılımcılar ise “öğretmenliğin egemen sınıfın politik ideolojisini aktaran bir ara aktör kimliğine büründüğünü” ifade etmiştir (K8-K28). Performans alt teması, bilgi toplumunda zaman ve mekân sınırlılıklarının ortadan kalkması ve alternatif bilgi kaynaklarının çoğalması sonucunda öğretmenlerin performanslarının nasıl etkilendiğine ilişkin katılımcı görüşlerini yansıtmaktadır. Katılımcılar, “Eğitim sisteminde ve eğitim örgütlerinde yaşanan bu dönüşüm biz öğretmenlerin



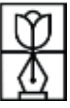
motivasyonlarını düşürdü ve performanslarımızı olumsuz etkiledi.” şeklinde ifade etmişlerdir (K9-K22). Performans düşüşü kategorisi kapsamında katılımcılar, “Bilgi toplumunda öğretmenin konumu zayıfladı. Mutlak bilgiye dayalı bir iktidar ile öğretmenlik mesleğine adım attık oysa bu durum geçersiz kalıyor her geçen gün. Bu durumda motivasyon krizinin derinleşmesiyle bu kısaçta performans ve motivasyon düşüşü yaşıyoruz.” şeklinde ifade etmektedirler (K28-K10). Katılımcı görüşleri doğrultusunda iktidar algısı alt teması ise prestij kaybı ve irtifa kaybı olmak üzere iki kategori altında değerlendirilmiştir. Bu kategorilerde katılımcılar “öğretmenin bilgi iktidarı üzerinden inşa ettiği alanın bilgi toplumunda işlevsiz hâle geldiğini ve yaşanan konum sarsılmasının prestij ve irtifa kaybına yol açtığını” ifade etmişlerdir (K32-K9). Katılımcılar, “bilginin artık her yerden ulaşılabilir bir olgu hâline gelmesiyle birlikte öğrencilerin bilgiye okul dışı kaynaklardan erişebildiklerini ve bu durumun öğretmenlerin konumunu doğrudan etkilediğini, bir nevi bilgi iktidarını sarsarak irtifa kaybına neden olduğunu” ifade etmektedirler(K34-K2).

## Değişim Yorgunluğu

Bu temada dijitalleşen eğitim süreçlerinin öğretmenlerin rol ve performansları üzerindeki etkilerini açıklamak amacıyla dört alt boyut içermektedir. Bunlar; rolün bölünmesi, rolün kimliği, performans yorgunluğu ve performans tatminsizliği olarak sınıflandırılmıştır.



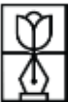
Şekil 7. Değişim yorgunluğu teması, alt temaları ve kodlar



Rolün bölünmesi alt teması, belirli bir zaman ve mekân bağlamında yapılandırılan öğretmenlik rollerinin dönüşümlerini ifade etmektedir. Bir öğretmen, *“çevrimiçi eğitim sürecinin yaygınlaşmasıyla öğretmen rollerinin çeşitlendiğini ve bu durumun iş yükünü artırarak eğitim sürecini daha karmaşık hâle getirdiğini”* ifade etmiştir (K1). Katılımcılar süreçte *“öğretmenlerin daha fazla çeşitli performanslar sergilemek zorunda kaldıkları ve bunun da karmaşıklığı-yorgunluğu arttırdığını”* dile getirmektedir (K7-31). Rolün kimliği alt teması, uzaktan eğitim sürecinin yaygınlaşmasıyla öğretmen rollerinin nasıl bir kimliğe büründüğünü yansıtmaktadır. Bu bağlamda bir okul yöneticisi, *“sabit mekân ve zaman dışına çıkan eğitim gerçeğine hazırlıksız yakalandıklarını ve öğretmenlerin hangi rolleri üstleneceklerine ilişkin belirsizlik yaşadıklarını”* ifade etmiştir (K24). Rolün kimliğinde yer alan papağanlık tanımlaması, eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları duygusal durumu ifade etmektedir. Katılımcılar *“dijital beceri eksikliği, erişim sorunları ve paydaşlardaki (öğrenciler) isteksizlik nedeniyle kendilerini kendi kendine konuşan bir papağan”* olarak nitelendirmiştir (K14-K5). Performansta yorgunluk alt teması, eğitim sürecinin öğretmenlerin performansları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bir katılımcı, *“değişim belirsizliğinin öğretmenler ve yöneticiler üzerinde bezginlik ve bitkinlik yarattığını; sürecin bir zihinsel yorgunluğa neden olduğunu”* belirtmiştir (K-9). Performans tatminsizliğinde katılımcılar, *“eğitim-öğretim faaliyetlerinin okul ortamındaki sabit zaman ve mekân sınırlarını aşmasının rol karmaşası oluşturarak performanslarını olumsuz etkilediğini ve mesleki yıpranma yaşadıklarını”* ifade etmişlerdir (K28-K35). Bir katılımcı, *“değişim süreçlerinde motivasyonunun düştüğünü ve değişim yorgunluğu yaşayarak mesleki yıpranma ile mesleki doyumsuzluk yaşadıklarını”* belirtmiştir (K19).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

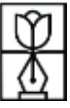
Araştırmada disiplin toplumu ile bilgi toplumu ayrımı, bilginin varlığı ya da yokluğu üzerinden değil; bilginin niteliği, dolaşımı, erişim biçimi ve iktidar ilişkileri içindeki konumu üzerinden ele alınmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmenler ve okul yöneticilerinin bilgiyi güç, veri ve bilişsel şemalarla; bilgi toplumunu ise bilginin üretimi, dolaşımı ve kullanımı üzerinden gelişen dinamik bir toplumsal yapı ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, bilginin yalnızca bireysel öğrenme süreçlerine ait bilişsel bir unsur değil, aynı zamanda toplumsal ilişkileri düzenleyen ve yönlendiren bir güç alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Foucault'ya (2020) göre bilgi ile iktidar birbirinden bağımsız düşünülemez; bilgi, iktidarın kurulmasında, sürdürülmesinde ve bireylerin belirli biçimlerde özneleştirilmesinde temel bir işleve sahiptir. Benzer biçimde Apalı (2021), bilginin iktidar ilişkilerinin sürekliliğinde belirleyici bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Disiplin toplumunda bu ilişki, eğitim kurumları aracılığıyla kurumsallaşmış; okul, bireyin yönlendirildiği, denetlendiği ve biçimlendirildiği temel mekânlardan biri hâline gelmiştir. Bu



bağlamda eğitim kurumları, özneleşmenin bilgi iktidarı aracılığıyla inşa edildiği önemli alanlar olarak değerlendirilebilir (Canpolat ve Ural, 2024). Araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmenlerin bilgiye dayalı otoritelerinde “*epistemik buhran*” olarak adlandırılabilir bir sarsılma yaşandığını göstermektedir. Disiplin toplumunda öğretmen, kurumsal bilgi kaynaklarına erişim bakımından öğrenci karşısında mutlak bir üstünlüğe sahipken; bilgi toplumunda dijital iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, verinin depolanması, işlenmesi ve hızla dolaşıma girmesi bu üstünlüğü zayıflatmıştır. Böylece öğretmen, öğrenciyi yalnızca bilgi aracılığıyla biçimlendiren ve denetleyen merkezi aktör olmaktan uzaklaşmaya başlamıştır. Bu bulgu, günümüzde özne-özne ilişkisinin katılık, güç ve muhafazakârlıktan; eşitlik, esneklik ve yaratıcılığa doğru evrildiğini belirten Du'nun (2020) değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Page (2017), bilgi toplumunda sınırların bulanıklaştığını ve eğitim süreçlerinin zaman-mekân sınırlılığının ötesine taşındığını ifade etmektedir. Bu dönüşüm karşısında öğretmen artık yalnızca bilgiyi aktaran bir figür değil; öğrenme sürecini yönlendiren, destekleyen ve gerektiğinde kendisi de öğrenen bir özne konumuna yerleşmektedir (Çeven ve Karakulle, 2018; Tan vd., 2021). Bu durum, bilgi toplumunda “*öğrenmeyi öğrenme*” yaklaşımının önem kazanmasıyla da uyumludur (Barak, 2017; Çalık ve Sezgin, 2005).

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğretmenin bilgi iktidarının sarsılması ve bilginin merkezileşmesiyle ilgilidir. Katılımcılar, öğretmenin artık bilginin tek merkezi ya da mutlak temsilcisi olarak görülemediğini; bilginin çoklu kaynaklar, dijital platformlar, kitle iletişim araçları ve küresel aktörler aracılığıyla dolaşıma girdiğini belirtmişlerdir. Yıldırım (2020), sürekli artan bilgi üzerinde geleneksel anlamda kontrol kurmanın mümkün olmadığını vurgularken; Garda ve Temizel (2016) ile Stoll ve Kools (2017), eğitim örgütlerinin bu dönüşüm karşısında öğrenen, gelişen ve kendini yenileyen kurumlara dönüşmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenin bilgi iktidarının tekil, merkezi ve kapalı bir yapıdan çıkarak çok aktörlü, dağınık ve paylaşılmış bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir.

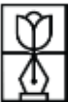
Eğitimin platformlaşması bu sürecin önemli boyutlarından biridir. Kerssens ve Dijck (2022), platformlaşmanın öğretmenlerin pedagojik özerkliği üzerinde küresel ölçekte tartışmalar doğurduğunu belirtirken; Wicaksono ve Karsidi (2025), bilginin meşruiyetinin akademik otoriteden popülerlik ölçütlerine ve algoritmik mantığa kaydığını ifade etmektedir. Tuti vd. (2025) de dijital çağda sosyal medya ve çevrimiçi içeriklerin öğrenme süreçlerine dâhil olmasıyla öğretmen otoritesinin yeniden şekillendiğini vurgulamaktadır. Araştırmanın dördüncü bulgusu, bilgi toplumunda öğretmen rollerinin yeniden tanımlandığını ortaya koymaktadır. Katılımcılara göre öğretmen, artık yalnızca bilgi aktaran kişi değil; stratejik rehberlik yapan, öğrenciyi bilgiye yönlendiren, bilgi üretimine katkı sunan, dijital yeterlilik geliştiren ve



öğrencilerde eleştirel düşünme, öz denetim ve farkındalık oluşturan bir profesyoneldir. Bu bulgu, dijital çağda öğretmen yeterliliklerinin yaratıcılık, üretkenlik teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin artırılması, yapay zekâya yönelik mesleki gelişim kurslarının yaygınlaştırılması ve pedagojik yenilenme ekseninde yeniden ele alınması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ahmed, 2025; Rubach ve Lazarides, 2025; Sontay vd., 2024; Tılıç, 2020). Şahin'in (2021) belirttiği gibi dijitalleşme, yalnızca teknik bir değişim değil; toplumsal yaşamın tüm alanlarını dönüştüren kapsayıcı bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin klasik yöntemlerle sınırlı kalmaları, bilgi toplumunun beklentilerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin yeni rolü, bilgiye erişen birey yetiştirmenin ötesinde; bilgiyi sorgulayan, doğrulayan, üreten, dönüştüren ve etik biçimde kullanan bireylerin gelişimini desteklemektir.

Araştırmanın beşinci bulgusu, öğretmenlik mesleğinde yaşanan paradigma kaymasına ilişkindir. Katılımcılar, bilgi toplumunda öğretmenin geleneksel konumunun zayıfladığını; mesleğin zaman zaman "çocuk bakıcılığı", "test teknisyenliği" ya da sistem içinde sınırlı etkisi olan "ara aktörlük" biçiminde algılandığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi toplumuna geçişle değil, aynı zamanda performans odaklı eğitim politikaları ve sınav merkezli sistemlerle de yeniden biçimlendiğini göstermektedir. Clarke (2023) ile Ömür ve Bavli (2020), neoliberal eğitim politikalarının öğretmenleri performans, rekabet ve ölçülebilir çıktı üretme baskısı altına aldığını belirtmektedir. Buchanan (2015) ise standart sistemin ve uygulamaların öğretim içeriklerini daralttığını ve pedagojik yöntemleri sınırladığını vurgulamaktadır.

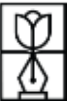
Bu bağlamda öğretmenin bilgi iktidarındaki sarsılma, yalnızca dijitalleşmenin değil, aynı zamanda eğitim sisteminin çarpık yapısal dönüşümünün de sonucudur. Öte yandan öğretmenlik; bilgi üretme, eleştirel düşünmeyi geliştirme, dijital okuryazarlığı destekleme ve öğrenciyi karmaşık bilgi ortamlarında yönlendirme bakımından daha karmaşık bir mesleki role bürünmeye doğru evrilmektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, bilgi çağında etkili öğretmenlerin bilgiye erişim yollarını bilen, etik değerlere sahip, eleştirel düşünen ve bilgi üretebilen bireyler olması gerektiğini belirten çalışmalarla uyumludur (Akyüz Tingil vd., 2023; Coşkun, 2022; Hofmeyr, 2022; Valiyev, 2026; Doğan, 2026; Abdeslam vd., 2025). Araştırmanın altıncı bulgusu, öğretmenlerin değişim yorgunluğu yaşadığını göstermektedir. Dijital dönüşüm, çevrimiçi eğitim uygulamaları, artan iş yükü, rol çeşitlenmesi ve öğrenci-veli-yönetim arasındaki aracılık beklentisi, öğretmenlerde zihinsel ve mesleki yorgunluk oluşturabilmektedir. Katılımcıların bazıları bu süreci "kendi kendine konuşan papağan" metaforuyla ifade etmiş; bu durum öğretmenin dijital ortamda öğrenci katılımı, etkileşim eksikliği ve rol belirsizliği karşısında yaşadığı tükenmişliği görünür kılmıştır. Bu bulgu, hızlı dönüşüm süreçlerinin



öğütlerde değişim yorgunluğu, duyarsızlaşma ve zihinsel karmaşa yaratabileceğini belirten Dilekçi vd. (2025) ile Limon ve Sezgin Nartgün'ün (2020) değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Lewis (2022), dijital platformların eğitim deneyimini dönüştürdüğünü belirtirken; Avcı ve Seferoğlu (2011) ile Fernández-Batanero et al., (2021), teknolojik, ekonomik ve toplumsal değişimlerin öğretmen tükenmişliği üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu süreç, Bauman'ın (2005; 2020) katı moderniteden akışkan moderniteye geçişte ortaya çıkan belirsizlik, kırılabilirlik ve süreklilik arz eden değişim vurgusuyla da ilişkilendirilebilir. Bu ilişkide öğretmen-öğrenci etkileşiminin yapısı değişmiş; otoritenin şekillendiği bu ilişkide öğretmenin konumu özne olan yani öğrenen tarafından eskisi kadar içselleştirilmediği için hiyerarşi zincirinin kırıldığı, eşitlerin bir araya geldiği, rolün bölünüp kimliğinde sorgulayıcılığın ortaya çıktığı söylenebilir. Sarid (2017) ile Varışlı (2021) da modern eğitim ilişkilerinde hiyerarşik yapının dönüşümüne dikkat çekmektedir.

Araştırma bulguları bu çerçevede değerlendirildiğinde, öğretmenin bilgiye dayalı otoritesinin zayıflaması yalnızca mesleki bir statü kaybı değil; aynı zamanda öğretmen kimliğinin, rol sınırlarının ve mesleki anlam dünyasının yeniden müzakere edilmesi anlamına gelmektedir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, disiplin toplumunda bireyleri belirli normlara uyumlu hâle getiren ve yönlendiren öğretmenin konformist konumunun (Aka, 2004) bilgi toplumunda önemli ölçüde değiştiği görülmektedir. Foucault'nun iktidarın bireyleri kategorize eden ve belirli kimlikler çerçevesinde şekillendiren yapısına ilişkin değerlendirmeleri, eğitim kurumlarında öğretmen otoritesinin tarihsel işlevini anlamak açısından önemlidir (Bauman, 2019; İpek, 2012). Ancak bilgi toplumunda bu otorite biçimi zayıflamakta; öğretmenin özneler üzerindeki etkisi daha çok rehberlik, anlamlandırma ve eleştirel farkındalık geliştirme vb. üzerinden kurulmaktadır. Bu dönüşüm öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü de etkilemektedir. Atmaca (2020), öğretmenlik mesleğinin saygınlığındaki azalmanın profesyonellik algısı ve toplumsal değerlendirmelerle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

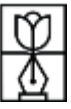
Kraft ve Lyon (2024), öğretmenlik mesleğinin prestijinde tarihsel olarak gerileme yaşandığını ortaya koyarken; Stromquist (2018), ekonomik koşulların mesleki statü algısında belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Pişkin ve Parlar (2021) da öğretmenliğin toplumun bazı kesimlerince herkes tarafından yapılabilecek sıradan bir meslek gibi algılanmasının mesleki saygınlığı zayıflattığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın tartışmaya açtığı temel nokta, disiplin toplumunun parametreleri üzerinde şekillenen öğretmenin bilgi üzerindeki mutlak otoritesinin sarsılması ve bilgi toplumunda öğretmenliğin, bilginin sahibi olmaktan çok öğrenme süreçlerini yöneten, anlamlandıran ve yönlendiren bir mesleki kimlik



etrafında yeniden yapılandırılmasıdır. Bu dönüşüm, öğretmenliğin toplumsal işlevinin değişen bilgi ekosistemi içerisinde yeniden tanımlandığını göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırma, disiplin toplumundan enformasyon evresini takip eden bilgi toplumuna geçiş sürecinde öğretmenlerin bilgiye dayalı otoritelerinde meydana gelen dönüşümü öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimleri üzerinden incelemiştir. Araştırma sonuçları, disiplin toplumunda bilgiye erişim ve bilgiyi aktarma bakımından merkezi bir konuma sahip olan öğretmenin, bilgi toplumunda farklı bir mesleki ve epistemik konuma evrildiğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler ve okul yöneticilerinin bilgiyi yalnızca bilişsel bir unsur olarak değil, aynı zamanda bireyleri ve toplumsal süreçleri yönlendiren bir güç kaynağı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar bilgi toplumunu ise bilginin üretildiği, dolaşıma girdiği ve toplumsal gelişmenin temel belirleyicisi hâline geldiği dinamik bir yapı olarak tanımlamışlardır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenlerin bilgiye dayalı geleneksel otoritelerinde belirgin bir sarsılma yaşandığını ortaya koymuştur. Dijital iletişim teknolojilerinin gelişmesi, alternatif bilgi kaynaklarının yaygınlaşması ve bilginin zaman ve mekân sınırlılıklarını aşarak dolaşıma girmesi, öğretmenlerin uzun yıllar sahip oldukları epistemik üstünlüğü önemli ölçüde zayıflatmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencileri yalnızca bilgi aracılığıyla yönlendirme, biçimlendirme ve denetleme kapasitelerinin azaldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenin mutlak bilgi iktidarının sarsıldığını; merkezî ve tek yönlü yapısını kaybederek farklı aktörler arasında paylaşılan bir niteliğe dönüştüğünü göstermektedir. Bilginin dijital ağlar, kitle iletişim araçları ve küresel bilgi platformları aracılığıyla dolaşıma girmesi, öğretmenin bilginin tek temsilcisi olma konumunu zayıflatmış ve sarsmıştır. Buna karşılık öğretmenler, bilgiye erişim süreçlerini yöneten, bilgiyi anlamlandıran ve öğrencileri güvenilir bilgi kaynaklarına yönlendiren aktörler olarak yeniden konumlanmaktadır.

Araştırmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri de öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasıdır. Bilgi toplumunda öğretmenlerden yalnızca bilgi aktarmaları değil; öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlamaları, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, dijital okuryazarlıklarını desteklemeleri, öz denetim kazandırmaları ve bilgi üretim süreçlerine rehberlik etmeleri aynı zamanda bilgi üretmeleri beklenmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin kapsamının daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Araştırmada öğretmenlik mesleğinde belirgin bir paradigma değişiminin yaşandığı da ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, öğretmenliğin geleneksel statüsünde ve toplumsal algısında önemli değişimler meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, zaman zaman kendilerini sistem içerisinde etkisi azalan aktörler olarak değerlendirmekte; mesleki prestij, statü ve motivasyon açısından sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu



durum, öğretmenlik mesleğinin yalnızca pedagojik açıdan değil, toplumsal ve kurumsal açıdan da yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Son olarak bilgi toplumuna geçiş sürecinin öğretmenlerde önemli ölçüde değişim yorgunluğu oluşturduğunu ortaya koymuştur. Dijital dönüşüm, sürekli yenilenme baskısı, artan rol çeşitliliği ve genişleyen sorumluluk alanları öğretmenlerin mesleki yüklerini artırmaktadır. Özellikle değişime uyum sağlamakta zorlanan öğretmenlerin rol belirsizliği, tükenmişlik ve mesleki tatminsizlik yaşayabildikleri görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma, disiplin toplumunda mutlak bilgiye sahip olduğu için otorite kazanan öğretmen modelinin bilgi toplumunda önemli ölçüde dönüştüğünü göstermektedir. Bilginin tek sahibi ve aktarıcısı konumundaki öğretmen yerini; öğrenme süreçlerini yöneten, bilgi üretimini destekleyen, öğrencilerin eleştirel farkındalıklarını geliştiren ve karmaşık bilgi ortamlarında rehberlik yapan bir öğretmen profiline bırakmaktadır. Bu nedenle bilgi toplumunda öğretmenliğin temel meselesi, bilgi üzerindeki mutlak otoriteyi korumak değil; değişen bilgi ekosistemi içerisinde yeni mesleki anlam ve roller geliştirebilmektir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin bilgi toplumunda değişen rollerine, eğitim örgütlerinin dönüşen yapısına ve öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yeni mesleki gerekliliklere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenler, bilgi toplumunda bilginin tek aktarıcısı olma rolünden uzaklaşarak öğrencilerin bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi dönüştürme-üretme süreçlerine rehberlik eden profesyoneller olarak kendilerini sürekli geliştirebilirler.
- Bilgi toplumunda öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketen değil, aynı zamanda bilgi üreten bireyler olmaları önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bilimsel araştırmalara, mesleki öğrenme topluluklarına ve bilgi üretim süreçlerine daha aktif katılım göstermeleri desteklenebilir.
- Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve mesleki tükenmişlik riskini azaltabilmek amacıyla yaşam boyu öğrenme anlayışı benimsenebilir. Mesleki gelişim süreçleri düzenli biçimde sürdürülerek değişime uyum becerileri güçlendirilebilir.
- Okullar, disiplin toplumunun denetim ve bilgi aktarımı merkezli yapılarından uzaklaşarak öğrenmeyi destekleyen, bilgi paylaşımını teşvik eden ve yenilikçi uygulamaları destekleyen öğrenen örgütler hâline dönüştürülebilir.



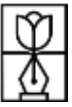
- Öğretmenlerin değişim süreçlerinden kaynaklanan psikolojik tükenmişlikleri azaltmak amacıyla okullarda mesleki dayanışma kültürü güçlendirilerek, psikolojik iyi oluş desteklenebilir.
- Eğitim örgütlerinde öğretmenleri yalnızca akademik performans göstergeleri üzerinden değerlendiren yaklaşımlar yerine; rehberlik, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünmeyi geliştirme ve yenilikçilik gibi çok boyutlu performans ölçütlerini dikkate alan değerlendirme sistemleri geliştirilebilir.
- Eğitim politikaları, bilgi toplumunun dinamikleri doğrultusunda yeniden ele alınarak ve öğretmenlerin bilgi aktaran aktörlerde öğrenme süreçlerini yöneten profesyonellere dönüşen rollerini destekleyecek şekilde yapılandırılabilir.
- Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü ve mesleki itibarını güçlendirmeye yönelik ekonomik, sosyal ve mesleki iyileştirmeler yapılabilir.
- Son olarak bu araştırmanın sınırlılıkları öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu sebeple gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrenciler, veliler ve politika yapıcıların görüşleri de gerçekleştirilecek araştırmalar kapsamına dâhil edilerek daha geniş sonuçlara ulaşılabilir.

## Etik Beyan

"Disiplin Toplumundan Bilgi Toplumuna: Öğretmenin Bilgi İktidarı" başlıklı araştırmanın bütün aşamalarında (hazırlık, literatür taraması, veri toplama, veri analizi, sunum) bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımızı; bu çalışma kapsamında yararlanılan eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimizizi; kullanmadığımız hiçbir kaynağı kaynakçaya eklemediğimizi; verileri kullanırken veriler üzerinde bir değişiklik yapmadığımızı; araştırmanın intihal içermediğini; [Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi](#) ile [Yayın Etiği Komitesi \(COPE\) İlkelerinin](#) tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi; araştırmamızla ilgili burada yazılı ifadelerimize aykırı herhangi bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkabilecek ahlaki ve hukuki bütün sonuçları kabul edeceğimizi beyan ederiz.

## Çıkar Çatışması Beyanı

"Disiplin Toplumundan Bilgi Toplumuna: Öğretmenin Bilgi İktidarı" başlıklı makalenin hiçbir şahıs, kurum ve kuruluş ile bir çıkar çatışması bulunmadığı gibi yazarlar arasında da bir çıkar çatışması yoktur.



## Yazar Katkı Beyanı

“Disiplin toplumundan bilgi toplumuna: Öğretmenin bilgi iktidarı” başlıklı makalenin yazarları olarak eşit katkı sağladığımızı beyan ederiz.

1. Fikir/Kavram (Araştırma için fikir ya da hipotezin oluşturulması)
2. Tasarım/Dizayn (Araştırma sonucuna ulaşmak için yöntemin planlanması)
3. Denetleme/Danışmanlık (Araştırmanın organizasyonu ve seyrinin gözetimi için sorumluluk alınması)
4. Kaynaklar (Araştırma için personel, katılımcı, mekân, finansal kaynak, araç gereç sağlanması)
5. Malzemeler (Araştırma için malzeme temin edilmesi)
6. Veri Toplama/İşleme (Araştırma verisinin toplanması ve verinin işlenmesi)
7. Analiz/Yorum (Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması)
8. Literatür Taraması (literatür taraması için sorumluluk alınması)
9. Makale Yazımı (Araştırmanın tümü veya asıl bölümünün yazımı için sorumluluk alınması)
10. Eleştirel İnceleme (Araştırmayı teslim etmeden önce sadece imla ve dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda entelektüel ve akademik içerik açısından araştırma üzerinde eleştirel inceleme yapılması)

### Tablo 2

Yazar katkı beyanı

Katkı veren yazar	Katkı türü ve katkı oranı
Hasan Kocaboğa	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 %50
Mithat Korumaz	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 %50

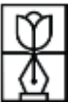
## Destek ve Teşekkür Beyanı

“Disiplin Toplumundan Bilgi Toplumuna: Öğretmenin Bilgi İktidarı” başlıklı araştırmaya veri toplama sürecinde katılım gösteren katılımcılara teşekkür ederiz. Herhangi bir kurum ve kuruluştan destek alınmadığını beyan ederiz.



## Kaynakça

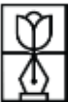
- Abdeslam, S., Boussakra, A., & Boukheit, S. (2025). The digital transformation in education and its impact on the role of the teacher. *AL-MIEYAR Journal*, 16(2), 1214–1229. <http://dx.doi.org/10.54191/2320-016-002-084>
- Ağın, E. (2020). Okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratikler. *Mülkiye Dergisi*, 44(4), 711-746. <https://izlik.org/JA66HJ24XN>
- Ahmed, R. (2025). Teachers' competency in technology, digital innovation, and creativity and its role in supporting curriculum reform in light of UNESCO's Education 2030 strategy. *Journal of Research, Innovation, and Strategies for Education*, 2(1), 45–59. <https://doi.org/10.70148/rise.19>
- Aka, A. (2004). *Eğitim Aracılığı ile iktidarın yeniden üretilmesine ilişkin bir araştırma: Tuzluca'yı ve Abidinpaşa Liseleri örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aksakallı, A. ve Salar, R. (2023). Michel Foucault'nun güç-bilgi ilişkileri çerçevesinde öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları. *Eğitim Akademik Araştırmaları*, 50, 1-13. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.1037765>
- Aksakallı, A., & Salar, R. (2023). Teachers' beliefs on education revealed within the framework of power–knowledge relations by Michel Foucault. *Educational Academic Research*, (50), 1-13. doi: 10.5152/AUJKKEF.2022.1037765 <https://izlik.org/JA58JJ79MJ>
- Akyüz Tingil, B., Mutlu, G. ve Pekkarakaş, E. (2023). 21. yüzyıl öğretmenlerinin bilgi ve yeterli alanlarının belirlenmesi: Bir delphi çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 12(2), 146–171. <https://izlik.org/JA66CM59XM>
- Alam, M. A. (2023). From teacher-centered to student-centered learning: The role of constructivism and connectivism in pedagogical transformation. *Journal of Education*, 11(2), 154–167. <https://www.cjoe.nasublishers.com/2023/04/07/afroz-alam/>
- Alemdar, M. ve Aydemir, S. (2022). Eğitimde modern ve postmodern paradigmlar. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 422-436. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3087>
- Apalı, Y. (2021). Michel Foucault'da iktidar ve güç. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 5(2), 290–304. <https://doi.org/10.31200/makuubd.984887>
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1),152-167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 13-26.
- Barak, M. (2017). Science teacher education in the twenty-first century: A pedagogical framework for technology-integrated social constructivism. *Research in Science Education*, 47(2), 283–303. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-015-9501-y>
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bauman, Z. (2019). *Kimlik*. Heretik Yayınları.
- Bauman, Z. (2020). *Modernlik ve müphemlik*(İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.



- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Canpolat, S. ve Ural A (2024). Michel Foucault'nun iktidar kavramı ile derslikteki ilişkileri çözümlemek. *Mülkiye Dergisi*, 48(4), 1188-1210. <https://doi.org/10.25064/mulkiye.1447120>
- Carayannis, E. G., & Ferreira, J. J. M. (2021). A prospective retrospective: Conceptual mapping of the intellectual structure and research trends of knowledge management over the last 25 years. *Journal of Knowledge Management*, 25(8), 1977-2005. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2020-0581>
- Castells, M. (2013). *Ağ toplumunun yükselişi: Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ceylan, A. (2021). Toplumsal yapı çözümlenmeleri ve bilgi toplumu. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 502-533. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.835368>
- Clarke, M. (2023). The subordination of teacher identity: ethical risks and potential lines of flight. *Teachers and Teaching*, 29(3), 241-258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144823>
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın*, 3(1), 31-38. <https://izlik.org/JA46MX33RE>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çeven, G., Korumaz, M., & Ömür, Y. E. (2021). Disciplinary power in the school: Panoptic surveillance. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 1-17. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.9>
- Çeven, S. ve Karakulle, İ. (2018). Bilgi toplumu ve eğitim: Türkiye'de eğitime genel bir bakış. *Social Sciences Studies Journal*, 4(14), 695-705. <https://doi.org/10.26449/SSSJ.422>
- Dilekçi, Ü., Kaya, A., & Çiçek, İ. (2025). Occupational stress, burnout, and change fatigue as predictors of quiet quitting among teachers. *Acta Psychologica*, 254, 104-812. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104812>
- Dochia, I. (2025). The changing role of teachers in the digital age: From knowledge transmitter to learning facilitator. *International Journal of Social and Educational Innovation*, 12(23), 109-118. <https://www.journals.aseiacademic.org/index.php/ijsei/article/view/448>
- Doğan, E. (2026). Harezmi eğitim modelinin sosyolojik boyutları üzerine bir inceleme. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.55774/mikad.1862926>
- Drucker, P. (1999). *Yirmi birinci yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (İ. Bahçivangil, Çev.). Epsilon Yayınları.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Harper Business.



- Du, Y. (2020). The transformation of teacher authority in schools. *Curriculum and Teaching Methodology*, 3, 16–20. <https://doi.org/10.23977/curtm.2020.030103>
- Fernández-Batanero, J. M., & Román-Graván, P. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Foucault, M. (2015). *Hapishanelerin doğuşu*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi.
- Foucault, M. (2020). *İktidarın gözü*. (I. Ergüden ve O. Akinhay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Garda, B. ve Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 23-43. <https://izlik.org/JA52XU58GF>
- Gündüz, M. (2020). *Maariften eğitime*. Doğu Batı Yayınları.
- Hofmeyr, B. (2022). Knowledge work in the age of control: capitalising on human capital. *Acta Academica: Critical Views on Society, Culture and Politics*, 54(1). 40-68. <https://doi.org/10.18820/24150479/aa54i1/3>
- Hunter, I. (2020). *Rethinking the school: Subjectivity, bureaucracy, criticism*. Routledge.
- Husserl, E. (2010). *Fenomenoloji üzerine beş ders*. (H. Tepe, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- İnal, K. (2019). *Öğretmen ve iktidar*. TÖZ Yayınları.
- İpek, Ö. (2012). *Foucault'nun disiplin toplumu kavramının ıslah kurumları aracılığıyla yeniden üretimi: Frederick Wiseman belgeselleri örneği*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karakoyunlu, B. (2024). Öğretmenlik mesleğinin itibarı: *Fenomenolojik bir araştırma. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13 (3), 1674-1695. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1523969>
- Kaya, Z. (2023). Metaverse çağında öğretmenlik mesleğinin geleceğini düşünmek. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 295-321. <http://dx.doi.org/10.56720/mevzu.1229096>
- Kerssens, N., & Dijck, J. (2022). Governed by Edtech? Valuing pedagogical autonomy in a platform society. *The Harvard Educational Review*, 92(2), 284–303. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-92.2.284>
- Kraft, M. A., & Lyon, M. A. (2024). *The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, preparation, and satisfaction over the last half century*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w32386>
- Lewis, S. (2022). An Apple for teacher (education)? Reconstituting teacher professional learning and expertise via the Apple teacher digital platform. *International Journal of Educational Research*, 115, 102034. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102034>
- Limon, İ., & Sezgin Nartgün, Ş. (2020). Investigation of teachers' change fatigue level: Comparison by demographics. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 401–448. <https://10.14527/kuey.2020.009>
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- McLuhan, M. (2017). *Gutenberg galaksisi: Tipografik insanın oluşumu*. (G. Ç. Güven, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.



- Neuman, L. W. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). Yayınodası.
- Ömür, Y. E., & Bavli, B. (2020). High stakes testing and transformation in the occupational identity of teachers. *Journal of Economy Culture and Society*, 117–137. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101>
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Özer, A. (2025). Eğitim üzerine (Immanuel Kant). *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 181-199. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1657362>
- Page, D. (2017) Conceptualising the surveillance of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 991-1006. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1218752>
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 1-28. <https://izlik.org/JA44PP34HX>
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2025). Editorial: Empowering teacher professionalization with digital competencies. *Education Sciences*, 15(7), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci15070867>
- Sabine G. (2013). *Yakınçağ siyasal düşünceler tarihi* (Ö. Ozankaya, Çev). Cem Yayınları.
- Sarıçoban, B. S. ve Demir, G. (2024). Bilgi toplumunda bilgi yönetimi, bilgiye erişim ve kütüphaneler: Kuramsal bir perspektif. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41(2), 610–631. <https://doi.org/10.32600/huefd.1451441>
- Sarid, A. (2018). A theory of education. *Cambridge Journal of Education*, 48(4), 479–494. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1356267>
- Sontay, G., Kazancı, Y. ve Karamustafaoglu, O. (2024). Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98-120. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392>
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. Sage Publications.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. <http://dx.doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Stromquist, N. P. (2018). *The global status of teachers and the teaching profession*. Education International Research.
- Şahin, S. (2021). Teknik-teknolojik olanın dünü-bugünü ve geleceğin toplum 5.0'ı. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 55-84. <https://izlik.org/JA33JB66AC>
- Talayhan, O. (2025). *Eleştirel pedagoji bağlamında Foucault'nun iktidar anlayışı*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tan, S. C., Chan, C., Bielaczyc, K., Ma, L., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). Knowledge building: Aligning education with needs for knowledge creation in the digital age. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2243–2266. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09914-x>



- Tılıç, G. (2020). Eğitimde dijitalleşme kapsamında oyunlaştırma kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 26, 671-695. <https://izlik.org/JA35HL29XW>
- Toffler, A. (2019). *Üçüncü dalga*. Koridor Yayıncılık.
- Topçu, M. S. ve Çiftçi, A. (2020). 21. Yüzyıl becerileri ve STEM. Öğretim Özçelik, A. D. ve Tuğluk, M. N. (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (s.104-126) içinde. Pegem Akademi.
- Tuti, G., Hüseyinoğulları, S., & Sezer, Ş. (2025). Managing the classroom in the digital age: Challenges and solution suggestions. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13(2), 855-894. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1662446>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Valiyev, R. (2026). Digital transformation and the education system: Opportunities, challenges, and future perspectives. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, 3(1), 216-232. <https://doi.org/10.69760/aghel.026001019>
- Varışlı, B. (2021). Pandemi sürecinde eğitimin dönüşümü: Çevrimiçi eğitimin sosyolojik yansımaları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), 237-249. <https://izlik.org/JA48TK42ND>
- Webster, F. (2006). *Theories of the information society*. Routledge.
- Wicaksono, R. F., & Karsidi, R. (2025). Knowledge authority and power relations in digital non-formal education: A foucaultian perspective on alternative learning spaces. *Indonesian Journal of Education & Mathematical Science*, 6(3), 139-145. <https://doi.org/10.30596/ijems.v6i3.25662>
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 213-232. <http://dx.doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2020). Öğrenen öğretmen "cahil hoca" olabilir mi? *Alanyazın Dergisi*, 1(2), 70-74. <https://izlik.org/JA23PF82LA>
- Zuin, A., & de Mello, R. R. (2024). Educating with Paulo Freire: Teaching and learning in digital culture. *Educational Philosophy and Theory*, 56(10), 988-998. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2024.2336025>