

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**E-OKUL ÜZERİNDEN İLKOKUL 1. SINIF ŞUBELERİ VE
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BELİRLENMESİ
UYGULAMASINA İLİŞKİN EĞİTİM PAYDAŞLARININ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Ömer Faruk TÜRKERİ**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Feyza ÇAVUŞOĞLU**

TEMMUZ 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“E-Okul Üzerinden İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesi Uygulamasına İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımdan incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Ömer Faruk TÜRKERİ

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : E-Okul Üzerinden İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesi Uygulamasına İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 78 sayfalık kısmına ilişkin 04/07/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 10'dur.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 04/07/2026

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Feyza ÇAVUŞOĞLU

Öğrenci: Ömer Faruk TÜRKERİ

KILAVUZA UYGUNLUK

“E-Okul Üzerinden İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesi Uygulamasına İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Ömer Faruk TÜRKERİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Feyza ÇAVUŞOĞLU

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Feyza ÇAVUŞOĞLU danışmanlığında **Ömer Faruk TÜRKERİ** tarafından hazırlanan **hazırlanan “E-Okul Üzerinden İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesi Uygulamasına İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi”** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

04/072026

JÜRİ:

Danışman	:	Dr. Öğr. Üyesi Feyza ÇAVUŞOĞLU	(İmza)
Üye	:	Prof. Dr. Alper KAŞKAYA	(İmza)
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Elif Büşra UZUN	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

.... /.... /2026

Prof. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

İlkokul birinci sınıfta öğrencilerin şubelere yerleştirilmesi ve sınıf öğretmenleriyle eşleştirilmesi, yalnızca teknik bir işlem değildir. Bu süreç; adalet algısını, veli güvenini, öğretmen motivasyonunu ve okul iklimini doğrudan etkileyen önemli bir yönetsel uygulamadır. Bu tez, 2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren E-Okul üzerinden yürütülen ilkokul 1. sınıf şubeleri ve sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi uygulamasını; öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin saha deneyimleri üzerinden ele almaktadır.

Araştırma sürecinde bilimsel etik ilkelere özen gösterilmiş; gönüllülük, gizlilik ve veri güvenliği esas alınmıştır. Çalışmanın her aşamasındaki rehberliği ve yapıcı katkıları için danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Feyza Çavuşoğlu'na ve tezin başlangıcında danışmanım olan tez çalışmamın ilk aşamalarında danışmanlığımı üstlenerek araştırmanın planlanması ve şekillendirilmesi sürecindeki değerli katkıları, yol göstericiliği ile akademik desteği için saygıdeğer Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT'a teşekkür ederim. Görüş ve önerileriyle çalışmaya katkı sağlayan akademisyen hocalarıma; araştırma sürecinde destek sunan Millî Eğitim Bakanlığı ve Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğüne; görüşlerini paylaşan okul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine ve velilere teşekkür ederim. Sürecin yoğun dönemlerinde desteğini esirgemeyen aileme de ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, ilkokul birinci sınıf yerleştirme süreçlerinde şeffaflığı, güveni ve uygulama niteliğini güçlendirecek düzenlemelere katkı sağlamasını dilerim.

Ömer Faruk TÜRKERİ, Erzincan, 2026

**E-OKUL ÜZERİNDEN İLKOKUL 1. SINIF ŞUBELERİ VE SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN BELİRLENMESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN EĞİTİM
PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Ömer Faruk TÜRKERİ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2026

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Feyza ÇAVUŞOĞLU

ÖZET

Araştırmada, ilkokul 1. sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul sistemi üzerinden belirlenmesi uygulamasının öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine yansımaları incelenmiştir. Merkezi kura sistemine geçişin öğretmenlerin içsel motivasyonları, okul yöneticilerinin rol algıları ve beklentileri üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırma, Erzincan il merkezindeki devlet ilkokullarıyla ilişkili 35 sınıf öğretmeni, 13 okul yöneticisi ve 43 veli olmak üzere toplam 91 katılımcıyla yürütülmüştür. Temel veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Anayasa, kanun, yönetmelik, yönerge, resmi duyuru ve uygulama rehberleri doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve betimsel analizle değerlendirilmiştir. Doküman analizi bulguları hukuki dayanak ve yerleştirme süreci temaları altında düzenlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, merkezi kura sisteminin eşit işlem, tarafsızlık, şeffaflık ve kişisel isnat riskinin azalması bakımından olumlu karşılandığını göstermiştir. Buna karşılık sistemin pedagojik uygunluk, öğretmen emeğinin görünürlüğü, sınıf iklimi, özel durumların dikkate alınması ve gerekçeli itiraz süreçleri bakımından geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Yerel inisiyatifli uygulamanın okul bağlamını, öğretmen özelliklerini ve veli beklentilerini dikkate alma açısından esneklik sağladığı; ancak kayırmacılık, eşitsiz erişim, veli baskısı ve öğretmenler arası karşılaştırma algısı oluşturabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Doküman analizi, merkezi kura uygulamasının eğitim hakkı ve eşitlik ilkelerine dayandığını; yerleştirme sürecinin kura, E-Okul üzerinden otomatik belirleme, dengeli dağıtım ölçütleri, şube değişikliği ve yönetsel sorumluluk hükümleriyle düzenlendiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, sınıf ve öğretmen belirleme sürecinde eşitlik ile pedagojik uygunluk arasında dikkatli bir denge kurulması gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: E-Okul, sınıf yerleştirme, nitel araştırma, örgütsel adalet, öğretmen motivasyonu

**EXAMINATION OF EDUCATIONAL STAKEHOLDERS' OPINIONS ON THE
PRACTICE OF DETERMINING FIRST-GRADE CLASSES AND CLASSROOM
TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS VIA E-SCHOOL**

Ömer Faruk TÜRKERİ

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, July 2026

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Feyza ÇAVUŞOĞLU

ABSTRACT

The study examined how determining primary school 1st grade classes and classroom teachers through the e-School system is reflected in the views of teachers, school administrators, and parents. The effects of the transition to the central lottery system on teachers' intrinsic motivation and school administrators' role perceptions were addressed.

The research was conducted with 91 participants (35 classroom teachers, 13 administrators, and 43 parents) in central Erzincan. Primary data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. Secondary documents, including the Constitution, laws, regulations, directives, official announcements, and guides, were evaluated by descriptive analysis under the legal basis and placement process themes. Findings showed that the central lottery system was viewed positively for equal treatment, impartiality, transparency, and reduced personal attribution risk. Conversely, the system needs improvement regarding pedagogical suitability, visibility of teachers' effort, classroom climate, special circumstances, and reasoned objection processes. Local initiative-based practice provided flexibility for the school context, teacher characteristics, and parent expectations; however, it could create favoritism, unequal access, parental pressure, and comparison among teachers. Document analysis revealed that the central lottery practice rests on the right to education and equality principles, regulated by lottery, e-School automatic determination, balanced distribution criteria, class change, and administrative responsibility provisions. A careful balance must be established between equality and pedagogical suitability in determining classes and teachers.

Keywords: E-Okul, classroom placement, qualitative research, organizational justice, teacher motivation.

İÇİNDEKİLER

E-OKUL ÜZERİNDEN İLKOKUL 1. SINIF ŞUBELERİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BELİRLENMESİ UYGULAMASINA İLİŞKİN EĞİTİM PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ VE TEMEL ÇERÇEVESİ

1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlkokul Birinci Sınıf Şubeleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesine İlişkin Mevzuat Çerçevesi	11
2.2. Eğitimde Eşitlik, Şeffaflık ve Adalet.....	13
2.3. Öğretmen Motivasyonu	15
2.3.1. Öğretmenlik Mesleğinde İçsel Motivasyon Kuramları	15
2.3.1.1. Öz Belirleme Kuramı.....	16
2.3.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	17
2.4. Okul Yöneticilerinin Rolü ve Liderlik Boyutu.....	17
2.4.1. Öğretimsel Liderlik	18
2.4.2. Dağıtılmış Liderlik	18
2.5. Velilerin Beklentileri, Güven ve Okul ile Aile İlişkisi	19
2.5.1. Okul-Aile Ortaklığı Yaklaşımı	19
2.5.2. Veli Katılımı Modeli	20
2.5.3. Güven, Bilgilendirme ve Usul Adaleti	20
2.6. Dünyada İlkokulda Sınıf Yerleştirme Politikaları	21
2.7. İlgili Araştırmalar	23
2.7.1. Öğretmenlerin Tercih Edilme ve İçsel Motivasyon Algılarına Yönelik Çalışmalar.....	24
2.7.2. Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yönelik Çalışmalar.....	25
2.7.3. Velilerin Beklentilerine Yönelik Çalışmalar	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4. Doküman İncelemesi ve İncelenen Belgeler	35

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri	37
3.6. Araştırmacı Rolü ve Konumu.....	40
3.7. Veri Toplama Süreci.....	41
3.8. Veri Yönetimi	42
3.9. Veri Analizi	42
3.9.1. Görüşme Verilerinin Analizi	43
3.9.2. Doküman Verilerinin Analizi	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. E-Okul Kura Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarına Yansımaları	45
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarının Yerel İnisiyatifli Sınıf Belirleme Sistemindeki Görünümü.....	50
4.3. E-Okul Kura Sisteminin Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yansımaları.....	57
4.4. Yerel İnisiyatifli Sistemin Okul Yöneticilerinin Rol Algıları Açısından Değerlendirilmesi	66
4.5. E-Okul Kura Sisteminin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları.....	73
4.6. Yerel İnisiyatifli Sistemin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları	81
4.7. Paydaşların Geliştirme Önerileri	87
4.8. İlgili Mevzuata İlişkin Doküman Analizi Bulguları.....	94

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	98
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması	98
5.1.2. Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına İlişkin Sonuçların Tartışılması	103

5.1.3. Velilerin Beklentilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	106
5.1.4. Paydaşların Geliştirme Önerilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	110
5.1.5. Resmî Dokümanlardan Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	114
5.2. Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	123
EKLER	130
ÖZ GEÇMİŞ	148

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Ana Bilim Dalı
APA	: Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association)
EBYÜ	: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
E-Okul	: Millî Eğitim Bakanlığı E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi
ESSA	: Her Öğrencinin Başarılı Olması Yasası (Every Student Succeeds Act)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MERNİS	: Merkezi Nüfus İdaresi Sistemi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÜYZ	: Üretken Yapay Zeka
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YÖK TEZ	: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
%	: Yüzde
F	: Frekans
N	: Katılımcı sayısı
Ö	: Öğretmen katılımcı kodu
M	: Yönetici katılımcı kodu
V	: Veli katılımcı kodu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	30
Tablo 3. 2: Velilerin Demografik Özellikleri	31
Tablo 3. 3: Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri	32
Tablo 3. 4: İncelenen Dokümanlar	36
Tablo 3. 5: Nitel Veri Analizi Süreci.....	43
Tablo 4. 1: E-Okul Kura Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarına Yansımaları.....	46
Tablo 4. 2: Sınıf Öğretmenlerinin, Tercih Edilmelerine Dayalı İçsel Motivasyonlarının Yerel İnisiyatif ile Sınıf Belirleme Sisteminde Görünümü	51
Tablo 4. 3: E-Okul Kura Sisteminin Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yansımaları	57
Tablo 4. 4: Yerel İnisiyatifli Sistemin Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yansımaları	66
Tablo 4. 5: E-Okul Kura Sisteminin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları	73
Tablo 4. 6: Yerel İnisiyatifli Sistemin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları	82
Tablo 4. 7: Paydaşların E-Okul Kura Sistemine Yönelik Geliştirme Önerileri	88
Tablo 4. 8: Merkezi Yerleştirme ve Kura Sistemine İlişkin Mevzuat Düzenlemeleri ...	95

GİRİŞ

İlkokula başlama süreci, öğrencinin okul yaşamıyla kurduğu ilk resmi ilişkiyi temsil etmektedir. Bu süreç, yalnızca öğrencinin bir sınıfa yerleştirilmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencinin öğretmeniyle, akran grubuyla ve okul kültürüyle ilk düzenli temasını da kapsamaktadır. Bu nedenle ilkokul birinci sınıf şubelerinin ve sınıf öğretmenlerinin belirlenme biçimi, eğitim hizmetinin adalet, güven, şeffaflık ve pedagojik uygunluk ilkeleri çerçevesinde nasıl yürütüldüğünü gösteren önemli bir uygulama alanıdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024/2025 örgün eğitim istatistiklerine göre Türkiye'de ilkokul birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayısı 1.377.024'tür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025a, s. 102). Bu büyüklük, ilkokul birinci sınıfa başlama sürecinin yalnızca öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinden ibaret bir idari işlem olarak görülemeyeceğini göstermektedir.

Eğitim, Türkiye'de yasal dayanakları bulunan temel bir kamu hizmetidir. Eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. Söz konusu Kanun'da eğitimin herkese açık olması, fırsat ve imkân eşitliği ilkesine dayanması ve bireyin bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, okulun işleyişi ile yönetsel sorumluluklarını ayrıntılı biçimde düzenlemekte; ancak sınıf ve öğretmen dağılımının ülke genelinde aynı teknik usulle yürütülmesini zorunlu kılan ayrıntılı bir standart yöntem ortaya koymamaktadır (MEB, 2014). Bu durum, uzun yıllar boyunca ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesine ilişkin uygulamaların büyük ölçüde okul temelli kararlar ve yerel idari tercihler doğrultusunda yürütülmesine zemin hazırlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesine ilişkin hukuki dayanağı 14 Ekim 2023 tarihli ve 32339 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği değişikliğiyle oluşturmuştur. Bu değişiklik, şube ve öğretmenlerin kura yöntemiyle E-Okul üzerinden Bakanlıkça belirlenmesini hükme bağlamış; uygulama 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren 2024 yönergesiyle detaylandırılmıştır (MEB, 2023; MEB, 2024a).

İlgili yönergede işlemlerin E-Okul üzerinden otomatik kura yöntemi ile yapılacağı (MEB, 2024a, md. 4-5); öğrencilerin MERNİS nüfus kayıtları, kız ve erkek öğrenci sayıları ile doğum tarihleri esas alınarak şubelere dağıtılacağı (md. 6); ayrıca özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilere ilişkin bilgilerin de süreçte güncel tutulacağı (md. 7) belirtilmektedir. Bu yönüyle 2024 düzenlemesi, ilkokul birinci sınıf yerleştirme sürecinde yerel uygulama ağırlıklı yapıdan merkezi ve dijital bir modele geçişi ifade etmektedir.

Yerel inisiyatifli sistemden merkezi kura yönetimine geçiş, okullardaki en temel insan kaynağı kararını, sınıf ve öğretmen eşleşmelerini merkezileştirmektedir. Bu köklü değişim, paydaşların sürece ilişkin adalet ve güven değerlendirmelerini doğrudan etkilemesi bakımından yalnızca teknik bir usul farkı olmaktan öte, motivasyonel ve ilişkisel sonuçları olan yönetsel bir dönüşümdür. Örgütsel adalet, karar süreçlerinin işleyişine ilişkin usul adaleti ile sonuçların dağılımına ilişkin dağıtımsal adalet gibi farklı boyutlar üzerinden ele alınan çok boyutlu bir kavramdır (Colquitt, 2001). Usule ilişkin adalet algısının, bireylerin süreçte kendilerini özerk hissetmelerıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (van Prooijen, 2009). Karar süreçlerinde izlenen usulün, bireylerin sonucu benimsemesindeki rolü de ayrıca incelenmiştir (Esaiasson vd., 2019). Eğitim örgütlerinde bu algı öğretmenlerin motivasyonu ile birlikte değerlendirilmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada örgütsel adalet ile içsel motivasyona yönelik algılar birlikte incelenmiştir (Ertürk ve Aydın, 2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki başka araştırmalarda da ele alınmıştır (Yüksel ve Kazak, 2022). Adalet algısının okul yöneticilerinin davranışlarıyla şekillendiği, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının bu algıyı yordadığı belirlenmiştir (Ayık vd., 2014). Yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin adalet algıları arasındaki ilişki de araştırma konusu edilmiştir (Oğuz, 2011).

Örgütsel adaletin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde orta düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir (Uğurlu ve Kaplan, 2023). Öğretmen ve yöneticilerle yürütülen bir çalışmada da örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ifade edilmiştir (Saruhan, 2020). Adalet algısı, öğretmenlerin kuruma yönelik değerlendirmelerinin yanı sıra mesleki motivasyonlarıyla da birlikte incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona ilişkin algıları

bir arada ele alınmıştır (Ertürk ve Aydın, 2015). Öğretmenlerin adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki başka araştırmalarda da incelenmiştir (Sağlam ve Emir, 2018). Öğretmen motivasyonu ise yalnızca dışsal koşullarla değil, mesleğin anlamı, okul ve sınıf yapısı, yönetsel tutumlar, öğrenci başarısı ve mesleği severek yapma gibi unsurlarla birlikte şekillenmektedir (Ayaydın, 2013). Sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen bir araştırmada ise içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yıldız ve Kılıç, 2021).

Bu çerçevede ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesine ilişkin yapısal değişim, yalnızca teknik ve yönetsel sonuçlarıyla değil; adalet algısı, öğretmenlerin içsel motivasyonu ve paydaş güveni bakımından da ele alınmalıdır. Özellikle 2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan E-Okul temelli sınıf ve öğretmen belirleme uygulamasının eğitim paydaşları açısından nasıl karşılık bulduğunun incelenmesi, eğitim yönetimi ve okul uygulamaları bakımından güncel bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Mevcut çalışma, bu alanda öğretmen motivasyonu, yönetsel süreçlere ilişkin adalet algıları ve paydaşların güven ve beklentilerini bütünlük biçimde ele almayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ikinci bölümde ayrıntılı olarak irdelenen Öz Belirleme Kuramı öğretmenlerin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyon süreçlerini; Örgütsel Adalet Yaklaşımı okul yöneticilerinin kritik insan kaynağı kararlarındaki adalet ve şeffaflık algılarını; Okul-Aile Ortaklığı Yaklaşımı ise kurum-veli ilişkilerindeki güven, iletişim ve beklenti dinamiklerini kavramsal çerçeveye dahil etmektedir. Böylece, sınıf ve öğretmen belirleme sürecindeki dönüşümün üç temel paydaş grubu açısından motivasyonel, ilişkisel ve pedagojik yansımaları kuramsal temelleriyle ortaya konabilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ VE TEMEL ÇERÇEVESİ

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de uzun yıllar boyunca ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesine ilişkin uygulamalar, merkezi ve standart bir teknik yöntemden çok okul yönetimlerinin takdiri doğrultusunda yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 14 Ekim 2023 tarihli Yönetmelik değişikliğiyle hukuki dayanağı oluşturulan ve 2024 yönergesiyle uygulamaya konulan E-Okul temelli kura sistemi ise bu sürecin merkezi, standart ve dijital bir yapı üzerinden yürütülmesini amaçlamıştır (MEB, 2023; MEB, 2024a)

Bu değişim, ilkokul birinci sınıf yerleştirme sürecinin yalnızca yönetsel bir işlem olarak ele alınamayacağını göstermektedir. Sınıf ve öğretmen belirleme uygulaması; öğretmenlerin mesleki deneyimleri, okul yöneticilerinin karar süreçlerindeki konumları ve velilerin okul ile öğretmene ilişkin beklentileriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin öğrenci yerleştirme sürecine yönelik inanç ve deneyimleri daha önce araştırma konusu edilmiştir (Sleenhof vd., 2019). Şube ve sınıf öğretmenlerinin E-Okul üzerinden belirlenmesine ilişkin öğretmen algıları da incelenmiştir (Ekinci, 2025). Benzer şekilde velilerin ilkokul birinci sınıfta okul ve öğretmen seçimine yönelik gerekçeleri ele alınmıştır (Kırnık ve Aysöndü, 2025). Bu çalışmalar, yerleştirme sürecinin farklı paydaşlar açısından motivasyonel, yönetsel ve ilişkisel boyutlar taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle E-Okul kura uygulamasının yerel ihtiyaçlara ne ölçüde karşılık verdiğinin ve öğretmen, yönetici ve veliler tarafından nasıl değerlendirildiğinin birlikte incelenmesi gerekmektedir.

Söz konusu sürecin öğretmenler açısından öne çıkan boyutlarından biri mesleki motivasyondur. Öğretmenlerin mesleki motivasyonu; özerklik, yeterlik ve aidiyet

duygularıyla yakından ilişkilidir. Öz Belirleme Kuramı'na göre bireyin yürütülen süreçler üzerinde söz sahibi olduğunu hissetmesi ve kendisini yeterli görmesi, içsel motivasyonunu desteklemektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bu açıdan sınıf ve öğretmen belirleme sistemindeki değişimin öğretmenlerin tercih edilme, mesleki görünürlük ve içsel motivasyon algılarına nasıl yansıdığının belirlenmesi, araştırmanın öğretmen boyutunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte uygulamanın yalnızca öğretmen motivasyonu bakımından değil, karar sürecinin adil ve şeffaf bulunması bakımından da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın yönetici ve veli boyutu ise büyük ölçüde adalet, şeffaflık, tarafsızlık ve güven algılarıyla ilişkilidir. Okulda alınan kararların açık ölçütlere dayanması ve tutarlı biçimde uygulanması, yöneticilerin ve velilerin süreci kabul etmesini kolaylaştırmaktadır. Kararların hangi ölçütlere göre alındığının önceden açıklanması, paydaşların süreci usule uygun olarak değerlendirmelerini desteklemektedir (Esaiasson vd., 2019). Benzer biçimde karar sürecinin tutarlı ve tarafsız işlemesi, ortaya çıkan sonuç paydaşların beklentisini tam olarak karşılamasa bile kararın meşru bulunmasını güçlendirebilmektedir (van Prooijen, 2009). Bu nedenle E-Okul kura uygulamasının öğretmen motivasyonunun yanı sıra okul yöneticileri ve veliler tarafından adalet, şeffaflık, tarafsızlık ve işlevsellik açısından nasıl değerlendirildiğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul sistemi üzerinden belirlenmesi uygulamasının öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine yansımalarını nitel olarak incelemektir. Çalışmada, yerel inisiyatifeye dayalı uygulamadan merkezî kura uygulamasına geçişin öğretmenlerin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonlarına, okul yöneticilerinin rol ve sorumluluk algılarına ve velilerin beklenti, adalet, şeffaflık ve güven değerlendirmelerine nasıl yansıdığı ele alınmıştır. Ayrıca merkezî yerleştirme ve kura sisteminin dayandığı hukuki ve idari düzenlemelerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki temel soruya yanıt aranmıştır:

İlkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul sistemi üzerinden belirlenmesi uygulaması, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine nasıl yansımaktadır?

Bu temel soru doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. E-Okul kura sistemi, sınıf öğretmenlerinin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonlarına nasıl yansımaktadır?
2. Yerel inisiyatife dayalı sınıf ve öğretmen belirleme sistemi, sınıf öğretmenlerinin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonları açısından nasıl değerlendirilmektedir?
3. E-Okul kura sistemi, okul yöneticilerinin rol ve sorumluluk algılarına nasıl yansımaktadır?
4. Yerel inisiyatife dayalı sınıf ve öğretmen belirleme sistemi, okul yöneticilerinin rol algıları açısından nasıl değerlendirilmektedir?
5. E-Okul kura sistemi, velilerin sınıf ve öğretmen belirleme sürecine ilişkin beklenti, adalet, şeffaflık ve güven algılarına nasıl yansımaktadır?
6. Yerel inisiyatife dayalı sınıf ve öğretmen belirleme sistemi, velilerin beklenti durumları açısından nasıl değerlendirilmektedir?
7. Öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin E-Okul kura sisteminin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?
8. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin şubelerinin ve sınıf öğretmenlerinin merkezî yerleştirme ve kura yöntemiyle belirlenmesine ilişkin ilgili mevzuatta hangi hukuki ve idari düzenlemelere yer verilmiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin sınıflara dağıtılması, alanyazında uzun süredir tartışılan bir konudur. Sınıf oluşturma okulun örgütsel kısıtları altında çok sayıda ölçütün eş zamanlı gözetilmesini gerektiren bir denge sorunu olduğu ortaya konulmuştur (Burns ve Mason, 1998). Bu tartışma, atamanın ne ölçüde rastlantısal yürütüldüğü ve öğretmen etkililiği değerlendirmelerini nasıl etkilediği sorusuyla da sürdürülmüştür (Paufler ve Amrein-Beardsley, 2014). Hakkaniyetli sınıf yerleştirme rutinlerinin açık ölçütler, paydaş katılımı ve veriye dayalı karar süreçleriyle geliştirilebileceği ifade edilmiştir

(Lurz ve Walsh, 2022). Dağıtım usulünün değişmesinin öğretmenlerin süreçteki konumunu ve sürece yükledikleri anlamı da dönüştürdüğü belirtilmektedir (Sleenhof vd., 2019). Türkiye'de yerleştirme sürecine ilişkin çalışmalar ise daha çok tercih edilme ve algı boyutunda yoğunlaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenleri öğretmen ve veli görüşleri üzerinden incelenmiştir (Aydın ve Ünsal, 2022). E-Okul üzerinden sınıf ve öğretmen belirlenmesine ilişkin öğretmen algıları metaforik yaklaşımla ele alınmıştır (Ekinci, 2025). Sınıf öğretmenlerinin E-Okul sisteminin karar destek sistemine dönüştürülmesine yönelik görüşleri de araştırılmıştır (Çalışır vd., 2026). Bununla birlikte merkezi kura uygulamasına odaklanan çalışmalar ağırlıklı olarak tek bir paydaş grubunun görüşleriyle sınırlı kalmış; öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerini aynı bağlamda birlikte inceleyen araştırmalara ise sınırlı sayıda rastlanmıştır.

Bu üç paydaş grubu, uygulamanın farklı yönlerini görünür kılmaktadır. Öğretmenler açısından sınıf ve öğretmen eşleşmesi, mesleki görünürlük ve tercih edilme algısıyla ilişkilidir; sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yıldız ve Kılıç, 2021). Okul yöneticileri açısından süreç, kararın kimin yetki alanında şekillendiğiyle ilgilidir; liderliğin tek bir yöneticinin bireysel kararı değil, yöneticiler, öğretmenler ve rehberlik servisi arasındaki etkileşim içinde şekillenen bir süreç olduğu belirtilmektedir (Spillane vd., 2004). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı biçimde yordadığı ortaya konulmuştur (Ayık vd., 2014). Veliler açısından ise süreç, okulla kurulan güven ilişkisinin bir parçasıdır; okul-aile iş birliğinin öğrencinin eğitim sürecini destekleyen temel unsurlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Epstein, 2011). Velilerin okuldan ve öğretmenden beklentilerinin iletişim, güven ve çocuğun bireysel özelliklerinin gözetilmesi eksenlerinde yoğunlaştığı belirtilmektedir (Arslan ve Aslanargun, 2024). Birinci sınıfa geçiş sürecinde velilerin öğretmenle erişilebilir iletişim kurmayı ve sınıf yaşantısı hakkında düzenli bilgilendirilmeyi önemsedikleri ortaya konulmuştur (Dor, 2024). Merkezi kura uygulamasının bu üç grupta hangi anlamları ürettiği, yönetsel kayıtlar üzerinden izlenememektedir. Uygulamanın nasıl karşılandığı ancak süreci doğrudan yaşayan paydaşların kendi ifadeleri üzerinden anlaşılabilir.

Bu araştırma, E-Okul temelli sınıf ve öğretmen belirleme uygulamasının doğrudan etkilediği üç paydaş grubunun görüşlerini aynı yerel bağlamda birlikte inceleyerek alanyazındaki bu boşluğu daraltmayı amaçlamaktadır. Görüşme verilerinin ilgili mevzuatın incelenmesiyle birlikte değerlendirilmesi, düzenlemenin öngördüğü işleyiş ile paydaşların okul düzeyindeki deneyimleri arasındaki örtüşme ve ayrışmaların görülmesine imkân tanımaktadır. Araştırma ayrıca uygulamanın yürürlüğe girdiği ilk dönemin paydaş deneyimlerini kayıt altına almaktadır. Bulguların, uygulamanın olumlu yansımaları ile geliştirilmeye açık alanlarının belirlenmesine ve merkezi yerleştirme süreçlerinin şeffaflık, katılım, izlenebilirlik ve güven boyutlarında düzenlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırma, Erzinan il merkezindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile bu okullarla ilişkili velilerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, 2024-2025 ve 2025-2026 eğitim öğretim yıllarında ilkokul birinci sınıf yerleştirme ve sınıf öğretmeni belirleme sürecini deneyimleyen katılımcılardan elde edilen verileri kapsamaktadır. Bu nedenle bulgular, söz konusu dönemlerdeki uygulama koşullarını yansıtmaktadır.
3. Araştırmanın temel veri kaynağını yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Bu kapsamda ulaşılan bulgular, katılımcıların görüşme sırasında aktardıkları deneyim, algı, değerlendirme ve hatırlamalarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma devlet ilkokullarında yürütülmüş, özel okullar araştırma kapsamına alınmamıştır. Bu nedenle bulgular devlet ilkokullarındaki uygulama ve paydaş deneyimleri çerçevesinde değerlendirilmelidir.
5. Araştırma, ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi sürecine odaklanmıştır. Öğrencilerin uzun vadeli akademik başarıları, sosyal uyumları, psikolojik gelişimleri ve öğretmen-öğrenci

eşleşmesinin ilerleyen yıllardaki sonuçları araştırma kapsamında incelenmemiştir.

6. Doküman incelemesi, merkezî yerleştirme ve kura uygulamasının hukuki ve yönetsel çerçevesini açıklamak amacıyla araştırma kapsamına alınan resmî belgelerle sınırlıdır.
7. Bulguların farklı eğitim ortamları açısından değerlendirilmesinde; Erzincan il merkezinin özellikleri, okul türü, okul çevresi, sosyoekonomik yapı, paydaş özellikleri ve uygulama döneminin koşulları dikkate alınmalıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve velilerin görüşme sorularını içtenlikle yanıtladıkları ve aktardıkları görüşlerin kendi deneyim ve değerlendirmelerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve velilerin ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi sürecine ilişkin görüş bildirebilecek düzeyde bilgi ve deneyime sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırma kapsamında incelenen resmî mevzuat ve belgelerin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin şubelerinin ve sınıf öğretmenlerinin merkezî yerleştirme ve kura yöntemiyle belirlenmesine ilişkin hukuki ve idari düzenlemeleri yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada kullanılan temel kavramlar açıklanmıştır.

E-Okul temelli merkezî kura uygulaması: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan yönerge kapsamında, ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul sistemi üzerinden otomatik kura yöntemiyle belirlenmesine dayanan uygulamayı ifade etmektedir (MEB, 2024a).

Yerel inisiyatife dayalı yerleştirme: İlkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde, okul yönetimlerinin karar verdiği uygulama biçimini ifade etmektedir. Bu kavram, araştırmada 2024 öncesi okul temelli uygulamaları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (MEB, 2014).

Usul (prosedürel) adalet: Karar alma süreçlerinin tarafsız, tutarlı, şeffaf ve denetlenebilir biçimde yürütülmesine ilişkin adalet boyutunu ifade etmektedir (Colquitt, 2001).

Dağıtımsal adalet: Karar süreçlerinin sonunda ortaya çıkan sonuçların, yük ve fırsatların adil biçimde dağıtılmasına ilişkin adalet boyutunu ifade etmektedir (Colquitt, 2001).

Şeffaflık: Sürece ilişkin ölçütlerin, işleyişin ve sorumlulukların açık biçimde duyurulması ve gerekçelendirilebilir olması durumunu ifade etmektedir (Esaiasson vd., 2019).

Hesap verebilirlik: Eğitim yöneticilerinin ve ilgili paydaşların aldıkları kararları açıklayabilmeleri ve bu kararların sonuçlarına ilişkin sorumluluk üstlenebilmeleri durumunu ifade etmektedir (Aydın ve Karaman-Kepeneci, 2008).

Tanınma: Bu araştırmada tanınma kavramı, öğretmenin mesleki emeğinin okul ve veli bağlamında görünürlük kazanması anlamında kullanılmıştır (Honneth, 1995).

İçsel motivasyon: Bireyin bir işi dışsal zorunluluklardan bağımsız olarak ilgi, yeterlik ve isteklilik duygusuyla sürdürmesini ifade etmektedir. Öz belirleme kuramına göre içsel motivasyon; özerklik, yeterlik ve ilişkilene gereksinimleriyle ilişkilidir (Ryan ve Deci, 2000).

Sınıf kompozisyonu: Bir şubedeki öğrencilerin cinsiyet, yaş, özel gereksinim ve benzeri eğitimsel ya da demografik özellikler bakımından dağılım bütünü ifade etmektedir (MEB, 2024a).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal dayanakları ve konuya ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar ele alınmıştır. İlk olarak ilkököl birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesine ilişkin mevzuat çerçevesi açıklanmış; ardından eğitimde eşitlik, şeffaflık ve adalet, öğretmen motivasyonu, okul yöneticilerinin rolü ve liderlik boyutu ile velilerin beklentileri, güven ve okul-aile ilişkisi ele alınmıştır. Daha sonra Türkiye ve farklı ülkelerdeki ilkököl düzeyindeki yerleştirme politikaları incelenmiş; bölümün sonunda araştırmanın temel paydaşlarını oluşturan öğretmenler, okul yöneticileri ve velilere ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İlkokul Birinci Sınıf Şubeleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesine İlişkin Mevzuat Çerçevesi

İlkokul birinci sınıfa başlama süreci, öğrencinin örgün eğitimle düzenli biçimde karşılaştığı ilk aşamalardan biridir. Bu süreç; öğrencinin okula kaydını, sınıfa yerleştirilmesini, sınıf öğretmeniyle eşleşmesini ve okul ortamına uyumunu birlikte içermektedir (Ensar ve Keskin, 2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş, okul öncesi eğitim deneyimi ve çeşitli bireysel değişkenlerle ilişkili olması, ilk yerleştirme sürecinin yalnızca idari değil, aynı zamanda pedagojik bir yönü bulunduğunu göstermektedir (Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat, 2023).

Birinci sınıf yerleştirme süreci, eğitim hakkı ve kamu hizmeti niteliği bakımından da yasal bir zemine sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu hükme bağlarken; 10. maddesi kamu hizmetlerinden yararlanmada eşitlik ilkesini güvence altına almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Bu anayasal çerçeveyi tamamlayan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961)

ilköğretimin zorunlu ve parasız olmasına ilişkin temel esasları düzenlemektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) ise Türk Millî eğitiminin genel amaç ve ilkelerini belirlemekte ve fırsat ve imkân eşitliği ilkesine vurgu yapmaktadır. Bu düzenlemeler, ilkokul birinci sınıf yerleştirme sürecinin eşitlik, erişim ve ayrımcılık yasağı ilkeleriyle birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesine ilişkin uygulamalar, 2024 yılına kadar teknik olarak okul idaresinin inisiyatifine göre uygulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği okulun işleyişini, kayıt süreçlerini ve yönetsel sorumlulukları düzenlemekle birlikte, birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin ülke genelinde aynı teknik usulle belirlenmesine yönelik ayrıntılı bir standart yöntem ortaya koymamıştır (MEB, 2014). Bu durum, okul yönetimlerinin öğrenci profili, sınıf dengesi, öğretmen özellikleri ve yerel koşullar doğrultusunda farklı uygulamalar geliştirmesine imkân tanımıştır. Böylece 2024 yılı öncesi dönemde sınıf ve öğretmen belirleme sürecinin teknik boyutu, merkezi mevzuat çerçevesi içinde geniş ölçüde okul yönetimlerinin yerel karar alanında kalmıştır. Nitekim ilkokula kaydı yapılan öğrencilerin şubeleri ile öğretmenlerinin kura yöntemiyle E-Okul üzerinden Bakanlıkça belirlenmesine ilişkin hüküm, Yönetmeliğin kayıt işlemlerini düzenleyen 11’inci maddesine 2023 yılında yapılan değişiklikle eklenmiştir (MEB, 2023). Bu değişiklikten önce yürürlükte olan düzenlemede sınıf öğretmenin hangi sınıfı okutacağı, öğretmenin isteği ve okul yönetiminin uygun görüşü çerçevesinde belirlenmekteydi (MEB, 2014, md. 43).

2024 yılında yayımlanan Yönergenin 6. maddesinde, öğrencilerin MERNİS kayıtları, cinsiyetleri, doğum tarihleri ve Yönergede belirtilen diğer özellikleri dikkate alınarak şubelere dengeli biçimde dağıtılması düzenlenmiştir. Yönergenin 8. maddesinde ise öğrenci şubeleri ile ilkokul sınıf öğretmenlerinin E-Okul sistemi üzerinden otomatik olarak belirlenmesi hükme bağlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a, md. 6, 8). Bu düzenlemeler, uygulamanın yalnızca rastlantısal bir kura işleminden oluşmadığını; veri hazırlama, ölçütlere dayalı dengeli dağıtım ve otomatik eşleştirme aşamalarını da içerdiğini göstermektedir.

Uygulamanın 2025-2026 eğitim öğretim yılında da sürdürüleceği, il, ilçe ve okul müdürlüklerine yönelik bilgilendirme rehberinde ortaya konulmuştur (MEB, 2025b). Rehberde kura işlemlerinin takvimi, şube ve öğretmen havuzunun belirlenmesi ile kura sonrası şube değişikliği işlemleri ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir (MEB, 2025b). Bağış yasağına ilişkin esas, yalnızca dönemsel bir duyuru ile sınırlı olmayıp Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde de düzenlenen bir hükümdür (MEB, 2012). Bu yönüyle birinci sınıf yerleştirme süreci, veli güveni, okul kayıt süreçlerinde eşitlik, şeffaflık ve hesap verebilirlik bakımından da araştırma alanını kapsamaktadır.

Bu düzenleme, yerel inisiyatif ağırlıklı uygulamadan merkezi ve dijital bir yerleştirme modeline geçişi temsil etmektedir. Ancak söz konusu geçiş yalnızca teknik bir yöntem değişikliği olarak değerlendirilmemelidir. Uygulama; okul yöneticilerinin karar alanını, öğretmenlerin sürece ilişkin konumunu ve velilerin sistemle kurduğu ilişkiyi doğrudan etkilemektedir. Bakanlığın 2024 yılı Ağustos ayında yaptığı kamuoyu açıklaması ve valiliklere gönderilen yazılarla okul yöneticilerinin komisyon kurma, işlemleri belgeleme ve veli itirazlarını değerlendirme yükümlülükleri belirginleştirilmiştir (MEB, 2024b). Bu nedenle 2024 öncesi okul temelli uygulamalar ile 2024 sonrası E-Okul temelli merkezi kura sistemi, araştırmanın kuramsal çerçevesinde birlikte ele alınmıştır.

2.2. Eğitimde Eşitlik, Şeffaflık ve Adalet

Eğitim sistemlerinde eşitlik ve hakkaniyet, öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişiminde adil koşulların sağlanmasıyla ilişkilidir. Eğitimde hakkaniyet, birbiriyle ilişkili iki ilke üzerinden ele alınmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024). Bunlardan ilki, öğrencilerin kişisel ve sosyal koşullarının eğitim potansiyellerini gerçekleştirmelerinin önünde engel oluşturmamasını ifade eden adilliktir. İkincisi ise tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesini ve temel bir yeterlik düzeyine ulaşmasını ifade eden kapsayıcılıktır. Bu yönüyle eğitimde adalet, yalnızca aynı uygulamanın herkese sunulmasıyla değil; öğrencilerin farklılaşan koşullarının sonuçlar üzerindeki etkisinin azaltılmasıyla ilişkilendirilmektedir (OECD, 2019).

Okul örgütlerinde adalet algısı, yalnızca kararların sonucuna değil, karar alma sürecinin nasıl işletildiğine de bağlıdır. Usule ilişkin adalet algısının, bireylerin süreçte kendilerini özerk hissetmeleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (van Prooijen, 2009).

Karar süreçlerinde izlenen usulün bireylerin sonucu benimsemesindeki rolü de incelenmiştir (Esaiasson vd., 2019). Örgütsel adalet yaklaşımı, çalışanların örgütsel kararları ve bu kararların uygulanma biçimini nasıl değerlendirdiklerini açıklayan temel kuramsal çerçevelerden biridir. Bu yaklaşımda adalet, kararların sonucuna ilişkin dağıtımsal boyut ile karar süreçlerinin işleyişine ilişkin usul boyutu üzerinden ele alınmaktadır (Colquitt, 2001). Örgütsel adalet, Türkiye’de ilköğretim okulları bağlamında okul yöneticilerinin görüşleri üzerinden de incelenmiştir (Aydın ve Karaman-Kepenekci, 2008). Colquitt’e (2001) göre örgütsel adalet; dağıtımsal, prosedürel, bilgisel ve etkileşimsel adalet boyutlarından oluşmaktadır. Prosedürel adalet, karar süreçlerinin tarafsız, tutarlı ve denetlenebilir biçimde yürütülmesini; dağıtımsal adalet, süreç sonunda ortaya çıkan yük, fırsat ve kaynakların adil dağıtılmasını ifade etmektedir. Bilgisel adalet, kararların açık ve anlaşılır biçimde gerekçelendirilmesiyle; etkileşimsel adalet ise sürece dâhil olan bireylere saygılı davranılmasıyla ilişkilidir.

Eğitim kurumlarında adalet algısının öğretmenlerin okula ve yönetime ilişkin değerlendirmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Oğuz’un (2011) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yöneticilerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, Uğurlu ve Kaplan’ın (2023) meta-analiz çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılıkları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Eğitim örgütlerinde karar süreçlerinin adil işleminin, öğretmenlerin kurumsal bağlılık ve mesleki motivasyon algılarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Ertürk ve Aydın, 2015). Bu nedenle, sınıf yerleştirme gibi öğretmenin çalışma koşullarını etkileyen idari bir sürecin şeffaflığı, öğretmenin yönetime duyduğu güveni ve sınıftaki çabasını besleyen temel bir etkidir (Nur ve Erkilic, 2023). Dolayısıyla, okul ortamında adalet algısının yalnızca yönetsel bir ilke olmadığını; güven, bağlılık ve kurumsal kabul ile de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Şeffaflık ve hesap verebilirlik, eğitimde adalet tartışmalarını tamamlayan iki temel unsurdur. Şeffaflık, sürece ilişkin ölçütlerin, işleyişin ve sorumlulukların açık biçimde duyurulmasını ifade etmektedir (Esaiasson vd., 2019). Hesap verebilirlik ise alınan kararların gerekçelendirilebilmesini ve sürecin izlenebilir olmasını gerektirmektedir (Aydın ve Karaman-Kepenekci, 2008). Yerleştirme süreçlerinde

hakkaniyetin açık ölçütler, paydaş katılımı ve veriye dayalı karar süreçleriyle geliştirilebileceği belirtilmektedir (Lurz ve Walsh, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan yönergede, ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul üzerinden otomatik kura yöntemiyle belirlenmesi ve öğrencilerin belirli ölçütler doğrultusunda dengeli biçimde dağıtılması düzenlenmiştir (MEB, 2024a). Bu nedenle E-Okul temelli merkezi kura uygulamasının eğitim paydaşları tarafından eşitlik, şeffaflık ve adalet bakımından nasıl değerlendirildiği, araştırmanın temel kuramsal dayanaklarından birini oluşturmaktadır.

2.3. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmenlerin içsel motivasyonu; mesleği sürdürme isteği, öğretim sürecine yönelik çaba ve yapılan işi anlamlı bulma duygusuyla yakından ilişkilidir. Öz Belirleme Kuramı'nda içsel motivasyon; özerklik, yeterlik ve ilişkilenme gereksinimleriyle açıklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Öğretmenin kendisini mesleki olarak etkili ve anlamlı bir işin öznesi olarak görmesinin öğretme motivasyonunu desteklediği belirtilmektedir (Roth vd., 2007). Eğitim ortamlarında öğretmen motivasyonu yalnızca bireysel özelliklerle açıklanabilecek bir değişken değildir. Öğretmen motivasyonunun mesleğin anlamı, okul ve sınıf yapısı, yönetsel tutumlar ve öğrenci başarısı gibi unsurlarla birlikte şekillendiği ortaya konulmuştur (Ayaydın, 2013). Çalışma koşulları ve kurum politikası gibi unsurlar ise hijyen faktörleri arasında değerlendirilmektedir (Herzberg vd., 1959). Okul yönetiminin tarafsız kararlar alması, öğretmenlerin haksızlığa uğrama kaygısını azaltarak mesleki motivasyonlarını destekleyebilmektedir (Sağlam ve Emir, 2018). Benzer biçimde, kuralların kişiye göre değişmediğini ve herkese eşit uygulandığını düşünen öğretmenlerde içsel motivasyon algısının daha olumlu şekillenebildiği belirtilmektedir (Yüksel ve Kazak, 2022). Sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen bir diğer çalışmada da öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamalarının dışsal motivasyon ortalamalarından daha yüksek olduğu; motivasyonun cinsiyet, yaş, kıdem yılı, sınıf mevcudu ve yerleşim yeri gibi değişkenlere göre farklılaşabildiği belirlenmiştir (Yıldız ve Kılıç, 2021).

2.3.1. Öğretmenlik Mesleğinde İçsel Motivasyon Kuramları

İçsel motivasyon, bireyin bir işi dışsal baskı, ödül ya da zorunluluk nedeniyle değil, işin kendisini anlamlı, ilgi çekici ve doyurucu bulduğu için sürdürmesiyle

ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğinde içsel motivasyon; öğrencilerle kurulan ilişkinin anlamlı görülmesi, öğretim sürecinden doyum alınması, mesleki yeterlik hissi ve yapılan işin değerli bulunması gibi boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen bir araştırmada içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yıldız ve Kılıç, 2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki de incelenmiştir (Aydınol ve Üredi, 2020). Öğretmen motivasyonunun çift faktör kuramı çerçevesinde ele alındığı bir çalışmada, motivasyonun yalnızca dışsal koşullarla açıklanamayacağı ortaya konulmuştur (Kurt, 2005). Sınıf öğretmenleriyle yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin en güçlü olumlu motivasyon kaynağının öğrenciler olduğu; motivasyonu düşüren önemli etkenlerden birinin ise sınıf kalabalıklığı olduğu belirlenmiştir (Yıldız ve Kılıç, 2021).

2.3.1.1. Öz Belirleme Kuramı

Öğretmenlerin içsel motivasyonunu açıklamada Öz Belirleme Kuramı önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Ryan ve Deci'ye (2000) göre bireylerin daha özerk, sürdürülebilir ve nitelikli biçimde motive olabilmesi üç temel psikolojik gereksinimin karşılanmasına bağlıdır. Bu gereksinimler özerklik, yeterlik ve ilişkilene olarak tanımlanmaktadır. Özerklik, bireyin kendi davranışları üzerinde etkili olabildiğini hissetmesini; yeterlik, belirli görevleri yerine getirebilecek kapasiteye sahip olduğunu düşünmesini; ilişkilene ise başkalarıyla anlamlı ve destekleyici bağlar kurabilmesini ifade etmektedir. Bu gereksinimlerin desteklenmesi içsel motivasyonu güçlendirmekte, engellenmesi ise motivasyon kaybına yol açabilmektedir.

Öğretmenlerin dış baskılardan uzak biçimde mesleki uygulamalarında özerk hissetmeleri, öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarını destekleyen unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Roth vd., 2007).

Bu araştırma açısından Öz Belirleme Kuramı, sınıf ve öğretmen belirleme sürecindeki değişimin öğretmenlerin özerklik, yeterlik ve ilişkilene algılarına nasıl yansıdığını anlamlandırmak için uygun bir dayanak oluşturmaktadır. Yerel inisiyatifle dayalı uygulama ile E-Okul temelli merkezi kura uygulamasının öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği, bu psikolojik gereksinimler bağlamında değerlendirilebilir.

2.3.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Öğretmenlerin motivasyonunu açıklamada başvurulabilecek bir diğer yaklaşım Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'dır. Herzberg vd. (1959) tarafından geliştirilen bu kuramda iş doyumu ve motivasyon; güdüleyici faktörler ile hijyen faktörleri üzerinden açıklanmaktadır. Başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerleme gibi unsurlar güdüleyici faktörleri; ücret, kurum politikası, denetim biçimi ve çalışma koşulları gibi unsurlar ise hijyen faktörlerini oluşturmaktadır. Herzberg'e göre (1959) hijyen faktörleri yetersiz olduğunda doyumсуuzluk ortaya çıkmakta; kalıcı motivasyon ise daha çok işin içeriği, tanınma ve mesleki tatminle güçlenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının, dışsal çalışma koşullarının yanında okullarına duydukları aidiyet hissiyle de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Aydınol ve Üredi, 2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğu meta-analiz bulgularıyla ortaya konulmuştur (Uğurlu ve Kaplan, 2023). Öğretmen ve yöneticilerle yürütölen bir çalışmada da örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir (Saruhan, 2020).

Öğretmen motivasyonunu Herzberg'in kuramı çerçevesinde inceleyen bir çalışmada, motivasyonun yalnızca dışsal koşullarla değil; tanınma, takdir edilme ve işin anlamı gibi unsurlarla da ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Kurt, 2005).

2.4. Okul Yöneticilerinin Rolü ve Liderlik Boyutu

Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının işleyişinden sorumlu olmanın yanında öğretim sürecinin niteliğini etkileyen ve okulun yönünü belirleyen aktörlerdir. Öğretimsel liderlik yaklaşımı, okul müdürünün öğretim sürecine ilişkin rolünü açıklayan temel çerçevelerden biri olarak ele alınmıştır (Hallinger, 2005). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktıları üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir (Özdoğru ve Güçlü, 2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları Türkiye bağlamında da araştırılmıştır (Yiğit ve Kaya, 2020). Okul yöneticilerinin kararlarında etik ve şeffaf davranmasının, öğretmenlerin kuruma yönelik örgütsel adalet algısıyla olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Uysal, 2019).

Günümüzde okul yöneticilerinden yalnızca idari süreçleri yürütmeleri değil; öğretmenleri desteklemeleri, okulun öğretim amaçlarını görünür kılmaları, paydaşlarla

etkili iletişim kurmaları ve okulun gelişimine yön vermeleri beklenmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin rolü bürokratik sorumluluklarla sınırlı değildir. Bu rol; öğretimsel, örgütsel ve iletişimsel boyutları olan çok yönlü bir liderlik alanı olarak ele alınmaktadır (Olukçu, 2018).

2.4.1. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin öğretme ve öğrenme süreçlerine doğrudan odaklanan liderlik rolünü ifade etmektedir. Hallinger'a (2005) göre öğretimsel liderlik; okulun amaçlarını belirleme, öğretim programını yönetme ve olumlu öğrenme iklimi oluşturma boyutlarıyla okulun akademik işleyişini destekleyen temel bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik anlayışında yönetici, yalnızca idari düzeni sağlayan kişi değil; öğretim sürecini izleyen, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve öğrenme ortamlarını iyileştirmeye çalışan bir aktör olarak görülmektedir.

2.4.2. Dağıtılmış Liderlik

Dağıtılmış liderlik anlayışı, okulda liderliğin yalnızca resmî yönetici pozisyonunda toplanmadığını; öğretmenler, yöneticiler ve diğer paydaşlar arasındaki etkileşim içinde şekillendiğini kabul etmektedir. Spillane vd. (2004), liderliği yalnızca bireysel lider davranışlarıyla değil; liderler, izleyenler ve içinde bulunulan durum arasındaki etkileşimle açıklamaktadır. Bu yönüyle dağıtılmış liderlik, okulda karar süreçlerinin tek kişilik bir otorite alanı olarak değil, iş birliği ve sorumluluk paylaşımı temelinde yürütülmesini öne çıkaran bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Hakkaniyetli yerleştirme rutinlerinin açık ölçütler, paydaş katılımı ve veriye dayalı karar süreçleriyle geliştirilebileceği belirtilmiştir (Lurz ve Walsh, 2022). Kararların hangi ölçütlere göre alındığının açık olmasının, paydaşların süreci usulüne uygun bulmalarını desteklediği ortaya konulmuştur (Esaiasson vd., 2019). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir (Ayık vd., 2014). Okul, aile ve toplum arasında kurulan iş birliğinin öğrencinin gelişimini destekleyen bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Epstein, 2011). Liderliğin tek bir yöneticinin bireysel kararı değil, yöneticiler, öğretmenler ve rehberlik servisi arasındaki etkileşim içinde şekillenen bir süreç olduğu belirtilmektedir (Spillane vd., 2004). Okul yöneticilerinin rol ve

sorumluluk algıları, E-Okul temelli merkezi kura uygulamasının okul düzeyinde nasıl karşılandığını anlamada kuramsal bir dayanak oluşturmaktadır.

2.5. Velilerin Beklentileri, Güven ve Okul ile Aile İlişkisi

Velilerin okul ve öğretmene ilişkin beklentileri, öğrencinin eğitim sürecine katılımı ve okul ile aile arasında kurulan ilişkinin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Velilerin eğitime katılımı, çocuğun öğrenme ve gelişimini destekleme sorumluluğu çerçevesinde açıklanmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Veli katılımı; ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenmeyi destekleme, karar süreçlerine katılım ve toplumla iş birliği boyutlarıyla ele alınmaktadır (Epstein, 2011). Velilerin okuldan beklentileri arasında iş birliği, etkili iletişim ve akademik başarı boyutlarının öne çıktığı belirlenmiştir (Arslan ve Aslanargun, 2024). İlkokula başlama sürecinde ailenin okul ile sağlıklı bir iş birliği kurması, çocuğun okula uyumunu ve akademik başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Akyürek ve Esen, 2023).

İlkokul birinci sınıfa başlama dönemi, öğrencinin yeni bir eğitim kademesine geçişinin yanında, velinin okul kurumu ile düzenli ilişki kurmaya başladığı bir süreci de kapsamaktadır. Birinci sınıfa geçiş sürecinde velilerin öğretmenle erişilebilir iletişim kurmayı ve sınıf yaşantısı hakkında düzenli bilgilendirilmeyi önemsedikleri ortaya konulmuştur (Dor, 2024). Velilerin öğretmen seçiminde öğretmenin iletişim biçimini, öğrenciye yaklaşımını ve mesleki yeterliğini dikkate aldıkları belirlenmiştir (Aydın ve Ünsal, 2022). Okul-aile ortaklığının kurulmasında yaşanan güçlükler ve tarafların beklentileri de araştırma konusu edilmiştir (Albez ve Ada, 2017).

2.5.1. Okul-Aile Ortaklığı Yaklaşımı

Okul-aile ortaklığı yaklaşımı, öğrencinin eğitim sürecinde okul ve ailenin birbirinden bağımsız değil, ortak sorumluluk taşıyan iki temel yapı olarak değerlendirilmesine dayanmaktadır. Epstein'e (2011) göre okul, aile ve toplum arasında kurulan iş birliği öğrencinin gelişimini destekleyen önemli bir unsurdur. Bu yaklaşımda aile, yalnızca okul kararlarını dışarıdan izleyen bir taraf değil; öğrencinin eğitim yaşantısına katkı sunan ve okul ile iletişim içinde olması beklenen bir paydaş olarak görülmektedir.

Türkiye'de okul-aile iş birliğinin kurumsal boyutlarından biri okul-aile birlikleridir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, okul ile aile

arasındaki iş birliğini güçlendirmeyi ve okulun eğitim-öğretim hizmetlerine destek sağlamayı amaçlayan bu yapının işleyişini düzenlemektedir (MEB, 2012). Bu birlikler aracılığıyla velilerin okul süreçlerine katılımı, okulun ihtiyaçlarının desteklenmesi ve okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Okul-aile ortaklığı yaklaşımında aile, öğrencinin eğitim sürecinde dışarıda bırakılan bir izleyici değil, öğrencinin gelişimini destekleyen tamamlayıcı bir paydaş olarak ele alınmaktadır (Epstein, 2011). Velilerin okuldan ve öğretmenden beklentilerinin iletişim, güven ve çocuğun bireysel özelliklerinin gözetilmesi eksenlerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir (Arslan ve Aslanargun, 2024). Birinci sınıfa geçiş sürecinde velilerin sınıf yaşantısı hakkında düzenli biçimde bilgilendirilmeyi önemsedikleri ortaya konulmuştur (Dor, 2024). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu ve hazırbulunuşluğu da bu dönemin incelenen boyutları arasında yer almıştır (Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat, 2023).

2.5.2. Veli Katılımı Modeli

Veli katılımı, öğrencinin eğitim sürecinde okul, aile ve toplum arasındaki karşılıklı sorumluluk ilişkisini açıklamada kullanılan temel kavramlardan biridir. Epstein'in okul, aile ve toplum ortaklığı modelinde veli katılımı; ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenmeyi destekleme, karar süreçlerine katılım ve toplumla iş birliği boyutlarıyla ele alınmaktadır (Epstein, 2011).

Velilerin okul süreçlerine ilişkin değerlendirmelerinde güven ve bilgilendirme belirleyici bir yere sahiptir. Kararların hangi ölçütlere göre alındığının baştan açık olması, paydaşların süreci usulüne uygun bulmalarını desteklemektedir (Esaiasson vd., 2019). Örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir (Saruhan, 2020). Örgütsel adalet, kararların sonucuna ilişkin dağıtımsal boyutun yanında karar süreçlerinin işleyişine ve süreçte sunulan bilgilendirmeye ilişkin boyutlarla birlikte ele alınmaktadır (Colquitt, 2001). Velilerin sınıf yaşantısı hakkında düzenli biçimde bilgilendirilmeyi önemsedikleri ortaya konulmuştur (Dor, 2024).

2.5.3. Güven, Bilgilendirme ve Usul Adaleti

Velilerin okul süreçlerine ilişkin değerlendirmelerinde güven ve bilgilendirme belirleyici bir yere sahiptir. Okulun karar süreçlerini açık, tutarlı ve anlaşılır biçimde yürütmesi, velilerin sürece yönelik güven algısını güçlendirebilmektedir. Bu noktada

usul adaleti ve bilgisel adalet boyutları, velilerin sürece ilişkin beklentilerini açıklamak için kullanılabilir. Usul adaleti kararların hangi süreçlerle alındığına, bilgisel adalet ise bu kararların ilgililere ne ölçüde açık ve anlaşılır biçimde aktarıldığına odaklanmaktadır (Colquitt, 2001).

Karar süreçlerinde izlenen usulün, bireylerin sonucu benimsemesindeki rolü incelenmiştir (Esaiasson vd., 2019). Usule ilişkin adalet algısının bireylerin süreçte kendilerini özerk hissetmeleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (van Prooijen, 2009). Yerleştirme sürecinde öğrencilerin akademik, davranışsal ve destek ihtiyaçlarının birlikte düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Lurz ve Walsh, 2022).

2.6. Dünyada İlkokulda Sınıf Yerleştirme Politikaları

Türkiye’de 2024 yılı itibarıyla ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul üzerinden otomatik kura yöntemiyle belirlenmeye başlanması, merkezi ve dijital bir yerleştirme örneği oluşturmaktadır (MEB, 2024a). İlgili Yönergede öğrencilerin MERNİS kayıtları, cinsiyet dağılımı ve doğum tarihleri esas alınarak dengeli biçimde şubelere dağıtılacağı düzenlenmiştir. Bu uygulama, daha önce okul yönetimlerinin yerel karar alanında önemli ölçüde şekillenen sınıf ve öğretmen belirleme sürecinin belirli ölçütlere dayalı merkezi ve dijital bir sisteme dönüştürülmesi bakımından önem taşımaktadır.

Uluslararası literatürde ilkokul düzeyindeki yerleştirme politikaları genel olarak iki düzlemde ele alınmaktadır. İlk düzlem, öğrencilerin hangi okula kabul edileceğini belirleyen kayıt ve kabul politikalarıdır (Musset, 2012). İkinci düzlem ise öğrencilerin kabul edildikleri okul içinde sınıflara nasıl dağıtılacağına ilişkin uygulamalardır (Lurz ve Walsh, 2022). OECD raporları, okul seçimi ve yerleştirme politikalarının eşitlik, şeffaflık ve sosyal ayrışma riski bakımından dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (OECD, 2019).

İsveç’te okul seçimi ile okul ayrışması arasındaki ilişki önemli bir tartışma alanıdır. Skolverket’in (2018) okul ayrışmasına ilişkin raporu, eğitim sağlayıcılarının okul ayrışmasının olumsuz yansımalarını azaltmaya yönelik uygulamalarını ele almaktadır. OECD değerlendirmelerinde de okul seçimi mekanizmalarının uygun denge kurulmadığında öğrencilerin sosyal arka planlarına göre ayrışmasını güçlendirebildiği

belirlenmektedir (OECD, 2019). Bu durum, İsveç örneğinde okul seçimi özgürlüğü ile eğitimde eşitlik hedefi arasındaki dengenin önemini göstermektedir.

İngiltere’de ilkokul ve ortaöğretim düzeyindeki kabul süreçleri, Department for Education tarafından yayımlanan *School Admissions Code* çerçevesinde düzenlenmekte; başvuru, kabul öncelikleri, yerel otoritelerin sorumlulukları ve adil erişim protokolleri bu kapsamda belirlenmektedir (Department for Education [DfE], 2021). Buna karşılık öğrencilerin kabul edildikleri okul içinde sınıflara dağıtımı çoğunlukla okul düzeyindeki yönetsel uygulamalara bırakılmaktadır. Bu yapı, merkezi kabul ilkeleri ile okul içi yerel karar alanının birlikte işlediğini göstermektedir.

Finlandiya’da temel eğitim büyük ölçüde yakın okul ilkesine dayanmakta; öğrenciler çoğunlukla ikametlerine yakın okula yerleştirilmekte, belirli koşullarda başka okul seçimi de mümkün olabilmektedir (Finnish National Agency for Education, t.y.-a). Ulusal çekirdek öğretim programı ortak bir çerçeve sağlarken, yerel eğitim sağlayıcıları ve okullar uygulamalarını bu çerçevede geliştirmektedir (Finnish National Agency for Education, t.y.-b). Bu model, ulusal eşitlik zemini ile yerel esnekliğin birlikte yürütülebildiğini göstermektedir.

Fransa’da ilkokula kayıt belediye üzerinden yürütülmekte; aile önce belediyeden kayıt belgesi almakta, ardından okul müdürlüğü kayıt işlemini tamamlamaktadır (Ministère de l’Education nationale, t.y.). Bu yapı, yerleşim yerine dayalı okul bölgesi anlayışını yansıtmaktadır. Ancak Fransız literatüründe bu uygulamanın sosyal karışım hedefini ne ölçüde gerçekleştirdiği tartışmalıdır. Ben Ayed (2009), sosyal karışım hedefinin söylem düzeyinde güçlü olduğunu ancak uygulamada sınırlı kaldığını; Maguain (2009) ise bilgiye erişimi yüksek ailelerin sistemi çeşitli yollarla aşabildiğini belirtmektedir.

Almanya’da ilkokul düzeyindeki kayıt ve yerleştirme süreçleri federal yapı nedeniyle eyaletler tarafından düzenlenmektedir (Kultusministerkonferenz, t.y.). Berlin örneğinde çocukların kural olarak ikamete en yakın devlet ilkokuluna kaydedildiği, ancak ailelerin gerekçeli biçimde başka okul talebinde bulunabildiği görülmektedir (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, t.y.). Almanya’daki araştırmalar, özellikle sosyal ve mekânsal ayrışmanın eğitim eşitsizlikleriyle ilişkisine dikkat çekmektedir (Parade ve Heinzl, 2020). Bu yönüyle Almanya örneği, yerleşim çevresi

temelli kayıt ilkesi ile okul seçimi ve ayrışma tartışmasının birlikte görüldüğü bir model sunmaktadır.

Esnek kayıt politikalarının ayrışmayı nasıl etkilediğine ilişkin veli davranışları da önemli bir tartışma konusudur. Ramos Lobato ve Groos (2019), Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde ilkokul kayıt bölgelerinin kaldırılmasının ardından veli tercih stratejilerinin nasıl değiştiğini incelemiştir. Çalışmada, katı kayıt bölgelerinin esnetilmesinin dezavantajlı gruplar için eşitlik sağlamaktan çok, okul seçimini ebeveynler açısından stratejik bir sürece dönüştürdüğü ortaya konulmuştur. Bu tür yerel esneklikler, sistemin işleyişini iyi bilen velilerin stratejik davranarak kendi lehlerine sonuç almalarını kolaylaştırırken eğitimdeki ayrışmayı da pekiştirebilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm ülke için bağlayıcı tek bir sınıf yerleştirme düzenlemesi bulunmamaktadır. ESSA çerçevesi eyaletlere geniş bir uygulama esnekliği tanımakta; okul kabulü, öğrenci ataması ve okul içi sınıf dağılımı çoğu zaman eyalet, bölge ve okul düzeyinde düzenlenmektedir (U.S. Department of Education, 2025). Lurz ve Walsh'ın (2022) çalışması, ilkokullarda sınıf yerleştirme süreçlerinin öğrenci eşitliği üzerinde etkili olduğunu; akademik veri, destek ihtiyacı, davranış örüntüsü ve sınıf dengesi gibi değişkenlerin sistemli biçimde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okul içi sınıf yerleştirmenin pedagojik ve etik sonuçları olan bir karar alanı olduğunu göstermektedir.

Türkiye ve farklı ülke örnekleri birlikte değerlendirildiğinde, ilkokul düzeyindeki kayıt ve yerleştirme politikalarının tek bir model etrafında şekillenmediği görülmektedir. Merkezi düzenlemeler ile yerel karar alanlarının ağırlığı ülkelere göre farklılaşmakla birlikte; eşitlik, şeffaflık, ayrışma riski, paydaş güveni ve yerel ihtiyaçlara duyarlılık ortak tartışma alanları olarak öne çıkmaktadır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın temel paydaşlarını oluşturan öğretmenler, okul yöneticileri ve velilere ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar ele alınmıştır. İlgili çalışmalar; öğretmenlerin tercih edilme ve içsel motivasyon algıları, okul yöneticilerinin rol ve liderlik algıları ile velilerin okul ve öğretmene yönelik beklentileri doğrultusunda sınıflandırılarak incelenmiştir.

2.7.1. Öğretmenlerin Tercih Edilme ve İçsel Motivasyon Algılarına Yönelik Çalışmalar

Türkiye’de öğretmenlerin tercih edilme ya da edilmeme deneyimlerinin içsel motivasyon üzerindeki etkisini doğrudan ele alan araştırmalar sınırlıdır. Bununla birlikte, öğretmen ve veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenlerini inceleyen bir çalışmada, tercih edilme olgusunun yalnızca veli beklentileriyle değil, öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleriyle de ilişkili olduğu belirtilmiştir (Aydın ve Ünsal, 2022). Bu bulgu, tercih edilmenin öğretmen açısından yalnızca dışsal bir seçim süreci olmadığını; mesleki görünürlük, tanınma ve değer görme algısıyla da ilişkili biçimde ele alınabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin içsel motivasyonu açısından bakıldığında, sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen bir araştırmada içsel motivasyon ortalamalarının dışsal motivasyon ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada motivasyonun yaş, kıdem, sınıf mevcudu ve yerleşim yeri gibi değişkenlere göre farklılaştığı; olumlu anlamda en güçlü motivasyon kaynağının öğrenciler, motivasyonu olumsuz etkileyen temel unsurun ise sınıf mevcudunun yüksek olması olduğu ortaya konulmuştur (Yıldız ve Kılıç, 2021). Bu sonuçlar, öğretmen motivasyonunun yalnızca ücret, ödül ya da dışsal düzenlemelerle açıklanamayacağını; sınıf yaşantısı, öğrencilerle kurulan ilişki ve mesleki anlam duygusuyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yurt dışında öğretmen tercihinin ilişkin doğrudan çalışmalardan birinde Jacob ve Lefgren (2007), velilerin bireysel ilköğretim öğretmenlerine yönelik taleplerini öğretmen özellikleriyle birlikte incelemiştir. Araştırmada velilerin genel olarak öğrencilerde memnuniyet oluşturma konusunda güçlü olarak değerlendirilen öğretmenleri tercih ettikleri ve öğretmenin öğrencilerin akademik başarısını geliştirme kapasitesine de önem verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte tercih örüntülerinin okulların sosyoekonomik özelliklerine göre farklılaşabildiği ortaya konulmuştur. Bu bulgu, öğretmen tercihinin yalnızca akademik performansa değil, velilerin öğretmene atfettiği farklı niteliklere de dayandığını göstermektedir.

Öğretmen motivasyonuna yönelik uluslararası bir araştırmada Roth vd. (2007), İsrail’de 132 öğretmen ve 1.255 öğrenciyle öğretmenlerin özerk motivasyonları ile

öğretim süreçleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin özerk motivasyonlarının kişisel başarı duygusuyla olumlu, duygusal tükenmeyle ise olumsuz yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerk motivasyonunun öğrenciler tarafından algılanan özerklik destekleyici öğretim davranışları ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik özerk motivasyonlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenin mesleki motivasyonunun yalnızca bireysel bir deneyim olmadığını, sınıf içi öğretim süreçlerine de yansıyabildiğini göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tercih edilme durumunun mesleki görünürlük, öğrenci ve veli beklentileriyle; içsel motivasyonun ise özerklik, kişisel başarı duygusu, öğrencilerle kurulan ilişki ve çalışma koşullarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, sınıf ve öğretmen belirleme sürecindeki değişimin öğretmenlerin mesleki konum ve motivasyon algıları bakımından incelenmesini desteklemektedir.

2.7.2. Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yönelik Çalışmalar

Öğretmen algılarına dayalı bir yüksek lisans tezinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Olukçu, 2018). Benzer biçimde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını inceleyen bir araştırmada, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının orta düzeyde algılandığı ve bazı değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür (Yiğit ve Kaya, 2020). Bu çalışmalar, okul yöneticilerinin rolünün öğretimsel liderlik ekseninde ele alındığını ve öğretmen algılarıyla ilişkili biçimde değerlendirildiğini göstermektedir.

Daha geniş ölçekte yapılan bir meta-analiz çalışmasında ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğu, özellikle öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde daha güçlü bir etki oluşturduğu belirlenmiştir (Özdoğru ve Güçlü, 2020).

Yurt dışında Finnigan (2010), hesap verebilirlik yaptırımlarının uygulandığı Chicago okullarında öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinden okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okul müdürünün öğretimsel liderliği ve değişimi destekleyici tutumunun öğretmenlerin başarıya ilişkin beklentileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu,

merkezi politikaların uygulandığı eğitim ortamlarında okul yöneticisinin politikayı okul düzeyinde nasıl yürüttüğünün öğretmenlerin uygulamaya ilişkin deneyimleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Hyseni Duraku ve Hoxha (2021) tarafından Kosova'da 357 devlet ortaokulu öğretmeniyle yürütülen araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri ile öğretmenlerin işe yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada dönüşümcü liderliğin idealize edilmiş etki ve ilham verici motivasyon boyutlarının öğretmenlerin özerk motivasyonunu yordadığı; bireysel ilginin tamamlayıcı görevlere yönelik motivasyonla, koşullu ödülün ise öğrenci değerlendirmesine yönelik motivasyonla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin çalışma ve motivasyon deneyimleri bakımından önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Ulusal ve uluslararası çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin rolünün yalnızca idari işlemleri yürütmekle sınırlı olmadığı; öğretimsel liderlik, değişimi yönetme, öğretmenleri destekleme ve merkezi politikaların okul düzeyindeki uygulanışını yürütme boyutlarını da içerdiği görülmektedir. Bu çerçevede, E-Okul temelli merkezi kura uygulamasının okul yöneticilerinin yetki, sorumluluk ve rol algıları üzerindeki yansımalarının incelenmesini desteklemektedir.

2.7.3. Velilerin Beklentilerine Yönelik Çalışmalar

Arslan ve Aslanargun (2024), ilkokul velilerinin okuldan beklentileri arasında iş birliği, etkili iletişim, akademik başarı, okulun sunduğu imkânlar, sosyal faaliyetler ve öğrenciyi hayata hazırlama boyutlarının öne çıktığını belirtmektedir. Aynı çalışmada velilerin öğretmenlerden beklentilerinin ayrımcılık yapmama, öğrencilere rehberlik etme, doğru örnek olma, kendini geliştirme ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgular, veli beklentilerinin yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmadığını; iletişim, rehberlik, güven ve öğrencinin sosyal-duygusal gelişimiyle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Okul-aile ortaklığına ilişkin çalışmalar da veli beklentilerinin bireysel taleplerden ibaret olmadığını, okulun veliyle kurduğu ilişkinin niteliğiyle yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Albez ve Ada (2017), okul-aile ortaklığının istenilen düzeyde olmadığını; kapsamlı, sürdürülebilir ve çoğulcu veli katılımı

alışmalarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu sonuç, sınıf ve ğretmen belirleme gibi doğrudan veliyi ilgilendiren süreçlerde bilgilendirme, katılım, açıklık ve karşılıklı güvenin önemini desteklemektedir.

Sınıf ğretmenlerinin tercih edilme nedenlerini ğretmen ve veli görüşleri üzerinden inceleyen Aydın ve nsal (2022), velilerin ğretmen seçiminde öğretmenin iletişim biçimini, öğrenciye yaklaşımını, mesleki yeterliğini ve bilinirliğini dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır. Birinci sınıfa geçiş sürecinde veli ve ğretmen görüşlerini inceleyen Dor (2024), velilerin öğretmenle erişilebilir iletişim kurmayı, çocuklarının duygusal durumuna duyarlı yaklaşım görmeyi ve sınıf yaşantısı hakkında düzenli biçimde bilgilendirilmeyi önemsediklerini ortaya koymuştur.

Yurt dışında Helling (1996), okuldan aileye aktarılan bilgilerin niteliği ile velilerin çocuklarının okul performansına ilişkin beklenti ve istekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada çocuklarının okul performansı hakkında tutarlı bilgi aldığını belirten velilerin, eğitimsel beklenti ve isteklerine daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, okul-aile iletişiminde düzenli ve tutarlı bilgilendirmenin veli beklentilerinin şekillenmesinde önemli olduğunu göstermektedir.

Yotyodying vd. (2020) ise Almanya’da 309 veliyle gerçekleştirdikleri araştırmada aile-okul ortaklığının niteliğini karşılayıcı okul kültürü, saygılı ve çeşitli iletişim, eğitimsel iş birliği ve veli katılımı boyutlarında incelemiştir. Velilerin karşılayıcı okul kültürü ve iletişim boyutlarını görece yüksek, eğitimsel iş birliği ve karar süreçlerine katılım boyutlarını ise daha düşük değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca etkili iletişim boyutunun veli ile ocuk arasındaki okul iletişimiyle olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuç, okulun veliyi yalnızca bilgilendirilen bir taraf olarak değil, eğitim sürecinde iletişim kurulan bir paydaş olarak görmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, velilerin okul ve öğretmene ilişkin beklentilerinin akademik başarıyla sınırlı olmadığı; iletişim, düzenli bilgilendirme, güven, öğrencinin bireysel özelliklerinin dikkate alınması ve okul süreçlerine katılım gibi unsurları da kapsadığı görülmektedir. Bu çerçevede sınıf ve ğretmen belirleme sisteminin veliler tarafından nasıl değerlendirildiğinin incelenmesi, sistemin paydaş güveni ve kabulü bakımından önemli görünmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerine, algılarına ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlara odaklanarak bir olguyu doğal bağlamı içinde anlamaya imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada da ilkökul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi uygulamasına ilişkin öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerinin kendi bağlamı içinde incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, iç içe geçmiş tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu desen, bir ana durumun yanı sıra içindeki alt birimlerin ayrı ayrı incelenmesini sağlar (Yin, 2018).

Çalışmanın ana durumunu, ilkökul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi uygulaması oluşturmaktadır. Bu ana durum, E-Okul temelli merkezi kura sistemi ve yerel inisiyatifli sistem bağlamında karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın iç içe geçmiş analiz birimleri ise sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve velilerden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen grulardaki katılımcıların iki sistemide; yerel inisiyatifli kayıt uygulaması sistemini de, merkezi kura sistemini de deneyimlemiş olması dikkate alınmıştır.

Bu desenin tercih edilmesinin temel nedeni, sınıf ve öğretmen belirleme sürecinin farklı paydaş grupları tarafından nasıl deneyimlendiğini ve anlamlandırıldığını kendi bağlamı içinde bütüncül biçimde incelemeye elverişli olmasıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonları, okul yöneticilerinin rol algıları ve velilerin beklentileri aynı uygulama alanı etrafında değerlendirilmiştir.

Araştırmada ele alınan durum, iki uygulama bağlamı ve üç paydaş grubu üzerinden yapılandırılmıştır. E-Okul temelli merkezi kura sistemi ile yerel inisiyatifli sistem araştırmanın uygulama bağlamlarını; sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve veliler ise analiz birimlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın problemleri, veri toplama süreci ve analiz aşaması da bu yapıya uygun biçimde düzenlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumlara ulaşmayı sağlayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Patton, 2014). Nitel araştırmalarda çalışma grubunun araştırma problemine uygun belirlenmesi, incelenen olgunun bağlamı içinde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme birlikte kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın amacına uygun temel ölçütleri sağlayan katılımcılar belirlenmiş, ardından bu katılımcılar arasında farklı deneyim ve özellikleri temsil edecek şekilde maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçüt örnekleme kapsamında katılımcıların 2024 öncesi yerel inisiyatife dayalı uygulama ile 2024 sonrası E-Okul temelli merkezi kura uygulamasını deneyimlemiş olmaları gözetilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemeyle farklı okul çevreleri, sosyoekonomik ve kültürel özellikler, veli profilleri ve talep düzeyleri çalışma grubuna yansıtılmaya çalışılmıştır.

Veli grubunda özellikle birinci veya ikinci sınıf düzeyinde çocuğu bulunan ve önceki okul temelli uygulamalara ilişkin karşılaştırmalı değerlendirme yapabilecek katılımcılara ulaşılmıştır. Bu ölçütler, katılımcıların her iki uygulama dönemine dair doğrudan deneyim sahibi olmalarını ve farklı okul bağlamlarında gözlemlenen çeşitliliği yansıtma güvence altına almıştır.

Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmenin demografik özellikleri, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okullara ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur. Bu bilgilerin birlikte değerlendirilmesi, öğretmen grubunun farklı mesleki deneyimleri ve okul çevrelerini ne ölçüde temsil ettiğinin görülmesine ve çalışma grubunda sağlanan çeşitliliğin ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 3. 1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okulundaki Çalışma Süresi	Okuttuğu Sınıf Düzeyi
Ö1	Kadın	30 yıl ve üzeri	16 yıl ve üzeri	2. sınıf
Ö2	Erkek	30 yıl ve üzeri	16 yıl ve üzeri	2. sınıf
Ö3	Kadın	30 yıl ve üzeri	11–15 yıl	1. sınıf
Ö4	Kadın	21–25 yıl	11–15 yıl	2. sınıf
Ö5	Erkek	26–30 yıl	11–15 yıl	1. sınıf
Ö6	Kadın	21–25 yıl	11–15 yıl	2. sınıf
Ö7	Kadın	21–25 yıl	6–10 yıl	1. sınıf
Ö8	Erkek	16–20 yıl	6–10 yıl	2. sınıf
Ö9	Kadın	16–20 yıl	6–10 yıl	2. sınıf
Ö10	Kadın	11–15 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö11	Erkek	16–20 yıl	6–10 yıl	2. sınıf
Ö12	Kadın	11–15 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö13	Kadın	16–20 yıl	6–10 yıl	2. sınıf
Ö14	Erkek	21–25 yıl	11–15 yıl	2. sınıf
Ö15	Kadın	21–25 yıl	11–15 yıl	2. sınıf
Ö16	Kadın	16–20 yıl	6–10 yıl	1. sınıf
Ö17	Erkek	16–20 yıl	6–10 yıl	1. sınıf
Ö18	Kadın	21–25 yıl	11–15 yıl	2. sınıf
Ö19	Kadın	21–25 yıl	6–10 yıl	1. sınıf
Ö20	Erkek	16–20 yıl	6–10 yıl	1. sınıf
Ö21	Kadın	16–20 yıl	6–10 yıl	2. sınıf
Ö22	Erkek	21–25 yıl	6–10 yıl	2. sınıf
Ö23	Kadın	16–20 yıl	6–10 yıl	2. sınıf
Ö24	Kadın	16–20 yıl	6–10 yıl	1. sınıf
Ö25	Erkek	11–15 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö26	Kadın	11–15 yıl	1–5 yıl	2. sınıf
Ö27	Kadın	6–10 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö28	Erkek	6–10 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö29	Kadın	6–10 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö30	Kadın	6–10 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö31	Erkek	6–10 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö32	Kadın	6–10 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö33	Kadın	6–10 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö34	Erkek	1–5 yıl	1–5 yıl	1. sınıf
Ö35	Kadın	1–5 yıl	1–5 yıl	1. sınıf

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma grubunun mesleki kıdem bakımından oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Katılımcıların on ikisi 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahipken, on dört sınıf öğretmeni 11–20 yıl aralığında orta düzey kıdeme, dokuz sınıf öğretmeni de 1–10 yıl aralığında daha düşük kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan kırk üç velinin demografik bilgileri Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3. 2: Velilerin Demografik Özellikleri

Veli Kodu	Cinsiyet	Meslek	Eğitim Durumu	Çocuk Sayısı	1. Sınıfa Başlayan Çocuk
V1	Kadın	Öğretmen	Lisans	2	2. çocuk
V2	Erkek	İşçi	Lise	3	2. çocuk
V3	Kadın	Sağlık P.	Ön lisans	2	2. çocuk
V4	Kadın	Ev hanımı	Lise	2	2. çocuk
V5	Kadın	Ev hanımı	Lise	4	4. çocuk
V6	Erkek	Doktor	Lisansüstü	2	2. çocuk
V7	Erkek	Esnaf	Lise	3	3. çocuk
V8	Erkek	Doktor	Lisansüstü	2	2. çocuk
V9	Erkek	Mühendis	Lisans	3	3. çocuk
V10	Kadın	Ev hanımı	Lise	3	2. çocuk
V11	Kadın	Özel sektör	Lisans	2	2. çocuk
V12	Erkek	Teknik işçi	Lise	2	2. çocuk
V13	Kadın	Öğretmen	Lisans	2	2. çocuk
V14	Erkek	Memur	Lise	3	2. çocuk
V15	Kadın	Hemşire	Ön lisans	2	2. çocuk
V16	Erkek	Güvenlik	Lise	2	2. çocuk
V17	Kadın	Ev hanımı	Lise	2	2. çocuk
V18	Erkek	Memur	Lisans	3	3. çocuk
V19	Kadın	Psikolog	Doktora	2	2. çocuk
V20	Kadın	Ev hanımı	Ön lisans	3	2. çocuk
V21	Erkek	Polis M.	Lisans	2	2. çocuk
V22	Kadın	Memur	Lise	2	2. çocuk
V23	Kadın	Öğretmen	Lisans	2	2. çocuk
V24	Kadın	Sağlık P.	Ön lisans	2	2. çocuk
V25	Erkek	Esnaf	Lise	3	3. çocuk
V26	Kadın	Ev hanımı	İlkokul	4	4. çocuk
V27	Erkek	İşçi	Lise	3	2. çocuk
V28	Kadın	Memur	Lisans	2	2. çocuk
V29	Kadın	Ev hanımı	Lise	3	3. çocuk
V30	Erkek	Mühendis	Lisansüstü	2	2. çocuk
V31	Kadın	Ev hanımı	Lise	4	3. çocuk
V32	Erkek	Esnaf	Lise	2	2. çocuk
V33	Kadın	Memur	Lisans	2	2. çocuk
V34	Kadın	Ev hanımı	Lise	2	2. çocuk
V35	Kadın	Ev hanımı	Ön lisans	3	2. çocuk
V36	Erkek	Memur	Lisans	3	2. çocuk
V37	Erkek	Esnaf	Lise	3	3. çocuk
V38	Kadın	Öğretmen	Lisans	2	2. çocuk
V39	Kadın	Hizmet	Lise	2	2. çocuk
V40	Erkek	İşçi	Lise	4	4. çocuk
V41	Erkek	Mühendis	Lisans	2	2. çocuk
V42	Kadın	Polis M.	Lisans	3	3. çocuk
V43	Kadın	Ev hanımı	Lise	3	3. çocuk

Tablo 3.2'de yer alan veriler, çalışma grubuna dahil edilen velilerin Erzincan il merkezindeki farklı sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamlardan oluşan 14 ilkokul üzerinden temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Velilerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve velilik konumu bakımından gösterdiği çeşitlilik, E-Okul temelli yerleştirme uygulamasına ilişkin algıların yalnızca homojen bir veli grubu üzerinden değil, farklı sosyo-demografik kesimler üzerinden incelenmesine olanak tanımaktadır. Velilerin önemli bir kısmı kadınlardan oluşurken, erkek veliler de çalışma grubunda anlamlı bir orana sahiptir. Çocuk sayısı bakımından velilerin çoğunluğu iki veya üç çocuğa sahipken, dört çocuğa sahip veliler de sınırlı sayıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 13 okul yöneticisinin demografik bilgileri Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3. 3: Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Yönetici Kodu	Unvan	Toplam Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi
M1	Müdür	26–30 yıl	16–20 yıl	6
M2	Müdür	21–25 yıl	11–15 yıl	3
M3	Müdür	21–25 yıl	11–15 yıl	3
M4	Müdür	30 yıl ve üzeri	21–25 yıl	7
M5	Müdür	16–20 yıl	6–10 yıl	6
M6	Müdür	21–25 yıl	11–15 yıl	4
M7	Müdür	26–30 yıl	21–25 yıl	8
M8	Müdür	26–30 yıl	16–20 yıl	4
M9	Müdür	21–25 yıl	11–15 yıl	8
M10	Müdür	21–25 yıl	11–15 yıl	1
M11	Müdür	26–30 yıl	16–20 yıl	3
M12	Müdür	21–25 yıl	11–15 yıl	4
M13	Müdür	16–20 yıl	6–10 yıl	6

Tablo 3.3' te yöneticilerin toplam mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi ve hâlihazırda görev yaptıkları okuldaki süresi üç ayrı sütunda gösterilmiştir. Bu üç gösterge, yöneticilerin hem öğretmenlik dönemindeki saha deneyimini hem yönetsel karar süreçlerine ilişkin birikimini hem de bulundukları kurumun yerel bağlamına yakınlığını birlikte değerlendirmeye imkân vermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın temel veri kaynağını sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur. Paydaş gruplarının ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi sürecini farklı konumlardan deneyimlemeleri nedeniyle öğretmen, okul yöneticisi ve veliler için üç ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Resmî dokümanlar ise uygulamanın hukuki ve yönetsel çerçevesini ortaya koyan tamamlayıcı veri kaynağı olarak incelenmiştir. Doküman incelemesinin kapsamı ve incelenen belgeler 3.4'te, doküman verilerinin analiz süreci ise 3.9.2'de açıklanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasına araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda ilgili alanyazının taranmasıyla başlanmıştır. Öğretmen formunun geliştirilmesinde öğretmenlerin tercih edilmeye dayalı içsel motivasyonları, mesleki görünürlük, tanınma, değer görme ve sınıf yerleştirme süreçlerine ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Okul yöneticisi formunda yöneticilerin rol algıları, karar süreçleri, yönetsel özerklik, şeffaflık, uygulama sorumluluğu, örgütsel adalet ve paydaş baskısına ilişkin alanyazından yararlanılmıştır. Veli formunun hazırlanmasında ise veli beklentileri, öğretmen tercihi, güven, bilgilendirme, eşitlik, okul-aile ilişkisi ve sınıf yerleştirme sürecine ilişkin çalışmalar dikkate alınmıştır. Kuramsal çerçeve bakımından Öz Belirleme Kuramı, örgütsel adalet yaklaşımı, öğretimsel liderlik, dağıtılmış liderlik, okul-aile ortaklığı ve veli katılımı yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

Alanyazın taramasının ardından her paydaş grubu için ana sorular ve gerektiğinde kullanılabilecek sondaj sorularından oluşan taslak görüşme formları hazırlanmıştır. Taslak görüşme formları; sınıf eğitimi alanında görev yapan bir Dr. Öğr. Üyesi, eğitim yönetimi alanında görev yapan bir Doç. Dr. ve nitel araştırma konusunda akademik çalışmaları bulunan bir Prof. Dr. olmak üzere üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan soruların araştırmanın amacı ve araştırma sorularıyla uyumu, kapsamı, ifade açıklığı, yönlendirici özellik taşıyıp taşımadığı ve soru sıralaması bakımından değerlendirme yapmaları istenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda aynı veya benzer içeriği sorgulayan sorular birleştirilmiş, araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olmayan ifadeler çıkarılmış, uzun ve birden fazla yargı içeren sorular sadeleştirilmiş ve soru sırası genelden özele doğru yeniden düzenlenmiştir. Ana

sorulardan ayrı olarak kullanılacak sondaj soruları da katılımcının deneyimini ayrıntılandırmaya imkân verecek biçimde gözden geçirilmiştir. Uzman incelemesinin ardından görüşme formlarının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında soruların katılımcılar tarafından nasıl anlaşıldığı, benzer yanıtlar üreten soruların bulunup bulunmadığı, soru sırasının görüşmenin akışını destekleyip desteklemediği ve sondaj sorularının ayrıntılı veri elde etmeye katkısı değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda anlaşılması güç ifadeler sadeleştirilmiş, tekrar oluşturan sorular birleştirilmiş, ana soru ile sondaj sorusu arasındaki ayrım belirginleştirilmiş ve görüşmenin doğal akışını bozan soru sıralamaları değiştirilmiştir. Böylece her paydaş grubu için üç ana soru ve bu soruları ayrıntılandıran sondaj sorularından oluşan nihai görüşme formları hazırlanmıştır. Mevcut formlarda sondaj soruları, görüşmenin akışına ve katılımcının verdiği yanıtlara bağlı olarak kullanılabilecek esnek sorular biçiminde düzenlenmiştir.

Nihai öğretmen görüşme formunda E-Okul kura sisteminin öğretmenler açısından olumlu ve olumsuz yansımaları, tercih edilme ve mesleki görünürlük algıları, sınıf dengesi ve sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ekler bölümünde her paydaş için üç ayrı form şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu Ek 3.A'da sunulmuştur. Veli görüşme formunda sistemin veli ve öğrenci açısından olumlu ve olumsuz yansımaları, adalet ve güven değerlendirmeleri, sınıf veya öğretmen değişikliği, özel durumların dikkate alınması, bilgilendirme ve geliştirme önerileri üzerinde durulmuştur. Veli görüşme formu Ek 3.B'de yer almaktadır. Okul yöneticisi görüşme formunda sistemin yönetsel açıdan olumlu ve olumsuz yansımaları, kurum içi planlama, öğretmen eşleşmeleri, veli talepleri, yönetsel müdahale alanları ve sistemin geliştirilmesine yönelik görüşler ele alınmıştır. Okul yöneticisi görüşme formu ise Ek 3.C'de sunulmuştur.

3.4. Doküman İncelemesi ve İncelenen Belgeler

Bu araştırmada, merkezi yerleştirme ve kura sistemiyle ilgili hukuki ve idari düzenlemeleri ortaya koymak amacıyla doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesini, değerlendirilmesini ve yorumlanmasını sağlayan nitel bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009). Resmî dokümanlar araştırmanın ikincil veri kaynağı olarak ele alınmış ve sekizinci alt probleme yanıt oluşturmak amacıyla incelenmiştir. Doküman incelemesi sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2021) dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarından oluşan yaklaşımı esas alınmıştır. Bu bölümde dokümanlara ulaşma, belge seçimi, özgünlük ve kapsam işlemleri açıklanmış; analiz süreci 3.9.2'de sunulmuştur.

Dokümanların seçiminde resmî bir kurum tarafından yayımlanmış olma, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili hüküm içermesi, erişilebilir ve doğrulanabilir olma, yürürlük veya uygulama döneminin belirlenebilmesi ve aynı konuyu düzenleyen birden fazla metin bulunduğunda güncel ya da asıl metnin esas alınması ölçütleri kullanılmıştır. İnceleme; üst normatif çerçeveyi oluşturan Anayasa ve kanunları, doğrudan düzenleyici yönetmelik ve yönergeyi, ayrıca uygulamayı açıklayan resmi duyuru ve rehberleri kapsamıştır. Belgeler Resmî Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuat sistemi ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün resmi elektronik kaynaklarından temin edilmiştir. İncelenen dokümanlar Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3. 4: İncelenen Dokümanlar

Kod	Tarih ve sayı	Dokümanın adı	İnceleme işlevi	Tür
D1	1982	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (md. 10, md. 42)	Üst normatif çerçeve	Anayasa
D2	1973 – 1739	Millî Eğitim Temel Kanunu (md. 4, md. 8)	Üst normatif çerçeve	Kanun
D3	1961 – 222	İlköğretim ve Eğitim Kanunu (md. 2, md. 3)	Üst normatif çerçeve	Kanun
D4	26/7/2014 – RG 29072	MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	Doğrudan düzenleyici metin	Yönetmelik
D5	14/10/2023 – RG 32339	MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik	Doğrudan düzenleyici metin	Değişiklik
D6	8 Ağustos 2024	Bakanlık kamuoyu duyurusu	Kamuoyu bilgilendirme metni	Duyuru
D7	07.08.2024 – Sayı 111598805	Millî Eğitim Bakanlığı İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ile Sınıf Öğretmenlerinin ve Ortaokul 5. Sınıf Şubelerinin E-Okul Üzerinden Belirlenmesine İlişkin Yönerge	Doğrudan düzenleyici metin	Yönerge
D8	25.08.2025	2025-2026 Eğitim ve Öğretim Yılı İlkokullarda Öğrencilerin Şubeleri ile Sınıf Öğretmenlerinin ve Ortaokullarda Öğrencilerin Şubelerinin E-Okul Üzerinden Belirlenmesine İlişkin İl-İlçe Millî Eğitim ve Okul Müdürlükleri Bilgilendirme Rehberi	Uygulama metni	Rehber

Not. Dokümanlar normlar hiyerarşisi, düzenleyici işlev ve yürürlük tarihi dikkate alınarak sıralanmıştır.

Dokümanların özgünlüğü, her metnin birincil ve resmi kaynaktan elde edilmesi ve yürürlük tarihinin izlenebilir olması ölçütleriyle kontrol edilmiştir. Haber siteleri ve ikincil aktarımlar veri kaynağı olarak analize dahil edilmemiştir.

Dokümanlar hukuki hiyerarşi ve yürürlük sırası gözetilerek okunmuştur. Görüşmelerin gerçekleştirildiği dönemde yürürlükte bulunan D1–D8, doğrudan doküman verisi olarak incelenmiştir. Veri toplama sürecinin tamamlanmasından sonra yürürlüğe giren düzenlemeler araştırmanın doküman veri setine dahil edilmemiş; bu düzenlemeler ile daha önce dile getirilen katılımcı görüşleri arasında nedensellik ilişkisi kurulmamıştır.

Dokümanlardan elde edilen verilerin betimsel analizine ilişkin işlemler 3.9.2’de; analiz sonucunda ulaşılan tema, kategori ve betimsel kodlar ise 4.8’de açıklanmıştır. Doküman bulgularının görüşme bulgularıyla ilişkisi 5.1.5’te tartışılmıştır.

Doküman incelemesi yürürlükteki resmi metinlerle sınırlandırılmıştır. Düzenlemelerin okul düzeyindeki fiili uygulandığı doküman verisiyle değil, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşleriyle değerlendirilmiştir. Doküman taraması 28 Temmuz 2026 tarihi itibarıyla tamamlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri

Nitel araştırmalarda araştırmanın niteliği; inandırıcılık, tutarlılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu ölçütler, araştırma bulgularının incelenen olguyu ne ölçüde yansıttığının, analiz sürecinin ne ölçüde izlenebilir olduğunun ve araştırmacı yorumlarının verilere ne ölçüde dayandığının değerlendirilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği desteklemek amacıyla gerçekleştirilen işlemler söz konusu dört ölçüt doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

İnandırıcılık, araştırma sonucunda elde edilen bulguların katılımcıların deneyimlerini ve araştırılan olguyu gerçeğe uygun biçimde yansıtmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Farklı veri kaynaklarının ve veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması, bulguların farklı bakış açıları üzerinden değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada inandırıcılığı desteklemek amacıyla öncelikle öğretmen, okul yöneticisi ve veliler için hazırlanan görüşme formları uzman

incelemesine sunulmuş ve pilot uygulama sonrasında son biçimine kavuşturulmuştur. Görüşme formlarının geliştirilme süreci 3.3'te ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların deneyimlerini kendi ifadeleriyle ve ayrıntılı biçimde anlatmalarına imkân verilmiş; katılımcının yanıtını belirli bir yöne çekebilecek soru ve açıklamalardan kaçınılmıştır. Sınıf öğretmeni, okul yöneticisi ve velilerden veri toplanmasıyla aynı uygulamanın farklı paydaşlar tarafından nasıl deneyimlendiği karşılaştırılmış ve veri kaynağı üçgenlemesi sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin resmî dokümanların incelenmesiyle birlikte yürütülmesi yoluyla yöntem üçgenlemesinden de yararlanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın temel veri kaynağını görüşmeler oluşturmuş; resmî dokümanlar uygulamanın hukuki ve yönetsel çerçevesini açıklamak ve görüşme bulgularıyla karşılaştırma yapmak amacıyla tamamlayıcı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşme ve doküman verilerinin örtüşen, kısmen örtüşen ve ayrışan yönleri karşılaştırılmış; dokümanların katılımcıların bütün algı ve deneyimlerini doğrulayan eşdeğer bir veri kaynağı olduğu ileri sürülmemiştir.

Tutarlılık, araştırmanın veri toplama ve analiz aşamalarında izlenen işlemlerin kendi içinde uyumlu olması ve benzer koşullar altında aynı yöntemsel ilkelerin korunmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşmelerinin analizinde aynı kodlama yaklaşımı izlenmiş; kod, kategori ve tema kararları araştırma soruları ve veri içeriği doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Kodlama sürecinin zaman içindeki kararlılığını değerlendirmek amacıyla öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşmelerini temsil edecek biçimde veri setinden seçilen bir bölüm, araştırmacı tarafından yaklaşık üç hafta arayla yeniden kodlanmıştır. İlk ve ikinci kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunan kodlar belirlenmiştir. Kodlayıcı içi ilk uyum oranı, görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılarak %82 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Görüş ayrılığı bulunan kodların yeniden incelenmesi, kod tanımlarının açıklığa kavuşturulması ve ilgili verilerin yeniden kodlanması sonucunda nihai uyum oranı %87'ye yükselmiştir. Bu süreçte aynı veya yakın anlamı taşıyan kodlar birleştirilmiş, kapsamı yeterince açık olmayan kodlar yeniden adlandırılmış ve kod-kategori-tema ilişkileri gözden geçirilmiştir. Böylece analiz sürecinde kullanılan kavramların paydaş grupları ve araştırma soruları arasında tutarlı biçimde uygulanmasına dikkat edilmiştir.

Doğrulanabilirlik, araştırma sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumların araştırmacının kişisel kabullerinden çok elde edilen verilere dayanması ve yorumlarla bu yorumların dayandığı veriler arasında izlenebilir bir bağ kurulmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada veri toplama ve analiz sürecinde alınan kararlar, kodlama notları, kod tanımlarında yapılan değişiklikler ve kategori-tema düzenlemeleri kayıt altına alınarak bir denetim izi oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek araştırmacı yorumlarının görüşme verileriyle desteklenmesine özen gösterilmiştir. Ana bulgu tablolarında kategori, kod, frekans ve ilgili katılımcı kodları gösterilmiş; bulgular temsilci doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece kodların hangi katılımcı ifadelerine dayandığının ve frekans değerlerinin hangi katılımcılardan oluşturulduğunun izlenebilmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesinde incelenen her belgenin adı, resmî kaynağı, tarihi, düzenleyici niteliği ve araştırma kapsamında değerlendirilen maddeleri kayıt altına alınmıştır. Doküman verilerinden oluşturulan kod ve kategoriler ilgili belge ve madde numaralarıyla ilişkilendirilmiştir. Analiz sırasında yalnızca araştırma bulgularını destekleyen hükümler değil, görüşme verileriyle örtüşmeyen düzenlemeler, uygulama sınırlılıkları ve belgesel karşılığı bulunmayan katılımcı değerlendirmeleri de dikkate alınmıştır. Dokümanların seçimi ve incelenmesine ilişkin işlemler 3.4'te, doküman verilerinin analiz süreci 3.9.2'de, ulaşılan bulgular 4.8'de ve görüşme bulgularıyla karşılaştırılması 5.1.5'te açıklanmıştır.

Aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının istatistiksel olarak farklı evrenlere genellenmesi değil; araştırmanın bağlamının, katılımcılarının ve izlenen sürecin yeterli ayrıntıyla açıklanması yoluyla okuyucunun bulguların başka bağlamlar açısından anlamlı olup olmadığına karar verebilmesidir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırma bağlamının ve katılımcı deneyimlerinin ayrıntılı biçimde açıklanması yoğun betimleme olarak ifade edilmektedir (Geertz, 1973). Bu araştırmada aktarılabilirliği desteklemek amacıyla araştırmanın yürütüldüğü Erzincan il merkezi bağlamı, araştırma kapsamındaki devlet ilkokulları, çalışma grubunun özellikleri, paydaş gruplarının dağılımı ve katılımcıların belirlenmesinde kullanılan maksimum çeşitlilik ölçütleri açıklanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde farklı okul çevrelerinin, sosyoekonomik yapıların, mesleki kıdemlerin, yöneticilik deneyimlerinin ve veli özelliklerinin temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Veri toplama araçları, görüşme süreci, dokümanların seçim

ölçütleri ve analiz aşamaları açıklanarak araştırmanın hangi koşullar altında yürütüldüğünün izlenebilmesi amaçlanmıştır. Bulguların kategori, kod, frekans, katılımcı kodu ve doğrudan alıntılarla birlikte sunulması, okuyucunun paydaş görüşlerini araştırmanın bağlamı içinde değerlendirmesine imkân sağlamıştır. Bununla birlikte Erzincan'ın küçük şehir yapısında katılımcıların tanınma ihtimali dikkate alınmış; okul adı, mahalle, kişi adı, ayrıntılı görev bilgisi ve kimliği açığa çıkarabilecek olay ayrıntıları sınırlandırılmıştır. Böylece araştırma bağlamının yeterli ölçüde açıklanması ile katılımcıların anonimliğinin korunması arasında denge kurulmuştur.

3.6. Araştırmacı Rolü ve Konumu

Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecine doğrudan katılan temel araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle araştırmacının mesleki geçmişini, araştırma alanıyla ilişkisini ve sahip olabileceği ön kabulleri açıklaması, araştırma sürecinin şeffaflığı ve bulguların değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmacı, sınıf öğretmenliği alanında eğitim almış, eğitim kurumlarında görev yapmış ve okul yönetimi deneyimi edinmiştir. Ayrıca Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış olması; okul örgütlerinin işleyişi, yönetsel karar süreçleri, öğretmen-yönetici ilişkileri, veli beklentileri ve okul-aile iletişimi gibi araştırmanın temel boyutlarını anlamlandırmasına katkı sağlamıştır. Bu mesleki ve akademik birikim, katılımcıların kullandığı kavramların ve dile getirdiği yönetsel, pedagojik ve ilişkisel durumların bağlam içinde değerlendirilmesini kolaylaştırmıştır.

Bununla birlikte araştırmacının eğitim alanında görev yapması, okul yönetimi deneyimine sahip olması ve Erzincan il merkezindeki eğitim çevrelerini tanıma ihtimali bazı sınırlılıklar oluşturabilir. Öğretmen, okul yöneticisi ve veli katılımcılar, araştırmacıyı mesleki ya da kurumsal kimliğiyle algılayarak görüşlerini daha temkinli aktarabilir. Benzer biçimde araştırmacının önceki mesleki deneyimleri, bazı ifadeleri kendi bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yorumlama riskini taşıyabilir. Bu nedenle araştırmacı, kendi konumunun veri toplama ve analiz sürecine olası etkilerini araştırmanın bütün aşamalarında dikkate almıştır.

Araştırma sürecinin şeffaflığını güçlendirmek ve araştırmacının konumundan kaynaklanabilecek etkileri azaltmak amacıyla görüşmeler öncesinde gönüllülük, gizlilik

ve anonimlik ilkeleri katılımcılara açıklanmıştır. Verilen yanıtların herhangi bir idari değerlendirmede kullanılmayacağı ve kişi ya da kurumlarla ilişkilendirilmeyeceği belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında yönlendirici ifadelerden kaçınılmış, katılımcıların düşüncelerini kendi deneyimleri doğrultusunda açıklamalarına imkân verilmiştir. Veri analizinde araştırmacının kişisel kanaatleri yerine görüşme dökümleri esas alınmış; kod, kategori ve temalar katılımcı ifadeleriyle ilişkilendirilmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmanın küçük bir şehir olan Erzincan il merkezinde yürütülmesi nedeniyle katılımcıların dolaylı olarak tanınma ihtimali de dikkate alınmıştır. Bu nedenle okul, mahalle ve kişi adlarına yer verilmemiş; ayrıntılı görev bilgileri ile katılımcının kimliğini açığa çıkarabilecek özgün olay ayrıntıları sınırlandırılmıştır. Sınıf öğretmenleri Ö1-Ö35, okul yöneticileri M1-M13 ve veliler V1-V43 biçiminde kodlanmıştır. Böylece araştırma bağlamının anlaşılmasına yetecek bilgiler korunurken katılımcı mahremiyetinin güvence altına alınması amaçlanmıştır.

3.7. Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde etik kurul onayı ve Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, gizlilik ilkeleri ve kayıt süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımda gönüllülük esas alınmış, görüşmeler yalnızca onay veren katılımcılarla gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ve gizliliğin korunabileceği uygun ortamlarda yürütülmüştür. Öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler çoğunlukla okul ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Velilerle yapılan görüşmeler ise katılımcıların uygunluk durumuna göre okul ortamında veya çevrim içi kanallar üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 25-35 dakika sürmüştür.

Katılımcı onayı alınan görüşmeler ses kaydına alınmış, kayıtlar daha sonra yazılı döküm haline getirilmiştir. Döküm sürecinde kişisel bilgiler ayıklanmış ve katılımcılar sınıf öğretmenleri için Ö1-Ö35, okul yöneticileri için M1-M13 ve veliler için V1-V43 biçiminde kodlanmıştır. Böylece katılımcı kimliklerinin gizliliği korunmuştur.

Veri toplama sürecinde her paydaş grubunda tekrar eden anlam birimlerinin belirginleştiği ve yeni kod üretiminin azaldığı noktada veri doygunluğuna ulaşıldığı

değerlendirilmiştir. Öğretmenlerde 32, okul yöneticilerinde 9, velilerde ise yaklaşık 35 görüşmeden sonra yeni kod üretiminin belirgin biçimde azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte, doygunluk sonrasında bazı görüşmelere devam edilmiştir. Bu görüşmeler; mevcut tema ve kodların kararlılığını sınamak, aykırı ya da negatif örneklerin bulunup bulunmadığını görmek ve maksimum çeşitlilik örneklemesinin temsil gücünü tamamlamak amacıyla yürütülmüştür. Son ardışık görüşmelerde yeni anlam birimlerinin ortaya çıkmadığı görüldüğünde veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Guest vd., 2006).

Doküman incelemesi kapsamında araştırma problemiyle doğrudan ilişkili resmi belgeler Resmî Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuat sistemi ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün resmi elektronik kaynaklarından temin edilmiştir. Belgelerin seçiminde resmi kurum tarafından yayımlanmış olma, araştırma konusuyla doğrudan ilgili hüküm içermesi, erişilebilir ve doğrulanabilir olma ve yürürlük tarihinin belirlenebilmesi ölçütleri esas alınmıştır. Belgeler araştırma sorusuyla ilişkili hükümler bakımından kayıt altına alınmış ve analiz için hazırlanmıştır.

3.8. Veri Yönetimi

Araştırma sürecinde elde edilen ses kayıtları, görüşme dökümleri, kodlama notları ve analiz dosyaları güvenli dijital ortamda saklanmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler görüşme dökümlerinden çıkarılmış; sınıf öğretmenleri Ö1-Ö35, okul yöneticileri M1-M13 ve veliler V1-V43 biçiminde kodlanmıştır.

Verilere erişim yalnızca araştırmacı ile sınırlandırılmıştır. Ses kayıtları ve yazılı dökümler, gizlilik ilkeleri gözetilerek korunmuş; üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Analiz sürecinde alınan kararlar, kodlama notları ve tema düzenlemeleri ayrıca kaydedilmiş; böylece araştırma sürecinin izlenebilirliği sağlanmıştır.

Araştırma verilerinin saklanması ve kullanımı sürecinde etik kurul izni, katılımcı onamı ve Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ilkeleri dikkate alınmıştır. Katılımcılara ait kişisel veriler, ham görüşme kayıtları, görüşme dökümleri ve kimliği ortaya çıkarabilecek bilgiler KVKK riski barındırabilecek formatlarda kullanılmamıştır. Kullanılan tüm yardımcı çıktılar araştırmacı tarafından kontrol edilmiş; çalışmanın bilimsel, akademik ve etik sorumluluğu araştırmacı tarafından üstlenilmiştir.

3.9. Veri Analizi

3.9.1. Görüşme Verilerinin Analizi

Araştırmanın görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşme dökümleri birkaç kez okunmuş; araştırmanın amacı ve alt problemleriyle ilişkili anlam birimleri belirlenmiştir. Belirlenen anlam birimleri kısa ve açık kodlarla etiketlenmiş, benzer kodlar anlam yakınlıklarına göre kategoriler altında toplanmış ve bu kategorilerden temalara ulaşılmıştır.

Tablo 3. 5: Nitel Veri Analizi Süreci

Aşama	Yapılan İşlem
1. Veri hazırlama	Görüşme kayıtları yazılı döküme dönüştürülmüş; katılımcılar Ö, M ve V kodlarıyla anonimleştirilmiştir.
2. İlk okuma	Görüşme dökümleri birkaç kez okunarak veri setine bütüncül biçimde hakim olunmuştur.
3. Anlam birimlerinin belirlenmesi	Araştırmanın amacı ve alt problemleriyle ilişkili ifadeler işaretlenmiştir.
4. Kodlama	Anlam birimleri kısa ve açık kodlarla etiketlenmiştir.
5. Kategorileştirme	Benzer kodlar anlam yakınlıklarına göre kategoriler altında toplanmıştır.
6. Temalaştırma	Kategoriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda temalarla ilişkilendirilmiştir. Bu aşamada uzman görüşü alınmış ve farklı zamanlarda çift kodlama yapılmış uygulaması yapılmıştır.
7. Frekanslandırma	Kodların katılımcı gruplarına göre dağılımı belirlenmiştir.
8. Bulguların sunumu	Bulgular ana metindeki tablolar ve katılımcı alıntılılarıyla sunulmuş; kod tanımları Kod Kitabı'nda açıklanmıştır.

Öğretmen görüşleri Öz Belirleme Kuramı ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramı; okul yöneticisi görüşleri öğretimsel liderlik, dağıtılmış liderlik ve örgütsel adalet; veli görüşleri ise okul-aile ortaklığı, veli katılımı, güven, bilgilendirme ve usul adaleti kavramları çerçevesinde ele alınmıştır.

Kodlama sürecinde kodların anlam sınırlarını belirlemek amacıyla bir kod kitabı oluşturulmuştur. Kod kitabında kod ve kod grupları, kategoriler, temalar, dahil etme ölçütleri ve dışta bırakma ölçütleri özetlenmiştir. Kod kitabı EK 4'te sunulmuştur. Bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiş; alıntılar sınıf öğretmenleri için Ö1-Ö35, okul yöneticileri için M1-M13 ve veliler için V1-V43 kodlarıyla gösterilmiştir. Bulgular bölümünde yer verilen frekans değerleri, ilgili kodun kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Bu değerler istatistiksel genelleme yapmak için değil, nitel veride öne çıkan örüntüleri görünür kılmak ve temalar arasındaki yoğunluğu betimlemek amacıyla değerlendirilmiştir. Bu nedenle frekanslar, katılımcı görüşlerinin anlam içeriği ve temsil gücüyle birlikte yorumlanmıştır.

3.9.2. Doküman Verilerinin Analizi

Resmî dokümanlar betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde araştırma sorusuyla ilişkili mevzuat hükümleri belirlenmiş, ilgili düzenlemeler betimsel kodlarla ifade edilmiş ve benzer kodlar önceden belirlenen kategoriler altında toplanmıştır.

Doküman analizinde sırasıyla

- (1) ilgili mevzuat belgelerinin belirlenmesi,
- (2) merkezi yerleştirme ve kura sistemiyle ilişkili hükümlerin seçilmesi,
- (3) düzenlemelerin betimsel olarak kodlanması,
- (4) benzer kodların kategoriler altında toplanması ve
- (5) kategorilerin temalar altında sunulması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen tema, kategori ve betimsel kodlar; dayandıkları belge, ilgili madde ve temel düzenlemelerle birlikte Tablo 4.8'de sunulmuştur. Doküman düzenleyici hükmün içeriği ve araştırma sorusuyla ilişkisi esas alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Bulguların aktarımında veri analizi sürecinde oluşturulan kod, kategori ve temalar esas alınmış; temel bulgular karşılaştırmalı tablolar ve katılımcı alıntlarıyla desteklenmiştir. Kodların anlam sınırlarını, dahil etme ve dışta bırakma ölçütlerini gösteren Kod Kitabı ise Ek 4’te sunulmuştur.

4.1. E-Okul Kura Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarına Yansımaları

Bu başlık altında, E-Okul kura sisteminin sınıf öğretmenlerinin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonlarına olumlu ve olumsuz etkileri incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar, anlam yakınlıklarına göre kategoriler altında toplanmış; bulgular olumlu yansımaları ve olumsuz yansımaları olmak üzere iki yönlü biçimde sunulmuştur. Bu düzenleme, öğretmen görüşlerinin yalnızca eşitlik ve adalet ekseninde değil; mesleki görünürlük, psikolojik rahatlama, sınıf iklimi ve pedagojik duyarlılık boyutlarıyla da ele alınmasına imkân vermiştir.

Tablo 4.1’de, öğretmen görüşlerinden elde edilen kategori, kod, frekans ve katılımcı dağılımları birlikte sunulmuştur. Tabloda f değeri, ilgili kodu ifade eden öğretmen sayısını; katılımcılar sütunu ise ilgili görüşün hangi öğretmen kodlarıyla temsil edildiğini göstermektedir.

Tablo 4. 1: E-Okul Kura Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarına Yansımaları

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
E-Okul Kura Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarına Yansımaları	Eşitlik	Dengeli Dağılım	22	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
		Eşit Başlangıç Koşulları	17	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
		Fırsat Eşitliği	16	Ö1, Ö3, Ö8, Ö14, Ö15, Ö19, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34
	Adalet	Tarafsız İşleyiş	21	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
		Adil Öğretmen Dağılımı	7	Ö8, Ö12, Ö13, Ö28, Ö31, Ö33, Ö35
	Psikolojik Rahatlama	Yönetim Etkisinin Azalması	18	Ö2, Ö5, Ö7, Ö11, Ö13, Ö17, Ö20, Ö26, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
		Rekabetin Sönmesi	16	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35
		Veli Baskısının Azalması	14	Ö1, Ö5, Ö6, Ö10, Ö19, Ö23, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34
		İdare Baskısının Kalkması	18	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö20, Ö23, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35
	Şeffaflık	Açık ve İzlenebilir Süreç	20	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
		Dengeli Dağıtım	19	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34
		Standart Süreç	16	Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
	Gerilim	Olumsuz İlişki Mirası	10	Ö1, Ö4, Ö14, Ö22, Ö23, Ö26, Ö29, Ö31, Ö32, Ö35
		Sistem Eleştirisi	4	Ö4, Ö14, Ö22, Ö25
		Veli Uyum	7	Ö2, Ö12, Ö17, Ö22, Ö26, Ö33, Ö35
	Sınıf iklimi	Uyum Güçlüğü	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö16, Ö19, Ö24, Ö26, Ö27, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35
		Tanısı Olmayan Öğrenci	14	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö15, Ö16, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö34
		Erteleme Yığılması	11	Ö3, Ö6, Ö11, Ö17, Ö19, Ö22, Ö25, Ö28, Ö33, Ö34, Ö35
	Mesleki Görünürlük	Fark Gözetmemesi	13	Ö2, Ö5, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33
		Popülerlik Sönümlenmesi	8	Ö4, Ö14, Ö17, Ö25, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34
		Mesleki Gelişim (mesleki gelişim kaybı)	8	Ö2, Ö5, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö33, Ö34
		Çaba-Sonuç Bağının Zayıflaması	12	Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö23, Ö27, Ö31
		Öğretmen istikrarı Kaygısı	7	Ö1, Ö26, Ö30, Ö32, Ö31, Ö33, Ö35

Tablo 4.1: E-Okul Kura Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarına Yansımaları (Devamı)

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
		Sürecin Dışında	9	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö19, Ö20, Ö23, Ö30
	Özerklik	Rijitlik	4	Ö9, Ö15, Ö6, Ö20
	Yoksunluğu	Pedagojik Körlük	21	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö29

Not.f değeri, ilgili kodu ifade eden öğretmen sayısını göstermektedir. Aynı öğretmen birden fazla kod altında yer alabildiğinden frekanslar toplam katılımcı sayısı olarak değerlendirilmemelidir. Bu tablo, E-Okul kura sisteminin sınıf öğretmenlerinin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin ayrıntılı bulgulardan yoğunlaştırılarak hazırlanmıştır.

Tablo 4.1 incelendiğinde, E-Okul kura sisteminin sınıf öğretmenlerinin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonlarına ilişkin etkilerinin olumlu ve olumsuz yönlerde farklılaştığı görülmektedir. Olumlu yansımaları; eşitlik, adalet, psikolojik rahatlama ve şeffaflık kategorileri altında toplanmıştır. Olumsuz etkiler ise gerilim, sınıf iklimi, mesleki görünürlük ve özerklik yoksunluğu kategorileri altında yoğunlaşmıştır. Bu tabloda 8 kategori altında 26 kod yer almaktadır. Özellikle “Özerklik Yoksunluğu” kategorisi altındaki “Pedagojik Körlük” kodu (f=21), sistemin bireysel öğrenci ve sınıf farklılıklarını yeterince gözetemediğine ilişkin en sık dile getirilen olumsuz bulgu olarak öne çıkmaktadır. Diğer bir ön plana çıkan kodlardan biri “Dengeli Dağılım’dır” (f=22). Bu kod, öğretmenlerin E-Okul kura sistemini sınıfların öğrenci profili bakımından daha dengeli oluşturulmasına katkı sağlayan bir uygulama olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Eşit Başlangıç Koşulları (f=17), fırsat eşitliği (f=16) ve sınıf kompozisyonu (f=19) kodları da bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmen ifadelerinde, öğrencilerin belirli öğretmenlerde ya da belirli sınıflarda yığılmasının azalması, sistemin olumlu taraflarından biri olarak değerlendirilmiştir. Ö24’ün “*Kura ile sınıflar denk başladı.*” ifadesi dengeli dağılım algısını; Ö1’in “*Sınıflar tek tip değil; dengeli oldu.*” ifadesi ise sınıf kompozisyonundaki denge arayışını yansıtmaktadır.

Adalet kategorisinde tarafsız işleyiş (f=21) ve Adil Öğretmen Dağılımı (f=7) kodları öne çıkmaktadır. Öğretmen ifadelerinde, E-Okul kura sisteminin kişisel ilişki, idari tercih ve veli talebi etkisini azalttığı yönünde güçlü bir algı bulunmaktadır. Öğretmenler açısından sistemin en belirgin olumlu yansımalarından biri, sınıf ve öğretmen belirleme sürecinde kişiye göre karar verme algısını azaltmasıdır. Ö6’nın

“Artık kimse ‘kayıma var’ diyemiyor.” ifadesi bu durumu açık biçimde göstermektedir. Benzer şekilde Ö13’ün “Kurallar herkese aynı.” ifadesi, sistemin öğretmenler tarafından tarafsızlık ve standart işleyiş bağlamında olumlu değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Psikolojik rahatlama kategorisi, öğretmenlerin E-Okul kura sistemini baskı azaltıcı bir uygulama olarak gördüklerini göstermesi bakımından dikkat çekmektedir. Yönetim etkisinin azalması (f=18), rekabetin sönmesi (f=16), veli baskısının azalması (f=14) ve idare baskısının kalkması (f=18) kodları, öğretmenlerin yeni sistemle birlikte tercih edilme ya da edilmeme kaynaklı sosyal ve yönetsel baskıyı daha az hissettiklerini ortaya koymaktadır. Ö20’nin “Kimse ‘müdür istedi’ demiyor; içimiz rahat.” ifadesi yönetim etkisinin azalmasına; Ö9’un “Kıskançlık ortamı dağıldı.” ifadesi ise öğretmenler arası rekabetin azalmasına işaret etmektedir.

Şeffaflık kategorisinde “Açık ve İzlenebilir Süreç” (f=20) ve “Standart Süreç” (f=16), Dengeli Dağıtım (f=22) sınıf kompozisyonunun algoritmik denge ile belirlenmesi kodları öne çıkmaktadır. Öğretmenler, E-Okul kura sisteminin işleyişinin daha açık, izlenebilir ve öngörülebilir olduğunu belirtmiştir. Bu durum, sınıf ve öğretmen belirleme sürecinin kişisel açıklamalara veya okul içi yorumlara daha az açık hale gelmesi bakımından olumlu değerlendirilmiştir. Ö20’nin “Süreç göz önünde; itiraz azalıyor.” ifadesi sistemin açıklık ve denetlenebilirlik algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Ö10’un “Takvim ve süreç netleşti; zaman yönetimi kolaylaştı.” ifadesi ise sürecin standartlaşmasının öğretmenler açısından iş akışı bakımından olumlu karşılık bulduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bölümde yer alan olumsuz ilişki mirası kodu, geçmişten gelen veli, öğretmen, yönetici veya meslektaş ilişkilerinin yeni sınıf ve öğretmen belirleme sürecine taşınmasını ifade etmekte olup yalnızca aynı aileden gelen öğrencilerle sınırlı değildir. Bununla birlikte, E-Okul kura sisteminin öğretmenlerin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonları açısından bazı olumsuz yansımalar da oluşturduğu görülmektedir.

Gerilim kategorisinde olumsuz ilişki mirası (f=10), sistem eleştirisi (f=4) ve veli uyumu (f=7) kodları yer almaktadır. Bu kodlar, kura sisteminin önceki okul içi ilişkileri, veli-öğretmen geçmişini ve bazı özel ilişki dinamiklerini tamamen ortadan

kaldırmadığını göstermektedir. Gerilim kategorisinde yer alan ilişki mirası kodu, geçmiş dönemlerde veli, yönetici ya da meslektaşlarla yaşanmış ilişkilerin, kura sonucunda oluşan yeni sınıf yapısına kendiliğinden taşınmasını ifade etmektedir. Ö23'ün *“Geçmişte zorlandığım veli yine sınıfıma düştü; dört yıl aynı gerilimden çekiniyorum.”* ifadesi ile Ö14'ün *“Müdür ve yardımcısıyla eski tartışmalarımız vardı; bu yıl ikisinin çocuğu da bende.”* ifadesi, kuranın geçmiş ilişki yükünü sıfırlamadığını; rastlantısal eşleşmelerin eski gerilimleri yeni döneme aktarabildiğini belirtmektedir.

Sınıf iklimi kategorisinde uyum güçlüğü (f=14), tanışız öğrenci (f=14), erteleme yığılması (f=11) ve fark gözetmeme (f=13) kodları dikkat çekmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin E-Okul kura sistemine yönelik temel eleştirilerinin sınıfın pedagojik yapısı ve öğrenci profili etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Öğretmenler, sistemin sınıfları eşit dağıtma yönünü olumlu bulmakla birlikte; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, özel gereksinimleri, davranış özellikleri ve sınıf içi uyum açısından bazı farklılıkları yeterince dikkate alamadığını belirtmiştir. Ö12'nin *“Sene başında sınıf normlarını yerleştirmek bu yıl daha uzun sürdü.”* ifadesi uyum güçlüğünü; Ö10'un *“Tanısı konmamış kaynaştırma öğrencileri sistemde ‘normal’ görünmüş; benim sınıfta birikti.”* ifadesi ise tanışız öğrencilerin sınıf iklimine etkisini göstermektedir.

Mesleki görünürlük kategorisinde popülerlik sönümlemesi (f=8), mesleki gelişim (mesleki gelişim kaybı), (f=8) ve çaba–sonuç bağının zayıflaması (f=12) kodları yer almaktadır. Bu bulgu, E-Okul kura sisteminin öğretmenler açısından yalnızca adil dağılım üretmediğini; aynı zamanda bazı öğretmenlerde mesleki emeğin ve farklılaşan çabanın görünmez hale gelmesi algısı oluşturduğunu göstermektedir. Yerel sistemde tercih edilme, bazı öğretmenler için mesleki tanınma ve emek karşılığı olarak görülürken, kura sisteminde bu görünürlüğün azaldığı ifade edilmiştir. Ö9'un *“Çalışan da aynı sınıfta alıyor, çalışmayan da; fark görünmüyor.”* ifadesi, öğretmen emeğinin sistem içinde yeterince ayırt edilmediği yönündeki algıyı yansıtmaktadır. Ö15'in *“Emeğin somut karşılığı sınıf dağılımında hissedilmiyor.”* ifadesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Özerklik yoksunluğu kategorisi altında yer alan sürecin dışında kalma, rijitlik ve pedagojik körlük kodları, E-Okul kura sisteminin öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı ve pedagojik müdahale alanı bakımından sınırlayıcı görülebildiğini

göstermektedir. Sürecin dışındalık (f=9), rijitlik (sistem katılığı), (f=4) ve pedagojik körlük (f=21) kodları, öğretmenlerin bazı durumlarda sınıf ve öğretmen belirleme sürecine ilişkin mesleki gözlemlerinin yeterince dikkate alınmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Özellikle pedagojik körlük kategorisinde yer alan yüksek frekans, öğretmenlerin sistemi teknik olarak tarafsız bulmakla birlikte, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, özel gereksinimlerini ve sınıf içi uyum ihtiyaçlarını sistematik biçimde gözetememesini; sınıf profillerinin bu pedagojik değişkenler dikkate alınmaksızın rastlantısal olarak oluşmasını ifade etmektedir. Ö6'nın "Sistem bireysel farklılıkları pek görmüyor; sınıf profilleri şans eseri oluşuyor." ifadesi bu eleştiriyi doğrudan ortaya koymaktadır. Ö20'nin "İnsan faktörü dışarıda kalınca her şey otomatikleşiyor, gözlemler ve tespitler kullanılamıyor." ifadesi de öğretmenlerin sistemin pedagojik duyarlılık bakımından geliştirilmesi gerektiğine ilişkin algılarını desteklemektedir. Bir diğer görüşmede Ö7 'Bazı öğrenci mizaçları vardır, onlar her öğretmen tarzıyla yapamazlar; ele aldığımız şey bir obje değil; duyguları olan bir çocuk.' şeklinde ifade ediyor. Yine Ö29 'Ben nasıl ayağıma uygun ayakkabı deneyip giyiyorsam; veli, ya da öğrenci de kendi hassasiyetlerine ve durumlarına göre öğretmen seçebilir, bunda kimse alınmamalı çünkü her çocuk aynı değildir'

Genel olarak değerlendirildiğinde, E-Okul kura sistemi sınıf öğretmenleri tarafından eşitlik, tarafsızlık, şeffaflık, baskının azalması ve sınıf dağılımının dengelenmesi bakımından olumlu karşılanmakta; buna karşın sınıf iklimi, tanısı olmayan öğrenciler, hazırbulunuşluk farklılıkları, öğretmen emeğinin görünürlüğü, öğretmenin sürece katılımı ve pedagojik duyarlılık bakımından eleştirilmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin merkezi kura sistemini bütünüyle reddetmediklerini; ancak sistemin yalnızca teknik eşitlik üretmesinin yeterli olmadığını, sınıf gerçekliği ve pedagojik ihtiyaçlarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilmeye Dayalı İçsel Motivasyonlarının Yerel İnisiyatifli Sınıf Belirleme Sistemindeki Görünümü

Bu başlık altında, yerel inisiyatifli sınıf belirleme sisteminin sınıf öğretmenlerinin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonlarına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Öğretmen görüşleri, sistemin bazı yönleriyle öğretmenlerde değer görme, ait olma, veliyle daha hızlı iletişim kurma ve mesleki emeğin karşılık bulması

duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte aynı sistemin; kayırmacılık algısı, nüfuzlu veli etkisi, tercih edilmeme, iş yükü, idare baskısı ve zümre içi gerilimler nedeniyle bazı öğretmenlerde baskı ve kırgınlık oluşturduğu da görülmektedir. Tablo 4.2’de bu iki yön, kodlar ve katılımcı dağılımlarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 4. 2: Sınıf Öğretmenlerinin, Tercih Edilmelerine Dayalı İçsel Motivasyonlarının Yerel İnisiyatif ile Sınıf Belirleme Sisteminde Görünümü

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Sınıf Öğretmenlerinin, Tercih Edilmelerine Dayalı İçsel Motivasyonlarının Yerel İnisiyatif ile Sınıf Belirleme Sisteminde Görünümü	Tanınma ve Takdir	İtibar Algısı	13	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23
		Değerli Hissetme	19	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23
		Onay Görme	19	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23
		Ait Olma	26	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö30
		Öne Çıkarılma	18	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23
	İletişim	Olumlu İlişki Mirası	16	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö28
		Hızlı adaptasyon	14	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö28
		Uyum	12	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20, Ö28
	Yerel Uyum	Pedagojik Duyarlılık	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö24, Ö27
		Okul Şartları	9	Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö25, Ö30
	Mesleki gelişim	Kendini Yenileme	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21
		Özveri- İşe Adanmışlık	11	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö30
		Mesleki Tatmin	15	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25
	Kayırmacılık	Kapalı İşleyiş	14	Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27
		Keyfilik	14	Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27
		Özel Sınıflar	6	Ö11, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24
		Nüfuzlu Veliler	7	Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö21, Ö23, Ö34
	Dışlanma ve Görünmezlik	Tercih edilmeme	13	Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö29
	Dışlanma ve Görünmezlik	Yeni Gelen Tayinci Olma	7	Ö1, Ö5, Ö9, Ö12, Ö18, Ö21, Ö30,
		Tanınılabilirliğe dayalı Tercih	1 5	Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö29

Tablo 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin, Tercih Edilmelerine Dayalı İçsel Motivasyonlarının Yerel İnisiyatif ile Sınıf Belirleme Sisteminde Görünümü (Devamı)

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
		İş Yüğü	1 2	Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö34
	Adaletsiz Yük	İdare baskısı	1 4	Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö28
		Veli baskısı	1 6	Ö2, Ö4, Ö7 Ö8, Ö10, Ö12, Ö13 Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28,
		Zümre Baskısı	1 1	Ö6, Ö9, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö31, Ö32, Ö34
	Okul iklimi ve zümre iş birliği	İşbirliği	1	Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22,
		Zedelenmesi	3	Ö24, Ö28, Ö30
		Kıskançlık ve Kırgınlık	1 3	Ö7, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30

Not. f değeri, ilgili kodu ifade eden öğretmen sayısını göstermektedir. Aynı öğretmen birden fazla kod altında yer alabilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde, yerel inisiyatifli sınıf belirleme sisteminin sınıf öğretmenlerinin tercih edilme durumuna ilişkin içsel motivasyonları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yansımalar oluşturduğu görülmektedir. Tabloda 8 kategori altında 26 kod yer almaktadır.

Kodlar incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonlarına pozitif katkı sağlayan kodlar tanınma ve takdir, iletişim, yerel uyum ve mesleki gelişim kategorileri altında toplanmış; buna aksi olarak negatif etki eden kayırmacılık, dışlanma ve görünmezlik, adaletsiz yük ile okul iklimi ve zümre iş birliği kategorileri etrafında yoğunlaşmıştır. Bu dağılım, öğretmenlerin yerel inisiyatifli sistemi tek yönlü biçimde değerlendirmediklerini; sistemin bazı durumlarda öğretmeni görünür kılan, bazı durumlarda ise öğretmenler arasında ayrışma, baskı ve kırgınlık oluşturan bir yapı olarak algılandığını göstermektedir.

Kategoriler içinde yüksek frekanslı kodlardan biri ait olmadır (f=26). Bu kod, öğretmenlerin yerel inisiyatifli sistemde okulun kültürüne, veli çevresine ve sınıf oluşturma sürecine daha fazla dahil olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Değerli hissetme (f=19), onay görme (f=19), itibar algısı (f=13) ve öne çıkarılma (f=18) kodları da bu bulguyu desteklemektedir. Tercih edilme, bazı öğretmenler için yalnızca velinin öğretmeni istemesi değil; mesleki emeğin fark edilmesi, okul çevresinde karşılık bulması ve öğretmenin kendisini okul topluluğunun bir parçası olarak görmesi anlamına gelmektedir. Ö2'nin "*Seçilmek öğretmenlikte varlığımızın fark edilmesi demektir.*"

ifadesi ile Ö19'un "Tercih edilmek insanı daha görünür kılıyordu." değerlendirmesi bu durumu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ö7, "*Veli beni özellikle istediğinde, yıllardır sınıfta verdiğim emeğin görüldüğünü hissediyordum.*" biçiminde görüş bildirirken; Ö20, "*Veli seni bilip isteyince insan ister istemez daha çok sahipleniyor sınıfını.*" sözleriyle tercih edilmenin mesleki karşılığını vurgulamıştır.

İletişim kategorisindeolumlu ilişki mirası (f=16), hızlı adaptasyon (f=14) ve uyum (f=12) kodları yer almaktadır. Bu bağlamda olumlu ilişki mirası kodu, geçmiş yıllarda veli, öğretmen, yönetici ya da meslektaşlar arasında kurulmuş ilişkilerin yeni sınıf ve öğretmen belirleme sürecine taşınmasını ifade etmekte olup yalnızca aynı aileden gelen öğrencilerle sınırlı değildir. Ö20'nin "Bizi tanıyan veliler özellikle bizi isteyerek geliyordu güven ilişkisi daha güçlü başlıyordu." ifadesi, yerel sistemde bu mirasın güven ve tanışıklık olarak aktarıldığını örneklemektedir. Aynı kodun 4.1'de olumsuz yönde de yer alması, ilişki mirasının niteliğine göre iki yönlü işleyebildiğini göstermektedir: yerel sistemde olumlu ilişkiler tercih yoluyla sürdürülebilirken, kura sisteminde geçmişte gerilimli ilişkiler de rastlantısal eşleşmelerle yeni döneme taşınabilmektedir.

Bu kodlar, yerel inisiyatifli sistemde öğretmen ile veli arasındaki ilişkinin daha önceki tanışıklıklar, okul çevresindeki bilinirlik ve karşılıklı güven üzerinden daha hızlı kurulabildiğini göstermektedir. Öğretmenler, velinin öğretmeni bilerek ve isteyerek gelmesinin özellikle birinci sınıfın ilk haftalarında iletişimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ö3 bu durumu "*Veli öğretmeni tanıyınca ilk günden güven daha kolay kuruluyordu; çocuk da bu güveni hissediyordu.*" sözleriyle açıklamıştır. Ö12 ise "Aile öğretmeni bilerek geldiğinde sınıfın düzenini kurmak daha kolay oluyordu." diyerek yerel sistemin başlangıç iletişimini kolaylaştıran yönüne dikkat çekmiştir. Ö28'in "*Veliyle daha önce oluşmuş bir güven varsa birinci sınıfın ilk ayları daha rahat geçiyordu.*" değerlendirmesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Yerel uyum kategorisinde pedagojik duyarlılık (f=14) ve okul şartları (f=9) kodları öne çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin bir kısmının yerel inisiyatifli sistemi okulun kendi şartlarını dikkate alma açısından işlevsel gördüğünü göstermektedir. Öğretmenlere göre okul yönetiminin öğrencileri, velileri, okul çevresini ve sınıf dengelerini yakından tanınması; sınıf oluşturma sürecinde bazı özel durumların daha

kolay fark edilmesini sağlayabilmektedir. Ö6'nın "Okul kendi öğrencisini tanır; hangi çocuğun nasıl bir sınıfa daha uygun olacağını bazen sistemden önce biz görürüz." ifadesi bu durumu yansıtmaktadır. Ö15 ise "*Bazı çocukların durumu kağıtta görünmez; öğretmen ve idare çocuğu tanıyorsa sınıf dengesi daha doğru kurulabilir.*" diyerek yerel bilginin sınıf oluşturma sürecindeki önemini vurgulamıştır. Ö24 de "*Biz okulda çocuğu da aileyi de az çok tanıyoruz; bazen o bilgi sınıf kurarken işe yarıyor.*" değerlendirmesiyle okul şartlarının dikkate alınmasına ilişkin görüş bildirmiştir.

Mesleki gelişim kategorisinde kendini yenileme (f=14), özveri ve işe adanmışlık (f=11) ile mesleki tatmin (f=15) kodları yer almaktadır. Bu kodlar, tercih edilme durumunun bazı öğretmenlerde daha fazla çaba gösterme, kendini geliştirme ve mesleki doyum hissetme yönünde karşılık bulduğunu göstermektedir. Ö6'nın "*Kendimi geliştirdikçe tercih edildim.*" ifadesi, tercih edilme ile mesleki gelişim arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Ö16'nın "*Biz işimizi aşkla yaptık, yorulduk ama mutluyduk.*" değerlendirmesi ise yerel sistemde öğretmen emeğinin bazı katılımcılar tarafından içsel doyumla birlikte ele alındığını göstermektedir. Ö8 bu durumu "*Velinin güveni beni daha çok çalışmaya itiyordu.*" şeklinde belirtmiştir. Ö21 ise "*Tercih edilmek, sınıfta yaptığım işlerin karşılığı varmış gibi hissettiriyordu.*" sözleriyle tercih edilmenin mesleki tatminle ilişkisini ifade etmiştir.

Bununla birlikte, tablo yerel inisiyatifli sistemin öğretmenler açısından olumsuz yansımalar da oluşturduğunu göstermektedir. Kayırmacılık kategorisinde kapalı işleyiş (f=14), keyfilik (f=14), özel sınıflar (f=6) ve nüfuzlu veliler (f=7) kodları yer almaktadır. Bu kodlar, yerel sistemin bazı öğretmenler tarafından açık ve ölçütlü bir süreç olarak değil; okul içi ilişkiler, yönetici tercihi veya veli etkisiyle şekillenebilen bir uygulama olarak algılandığını göstermektedir. Ö15'in "*Müdüre yakın öğretmenler her zaman tercih ediliyordu.*" ifadesi ile Ö11'in "*İdare kendi çevresini ön plana çıkarıyordu.*" değerlendirmesi, bu algıyı yansıtan örnekler arasındadır. Ö18, "*Sınıflar dağıtılırken ölçüt neydi, kim neye göre karar verdi, çoğu zaman bunu bilemezdik.*" derken; Ö23, "*Bazı velilerin sözü daha çok geçiyor gibi görünürdü; bu da öğretmenler arasında rahatsızlık oluştururdu.*" ifadesiyle nüfuzlu veli etkisine dikkat çekmiştir. Ö24'ün "*Bazı sınıfların daha baştan seçilmiş gibi hazırlanması öğretmenler arasında konuşulurdu.*" değerlendirmesi de özel sınıf algısını desteklemektedir.

Dışlanma ve görünmezlik kategorisinde tercih edilmeme (f=13), tanınırlığa dayalı tercih (f=15) ve yeni gelen veya tayin ihtimali bulunan öğretmen dezavantajı (f=7) kodları yer almaktadır. Bu bulgular, yerel inisiyatifli sistemde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin her zaman doğrudan sınıf içi emekle değil, okul çevresindeki bilinirlik ve veli çevresindeki tanınırlıkla ilişkilendirilebildiğini göstermektedir. Ö14'ün *“Seçilmeyen öğretmen geri planda kalırdı.”* ifadesi ile Ö21'in *“Veliler beni tercih etmeyince moralim bozuluyordu.”* değerlendirmesi, tercih edilmeme durumunun öğretmenlerde görünmezlik ve moral kaybı oluşturabildiğini göstermektedir. Ö25, *“Yeni gelen öğretmen kendini anlatana kadar zaten sınıflar paylaşılmış oluyordu.”* sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Ö29 ise *“Veliler daha çok adını duyduğu öğretmeni isterdi; sessiz çalışan öğretmen geri planda kalırdı.”* diyerek tanınırlığa dayalı tercihin etkisini belirtmiştir. Ö30'un *“Tayin durumu konuşulan öğretmene veli daha mesafeli bakıyordu.”* ifadesi de tayin ihtimali bulunan öğretmenlerin süreçte dezavantajlı algılanabildiğini göstermektedir. Ö5 *‘İyi öğrencileri bu arkadaş alıyor madem; tüm törenleri de bu yapsın’ denilerek bizi hem hedef gösterenler hem de kıskananlar arada bir çıkardı’’*

Adaletsiz yük kategorisinde iş yükü (f=12), yoğun beklenti baskısı (f=4), idare baskısı (f=14), veli baskısı (f=16) ve zümre baskısı (f=11) kodları bulunmaktadır. Bu kategori, yerel inisiyatifli sistemin öğretmenler üzerinde farklı türde baskılar oluşturabildiğini göstermektedir. Özellikle veli baskısı kodunun yüksek frekansa sahip olması, tercih edilen öğretmenlerden daha fazla beklenti oluşabildiğini ortaya koymaktadır. Ö4'ün *“Veliler beni seçince sürekli daha fazlasını bekliyordu.”* ifadesi ile Ö19'un *“Beklentiler yükseldikçe sorumluluk ağırlaştı.”* değerlendirmesi, bu durumu desteklemektedir. Ö10'un *“Seçilen öğretmen olunca veli her konuda daha fazlasını bekliyordu.”* ifadesi beklenti yükünü; Ö22'nin *“İyi sınıf beklentisi öğretmenin omzuna ayrıca yük oluyordu.”* ifadesi sorumluluk baskısını göstermektedir. Ö28'in *“Veli seni özellikle istemişse en küçük sorunda da daha fazla hesap soruyordu.”* değerlendirmesi de veli baskısı kodunun öğretmen deneyimindeki karşılığını ortaya koymaktadır. İdare baskısına ilişkin olarak Ö17'nin *“İdare bazen velinin istediği dengeyi kurmaya çalışırken yük öğretmenin üstüne kalıyordu.”* ifadesi, yerel sistemde öğretmenin yönetsel beklentilerle de karşılaşabildiğini göstermektedir. Ö21 *‘Hele bir kere müdürün bir esprisine gülme; bak sana en sorunlu gördüğü ailenin çocuğunu veriyor’*

ifadesi ile öğretmenlerin yerel inisiyatif uygulamasında nasıldaki müdüre yönelik çekincesini dile getirmektedir

Okul iklimi ve zümre iş birliği kategorisinde iş birliği zedelenmesi (f=13) ile kıskançlık ve kırgınlık (f=13) kodları öne çıkmaktadır. Bu bulgular, yerel sistemde tercih edilme veya edilmeme durumunun yalnızca bireysel öğretmen motivasyonunu değil, zümre içi ilişkileri de etkileyebildiğini göstermektedir. Ö7'nin *"Zümre içinde ayrışma yarattı, ortak kararlar alınamaz hale geldi."* ifadesi, yerel sistemin okul içi iş birliği üzerindeki olumsuz yansımalarından birini ortaya koymaktadır. Ö13 bu durumu *"Kim tercih edildi, kim edilmedi konuşulunca zümrede ister istemez soğukluk oluyordu."* biçiminde ifade etmiştir. Ö24 ise *"Aynı okulda çalışıyoruz ama sınıf dağıtımı sonrası bazı arkadaşların kırıldığını görüyorduk."* sözleriyle sürecin öğretmenler arasında duygusal yansımalar oluşturduğunu belirtmiştir. Ö30'un *"Tercih meselesi zamanla öğretmenler arasında sessiz bir rekabete dönüşebiliyordu."* değerlendirmesi de kıskançlık ve kırgınlık kodunu desteklemektedir. Benzer biçimde Ö34, *"Sınıflar belli olduktan sonra zümrede ister istemez bir mesafe oluşuyordu; herkes kırılmasın diye dikkatli konuşuyordu."* ifadesiyle sürecin öğretmenler arasında mesafe oluşturabildiğini dile getirmiştir.

Tablo 4.2'deki bulgular yerel inisiyatifli sınıf belirleme sisteminin öğretmenler tarafından hem motive edici hem de baskı oluşturuca yönleriyle algılandığını göstermektedir. Öğretmenler, bu sistemi değer görme, ait olma, veliyle hızlı iletişim kurma, okul şartlarını dikkate alma ve mesleki emeğin görünür olması bakımından olumlu değerlendirmiştir. Buna karşılık aynı sistem; kapalı işleyiş, keyfilik, nüfuzlu veli etkisi, özel sınıf algısı, tercih edilmeme, iş yükü, idare ve veli baskısı ile zümre içi kırgınlıklar bakımından eleştirilmiştir. Bu bulgular, yerel inisiyatifli sistemin öğretmen deneyimlerinde iki yönlü bir görünüm oluşturduğunu; sistemin öğretmenler açısından hem tanınma ve aidiyet hem de dışlanma, baskı ve zümre içi mesafe alanı olarak karşılık bulabildiğini göstermektedir.

4.3. E-Okul Kura Sisteminin Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yansımaları

Bu başlık altında, E-Okul kura sisteminin okul yöneticilerinin rol algılarına nasıl yansıdığı incelenmiştir.

Tablo 4. 3: E-Okul Kura Sisteminin Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yansımaları

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Okul Yöneticilerinin Rol Algıları	Eşitlik	Eşit Şans	11	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13
		Homojen Sınıf	6	M1, M2, M3, M5, M8, M10
		Fırsat Eşitliği	10	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M10, M11, M12, M13
	Hesap Verebilirlik	Şeffaf Süreç	8	M1, M2, M3, M6, M8, M10, M12, M7
		Tarafsızlaşma	8	M2, M3, M6, M7, M8, M10, M11, M12
	İletişim	Standart İletişim	9	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M10, M11, M12
		Güvenli İletişim	6	M4, M6, M7, M10, M11, M12
		Baskı Azalması	6	M4, M6, M7, M11, M12, M13
	Prosedür Birliği	Makas Daralması	8	M2, M3, M6, M7, M10, M11, M12, M13
		Gerilim Azalması	8	M2, M3, M4, M5, M10, M12, M13, M7
		Standart İlişki	8	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M10, M12
	Şeffaflık	Komisyon	7	M2, M3, M5, M7, M8, M10, M12
		Kayıt Süreci	7	M1, M3, M4, M7, M9, M12, M13
		Prosedür Birliği	8	M2, M3, M4, M5, M7, M10, M12, M13
	Yerel Uyum	Kriter Belirsizliği	8	M1, M2, M3, M5, M6, M8, M10, M12
		İhtiyaç Boşluğu	7	M2, M3, M5, M8, M10, M11, M12
		Esneklik Eksikliği	5	M2, M3, M5, M8, M10
	Yerel İhtiyaçlar	Öğretmen-Veli Uyumu	7	M2, M3, M5, M8, M10, M11, M12
		Pedagojik İhtiyaç	7	M2, M3, M5, M8, M10, M11, M12
		Profil Yığılması	6	M2, M3, M5, M6, M8, M12
	İletişim Ve Gerilim	Rol Daralması	8	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8
		Talep Yüğü	8	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M9, M11
		İkna Güçlüğü	6	M1, M3, M5, M7, M12, M13
	Eşitlik-Adalet Gerilimi	Hakkaniyet	8	M1, M2, M3, M4, M5, M8, M10, M13
		Adres Baskısı	7	M2, M3, M6, M7, M9, M12, M13
		Motivasyon Düşüşü	7	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M11
		Denetim İhtiyacı	7	M1, M2, M3, M5, M8, M10, M12
		Değişiklik Talebi	6	M2, M3, M5, M7, M10, M11

Not. f değeri, ilgili kodu ifade eden okul yöneticisi sayısını göstermektedir. Bu tablo, E-Okul kura sisteminin okul yöneticilerinin rol algılarına ilişkin olumlu ve olumsuz yansımaları gösteren ayrıntılı bulgulardan yoğunlaştırılarak hazırlanmıştır

Bu başlık altında, E-Okul kura sisteminin okul yöneticilerinin rol algılarına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular, sistemin bir taraftan eşitlik, hesap verebilirlik, iletişim, prosedür birliği ve şeffaflık bakımından okul yönetimini güçlendiren yönler taşıdığını; diğer taraftan yerel uyum, yerel ihtiyaçların karşılanması, iletişim yükü ve eşitlik-adalet dengesi bakımından bazı sınırlılıklar oluşturduğunu göstermektedir..

Tablo 4.3 incelendiğinde 9 kategori altında 28 kod yer aldığı görülmektedir. Olumlu yansımalar olarak betimlendiğinde; eşitlik, hesap verebilirlik, iletişim, prosedür birliği ve şeffaflık kategorileri altında toplanmıştır. Olumsuz olarak değerlendirildiğinde ise yerel uyum, yerel ihtiyaçlar, iletişim ve eşitlik-adalet gerilimi kategorileri altında şekillenmiştir. Bu dağılım, okul yöneticilerinin sistemi tek yönlü biçimde değerlendirmediklerini; sistemin yöneticileri kişisel baskı ve töhmet riskinden koruyan yönleriyle birlikte, yerel karar alanlarını ve pedagojik müdahale imkânlarını sınırlandıran yönlerini de deneyimlediklerini ortaya koymaktadır.

E-Okul kura sisteminin olumlu yansımaları arasında ilk olarak eşitlik kategorisi öne çıkmaktadır. Bu kategori altında eşit şans (f=11), fırsat eşitliği (f=10) ve homojen sınıf (f=6) kodları yer almaktadır. Eşit şans, okul yöneticilerinin sistemin öğretmen, öğrenci ve velileri kişisel ilişkilerden bağımsız, ortak bir işlem sürecine tabi tuttuğuna ilişkin değerlendirmelerini ifade etmektedir. M11'in "*Eskiden bazı öğretmenler daha çok istenirdi, bazıları geri planda kalırdı. Kura gelince herkes aynı yerden başladı.*" sözleri, merkezi kuranın öğretmenler arasındaki tercih edilme farklılıklarını azaltan yönünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yöneticilerin sistemi yalnız öğrencilerin şubelere dağılımı bakımından değil, öğretmenlerin sınıflarla eşleştirilmesinde eşit başlangıç koşulları oluşturması bakımından da olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir.

Fırsat eşitliği kodunun 10 yönetici tarafından dile getirilmesi, yöneticilerin E-Okul kura sistemini kişisel yakınlık, veli talebi veya okul yönetiminin tercihi gibi etkenlerin süreç üzerindeki etkisini azaltan bir uygulama olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. M10'un "*Kimin yakını, kimin velisi, kimin talebi var diye bakılmıyor. Sistem herkesi aynı yere koyuyor.*" ifadesi, bu algıyı açık biçimde yansıtmaktadır. Yöneticilerin görüşlerine göre merkezi ve standart bir işlem uygulanması, bazı velilerin

veya öğretmenlerin kişisel ilişkiler yoluyla avantaj elde edebileceği yönündeki kuşkuları azaltmaktadır.

Eşitlik kategorisinde yer alan homojen sınıf kodu ise altı yönetici tarafından ifade edilmiştir. Bu kod, yöneticilerin sınıflar arasındaki öğrenci profili ve başlangıç koşulları farklılıklarının azaltılmasına ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. M7'nin *"Bir sınıf çok güçlü, diğer sınıf çok zor olunca okulda huzur kalmıyor. Kura bunu biraz dengeledi."* ifadesi, sınıf dağılımındaki dengenin yalnızca teknik bir yerleştirme konusu olmadığını; okul iklimini, öğretmenlerin çalışma koşullarını ve sınıflar arası karşılaştırmaları da etkilediğini göstermektedir. Buna göre yöneticiler, merkezi kuranın sınıflar arasındaki belirgin başlangıç farklılıklarını tamamen ortadan kaldırmaya da azaltabildiğini düşünmektedir.

Hesap verebilirlik kategorisi altında şeffaf süreç (f=8) ve tarafsızlaşma (f=8) kodları yer almaktadır. Şeffaf süreç kodu, okul yöneticilerinin gerçekleştirilen işlemi velilere ve öğretmenlere açıklayabilme, işlem aşamalarını gösterebilme ve kararın kişisel bir tercihe dayanmadığını ortaya koyabilme durumlarını ifade etmektedir. M12'nin *"Ekranı açıp işlem adımlarını ve süreç çizelgesini gösterince itirazlar hızla yatışıyor."* sözleri, dijital işlem kayıtlarının yöneticilerin süreci açıklamasını ve savunmasını kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu bulgu, hesap verebilirliğin yalnızca işlemin mevzuata uygun yürütülmesiyle değil, işlemin ilgililere açık ve anlaşılır biçimde gösterilebilmesiyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tarafsızlaşma kodu da sekiz yönetici tarafından dile getirilmiştir. Yöneticiler, sınıf ve öğretmen belirleme işleminin merkezi sistem üzerinden gerçekleştirilmesinin okul yönetimine yöneltilebilecek kayırmacılık ve torpil suçlamalarını azalttığını belirtmiştir. M6'nın *"Torpil söylemi belirgin biçimde azaldı; isnatta artık kafamız daha rahat."* ifadesi, merkezi kuranın yöneticileri kişisel kararların doğurabileceği töhmet riskinden kısmen koruduğunu göstermektedir. Bu yönüyle sistem, yöneticinin kararın sahibi olarak değil, Bakanlık tarafından belirlenen işlemin uygulayıcısı olarak algılanmasına katkıda bulunmaktadır.

İletişim kategorisinde standart iletişim (f=9), güvenli iletişim (f=6) ve baskı azalması (f=6) kodları bulunmaktadır. Standart iletişim, yöneticilerin bütün velilere ve öğretmenlere aynı açıklamayı yapabilmelerini ve sürecin kişilere göre değişmediğini

ifade edebilmelerini kapsamaktadır. M7'nin *"Artık her veliye aynı şeyi söylüyoruz. Sistem böyle diyoruz, konu kişiselleşmiyor."* sözleri, merkezi kuranın okul yönetimi ile paydaşlar arasındaki iletişimde ortak bir açıklama zemini oluşturduğunu göstermektedir. Yöneticilerin aynı prosedüre ve aynı bilgilendirme çerçevesine dayanması, görüşmelerin kişisel pazarlık veya ikna sürecine dönüşmesini azaltmaktadır.

Güvenli iletişim kodu, okul yöneticilerinin özellikle itiraz ve memnuniyetsizlik durumlarında işlemin ekran üzerinden gerçekleştirildiğini gösterebilmeleriyle ilgilidir. M12'nin *"Ekranı gösterince veli biraz daha sakinleşiyor. En azından 'müdür böyle yaptı' diyemiyor."* ifadesi, merkezi sistemin yöneticiyi kararın kişisel sorumlusu olarak görülmekten kısmen çıkardığını ortaya koymaktadır. Buna göre yöneticiler, sistemin velilerle yapılan görüşmelerde daha savunulabilir ve güvenli bir iletişim ortamı sağladığını düşünmektedir.

Baskı azalması kodunun altı yönetici tarafından dile getirilmesi de merkezi sistemin yönetici üzerindeki kişisel talep yükünü hafiflettiğini göstermektedir. M13'ün *"Veli de öğretmen de aynı sisteme tabi olunca müdürün üzerindeki yük azalıyor."* ifadesi, bütün paydaşların ortak kurallara tabi tutulmasının yöneticinin bireysel talepler arasında karar verme zorunluluğunu azalttığını göstermektedir. Bu durum, yöneticilerin öğretmen, veli veya çevre baskısı karşısında kişisel tercih kullanma beklentisinden uzaklaşmalarına katkı sağlamaktadır.

Prosedür birliği kategorisi altında makas daralması (f=8), gerilim azalması (f=8) ve standart ilişki (f=8) kodları yer almaktadır. Makas daralması kodu, okullar arasında sınıf ve öğretmen belirleme sürecine ilişkin uygulama farklılıklarının azalmasına yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. M6'nın *"Okulların beklentileri benzeşti; kalite makası daralıyor."* ifadesi, ortak prosedürlerin okullar arasında farklılaşan beklenti ve uygulamaları birbirine yaklaştırdığı yönündeki yönetici algısını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, merkezi uygulamanın yalnız okul içindeki paydaş ilişkilerini değil, farklı okullar arasındaki işlem standartlarını da etkilediğini göstermektedir.

Gerilim azalması kodu, ortak bilgilendirme metinleri ve standart süreç çizelgesinin okul yönetimi ile veliler arasındaki görüşmeler üzerindeki etkisiyle ilişkilidir. M2'nin *"Standart bilgilendirme metni ve süreç çizelgesi ile görüşmeler daha kısa ve sakin geçiyor."* ifadesi, prosedürlerin önceden belirlenmiş olmasının

görüşmelerde yaşanan belirsizliği ve tartışma süresini azalttığını göstermektedir. Böylece yöneticiler, kişiye özel açıklamalar yapmak yerine Bakanlık tarafından belirlenen ortak işlem basamaklarına dayanabilmektedir.

Standart ilişki kodu ise yöneticiler, öğretmenler ve zümreler arasındaki iş birliğinin ortak bir uygulama dili üzerinden yürütülmesine ilişkindir. M7'nin *"Zümreler arası ortak plan ve dil güçlendi; kişiselleşme azaldı."* sözleri, sınıf ve öğretmen belirleme sürecinin standartlaşmasının okul içi ilişkilerde kişisel değerlendirmelerin etkisini azaltabildiğini göstermektedir. Bu bulgu, prosedür birliğinin yalnız teknik işlemleri değil, okul içindeki mesleki iletişim biçimini de etkilediğini ortaya koymaktadır.

Şeffaflık kategorisinde komisyon (f=7), kayıt süreci (f=7) ve prosedür birliği (f=8) kodları bulunmaktadır. Komisyon kodu, işlemlerin tek bir yöneticinin kararıyla değil, komisyon önünde ve kayıt altına alınarak gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirmeleri kapsamaktadır. M12'nin *"İşlem komisyon önünde yapılırken veliye de öğretmene de anlatmak kolay oluyor."* ifadesi, komisyon yapısının karar sürecini kişisellikten uzaklaştırdığını ve yöneticinin işlemi açıklamasını kolaylaştırdığını göstermektedir. Komisyonun varlığı, sürecin birden fazla kişi tarafından görülmesi ve belgelendirilmesi bakımından yöneticiler tarafından güvence olarak algılanmaktadır.

Kayıt süreci kodu, merkezi uygulamanın okul kayıtları sırasında yöneticilere yöneltebilecek öğretmen veya sınıf seçme baskısını azaltmasıyla ilişkilidir. M1'in *"Kimse bize kayıt yaptırırken baskı yapamıyor."* ifadesi, okul yönetiminin kayıt sırasında öğretmen tercihi talepleri karşısında daha güçlü bir kurumsal dayanağa sahip olduğunu göstermektedir. Yöneticiler, sınıf ve öğretmen belirleme yetkisinin merkezi sisteme aktarılmasıyla birlikte kayıt sürecindeki kişisel talepleri reddetmenin daha kolay hâle geldiğini belirtmiştir.

Şeffaflık kategorisindeki prosedür birliği kodu, uygulamanın ülke genelinde aynı biçimde yürütülmesinin yöneticilerin açıklamalarını güçlendirmesiyle ilgilidir. M4'ün *"Türkiye'nin tüm okullarında bu kura işlemi var dediğimizde herkes susuyor."* ifadesi, uygulamanın yalnızca belirli bir okulun tercihi olmadığının açıklanmasının itirazları azalttığını göstermektedir. Bu bulgu, ülke genelindeki standart uygulamanın okul

yönetiminin kararlarını meşrulaştıran ve açıklanabilir kılan bir unsur olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

E-Okul kura sisteminin Olumsuz Yansımaları arasında ilk olarak yerel uyum kategorisi öne çıkmaktadır. Bu kategori altında kriter belirsizliği (f=8), ihtiyaç boşluğu (f=7) ve esneklik eksikliği (f=5) kodları yer almaktadır. Kriter belirsizliği, yöneticilerin sistemin hangi değişkenlere, ağırlıklara veya işlem ölçütlerine göre sonuç ürettiğini paydaşlara yeterince açıklayamadıkları durumları ifade etmektedir. *M2'nin "Kriterler tam açıklanmadığında 'neye göre' sorusu açık kalıyor; güven zedeleniyor."* ifadesi, merkezi sistemin teknik olarak standart işlemesine rağmen ölçütlerin yeterince anlaşılır olmamasının paydaş güvenini olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir.

İhtiyaç boşluğu kodu, sistemde kayıtlı olmayan veya resmi tanısı bulunmayan öğrenci özelliklerinin sınıf dağılımında dikkate alınamamasıyla ilgilidir. *M2'nin "Tanısız öğrenciler sistemde görünmüyor ya da tam yansımıyor; tanısız öğrenci 'normal' sayılıyor."* sözleri, yöneticilerin öğrencilerin yalnız resmi kayıtlarda bulunan özellikleri üzerinden değerlendirilmesini yetersiz gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencinin davranışsal, gelişimsel veya destek ihtiyacına ilişkin okul düzeyindeki gözlemlerin merkezi sistemde her zaman karşılık bulmadığını göstermektedir.

Esneklik eksikliği kodu beş yönetici tarafından ifade edilmiştir. *M8'in "Sınır vakalarda mikro ayar yapamıyoruz."* ifadesi, yöneticilerin sınıf dağılımında ortaya çıkabilecek küçük fakat önemli dengesizliklere müdahale edemediklerini düşündüklerini göstermektedir. Bu durum, merkezi sistemin keyfi müdahaleleri azaltan yapısının aynı zamanda yöneticilerin gerekçeli ve sınırlı düzeltme yapma alanını da daralttığını ortaya koymaktadır.

Yerel ihtiyaçlar kategorisinde öğretmen-veli uyumu (f=7), pedagojik ihtiyaç (f=7) ve profil yığılması (f=6) kodları yer almaktadır. Öğretmen-veli uyumu kodu, yöneticilerin öğretmenlerin iletişim biçimleri ile velilerin beklenti ve davranış özellikleri arasındaki uyumu önemli görmelerine dayanmaktadır. *M10'un "Her veli ile her öğretmen anlaşamaz. Bazı velileri bazı öğretmenler çözebiliyor; iletişim kurabilmek de yetenek işidir. Biz bunu dengeleyebilecek eşleştirmeleri sağlıyorduk."* sözleri, yerel sistemde yöneticilerin öğretmen ve veli özelliklerini dikkate alarak daha uyumlu eşleştirmeler yapabildiklerine ilişkin değerlendirmelerini yansıtmaktadır.

Pedagojik ihtiyaç kodu da yedi yönetici tarafından ifade edilmiştir. Bu kod, öğretmenlerin mesleki yetenek, deneyim ve çalışma biçimleri ile öğrencilerin ihtiyaçları arasında ilişki kurulmasına yönelik yönetici görüşlerini kapsamaktadır. M5'in *"Öğretmenlik mesleği bazı öğretmenlerde yetenekle birleşince çok güçlü sonuç veriyor. Farklı ve zor öğrenci profillerinde bu öğretmenlerden daha verimli sonuç alabiliyorsunuz; yerel sistem bize bu fırsatı veriyordu."* ifadesi, yöneticilerin bazı öğrencilerin belirli öğretmenlerin yaklaşımından daha fazla yararlanabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Buna göre yöneticiler, merkezi kuranın öğretmen ve öğrenci özellikleri arasındaki pedagojik uyumu sistematik biçimde değerlendirmediklerini belirtmektedir.

Profil yığılması kodu altı yönetici tarafından dile getirilmiştir. M3'ün *"Benzer profiller bazı şubelere birikiyor; personel çocukları aynı sınıfa düşebiliyor."* ifadesi, sayısal dağılımın her durumda sınıf profillerini bütün özellikleriyle dengeleyemediğini göstermektedir. Yöneticiler, sistemde kullanılmayan bazı sosyal, davranışsal veya kurumsal değişkenlerin belirli şubelerde benzer öğrenci ya da veli profillerinin yoğunlaşmasına yol açabildiğini ifade etmiştir.

Zayıf yönler içinde yer alan iletişim kategorisi; rol daralması (f=8), talep yükü (f=8) ve ikna güclüğü (f=6) kodlarından oluşmaktadır. Rol daralması, okul yöneticilerinin sınıf ve öğretmen belirleme sürecinde karar verici konumdan uygulayıcı konuma geçtiklerine ilişkin değerlendirmelerini ifade etmektedir. M5'in *"Karar vericiden uygulayıcıya döndük; elimizde düğmeye basmak kaldı gibi."* sözleri, yöneticilerin yerel bilgi ve mesleki deneyimlerini kullanabilecekleri karar alanının daraldığını düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu, merkezi sistemin yöneticiler üzerindeki kişisel baskıyı azaltırken yönetsel inisiyatif ve çözüm üretme alanını da sınırlandırdığını ortaya koymaktadır.

Talep yükü kodunun sekiz yönetici tarafından dile getirilmesi, öğretmen veya sınıf tercihi taleplerinin merkezi kura sonrasında tamamen sona ermediğini göstermektedir. M11'in *"Sınıf değişimi dilekçeleri ve 'öğretmen seçebilir miyiz?' arayışları sürüyor."* ifadesi, önceki sistemde doğrudan okul yönetimine yöneltilen taleplerin yeni sistemde dilekçe, telefon veya sınıf değişikliği başvurusu biçiminde devam ettiğini ortaya koymaktadır. Buna göre merkezi kura, yöneticinin doğrudan karar

yükünü azaltmakta; ancak yerleştirme sonucundan memnun olmayan velilerin başvurularını yönetme sorumluluğunu tamamen ortadan kaldırmamaktadır.

İkna güçlüğü kodu altı yönetici tarafından ifade edilmiştir. M12'nin *“Veliyi işlemin merkezi algoritmaya yapıldığına ikna etmekte zorlanıyoruz; ‘arka kapı var mı?’ diye soruluyor.”* sözleri, bazı velilerin merkezi sistemin değiştirilemezliğine veya tarafsızlığına ilişkin kuşkular taşımaya devam ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, sistemin teknik olarak merkezileştirilmesinin tek başına paydaşların bütün kuşkularını ortadan kaldırmadığını; okul yöneticilerinin sistemi açıklama ve velileri ikna etme rolünün devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Eşitlik-adalet gerilimi kategorisinde hakkaniyet (f=8), adres baskısı (f=7), motivasyon düşüşü (f=7), denetim ihtiyacı (f=7) ve değişiklik talebi (f=6) kodları bulunmaktadır. Hakkaniyet kodu, yöneticilerin herkese aynı işlemin uygulanması ile farklı ihtiyaçlara uygun sonuçların elde edilmesi arasında ayırım yaptıklarını göstermektedir. M5'in *“Eşitlik tek başına adalet üretmiyor; bazı sınıflar aşırı zor olabiliyor.”* ifadesi, merkezi kuranın biçimsel eşitliği güçlendirmesine rağmen sınıfların pedagojik yükleri bakımından her zaman dengeli sonuç üretmediği yönündeki değerlendirmeyi ortaya koymaktadır.

Adres baskısı kodu, bazı velilerin istedikleri okul veya öğretmene ulaşabilmek amacıyla ikamet ve kayıt süreçlerini etkilemeye çalıştıklarına ilişkin yönetici görüşlerini kapsamaktadır. M7'nin *“İkamet ya da fatura istesek de kura için adres değiştirip şans deneyenler oluyor; çevre baskısı sürüyor.”* sözleri, merkezi kuranın kişisel talepleri tamamen ortadan kaldırmadığını; bazı taleplerin adres değişikliği veya kayıt alanına müdahale girişimleri üzerinden devam edebildiğini göstermektedir. Bu durum, yöneticilerin kayıt ve adres denetimine ilişkin sorumluluklarının önemini koruduğunu ortaya koymaktadır.

Motivasyon düşüşü kodu yedi yönetici tarafından dile getirilmiştir. M3'ün *“Çalışanla çalışmayan eşit sayılınca motivasyon düştü; fazla çaba görünmüyor.”* ifadesi, bazı yöneticilerin merkezi kura sisteminin öğretmenlerin mesleki emek ve performans farklılıklarını görünmez hâle getirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Yöneticilere göre öğretmenlerin sınıfla eşleştirilmesinde mesleki çaba, gelişim veya veli

memnuniyetinin herhangi bir karşılığının bulunmaması, bazı öğretmenlerde mesleki görünürlük ve motivasyon kaybı oluşturabilmektedir.

Denetim ihtiyacı kodu da yedi yönetici tarafından ifade edilmiştir. M2'nin *“Aynı öğretmenle ilgili sürekli veli şikâyeti geldiği durumlar oluyor. Bu alan boş bırakılmamalı; denetim ve rehberlik yapılması gereken durumlar da bulunuyor.”* sözleri, kuranın öğretmenler arasında eşit işlem sağlamasının öğretmenlerin mesleki gelişim ve performans sorunlarını kendiliğinden çözmediğini göstermektedir. Bu bulgu, yöneticilerin merkezi kura sisteminden bağımsız olarak öğretmenlere yönelik rehberlik, mesleki destek ve denetim süreçlerinin devam etmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Değişiklik talebi kodu altı yönetici tarafından dile getirilmiştir. M2'nin *“Bir öğretmene düşük talep olunca zümre dengesi bozuluyor; dilekçe dalgası geliyor.”* ifadesi, öğretmen tercihinin resmi süreçten çıkarılmasının öğretmenlere yönelik veli algılarını ve sınıf değişikliği taleplerini tamamen ortadan kaldırmadığını göstermektedir. Bazı öğretmenlere yönelik düşük talebin veya yerleştirme sonrasında oluşan memnuniyetsizliğin, okul yönetimine değişiklik başvuruları biçiminde yansıyabildiği anlaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, E-Okul kura sistemi okul yöneticilerinin rol algılarına iki yönlü yansımaktadır. Yöneticiler, sistemin eşit şans ve fırsat eşitliğini güçlendirdiğini; işlemleri daha açıklanabilir, standart ve denetlenebilir hâle getirdiğini; kayırmacılık isnadını, kişisel baskıyı ve iletişim gerilimini azalttığını belirtmiştir. Buna karşılık sistemin yerel öğrenci ve veli özelliklerini, öğretmen-veli uyumunu, pedagojik ihtiyaçları ve öğretmenler arasındaki mesleki farklılıkları sınırlı biçimde dikkate aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin karar verici rollerinin daraldığı, öğretmen ve sınıf değişikliği taleplerinin farklı biçimlerde devam ettiği, adres baskısının sürdüğü ve eşit işlemin her durumda hakkaniyetli sonuç üretmediği belirtilmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin E-Okul kura sistemini yönetsel güvence ve standartlaşma sağlayan; ancak yerel çözüm üretme ve pedagojik uyarılama alanını sınırlandıran bir uygulama olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

4.4. Yerel İnisiyatifli Sistemin Okul Yöneticilerinin Rol Algıları Açısından Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, okul yöneticilerinin yerel inisiyatifli sınıf ve öğretmen belirleme sistemine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşler; yöneticilerin karar alma sürecindeki konumu, okulun yerel koşullarını dikkate alma imkânı, paydaşlarla iletişim, adalet ve şeffaflık algısı ile sürecin oluşturduğu iş yükü çerçevesinde ele alınmıştır. Yerel inisiyatifli sisteme ilişkin güçlü ve zayıf yönler Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4: Yerel İnisiyatifli Sistemin Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına Yansımaları

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Okul Yöneticilerinin Rol Algıları	Yönetimsel Özerklik	Karar Verici	11	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M12, M13
	Yerel Uyum Ve Pedagojik Eşleştirme	Öğretmen, Öğrenci, Veli Uyum	7	M1, M2, M3, M5, M8, M10, M12
		Yerel Uyum	9	M2, M3, M5, M6, M8, M9, M11, M12, M13
	İletişim İşbirliği	Okul Kültürü	6	M2, M3, M5, M8, M10, M12
		Esneklik	5	M1, M2, M6, M9, M10
		İşbirliği	9	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M10, M11, M12
	Mesleki Gelişim Ve Görünürlük	Usta Çırak	5	M2, M3, M5, M8, M10
		Kayırmacılık	7	M2, M3, M5, M6, M7, M9, M12
	Adalet Ve Tarafsızlık Riski	Töhmüt Riski	8	M1, M2, M4, M6, M7, M9, M10, M11
		Zor Atama	5	M1, M4, M6, M9, M11
	Eşitlik Ve Dağıtım Dengesi Riski	Eşitsizlik	7	M1, M4, M5, M7, M10, M11, M13
	Şeffaflık Ve Prosedür Belirsizliği	Şeffaflık Düşük	6	M2, M4, M7, M8, M10, M11
	Talep Ve Baskı Yönetimi	Gri Alan	8	M1, M2, M4, M6, M7, M9, M10, M11
		Çevre Baskısı	8	M1, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M11
		Çatışma	8	M1, M2, M3, M4, M6, M8, M10, M13
	Yönetimsel İş Yükü Ve Denetlenebilirlik	Tasarlama Yükü	6	M1, M3, M4, M5, M6, M12
		Denetlenebilirlik Sorunu	6	M2, M4, M7, M8, M10, M11
		Popüler Öğretmene Yığılma	7	M1, M4, M5, M7, M10, M11, M13

Not. f değeri, ilgili kodu ifade eden okul yöneticisi sayısını göstermektedir. Bu tablo, yerel inisiyatifli sistemin okul yöneticilerinin rol algılarına ilişkin güçlü ve Olumsuz Yansımaları gösteren ayrıntılı bulgulardan yoğunlaştırılarak hazırlanmıştır.

Tablo 4.4'te yerel inisiyatifli sistemin okul yöneticilerinin rol algılarına yansımaları sunulmuştur. Tablo 4.4 incelendiğinde 9 kategori altında 18 kod; yer aldığı

görülmektedir. Yerel inisiyatifli sistemin olumlu yansımaları arasında ilk olarak yönetsel özerklik kategorisi öne çıkmaktadır.

Bulgulara göre, okul yöneticilerinin yerel inisiyatifli sistemi özellikle okulun kendi koşullarını dikkate alma, sınıf dağılımlarında daha esnek karar verebilme ve öğretmen-öğrenci-veli uyumunu gözetebilme açısından işlevsel gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aynı sistemin adalet algısı, şeffaflık, çevre baskısı, çatışma ve yönetsel iş yükü bakımından çeşitli riskler taşıdığı da görülmektedir.

Yerel inisiyatifli sistemin yansımaları arasında ilk olarak yönetsel özerklik kategorisi öne çıkmaktadır. Bu kategori altında yer alan “karar verici” kodu, okul yöneticilerinin sınıf ve öğretmen belirleme sürecinde daha etkin bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Yöneticiler, yerel inisiyatifli sistemde yalnızca merkezi bir işlemi uygulayan kişiler olarak değil, okulun öğrenci, veli ve öğretmen yapısını dikkate alarak karar sürecini yönlendiren aktörler olarak konumlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu M13, “*Sınıf dağıtımını biz tasarlar, son kararı biz verirdik.*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde M1, okulun mevcut yapısını en yakından bilen kişilerin yöneticiler olduğunu vurgulayarak “*Okulun şartlarını en yakından biz bildiğimiz için dağılımda bizim sözümüzün olması önemliydi.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeler, yerel inisiyatifli sistemde yöneticilerin karar alma sorumluluğunun ve yönetsel görünürlüğünün arttığını göstermektedir.

Yerel Uyum ve Pedagojik Eşleştirme kategorisi, yerel inisiyatifli sistemin olumlu yansımaları içinde dikkat çeken bir diğer boyuttur. Bu kategori altında “öğretmen, öğrenci, veli uyumu” ve “yerel uyum” kodları yer almaktadır. Öğretmen, öğrenci ve veli uyumu kodu, okul yöneticilerinin sınıf dağılımında yalnızca sayısal dengeyi değil, paydaşlar arasındaki uyumu da dikkate aldıklarını göstermektedir. M12 bu durumu, “*Her öğrencinin, her velinin ve her öğretmenin yapısı aynı değil; bazı eşleşmeler baştan doğru kurulursa yıl içinde sorun daha az yaşanır.*” sözleriyle açıklamıştır. M3 ise “*Bazı velinin beklentisiyle bazı öğretmenin iletişim tarzı birbirine daha uygun olabiliyordu; bunu okul idaresi daha iyi görüyordu.*” ifadesiyle yerel bilginin karar sürecindeki önemine işaret etmiştir.

Aynı kategoride yer alan “yerel uyum” kodu, yöneticilerin okulun bulunduğu çevreyi, veli profilini, öğretmen kadrosunu ve öğrenci ihtiyaçlarını birlikte

değerlendirme imkânına sahip olduklarını göstermektedir. M5'in "*Veli profilleri ve öğretmen tarzları farklıdır; sınıf buna göre kurulur.*" ifadesi, yerel inisiyatifli sistemde kararların okulun kendi gerçekliğiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. M8 ise "*Zor profilleri dengelemek için önceden plan yapılırdı.*" diyerek sınıf dağılımında denge kurma çabasına dikkat çekmiştir. M10'un "*Bazı sınıflarda veli desteği yüksek olur, bazılarında öğrenci ihtiyacı ağır basar; bunları bilmeden sağlıklı dağıtım yapmak zor olurdu.*" ifadesi de yerel uyumun okul yöneticileri tarafından pedagojik bir gereklilik olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

İletişim ve iş birliği kategorisi altında "okul kültürü", "esneklik" ve "iş birliği" kodları yer almaktadır. Okul kültürü kodu, yöneticilerin sınıf ve öğretmen dağılımını okulun kurumsal yapısı ve yerleşik çalışma düzeniyle ilişkili gördüklerini göstermektedir. M8, "*Okulun güçlü kültürü vardı; gelen öğretmen bu çizgiye uymak için kendini geliştirirdi.*" diyerek yerel inisiyatifin okul kültürünü sürdürme bakımından işlevsel olduğunu belirtmiştir. M2 ise bu durumu, "*Okulun yıllar içinde oluşmuş bir çalışma düzeni vardı; dağılım yapılırken bu düzeni korumaya çalışırdık.*" sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadeler, yerel inisiyatifin bazı yöneticiler tarafından yalnızca bir yerleştirme yöntemi değil, okulun kurumsal işleyişini koruyan bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Aynı kategorideki "esneklik" kodu, yöneticilerin okulun anlık veya özel ihtiyaçlarına daha hızlı müdahale edebildiklerini düşündüklerini göstermektedir. M1'in "*Anlık ihtiyaca göre listeye hızlı müdahale ederdik.*" ifadesi, yerel inisiyatifli sistemde pratik karar alma imkânının bulunduğunu ortaya koymaktadır. M6 ise "*Bazı durumlar kağıt üzerinde görünmez; okulda ortaya çıkar. Yerel inisiyatif o anda çözüm üretmeyi sağlardı.*" diyerek okulun gündelik işleyişinde ortaya çıkan ihtiyaçlara dikkat çekmiştir. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemin standart bir dağıtım işleminden farklı olarak, okul yöneticilerine durum temelli müdahale alanı açtığını göstermektedir.

"İşbirliği" kodu da yerel inisiyatifli sistemin olumlu yansımaları arasında yer almaktadır. Bu kod, okul yöneticilerinin öğretmen ve velilerle daha doğrudan iletişim kurabildiklerini ve bazı durumlarda süreci birlikte değerlendirebildiklerini göstermektedir. M7, "*Öğretmen de veli de idareyle aynı masaya gelmeye daha açıktı; iş birliği isteği yüksekti.*" ifadesiyle bu durumu açıklamıştır. M2 ise "*Öğretmenle konuşup*

velinin beklentisini, sınıfın yapısını birlikte değerlendirebiliyorduk.” diyerek iş birliğinin karar sürecindeki yerini vurgulamıştır. Bu ifadeler, yerel inisiyatifli sistemin okul içi iletişim ve ortak değerlendirme süreçlerini güçlendirebildiğini göstermektedir.

Mesleki gelişim ve görünürlük kategorisi altında yer alan “usta çırak” kodu, yerel inisiyatifli sistemin öğretmenler arası deneyim aktarımı bakımından da değerlendirildiğini göstermektedir. M5’in *“Deneyimli öğretmenle genç öğretmeni eşleyip gelişimi hızlandırırdık.”* ifadesi, sınıf ve öğretmen dağılımının mesleki gelişim açısından da kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. M3 ise *“Yeni gelen öğretmeni yalnız bırakmaz, deneyimli bir öğretmenle aynı düzende desteklemeye çalışırdık.”* diyerek yerel planlamanın öğretmenlerin mesleki uyumuna katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu bulgu, yöneticilerin yerel inisiyatifi yalnızca öğrenci ve veli dengesi açısından değil, öğretmenlerin gelişim süreci açısından da anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Yerel inisiyatifli sistemin olumsuz yansımalarına bakıldığında, ilk olarak adalet ve tarafsızlık riski kategorisi öne çıkmaktadır. Bu kategori altında “kayırmacılık”, “töhmət riski” ve “zor atama” kodları yer almaktadır. “Kayırmacılık” kodu, yerel karar süreçlerinin bazı durumlarda torpil veya ayrıcalık iddialarına açık görülebildiğini göstermektedir. M6’nın *“Yerel inisiyatifli sınıf yerleştirmede ‘torpil’ ithamı neredeyse rutindi.”* ifadesi, bu algının okul yöneticileri açısından sık karşılaşılan bir durum olduğunu göstermektedir. M7 ise *“Bir öğrenciyi bir sınıfa verdiğinizde hemen ‘kimin tanıdığı var’ diye sorulurdu.”* diyerek sürecin kolaylıkla kişisel ilişki iddialarıyla ilişkilendirilebildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemde yalnızca yapılan işlemin değil, işlemin nasıl algılandığının da yöneticiler açısından önemli olduğunu göstermektedir.

“Töhmət riski” kodu, yerel inisiyatifli sistemde okul yöneticilerinin kararlarından dolayı doğrudan eleştiri ve söylentiye açık hale geldiklerini göstermektedir. M11’in *“Kurallar net olmayınca ‘kayıрма’ söylentisi çıkıyor; töhmette kalmak rahatsız ediciydi.”* ifadesi, açık ölçütler bulunmadığında yöneticilerin zor durumda kalabildiğini göstermektedir. M2 ise *“Dedikodular emeğe gölge düşürüyordu.”* diyerek, iyi niyetle yürütülen bir sürecin dışarıdan farklı algılanabildiğine dikkat çekmiştir. M10’un *“Ne kadar dikkat etseniz de bir veli memnun*

olmadığında kararın altında başka şey arayabiliyordu.” ifadesi de töhmet riskinin yöneticiler üzerinde baskı oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Aynı kategorideki “zor atama” kodu, yerel inisiyatifli sistemde yönetici yetkisinin bazı durumlarda öğretmenler açısından olumsuz algılanabileceğini göstermektedir. M1, *“Sevmediği öğretmene zor profilleri yığarak baskı kuran yöneticilere rastladık.”* diyerek bu riskin sahada dile getirildiğini ifade etmiştir. M11 ise *“Bu tür zor atamalar değerlendirme değil, cezalandırma gibi algılanıyordu.”* sözleriyle yerel inisiyatifin nesnel ölçütlerle desteklenmediğinde öğretmenler açısından baskı aracı gibi görülebileceğini belirtmiştir. M9’un *“İyi niyetli yapılmadığında sınıf dağıtımı öğretmeni yıpratan bir araca dönüşebiliyordu.”* ifadesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Eşitlik ve dağıtım dengesi riski kategorisi altında “eşitsizlik” ve “popüler öğretmene yığılma” kodları yer almaktadır. “Eşitsizlik” kodu, yerel inisiyatifli sistemde bazı öğretmenlerin daha fazla talep edilmesi ya da bazı sınıflara daha avantajlı profillerin yönlendirilmesi gibi durumların dağıtım dengesini bozabileceğini göstermektedir. M4, *“Bazı öğretmenler sürekli talep edilir, bazıları hiç tercih edilmezdi; bu da okul içinde ayrı bir dengesizlik oluştururdu.”* diyerek bu durumu açıklamıştır. M13 ise *“Herkesi memnun etmek mümkün olmayınca dağılımın adil olmadığı yönünde eleştiriler gelirdi.”* ifadesiyle eşitlik algısının kolayca zedelenebildiğini belirtmiştir.

“Popüler öğretmene yığılma” kodu ise yerel inisiyatifli sistemde özellikle tanınan veya veli çevresinde olumlu algıya sahip öğretmenlere yönelik taleplerin yoğunlaşabildiğini göstermektedir. M10’un *“Popüler öğretmene yığılma olur, dağılım dengesizleşirdi.”* ifadesi, bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır. M5 ise *“Bazı öğretmenler için yoğun talep gelir, o talepleri karşılamadığınızda başka bir sorun başlardı.”* diyerek popüler öğretmen talebinin okul yönetimi üzerinde baskı oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemin öğretmenler ve sınıflar arasında denge kurmayı güçleştirebildiğini göstermektedir.

Şeffaflık ve prosedür belirsizliği kategorisinde yer alan “şeffaflık düşük” kodu, yerel inisiyatifli sistemde kararların dışarıdan her zaman yeterince görünür ve açıklanabilir olmadığını göstermektedir. M4’ün *“Dışarıdan süreç pek görünmezdi;*

anlatmak zordu.” ifadesi, karar gerekçelerinin paydaşlara açıklanmasında güçlük yaşanabildiğini göstermektedir. M7 ise *“Biz kendi içimizde dengeleri gözettiğimizi bilirdik ama bunu veliye anlatmak her zaman kolay olmazdı.”* diyerek yerel kararların açıklanabilirlik bakımından sorun oluşturabildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, okulun iç koşullarını dikkate alma avantajının, şeffaflık sağlanmadığında eleştiriye açık hale gelebildiğini göstermektedir.

Talep ve baskı yönetimi kategorisi altında “gri alan”, “çevre baskısı” ve “çatışma yüksek” kodları yer almaktadır. “Gri alan” kodu, yerel inisiyatifli sistemde karar ölçütlerinin her zaman açık ve standart biçimde tanımlanmamasından kaynaklanan belirsizliği ifade etmektedir. M11, *“Kurallar net olmayınca herkes kendi açısından bir yorum getiriyordu.”* diyerek bu belirsizliğin farklı yorumlara yol açtığını belirtmiştir. M6 ise *“Neye göre karar verildiği açık olmayınca en doğru karar bile tartışmalı hale gelebiliyordu.”* sözleriyle gri alanların yöneticileri zor durumda bıraktığını ifade etmiştir. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemde ölçütlerin açık biçimde belirlenmemesinin karar sürecini tartışmalı hale getirebildiğini göstermektedir.

“Çevre baskısı” kodu, yerel inisiyatifli sistemde okul yöneticilerinin veli talepleri, aracı kişiler ve üst beklentilerle karşı karşıya kalabildiklerini göstermektedir. M3’ün *“Bazen yukarıyla gerilim olur, direnmek ya da boyun eğmek arasında kalırdık; vicdanen zorlanırdık.”* ifadesi, bu baskının yöneticiler üzerinde mesleki ve etik bir sıkışma oluşturduğunu göstermektedir. M11 ise *“Aracı–ricacı trafiği çoktu.”* diyerek sürecin okul dışı taleplerle zorlaşabildiğini belirtmiştir. M8’in *“Okulun kendi dengesi varken dışarıdan gelen talepler bu dengeyi zorlayabiliyordu.”* ifadesi de çevre baskısının okul içi planlamayı etkileyebildiğini ortaya koymaktadır.

“Çatışma yüksek” kodu, yerel inisiyatifli sistemde talepleri karşılanmayan velilerle okul yönetimi arasında doğrudan gerilim yaşanabildiğini göstermektedir. M10’un *“Velilerle yüz yüze gerilim çok yaşadık.”* ifadesi, kararın okul yönetimine ait görünmesinin yöneticileri doğrudan muhatap haline getirdiğini göstermektedir. M13 ise *“Veli istediği öğretmeni alamayınca bunu doğrudan idarenin tercihi gibi görüyordu.”* diyerek kararların kişiselleştirilebildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemde yakın iletişimin iş birliği kadar çatışma ihtimalini de artırabildiğini göstermektedir.

Yönetmel iş yükü kategorisi altında yer alan “tasarlama yükü” kodu, yerel inisiyatifli sistemin okul yöneticilerine ciddi bir planlama sorumluluğu yüklediğini göstermektedir. M4’ün “*Listeleri tek tek hazırlamak çok zaman alırdı.*” ifadesi, sınıf oluşturma sürecinin emek ve zaman gerektiren bir işleyişe dönüştüğünü ortaya koymaktadır. M12 ise “*Her öğrenciyi, her veliyi, her öğretmeni düşünerek dağılım yapmak kolay değildi; ciddi mesai isterdi.*” diyerek bu iş yükünün yalnızca teknik değil, aynı zamanda dikkat ve sorumluluk isteyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemin yöneticilere karar alanı açarken aynı zamanda daha fazla planlama yükü getirdiğini göstermektedir.

Belgelendirme ve denetlenebilirlik kategorisinde yer alan “denetlenebilirlik sorunu” kodu, yerel inisiyatifli sistemde karar gerekçelerinin sonradan açıklanması ve belgelenmesinin her zaman kolay olmadığını göstermektedir. M7, “*Kararı verirken birçok dengeyi gözetiyorsunuz ama sonradan bunu belgeyle anlatmak zor olabiliyordu.*” diyerek bu durumu ifade etmiştir. M10 ise “*Süreç yazılı ve açık olmayınca denetimde de veliye açıklamada da idare zorlanıyordu.*” sözleriyle denetlenebilirlik sorununa dikkat çekmiştir. M11 “*Dürüst olmak gerekirse bu sistem garibanın çocuğuna yaradı; diğer nüfuzu olan veli her yerden bastırıyor, yukarıdan aşağıdan, öbürü hiç bir şeye karışmıyor ha belki imkanı olsa o da aynı şeyi isteyecek ama fark etmez bu eski sistemde vicdanımızı zorlayan işlemlere direnmek te bizi yıpratıyordu*” diyerek yerel sistemde olumsuz kodlara genel bir açıklama mahiyetindeki duygularını ifade etmiştir. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemde karar sürecinin okulun iç bilgisine dayanmasının, resmi açıklama ve denetim aşamasında yöneticiler açısından güçlük oluşturabildiğini göstermektedir.

Genel olarak Tablo 4.4’te yer alan bulgular, yerel inisiyatifli sistemin okul yöneticileri tarafından tek yönlü bir uygulama olarak değerlendirilmediğini göstermektedir. Okul yöneticileri bu sistemi, okulun kendi koşullarını dikkate alma, sınıf dağılımlarında esnek davranma ve yönetmel karar sürecinde aktif rol üstlenme bakımından işlevsel bulmaktadır. Buna karşılık aynı sistemin adalet algısı, çevre baskısı, çatışma, şeffaflık ve iş yükü açısından yöneticileri zorlayan yönleri de bulunmaktadır. Bu nedenle yerel inisiyatifli sistem, okul yöneticilerinin görüşlerinde hem yönetmel hareket alanı sağlayan hem de bu hareket alanına bağlı çeşitli sorumluluk ve riskler üreten bir yapı olarak öne çıkmaktadır.

4.5. E-Okul Kura Sisteminin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları

Bu başlık altında, velilerin E-Okul kura sistemine ilişkin beklenti durumları ele alınmıştır. Velilere uygulanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen içerik analizi bulgular tablosunda kod kategor ve tema zincirini tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 4. 5: E-Okul Kura Sisteminin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
E-Okul Kura Sistemine İlişkin Beklenti Durumları	Adalet ve Eşitlik Algısı	Adil İşleyiş	24	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V21, V24, V27, V30, V34
		Eşit Şans	27	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V22, V23, V24, V25, V26, V27
		Ön Yargısız	17	V1, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V17, V34, V41
		Standart Erişim	20	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20
	Şeffaflık ve Kurala Bağlılık	Şeffaf Süreç	22	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V20, V22, V24, V26, V30, V31
		Kurala Bağlılık	18	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V26, V35
		Güven	17	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17
		Kayıрма Yok	21	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V29
		Takvim Netliği	18	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18
	Sınıf Kompozisyonu	Dengeli Sınıf	22	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V38
	Sınıf Kompozisyonu	Cinsiyet Dengesi	16	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V30, V36
		Eşit Sayı	14	V2, V5, V6, V8, V14, V16, V19, V22, V24, V27, V31, V32, V34, V37
	Psikososyal Rahatlık	Hızlı Kayıt	23	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V18, V20, V24, V27, V29, V30, V36
		Stres	26	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12,

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
		Azalması		V13, V14, V15, V16, V18, V20, V22, V27, V31, V34, V35, V39, V40, V42
		Olumlu Başlangıç	19	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V16, V20, V25, V29, V43

Tablo 4.5: E-Okul Kura Sisteminin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları (Devamı)

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
E-Okul Kura Sisteminin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları	Öğretmen Niteliği ve Uygunluğu	Uygunluk Sorunu	18	V3, V6, V9, V12, V14, V16, V20, V21, V22, V24, V27, V28, V32, V35, V36, V38, V39, V41
	Öğretmen Niteliği ve Uygunluğu	İstenmeyen Öğretmen	17	V1, V5, V7, V11, V13, V14, V15, V25, V26, V29, V32, V33, V35, V37, V39, V40, V43
		Öğretmen Sürekliliği Kaygısı	17	V1, V4, V6, V8, V10, V11, V12, V19, V22, V23, V26, V31, V32, V34, V35, V38, V42
	Tasadüfilik ve Şans Eleştirisi	Piyango	27	V1, V3, V5, V7, V9, V11, V13, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V22, V23, V25, V27, V28, V29, V31, V33, V35, V36, V39, V40, V41
		Rastlantısal	15	V1, V3, V5, V6, V7, V9, V18, V22, V27, V30, V31, V33, V35, V41, V43
	Psikososyal Yük	Kaygı	18	V5, V6, V18, V22, V26, V27, V28, V30, V31, V32, V34, V35, V38, V39, V40, V41, V42, V43
		Stres	18	V5, V11, V19, V21, V22, V26, V27, V28, V29, V30, V31, V32, V34, V35, V38, V40, V41, V43
		Olumsuz Başlangıç	21	V2, V3, V5, V7, V8, V11, V14, V15, V18, V21, V24, V27, V29, V32, V35, V37, V38, V40, V41, V42, V43
		Olumsuz Cevap	18	V4, V10, V14, V20, V22, V24, V25, V27, V29, V31, V32, V35, V37, V38, V40, V41, V42, V43
	Algoritmik Eksiklik	Farklılıklar Göz ardı	22	V2, V3, V8, V14, V16, V18, V20, V22, V24, V27, V28, V31, V32, V34, V35, V36, V37, V39, V40, V41, V42, V43
		Hakkaniyet	21	V1, V3, V5, V9, V11, V16, V17, V19, V20, V21, V22, V23, V25, V27, V28, V29, V31, V33, V36, V39, V40,
		Yığılma Riski	18	V9, V20, V23, V24, V27, V28, V30, V31, V32, V34, V35, V36, V37, V39, V40, V41, V42, V43

Not. f değeri, ilgili kodu ifade eden veli sayısını göstermektedir. Aynı veli birden fazla kod altında yer alabildiğinden frekanslar toplam katılımcı sayısı olarak değerlendirilmemelidir. Bu tablo, E-Okul kura sisteminin velilerin beklenti durumlarına ilişkin yansımalarını gösteren ayrıntılı bulgulardan yoğunlaştırılarak hazırlanmıştır.

Tablo 4.5’te E-Okul kura sisteminin velilerin beklenti durumlarına yansımaları sunulmuştur. Tabloda 8 kategori altında 27 kod yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, velilerin E-Okul kura sistemini özellikle adalet, eşitlik, şeffaflık, kurala bağlılık ve kayırmanın engellenmesi açısından olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte aynı sistemin öğretmen niteliği ve uygunluğu, tesadüfilik algısı, bireysel ihtiyaçların dikkate alınmaması, itiraz süreci ve psikososyal yük bakımından bazı sınırlılıklar taşıdığı da anlaşılmaktadır.

Bulgularda ilk olarak adalet ve eşitlik algısı öne çıkmaktadır. Bu kategori altında “adil işleyiş” kodu 24 veli tarafından dile getirilmiştir. Veliler, E-Okul kura sisteminin kişisel ilişkilerden bağımsız işlemesini ve öğrencilerin aynı kurallar içinde yerleştirilmesini adalet duygusunu güçlendiren bir durum olarak değerlendirmiştir. Bu durumu V4, *“En azından kimsenin tanıdığı var diye öne geçtiğini düşünmüyoruz; sistem ne veriyse herkes onu kabul ediyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. V13 ise *“Benim için önemli olan herkesin aynı işlemde geçmesiydi; kura bu anlamda içimi rahatlattı.”* diyerek sistemin adil işleyişine vurgu yapmıştır.

Aynı kategori altında yer alan “eşit şans” kodu 27 veli tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu, velilerin kura sistemini tüm öğrencilerin aynı ihtimalle sınıflara ve öğretmenlere yerleştirilmesi bakımından olumlu gördüklerini göstermektedir. V8, *“Çocuğumun kimin çocuğu olduğuna bakılmadan aynı şansa sahip olması benim için önemliydi.”* ifadesiyle eşitlik beklentisini dile getirmiştir. V21 ise *“Herkes aynı kuraya girince insan kendini daha güvende hissediyor; kimseye özel bir kapı açılmamış oluyor.”* sözleriyle eşit şans algısının velilerde güven oluşturduğunu belirtmiştir.

“Önyargısız” kodu da olumlu yönler arasında yer almaktadır. Bu kod, velilerin kura sistemini öğrenci, veli ya da öğretmen hakkında önceden oluşabilecek kabulleri sınırlayan bir uygulama olarak gördüklerini göstermektedir. V11, *“Kimse çocuğumu ya da bizi önceden tanıyıp ona göre bir karar vermedi; bu bana daha doğru geldi.”* diyerek sistemin önyargısız işlediğini düşündüğünü belirtmiştir. V34 ise *“Bazen velinin durumuna, çevresine ya da öğretmenle ilişkisine göre karar verildiği düşünülür; kura olunca bu şüphe azalıyor.”* sözleriyle önyargı ihtimalinin azaldığını ifade etmiştir.

Adalet ve eşitlik algısı kapsamında yer alan “aynı erişim” kodu 20 veli tarafından dile getirilmiştir. Veliler, E-Okul kura sisteminin okuldaki sınıf ve öğretmen

dağılımına erişimde tüm ailelere aynı mesafede durduğunu düşünmektedir. V16, *“Kimse müdürle görüşerek ya da birini araya koyarak daha iyi bir yere geçemedi; herkes aynı sistemden geçti.”* ifadesini kullanmıştır. V20 ise *“Okulda tanıdığı olanla olmayanın aynı şartlarda olması güzel bir şey.”* diyerek sistemin erişim eşitliği sağladığını belirtmiştir.

Şeffaflık ve kurala bağlılık kategorisi de velilerin olumlu değerlendirmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu kategori altında “şeffaf süreç” kodu 22 veli tarafından ifade edilmiştir. Veliler, sınıf ve öğretmen belirleme sürecinin kişisel kararlardan çok sistem üzerinden yürütülmesini daha açık ve izlenebilir bulmuşlardır. V3, *“Kimin neye göre sınıfa verildiğini bilmek zor olurdu; kura olunca süreç daha anlaşılır oldu.”* demiştir. V30 ise *“Sistem belli, işlem belli; en azından sonradan ‘neden böyle oldu’ diye çok fazla şüphe kalmıyor.”* sözleriyle şeffaflık algısını dile getirmiştir.

“Kurula bağlılık” kodu 18 veli tarafından belirtilmiştir. Bu bulgu, velilerin E-Okul kura sistemini kişisel taleplerin değil, önceden belirlenmiş kuralların işlediği bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. V6, *“Kural neyse ona göre yapılması bana daha doğru geliyor; yoksa herkes kendi istediğini ister.”* ifadesiyle kurala bağlı işleyişi olumlu değerlendirmiştir. V15 ise *“Bir sistem varsa herkes ona uymalı; kura bu anlamda okulu da veliyi de rahatlatıyor.”* diyerek kurallı işleyişin beklenti yönetimine katkı sunduğunu belirtmiştir.

Aynı kategorideki “güven” kodu 17 veli tarafından dile getirilmiştir. Veliler, kura sisteminin süreci kişisel değerlendirmelerden uzaklaştırması nedeniyle güven duygusunu artırdığını ifade etmişlerdir. V2, *“Sonucun nasıl çıktığını bilmesem de en azından bir kişinin keyfine göre olmadığını düşündüm.”* demiştir. V17 ise *“Kura olunca insan ‘acaba birileri araya girdi mi’ diye daha az düşünüyor.”* sözleriyle sistemin güven algısını güçlendirdiğini belirtmiştir.

Kayırmanın engellenmesi kategorisinde yer alan “kayıрма yok” kodu 21 veli tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu, velilerin E-Okul kura sistemini torpil, ayrıcalık veya kişisel ilişki etkisini azaltan bir uygulama olarak gördüklerini göstermektedir. V9, *“Eskiden iyi öğretmene tanıdığı olan gider diye düşünülürdü; kura bu düşünceyi biraz kırdı.”* ifadesini kullanmıştır. V29 ise *“Kimsenin birini araya koyup istediği öğretmeni*

alması doğru olmaz; kura bunu engelliyor.” diyerek sistemin kayırmayı sınırlandıldığını belirtmiştir.

“Planlama ve iletişim netliği” kategorisi altında “hızlı kayıt” ve “takvim netliği” kodları yer almaktadır. “Hızlı kayıt” kodu 23 veli tarafından dile getirilmiştir. Veliler, E-Okul kura sisteminin kayıt ve sınıf belirleme sürecini daha hızlı ve düzenli hale getirdiğini düşünmektedir. V24, *“Kayıt süreci uzamadı; sınıf belli olunca biz de hazırlığımızı yaptık.”* demiştir. V36 ise *“Eskiden kime soracağız, ne zaman belli olacak diye beklenirdi; şimdi süreç daha hızlı ilerledi.”* sözleriyle kayıt sürecindeki netliği olumlu değerlendirmiştir.

“Takvim Netliği” kodu 18 veli tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu, velilerin sürecin belli bir zaman planı içinde yürütülmesini beklenti yönetimi açısından önemli gördüklerini göstermektedir. V10, *“Ne zaman açıklanacağını bilmek bile veli için rahatlatıcı oluyor.”* ifadesini kullanmıştır. V18 ise *“Takvim belli olunca çocuğu da kendimizi de ona göre hazırladık.”* diyerek sürecin zaman açısından net olmasının ailelere kolaylık sağladığını belirtmiştir.

Sınıf kompozisyonu dengesi kategorisinde “dengeli sınıf” kodu 22 veli tarafından dile getirilmiştir. Veliler, kura sisteminin öğrencilerin sınıflara daha dengeli dağılmasına katkı sağladığını düşünmektedir. V7, *“Sınıflar arasında çok büyük fark olmaması önemli; kura bunu biraz dengeliyor.”* demiştir. V38 ise *“Herkes belli bir öğretmene ya da sınıfa yığılmayınca sınıflar daha düzenli oluşuyor.”* sözleriyle sınıf dengesi açısından olumlu bir değerlendirme yapmıştır. Yine sınıf kompozisyonu kategorisi altında yer alan cinsiyet dengesi kodu, (f=16) bu araştırmada toplumsal cinsiyet çözümlemesini değil; şubelerdeki kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olması ve buna bağlı akran etkileşimi beklentisini ifade etmektedir. Kod, velilerin sınıf profilinin dengeli oluşmasına ilişkin değerlendirmelerinden türetilmiştir.

Burada ele alınan cinsiyet dengesi kodu, toplumsal cinsiyet eşitliği veya toplumsal cinsiyet analizine ilişkin bir bulguyu değil; velilerin sınıf içi kız ile erkek öğrenci dağılımının ve akran ilişkilerindeki dengenin korunmasına yönelik beklentisini ifade etmektedir. V14, *“Sınıfta kız erkek dağılımının çok bozulmaması iyi olur; kura bunu daha dengeli yapıyor gibi.”* ifadesini kullanmıştır. V30 ise *“Bir sınıfta çok fazla*

erkek ya da çok fazla kız olması sınıf havasını etkileyebilir; dengeli olması daha iyi.” sözleriyle cinsiyet dağılımına ilişkin beklentisini belirtmiştir.

Psikososyal rahatlık kategorisinde “stres azalması” kodu 26 veli tarafından ifade edilmiştir. Veliler, öğretmen seçimi için okul yönetimiyle görüşme, aracı bulma ya da talepte bulunma zorunluluğunun azalmasını rahatlatıcı bulmuşlardır. V31, *“Kiminle konuşacağım, nasıl isteyeceğim diye düşünmedim; kura olunca o stres azaldı.”* demiştir. V40 ise *“İyi öğretmeni kaçırır mıyım diye uğraşmak yerine sonucu bekledik; bu daha az yıpratıcıydı.”* ifadesiyle sistemin veli üzerindeki baskıyı azalttığını belirtmiştir.

Aynı kategorideki “olumlu başlangıç” kodu 19 veli tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgu, kura sisteminin bazı velilerde okul başlangıcına ilişkin daha sakin ve kabullenici bir tutum oluşturduğunu göstermektedir. V25, *“Çocuğumun okula huzurlu başlamasını istedim; kura sonucu belli olunca biz de ona göre kabullendik.”* demiştir. V43 ise *“Başta merak ettik ama sonra sınıf belli olunca çocuğu öğretmenine alıştırmaya çalıştık.”* ifadesiyle sürecin başlangıç dönemindeki etkisine değinmiştir. Bu kategori altında “eşit sayı” kodu yer almaktadır. Velilerden bazıları, kura sisteminin sınıf oluşturma işleminde mevcut sayıların eşit şekilde dağıtılmasından duydukları memnuniyeti ifade etmektedir. V14 *“Artık bir sınıf mevcudu kalabalıkdığer sınıfta in cin top oynamıyor, daha once sınıf mevcutları arasında dengesizlik oluyordu.”* Sözleri ile bu durumu ifa etmektedir.

Olumsuz bulgularda ise ilk olarak eşitlik-adalet ayrımı “Hakkaniyet” kategorisi öne çıkmaktadır. Velilerden bir bölümü eşitliğin adalet üretmediğini ifade ettiklerini tespit etmekteyiz. Sınıf mevcutlarının belirleme algoritması öğretmen seçimi ve sınıf oluşturma durumlarındaki otomasyonun her çocuk için adil sonuç üretmeyebileceğini belirtmiştir. V32, *“Herkes aynı kural uygulanıyor ama her çocuğun ihtiyacı aynı değil; eşit olmak her zaman adil olmak demek değil.”* demiştir. V37 ise *“Kura tarafsız olabilir ama çocuğun durumuna hiç bakılmayınca adalet kısmı eksik kalıyor.”* sözleriyle eşitlik ve adalet arasındaki farkı vurgulamıştır.

“Öğretmen Niteliği ve Uygunluğu” kategorisi, velilerin olumsuz değerlendirmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. “Uygunluk sorunu” kodu 18 veli tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgu, velilerin çocuklarının kişisel özellikleriyle öğretmenin sınıf yönetimi veya iletişim tarzı arasında uyum kurulmasını beklediklerini

göstermektedir. V28, *“Benim çocuğum daha çekingen; öğretmenin tarzının buna uygun olması gerekirdi.”* demiştir. V41 ise *“Kura çocuğun yapısını bilmiyor; bazen öğretmen iyi olsa bile çocukla uyum yakalanamayabiliyor.”* ifadesiyle uygunluk sorununa dikkat çekmiştir.

“İstenmeyen öğretmen” kodu da bu kategori altında yer almaktadır. Veliler, kura sonucunda daha önce olumsuz duyum aldıkları veya kendi beklentilerine uygun görmedikleri bir öğretmene denk gelme ihtimalini sorun olarak değerlendirmiştir. V33, *“Bazı öğretmenlerle ilgili velilerden duyduğlarımız oluyor; kura çıkınca bunu değiştirme şansınız olmuyor.”* demiştir. V39 ise *“Öğretmeni tanımadan çocuğu teslim etmek zorunda kalmak beni tedirgin etti.”* ifadesiyle öğretmen seçememe durumunun kendisinde kaygı oluşturduğunu belirtmiştir.

“Öğretmen Sürekliliği Kaygısı” kodu, velilerin öğretmenin okulda kalıcılığına ilişkin kaygılarını yansıtmaktadır. Veliler, kura sonucunda tayin isteyebilecek ya da kısa süre sonra okuldan ayrılacak bir öğretmene denk gelmeyi çocuk açısından riskli görmektedir. V19, *“Öğretmen bir yıl sonra giderse çocuk yeniden alışmak zorunda kalacak; bunu kura dikkate almıyor.”* demiştir. V42 ise *“Birinci sınıfta öğretmenin devamlılığı çok önemli; tayinci öğretmene denk gelmek aileyi endişelendiriyor.”* sözleriyle öğretmen sürekliliği beklentisini ifade etmiştir.

Tesadüfilik ve şans eleştirisi kategorisinde “piyango” kodu 27 veli tarafından dile getirilmiştir. Bu, olumsuz yönler içinde en yüksek frekansa sahip kodlardan biridir. Veliler, çocuklarının eğitim hayatının başlangıcında öğretmen belirleme sürecinin tamamen şansa bırakılmasını eleştirmiştir. V35, *“Çocuğun ilk öğretmeni piyango gibi belirlenmemeli; bu çok önemli bir başlangıç.”* demiştir. V1 ise *“Kura adil olabilir ama çocuğun geleceği için bu kadar önemli bir konuda sadece şansa kalması beni rahatsız etti.”* ifadesiyle bu eleştiriye desteklemiştir.

Aynı kategorideki “rastlantısal” kodu 15 veli tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu, velilerin kura sistemini kişisel ve pedagojik ihtiyaçları dikkate almayan rastlantısal bir işlem olarak gördüklerini göstermektedir. V27, *“Sistem çocuğun nasıl biri olduğunu bilmiyor; sadece rastgele bir sınıfa koyuyor.”* demiştir. V43 ise *“Bize göre öğretmen seçimi biraz daha çocuğa göre olmalıydı; kura çok rastlantısal kaldı.”* sözleriyle sistemin bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini belirtmiştir.

Psikososyal yük kategorisinde “kaygı” ve “stres” kodları yer almaktadır. “Kaygı” kodu 18 veli tarafından dile getirilmiştir. Veliler, kura sonucunun belirsizliği ve sonucun değiştirilememesi nedeniyle kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. V34, *“Sonuç açıklanana kadar sürekli düşündüm; çocuğum nasıl bir öğretmene düşecek diye kaygılandım.”* demiştir. V41 ise *“Kura çıkınca değiştirme imkanı olmayacağını bilmek insanı daha çok endişelendiriyor.”* ifadesiyle sürecin kaygı boyutuna dikkat çekmiştir.

“Stres” kodu da 18 veli tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu, kura sürecinin bazı veliler için yalnızca idari bir işlem değil, duygusal olarak yorucu bir bekleyişe dönüştüğünü göstermektedir. V29, *“Sonucu beklemek de sonuçtan sonra alışmaya çalışmak da stresliydi.”* demiştir. V40 ise *“İstediğimiz gibi olmazsa ne yapacağız diye aile içinde bile konuşup durduk.”* sözleriyle sürecin aile içinde stres oluşturduğunu belirtmiştir.

“Olumsuz cevap” kodu 18 veli tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu, velilerin okul yönetimiyle iletişim kurmalarına rağmen çoğu zaman sistem gerekçesiyle olumsuz yanıt aldıklarını göstermektedir. V24, *“Okula gittik, konuştuk ama sistem böyle denilip olumsuz cevap verildi.”* demiştir. V31 ise *“Bir muhatap bulduk ama çözüm bulamadık; cevap hep aynıydı.”* sözleriyle iletişim sürecinin beklentisini karşılamadığını belirtmiştir.

Bireysel ihtiyaç ve yoğunlaşma sorunları, algoritmik eksizlik olarak oluşan duyarsızlık kategorisi altında “farklılıklar göz ardı” ve “yığılma riski” kodları yer almaktadır. “Farklılıklar göz ardı” kodu 22 veli tarafından dile getirilmiştir. Veliler, öğrencilerin öğrenme özellikleri, mizaçları, özel durumları veya sosyal ihtiyaçlarının kura sisteminde yeterince dikkate alınmadığını düşünmektedir. V36, *“Her çocuk aynı değil; kimi daha hassas, kimi daha hareketli. Kura bunları görmüyor.”* demiştir. V39 ise *“Çocuğumun yapısını bilen biri karar verse daha doğru olurdu.”* ifadesiyle bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

“Yığılma riski” kodu ise 18 veli tarafından ifade edilmiştir. Veliler, kura sisteminde bazı sınıflarda benzer ihtiyaçlara sahip öğrencilerin yoğunlaşabileceğini ya da sınıf dengesinin her zaman beklenen biçimde oluşmayabileceğini belirtmiştir. V30, *“Kura yapıldı diye her sınıfın dengeli olacağı kesin değil; bazı sınıflara zor öğrenciler daha fazla denk gelebilir.”* demiştir. V43 ise *“Sınıfın yapısı tamamen şansa kalınca*

bazı sınıflarda yoğunluk ya da uyumsuzluk oluşabilir.” sözleriyle yığılma riskine dikkat çekmiştir.

Genel olarak Tablo 4.5’te yer alan bulgular, velilerin E-Okul kura sistemini hem güven veren hem de kaygı oluşturan yönleriyle değerlendirdiklerini göstermektedir. Veliler açısından sistemin olumlu tarafı; adalet, eşitlik, şeffaflık, kurallara bağlılık ve kayırmanın engellenmesiyle ilişkilidir. Buna karşılık öğretmen-çocuk uyumunun dikkate alınmaması, öğretmen niteliğine ilişkin belirsizlik, kura sonucunun rastlantısal algılanması, itirazların sınırlı karşılık bulması ve bireysel ihtiyaçların yeterince görünür olmaması sistemin olumsuz yansımaları olarak öne çıkmaktadır. Velilerin değerlendirmeleri, sistemin yalnızca kura işleminin adil biçimde yürütülmesi üzerinden ele alınmadığını göstermektedir. Sınıfların öğrenci özellikleri bakımından dengeli oluşması, çocukların öğretmenleriyle uyum sağlayabilmesi ve bireysel farklılıkların gözetilmesi de velilerin önem verdiği unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bakımdan sistemin kurallı ve şeffaf olması velilerin güvenini artırırken kura sonucunda oluşabilecek sınıf yapısına ilişkin belirsizlikler kaygılarını sürdürmektedir.

Bu nedenle E-Okul kura sistemi, velilerin görüşlerinde bir yandan güven ve eşitlik duygusunu güçlendiren, diğer yandan çocuklarının bireysel ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığı düşüncesiyle kaygı oluşturan bir uygulama olarak belirginleşmektedir.

4.6. Yerel İnisiyatifli Sistemin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları

Velilerin yerel inisiyatifli sisteme ilişkin beklenti ve değerlendirmeleri; öğretmen uyumu, iletişim ve gerilim yönetimi, öğretmen motivasyonu ve örgütsel kalite, dağıtım adaleti ile ilgili alan temaları altında toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler, yerel inisiyatifli sistemin velilerin beklentilerine nasıl yansıdığını ortaya koymak amacıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda benzer nitelikteki görüşler kodlanarak ilgili temalar altında bir araya getirilmiş ve her bir koda ilişkin katılımcı dağılımları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, velilerin sistemi yalnızca sınıf ve öğretmen belirleme süreci açısından değil, iletişim, adalet ve okulun örgütsel işleyişi bakımından da değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu temalara ilişkin kodlar ve katılımcı dağılımları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4. 6: Yerel İnisiyatifli Sistemin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Velilerin Yerel İnisiyatifli Sisteme İlişkin Beklenti Durumları	Öğretmen Uyumu	Sınıf Dayanışması	27	V1, V2, V4, V8, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25, V28, V33, V37, V3, V5, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V39
		Öğretmen Tercihi	27	V1, V2, V4, V8, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25, V28, V37, V3, V5, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V39, V41
		Uygun Profil	28	V1, V2, V4, V8, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25, V28, V37, V3, V5, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V39, V41, V43
		Aidiyet	25	V1, V2, V4, V5, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V28, V33, V37, V3, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V39
	İletişim ve Gerilim Yönetimi	Yakın İletişim	28	V1, V2, V4, V5, V7, V8, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25, V28, V33, V3, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V39, V41, V43
		Risk Azaltma	27	V1, V2, V4, V8, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25, V28, V33, V37, V3, V5, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V41
	Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Kalite	Seçilme Etkisi	26	V1, V2, V4, V8, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25, V28, V33, V3, V5, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V39
		Okul Kültürüne Uyum	28	V1, V2, V4, V8, V11, V13, V15, V17, V19, V21, V23, V25, V28, V33, V37, V3, V5, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V38, V39, V41
	Dağıtım Adaleti	Kayıрма Riski	18	V6, V9, V12, V14, V16, V20, V22, V24, V26, V27, V31, V32, V34, V35, V36, V40, V42, V43
		Fırsat Eşitsizliği	12	V18, V3, V29, V30, V32, V36, V39, V41, V43, V28, V7, V11
	Gri Alan	Ölçüt Belirsizliği	13	V6, V9, V12, V14, V20, V22, V24, V27, V31, V42, V4, V29, V30
		İtiraz Belirsizliği	15	V3, V6, V10, V12, V14, V16, V20, V22, V37, V38, V39, V29, V30, V32, V36
		Keyfi Uygulama	15	V6, V9, V12, V14, V16, V20, V22, V24, V27, V31, V34, V35, V40, V42, V4
		Farklı Uygulama	12	V6, V20, V22, V27, V40, V29, V36, V39, V41, V43, V24, V30
	Adres Baskısı	Baskı Etkisi	15	V6, V9, V12, V14, V16, V20, V22, V24, V27, V31, V34, V35, V40, V42, V4
		Adres Taşıma	13	V6, V9, V12, V14, V16, V20, V22, V27, V31, V34, V35, V40, V42

Tablo 4.6: Yerel İnisiyatifli Sistemin Velilerin Beklenti Durumlarına Yansımaları
(Devamı)

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Velilerin Yerel İnisiyatifli Sisteme İlişkin Beklenti Durumları	Pedagojik Denge	Kalabalık Sınıf	1 9	V6, V9, V12, V14, V16, V20, V22, V24, V27, V31, V34, V35, V40, V42, V4, V29, V36, V41, V43
		Profil Dengesizliği	6	V20, V22, V27, V31, V34, V42
		Özel Gereksinim	2 4	V1, V2, V4, V11, V13, V15, V17, V21, V23, V25, V28, V3, V5, V7, V10, V18, V26, V29, V30, V32, V36, V39, V41, V43

Not. f değeri, ilgili kodu dile getiren katılımcı sayısını göstermektedir. Veli örneklemleri V1–V43 kodlarıyla temsil edilmiştir. Aynı veli birden fazla kod altında yer alabilir.

Tablo 4.6 incelendiğinde 6 kategori altında 16 kod yer aldığı görülmektedir. Bulgular, velilerin bu sistemi tek yönlü değerlendirmede olduğunu göstermektedir. Veliler yerel inisiyatifli sistemi; öğretmen ile öğrenci uyumu, yakın iletişim ve sınıf içi dayanışma bakımından olumlu görmektedir. Buna karşılık aynı sistemin kayırma riski, ölçüt belirsizliği, veli baskısı, adres taşıma ve itiraz sürecindeki belirsizlikler nedeniyle sorun üretebildiğini belirtmektedir.

İlk olarak öğretmen uyumu kategorisi öne çıkmaktadır. Bu kategoride uygun profil kodu f=28, öğretmen tercihi kodu f=27, sınıf dayanışması kodu f=27 ve aidiyet kodu f=25 frekansla yer almıştır. Veliler, yerel inisiyatifli sistemde çocuğun yapısının, öğretmenin yaklaşımının ve aile-öğretmen uyumunun daha fazla dikkate alınabileceğini düşünmektedir. Bir veli bu durumu "*Çocuğumun yapısını biliyorum. Daha sakin, daha ilgili bir öğretmenle daha kolay uyum sağlayacağını düşünüyordum. O yüzden öğretmeni tanımak bizim için önemliydi.*" (V13) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir veli ise öğretmen hakkında çevreden bilgi almanın kendileri için önemli olduğunu belirterek "*Çevreden sorup soruşturuyorduk. Hangi öğretmen nasıl ilgileniyor, çocuğa nasıl yaklaşıyor, bunları bilmek istiyorduk.*" (V24) demiştir. Bu ifadeler, velilerin öğretmen tercihini yalnızca isim seçme olarak değil, çocuğa uygun öğretmenle eşleşme isteği olarak gördüğünü göstermektedir.

Aynı kategoride yer alan aidiyet kodu da dikkat çekmektedir. Bazı veliler, tercih sürecine dahil olmanın okula ve öğretmene karşı daha erken bir bağ oluşturduğunu belirtmiştir. Bu durumu bir veli "*Tercih yapınca insan kendini sürecin içinde hissediyordu. Okula da öğretmene de daha baştan yakınlık oluşuyordu.*" (V1) sözleriyle açıklamıştır. Bu bulgu, yerel inisiyatifli sistemin bazı veliler tarafından yalnızca sınıf

belirleme süreci olarak değil, okul-aile ilişkisini başlatan bir temas alanı olarak da görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmen uyumu kategorisindeki sınıf dayanışması kodu ise velilerin birbirleriyle kurduğu ilişkiye işaret etmektedir. Veliler, yerel inisiyatifli sistemde sınıf içi veli iletişiminin daha kolay kurulabildiğini ve ortak hareket etmenin daha mümkün olduğunu belirtmiştir. Bir veli bu durumu *"Sınıfta birbirini tanıyan, benzer düşünen veliler olunca işler daha kolay yürüyordu. Etkinlikte, ihtiyaçta, öğretmenin istediği bir şeyde daha çabuk toparlanıyorduk."* (V33) şeklinde açıklamıştır. Bu bulgu, yerel sistemin bazı veliler açısından sınıf içi sosyal dayanışmayı güçlendiren bir yönü olduğunu göstermektedir.

İletişim ve gerilim yönetimi kategorisinde yakın iletişim kodu f=28, risk azaltma kodu ise f=27 frekansla yer almıştır. Veliler, yerel sistemde okul yönetimiyle doğrudan iletişim kurabildiklerini ve çocuklarının ileride yaşayabileceği bazı uyum sorunlarını önceden dile getirebildiklerini belirtmiştir. Bir veli bu durumu *"Okula gidip derdimizi anlatabiliyorduk. Kime ne söyleyeceğimiz belliydi, muhatap buluyorduk."* (V33) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir veli ise öğretmen-çocuk uyumsuzluğu yaşanmadan önce görüş bildirebilmenin önemli olduğunu belirterek *"Çocuğumun anlaşılamayacağını düşündüğüm bir öğretmen varsa bunu önceden söyleyebiliyordum. Dört yıl sorun yaşayacağına baştan önlem alınması daha doğru geliyordu."* (V2) demiştir.

Öğretmen motivasyonu ve örgütsel kalite kategorisinde okul kültürüne uyum kodu f=28, seçilme etkisi kodu ise f=26 frekansla yer almıştır. Veliler, yerel sistemde öğretmenin iletişimi, sınıf yönetimi ve okul ortamına uyumunun daha görünür hale geldiğini düşünmektedir. Bu bulgu, öğretmenler arasında doğrudan bir yarışma algısından çok, velilerin öğretmenin mesleki yaklaşımını ve sınıf içindeki tutumunu önemsemesiyle ilişkilidir. Bir veli bu durumu *"Veliler öğretmenin ilgisini, iletişimini, sınıfa yaklaşımını biliyordu. İyi iletişim kuran öğretmen zaten daha çok tercih ediliyordu."* (V19) sözleriyle ifade etmiştir.

Hakkaniyet unsurunun ön plana çıktığı, dağıtım adaleti kategorisi öne çıkmaktadır. Bu kategoride kayırma riski kodu f=18, fırsat eşitsizliği kodu ise f=12 frekansla yer almıştır. Veliler, yerel sistemi tamamen reddetmemekle birlikte karar sürecinin tanıdıklık, okul yönetimine yakınlık ya da sosyal çevre üzerinden

etkilenebileceğine dair kaygılar dile getirmiştir. Bir veli bu durumu *"Biz de aynı öğretmeni istemiştik ama başkasının işi oldu, bizimki olmadı. O zaman insan ister istemez adaletli mi diye düşünüyor."* (V34) sözleriyle belirtmiştir. Başka bir veli ise *"Herkesin adını duyduğu öğretmenlere ulaşmak kolay olmuyordu. Tanıdığı olan daha rahat istediği sınıfa girebiliyordu."* (V7) diyerek fırsat eşitsizliği algısına dikkat çekmiştir.

Gri Alan kategorisinde itiraz belirsizliği ve keyfi uygulama kodları f=15, ölçüt belirsizliği kodu f=13, farklı uygulama kodu ise f=12 frekansla yer almıştır. Bu kategorideki bulgular, yerel sistemde okul yöneticisinin yaklaşımının süreci doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bazı veliler, tecrübeli ve hakkaniyetli bir okul yöneticisinin öğretmenleri, velileri ve öğrencileri tanıdığı için daha isabetli yönlendirmeler yapabildiğini belirtmiştir. Bir veli bu durumu *"Biz herkesin istediği öğretmeni düşünüyorduk ama müdür bize 'Sizin çocuğunuzun yapısına şu öğretmen daha uygun olur' dedi. Başta tereddüt ettik ama sonra gerçekten memnun kaldık."* (V14) sözleriyle açıklamıştır. Bu ifade, yerel inisiyatifin adil ve tecrübeli bir yönetici eliyle yürütüldüğünde veli açısından güven verici olabildiğini göstermektedir.

Buna karşılık bazı veliler, kararların kişiden kişiye değişebildiğini ve bunun güven duygusunu zedelediğini ifade etmiştir. Bir veli *"Müdür herkese olmaz diyordu ama kime neden olmaz, kime neden olur, onu anlayamıyorduk."* (V22) diyerek ölçüt belirsizliğine dikkat çekmiştir. Başka bir veli ise popüler öğretmen tercihinin her zaman doğru sonuç vermediğini belirterek *"Adı çok duyulan öğretmene verdiler ama bizim çocuk yapamadı. Sonra sınıf değiştirmek zorunda kaldık."* (V20) demiştir. Bu ifadeler, yerel inisiyatifli sistemde yönetici tecrübesinin ve açık ölçütlerin önemli olduğunu göstermektedir. Kararlar iyi açıklanmadığında veliler süreci keyfi olarak algılayabilmektedir.

Aynı kategorideki itiraz belirsizliği kodu ise kararın ardından izlenecek yola ilişkin beklentiyi yansıtmaktadır. Veliler, karar verildikten sonra nereye başvuracaklarını, itirazlarının nasıl değerlendirileceğini ve kararın hangi gerekçeyle verildiğini açık biçimde bilmek istemektedir. Bir veli bu durumu *"Verilen sınıfı kabul etmek zorundaymışız gibi anlatıldı. Dilekçe verdik ama sonucunu da tam anlayamadık."* (V33) sözleriyle dile getirmiştir. Başka bir veli ise *"İtiraz edince neye göre tekrar*

bakılacak, kim karar verecek, bunlar açık değildi." (V10) diyerek sürecin açıklık ihtiyacına işaret etmiştir.

Adres baskısı kategorisinde baskı etkisi kodu f=15, adres taşıma kodu ise f=13 frekansla yer almıştır. Veliler, yerel sistemde bazı ailelerin tanıdık ilişkileri ya da adres değişikliği üzerinden avantaj sağlayabildiğini düşünmektedir. Bir veli bu durumu *"Tanıdığı olan daha rahat işini yaptırıyordu. Bizim gibi kimseyi tanımayanlar bekliyordu."* (V12) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir veli ise adres taşıma durumuna dikkat çekerek *"Mahallede oturmadiğı halde adresini aldırıp gelenler vardı. Böyle olunca sınıflar da dengeli olmuyordu."* (V20) demiştir. Bu bulgu, yerel sistemin okul yönetimi üzerinde veli baskısı oluşturabileceğini ve kayıt alanı üzerinden stratejik davranışlara yol açabileceğini göstermektedir.

Pedagojik denge kategorisinde kalabalık sınıf kodu f=19 frekansla olumsuz yönler içinde güçlü biçimde öne çıkmıştır. Veliler, özellikle çok istenen öğretmenlerde sınıfların kalabalıklaşabildiğini ve bunun eğitim ortamını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bir veli bu durumu *"Herkes aynı öğretmeni isteyince o sınıf kalabalıklaşıyordu. Sonradan gelenlerle sınıf iyice doluyordu."* (V27) sözleriyle açıklamıştır. Aynı kategoride profil dengesizliği kodu f=6 frekansla daha sınırlı düzeyde dile getirilmiştir. Bir veli bu durumu *"Bazı sınıflarda zorlanan çocuklar daha çok toplanmış gibiydi. Bir sınıfta yük artınca hem öğretmen hem çocuklar zorlanıyor."* (V27) şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgu, sınıfların öğrenci ihtiyaçları ve destek gereksinimleri bakımından dengeli oluşturulmasının veliler açısından önemli görüldüğünü göstermektedir.

Aynı kategoride yer alan özel gereksinim kodu f=24 frekansla öne çıkmıştır. Bu bulgu, velilerin özel gereksinimli, hassas, ikiz ya da uyum sorunu yaşayabilecek çocukların sınıflara dağıtımını pedagojik denge bakımından kritik bir alan olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bir veli bu durumu *"Bizim çocuğun özel bir durumu vardı. Okul bunu biliyordu ve ona göre daha dikkatli davranılmasını bekliyorduk."* (V3) sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifade, özel durumların yerel düzeyde fark edilebilmesinin veliler için bir beklenti alanı oluşturduğunu; bu beklentinin karşılanmaması durumunda ise sınıf dengesine ilişkin kaygının derinleştiğini göstermektedir. Bu doğrultuda velilerin, öğrencilerin bireysel özelliklerinin sınıf oluşturma sürecinde dikkate

alınmasını yalnızca kişisel bir beklenti olarak değil, eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesini destekleyen bir unsur olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Veliler, bu sistemde çocuğun öğretmenle uyumunun, okul ile doğrudan iletişimin ve sınıf içi dayanışmanın önemli avantajlar sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte aynı sistemin kayırma riski, belirsiz ölçütler, veli baskısı, sınıf kalabalığı ve itiraz sürecindeki açıklık eksikliği nedeniyle risk taşıdığı da ifade edilmiştir. Aynı veli kodlarının bazı olumlu ve olumsuz kodlarda birlikte görünmesi, yerel sisteme ilişkin tutumların kesin bir kabul ya da kesin bir ret biçiminde oluşmadığını göstermektedir. Bu durum, velilerin uygulamanın sağlayabileceği yararlarla ortaya çıkarabileceği sorunları birlikte göz önünde bulundurarak sistemi farklı boyutlarıyla değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Özellikle yerel kararların hangi ölçütlere göre alındığının açık biçimde ortaya konulması, velilerin uygulamaya duyduğu güven açısından önemli görünmektedir. Velilerin görüşleri, yerel inisiyatifin tamamen ortadan kaldırılmasından ziyade daha açık ve sınırları belirlenmiş bir çerçevede yürütülmesine yönelik bir beklenti bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu değerlendirmeler, velilerin asıl kaygısının yerel inisiyatifin varlığından çok, uygulamanın kişilere göre değişebilmesi ve karar gerekçelerinin yeterince görünür olmaması üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu nedenle uygulamanın esneklik sağlayan yönleri korunurken karar süreçlerinde tutarlılık, hesap verebilirlik ve şeffaflığın güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu yönüyle yerel inisiyatifli sistem, veliler açısından çocuğu daha yakından tanımaya ve daha esnek kararlar alınmasına imkân veren; ancak adalet, açıklık ve denetlenebilirlik bakımından dikkatle yürütülmesi gereken bir uygulama olarak algılanmaktadır.

4.7. Paydaşların Geliştirme Önerileri

Bu başlıkta, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin E-Okul temelli merkezi kura sisteminin geliştirilmesine yönelik ortak önerileri sunulmuştur. Bulgular, paydaşların kura yönteminin bütünüyle kaldırılmasından çok; sistemin eşitlik ve şeffaflık yönü korunarak öğrenci ihtiyacı, öğretmen profili, özel durumlar, sınıf dengesi, veli bilgilendirme ve itiraz süreçleri bakımından geliştirilmesini önerdiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda paydaşların E-Okul kura sistemine yönelik geliştirme önerileri Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4. 7: Paydaşların E-Okul Kura Sistemine Yönelik Geliştirme Önerileri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
E-Okul Kura Sistemine Yönelik Geliştirme Önerileri	Sistem Tasarımı ve Yerel Esneklik	Kura Ve Görüş	2 2	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35
		Özel Durum	1 8	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32
		Yerel Söz Hakkı	1 8	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö23, Ö25, Ö27, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35
		Bireysel Fark	2 3	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö28, Ö30, Ö33
	Veli-Okul İletişimi	Veli Bilgilendirme	2 2	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31
		Aile Eğitimleri	2 0	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö28, Ö31, Ö33, Ö35
	Sınıf İçi Destek	Rehberlik Desteği	3 0	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
	Mesleki Teşvik	Yardımcı Personel	1 3	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö24, Ö27, Ö30, Ö34
		Bağımsız Denetim	2 0	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö32
		Ödül	2 7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29
Açık Ölçüt ve Şeffaflık		Ölçüt Seti	1 1	M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8, M10, M11, M12, M13
		Kural Açıklığı	1 0	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M10, M11, M12, M13

Tablo 4.7: Paydaşların E-Okul Kura Sistemine Yönelik Geliştirme Önerileri (Devamı)

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
E-Okul Kura Sistemine Yönelik Geliştirme Önerileri	Hibrit Yapı ve Esneklik	Kurul Kararıyla Değişim	9	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M10, M11, M12
		Profil Eşleştirme	4	M2, M3, M5, M8
	Profil Eşleştirme	Karar Günlüğü	8	M1, M2, M3, M5, M7, M10, M11, M12
		Esneklik Penceresi	11	M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8, M10, M11, M12, M13
	Yönetim ve Denetim	Standart Yanıt	8	M1, M3, M5, M6, M7, M9, M11, M12
		Adres Takibi	9	M1, M2, M3, M6, M7, M9, M10, M12, M13
		Mentörlük Koçluk	10	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12
	Adalet Beklentisi	Güven	18	V2, V4, V6, V7, V10, V12, V15, V16, V20, V22, V25, V28, V30, V33, V36, V39, V41, V43
		Kayıрма Riski	18	V6, V9, V12, V14, V16, V20, V22, V24, V26, V27, V31, V32, V34, V35, V36, V40, V42, V43
		Eşitlik ve Adalet	19	V1, V3, V5, V6, V9, V11, V13, V17, V19, V20, V23, V26, V29, V31, V34, V35, V38, V40, V42
		Hakkaniyet	10	V2, V4, V8, V12, V16, V18, V24, V28, V37, V41
	Bireysel İhtiyaç ve Özel Durumlar	Tanısız Öğrenci	8	V1, V6, V10, V15, V20, V28, V34, V42
		Özel Durum	10	V6, V8, V12, V16, V18, V21, V24, V29, V33, V42
	Bilgilendirme Dahil Edilme	Yetersiz Bilgi	15	V1, V3, V5, V7, V9, V11, V13, V17, V19, V22, V25, V29, V32, V36, V40
		Veli Görüşü	17	V1, V2, V5, V9, V11, V13, V15, V19, V22, V25, V28, V31, V34, V36, V38, V41, V43

Tablo 4.7: Paydaşların E-Okul Kura Sistemine Yönelik Geliştirme Önerileri (Devamı)

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
E-Okul Kura Sistemine Yönelik Geliştirme Önerileri	Bilgilendirme Dahil Edilme	Veli Tercihi	34	V1, V2, V3, V4, V5, V7, V8, V10, V11, V13, V15, V17, V18, V19, V21, V22, V23, V24, V25, V26, V28, V29, V30, V31, V32, V34, V35, V36, V37, V38, V39, V40, V41, V43
		Hayal Kırıklığı	14	V1, V3, V5, V9, V11, V13, V17, V19, V23, V26, V29, V32, V35, V40
	Tepki ve Uyum	İstenmeyen Öğretmen Kaygısı	7	V3, V5, V11, V17, V23, V29, V35
		Fark Etmez	9	V6, V8, V14, V18, V22, V27, V31, V37, V42
		Uyum Güçlüğü	12	V2, V4, V9, V13, V19, V21, V24, V26, V30, V33, V38, V40

Not. f değeri, ilgili kodu dile getiren katılımcı sayısını göstermektedir. Öğretmenler Ö1–Ö35, okul yöneticileri M1–M13, veliler ise V1–V43 kodlarıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde, paydaşların E-Okul kura sistemine ilişkin geliştirme önerilerinin sistemin tamamen kaldırılmasından çok, daha açık, denetlenebilir, rehberlik desteğiyle güçlendirilmiş ve özel durumları dikkate alan bir yapıya kavuşturulması yönünde toplandığı görülmektedir. Öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, merkezi kura sisteminin eşitlik ve şeffaflık yönünün korunması; ancak öğrenci ihtiyaçları, öğretmen profili, özel durumlar, sınıf dengesi, veli bilgilendirme ve itiraz süreçleri bakımından desteklenmesi gerektiği yönünde ortak bir eğilim ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen görüşlerinde en yüksek frekansın rehberlik desteği kodunda toplandığı görülmektedir (f=30). Bu bulgu, öğretmenlerin kura sonrasında öğrencilerin sınıfa uyumu, gelişimsel farklılıkları ve özel ihtiyaçlarının izlenmesinde rehberlik desteğini önemli gördüklerini göstermektedir. Bir öğretmen bu durumu “*Rehber öğretmenlerin sürece dahil olması önemli.*” (Ö5) sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenlerde ödül kodunun da yüksek frekansla dile getirilmesi (f=27), sistemin yalnızca öğrenci ve veli boyutuyla değil, öğretmenin mesleki emeği ve motivasyonu açısından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf ve öğretmen belirleme sürecine ilişkin önerilerinde mesleki emeğin görünür kılınmasına yönelik bir beklentinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin bireysel fark (f=23), kura ve görüş (f=22), veli bilgilendirme (f=22), aile eğitimleri (f=20) ve bağımsız denetim (f=20) kodlarını da vurgulamaları, sistemin pedagojik ve yönetsel desteklerle güçlendirilmesine yönelik bir beklenti bulunduğunu göstermektedir. Bu kapsamda bir öğretmen, kura sisteminin tamamen dışlanmadığını ancak öğretmen görüşünün de dikkate alınması gerektiğini “*Kura olsun ama öğretmen görüşü de dikkate alınsın.*” (Ö22) sözleriyle belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise okulun bildiği özel durumların dikkate alınmasına işaret ederek “*Okulun bildiği özel durumlar için küçük bir yerel pay bırakılabilir.*” (Ö17) demiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin merkezi kura sistemini bütünüyle reddetmekten çok, öğrencilerin bireysel durumlarını gözeten sınırlı ve denetlenebilir bir esneklik alanı önerdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerde yardımcı personel kodunun daha düşük frekansla dile getirilmesi (f=13), sınıf içi destek ihtiyacının öğretmenler açısından var olduğunu; ancak rehberlik desteği kadar güçlü biçimde öne çıkmadığını göstermektedir. Bir öğretmen bu konuda “*Birinci sınıflara yardımcı personel olursa uyum süreci çok hızlanır.*” (Ö19) ifadesini kullanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yerleştirme sürecini yalnızca kura anıyla sınırlı görmediklerini, özellikle birinci sınıfa geçiş sürecinde öğrenciyi, öğretmeni ve sınıf düzenini destekleyecek uygulamaların güçlendirilmesini gerekli bulduklarını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin geliştirme önerileri incelendiğinde, ölçüt seti (f=11) ve kura + esneklik penceresi (f=11) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin kura sisteminin tamamen serbest yerel kararlara bırakılmasından çok, açık ölçütlerle sınırları belirlenmiş ve gerektiğinde kontrollü esneklik sağlayan bir yapı önerdiklerini göstermektedir. Bir okul yöneticisi bu yaklaşımı “*Merkezi kura kalsın; yalnız belgeli sınır vakalar için küçük bir pencere olsun.*” (M2) sözleriyle açıklamıştır. Bu ifade, yöneticilerin merkezi sistemin şeffaflık yönünü korurken, belgelenebilir özel durumlarda sınırlı bir düzenleme alanı bırakılmasını gerekli gördüklerini göstermektedir.

Yöneticilerde kural açıklığı kodunun yüksek frekansla dile getirilmesi (f=10), sürecin velilere ve okul paydaşlarına açık biçimde anlatılmasının önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bir yönetici bu durumu “*Kriterler açıkça açıklanırsa herkes*

rahatlar.” (M12) sözleriyle ifade etmiştir. Bu bulgu, yöneticilerin geliştirme önerilerinde yalnızca teknik bir kura düzenlemesi değil, velinin anlayabileceği, okulun açıklayabileceği ve gerektiğinde denetlenebilecek bir işleyiş beklentisinin bulunduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmene koçluk kodunu yüksek frekansla dile getirmeleri (f=10), kura sonrasında ortaya çıkan sorunların yalnızca sınıf yerleştirme işlemiyle sınırlı görülmediğini göstermektedir. Yöneticilere göre kura sonrasında bir sınıfta veli şikayetlerinin artması, öğrencilerin sınıf değiştirme taleplerinin yoğunlaşması ya da nakil eğilimlerinin ortaya çıkması yalnızca veli memnuniyetsizliği olarak değerlendirilmemelidir. Bu durum, öğretmenin sınıf yönetimi, iletişim dili ve pedagojik yaklaşımı bakımından rehberlik ve destek ihtiyacına da işaret edebilmektedir. Bir okul yöneticisi bu durumu *“Kura çekildikten sonra bir sınıfta sürekli şikayet oluyorsa, veliler sınıf değiştirmek istiyorsa ya da nakil alıp gidiyorsa burada öğretmene de rehberlik ve denetim gerekir.”* (M...) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir yönetici ise *“Düşük talep gören öğretmene koçluk ve kısa bireysel destek sağlanmalı.”* (M5) demiştir. Bu ifadeler, okul yöneticilerinin denetimi cezalandırıcı bir işlem olarak değil, öğretmeni destekleyen, sınıf içi iletişimi güçlendiren ve sorunların süreklilik kazanmasını önlemeyi amaçlayan rehberlik edici bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Yöneticilerin kurul kararıyla değişim (f=9), adres takibi (f=9), karar günlüğü (f=8) ve standart yanıt (f=8) kodlarını dile getirmeleri, sürecin kayıt altına alınması, veli taleplerinin standart biçimde karşılanması ve uygulamada hesap verebilirliğin sağlanması gerektiğini göstermektedir. Bir yönetici, değişiklik taleplerinin kişisel taleplerle değil, kurumsal bir değerlendirme süreciyle yürütülmesi gerektiğini *“Tek turluk, kurul onaylı sınıf değişim olmalı.”* (M3) sözleriyle ifade etmiştir. Aynı doğrultuda başka bir yönetici, sürecin kayıt altına alınmasının önemini *“Her adım kayıt altında olursa suistimal edilmez.”* (M3) sözleriyle açıklamıştır. Bu ifadeler, yöneticilerin geliştirme önerilerinde yalnızca esnekliği değil, bu esnekliğin gerekçeli, belgeli ve denetlenebilir biçimde yürütülmesini de önemsediklerini göstermektedir.

Veli görüşlerinde en yüksek frekansın veli tercihinin dikkate alınması kodunda toplandığı görülmektedir (f=34). Bu bulgu, velilerin sınıf ve öğretmen belirleme

sürecinde doğrudan karar verici olmaktan çok, kendi görüşlerinin ve çocuklarına ilişkin beklentilerinin dikkate alınmasını istediklerini göstermektedir. Bir veli bu durumu “*Kura güzel ama velinin de fikri alınmalı.*” (V15) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir veli ise öğretmenin adından çok öğretmen tarzını bilmek istediğini belirterek “*Öğretmenin adını değil ama tarzını bilmek isterdik.*” (V18) demiştir. Bu ifadeler, velilerin beklentisinin yalnızca belirli bir öğretmeni seçme isteğine indirgenemeyeceğini; daha çok çocuğa uygun öğretmen yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olma ve görüş bildirme ihtiyacıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Velilerde veli görüşü kodunun da yüksek frekansla dile getirilmesi (f=17), velilerin süreç dışında bırakılmak istemediklerini ve en azından görüş bildirme hakkına sahip olmayı önemsediklerini ortaya koymaktadır. Bir veli, özel durumların sistem tarafından dikkate alınması gerektiğini “*Sistem özel eğitim ve ikiz gibi durumları dikkate almalı.*” (V8) sözleriyle ifade etmiştir. Bu bulgu, velilerin yalnızca tercih hakkı talep etmediğini; aynı zamanda çocuğun bireysel durumu, aile koşulları ve özel gereksinimleri gibi faktörlerin de sürece yansıtılmasını beklediklerini göstermektedir.

Velilerde eşitlik–adalet (f=19), güven (f=18), kayırma riski (f=18) ve hakkaniyet (f=10) kodlarının birlikte yer alması, veli beklentilerinin yalnızca tercih veya söz hakkı üzerinden şekillenmediğini göstermektedir. Veliler bir yandan kendi görüşlerinin alınmasını isterken, diğer yandan sürecin adil, güvenilir ve kayırma riskinden uzak biçimde yürütülmesini beklemektedir. Bu nedenle veli önerilerinde hem sürece katılım talebi hem de şeffaf ve hakkaniyetli işleyiş beklentisi birlikte görülmektedir. Bir veli bu durumu “*Herkese aynı şekilde uygulanırsa kura güven verir.*” (V30) sözleriyle açıklamıştır. Başka bir veli ise kayırma riskine dikkat çekerek “*Kimse araya girip istediği sınıfa geçememeli.*” (V37) demiştir. Bu ifadeler, velilerin tercih talebinin sınırsız bir seçim hakkı anlamına gelmediğini, adil ve güvenilir bir sistem beklentisiyle birlikte şekillendiğini göstermektedir.

Bilgilendirme boyutunda yetersiz bilgi kodunun f=15 frekansla yer alması, velilerin yalnızca kura sonucunu değil, sürecin nasıl işlediğini de bilmek istediklerini göstermektedir. Bir veli bu durumu “*Kura takvimi ve neye itiraz edebileceğimiz baştan anlatılmalı.*” (V22) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir veli ise itiraz sürecinin gerekçelendirilmesine dikkat çekerek “*Dilekçe verdiysek neden kabul edilmediğini*

bilmek isteriz.” (V41) demiştir. Bu ifadeler, velilerin sistemden beklentisinin yalnızca sınıf veya öğretmen sonucu değil, aynı zamanda açık, izlenebilir ve gerekçeli bir süreç olduğunu göstermektedir.

Süreç sonrası tepki ve uyum boyutunda hayal kırıklığı (f=14), uyum güçlüğü (f=12), fark etmez (f=9) ve İstenmeyen Öğretmen kaygısı (f=7) kodları yer almaktadır. Bu bulgular, velilerin tamamının aynı düzeyde öğretmen tercihi talep etmediğini; bazı velilerin öğretmen farkı gözetmediklerini, bazı velilerin ise tercihleri dikkate alınmadığında ya da çocukları uyum sorunu yaşadığında süreci olumsuz değerlendirdiklerini göstermektedir. Bir veli bu durumu “*Çocuk yeni sınıfta zorlandı; okul başta daha çok destek olmalı.*” (V24) sözleriyle dile getirmiştir. Bu nedenle “fark etmez” kodu ile “veli tercihinin dikkate alınması” kodu birlikte değerlendirildiğinde, velilerin belirli bir öğretmeni mutlak biçimde seçme isteğinden çok, sürece dahil edilme ve görüşlerinin dikkate alınması yönünde bir beklenti taşıdıkları anlaşılmaktadır.

Genel olarak Tablo 4.7’deki bulgular, üç paydaş grubunun geliştirme önerilerinin ortak bir noktada birleştiğini göstermektedir. Öğretmenler daha çok rehberlik desteği, bireysel farklılıklar, bilgilendirme, denetim ve mesleki teşvik üzerinde dururken; okul yöneticileri ölçütlerin açıklığı, kontrollü esneklik, kayıt altına alma, standart yanıt, öğretmen desteği ve rehberlik edici denetimi öne çıkarmaktadır. Veliler ise eşitlik, güven, kayırma riskinin azaltılması, bilgilendirme, özel durumların dikkate alınması ve veli tercihinin sürece yansıtılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu görünüm, E-Okul kura sistemine ilişkin geliştirme beklentilerinin tek yönlü olmadığını; sistemin hem adalet ve şeffaflık ilkelerini koruması hem de öğrenci, öğretmen, okul ve veli bağlamını dikkate alan destekleyici düzenlemelerle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.8. İlgili Mevzuata İlişkin Doküman Analizi Bulguları

Bu başlık altında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin şubelerinin ve sınıf öğretmenlerinin merkezi yerleştirme ve kura yöntemiyle belirlenmesine ilişkin mevzuatın betimsel analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. İncelenen düzenlemeler, uygulamanın hukuki temelini ve sınıf ile öğretmen belirleme sürecinin hangi esaslar doğrultusunda yürütüldüğünü ortaya koyacak biçimde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda mevzuat hükümleri; yetki, sorumluluk, uygulama adımları ve sürecin

işleyişine ilişkin hükümler bakımından ele alınmıştır. Analiz sonucunda düzenlemeler “Hukuki Dayanak” ve “Yerleştirme Süreci” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar, uygulamanın hem yasal çerçevesinin hem de sahadaki işleyiş biçiminin birlikte değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Temalara ilişkin kategori, betimsel kod, belge, ilgili madde ve temel düzenlemeler Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8: Merkezi Yerleştirme ve Kura Sistemine İlişkin Mevzuat Düzenlemeleri

Tema	Kategori	Betimsel Kod	Belge	İlgili Madde	Temel Düzenleme
Hukuki Dayanak Yerleştirme Süreci	Temel haklar	Eşitlik ilkesi	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	Md. 10	Kanun önünde eşitlik ve kişi ya da gruplara imtiyaz tanınmaması.
		Eğitim hakkı	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	Md. 42	Eğitim ve öğrenim hakkının güvence altına alınması; ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması.
	Eğitim ilkeleri	Genellik ve eşitlik	1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu	Md. 4	Eğitim kurumlarının ayırım gözetilmeksizin herkese açık olması.
		Fırsat ve imkân eşitliği	1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu	Md. 8	Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması.
	Zorunlu eğitim	Zorunluluk ve parasızlık	222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu	Md. 2-3	İlköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması.
	Hukuki ve idari dayanak	Kura ve E-Okul yöntemi	MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	Md. 11	İlkokula kaydı yapılan öğrencilerin şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin kura yöntemiyle E-Okul üzerinden Bakanlıkça belirlenmesi.
	Uygulama ilkeleri	Otomatik belirleme ve öğrencinin üstün yararı	2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Md. 4-5	Şube ve sınıf öğretmenlerinin otomatik olarak belirlenmesi; işlemlerde öğrencinin üstün yararının gözetilmesi.

Tablo 4.8: Merkezi Yerleştirme ve Kura Sistemine İlişkin Mevzuat Düzenlemeleri (Devamı)

Tema	Kategori	Betimsel Kod	Belge	İlgili Madde	Temel Düzenleme
	Dağıtım ölçütleri	Dengeli şube dağılımı	2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Md. 6	MERNİS kayıtları, cinsiyet, doğum tarihi ve yönergede sayılan özellikler dikkate alınarak öğrencilerin şubelere dengeli dağıtılması.
	Kura öncesi işlemler	Veri güncelleme ve öğretmen havuzu	2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Md. 7	Öğrenci bilgilerinin kontrol edilmesi, açık şubelerin ve birinci sınıf öğretmen havuzunun okul müdürlüğünce belirlenmesi.
	Kura işlemi	Otomatik eşleştirme	2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Md. 8	Öğrenci şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul tarafından otomatik biçimde belirlenmesi.
Kura sonrası işlemler	Şube değişikliği	MEB Yönetmeliği ve 2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Yönetmelik md. 11; Yönerge md. 9		Velinin yazılı talebi ve rehberlik servisinin gerekçeli görüş raporuyla aynı ders yılı içinde bir defaya mahsus şube değişikliği yapılabilmesi.
	Öğretmen değişikliği ve yeni şube	2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Md. 9		Öğretmenin okuldan ayrılması veya yeni şube açılması hâlinde öğretmen havuzunun güncellenmesi ve yeni eşleştirmenin E-Okul tarafından yapılması.
	Diğer işlemler	Doğrudan şube seçiminin sınırlandırılması	2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Md. 10	İlgili E-Okul ekranlarından doğrudan sınıf/şube seçimine izin verilmemesi; yeni şubenin otomatik belirlenmesi.
	Nakil işlemleri	Otomatik şube belirleme	2024 tarihli E-Okul Yönergesi	Md. 11	Nakille gelen öğrencinin yeni şubesinin yönergede belirtilen ölçütler doğrultusunda E-Okul üzerinden otomatik belirlenmesi.
	Uygulama ve bilgilendirme	İşlem takvimi ve yönetsel görevler	2025-2026 Bilgilendirme Rehberi	İşlem basamakları	İl, ilçe ve okul müdürlüklerinin kura öncesi, kura sırası ve kura sonrası işlemlerinin takvim ve sorumluluklar çerçevesinde açıklanması.

Tablo 4.8 incelendiğinde, Hukuki Dayanak teması altında eğitim hakkı, eşitlik, genellik, fırsat ve imkân eşitliği ile zorunlu ilköğretime ilişkin düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir. Bu hükümler, merkezi yerleştirme ve kura sistemini teknik ayrıntılarıyla düzenlememekle birlikte uygulamanın dayandığı üst normatif çerçeveyi oluşturmaktadır.

Yerleştirme Süreci teması altında ise ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin kura yöntemiyle E-Okul üzerinden belirlenmesi, öğrencilerin belirli ölçütler doğrultusunda dengeli biçimde dağıtılması, kura öncesi bilgilerin güncellenmesi, öğretmen havuzunun oluşturulması, otomatik eşleştirme, şube değişikliği, nakil ve yönetsel sorumluluklar düzenlenmiştir. Bu bulgular, merkezi yerleştirme sürecinin yalnızca kura anından oluşmadığını; veri hazırlama, uygulama, kayıt, izleme ve sınırlı değişiklik işlemlerini birlikte kapsadığını göstermektedir.

İncelenen mevzuatta ilkokul öğrencileri için de velinin yazılı talebi ve rehberlik servisinin gerekçeli görüş raporuna bağlı olarak aynı ders yılı içinde bir defaya mahsus şube değişikliği yapılabileceği belirlenmiştir. Buna karşılık öğretmenin mesleki profili, öğretmen-öğrenci pedagojik uyumu ve velinin doğrudan öğretmen tercihi yerleştirme ölçütleri arasında düzenlenmemiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden ulaşılan sonuçlar, E-Okul üzerinden yürütülen merkezi kura sistemi ile yerel inisiyatifli sınıf belirleme sisteminin öğretmenlerin tercih edilmeye dayalı içsel motivasyonları üzerinde farklı yönlerde yansımalar oluşturduğunu göstermektedir. Merkezi kura sistemi; eşit işlem, tarafsızlık, şeffaflık ve öğretmenler üzerindeki tercih edilme baskısının azalması bakımından olumlu değerlendirilmiştir. Buna karşılık öğretmen emeğinin görünürlüğü, öğretmenlerin sınıf oluşturma sürecine katılımı ve öğrencilerin pedagojik farklılıklarının dikkate alınması bakımından sınırlı bulunmuştur. Yerel inisiyatifli sistem ise bazı öğretmenlerde tanınma, değer görme ve aidiyet duygularını güçlendirmiş; ancak tercih edilmeme, tanınırlığa bağlı avantaj, veli ve yönetici baskısı, iş yükünün adaletsiz dağılımı ve öğretmenler arası gerilim gibi olumsuz sonuçlar da doğurmuştur. Bu nedenle iki sistemden birinin öğretmen motivasyonunu bütünüyle artırdığı, diğerinin ise azalttığı biçiminde tek yönlü bir sonuca ulaşılmamıştır.

Merkezi kura sistemine ilişkin sonuçlarda dengeli dağılım ve tarafsız işleyiş kodlarının öne çıkması, öğretmenlerin sınıf ve öğretmen belirleme sürecini öncelikle adalet ve eşitlik açısından değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin belirli öğretmenlerde yığılmasının azalması, öğretmenlerin benzer başlangıç koşullarında sınıf almaları ve sürecin kişisel ilişkilere göre değişmemesi, merkezi sistemin olumlu yönleri arasında görülmüştür. Ertürk ve Aydın'ın (2015) ilkököl ve ortaokul öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmada örgütsel adalet ile içsel motivasyon algılarının ilişkili

olduğunun belirlenmesi, mevcut araştırmada ulaşılan bu sonucu desteklemektedir. Kararların kişisel tercihlerden bağımsız ve tutarlı bir usulle yürütülmesi, öğretmenlerin süreci daha kabul edilebilir bulmalarına katkı sağlamaktadır.

Merkezi sisteme ilişkin eşitlik ve tarafsızlık sonuçları, Ekinci'nin (2025) sınıf öğretmenlerinin E-Okul üzerinden şube ve öğretmen belirlenmesine ilişkin metaforik algılarını incelediği araştırmayla da benzerlik göstermektedir. Ekinci'nin çalışmasında eşitlik, hakkaniyet ve standartlaşma temalarının ortaya çıkması, öğretmenlerin merkezi sistemi kişisel müdahaleleri azaltan ve ortak bir işleyiş sağlayan bir uygulama olarak algılayabildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte aynı çalışmada belirsizlik temasının da öne çıkması, standart bir uygulamanın bütün yönleriyle açık ve yeterli algılanmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, mevcut araştırmada merkezi kuranın eşitlik ve şeffaflık bakımından olumlu; pedagojik uygunluk ve sürece katılım bakımından ise sınırlı değerlendirilmesiyle örtüşmektedir.

Merkezi kuranın öğretmenleri veli tercihine dayalı karşılaştırmalardan ve doğrudan baskıdan uzaklaştırması, öğretmenlerin içsel motivasyonu açısından önemli bir sonuçtur. Yerel sistemde öğretmenlerin tercih edilmesi ya da edilmemesi, öğretmenlerin sürekli olarak birbirleriyle karşılaştırılmasına yol açabilmektedir. Merkezi kura, öğretmenin bir sınıfa atanmasını veli talebinden ve okul yönetiminin kişisel kararından ayırarak bu baskıyı belirli ölçüde azaltmıştır. Öz Belirleme Kuramı'na göre bireyin yoğun dış baskı ve denetim altında kalmadan davranışlarını sürdürebilmesi, özerk motivasyonun temel koşullarından biridir (Ryan ve Deci, 2000). Roth vd. (2007) de öğretmenlerin dışsal baskılardan uzak ve daha özerk nedenlerle öğretim yapmalarının öğretmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan merkezi kuranın veli ve yönetici baskısını azaltması, öğretmenlerin mesleki çalışmalarına dışsal tercih baskısından daha uzak biçimde yönelmelerini sağlayan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte merkezi sistemin öğretmen özerkliği üzerindeki yansıması yalnızca olumlu değildir. Öğretmenlerin bir bölümü kendilerini sınıf oluşturma sürecinin dışında hissettiklerini ve mesleki görüşlerinin yerleştirme kararlarında karşılık bulmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç, merkezi sistemin bir yandan kişisel baskıları azaltırken diğer yandan öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini sürece aktarma

alanını daralttığını göstermektedir. Öz Belirleme Kuramı'nda özerklik, yalnızca dış baskıdan uzak kalmayı değil, bireyin kendisini ilgilendiren süreçlerde etkili olabildiğini hissetmesini de kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin sürece katılma beklentisi, belirli bir öğrenciyi veya öğretmeni seçme yetkisi talebi olarak değil; öğrencilerin ve sınıfların pedagojik özelliklerine ilişkin mesleki bilginin dikkate alınması beklentisi olarak değerlendirilmelidir.

Merkezi kura sistemine yöneltilen en belirgin eleştiri, Pedagojik Körlük kodunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenler sistemin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, özel durumlarını ve oluşacak sınıfın pedagojik yapısını yeterince dikkate almadığını düşünmektedir. Bu sonuç, E-Okul sisteminin hiçbir ölçüt kullanmadığı veya dağıtımın tamamen rastlantısal biçimde gerçekleştirildiği anlamına gelmemektedir. Resmî uygulamada öğrenci dağılımını belirli özellikler açısından dengelemeye yönelik ölçütler bulunmaktadır. Öğretmenlerin eleştirisi, mevcut ölçütlerin sınıf içindeki pedagojik farklılıkları karşılamada yeterli görülmemesine yöneliktir.

Pedagojik Körlük sonucu, öğretmenlerin yeterli ve özerklik gereksinimleri açısından da önem taşımaktadır. Öğretmen, öğrencilerin sınıf içindeki gelişim özelliklerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve sosyal uyum durumlarını mesleki deneyimiyle değerlendirmektedir. Bu bilginin yerleştirme sürecinde karşılık bulmadığının düşünülmesi, öğretmenin mesleki yeterliğinin karar sürecinde görünür olmadığı algısını doğurabilmektedir. Ryan ve Deci'ye (2000) göre bireyin kendisini yeterli hissetmesi, içsel motivasyonu destekleyen temel psikolojik gereksinimlerden biridir. Bu açıdan öğretmen görüşlerinin tamamen dışarıda bırakıldığı bir yerleştirme süreci, tarafsızlık sağlasa bile öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve deneyimlerinin dikkate alınmadığı algısını oluşturabilir.

Yerel inisiyatifli sistemde öğretmen motivasyonunu destekleyen temel unsur ise tercih edilmenin mesleki tanınma ve değer görme biçiminde algılanmasıdır. Ait Olma, Değerli Hissetme, Onay Görme ve Öne Çıkarılma kodlarının öne çıkması, bazı öğretmenlerin veli tarafından tercih edilmeyi mesleki emeklerinin fark edilmesi olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Herzberg vd. (1959) tarafından geliştirilen Çift Faktör Kuramı'nda başarı, tanınma, sorumluluk ve yapılan işin kendisi motivasyonu destekleyen güdüleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Kurt (2005) da öğretmen

motivasyonunun yalnızca dışsal çalışma koşullarıyla değil, takdir edilme, tanınma ve yapılan işin anlamlı bulunmasıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin tercih edilmeyi çalışmalarının karşılık bulması ve mesleki yeterliklerinin onaylanması biçiminde değerlendirmeleri, bu açıklamalarla uyumludur.

Yerel sistemde ortaya çıkan aidiyet sonucu da öğretmen motivasyonu açısından önemlidir. Bazı öğretmenler, okul çevresi ve veliler tarafından tanınmanın kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak hissettirdiğini belirtmiştir. Aydınol ve Üredi'nin (2020) sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyetleri ile mesleki doyumları arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymaları, öğretmenlerin ait olma ve değer görme sonuçlarını desteklemektedir. Öz Belirleme Kuramı'ndaki ilişkilene gereksinimi de bireyin çevresindeki kişilerle anlamlı ve destekleyici bağlar kurmasını içsel motivasyonun temel koşullarından biri olarak açıklamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle veli ve okul çevresinden alınan olumlu geri bildirimlerin bazı öğretmenlerde aidiyet ve mesleki doyum duygusunu güçlendirmesi beklenebilir bir sonuçtur.

Aydın ve Ünsal'ın (2022) sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenlerini öğretmen ve veli görüşleri üzerinden inceledikleri araştırmada, öğretmenin mesleki yeterliği, iletişim becerileri, öğrenciye yaklaşımı, kişisel özellikleri ve gerçekleştirdiği eğitim etkinliklerinin tercih sürecinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çevreden alınan öneriler ve öğretmenin okul çevresindeki bilinirliği de veli tercihlerini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu sonuç, mevcut araştırmada öğretmenlerin tercih edilmeyi mesleki yeterliklerinin onaylanması biçiminde algılamalarını açıklamaktadır. Tercih edilme, öğretmenin mesleki çalışmalarının yanında okulda görev yaptığı süre, önceki velilerle ilişkileri ve çevredeki tanınırlığı gibi etkenlerden de etkilenebilmektedir.

Nitekim Tanınırlığa Dayalı Tercih, Tercih Edilmeme ve Yeni Gelen, Tayinle Gelen Öğretmen kodları, yerel sistemde bütün öğretmenlerin eşit görünürlük imkânına sahip olmadığını göstermektedir. Okulda uzun süredir görev yapan ve çevrede daha fazla tanınan öğretmenler veli tercihinde avantajlı hâle gelirken, okula yeni gelen öğretmenler mesleki yeterliklerinden bağımsız biçimde daha az tercih edilebilmektedir. Bu durumda tercih edilen öğretmenlerde ortaya çıkan değer görme ve onaylanma duygusu, daha az tercih edilen öğretmenlerde görünmezlik, dışlanma veya mesleki

yetersizlik algısına dönüşebilmektedir. Böylece bulgulardan elde edilen verilere göre yerel sistemde tanınma, bütün öğretmenler için eşit işleyen kurumsal bir takdir mekanizması olmaktan çıkmakta ve sosyal çevreye bağlı bir değerlendirmeye dönüştüğü tespit edilmektedir.

Yerel inisiyatifli sistemde veli baskısı, idare baskısı, iş yükü, iş birliğinin zedelenmesi ile kıskançlık ve kırgınlık sonuçlarının ortaya çıkması, tercih edilmeye dayalı motivasyonun sınırlarını göstermektedir. Öğretmenlerin farklı düzeylerde talep görmesi, bazı sınıflarda öğrenci yığılması ve çalışma yükünün dengeli dağılmaması, öğretmenler arasında adaletsizlik ve karşılaştırılma algısı oluşturabilmektedir. Colquitt'in (2001) örgütsel adalet yaklaşımında dağıtımsal adalet, iş yükü ve imkânların çalışanlar arasında adil paylaşılmasıyla; prosedürel adalet ise kararların tutarlı ve tarafsız süreçlerle alınmasıyla ilişkilidir. Bu açıdan yerel sistemde veli taleplerine ve öğretmenlerin tanınırlığına bağlı olarak farklılaşan sınıf dağılımları, hem sürecin hem de ortaya çıkan iş yükünün adil olmadığı yönünde bir algı oluşturabilmektedir.

Ertürk ve Aydın'ın (2015) örgütsel adalet ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik sonuçları dikkate alındığında, öğretmenler arasında adaletsiz iş yükü ve ayrıcalık algısı oluşturan uygulamaların motivasyonu desteklemek yerine öğretmenler arası ilişkileri zorlaştırabileceği söylenebilir. İş birliğinin zedelenmesi, kıskançlık ve kırgınlık sonuçları da tercihe dayalı sınıf dağıtımının yalnızca bireysel öğretmen motivasyonunu değil, zümre ilişkilerini ve okul iklimini de etkilediğini göstermektedir. Böylece yerel sistem, bazı öğretmenlere tanınma ve mesleki onay sağlarken başka öğretmenlerde dışlanma ve değersizlik algısı oluşturabilmektedir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin tercih edilmeye dayalı içsel motivasyonları, yalnızca veli tarafından tercih edilme veya merkezi kura sonucunda bir sınıfa atanma üzerinden açıklanamaz. Merkezi kura sistemi eşit işlem, tarafsızlık, şeffaflık ve tercih baskısının azalması bakımından öğretmenleri koruyan bir yapı sunmaktadır. Buna karşılık öğretmenlerin mesleki görünürlükleri, pedagojik bilgilerinin kullanılması ve karar sürecine katılmaları bakımından sınırlı değerlendirilmektedir. Yerel inisiyatifli sistem ise tanınma, değer görme ve aidiyet duygularını destekleyebilmekte; ancak tanınırlığa bağlı tercih, adaletsiz iş yükü, veli ve yönetici baskısı ile öğretmenler arası gerilim oluşturabilmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen motivasyonunun adil işleyiş,

mesleki tanınma, pedagojik yeterliğin dikkate alınması, dış baskıdan uzak çalışma ve destekleyici okul ilişkilerinin birlikte sağlanmasına bağlı olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Rol Algılarına İlişkin Sonuçların Tartışılması

Okul yöneticilerinin görüşleri, E-Okul üzerinden yürütülen merkezi kura sisteminin yöneticilerin rolünü ortadan kaldırmadığını; ancak rolün niteliğini değiştirdiğini göstermektedir. Merkezi sistem yöneticileri doğrudan sınıf ve öğretmen belirleme sorumluluğundan büyük ölçüde uzaklaştırmış, buna karşılık kura sonucunu açıklama, paydaş taleplerini yönetme, özel durumları değerlendirme ve kura sonrasındaki sınıf değişikliği ile nakil hareketlerini izleme sorumluluğunu sürdürmüştür. Yerel inisiyatifli sistem ise yöneticilere okul koşullarını dikkate alma ve çözüm üretme alanı sağlamış; ancak yöneticileri baskı, kayırmacılık isnadı, çatışma ve denetlenebilirlik sorunlarıyla karşı karşıya bırakmıştır.

Merkezi kura sisteminin yöneticiler açısından öne çıkan olumlu sonucu, sınıf ve öğretmen belirleme sürecini ortak kurallara bağlamasıdır. Eşit şans, fırsat eşitliği, tarafsızlaşma, şeffaf süreç ve prosedür birliği bulguları, yöneticilerin merkezi sistemi kişisel kararlara daha az bağlı ve açıklanması daha kolay bir uygulama olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Colquitt'in (2001) örgütsel adalet yaklaşımında kararların tutarlı, tarafsız ve açıklanabilir bir süreçle alınması prosedürel adaletin temel unsurları arasında yer almaktadır. Bu açıdan merkezi kura, yerleştirme kararını okul yöneticisinin kişisel takdirinden ayırarak yöneticilerin kararlarını savunma ve paydaşlara açıklama yükünü azaltmıştır.

Doğan ve Mermer Ergül'ün (2026) ilkökul yöneticileriyle yürüttüğü araştırmada da E-Okul üzerinden sınıf ve öğretmen belirleme uygulamasının önceki yöntemlere göre daha nesnel, adil ve şeffaf bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yöneticiler, sistemin esnekliğinin sınırlı olması ve yerel sorunlara müdahale alanı bırakmaması nedeniyle güçlükler yaşandığını da ifade etmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmadaki yönetsel güvence ve rol daralmasının aynı anda yaşanabildiğine ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Merkezi sistem yöneticiyi kayırmacılık isnadından korurken okulun yerel bilgisini karar sürecine aktarma imkânını sınırlandırabilmektedir.

Rol daralması, yöneticinin okul içindeki işlevinin bütünüyle azaldığı anlamına gelmemektedir. Bulgular, yöneticinin sınıf ve öğretmen belirleyen karar verici

konumdan, merkezi kararı uygulayan ve açıklayan bir konuma geçtiğini göstermektedir. Talep yükü ve ikna güçlüğü'nün devam etmesi, velilerin ve öğretmenlerin kura sonucuna ilişkin sorularının doğrudan okul yönetimine yöneldiğini ortaya koymaktadır. Hallinger'e (2005) göre okul yöneticiliği yalnızca idari işlemleri yürütmekten değil, öğrenme ortamını geliştirmek, öğretmenleri desteklemek ve okul içindeki süreçleri koordine etmekten oluşmaktadır. Bu nedenle yöneticinin yeni sistemdeki rolü, kura sonucunu ilan etmekle sınırlı görülmemelidir.

Yöneticilerin merkezi sisteme ilişkin eleştirileri, özellikle yerel ve pedagojik ihtiyaçların dikkate alınması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen-veli uyumu, pedagojik ihtiyaç, profil yığılması ve esneklik eksikliği bulguları, yöneticilerin bütün okullarda aynı yöntemin uygulanmasını eşitlik açısından olumlu bulduklarını; ancak farklı öğrenci ve okul koşullarının yeterince karşılanmadığını düşündüklerini göstermektedir. Eşitlik-adalet ayrımı bulgusu da aynı usulün herkese uygulanmasıyla farklı ihtiyaçlara uygun sonuç üretilmesinin aynı anlamı taşımadığını ortaya koymaktadır. Buna göre merkezi kura biçimsel eşitliği güçlendirmekte, fakat bazı yöneticiler sistemin her durumda hakkaniyetli sonuç üretmeyebileceğini değerlendirmektedir.

Yerel inisiyatifli sistemde ise yönetsel özerklik, yerel uyum, iş birliği ve öğretmen-öğrenci-veli uyumu öne çıkmıştır. Yöneticiler okulun öğrenci yapısını, öğretmen özelliklerini ve veli beklentilerini bilmenin sınıf oluşturma sürecinde yararlı olabileceğini belirtmiştir. Spillane vd.'nin (2004) dağıtılmış liderlik yaklaşımında liderlik, yalnızca yöneticinin bireysel kararlarından değil; yönetici, öğretmenler ve okulun içinde bulunduğu koşullar arasındaki etkileşimden oluşmaktadır. Yerel sistemin iş birliği ve okul kültürü boyutları bu yaklaşımla örtüşmektedir. Bununla birlikte yerel bilgiye dayalı karar verme, açık ölçütlere ve kayıtlı bir süreçle bağlanmadığında yönetsel özerklikten çok kişisel takdir olarak algılanabilmektedir.

Yerel sistemde töhmet riski, çevre baskısı, kayırmacılık, çatışma, şeffaflık eksikliği ve tasarlama yükünün ortaya çıkması bu sınırlılığı göstermektedir. Yöneticiler yerel karar alanını işlevsel bulmakla birlikte, velilerin ve çevrede etkili kişilerin taleplerine maruz kalabildiklerini ve verdikleri kararları gerekçelendirmekte zorlanabildiklerini belirtmiştir. Bu nedenle yönetsel özerklik ile denetlenebilirlik

birbirinden bağımsız değerlendirilmemelidir. Kararların önceden belirlenmiş ölçütlere dayanması, kayıt altına alınması ve paydaşlara gerekçeli biçimde açıklanması, hem yöneticiyi koruyan hem de adalet algısını güçlendiren bir gerekliliktir.

Merkezi kura sonrasında nakil ve sınıf değişikliği taleplerinin bütünüyle sona ermediği de görülmektedir. Nakil azalması bulgusu doğrudan öğretmen seçme amaçlı hareketlerin azaldığını düşündürürken adres baskısı, zincirleme dilekçe, talep yükü ve ikna güçlüğü, taleplerin farklı biçimlerde devam edebildiğini göstermektedir. Doğan ve Mermer Ergül'ün (2026) araştırmasında nakil sisteminin geç açılması, işleyişinin yeterince anlaşılamaması ve yöneticilerin müdahale alanının sınırlı kalması benzer bir sorun alanı olarak belirlenmiştir. Bu nedenle yöneticinin görevi yalnızca nakli onaylamak veya reddetmek değil; taleplerin nedenlerini, tekrar sıklığını ve sınıf dağılımına etkisini izlemektir.

Yönetici önerilerindeki kurul kararıyla değişim, karar günlüğü, standart yanıt ve adres takibi kodları, sınıf değişikliği ve nakil süreçlerinin sözlü ve kişiye bağlı uygulamalarla değil, kayıtlı ve açıklanabilir bir usulle yürütülmesi beklentisini göstermektedir. Belirli bir sınıfa ilişkin tekrar eden şikâyet, sınıf değişikliği veya nakil talepleri tek başına öğretmenin başarısızlığının kanıtı olarak değerlendirilmemelidir. Ancak bu tür taleplerin süreklilik göstermesi; sınıf yönetimi, veli iletişimi, öğrenci uyumu ve öğretmenin destek ihtiyacı bakımından incelenmesi gereken bir gösterge oluşturabilir.

Denetim ihtiyacı ve öğretmene koçluk bulguları, yöneticilerin cezalandırıcı bir denetimden çok geliştirici bir destek mekanizması beklediklerini göstermektedir. Hallinger'in (2005) öğretimsel liderlik yaklaşımı, yöneticinin öğretim sürecini izleme ve öğretmeni destekleme sorumluluğunu vurgulamaktadır. Darling-Hammond vd. (2017) de etkili mesleki gelişimin geri bildirim, uygulama desteği ve süreklilik içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle tekrar eden sorunlarda öğretmenin doğrudan yetersiz ilan edilmesi yerine gözlem, bireysel görüşme, rehberlik, koçluk ve izleme süreçlerinin işletilmesi daha uygun görünmektedir.

Araştırmanın raporlaştırma aşamasında yürürlüğe giren 28 Temmuz 2026 tarihli düzenleme, ihtiyaç hâlinde veliden su, elektrik veya doğal gaz faturası istenerek adres doğrulaması yapılabilmesine imkân tanımıştır (MEB, 2026). Bu gelişme, yönetici

bulgularındaki adres baskısı ve adres takibi ihtiyacıyla aynı sorun alanına yönelmektedir. Bununla birlikte adres doğrulaması, gerçek dışı veya stratejik adres beyanlarını sınırlandırabilecek bir kontrol aracı olmakla birlikte, velileri sınıf veya okul değişikliği arayışına yöneltten pedagojik ve iletişimsel nedenleri tek başına ortadan kaldırmamaktadır. Söz konusu düzenleme katılımcı görüşlerinden ulaşılan bir sonuç değil, daha sonra yürürlüğe giren resmî bir gelişme olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak merkezi kura sistemi okul yöneticilerini doğrudan öğretmen seçme baskısından ve kayırmacılık isnadından önemli ölçüde korumuş; ancak yöneticilerin yerel çözüm üretme ve pedagojik uyarlama alanını sınırlandırmıştır. Yerel inisiyatifli sistem yöneticilere daha geniş hareket alanı sağlarken baskı, çatışma ve denetlenebilirlik sorunları oluşturmuştur. Bu bulgular, okul yöneticisinin yeni sistemdeki rolünün tercih dağıtan kişi olarak değil; yerleştirme sürecini açıklayan, talepleri kayıt altına alan, nakil ve sınıf değişikliği örüntülerini izleyen, öğretmenleri destekleyen ve belgeli özel durumların kurallara uygun biçimde değerlendirilmesini koordine eden öğretimsel lider olarak tanımlanması gerektiğini göstermektedir.

5.1.3. Velilerin Beklentilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Velilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, E-Okul üzerinden yürütülen merkezi kura sisteminin sınıf ve öğretmen belirleme sürecine ilişkin eşitlik, şeffaflık ve güven beklentilerini önemli ölçüde karşıladığını göstermektedir. Bununla birlikte veliler, çocuğun bireysel özellikleri, öğretmen–çocuk uyumu, özel durumların dikkate alınması ve kura sonrasındaki sınıf değişikliği süreçleri bakımından sistemin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yerel inisiyatifli sistem ise velilere görüşlerini açıklama ve çocuklarına uygun öğretmen arama imkânı sağlarken kayırmacılık, eşitsiz erişim, ölçüt belirsizliği ve okullar arasında farklı uygulama riskleri oluşturmuştur.

Merkezi kura sisteminin veliler açısından en belirgin olumlu sonucu, öğretmen ve sınıf belirleme işlemini kişisel ilişkilerden daha bağımsız bir yapıya kavuşturmasıdır. Adil işleyiş, eşit şans, şeffaf süreç, kurala bağlılık, güven ve kayırmanın azalmasına ilişkin bulgular, velilerin ortak kurallara dayanan bir yerleştirme sürecini daha güvenilir bulduğunu göstermektedir. Öğretmen arama, aracı bulma veya okul yönetimini ikna etme gereksiniminin azalması, velilerin kayıt dönemindeki stresini de hafifletmiştir. Colquitt'in (2001) örgütsel adalet yaklaşımında kararların tutarlı, tarafsız ve

açıklanabilir bir süreçle alınması, prosedürel adaletin temel unsurları arasında yer almaktadır. Bu açıdan merkezi kura, velilerin istedikleri sonucu elde etmelerinden bağımsız olarak işlemin herkese aynı kurallarla uygulandığı düşüncesini güçlendirmiştir.

Merkezi sistemin hızlı kayıt, takvim netliği ve dengeli sınıf dağılımı bakımından olumlu değerlendirilmesi, velilerin yerleştirme sürecinde yalnızca öğretmen sonucuna değil, işlemin öngörülebilirliğine de önem verdiğini göstermektedir. Cinsiyet Dengesi kodu ise bağımsız bir cinsiyet değerlendirmesi olarak değil, kız ve erkek öğrenciler ile farklı öğrenci özelliklerinin sınıflara dengeli dağıtılmasına ilişkin sınıf profili beklentisi kapsamında ele alınmalıdır. Sürecin ne zaman tamamlanacağını bilmesi ve sınıfların belirli ölçütler üzerinden oluşturulduğunun düşünülmesi, velilerin okula daha sakin başlamalarına katkı sağlamıştır.

Buna karşılık bazı velilerin sistemi “piyango” veya “rastlantısal” olarak nitelendirmesi, yerleştirme ölçütlerinin yeterince görünür ve anlaşılır bulunmadığını göstermektedir. Bu ifadeler, merkezi sistemin araştırmacı tarafından tamamen şansa dayalı veya ölçütsüz biçimde tanımlandığı anlamına gelmemektedir. Resmî sistemde öğrenci dağılımına ilişkin çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Velilerin eleştirisi, bu ölçütlerin çocuk ile öğretmen arasındaki uyumu nasıl sağladığının yeterince açıklanmaması ve bireysel özelliklerin yerleştirme sonucuna nasıl yansıdığının görülememesine yöneliktir. Uygunluk Sorunu, İstenmeyen Öğretmen ve öğretmen sürekliliğine ilişkin kaygılar da velilerin yalnızca adil bir kura değil, çocuklarının gelişim özelliklerine uygun ve istikrarlı bir eğitim süreci beklediğini göstermektedir. Buradaki “İstenmeyen Öğretmen” ifadesi, öğretmenin niteliğine ilişkin nesnel bir değerlendirme değil, velilerin önceden oluşmuş algı ve beklentilerini ifade etmektedir.

Velilerin öğretmen seçme isteği, yerel sisteme ilişkin bulgularda Öğretmen Tercihi, Uygun Profil, Yakın İletişim, Risk Azaltma ve Özel Gereksinim kodlarıyla belirginleşmiştir. Öğretmen tercihi 27, uygun profil ve yakın iletişim 28, özel gereksinim ise 24 veli tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuçlar, velilerin öğretmen seçme isteğinin yalnızca belirli bir öğretmene ayrıcalıklı biçimde ulaşma arzusuna indirgenemeyeceğini göstermektedir. Veliler öğretmen tercihini; çocuğun mizacına uygun öğretmen bulma, öğretmenin iletişim tarzını önceden bilme, özel durumları

açıklayabilme, dört yıllık eğitim sürecinde uyum sorunu yaşama riskini azaltma ve okula güvenle başlama aracı olarak değerlendirmiştir.

Aydın ve Ünsal'ın (2022) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin tercih edilmesinde mesleki yeterlik, iletişim ve iş birliği becerileri, kişisel özellikler ve gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Veli görüşlerinde öğretmenin akademik başarısı, çevreden alınan öneriler ve okul çevresindeki tanınırlığı da tercih sürecinde rol oynamaktadır. Kuru vd. (2024), velilerin öğretmenlerden bilgi, ilgi, çalışkanlık, iletişim, sevgi ve disiplin gibi farklı özellikler beklediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, velilerin öğretmen tercihini çocuklarının eğitim sürecindeki belirsizliği azaltan bir güvence olarak gördüklerini desteklemektedir.

Bununla birlikte öğretmen seçme talebinin doğrudan ve sınırsız bir tercih hakkına dönüşmesi, yerel sistemde belirlenen eşitsizlikleri yeniden üretebilir. Babayiğit (2018), bazı velilerin istedikleri öğretmene ulaşmak amacıyla farklı girişimlerde bulunabildiklerini belirtmiştir. Bayar ve Balcı (2023) da veli tarafından yapılan öğretmen seçiminin öğretmenler arasında karşılaştırma, baskı ve okul içi ilişkiler bakımından sorunlara yol açabildiğini göstermektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları, velilere sınırsız öğretmen seçme yetkisi verilmesini değil; çocuklarının eğitimsel ihtiyaçlarını, özel durumlarını ve uyum kaygılarını standart bir kanaldan açıklayabilmelerini desteklemektedir. Veli görüşü öğretmen adı üzerinden değil, çocuğun ihtiyacı üzerinden alınmalıdır.

Yerel sistemde yakın iletişim ve aidiyet bulgularının öne çıkması, velilerin karar sürecinde muhatap bulmayı ve çocukları hakkında bilgi aktarabilmeyi önemli gördüklerini göstermektedir. Epstein'in (2011) okul-aile ortaklığı yaklaşımında aile, okul kararlarının yalnızca dışarıdan izleyicisi değil, öğrencinin eğitim sürecine bilgi ve destek sağlayan bir paydaş olarak ele alınmaktadır. Akyürek ve Esen'in (2023) araştırması da okul-aile iş birliğinde açık iletişim, karşılıklı güven ve velilerin görüşlerinin dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Buna göre velilerin yerleştirme sürecine katılma beklentisi, nihai kararı verme yetkisinden çok çocuklarını tanıtan bilgilerin duyulması ve kararların gerekçelerinin açıklanması ihtiyacıyla ilişkilidir.

Merkezi kura ilk sınıf ve öğretmen belirleme işlemini ortak bir usule bağlamış olsa da kura sonrasındaki sınıf değişikliği başvurularının değerlendirilmesinde aynı düzeyde uygulama birliği sağlanamadığı görülmektedir. Bazı okullarda rehberlik servisinin değerlendirmesi ve okul müdürünün onayı yeterli görülürken, bazı okullarda okul komisyonu da karar sürecine katılmaktadır. Bu farklılık, velilerin benzer gerekçelerle yaptıkları başvuruların okullara göre farklı biçimlerde sonuçlandırılabilmesi algısını oluşturmuştur.

Bu sonuç, merkezi kuranın başlangıçtaki yerleştirmeyi standartlaştırmasına rağmen sınıf değişikliğinin hangi gerekçelerle yapılacağı, başvuruyu kimin değerlendireceği, hangi belgelerin aranacağı ve kararın nasıl açıklanacağı konularında belirsizlik bulunduğunu göstermektedir. Colquitt'e (2001) göre bir kararın adil algılanması yalnızca kararın sonucuna değil, karar sürecinin tutarlı ve açıklanabilir olmasına da bağlıdır. Bu nedenle kura sonrası sınıf değişikliği sürecinin okullara göre değişen uygulamalara bırakılmaması; başvuru gerekçeleri, karar mercii, değerlendirme süresi ve kabul ya da ret kararının açıklanması bakımından standartlaştırılması gerekmektedir. Ayrıntılı uygulama önerileri ise öneriler bölümünde ele alınmalıdır.

Yerel inisiyatifli sistemin olumsuz yönlerinde kayırma riski, fırsat eşitsizliği, ölçüt belirsizliği, keyfi uygulama, farklı uygulama, adres taşıma ve itiraz belirsizliği öne çıkmıştır. Bu sonuçlar, yerel sistemin çocuğun özelliklerini dikkate alma bakımından esneklik sağlarken bütün velilere aynı erişim imkânını sunmadığını göstermektedir. Okul yönetimine daha kolay ulaşabilen, öğretmenler hakkında daha fazla bilgi sahibi olan veya sosyal çevresini kullanabilen veliler süreçte avantajlı hâle gelebilmektedir. Ayrıca talebin belirli öğretmenlerde yoğunlaşması sınıfların kalabalıklaşmasına ve öğrenci profillerinin dengesiz oluşmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle yerel bilginin tamamen dışlanması kadar, kararların yalnızca kişisel ilişkilere ve sözlü taleplere bırakılması da adalet bakımından sorunludur.

Sonuç olarak veli görüşleri, merkezi kura sisteminin eşit erişim, şeffaflık, güven ve kayıt sürecindeki rahatlama bakımından önemli bir kazanım sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte veliler, öğretmen-çocuk uyumu, özel gereksinimler, bireysel farklılıklar, bilgilendirme ve sınıf değişikliği süreçleri bakımından daha açıklayıcı ve duyarlı bir işleyiş beklemektedir. Yerel sistem velilere çocuklarını anlatma

ve öğretmenle uyum beklentilerini ifade etme imkânı sunmuş; ancak kayırmacılık, eşitsiz erişim ve uygulama farklılıkları üretmiştir. Bu nedenle velilerin beklentilerini karşılayacak yaklaşım, doğrudan öğretmen seçme hakkı vermek değil; eşit ve şeffaf merkezi işleyişi korurken çocukların belgeli özel durumlarının bildirilebildiği, sınıf değişikliği başvurularının standart biçimde değerlendirildiği ve kararların gerekçeli olarak açıklandığı bir süreç oluşturmaktır.

5.1.4. Paydaşların Geliştirme Önerilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Öğretmen, okul yöneticisi ve veli önerileri birlikte değerlendirildiğinde, paydaşların merkezi kura sisteminin kaldırılmasından çok geliştirilmesini bekledikleri görülmektedir. Öneriler; sistemin eşitlik, tarafsızlık ve şeffaflık sağlayan yapısının korunması, buna karşılık öğrenci ihtiyaçları, özel durumlar, rehberlik, bilgilendirme, öğretmen desteği ve kura sonrası işlemler bakımından güçlendirilmesi yönünde birleşmektedir. Bu sonuç, önceki yerel uygulamalara bütünüyle geri dönülmesinden çok, merkezi sistemin pedagojik ve yönetsel desteklerle tamamlanmasına yönelik ortak bir beklenti bulunduğunu göstermektedir.

Paydaşların önemli bir bölümü, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özel durumlarının yerleştirme sürecinde daha görünür hâle getirilmesini önermiştir. Öğretmenlerin “Bireysel Fark ve Özel Durum” kodlarını vurgulamaları, yöneticilerin açık bir ölçüt seti ile sınırlı bir esneklik alanı istemeleri ve velilerin çocuklarının gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmasını talep etmeleri bu ortak beklentiye ortaya koymaktadır. İlkokul düzeyinde sınıf yerleştirme süreçlerinin yalnızca sayısal dengeye değil, öğrencilerin akademik, davranışsal ve destek ihtiyaçlarına da duyarlı biçimde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Lurz ve Walsh, 2022). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerinin öğretim süreçlerinde dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır (Tomlinson vd., 2003). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluklarının bireysel özellikler ve okul öncesi deneyimler gibi değişkenlerden etkilenmesi de yerleştirme sürecinin pedagojik yönünü desteklemektedir (Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat, 2023).

Bununla birlikte bu sonuç, bütün öğrenciler için ayrıntılı ve öznel bir öğretmen–öğrenci eşleştirmesi yapılması gerektiği biçiminde yorumlanmamalıdır. Paydaşların önerileri daha çok sağlık, özel eğitim, kardeşlik, hazırbulunuşluk ve benzeri

doğrulanabilir durumların ortak ölçütlerle değerlendirilmesine yönelmektedir. Lurz ve Walsh (2022), sınıf yerleştirme süreçlerinde adil ve tutarlı rutinler oluşturulmasının yanında öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre merkezi sistemin ortak ve tarafsız işleyişi korunurken, belirli ve doğrulanabilir ihtiyaçların sınırlı verilerle sürece dâhil edilmesi mümkün olabilir.

Bu sonuç, eğitimde eşitlik ile hakkaniyet arasındaki ayrım bakımından da önemlidir. Her öğrenciye aynı yerleştirme usulünün uygulanması biçimsel eşitliği güçlendirmekte; ancak farklı destek ihtiyaçlarının bulunması, bazı öğrenciler için ihtiyaca duyarlı düzenlemeleri gerekli kılabilir. Okul seçimi ve yerleştirme politikalarına ilişkin çalışmalar, ailelere veya yerel aktörlere geniş tercih alanı açılırken eşitlik ilkesinin korunması gerektiğini göstermektedir (Musset, 2012). OECD (2019) de kontrolsüz tercih mekanizmalarının sosyal ve akademik ayrışmayı artırabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle paydaşların önerdiği esneklik, kişisel ilişkilere dayanan geniş bir yerel yetki olarak değil; önceden tanımlanmış ölçütlere dayanan, kayıt altına alınan ve denetlenebilen sınırlı bir değerlendirme alanı olarak ele alınmalıdır.

Öğretmen ve veli görüşlerinin sürece dâhil edilmesi de paydaş önerilerinin ortak yönlerinden biridir. Öğretmenlerde Kura ve Görüş, velilerde ise Veli Görüşü ve Veli Tercih kodlarının öne çıkması, paydaşların yerleştirme sürecinde bütünüyle pasif kalmak istemediklerini göstermektedir. Bununla birlikte bu sonuç, sınıf veya öğretmen belirleme yetkisinin doğrudan öğretmenlere ya da velilere bırakılması gerektiği anlamına gelmemektedir. Aydın ve Ünsal (2022), velilerin öğretmen seçiminde öğretmenin iletişim biçimini, öğrenciye yaklaşımını, mesleki yeterliğini ve okul çevresindeki bilinirliğini dikkate aldıklarını belirlemiştir. Dor (2024) ise birinci sınıfa geçiş sürecinde velilerin öğretmenle erişilebilir iletişim kurmayı, çocuklarının duygusal durumuna duyarlı davranılmasını ve düzenli bilgilendirilmeyi önemsediklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, veli tercihinin yalnızca belirli bir öğretmeni seçme arzusuyla değil, çocuğa uygun ve güvenli bir başlangıç beklentisiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ancak veli tercihinin sınırsız biçimde belirleyici hâle gelmesi, merkezi sistemin azaltmayı amaçladığı eşitsizlik ve kayırmacılık risklerini yeniden oluşturabilir. Musset (2012) ile OECD'nin (2019) okul seçimi politikalarına ilişkin değerlendirmeleri, tercih

hakkının eşit erişim ve sosyal ayrışma bakımından dikkatle düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle velinin sürece katılımı öğretmen adı belirtme yoluyla değil; çocuğun sağlık, gelişim, uyum ve destek ihtiyaçlarını standart bir form üzerinden açıklaması biçiminde yapılandırılmalıdır. Benzer şekilde öğretmen görüşü de belirli öğrencileri kendi sınıfına seçme yetkisi olarak değil, sınıf kompozisyonu ve destek gereksinimlerine ilişkin mesleki bilgi sunma işleviyle değerlendirilmelidir.

Albez ve Ada (2017), okul-aile ortaklığının istenilen düzeyde olmadığını ve daha kapsamlı, sürdürülebilir ve çoğulcu veli katılımı uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu sonuç, velilerin sınıf ve öğretmen belirleme sürecine ilişkin bilgi ve kaygılarının dinlenmesinin önemini desteklemektedir. Bununla birlikte veli katılımı, nihai kararın aileye bırakılması anlamına gelmemektedir. Daha uygun yaklaşım, veli bilgisini öğrencinin ihtiyacını anlamaya yardımcı olan sınırlı ve kayıtlı bir veri olarak kullanmaktır.

Öğretmenlerin geliştirme önerilerinde Rehberlik Desteği kodunun yüksek frekansla dile getirilmesi, paydaşların yerleştirme işlemi kadar yerleştirme sonrasındaki uyum sürecini de önemli gördüklerini göstermektedir. Velilerin Uyum Güçlüğü ve Hayal Kırıklığına ilişkin görüşleri de öğrencinin bir sınıfa yerleştirilmesiyle sürecin tamamlanmadığına işaret etmektedir. İlkokula başlama; öğrencinin sınıfa, öğretmene, akran grubuna ve okul düzenine uyumunu kapsayan çok yönlü bir geçiş sürecidir (Ensar ve Keskin, 2014). Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat (2023) da birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluklarının çeşitli bireysel ve çevresel değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle kura sonrasında öğrencilerin hazırbulunuşluk, sosyal-duygusal uyum, iletişim ve destek ihtiyaçlarının sistemli biçimde izlenmesi önem taşımaktadır.

Rehberlik desteği, kura sonucunu değiştirmeye yönelik bir araçtan çok, ortaya çıkabilecek uyum sorunlarını erken fark etmeye yönelik bir destek mekanizması olarak değerlendirilmelidir. Okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yönetimi arasında sınırlı ve amaçlı bilgi paylaşımı yapılması, öğrencinin okula geçişini kolaylaştırabilir. Tomlinson vd. (2003) tarafından vurgulanan hazırbulunuşluk ve öğrenme profiline duyarlılık da bu bilginin etiketleme amacıyla değil, öğretimsel destek amacıyla kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Paydaşların diğer ortak beklentisi, sürecin açık ve kayıtlı kurallarla yürütülmesidir. Yöneticilerin Ölçüt Seti, Kural Açıklığı, Kurul Kararıyla Değişim, Karar Günlüğü ve Standart Yanıt önerileri; öğretmenlerin Veli Bilgilendirme ve Bağımsız Denetim önerileriyle örtüşmektedir. Velilerin Yetersiz Bilgi bulgusu da yalnızca kura sonucunun açıklanmasının yeterli olmadığını; kullanılan ölçütlerin, özel durum bildirim yollarının, sınıf değişikliği koşullarının ve itiraz sürecinin açıkça belirtilmesi gerektiğini göstermektedir.

Colquitt'in (2001) örgütsel adalet yaklaşımında kararların adil algılanması, yalnızca ortaya çıkan sonuca değil, karar sürecinin tutarlı, tarafsız ve açıklanabilir olmasına da bağlıdır. Esaiasson vd. (2019) da kararların kabul edilmesinde kullanılan prosedürlerin niteliğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Buna göre ilk yerleştirmenin merkezi biçimde standartlaştırılması tek başına yeterli değildir. Kura sonrası sınıf değişikliği, itiraz ve özel durum başvurularının da ortak koşullara, belirli bir karar merciine, kayıtlı değerlendirmeye ve gerekçeli yanıtla bağlanması gerekir. Okullara göre değişen sözlü uygulamalar, merkezi sistemin sağladığı usul birliğini zayıflatabilir.

Öğretmenlerin Ödül ve Bağımsız Denetim, yöneticilerin ise Öğretmene Koçluk önerileri, öğretmen niteliği ve motivasyonuna ilişkin sorunların öğretmen seçimi yoluyla çözülemeyeceğini göstermektedir. Hallinger'in (2005) öğretimsel liderlik yaklaşımı, okul yöneticisinin öğretim sürecini izlemesini, öğretmenleri desteklemesini ve öğrenme ortamının geliştirilmesine öncülük etmesini vurgulamaktadır. Darling-Hammond vd. (2017) de etkili mesleki gelişimin içerik odağı, süreklilik, uygulama desteği, geri bildirim ve okul içi iş birliği içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler arasındaki algılanan nitelik farklılıklarının veli tercihi bırakılması yerine, öğretmene yönelik rehberlik, akran desteği, geri bildirim ve geliştirici denetim süreçleriyle ele alınması daha uygundur.

Bir sınıfta tekrar eden şikâyet, yoğun sınıf değişikliği talebi veya belirgin öğrenci hareketliliği görülmesi, öğretmenin başarısızlığının doğrudan kanıtı olarak değerlendirilmemelidir. Bununla birlikte bu durumlar; sınıf yönetimi, veli iletişimi, öğrenci uyumu ve öğretmenin destek ihtiyacı bakımından incelenmesi gereken göstergeler oluşturabilir. Hallinger'in (2005) öğretimsel liderlik yaklaşımı ile Darling-Hammond vd.'nin (2017) mesleki gelişim değerlendirmeleri, bu tür sorunlarda

cezalandırıcı değil, geliştirici ve sürekli destek sağlayan bir yaklaşımın önemini desteklemektedir.

Yönetici önerilerindeki “Adres Takibi” kodu, merkezi sistemin eşit erişim amacını koruyabilmesi için adres ve nakil hareketlerinin izlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte yalnızca kontrol tedbirlerine başvurulması, velileri öğretmen veya sınıf değişikliği arayışına yönelten nedenleri ortadan kaldırmayacaktır. Musset (2012) ve OECD (2019), yerleştirme ve tercih politikalarının yalnızca teknik erişim kurallarıyla değil, eşitlik ve ayrışma sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle adres ve nakil denetimi; bilgilendirme, rehberlik, öğretmen desteği ve standart sınıf değişikliği süreçleriyle birlikte yürütülmelidir.

Sonuç olarak paydaşların geliştirme önerileri, merkezi kura sisteminin tarafsız ve denetlenebilir yapısının korunması konusunda birleşmektedir. Bunun yanında doğrulanabilir öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması, veli ve öğretmen bilgilerinin standart kanallardan alınması, kura sonrası rehberlik desteğinin güçlendirilmesi, sınıf değişikliği ve itirazların ortak kurallara bağlanması ve öğretmenlere geliştirici destek sağlanması beklenmektedir. Bu sonuçlar, ayrı ve adlandırılmış yeni bir modelden çok, mevcut sistemin eşitlik, pedagojik duyarlılık, katılım ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.1.5. Resmî Dokümanlardan Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

Resmî dokümanların incelenmesi, ilkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin E-Okul üzerinden belirlenmesi uygulamasının hukuki dayanaklarını, dağıtım ölçütlerini ve uygulama basamaklarını açıklığa kavuşturmuştur. Dokümanlar, görüşmelerden elde edilen bulguların yerine geçen bağımsız bir ana veri alanı olarak değil, paydaşların deneyimlerini düzenleyici çerçeve içinde değerlendirmeye yardımcı olan destekleyici bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu yönüyle doküman incelemesi, yalnızca sistemin nasıl işlemesi gerektiğini göstermemiş; görüşmelerde dile getirilen sorunların düzenleme eksikliğinden mi, uygulama farklılığından mı, yoksa mevzuatın öncelikleri ile paydaş beklentilerinin farklılaşmasından mı kaynaklandığını ayırt etmeye de katkı sağlamıştır.

Merkezi kura uygulamasının üst hukuki çerçevesini eğitim hakkı, eşitlik, genellik, fırsat ve imkân eşitliği ile zorunlu ilköğretime ilişkin anayasal ve yasal hükümler oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın eğitim hakkı ve kanun önünde eşitliğe ilişkin hükümleri, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun fırsat ve imkân eşitliği ilkesi ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun zorunlu ve parasız ilköğretime ilişkin hükümleri, yerleştirme uygulamasının normatif dayanağını oluşturmaktadır. Bu belgeler, sınıf ve öğretmen belirleme işleminin teknik ayrıntılarını doğrudan düzenlememekle birlikte kamu eğitim hizmetinin kişisel ilişkilere göre değil, eşit erişim ve ortak kurallar temelinde yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

İlkokul birinci sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin Bakanlık tarafından E-Okul üzerinden kura yöntemiyle belirlenmesine ilişkin doğrudan hukuki dayanak, 14 Ekim 2023 tarihli Yönetmelik değişikliğiyle oluşturulmuştur (MEB, 2023). Bakanlığın 8 Ağustos 2024 tarihli resmî duyurusunda uygulamanın ülke genelinde otomatik ve şeffaf biçimde yürütüleceği kamuoyuna açıklanmış; 2024 tarihli Yönerge ise bu genel çerçeveyi ölçütler, işlem basamakları ve yönetsel sorumluluklar bakımından ayrıntılandırmıştır (MEB, 2024a, 2024b). Böylece önceki dönemde okul yönetimlerinin ve yerel aktörlerin karar alanında bulunan sınıf ve öğretmen belirleme işlemi, merkezi ve elektronik bir usule bağlanmıştır. MEB (2024a) resmî açıklamayı, MEB (2024b) ise uygulamanın hukuki ve teknik ayrıntılarını temsil etmektedir.

Dokümanlarda işlemlerin öğrencinin üstün yararı gözetilerek yürütülmesi, öğrenci bilgilerinin kura öncesinde güncellenmesi, açık şubeler ile öğretmen havuzunun belirlenmesi ve eşleştirmenin E-Okul tarafından otomatik olarak gerçekleştirilmesi düzenlenmiştir (MEB, 2024b). Öğrencilerin MERNİS kayıtları, cinsiyetleri, doğum tarihleri ve Yönergede belirtilen diğer özellikleri dikkate alınarak şubelere dengeli biçimde dağıtılması öngörülmektedir. Bu hükümler, merkezi sistemin araştırmacı tarafından “ölçütsüz”, “tamamen rastlantısal” veya “saf şansa dayalı” bir kura olarak tanımlanamayacağını açıkça göstermektedir.

Resmî çerçevenin eşitlik, tarafsızlık ve dengeli dağılıma verdiği önem, görüşme bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Öğretmenlerin dengeli sınıf dağılımı ve tarafsız işleyiş; yöneticilerin eşit şans, prosedür birliği ve kişisel isnat riskinin azalmasına; velilerin ise adil işleyiş, eşit erişim, kayırmanın azalması ve şeffaflığa

ilişkin olumlu değerlendirmeleri, düzenlemelerin temel amacıyla aynı doğrultudadır. Bu örtüşme, merkezi sistemin resmî olarak hedeflediği usul birliğinin sahada tamamen karşılıksız kalmadığını göstermektedir. Paydaşların önemli bir bölümü, öğretmen seçimi için okul yönetimine baskı yapılmasının, aracı kullanılmasının ve öğrencilerin belirli öğretmenlerde toplanmasının azalmasını sistemin olumlu yansımaları arasında değerlendirmiştir.

Bununla birlikte dokümanlarda ölçütlerin tanımlanmış olması, bu ölçütlerin paydaşlar tarafından yeterince bilindiği veya pedagojik açıdan yeterli görüldüğü anlamına gelmemektedir. Bazı velilerin sistemi “piyango” ve “rastlantısal” olarak nitelendirmesi ile öğretmenlerin “Pedagojik Körlük” değerlendirmeleri, resmî düzenleme ile saha algısının ayrıştığı önemli bir noktadır. Buradaki ayrışma, sistemde hiçbir ölçüt bulunmamasından değil, kullanılan ölçütlerin paydaşlar tarafından yeterince görünür bulunmamasından ve öğretmen–öğrenci uyumu ile bireysel farklılıkları ne ölçüde karşıladığının anlaşılamamasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle dokümanlar ölçütlü bir dağıtım sürecini tanımlarken görüşmeler, bu ölçütlerin açıklanması ve pedagojik kapsamı konusunda bir güven boşluğu bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Yönergede “öğrencinin üstün yararı” ilkesine yer verilmesi ile görüşmelerde ortaya çıkan pedagojik uygunluk eleştirileri de dikkatle birlikte değerlendirilmelidir. Öğrencinin üstün yararı, uygulamaya yön veren genel bir ilke olarak belgelerde bulunmaktadır; ancak öğretmen profili, öğrencinin mizacı, sınıf içi uyum, öğretmen–öğrenci etkileşimi ve tanısı bulunmayan destek ihtiyaçlarının yerleştirme kararında nasıl kullanılacağı aynı ayrıntı düzeyinde açıklanmamaktadır. Bu nedenle paydaşların bireysel fark, özel durum, uygun profil ve öğretmen–çocuk uyumuna ilişkin görüşleri, mevzuatla doğrudan çelişmekten çok, genel bir ilkenin uygulamada hangi somut verilerle karşılık bulacağına ilişkin bir belirsizliğe işaret etmektedir.

İncelenen dokümanlar öğrencilerin belirli özellikler bakımından dengeli dağıtımına odaklanmakta; öğretmenin mesleki profili ile öğrencinin özelliklerinin bireysel düzeyde eşleştirilmesini öngören açık bir hüküm içermemektedir. Bu durum, öğretmen görüşlerinde öne çıkan pedagojik bilgiye başvurma ve sınıf özelliklerini dikkate alma beklentisinin resmî çerçevede sınırlı karşılık bulduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte öğretmen profilinin bir yerleştirme ölçütü hâline getirilmesi, veli tercihi, öğretmenler arası etiketleme ve kayırmacılık risklerini yeniden oluşturabileceğinden kolay bir çözüm değildir. Dokümanların bu alanda temkinli ve standartlaştırıcı bir yaklaşım benimsemesi, eşitlik amacını korumakta; ancak yerel bilgi ve pedagojik duyarlılık ihtiyacını tümüyle karşılamamaktadır.

Okul yöneticilerinin rolüne ilişkin bulgular da dokümanlarla hem örtüşen hem ayrışan yönler taşımaktadır. Resmî belgeler, öğrenci bilgilerinin güncellenmesi, öğretmen havuzunun oluşturulması, kura işlemlerinin izlenmesi, sonuçların açıklanması ve kura sonrası işlemlerin yürütülmesi konusunda okul yönetimlerine sorumluluk vermektedir. Bu bakımdan yöneticinin rolü ortadan kaldırılmamış, merkezi sistemin belirlediği işlem akışını uygulayan ve koordine eden bir role dönüştürülmüştür. Yönetici görüşlerinde ortaya çıkan standartlaşma, tarafsızlaşma ve kişisel baskının azalması, bu yeni rolün koruyucu yönleriyle uyumludur.

Buna karşılık yöneticilerin rol daralması, yerel koşullara müdahale edememe ve pedagojik ihtiyaçlara cevap verememe yönündeki görüşleri, resmî çerçevenin yönetsel özerklik bakımından oluşturduğu sınırlılığı görünür hâle getirmektedir. Dokümanlar yöneticiyi kura sonucunu belirleyen kişi olmaktan çıkarırken okulun öğrenci, öğretmen ve veli yapısına ilişkin yerel bilgisini yerleştirme kararında kullanabileceği geniş bir alan tanımamaktadır. Bu yönüyle düzenlemelerin temel amacı olan tarafsızlık ile yöneticilerin yerel uyarılma beklentisi tam olarak örtüşmemektedir. Bununla birlikte yerel sisteme ilişkin kayırmacılık, çevre baskısı, töhmet ve farklı uygulama bulguları dikkate alındığında, yöneticilere sınırsız takdir yetkisi verilmesinin de önceki sorunları yeniden üretme riski taşıdığı görülmektedir.

Şube değişikliği süreci, dokümanlarla saha uygulaması arasındaki ilişkinin en açık biçimde görüldüğü alanlardan biridir. Yönetmelik ve 2024 tarihli Yönerge, velinin yazılı talebi ile rehberlik servisinin gerekçeli görüş raporuna dayanarak aynı ders yılı içinde bir defaya mahsus şube değişikliği yapılabilmesini düzenlemektedir (MEB, 2023, 2024b). Dolayısıyla şube değişikliği bakımından tamamen kuralsız veya mevzuatta hiç karşılığı bulunmayan bir alandan söz edilemez. Mevcut belgeler başvuru, rehberlik değerlendirmesi ve okul yönetimi kararına dayanan temel bir çerçeve sunmaktadır.

Buna rağmen yönetici ve veli görüşlerinde bazı okullarda rehberlik servisi ile okul müdürünün değerlendirmesinin yeterli görüldüğü, bazı okullarda ise komisyon veya kurul kararının arandığı yönünde ifadeler bulunmaktadır. Benzer gerekçelerle yapılan başvuruların okullara göre farklı sonuçlanabildiği algısı, düzenlemenin varlığı ile uygulama birliğinin aynı şey olmadığını göstermektedir. Bu noktada sorun yalnızca mevzuat boşluğu değildir; mevcut hükmün okullar tarafından farklı yorumlanması, değerlendirme ölçütlerinin yeterince açıklanmaması ve kabul ya da ret kararlarının velilere gerekçeli biçimde iletilmemesi de önemli görünmektedir.

Bu bulgu, doküman incelemesinin görüşme verilerine sağladığı en önemli açıklamalardan biridir. Görüşmeler tek başına değerlendirildiğinde sınıf değişikliği konusunda ortak bir kural bulunmadığı düşünülebilir. Belgeler ise aslında bir kural bulunduğunu, ancak kuralın uygulama biçiminin paydaşlar tarafından aynı açıklıkta algılanmadığını göstermektedir. Dolayısıyla sınıf değişikliği sorununa verilecek karşılık yeni ve sınırsız bir değişiklik hakkı tanımaktan çok; mevcut başvuru koşullarının, karar merciinin, değerlendirme süresinin, dikkate alınabilecek gerekçelerin ve yazılı cevap biçiminin standartlaştırılmasıdır.

Nakil işlemlerinde yeni şubenin E-Okul tarafından otomatik olarak belirlenmesi ve ilgili ekranlardan doğrudan şube seçimine izin verilmemesi, nakil yoluyla belirli bir öğretmene ulaşma girişimlerini sınırlamaya yönelik önemli bir güvence oluşturmaktadır (MEB, 2024b). Bu hüküm, yöneticilerin ve velilerin belirli sınıflarda yığılma, öğretmen seçimi ve nakil baskısına ilişkin kaygılarına doğrudan karşılık vermektedir. Bununla birlikte görüşme bulguları, öğretmen ve sınıf değiştirme arayışının tümüyle sona ermediğini; sınıf değişikliği dilekçesi, okul nakli veya adres değişikliği yoluyla farklı biçimlerde devam edebildiğini ortaya koymaktadır. Resmî düzenleme talebin kullanılabileceği kanalları sınırlandırmış, ancak talebi doğuran pedagojik ve iletişimsel nedenleri bütünüyle ortadan kaldırmamıştır.

Paydaşların öğretmen desteğine ilişkin önerileri ise incelenen dokümanlarda sınırlı karşılık bulmaktadır. Öğretmen emeğinin görünürlüğü, öğretmene koçluk, tekrar eden şikâyet veya nakil hareketlerinin izlenmesi, mesleki gelişim desteği ve geliştirici denetim gibi konular, yerleştirme mevzuatının doğrudan düzenlediği alanlar değildir. Belgeler sınıf ve öğretmen dağılımının nasıl yapılacağını açıklamakta; öğretmenler

arasında algılanan nitelik farklılıklarının nasıl azaltılacağına ilişkin ayrıntılı bir destek mekanizması sunmamaktadır. Bu durum, velilerin öğretmen seçme isteğinin yalnızca yerleştirme sistemiyle çözülemeyeceğini; öğretmen niteliği, iletişim ve mesleki gelişim boyutlarının farklı eğitim politikalarıyla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bilgilendirme alanında da kısmi bir örtüşme bulunmaktadır. MEB'in 2024 tarihli kamuoyu duyurusu, uygulamanın otomatik ve şeffaf biçimde yapılacağını bildirmiş; 2025–2026 Kura Bilgilendirme Rehberi ise kura öncesi, kura sırası ve kura sonrası işlem basamakları ile il, ilçe ve okul müdürlüklerinin görevlerini açıklamıştır (MEB, 2024a, 2025b). Resmî düzeyde bilgilendirme metinleri bulunmasına rağmen veli bulgularında Yetersiz Bilgi, Piyango ve İtiraz Belirsizliği gibi değerlendirmelerin ortaya çıkması, bilginin yayımlanmasıyla paydaşlar tarafından anlaşılması arasında fark bulunduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle resmî dokümanların varlığı, ölçütlerin veli ve öğretmenler tarafından anlaşılır bulunduğunu tek başına göstermemektedir.

Araştırmanın raporlaştırılması sırasında yürürlüğe giren 28 Temmuz 2026 tarihli Yönetmelik değişikliği, görüşmelerde ortaya çıkan bazı ihtiyaç alanlarıyla dikkat çekici biçimde örtüşmektedir (MEB, 2026). Adres doğrulaması için gerektiğinde su, elektrik veya doğal gaz aboneliğine ilişkin belge istenebilmesi, yönetici ve veli görüşlerindeki adres taşıma ve adres takibi sorun alanına karşılık gelmektedir. İlkokul birinci sınıflar için uyum eğitimi ile velilere yönelik ebeveyn programının takvime bağlanması, rehberlik ve veli bilgilendirmesi ihtiyacıyla aynı doğrultudadır. İlkokullarda öğrencinin bütüncül gelişimini esas alan rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi de paydaşların rehberlik desteğinin daha sistemli yürütülmesi yönündeki önerileriyle örtüşmektedir.

Ancak 2026 düzenlemesi araştırmanın görüşme verilerinden sonra yürürlüğe girdiği için katılımcı önerilerinin doğrudan sonucu veya araştırmaya verilen kurumsal bir cevap olarak sunulamaz. Burada kurulabilecek ilişki nedensel değil, tematik bir örtüşmedir. Düzenleme, paydaşların sahada dile getirdiği adres doğrulama, rehberlik, uyum ve bilgilendirme ihtiyaçlarının aynı dönemde resmî düzenleme gündeminde de yer aldığını göstermektedir. Ayrıca adres doğrulamasının güçlendirilmesi, gerçek dışı adres değişikliklerini sınırlandırabilir; fakat velileri öğretmen veya sınıf değiştirmeye yönelten uyum, iletişim ve öğretmen niteliğine ilişkin kaygıları tek başına çözemez.

Resmî dokümanlar ile görüşme bulguları birlikte değerlendirildiğinde üç farklı ilişki biçimi ortaya çıkmaktadır. İlk olarak eşitlik, tarafsızlık, otomatik belirleme ve dengeli dağılım alanlarında güçlü bir örtüşme bulunmaktadır. İkinci olarak sınıf değişikliği, bilgilendirme ve özel durumların değerlendirilmesi alanlarında belgelerde temel hükümler bulunmasına rağmen uygulama ve açıklama düzeyinde eksiklikler görülmektedir. Üçüncü olarak öğretmen motivasyonu, öğretmen emeğinin tanınması, öğretmene koçluk, yerel pedagojik bilgi ve öğretmen–çocuk uyumu gibi alanlar, incelenen doküman setinde doğrudan ve ayrıntılı biçimde düzenlenmemiştir.

Bu karşılaştırma, merkezi kura sisteminde yaşanan sorunların tamamının tek bir nedene bağlanamayacağını ortaya koymaktadır. Bazı sorunlar mevcut hükümlerin okullarda farklı uygulanmasından, bazıları ölçütlerin paydaşlara yeterince açıklanmamasından, bazıları ise yerleştirme mevzuatının kapsamı dışında kalan pedagojik ve mesleki ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Resmî belgeler sistemin eşit, standart ve müdahaleden uzak işlemlerini güvence altına almaya çalışırken paydaşlar bu yapının bireysel ihtiyaçlar, yerel bilgi, öğretmen desteği ve gerekçeli iletişim mekanizmalarıyla tamamlanmasını beklemektedir.

Doküman incelemesi ile görüşme bulgularının birlikte okunması, merkezi sistemin resmî hedefleri ile sahadaki karşılığı arasında bütünüyle bir çelişki bulunmadığını; ancak tam bir örtüşmeden de söz edilemeyeceğini göstermektedir. Eşitlik ve usul birliği bakımından düzenlemelerin sahada önemli ölçüde karşılık bulduğu, pedagojik duyarlılık ve kura sonrası destek süreçlerinde ise uygulamanın geliştirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yapılması gereken, merkezi kuranın tarafsız ve denetlenebilir yapısını zayıflatmak değil; ölçütlerin daha görünür hâle getirilmesi, sınıf değişikliği ve itiraz süreçlerinin standartlaştırılması, öğrencilerin doğrulanabilir ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik rehberlik mekanizmalarının yerleştirme süreciyle ilişkilendirilmesidir.

5.2. Öneriler

1. Merkezi kura sistemi, eşitlik, tarafsızlık ve şeffaflık ilkeleri korunurken öğrencilerin belgelenebilir pedagojik gereksinimlerini dikkate alacak biçimde geliştirilmelidir.

2. Sınıf ve öğretmen belirleme sürecinde kullanılan ölçütler, özel durumların bildirilme biçimi, kura takvimi, sınıf değişikliği koşulları ve itiraz süreçleri bütün paydaşlara standart ve anlaşılır biçimde açıklanmalıdır.
3. Veli ve öğretmen görüşleri, belirli bir öğretmenin seçilmesine yönelik olmaksızın öğrencinin sağlık, gelişim, uyum ve destek ihtiyaçlarının standart bir bildirim sistemi üzerinden aktarılması amacıyla alınmalıdır.
4. Kura sonrasında yapılan sınıf değişikliği başvuruları; ortak başvuru koşulları, açık değerlendirme ölçütleri, belirlenmiş karar mercii, kayıt altına alma ve yazılı gerekçeli cevap bakımından standartlaştırılmalıdır.
5. Birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula, öğretmene ve sınıf ortamına uyumları sınıf öğretmeni, rehberlik servisi ve okul yönetiminin iş birliğiyle izlenmeli; destek ihtiyacı bulunan öğrenciler için gerekli rehberlik çalışmaları yürütülmelidir.
6. Merkezi kura uygulamasının ülke genelinde tutarlı biçimde yürütülebilmesi amacıyla okul yöneticilerine yönelik güncel uygulama rehberleri hazırlanmalı ve hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
7. Tekrarlanan sınıf değişikliği, veli şikâyeti ve nakil talepleri düzenli olarak izlenmeli; bu durumların görüldüğü sınıflarda öğretmene yönelik rehberlik, geri bildirim ve mesleki destek çalışmaları yürütülmelidir.
8. Öğretmenlerin mesleki emeklerinin görünür kılınması ve motivasyonlarının desteklenmesi amacıyla kurumsal takdir, mesleki gelişim, akran desteği ve geliştirici rehberlik uygulamaları güçlendirilmelidir.
9. Merkezi kura sisteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen, okul yöneticisi ve velilerden düzenli geri bildirim alınmalı; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda uygulamanın değerlendirilmesini sağlayacak mekanizmalar oluşturulmalıdır.

10. Kura sonrasında gerçekleşen sınıf değişikliği başvuruları, nakil ve adres hareketleri ile öğrencilerin uyum süreçleri düzenli olarak izlenmeli ve uygulamanın geliştirilmesinde kullanılmalıdır.
11. Merkezi kura sisteminin ğrenci, ğretmen ve okul üzerindeki etkileri farklı bölgelerde, kırsal ve kentsel vrelerde ve farklı okul özelliklerine sahip örneklemlerde yürütülecek nitel, nicel ve karma yöntemli araştırmalarla incelenmelidir.
12. Merkezi kura ile oluşturulan sınıfların ğrenci uyumu, sınıf iklimi, ğretmen motivasyonu, veli güveni ve okul hareketliliği üzerindeki uzun dönemli etkileri boylamsal araştırmalarla değerlendirilmelidir.
13. Gelecek araştırmalarda öğrencilerin, rehber öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının görüşleri de incelenerek merkezi kura uygulamasına ilişkin farklı deneyimler ortaya konulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ., & Esen, S. (2023). Veli görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 186–200. <https://doi.org/10.29029/busbed.1295857>
- Albez, C., & Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1–18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/article/338942>
- Arslan, E., & Aslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research*, 52, 83–106. <https://doi.org/10.33418/education.1421873>
- Ayaydın, M. (2013). *Motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)* [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, İ., & Karaman-Kepenekci, Y. (2008). Principals' opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497–513. <https://doi.org/10.1108/09578230810882027>
- Aydın, S., & Ünsal, S. (2022). Öğretmen ve veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(1), 183–218.
- Aydinol, P., & Üredi, L. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin ili örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5681–5703. <https://doi.org/10.26466/opus.755487>
- Ayık, A., Yücel, E., & Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 233–252. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091537>
- Babayiğit, Ö. (2018). Velilerin sınıf öğretmenlerine bakış açısının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 42–58. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.407100>
- Bayar, A., & Balcı, M. (2023). Bir eğitim sorunsalı olarak okullarda veliler tarafından yapılan öğretmen seçimine yönelik öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 95, 1–14. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1257356>
- Ben Ayed, C. (2009). La mixité sociale dans l'espace scolaire: Une non-politique publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 11–23.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Burns, R. B., & Mason, D. A. (1998). Class formation and composition in elementary schools. *American Educational Research Journal*, 35(4), 739–772. <https://doi.org/10.3102/00028312035004739>
- Cardenal, M.-E., Díaz-Santana, O.-D., & González-Betancor, S.-M. (2024). *Teacher-student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2409.06562>

- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778–820. <https://doi.org/10.3368/jhr.XLI.4.778>
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Çalışır, M., Akkaya, D. N., & Bektaş, M. (2026). Sınıf öğretmenlerinin E-Okul Yönetim Bilgi Sisteminin karar destek sistemine dönüştürülmesine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 55(249), 367–400. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1643444>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Department for Education. (2021). *School admissions code 2021*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/school-admissions-code--2>
- Doğan, H., & Mermer Ergül, S. (2026). İlkokul 1. sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin e-Okul üzerinden belirlenmesi hakkında ilkökul yöneticilerinin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 23–46. <https://doi.org/10.51460/baebd.1674421>
- Dor, A. (2024). Exploring parent-teacher communication: Understanding mutual perspectives and support during the transition to first grade. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14(2), 29. <https://doi.org/10.5539/jedp.v14n2p29>
- Ekinci, M. (2025). Teachers' metaphorical perceptions on the determination of primary school 1st grade branches and classroom teachers through e-school system. *Political Economy and Management of Education*, 6(1), 45–77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/peme/article/1686418>
- Ensar, F., & Keskin, U. (2014). A survey on the adjustment of primary first grade students to school / İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 459–477. <https://doi.org/10.17244/eku.08678>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.)*. Westview Press.
- Erol, M., & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1196–1213. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m>
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 233–246. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/article/475706>
- Esaiasson, P., Persson, M., Gilljam, M., & Lindholm, T. (2019). Reconsidering the role of procedures for decision acceptance. *British Journal of Political Science*, 49(1), 291–314. <https://doi.org/10.1017/S0007123417000236>

- Finnish National Agency for Education. (t.y.-a). *Primary and lower secondary education*. <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education>
- Finnish National Agency for Education. (t.y.-b). National core curriculum for primary and lower secondary basic education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161–189. <https://doi.org/10.1080/15700760903216174>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books. <https://archive.org/details/interpretationof00geer>
- Gökyer, N. (2020). Lise öğretmenlerinin yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışlarına ilişkin algıları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 99–116. <https://doi.org/10.18037/ausbd.700337>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Helling, M. K. (1996). School-home communication and parental expectations. *School Community Journal*, 6(1), 81–99.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2021). Impact of transformational and transactional attributes of school principal leadership on teachers' motivation for work. *Frontiers in Education*, 6, 659919. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.659919>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Kanun No. 222. (1961). Resmî Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2007). What do parents value in education? An empirical investigation of parents' revealed preferences for teachers. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(4), 1603–1637. <https://doi.org/10.1162/qjec.2007.122.4.1603>
- Kırnık, D., & Aysöndü, H. O. (2025). İlkokul birinci sınıf öğrencileri için okul ve öğretmen seçimi neden yapılır? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 283–307. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1436758>
- Koçak, S., & Bozkurt Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915–942. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>

- Kornhall, P., & Bender, G. (2019). *School segregation in Sweden: Evidence from the local level (NESET Ad hoc report)*. European Commission.
- Kultusministerkonferenz. (t.y.). *Grundschule (Primarbereich)*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/primarbereich.html>
- Kuru, O., Baraklı, B. B., & Kuru, E. (2024). İlkokul 1. sınıf öğretmenleri hakkında veli görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 289–308. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1464163>
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285–299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/article/77285>
- Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254–280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/naturalistic-inquiry/book842>
- Lurz, K. K., & Walsh, N. (2022). Developing equitable elementary classroom placement routines. *International Online Journal of Primary Education*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1076761>
- Maguain, D. (2009). La suppression de la sectorisation est-elle une bonne chose ? *Revue d'économie politique*, 119(4), 569–612. <https://doi.org/10.3917/redp.194.0569>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739. (1973). Resmî Gazete, 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://mevzuat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (14.10.2023 tarihli ve 32339 sayılı Resmî Gazete). <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *İlkokul 1. sınıf şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul 5. sınıf şubelerinin e-Okul üzerinden belirlenmesine ilişkin yönerge* (07.08.2024 tarihli ve 111598805 sayılı). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2224.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b, 8 Ağustos). *1. sınıf şubeleri ve sınıf öğretmenleri ile 5. sınıf şubeleri e-Okul'dan otomatik belirlenecek* [Basın duyurusu]. <https://www.meb.gov.tr/1-sinif-subeleri-ve-sinif-ogretmenleri-ile-5-sinif-subeleri-E-Okuldan-otomatik-belirlenecek/haber/34453/tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/2025. Strateji Geliştirme Başkanlığı*.
https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/resmi_istatistik.html
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b, 25 Ağustos). *2025-2026 eğitim ve öğretim yılı ilkökullarda öğrencilerin şubeleri ile sınıf öğretmenlerinin ve ortaokullarda öğrencilerin şubelerinin e-Okul üzerinden belirlenmesine ilişkin il-ilçe millî eğitim ve okul müdürlükleri bilgilendirme rehberi*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Resmî Gazete, 33323. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Ministère de l'Éducation nationale. (t.y.). *L'inscription à l'école élémentaire*. <https://www.education.gouv.fr/l-inscription-l-ecole-elementaire-6257>
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review (OECD Education Working Papers No. 66)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- Nur, K., & Erkilic, T. A. (2023). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 76–100. <https://doi.org/10.48066/kusob.1253710>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Balancing school choice and equity: An international perspective based on PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education equity*. <https://www.oecd.org/en/topics/education-equity.html>
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45–65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/article/92253>
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(2), 88–103. <https://doi.org/10.34056/aujef.648908>
- Parade, R., & Heinzl, F. (2020). Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, 193–207. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.)*. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>
- Paufler, N. A., & Amrein-Beardsley, A. (2014). The random assignment of students into elementary classrooms: Implications for value-added analyses and interpretations. *American Educational Research Journal*, 51(2), 328–362. <https://doi.org/10.3102/0002831213508299>

- Ramos Lobato, I., & Groos, T. (2019). Choice as a duty? The abolition of primary school catchment areas in North Rhine-Westphalia/Germany and its impact on parent choice strategies. *Urban Studies*, 56(15), 3274–3291.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sağlam, A. Ç., & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 40–56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/article/1042519>
- Saruhan, C. (2020). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (t.y.). *Anmeldung zum Schulanfang*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/grundschule/anmeldung/>
- Skolverket. (2018). *Skolsegregation: Kartläggning av hur huvudmän arbetar för att motverka skolsegregationens negativa effekter*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3959>
- Sleenhof, J. P. W., Koopman, M., Thurlings, M. C. G., & Beijaard, D. (2019). An exploratory study into teachers' beliefs and experiences about allocating students. *Teaching and Teacher Education*, 80, 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.007>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- U.S. Department of Education. (2025). *What is the Every Student Succeeds Act?* <https://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/esea/what-is-the-every-student-succeeds-act>

- Uğurlu, C. T., & Kaplan, İ. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet davranışlarına ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1111462>
- Uysal, B. (2019). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- van Prooijen, J. W. (2009). Procedural justice as autonomy regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(6), 1166–1180. <https://doi.org/10.1037/a0014153>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2021). Öz-belirleme kuramı perspektifinden sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ve motivasyon etkenleri. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 76–96. <https://doi.org/10.19128/turje.832203>
- Yiğit, B., & Kaya, M. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3(1), 79–90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/article/695498>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE Publications.
- Yotyodying, S., Dettmers, S., & Jonkmann, K. (2020). Quality features of family–school partnerships in German schools: Measurement and association with parent–child communication about school. *Children and Youth Services Review*, 115, 105078. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105078>
- Yüksel, M., & Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1435–1460. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1183630>

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı Belgesi



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	30/05/2025
Protokol No	07/05
Araştırma Başlığı	Eğitim Paydaşlarının e-Okul Kura ile Sınıf ve Öğretmen Belirleme Sistemine Yönelik Görüşleri: Nitel Bir İnceleme
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Omer Faruk TURKERİ (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK 2: Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak Okullar	Uygulama Yapılacak Teşkilatının Kodu
OKUL BİLGİLERİ GİZLENMİŞTİR			

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttbb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttbk.meb.gov.tr

EK 3: Görüşme Formları

EK 3.A: Öğretmen Görüşme Formu

Bu form, ‘E-Okul Üzerinden İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesi Uygulamasına İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi’ başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Veri Güvenliği ve Gizlilik Bilgilendirmesi

Araştırma kapsamında elde edilecek tüm veriler, yürürlükteki yasal düzenlemelere uygun olarak güvenli bir ortamda saklanacak, anonimleştirilecek ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katılımcıların kimlik ve kişisel bilgileri kesinlikle gizli tutulacak ve üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır. Formu doldurarak, verilerinizin bu şekilde işlenmesini kabul etmiş sayılırsınız.

Görüşülen Kişinin Bilgileri

Adı Soyadı (kodlanacaktır):

Okul Adı:

Görüşme Tarihi:/...../202....

Görüşme Süresi:

1- Yeni kura sisteminin olumlu yansımaları nelerdir? Size, sınıfa veya okul iklimine sağladığı katkılar neler oldu?

- Daha önceki uygulamayla karşılaştığınızda sizi rahatlatan yönler oldu mu?
- Bu sistemin adalet, eşitlik veya tarafsızlık açısından güçlü olduğunu düşündüğünüz noktalar var mı?
- Öğretmenler arası ilişkilerde veya okul içi uygulamalarda olumlu bir değişim gözlemlediniz mi?

2- Bu sistemin size göre olumsuz etkileri nelerdir? Öğretmenlik deneyiminizi zorlaştıran yönler oldu mu?

- Sınıf yönetimi, öğretmen motivasyonu veya veli ilişkileri açısından zorluk yaşadınız mı?
- Eski sistemde olup da bu sistemde eksikliğini hissettiğiniz uygulamalar neler?
- Velilerin veya öğrencilerin bu sisteme dair olumsuz tepkilerine tanık oldunuz mu?

3- Sizce bu sistemin hangi yönleri geliştirilirse daha etkili ve işlevsel olur? Hangi iyileştirmeler sistemi daha sağlıklı hale getirebilir?

- Sistem daha esnek olsa, hangi özel durumlar için müdahale hakkı tanınmalı?
- Bilgilendirme süreci, yazılım/algoritma, sınıf profili gibi teknik detaylarda iyileştirme öneriniz var mı?
- Eğer sizin sistem önerinizi MEB değerlendirecek olsa, neyi öncelikle değiştirdiniz?

Not. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, sorular yukarıdaki şekilde düzenlenmiştir. Ana soruların altına, gerektiğinde derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan sondaj soruları eklenmiştir. Bu sondaj soruları, görüşmenin bağlamına ve giriş aşamasına bağlı olarak uyarlanabilir, değiştirilebilir veya aynen korunabilir.

EK 3.B: Veli Görüşme Formu

Bu form, ‘E-Okul Üzerinden İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesi Uygulamasına İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi’başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Görüşmecinin Adı-Soyadı:

Katılımcının Kodu:

Çocuğun Eğitim Gördüğü Okul:

Çocuğun Sınıf Seviyesi:

Velilik Durumu:Tarih:

Veri Güvenliği ve Gizlilik Bilgilendirmesi

Araştırma kapsamında elde edilecek tüm veriler, yürürlükteki yasal düzenlemelere uygun olarak güvenli bir ortamda saklanacak, anonimleştirilecek ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katılımcıların kimlik ve kişisel bilgileri kesinlikle gizli tutulacak ve üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır. Formu doldurarak, verilerinizin bu şekilde işlenmesini kabul etmiş sayılırsınız.

1- Yeni kura sisteminin size göre olumlu yansımaları neler oldu?

Bu sistemin çocuğunuzun eğitim hayatına katkı sağladığını düşündüğünüz noktalar var mı?

- Bu sistemin adaletli olduğunu düşündüğünüz bir durum yaşadınız mı?
- Önceden bu tür yerleştirmelerin nasıl yapıldığını biliyor muydunuz?
- Çocuğunuzun sınıf veya öğretmen seçiminde farklılık hissettiniz mi?

2- Bu sistemin sizi rahatsız eden ya da olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdi? Çocuğunuzun eğitim sürecinde ne tür zorluklarla karşılaştınız?

- Sınıf veya öğretmen değişikliği talebinde bulundunuz mu?
- Çocuğunuzla ilgili özel bir durumu sisteme nasıl anlatabildiniz?

- Sistemi öğrenme süreci karmaşık mıydı?
-

3- Sistemin daha etkili olması için neler değişmeli?

- Sizce ne gibi iyileştirmeler yapılmalı ki hem veli hem öğrenci için daha faydalı hale gelsin?
- Veli görüşlerinin sisteme dahil edilmesini ister miydiniz?
- Eğer öneri hakkınız olsaydı sistemde neyi değiştirirdiniz?

Not. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, sorular yukarıdaki şekilde düzenlenmiştir. Ana soruların altına, gerektiğinde derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan sondaj soruları eklenmiştir. Bu sondaj soruları, görüşmenin bağlamına ve giriş aşamasına bağlı olarak uyarlanabilir, değiştirilebilir veya aynen korunabilir.

EK 3.C: Okul Yöneticisi Görüşme Formu

Bu form, ‘E-Okul Üzerinden İlkokul 1. Sınıf Şubeleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirlenmesi Uygulamasına İlişkin Eğitim Paydaşlarının Görüşlerinin İncelenmesi’ başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Görüşmecinin Adı-Soyadı:

Katılımcı Kodu:

Tarih:

Görev Unvanı / Süresi/Yeri / İl / İlçe:

Veri Güvenliği ve Gizlilik Bilgilendirmesi Araştırma kapsamında elde edilecek tüm veriler, yürürlükteki yasal düzenlemelere uygun olarak güvenli bir ortamda saklanacak, anonimleştirilecek ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katılımcıların kimlik ve kişisel bilgileri kesinlikle gizli tutulacak ve üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır. Formu doldurarak, verilerinizin bu şekilde işlenmesini kabul etmiş sayılırsınız.

1. Yeni sistemin okul yönetimi açısından olumlu yansımaları oldu mu?

Kurum düzeni, öğretmen eşleşmeleri veya veli yönetimi gibi alanlarda hangi katkıları sağladı?

- Önceki sistemle kıyaslandığında planlama açısından sizi rahatlattı mı?
- Öğretmenler arası ilişkilerde sistem sayesinde olumlu bir iklim oluştu mu?
- Öğrenci ve sınıf dağılımları sizce daha dengeli hale geldi mi?

2. Sistemin okul içinde yaşattığı olumsuzluklar nelerdi?

- Uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler oldu mu?
- Velilerden gelen talepler veya itirazlar sistemin dışında nasıl karşılandı?
- Sınıf yerleştirme sürecinde özel durumlara müdahale edememek bir sorun yarattı mı?
- Kurum içi planlama ve yönetimde sizi zorlayan yönleri nelerdi?

3. Sistemin daha işlevsel olması için ne gibi değişiklikler yapılmalı?

- Bu sistemin geliştirilmesi adına sizce hangi adımlar atılabilir?
- Yönetici olarak sınırlı kaldığınız alanları nasıl düzenlemek isterdiniz?
- Sistemin algoritması hakkında daha fazla bilgiye sahip olsaydınız ne değişirdi?
- Öneri hakkınız olsaydı, sisteme hangi müdahaleyi yapardınız?

***Not.** Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, sorular yukarıdaki şekilde düzenlenmiştir. Ana soruların altına, gerektiğinde derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan sondaj soruları eklenmiştir. Bu sondaj soruları, görüşmenin bağlamına ve giriş aşamasına bağlı olarak uyarlanabilir, değiştirilebilir veya aynen korunabilir.*

Ek 4: Üretken Yapay Zeka Kullanım Beyanı

Bu tez çalışmasında üretken yapay zeka araçlarından yalnızca dil denetimi, anlatımın sadeleştirilmesi, biçimsel kontrol ve kaynakça düzenine yönelik yardımcı işlemler kapsamında yararlanılmıştır. Araştırmanın problemi, yöntemi, veri toplama süreci, analiz kararları, bulguların yorumlanması ve sonuçların bilimsel sorumluluğu araştırmacıya aittir. Kullanılan tüm içerik araştırmacı tarafından kontrol edilmiş; bilimsel doğruluk, kaynak gösterme, gizlilik ve etik ilkelere uygunluk bakımından gözden geçirilmiştir.

Tez çalışmasının bilimsel, akademik ve etik sorumluluğu tarafıma aittir.

Tarih: 31.07.2026
Adı Soyadı: Ömer Faruk TÜRKERİ
İmza:

EK 5: Kod Kitabı

Görüşme verilerinin analizi sonucunda elde edilen kodlar, paydaş grupları özelinde birleştirilerek aşağıdaki kod kitaplarında özetlenmiştir. Frekans ve katılımcı bilgileri Bulgular bölümünde verildiğinden bu ekte tekrar edilmemiştir.

EK 5.1: Öğretmenlere İlişkin Kod Kitabı

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
E-Okul kura sisteminin olumlu yansımaları	Eşitlik	Dengeli Dağılım; Eşit Başlangıç Koşulları; Fırsat Eşitliği	Kura sisteminin sınıflar ve öğretmenler arasında benzer başlangıç koşulları, dengeli dağılım ve eşit fırsat oluşturduğunu belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle ilişkilendirilmeyen genel eşitlik değerlendirmeleri veya sınıf dağılımı dışındaki eşitlik sorunları dışta bırakılmıştır.
	Adalet	Tarafsız İşleyiş; Adil Öğretmen Dağılımı	Sınıf ve öğretmen belirleme işleminin kişisel ilişki, yönetici tercihi veya veli talebinden bağımsız ve adil yürütüldüğünü belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı kurulmamış genel adalet, hakkaniyet veya okul yönetimi değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	Psikolojik Rahatlam a	Yönetim Etkisinin Azalması; Rekabetin Sönmesi; Veli Baskısının Azalması; İdare Baskısının Kalkması	Kura sonrasında öğretmenin tercih edilme baskısı, yönetim etkisi, veli baskısı veya öğretmenler arası rekabetin azaldığını belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle ilişkilendirilmeyen genel stres, iş yükü veya kişiler arası gerilim ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Şeffaflık	Açık ve İzlenebilir Süreç; Dengeli Dağıtım; Standart Süreç	Sürecin açık, izlenebilir, standart ve kişisel müdahaleye daha az açık yürütüldüğünü; sınıf dağılımının sistematik biçimde dengelendiğini belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Kura süreciyle bağlantısı olmayan genel şeffaflık, planlama veya iş akışı ifadeleri dışta bırakılmıştır.
E-Okul kura sisteminin olumsuz yansımaları	Gerilim	Olumsuz İlişki Mirası; Sistem Eleştirisi; Veli Uyumu	Geçmişten gelen olumsuz ilişkilerin kura sonucunda yeni sınıfa taşınması, sistemin ilişkisel boyutlarına yönelik eleştiriler ve veli-öğretmen uyumsuzluğu ifadeleri dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle ilişkilendirilmeyen geçmiş anlaşmazlıklar veya genel veli iletişimi sorunları dışta bırakılmıştır.
	Sınıf İklimi	Uyum Güçlüğü; Tanısı Olmayan Öğrenci; Erteleme Yığılması; Fark Gözetmemesi	Sınıfın hazırbulunuşluk, davranış, özel gereksinim ve öğrenci profili bakımından kura sonucunda uyum veya denge sorunu yaşayabildiğini belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf oluşturma ve kura süreciyle ilişkisi kurulmayan genel öğrenci davranışları veya sınıf yönetimi sorunları dışta bırakılmıştır.
	Mesleki Görünürlü k	Popülerlik Sönümlemesi; Mesleki Gelişim (Mesleki Gelişim Kaybı); Çaba-Sonuç Bağının Zayıflaması; Öğretmen İstikrarı Kaygısı	Kura sisteminin öğretmenin emeğini, gelişimini, tercih edilme yoluyla oluşan görünürlüğünü veya mesleki süreklilik farklılıklarını yeterince yansıtmadığını belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf belirleme sistemiyle bağlantısı olmayan genel motivasyon, performans veya mesleki gelişim değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.

EK 5.1: Öğretmenlere İlişkin Kod Kitabı(Devamı)

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
Yerel sistemin olumlu yansımaları	Özerklik Yoksunluğu	Sürecin Dışında; Rijitlik; Pedagogik Körlük	Öğretmenin mesleki gözlem ve görüşlerinin sınıf belirleme sürecine yansımaması, sistemin esnek olmaması veya pedagogik farklılıkları görememesi ifadeleri dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel özerklik, karar verme veya pedagogik uygulama sorunları dışta bırakılmıştır.
	Tanınma ve Takdir	İtibar Algısı; Değerli Hissetme; Onay Görme; Ait Olma; Öne Çıkarılma	Tercih edilmenin öğretmende mesleki tanınma, değer görme, onaylanma, aidiyet ve görünürlük duygusu oluşturduğunu belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel tercih sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel özsaygı, mesleki memnuniyet veya okul aidiyeti ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	İletişim	Olumlu İlişki Mirası; Hızlı Adaptasyon; Uyum	Önceden oluşmuş olumlu veli-öğretmen ilişkilerinin yeni sınıfa taşınması ve tanışıklığın başlangıç iletişimi ile uyumu kolaylaştırdığı ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf belirleme sistemiyle ilişkilendirilmeyen genel iletişim memnuniyeti veya veli ilişkileri dışta bırakılmıştır.
	Yerel Uyum	Pedagogik Duyarlılık; Okul Şartları	Okulun öğrenci, veli, çevre ve sınıf koşullarına ilişkin yerel bilgisinin sınıf belirlemede kullanılmasını olumlu gören ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme kararıyla bağlantısı olmayan genel okul koşulları veya pedagogik gözlemler dışta bırakılmıştır.
	Mesleki Gelişim	Kendini Yenileme; Özveri-İşe Adanmışlık; Mesleki Tatmin	Tercih edilme ve veli güveninin öğretmeni kendini geliştirmeye, daha fazla çaba göstermeye ve mesleki doyum yaşamaya yönelttiğini belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel tercih sistemiyle bağlantısı kurulmamış genel mesleki gelişim, özveri veya iş doyum ifadeleri dışta bırakılmıştır.
Yerel sistemin olumsuz yansımaları	Kayırmacılık	Kapalı İşleyiş; Keyfilik; Özel Sınıflar; Nüfuzlu Veliler	Yerel sınıf belirleme sürecinin açık ölçütlere dayanmaması, kişisel ilişki, yönetici tercihi veya nüfuzlu veli etkisine açık olmasıyla ilgili ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle bağlantısı olmayan genel kayırmacılık veya yönetim eleştirileri dışta bırakılmıştır.
	Dışlanma ve Görünmezlik	Tercih Edilmeme; Yeni Gelen/Tayinci Olma; Tanınırlığa Dayalı Tercih	Tercih edilmeme, okul çevresinde yeterince tanınmama veya yeni/tayin ihtimali bulunan öğretmenin süreçte dezavantajlı kalmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel tercih sistemiyle bağlantısı olmayan genel dışlanma, yalnızlık veya mesleki görünmezlik ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Adaletsiz Yük	İş Yüğü; Yoğun Beklenti Baskısı*; İdare Baskısı; Veli Baskısı; Zümre Baskısı	Tercih edilme veya yerel dağıtım sürecinin öğretmen üzerinde ek iş yükü, yüksek beklenti, yönetim, veli veya zümre baskısı oluşturduğunu belirten ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle bağlantısı olmayan genel iş yükü veya mesleki baskı ifadeleri dışta bırakılmıştır.

EK 5.1: Öğretmenlere İlişkin Kod Kitabı(Devamı)

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
	Okul İklimi ve Zümre İş Birliği	İş Birliği Zedelenmesi; Kıskançlık ve Kırgınlık	Tercih edilme farklılıklarının öğretmenler arası iş birliğini zedelemesi, kıskançlık, kırgınlık veya mesafe oluşturmaya ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel tercih sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel zümre çatışmaları veya okul iklimi sorunları dışta bırakılmıştır.
Geliştirme önerileri	Sistem Tasarımı ve Yerel Esneklik	Kura ve Görüş; Özel Durum; Yerel Söz Hakkı; Bireysel Fark	Merkezi kura korunurken öğretmen görüşü, belgeli özel durumlar, sınırlı yerel söz hakkı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına yönelik öneriler dahil edilmiştir.	Somut bir sistem tasarımı veya esneklik önerisi içermeyen genel eleştiriler dışta bırakılmıştır.
	Veli-Okul İletişimi	Veli Bilgilendirme	Velilerin kura süreci, ölçütler, takvim ve sonuçlar hakkında önceden ve açık biçimde bilgilendirilmesine yönelik öneriler dahil edilmiştir.	Bilgilendirme veya iletişim mekanizmasına ilişkin somut öneri içermeyen genel veli eleştirileri dışta bırakılmıştır.
	Sınıf İçi Destek	Aile Eğitimleri; Rehberlik Desteği; Yardımcı Personel	Kura sonrasında öğrencilerin sınıfa uyumu için aile eğitimi, rehberlik hizmeti ve yardımcı personel desteği önerileri dahil edilmiştir.	Sınıf içi destek veya uyum süreciyle bağlantısı bulunmayan genel personel ve rehberlik talepleri dışta bırakılmıştır.
	Mesleki Teşvik	Bağımsız Denetim; Ödül	Öğretmen emeğinin görünür kılınması, ödüllendirilmesi ve sürecin bağımsız biçimde izlenip denetlenmesine ilişkin öneriler dahil edilmiştir.	Mesleki teşvik veya denetim mekanizmasına dönüşmeyen genel performans değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.

EK 5.2: Okul Yöneticilerine İlişkin Kod Kitabı

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
E-Okul kura sisteminin olumlu yansımaları	Eşitlik	Eşit Şans; Homojen Sınıf; Fırsat Eşitliği	Merkezi kuranın öğretmen, öğrenci ve velileri kişisel ilişkilerden bağımsız ortak bir işleme tabi tutması ve sınıflar arasındaki başlangıç farklılıklarını azaltmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle ilişkilendirilmeyen genel eşitlik veya sınıf dengesi değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	Hesap Verebilirlik	Şeffaf Süreç; Tarafsızlaşma	İşlemin adımlarının açıklanabilir olması ve kararın kişisel yönetici tercihindan uzaklaşmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Merkezi kura ile bağlantısı bulunmayan genel hesap verebilirlik veya kurumsal şeffaflık ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	İletişim	Standart İletişim; Güvenli İletişim; Baskı Azalması	Bütün paydaşlara aynı açıklamanın yapılabilmesi, sistem kayıtlarının iletişimi güvenli hale getirmesi ve kişisel talep baskısını azaltmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı olmayan genel veli-öğretmen iletişimi veya yönetim baskısı ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Prosedür Birliği	Makas Daralması; Gerilim Azalması; Standart İlişki	Okullar ve paydaşlar arasında ortak işlem ve bilgilendirme standardı oluşması, uygulama farklılıklarının ve gerilimin azaltmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Merkezi kura prosedürüyle ilişkisi olmayan genel standartlaşma veya okul karşılaştırmaları dışta bırakılmıştır.
	Şeffaflık	Komisyon; Kayıt Süreci; Prosedür Birliği	İşlemlerin komisyon önünde, kayıt altına alınarak ve ortak kurallar çerçevesinde yürütülmesinin açıklanabilirliği artırdığı ifadeler dahil edilmiştir.	Kura işlemiyle bağlantısı olmayan genel komisyon, kayıt veya mevzuat uygulamaları dışta bırakılmıştır.
E-Okul kura sisteminin olumsuz yansımaları	Yerel Uyum	Kriter Belirsizliği; İhtiyaç Boşluğu; Esneklik Eksikliği	Sistemin kullandığı ölçütlerin yeterince açık olmaması, kayıtlarda görünmeyen ihtiyaçları görememesi ve sınır durumlarda yerel düzeltmeye izin vermemesine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Merkezi kura ile ilişkilendirilmeyen genel ölçüt, ihtiyaç veya esneklik sorunları dışta bırakılmıştır.
	Yerel İhtiyaçlar	Öğretmen-Veli Uyum; Pedagojik İhtiyaç; Profil Yığılması	Öğretmen-veli iletişim uyumu, öğretmenin pedagojik özellikleri ve öğrenci profillerinin merkezi sistem tarafından yeterince dikkate alınmamasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen eşleştirmesiyle bağlantısı bulunmayan genel pedagojik veya veli profili değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	İletişim ve Gerilim	Rol Daralması; Talep Yüğü; İkna Güçlüğü	Yöneticinin karar verici rolünün daralması, değişiklik taleplerinin devam etmesi ve veliyi merkezi sisteme ikna etme güçlüğüne ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura süreciyle bağlantısı olmayan genel rol, dilekçe veya iletişim sorunları dışta bırakılmıştır.

EK 5.2: Okul Yöneticilerine İlişkin Kod Kitabı (Devamı)

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
Yerel sistemin olumlu yansımaları	Eşitlik-Adalet Gerilimi	Hakkaniyet; Adres Baskısı; Motivasyon Düşüşü; Denetim İhtiyacı; Değişiklik Talebi	Herkese aynı işlemin her durumda hakkaniyetli sonuç vermemesi, adres müdahaleleri, öğretmen motivasyonu, denetim ihtiyacı ve değişiklik taleplerinin sürmesine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Merkezi kura ile doğrudan bağlantısı bulunmayan genel adalet, adres, motivasyon veya denetim sorunları dışta bırakılmıştır.
	Yönetmelik Özerklik	Karar Verici	Yöneticinin sınıf ve öğretmen belirleme sürecinde okulun koşullarını dikkate alarak aktif karar verebilmesine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle bağlantısı olmayan genel yönetsel yetki veya özerklik ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Yerel Uyum ve Pedagojik Eşleştirme	Öğretmen-Öğrenci-Veli Uyum; Yerel Uyum	Öğretmen, öğrenci ve veli özelliklerinin birlikte değerlendirilmesi ve okulun yerel koşullarına göre eşleştirme yapılmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf belirleme kararıyla ilişkisi olmayan genel uyum veya okul çevresi değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	İletişim ve İş Birliği	Okul Kültürü; Esneklik; İş Birliği	Okul kültürünün korunması, özel durumlarda esnek karar verilebilmesi ve yönetici-öğretmen-veli iş birliğinin sağlanmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle ilişkilendirilmeyen genel okul kültürü veya iş birliği ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Mesleki Gelişim ve Görünürlük	Usta-Çırak	Deneyimli ve daha az deneyimli öğretmenlerin yerel planlama yoluyla desteklenmesi ve mesleki deneyim aktarımına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf/öğretmen dağılımıyla bağlantısı kurulmamış genel mentorluk veya mesleki gelişim ifadeleri dışta bırakılmıştır.
Yerel sistemin olumsuz yansımaları	Adalet ve Tarafsızlık Riski	Kayırmacılık; Töhmetsizlik Riski; Zor Atama	Yerel kararların torpil, ayrıcalık veya cezalandırıcı dağıtım iddialarına açık olması ve yöneticiyi töhmet altında bırakmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme kararıyla bağlantısı olmayan genel etik veya yönetim eleştirileri dışta bırakılmıştır.
	Eşitlik ve Dağıtım Dengesi Riski	Eşitsizlik; Popüler Öğretmene Yığılma	Bazı öğretmenlerin daha fazla talep edilmesi, bazı öğretmenlerin geri planda kalması ve sınıf dağılımında dengesizlik oluşmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel dağıtımla bağlantısı olmayan genel eşitsizlik veya sınıf mevcudu sorunları dışta bırakılmıştır.
	Şeffaflık ve Prosedür Belirsizliği	Şeffaflık Düşük	Yerel karar ölçütlerinin dışarıdan yeterince görünür, açıklanabilir veya standart olmamasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle ilgisi olmayan genel kurumsal şeffaflık sorunları dışta bırakılmıştır.
	Talep ve Baskı Yönetimi	Gri Alan; Çevre Baskısı; Çatışma	Karar ölçütlerinin belirsizliği, aracı/ricacı veya çevre baskısı ve talepleri karşılanmayan velilerle yaşanan çatışmalara ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf belirleme süreciyle bağlantısı bulunmayan genel çevre baskısı veya veli çatışmaları dışta bırakılmıştır.

EK 5.2: Okul Yöneticilerine İlişkin Kod Kitabı(Devamı)

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
	Yönetmel İş Yüğü ve Denetlenebilirlik	Tasarlama Yüğü; Denetlenebilirlik Sorunu	Yerel sınıf dağılımının yoğun planlama gerektirmesi ve kararların sonradan gerekçelendirilip belgelenmesinde güçlük yaşanmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme işlemiyle ilişkisi olmayan genel bürokratik iş yüğü veya denetim sorunları dışta bırakılmıştır.
Geliştirme önerileri	Açık Ölçüt ve Şeffaflık	Ölçüt Seti; Kural Açıklığı	Kura, sınıf değışikliğı ve özel durum işlemlerinde kullanılacak ölçütlerin açık, anlaşılır ve önceden belirlenmesine yönelik öneriler dahil edilmiştir.	Somut ölçüt veya açıklık önerisi içermeyen genel sistem eleştirileri dışta bırakılmıştır.
	Hibrit Yapı ve Esneklik	Kurul Kararıyla Değışim; Profil Eşleştirme; Karar Günlüğü; Esneklik Penceresi	Merkezi kuranın korunması; ancak belgeli özel durumlarda kurul kararı, sınırlı esneklik, profil değerdirmesi ve kararların kayıt altına alınması önerileri dahil edilmiştir.	Kontrollü esneklik veya karar mekanizması önermeyen genel yerel yetki talepleri dışta bırakılmıştır.
	Yönetim ve Denetim	Standart Yanıt; Adres Takibi; Mentörlük/Koçluk	Veli taleplerine standart yanıt verilmesi, adres hareketlerinin izlenmesi ve öğretmenlere rehberlik/koçluk desteğı sağlanmasına yönelik öneriler dahil edilmiştir.	Yönetim, denetim veya destek mekanizmasına dönüşmeyen genel değerdirmeler dışta bırakılmıştır.

EK.5.3: Velilere İlişkin Kod Kitabı

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
E-Okul kura sisteminin olumlu yansımaları	Adalet ve Eşitlik Algısı	Adil İşleyiş; Eşit Şans; Ön Yargısız; Standart Erişim	Kura sisteminin bütün öğrencilere aynı kuralları uygulaması, kişisel ilişki ve ön yargı etkisini azaltması ve erişimde eşitlik sağlamasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel adalet veya eşitlik değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	Şeffaflık ve Kurala Bağlılık	Şeffaf Süreç; Kurala Bağlılık; Güven; Kayırma Yok	Sürecin kişisel kararlardan çok kurallara ve sistem işlemine dayanması, açıklanabilir görülmesi, güven oluşturmaya ve kayırma algısını azaltmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Merkezi kura sistemiyle ilişkilendirilmeyen genel güven, şeffaflık veya okul yönetimi değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	Planlama ve İletişim Netliği	Hızlı Kayıt; Takvim Netliği	Kayıt ve sınıf belirleme sürecinin daha hızlı ilerlemesi ve sonuç/takvim bilgilerinin veliler için öngörülebilir olmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura süreciyle bağlantısı bulunmayan genel kayıt, zamanlama veya iletişim sorunları dışta bırakılmıştır.
	Sınıf Kompozisyonu Dengesi	Dengeli Sınıf; Cinsiyet Dengesi; Eşit Sayı	Öğrencilerin şubeler arasında sayı ve sınıf profili bakımından dengeli dağıtılması; kız-erkek öğrenci sayılarının aşırı farklılaşmamasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle ilişkilendirilmeyen genel sınıf mevcudu veya toplumsal cinsiyet değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	Psikososyal Rahatlık	Stres Azalması; Olumlu Başlangıç	Öğretmen seçme, aracı bulma veya talepte bulunma baskısının azalması ve ailelerin okul başlangıcına daha sakin yaklaşmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel aile stresi veya okula başlangıç memnuniyeti ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Öğretmen Niteliği ve Uygunluğu	Uygunluk Sorunu; İstenmeyen Öğretmen; Öğretmen Sürekliliği Kaygısı	Çocuğun özellikleri ile öğretmenin yaklaşımının uyuşmaması, velinin istemediği öğretmene denk gelmesi veya öğretmenin okulda sürekliliğine ilişkin kaygılar dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel öğretmen beğenisi, performansı veya tayin değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
E-Okul kura sisteminin olumsuz yansımaları	Tesadüfîlik ve Şans Eleştirisi	Piyango; Rastlantısal	Öğretmen ve sınıf belirleme sonucunun çocuğun özelliklerinden bağımsız, şansa veya rastlantıya bırakıldığı algısını içeren ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel belirsizlik veya şans değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	Psikososyal Yük	Kaygı; Stres; Olumsuz Başlangıç; Olumsuz Cevap	Kura sonucunu bekleme, sonucun değiştirilememesi, okuldan olumsuz yanıt alma veya yeni sınıfa başlama sürecinin veli üzerinde kaygı ve stres oluşturmaya ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura süreciyle bağlantısı bulunmayan genel aile kaygısı veya okul memnuniyetsizliği dışta bırakılmıştır.
	Algoritmik Eksiklik	Farklılıkların Göz Ardı Edilmesi; Hakkaniyet; Yığılma Riski	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özel ihtiyaçlarının algoritmada görünmemesi, eşit işlemin her durumda hakkaniyetli olmaması veya benzer profillerin belirli sınıflarda yoğunlaşmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle doğrudan bağlantısı olmayan genel bireysel farklılık, adalet veya sınıf yoğunluğu değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.

EK.5.3: Velilere İlişkin Kod Kitabı(Devamı)

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
Yerel sistemin olumlu yansımaları	Öğretmen Uyum	Sınıf Dayanışması; Öğretmen Tercihi; Uygun Profil; Aidiyet	Velinin çocuğuna uygun öğretmeni tanıma/tercih etme, sınıf içi dayanışma ve sürece katılım yoluyla aidiyet geliştirmesine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf belirleme süreciyle bağlantısı bulunmayan genel öğretmen beğenisi veya sınıf dayanışması ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	İletişim ve Gerilim Yönetimi	Yakın İletişim; Risk Azaltma	Velinin okul yönetimi ve öğretmenle doğrudan iletişim kurabilmesi ve olası uyum sorunlarını başlangıçta dile getirerek azaltabilmesine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf belirleme süreciyle bağlantısı bulunmayan genel okul-veli iletişimi ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Kalite	Seçilme Etkisi; Okul Kültürüne Uyum	Öğretmenin tercih edilmesinin mesleki yaklaşımını görünür kılması ve öğretmenlerin okul kültürüyle uyumunun veliler tarafından önemsenmesine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme sistemiyle bağlantısı olmayan genel öğretmen motivasyonu veya okul kültürü ifadeleri dışta bırakılmıştır.
	Dağıtım Adaleti	Kayıрма Riski; Fırsat Eşitsizliği	Tanıdıklık, okul yönetimine yakınlık veya sosyal çevrenin bazı velilere avantaj sağlayabileceği ve dağıtımda eşitsizlik oluşabileceği algısını içeren ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf belirleme süreciyle bağlantısı bulunmayan genel adalet veya fırsat eşitsizliği değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
	Gri Alan	Ölçüt Belirsizliği; İtiraz Belirsizliği; Keyfi Uygulama; Farklı Uygulama	Karar ölçütlerinin ve itiraz yollarının açık olmaması, benzer durumlarda farklı veya keyfi uygulamalar yapılabileceği algısına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle bağlantısı bulunmayan genel kural, itiraz veya yönetim şikayetleri dışta bırakılmıştır.
	Adres Baskısı	Baskı Etkisi; Adres Taşıma	Tanıdık/aracı baskısının veya stratejik adres değişikliklerinin sınıf ve okul dağılımını etkileyebildiğine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf belirleme veya kayıt süreciyle bağlantısı olmayan genel adres ve ikamet sorunları dışta bırakılmıştır.
	Pedagojik Denge	Kalabalık Sınıf; Profil Dengesizliği; Özel Gereksinim	Belirli öğretmenlerde sınıf mevcudunun artması, öğrenci profillerinin dengesiz dağılımı veya özel gereksinimli öğrencilerin dağılımına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel yerleştirme sistemiyle bağlantısı bulunmayan genel sınıf kalabalığı veya özel eğitim değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
Geliştirme önerileri	Adalet Beklentisi	Güven; Kayırma Riski; Eşitlik ve Adalet; Hakkaniyet	Sistemin güvenilir, kayırmadan uzak, eşit ve farklı ihtiyaçları gözetken hakkaniyetli bir yapıda yürütülmesine yönelik beklenti ve öneriler dahil edilmiştir.	Somut adalet veya güven mekanizmasıyla ilişkilendirilmeyen genel memnuniyet/memnuniyetsizlik ifadeleri dışta bırakılmıştır.

EK.5.3: Velilere İlişkin Kod Kitabı(Devamı)

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
Geliştirme önerileri	Bireysel İhtiyaç ve Özel Durumlar	Tanısız Öğrenci; Özel Durum	Tanısı bulunmayan öğrenciler, özel eğitim, ikizler veya benzeri özel durumların sistem tarafından dikkate alınmasına yönelik öneriler dahil edilmiştir.	Öğrencinin özel veya bireysel ihtiyacına ilişkin somut bir düzenleme beklentisi içermeyen genel kaygılar dışta bırakılmıştır.
	Bilgilendirme ve Dahil Edilme	Yetersiz Bilgi; Veli Görüşü; Veli Tercihi	Velinin süreç, takvim ve itiraz yolları hakkında bilgilendirilmesi; görüşünün veya sınırlı tercihinin sürece yansıtılmasına yönelik öneriler dahil edilmiştir.	Bilgilendirme, görüş alma veya katılım talebi içermeyen genel sonuç memnuniyetsizlikleri dışta bırakılmıştır.
	Tepki ve Uyum	Hayal Kırıklığı; İstenmeyen Öğretmen Kaygısı; Fark Etmez; Uyum Güçlüğü	Yerleştirme sonucuna verilen farklı veli tepkileri ile çocukların yeni öğretmen ve sınıfa uyumunun desteklenmesine ilişkin beklenti ve öneriler dahil edilmiştir.	Yerleştirme sonrası tepki veya uyum süreciyle bağlantısı bulunmayan genel okul veya öğretmen değerlendirmeleri dışta bırakılmıştır.
Yerel sistemin olumlu yansımaları	Öğretmen Uyum; İletişim ve Gerilim Yönetimi; Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Kalite	Sınıf dayanışması, öğretmen tercihi, uygun profil, aidiyet, yakın iletişim, risk azaltma, seçilme etkisi, okul kültürüne uyum	Velinin çocuğuna uygun öğretmeni tanıması veya tercih edebilmesi, özel durumları okula aktarabilmesi, okul ve öğretmenle doğrudan iletişim kurabilmesi ve uyum sorunlarını önceden azaltabilmesine ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yerel sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle bağlantısı bulunmayan genel öğretmen beğenisi veya okul memnuniyeti ifadeleri dışta bırakılmıştır.
Yerel sistemin olumsuz yansımaları	Dağıtım Adaleti; Gri Alan; Adres Baskısı; Pedagogik Denge	Kayıрма riski, fırsat eşitsizliği, ölçüt belirsizliği, itiraz belirsizliği, keyfi uygulama, farklı uygulama, baskı etkisi, adres taşıma, kalabalık sınıf, profil dengesizliği, özel gereksinim	Kararların açık ölçütlere dayanmaması, tanıdıklık veya sosyal etkinin süreci etkileyebilmesi, benzer durumlarda farklı kararlar verilmesi, itiraz yollarının belirsizliği veya sınıf dengesinin bozulmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Sınıf ve öğretmen belirleme süreciyle bağlantısı olmayan genel okul memnuniyetsizliği, adres veya sınıf mevcudu şikayetleri dışta bırakılmıştır.
E-Okul kura sisteminin olumlu yansımaları	Adalet ve Eşitlik Algısı; Şeffaflık ve Kurala Bağlılık; Sınıf Kompozisyonu; Psikososyal Rahatlık	Adil işleyiş, eşit şans, önyargısızlık, standart erişim, şeffaf süreç, kurala bağlılık, güven, kayırma yok, dengeli sınıf, hızlı kayıt, stres azalması	Bütün öğrencilerin aynı kurallara göre kuraya katılması, kişisel ilişkilerin etkisinin azalması, sürecin daha şeffaf ve güvenilir görülmesi, sınıf dengesinin desteklenmesi ve veli stresinin azalmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Yalnızca kura sonucundan bireysel memnuniyet bildiren veya sistemin işleyişiyle ilişkilendirilmeyen genel olumlu ifadeler dışta bırakılmıştır.

EK.5.3: Velilere İlişkin Kod Kitabı(Devamı)

Tema	Kategori	Ana Kodlar	Dahil Etme Ölçütü	Dışta Bırakma Ölçütü
E-Okul kura sisteminin olumsuz yansımaları	Öğretmen Niteliği ve Uygunluğu; Tesadüfîlik ve Şans Eleştirisi; Psikososyal Yük; Algoritmik Eksiklik	Uygunluk sorunu, istenmeyen öğretmen, öğretmen sürekliliği kaygısı, piyango, rastlantısallık, kaygı, stres, farklılıkların göz ardı edilmesi, hakkaniyet, yığılma riski	Çocuğun bireysel özelliklerinin veya öğretmenle uyumunun dikkate alınmaması, yerleştirmenin şansa bağlı algılanması, özel ihtiyaçların görünmemesi veya süreçte kaygı ve stres yaşanmasına ilişkin ifadeler dahil edilmiştir.	Kura sistemiyle bağlantısı olmayan genel öğretmen, okul veya çocukla ilgili memnuniyetsizlik ifadeleri dışta bırakılmıştır.
Geliştirme önerileri	Adalet Beklentisi; Bireysel İhtiyaç ve Özel Durumlar; Bilgilendirme ve Dahil Edilme; Tepki ve Uyum	Güven, kayırma riski, eşitlik ve adalet, hakkaniyet, tanışmaz öğrenci, özel durum, yetersiz bilgi, veli görüşü, veli tercihi, hayal kırıklığı, uyum güçlüğü	Süreç hakkında önceden bilgilendirme yapılması, velinin görüşünün alınması, özel durumların dikkate alınması, sistemin adil ve güvenilir yürütülmesi ve yerleştirme sonrası uyumun desteklenmesine yönelik öneriler dahil edilmiştir.	Somut bir iyileştirme, katılım, bilgilendirme veya özel durum düzenlemesi içermeyen yalnızca sonuçtan yakınma ifadeleri dışta bırakılmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Ömer Faruk TÜRKERİ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Kafkas Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	