

# EĞİTİM YÖNETİMİ ÇALIŞMALARI

Editör: Doç.Dr.Okan SARIGÖZ

**yaz**  
yayınları

# EĞİTİM YÖNETİMİ ÇALIŞMALARI

**Editör**

Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

**yaz**  
yayınları

2024

## EĞİTİM YÖNETİMİ ÇALIŞMALARI

Editör: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

---

### © YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

---

E\_ISBN 978-625-6642-67-6

Temmuz 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar/AFYONKARAHİSAR

[www.yazyayinlari.com](http://www.yazyayinlari.com)

[yazyayinlari@gmail.com](mailto:yazyayinlari@gmail.com)

[info@yazyayinlari.com](mailto:info@yazyayinlari.com)

## İÇİNDEKİLER

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alternatif Eğitime İlişkin Algılarının Resim Çizimleri ve Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi.....1**

*Ayşegül AYYILDIZ, Abdurrahman ASİL*

**Postmodernizmin Eğitim Yönetimine Yansımaları .....11**

*Kenan ÇİFTÇİ*

**Okullarda Anomi: Öğretmen Algılarına Göre Bir İnceleme.....32**

*Nevim SANDIKÇI, Gökhan KAHVECİ*

**Eğitim Örgütlerinde Çeviklik: İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları .....55**

*Songül AKBULUT, Gökhan KAHVECİ*

**Okul Aile İşbirliği Bağlamındaki İletişime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri.....74**

*Serkan GÖKALP*

**Eğitim Kurumlarında Örgütsel Kimlik .....94**

*Mahire ASLAN*

**Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Olgu Bilim Çalışması.....109**

*Kübra Fazilet GÜLDALI, Semih ÇAYAK*

**Özel Okul Öğretmenlerinin Dijital Liderlik Özellikleri.129**

*İrem KUĞU, Semih ÇAYAK*

*"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."*

# OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ALTERNATİF EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARININ RESİM ÇİZİMLERİ VE METAFORLAR ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Ayşegül AYYILDIZ<sup>2</sup>

Abdurrahman ASİL<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Günümüzde politikalar, alınan kararlar, geliştirilen programlar eğitimin toplumdaki yerini göstermektedir. Merkezden kararların alındığı ülkelerde devletin gözetiminde eğitimi sürdüren okullara “ana akım” okullar denir. Ana akım okullarda bireylerin demografik değişkenleri, öğrenme kriterleri ve şekilleri bir tutulup aynı eğitim uygulanmaktadır. Ancak bu durum Pestalozzi, Froebel ve Alcott gibi düşünürlerin ana akım geleneksel eğitimin karşısında durmalarına sebep olmuş ve alternatif eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

Alternatif modeller sürekli gelişmekte ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından dolayı programları esnek ve yenilikçidir. Alternatif eğitimde karara katılım olması, farklı öğrenci profillerine saygılı olması, bireyselliğe önem vermesi gibi

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (HÜ, BAP, Proje Numarası: SB23BAP1) tarafından desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, aysegulkadi@hakkari.edu.tr, 0000-0003-1958-6104.

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, a.rahmanasill@gmail.com, 0000-0002-5709-7160.

özellikleriyle diğer felsefelerden ayrılır. Ülkemizde de uygulanan bazı alternatif felsefeler şunlardır:

*Montessori Yaklaşımı.* Jean Jacques Rousseau'nun etkisini görmek mümkündür. Çocuğu kendi haline bırakmak temele alınmıştır. Bu yaklaşım çocuklar için özgürlük üzerine yapılandırılmıştır (Aytaç, 2006).

*Waldorf Yaklaşımı.* Stenier gelişimin yedişer yıldan oluştuğunu düşünmektedir ve bu deneyimlere farklı isimler vermiştir. Bunlar, fiziksel ve algısal bilinçlilik aşaması ve entelektüel bilinç farkındalığı aşamasıdır (Kotaman, 2009).

*Demokratik Okullar.* Demokratik okullar, kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerini sağlayan, tasarlayabilen ve sorumluluk alabilen çocukların olduğu okullardır (Gülen Morhayim, 2008).

*Reggio Emilia Yaklaşımı.* Dewey, Vygotsky ve Piaget'nin çalışmalarından etkilenerak oluşturulan bu yaklaşım bilgi için iç içe geçmiş spagetti eğretilmesini oluşturmuştur (Dereli, 2013).

*Orman Okulları Yaklaşımı.* Çocuklara açık bir alanda, doğayla iç içe hedeflerin kazandırıldığı özgür bir okuldur (Onur, 2016).

Yukarıda görüldüğu üzere geleneksel sistemlerin oluşturduğu sorunlara karşı farklı paydaşlar farklı alternatif modeller ortaya koymuşlar ve zaman içerisinde bu modeller dünyada yaygınlaşmıştır. Bunun sebepleri ise itaatkar birey yaratma çabası, kalabalık sınıflar, demokratik olmayan ortamlar, düşünme becerilerinin yetersizliği, sınav odaklı olma, okulların mimari sorunudur. Bu problemler ülkemizde görüldüğünden alternatif eğitime eğilim artmaya başlamıştır ancak bu felsefeye ilişkin paydaşların farkındalık oldukça düşük olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların eğitime ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtmak, deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ve okuldaki rollerinin ne olduğu konusundaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullandığı metafor ve resim yoluyla belirlemek olanaklıdır. Çocukların resimlerini analiz etmek için renklerin ve çizimlerin ne ifade ettiğini yorumlamak gerekmektedir (Halmatov, 2017). Metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşünceleri yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden bilişsel araçlardır (Aydoğdu, 2008; Özdemir ve Akkaya, 2013). Bu projenin amacı; Hakkâri'de yaşayan okulöncesi öğrencilerinin alternatif eğitime ilişkin farkındalığını incelemektir. Bu amaca göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğrencilerinin alternatif eğitime ilişkin hangi figürleri tercih etmişlerdir?
2. Okul öncesi öğrencilerinin alternatif eğitime ilişkin hangi tercih etmişlerdir?
3. Okul öncesi öğrencilerinin alternatif eğitime ilişkin metaforları nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Desen olarak olgu bilim ve sanat temelli araştırma deseni kullanılmıştır. Olgu bilim; bireylerin deneyimlerini, yaşantılarını olaylar arasındaki ilişkileri zihinlerinde anlamlandırmalarını inceleyen desendir (Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Sanat temelli araştırma ile ise bireylerin sanatın farklı dallarındaki ifade biçimlerinin sistematik analizi yapılır (Mcniiff, 1998; Huss ve Cwikel, 2005).



## **Çalışma Grubu**

76 okul öncesi öğrenciden alternatif eğitim ile ilgili resim çizmesi ve metafor üretmesi istenmiştir. Aşağıda çalışma grubunun betimsel istatistikleri yer almaktadır:

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	32	42
	Erkek	44	58
Yaş	4 yaş	21	28
	5 yaş	55	72

Tablo incelendiğinde öğrencilerin 32'si (% 42'si) kız, 44'ü (%58'i) erkek, 21 (% 28'i)'i 4 yaş, 55 (% 72'si)'i 5 yaş grubudur.

## **Veri toplama**

48-72 ay aralığında, anaokulundaki toplam 76 çocuk resim ve metafor uygulamasına katılmıştır. Bu çocukların “alternatif eğitim” ile ilgili metaforlarını incelemek amacıyla, çocuklardan “Alternatif eğitim (özgür ve yaratıcı ortamda eğitim).....gibidir, çünkü.....” cümlesindeki boş yerleri sözlü olarak tamamlamaları istenmiştir. Ancak çocuklar neden bildirmemişlerdir. Resim verilerinin toplanması esnasında araştırmacılar çocuklardan alternatif eğitim (özgür ve yaratıcı ortamda eğitim) temalı resimler yapmalarını istemişlerdir. Çocukların bir ders saati içinde resimleri yapmışlardır. Geçerli olan resimler analiz için kullanılmıştır.

## **Veri analizi**

Çizilen resimlerin yorumlanmasında ise göstergebilim yöntemi kullanılmıştır. Göstergebilim, işaretler bilimidir; herhangi bir aracın işaret sistemi olarak incelenmesidir (Rıfat, 2009). İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelim dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya

yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

### 3. BULGULAR

Araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir:

**Tablo 2. Okul Öncesi Öğrencilerinin Alternatif Eğitime İlişkin Metaforları**

Kategoriler	f
Ev	7
Araba	6
İnsan	2
Park	4
Oyun	3
Bilmece	1
Tren	1
Uzay	1
Çiçek	1
Havuz	2
Aile	3
Kaplumbağa	2
Çocuk	1
Oyuncak	9
Kalp	2
Otobüs	1
Canavar	1
Dolap	1

Öğrencilerin “alternatif okul” kavramına ilişkin 18 adet farklı metafor oluşturduğu görülmüştür. En fazla zikredilen metafor “oyuncak, ev, araba” metaforudur. En az zikredilen metaforlar ise “bilmece, tren, uzay, çiçek, çocuk, otobüs, canavar, dolap” metaforlarıdır.

**Tablo 3. Okul Öncesi Öğrencilerinin Alternatif Eğitime İlişkin Resim Figürleri**

Kategoriler	f
Araba	4
İnsan	1
Kalp	14
Çiçek	18
Çocuk	25
Okul binası	28
Yıldız	4
Güneş	20
Ağaç	6
Bayrak	2
Dünya	1
Salyangoz	1
Kaplumbağa	1
Kedi	1
Gökkuşığı	3
Bulut	3

Öğrencilerin çizimlerinde 16 adet farklı figür çizdikleri görülmüştür. Bunlar araba, insan, kalp, çiçek, çocuk, okul binası, yıldız, güneş, ağaç, bayrak, dünya, salyangoz, kaplumbağa, kedi, gökkuşığı, buluttur. Resimlerinde en çok okul binasına yer verdikleri, en az ise insan dünya, salyangoz, kaplumbağa ve kediye yer verdikleri görülmüştür.

**Tablo 4. Okul Öncesi Öğrencilerinin Alternatif Eğitime İlişkin Renk Tercihleri**

Kategoriler	f
Sarı	7
Pembe	7
Kırmızı	7
Yeşil	9
Kahverengi	3
Turuncu	2
Mor	5
Mavi	7
Siyah	2

Öğrencilerin çizimlerinde 9 ayrı rengi daha yoğun tercih ettikleri görülmüştür. Bunlar sarı, pembe, kırmızı, yeşil,

kahverengi, turuncu, mor, mavi, siyahtır. Çocuklardan 9’u yeşili, sadece ikişer tanesinin ise siyah ve turuncuyu resimlerinde yoğun kullandıkları görölmüştür.

#### **4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada okul öncesi öğrencilerinin “alternatif okul” kavramına ilişkin 18 adet farklı metafor oluşturduğu görölmüştür. En fazla zikredilen metafor “oyuncak, ev, araba” metaforudur. En az zikredilen metaforlar ise “bilmece, tren, uzay, çiçek, çocuk, otobüs, canavar, dolap” metaforlarıdır. Saban’ın (2008) araştırmasında öğrenciler okulu ev ve oyun parkına benzetmişlerdir. Ertürk’ün (2021) araştırmasında öğrenciler okul kavramını lunapark, oyun, ev, aile, yuva, güneş, harita, pusula, anne, fener ve tiyatroya benzetmişlerdir. Nalçacı ve Bektaş’a (2012) göre öğrenciler okulu aile, ev, yuva, cennet, hastaneye benzetmişlerdir. Tulunay Ateş (2016) araştırmasında çocuklar okulu eve benzetmişlerdir.

Bu çalışmada okul öncesi öğrencilerinin çizimlerinde 16 adet farklı figür çizdikleri görölmüştür. Bunlar araba, insan, kalp, çiçek, çocuk, okul binası, yıldız, güneş, ağaç, bayrak, dünya, salyangoz, kaplumbağa, kedi, gökkuşağı, buluttur. Resimlerinde en çok okul binasına yer verdikleri, en az ise insan, dünya, salyangoz, kaplumbağa ve kediye yer verdikleri görölmüştür. Çocuklar genel olarak eğitimi bir bina içerisinde yapılan etkinlik olarak görmektedirler. Özgür ve yaratıcı eğitim ile ilgili algılarının bu yönde olması yaşadıkları koşullardan kaynaklı olabilir. Altınköprü’ye (2003) göre çocuklar çizimlerinde sevdiklerini resmetme eğilimindedir. Bir çocuk güneş çiziyorsa bu sıcaklığı göstermektedir. Güneş, bulut, çiçek, gökkuşağı, ağaç gibi figürler sevinç anlamına gelmektedir (Paktuna-Keskin, 2003). Anasınıfları ilkökul binasının içinde yer almakta, anaokulları ise bağımsız binadan oluşmaktadır. İyi bir okul

ihtiyaçlara cevap verebilir, ilgi çekici özelliklere sahip olabilir (Tok, 2015). Öğretmenler çocuklarla nitelikli iletişim kurduğunda okul algısı olumlu yönde değişmektedir (Aykaç, 2012).

Bu çalışmada okul öncesi öğrencilerinin çizimlerinde 9 ayrı rengi daha yoğun tercih ettikleri görülmüştür. Bunlar sarı, pembe, kırmızı, yeşil, kahverengi, turuncu, mor, mavi, siyahtır. Çocuklardan 9'u yeşili, sadece ikişer tanesinin ise siyah ve turuncuyu resimlerinde yoğun kullandıkları görülmüştür. Kırmızı saldırganlık ve öfke, turuncu düşmanlık, sarı canlılık, pembe dinginlik, mavi sakin ve uyumlu kişilik, yeşil, kendine güven, mor ebeveynden beklenen destek, güven ve yardımına ihtiyaç duyulduğu, kahverengi sevgi ve ilgi özlemine, siyah depresif duygu durumu anlamına gelebilir (Savaş, 2014). Yeşil rengin ağırlıkta olması, çocukların kendilerine güvenen çocuklar olduklarını göstermektedir (Dilci, 2014).

Öğrencilerin okulu eve benzetmelerinden ötürü okul ortamının şefkatli olması önerilebilir. Öğretmenlerin çocukların eğitim algısına yönelik soru sorma, resim çizdirme gibi tekniklere yönelik seminerler verilebilir. Bu araştırma farklı örneklerle tekrarlanabilir.

## **KAYNAKLAR**

- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?*, İstanbul: Hayat.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298-315.
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş eğitim akımları (yabancı ülkelerde)*. Ankara: Mevsizmsiz.
- Dereli, H. M. (2013). Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Dilci, T. (2014). *Aile içi yaşamın çocuk resimlerindeki izi*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Ertürk, R. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları: Metafor çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (25), 774-788.
- Gülen Moryahim, B. (2008). Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Halmatov, (2017). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Huss, E., and Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to bedouin women's drawings. *International Journal Of Qualitative Methods*, 4 (4), 1-16.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf steiner ve waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6( 1), s. 174-194.

- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1), 239-258.
- Onur, B. (2016). *Çocuk Çevre Doğa: Çevre Ve Yurttaşlık Eğitimi*. Ankara: İmge.
- Özdemir, S. & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Paktuna-Keskin, S. (2012). *Çöp çocuk*, İstanbul: Boyut.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 459-496.
- Savaş, İ. (2014). Çocuk resmi ve bilinçaltı. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, Why and How?*. London: Sage.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel.
- Tok, E. (2015). *Okul öncesi eğitimde eğitim ortamları*. G. Uyanık Balat (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş. Ankara: Nobel.
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 78-93.
- Ulutaş, İ. (Ed.) (2015). *Okul öncesinde görsel sanat eğitimi*. Ankara: Hedef.

# POSTMODERNİZMİN EĞİTİM YÖNETİMİNE YANSIMALARI

**Kenan ÇİFTÇİ<sup>1</sup>**

## 1. GİRİŞ

Eğitim yönetimi alanının, bir bilim olarak ortaya çıktığı 19. yüzyıl ortalarından bu güne geçirmiş olduğu bilimleşme serüveni, bilim felsefesinde yaşanan tartışmalarla paralel bir doğrultuda ilerlemiştir. Popper, Kuhn, Lakatos ve Feyeraben'din başını çektiği bir grup bilim felsefecisinin, mantıksal pozitivistimin dayattığı bilim epistemolojisine yönelttikleri eleştiriler eğitim yönetimi alanında da karşılık bulmuştur. Mantıksal pozitivistimi temel alan teori hareketine yönelik alandaki ilk eleştirilerin Greenfield tarafından yapıldığı söylenebilir. Hodgkinson, Willower ve Ribbins gibi isimlerinde pozitivist anlayışa yönelik eleştiriler yönelttiği görülmektedir (Çetin ve Özdemir, 2019). Tanrı düşüncesinin kural koyucu olduğu geleneksel dönemden, pozitivist aklın egemen olduğu modern döneme ve onu eleştiren postmodern döneme ait bilgi teorileri sürekli olarak tartışma konusu olagelmıştır. Modernizm, pozitivistimi kapsamakla kalmayıp onu aşan bir kavramdır. Sanat, felsefe, siyaset, ekonomi, bilim ve kültür alanlarının her biri hakkında bir anlayış sunar. Modernizmin dayattığı her şeyi nesnel olarak açıklama, her yerde geçerli büyük ve tek kurama karşılık, postmodernizm öznelliği öne çıkaran, büyük anlatılar yerine küçük anlatıların, tek bir doğru yerine farklı koşullar altında birden fazla doğrunun olabileceği iddiaları ile ortaya çıkmıştır.

---

<sup>1</sup> Dr., Iğdır Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, kenan.ciftci85@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1719-8186.



Bu iddiaları ile insan ürünü olan sanat, ekonomi, kültür, bilim ve teknoloji alanlarının tümünde kökten değişimlere sebep olmuştur. Şüphesiz her alanda ortaya çıkan bu karşı duruş eğitim ve eğitim yönetimi alanında da kendine yer bulmuştur.

İnsanlık tarihi boyunca düşünce, bilim, felsefe ve diğer alanların, farklı dönemlerde değişen bakış açıları ve düşünce kalıplarına sahip olduğu söylenebilir. Bu farklı perspektiflerin eğitim ve eğitim yönetimine etkilerini anlamak, araştırmacılara olay ve olguları daha iyi anlamaya yönelik öngörüler kazandırabilir. Bu nedenle, bu çalışmada bilimsel düşüncenin evriminde geleneksel anlayış, modernizm ve postmodernizmin rolü açıklanarak, postmodern dönemdeki eğitim anlayışının önde gelen savunucularından Fenwick English'in çalışmalarına ve söylemlerine odaklanılmıştır.

## **2. GELENEKTEN MODERNİZME: MODERNİTE SERÜVENİ**

Tarih ve felsefe yazımında toplumsal yaşam, düşün dünyası ve ürünler belirli dönemler içinde incelenir. Bu dönemseller yaklaşım, konunun ortaya çıktığı koşullarla birlikte ele alınmasını ve dönemin şartlarına uygun yorumlara ulaşılmasını sağlar. Tarih yazımında yapılan İlk Çağ, Orta Çağ, Yeniçağ ve Yakın Çağ gibi dönemleştirmeler; felsefede Antik Çağ, Orta Çağ, Rönesans, Aydınlanma Çağı ve Modern Felsefe olarak görülür. Bu dönemseller yaklaşım, bilimsel düşüncenin evrimini incelerken de kullanılır. Avcı-toplayıcı topluluklardan tarım, endüstri ve bilgi toplumuna geçişte felsefe, kültür, ekonomi ve bilimde sürekli bir değişim yaşanmıştır.

İlk insandan bu güne bilgiye yüklenen anlam ve bilginin aktarımında köklü değişimler olmuştur. Düşüncede yaşanan bu değişimleri Auguste Comte üç hal yasası ile açıklamaktadır. Comte'a göre insanların olay ve olguları açıklamada kullanmış

oldukları referanslar “*teolojik devre*”, “*metafizik devre*” ve “*pozitif devre*” adını verdiği dönemlerde evrilmiştir (Çüçen, 2019, s.250). Comte *teolojik devre* adını verdiği dönemde, insan düşüncesinin olay ve olguları kendine denk olabilecek, kıyaslamaya imkân veren doğüstü güçlerle açıklamaya yöneldiğini ifade etmektedir. Tanrı fikri bu dönemde olguları açıklama aracı olarak ön plana çıkmıştır. *Metafizik devrede* olay ve olguları açıklama çabalarında, tanrı düşüncesi yerine doğa güçleri, cevher vb. niteliği belirsiz güçler kullanılmıştır. Yine bu dönemde “ruh ve doğa eğilimleri” vb. somut olmayan kavramlar gerçek birer varlık yerine konulmaktadır. Olay ve olguların doğüstü güçlerle açıklandığı teolojik devreden, doğa güçleri ve ruh gibi soyut varlıklarla açıklandığı metafizik devreye geçişten sonra nihai olarak aklın ve mantığın bir açıklama aracı olarak kullanıldığı ve Comte’un pozitif devre adını verdiği döneme ulaşılmıştır (Sönmez, 2010). Bu dönemde bilim insanları nedensellik ilkesine dayanarak değişmeyen doğa ve toplum yasalarına ulaşmaya çalışmışlardır. Teolojik devrenin, metafizik devreye geçişteki hazırlayıcı rolü ile metafizik devrenin, pozitif devreye geçişte üstlendiği rol aynıdır. Her devre kendinden sonraki devre için ortam hazırlayıcı bir işleve sahip olmuştur.

Pozitivizme gelene kadar insanın olay ve olguları açıklamada akli geri planda tuttuğu tüm bu süreç geleneksel dönem olarak adlandırılmaktadır. Sonuçta bilimsel düşünme biçimine ulaşılan bu anlatı, devamında sosyal, siyasal, ekonomik, kültür ve sanat alanındaki değişimlerin ortaya çıktığı ve yeni bir kavramsal çerçeveden dünyaya bakılan *Modernizm* ya da *Modernite* olarak adlandırılan bir döneme kapı aralamıştır.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde “çağdaş” (Tdk, 2021) anlamına gelen “modern” sözcüğünün ilk kullanımı 5. yüzyıla dayansa da bir dönem olarak 1300’lü yıllara tarihlenen Rönesans ile başlayan fikir ve sosyal yaşam biçiminin yayıldığı dönemi anlatmak için kullanılmaktadır (Demir, 2019:166). Modernizm

ve modernite bir biri yerine sıklıkla kullanılsa da modernizm bir sanat akımını, modernite kavramı ise üzerinde herkesin anlaştığı bir tanıma sahip olmamakla birlikte modern dönemin 19. yüzyıldaki Batı dünyasının bilimde, teknikte, ekonomide, siyaset ve kültürdeki hâkim görüşünü ifade etmektedir. Giddens (1998:11) modernitenin 17. yüzyıl Avrupa'sında ortaya çıkarak dünya çapında bir etkiye ulaşan sosyal yaşam ve örgütlenme şekillerine işaret ettiğini belirtir. Şaylan (1999:22) ise Weber'yen bir bakış açısıyla modernitenin tarihsel bir dönemi yansıttığını ve feodal dönem ya da orta çağın ardından aklın öne çıktığı bir dönem olarak ifade etmektedir.

Habermas'a (1994) göre modernite aydınlanma çağı düşünürlerinin "nesnel bilim, evrensel ahlak, hukuk ve sanat" alanında ortaya koydukları fikirleri içermektedir. "*Projenin ideali, özgür ve yaratıcı biçimde çalışan çok sayıda bireyin yarattığı bilgi birikimini, insanlığın özgürleşmesi ve günlük yaşamın zenginleşmesi yolunda kullanmaktır*" (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016). Şen'nin (2011) aktardığına göre, modern toplumun analizini yapan Habermas, modernitenin bilgi teorisinde aklın araçsallaşmasına yol açan unsurlar içermesine ve politik düzlemde meşruiyet krizleri gibi sorunlara neden olmasına rağmen, moderniteyi "tamamlanmamış bir proje" olarak değerlendirir. Ayrıca, Aydınlanmanın insan düşüncesini ve yaşamını özgürleştirici unsurlar barındırdığına inanır (Habermas, 1994: 42).

Modern dönemi ve moderniteyi anlamak için, Aydınlanma Çağı, Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi birlikte ele alınmalıdır. Modernitenin başlangıcı olan Rönesans ve Reform hareketleri, 18. yüzyılda Aydınlanma Çağı ile düşüncede aklın öne çıkmasıyla belirgin bir kırılma yaratmıştır. Aydınlanma Çağı, aklın ve mantığın bilgiye ulaşmada ölçüt kabul edilmesiyle modernitenin felsefi temelini oluşturmuştur. Aynı dönemde gerçekleşen Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi ise modernitenin

siyasi ve ekonomik temellerini oluşturur. Fransız İhtilali ile ulus devletler ortaya çıkmış, Sanayi Devrimi ile üretim araçları ve biçimleri değişmiş, küçük aile işletmelerinin yerini fabrikalar, insan gücünün yerini makineler almıştır. Sanat alanında ise sürekli yeniyi arama ve sanatçının çağı yakalama çabası modernizmin etkilerindedir (Barış, 2016). Felsefede, siyasette, ekonomide ve sanatta ortaya çıkan söz konusu değişimler modernitenin sosyokültürel ve entelektüel arka planını yansıtmaktadır.

Aydınlanma projesi ile tanrının merkezde yer aldığı dünyadan insanın merkeze geçtiği bir dünyaya geçiş yapılmıştır. Bu dönemde aklın nesnel bir bilgi üretim aracı olarak görülmesi ile mükemmel bilgiye akıl ile ulaşılabileceği görüşü ön plana çıkmıştır (Demir, 2019:167; Sallan ve Boybeyi, 1994). Nesnelliğin bir ölçüt olarak kabul edilmesiyle artık var olan evren mekanik bir hale bürünmüştür. Böylece deneye ve gözleme dayalı yeni bilimin doğuşundan söz edilebilir olmuştur (Erdemir, 2000). Auguste Comte'un ortaya koyduğu pozitivism felsefesi, modernitenin bilgi teorisinin sınırlarını çizmektedir. Akıl ile ulaşılan, bireyden bağımsız nesnel bilgi ile gerçeği açıklayan pozitivism bu yönüyle fiziki ve mekanik olanla ilgilenmiştir. Hume ve Berkeley 18. yüzyılın erken dönemlerinde ortaya koydukları düşünceleri ile öne çıkmıştır. Pozitivist felsefe ile ilgili çalışmalarında nedensel zorunluluğu ve gözleme dayanmayan bilgiyi kabul etmemekle birlikte düzenliliği desteklemektedirler (Keat ve Urry, 1994; Akt: Demir, 2009). Tüm bu açıklamalar ışığında modernite ya da modernizmi oluşturan ilke ve kavramları özetleyecek olursak; Modernizmin belirgin unsurları, hızlı değişim ve ilerlemecilik, geçmişe olumsuz yaklaşım, kendine özgü kurumsal ve büyük yapılar, ulus devletçilik, siyasi partiler, milliyetçilik, kültürel homojenlik, determinizm ve metalaşmadır (Özkaya, 2020). Modernite ve onunla ortaya çıkan mantıkçı pozitivist paradigma evreninin meta

anlatılar üzerine kurulu tek kurama dayanan iddiası zamanla birtakım eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır.

Bir büyük anlatı olarak sıklıkla vurgulanan modernizmin en büyük savunucusu olduğundan, Habermas sürekli tartışmaların bir tarafı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden modernizme yöneltilen eleştirilere geçmeden hemen önce Habermas ve içinden çıkarak öncülerinden biri haline geldiği *Frankfurt Okulu* hakkında bilgi vermek faydalı olacaktır. Öncelikle Frankfurt okulunun bir teori ile birlikte bir grup aydını belirtmek üzere kullanıldığını vurgulamak gerekir. 1920'lerin başlarında Frankfurt'taki "*Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü*" çevresindeki bir grup aydın-bilim adamı ilerleyen zamanda *Frankfurt Okulu* temelini oluşturacak bir yapılanmaya gitmişlerdir. Ekolün tam anlamıyla ortaya çıkışının Horkheimer'in (1895-1973) kurumun başına geçmesiyle olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kurumun başına geçmesi ile Herbert Marcuse, Teodor W. Adorno ve Erich Fromm'un bir ekip olarak çalışmasını sağlamıştır (Slater, 1998, s. 9; Akt: Odabaş, 2019). Bu dönemden sonra *Frankfurt Okulunda* felsefenin kendine daha fazla yer bulduğu söylenebilir. Bu ekol, toplumun ekonomik ve düşünsel yapısı arasındaki ilişkiye dikkati çeken marksist bir anlayışı savunmaktadır. Horkheimer'a göre günümüzde çoğu insan, felsefi düşüncenin gerilemesiyle toplumun bir şey kaybetmediğini, çünkü bu boşluğun modern bilimsel düşünce tarafından doldurulduğunu düşünmektedir. Felsefenin ele almaya çalıştığı sorunların ya anlamsız olduğu ya da modern deneysel yöntemlerle çözülebileceği görüşü yaygındır. Modern felsefedeki yaygın eğilimlerden biri, geleneksel spekülasyonun çözümsüz bıraktığı meseleleri bilime devretmektir. Bilimi koşullardan bağımsız ve mutlak bir konuma yükselten bu yaklaşım, günümüzde pozitivist olarak adlandırılan tüm okulların temel özelliğidir (Horkheimer, 2016: 100). Bu ekol

ortaya koyduğu Eleştirel Teori ile hatalı olduğunu düşündükleri pozitivist felsefeye eleştiriler yöneltmişlerdir.

Böyle bir gelenekten beslenen Jürgen Habermas mevcut eleştirilerin yönünü marksist tarihselliğe ve modern kapitalizme yöneltmiştir. Aydınlanmanın ve pozitivizmin salt akılı referans kabul etmesinin insanın nesneleşerek hiçbir öneminin kalmadığını vurgulamıştır (Bekalp, 2019). Habermas kapitalist anlayışla yapılan bilimin devletlerin özellikle askeri alanda kullanılmasını da eleştirmektedir. O'na göre bilim, teknik ve değerlendirme, büyük ölçekli endüstri araştırmalarıyla tek bir sistemde birleşmiştir. Bu sistem, öncelikle askeri alandaki bilimsel ve teknik ilerlemeyi teşvik eden devletin denetiminde çalışır. Buradaki bilgiler, sivil mal üretimi alanlarına aktarılır ve böylece teknik ve bilim, ana itici güç haline gelir (Habermas, 2001: 53).

Habermas, insanlığın mutluluğunu öncelemeyen bilim anlayışını ve yalnızca sınıf çatışmasına odaklanan Marksist tarih anlayışını eleştirerek eleştirel kuram geleneğini sürdürmüştür. Aydınlanma ve Moderniteye yönelik en köklü eleştiriler yine Frankfurt Okulu'ndan gelmiştir. Aydınlanmacıların, akıl yolu ile anlamaya çalıştıkları dünyayı katı bir din karşıtlığı ile yeni bir metafizik dünyaya dönüştürmeleri en dikkat çeken eleştirilerden biridir. Ayrıca “hayatın ve insanın özünün bizzat insanın kendi yaşamı” olduğu düşüncesiyle (Atışar, 2020) Nietzsche aklın modernizmle tanrılaştırılmasına karşı çıkararak yeni bir döneme kapı aralayan düşünceleri ile postmodernistlere öncülük yapmıştır.

### **3. POSTMODERNİZM: BÜYÜK ANLATILARIN SONU**

Bir fikir olarak insanı özneleştirilmesi ile *Postmodernizm*, antik yunanda yer alan evrensel gerçeğe ulaşmanın mümkün

olmadığı görüşünü savunan sofistlere kadar götürülebilir. Kelime anlamı olarak “modern sonrası” anlamı taşıyan postmodernizmin tam olarak ne zaman başladığı üzerinde henüz ortak bir görüş yoktur. Literatürde ilk olarak 1930’larda İngiliz tarihçi Arnold Toynbee tarafından kullanılmıştır (Alogan, 1995:8; Akt: Erdemir, 2000). Ortak bir tanımı bulunmasa da modernliğin ortaya koyduğu neredeyse tüm argümanlara karşı bir eleştiri olduğu hemen herkes tarafından kabul gördüğü söylenebilir. “*Meta anlatıların sonu (Lyotard, 1997:12), geç kapitalizmin mantığı, çok uluslu kapitalizm, medya kapitalizmi (Jameson, 1994:12-19), üst modernizm (Ague, 1995: 114), new modernizm (Sarıbay, 1994-109), görecilik (Gellner, 1994:14), gösteri toplumu (Debord, 1996: 14), radikal modernlik (Giddens, 1998: 143), modernizmin; sonucu, devamı, sonradan doğmuş hali, gelişmiş hali, inkarı, reddi (Appignanesi ve Garratt, 1996: 4) gibi tanımlar postmodernizmi anlatmak için kullanılmıştır*” (Erdemir, 2000). Görüldüğü üzere postmodernizmi anlatmak için modernizme ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü postmodernizmin belirli ve kesin çizgilere sahip sınırları henüz oluşmuş değildir. Belki de sınırlarının olmadığını söylemek daha doğru olacaktır.

Modernizmi temel alarak postmodernizmi tanımlama yolunda Demir (2019) şu önermeleri ileri sürmüştür.

Ruhun diyalektiği, işçilerin kurtuluşu, sınıfsız toplum, insanlığın ilerlemesi, kalkınma, aydınlanma... gibi büyük öyküler içeren açıklama biçimlerine karşı çıkılmalıdır. Homojen bir toplum ancak baskı yoluyla kurulabileceği için, böyle bir toplum ideali taşıyan tüm yaklaşımlara karşı mücadele verilmelidir. .... Bunun dışında ölçüt aramak beyhude bir çabadır (Demir, 2019:179-180).

Bu önermeleri ile Demir (2019)’in de postmodernizmi, modernizmin büyük anlatılarına ve katı mutlakiyetçi anlayışına

karşı çıkmasıyla, neleri ileri sürdüğünden çok neleri reddettiğı ile tanımladığı söylenebilir.

Öte yandan tarihlendirme olarak da postmodernizmin ne zamana denk geldiğı ile ilgili tam bir uzlaşma olmasa da 1950’li yıllarda ortaya çıkan yorumsamacı paradigma ile paralel ilerlediğini söylemek yanlış olamayacaktır. Pozitivist anlayışın bilim yapma metodolojisine karşı bir hareket olarak ortaya çıkan yorumsamacı anlayış postmodernizm felsefesi ile uyuşmaktadır (Kırbaşoğlu Kılıç ve Bayram, 2014). Postmodern dünyanın çok çeşitliliğe, farklı kültür ve inançlara kucak açmasına, birden çok gerçeğin olabileceğine yönelik kabulleri yorumsamacı paradigmanın tamda nitel yöntemler kullanarak ortaya çıkardığı küçük anlatılara tekabül etmektedir. Deney ve gözlemle nicelleştirme çabalarının tüm gerçeklere dokunamadığı, özne konumundaki insanın gözlenemeyen taraflarının farklı bir anlayışla derinlemesine incelenmesi gerektiğini öne süren yorumsamacılar, yöntem olarak daha çok nitel yöntemler kullanmaktadır (Namlı Altıntaş ve Erdem, 2021).

Postmodernizmi modern dönemden ayrı bir dönem olarak gören düşünürler (Lyotard ve Jameson) olduğu gibi, onu modernizmin devamı olarak kabul eden düşünürler (Habermas) de vardır.

Jameson’a göre postmodernizm, sanayi ötesi, ulus devlet, tüketim toplumu olarak ifade edilen geç kapitalizmin kültürel mantığıdır. Postmodernizm, modernizmin kurumlarını, siyasal hareketlerini, yasalarını, geliştirdiğı ahlakı ve düşünceleri meşrulaştıran büyük hikayelerin bittiğı, bilgi kuramının yeniden ele alındığı, ilerleme ve kalkınma kavramının içeriğini yitirdiğı, sürülemiş, standartlara bağlanmış bir bireyden, davranışları ve tercihleri farklı olan kişiliklerin ve kimliklerin geliştiiği kaos dönemi olarak tanımlanmaktadır (Jameson, 1994).



Postmodernist teorisyen Jean François Lyotard, postmodernizmi modernizmden dönemsel bir farklılaşmayı ya da kopmayı ve yeni bir toplumsal formasyonun doğuşu olarak görmektedir (Lyotard,1997). (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016).

Ayrıca postmodernizme dair görüşleri ile dikkatleri çeken Michel Foucault da her ne kadar kendini postmodernist olarak tanımlamasa da bu konuda önemli eserler vermiştir. Karl Popper, Thomas S. Khun, Jacques Derrida, Paul Feyerabend, Jean Baudrillard, Antony Giddens gibi düşünürler eserleri ile postmodernizme kavramsal katkılar sunmuşlardır.

Eski bir Marksist olan Lyotard'ın levi-Straus'un yapısalcılığını pek dikkate almaz. Lyotard 1979 yılında kaleme aldığı "*The Postmodern Condition: A report on Knowledge*" modernizmle ilgili ilk eseri vermiştir. Eseri ile bilginin neliği, nasıl elde edildiği ve aktarıldığı gibi konuları işleyerek postmodernizmin, modernizmden başka bir durum olduğu savını güçlendirmiştir. Lyotard'a göre bilgi durumları ve ona kimin sahip olduğu değişebilir. Hatta gerçeklerin algılanma biçimi kişilerin sahip olduğu yaşantılara göre değişiklik gösterebilir (Manas, 2005; Akt: Çetin ve Özdemir). Çalışmaları ile Lyotard'ın postmodernizmin en önemli savunucusu haline geldiği söylenebilir.

Popper'ın pozitivist felsefedeki doğrulamacılığı eleştirerek ortaya koyduğu bilimsel bilginin yanlışlanabilirliği tezinden yola çıkan Khun "*Bilimsel Devrimlerin Yapısı*" eseri ve ortaya attığı paradigma kavramı ile 1960'larda pozitivistime en büyük karşı çıkışlardan birini yapmıştır. Pozitivizmin bilimin doğrusal bir gelişim gösterdiği yönündeki savının aksine kesintilerle, devrimlerle ilerlediğini ileri sürmüştür (Khun, 2019). Mevcut bilimin problemlere yanıt veremez hale gelmesi sonucu farklı paradigmalara farklı kurallara yönelimle cevap arandığı

biçiminde özetlenebilecek düşüncesi ile yeni tartışmaların önünü açmış ve bilim dışında bir çok alanda da paradigma kavramının kullanılmasını sağlamıştır.

Postmodernizmin bir diğer temsilcisi Derrida yapı-söküm(yapı-bozum) tekniği ile post-yapısalcı bir düşünce biçimine sahip olduğunu göstermiştir.

Yapısökümü; herhangi bir metin içinde geçen kavramların metnin bütünlüğü açısından tutarsız ve ikircikli kullanımlarından yola çıkarak, metin yazarının kurduğu kavramsal yarınlarin başarısızlığını açıklamak amacıyla geliştirilmiş bir metin okuma yöntemidir. Başka bir deyişle, metinde öngörülen ölçütü, metnin kurduğu ölçün ya da tanımları sökerek metnin içerdiği özgün ayrımları darmadağın etmek için kullanılır.... (Sarup, 1997: 59; Akt: Yanık, 2016).

Yapısöküm yapıyı tamamen ortadan kaldırma anlamına gelmemekle birlikte parçalarına ayırırken bir yeniden inşa sürecini ifade etmektedir (Yanık, 2016). Modernitenin dayattığı tekçi yapısalcı anlayışının dayattığı üst yapıları adeta yapı bozuma uğratarak bambaşka anlamların ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Bu teknik modernitenin genellemeci, bütüncü anlayışı ile çatışır bir nitelik taşımaktadır.

Foucault ise bilgiyi beden ve iktidar etkileşiminde merkeze almaktadır. Bilgiyi iktidarla iç içe geçmiş olması ya da iktidar kontrolünde olmasından çok, onunla olan tutarlı ilişkisi bağlamında ele almıştır. Ona göre bilgi ve iktidar birbirini var etmektedir. Bu yüzden iktidarın merkezde olmasının bir anlamı yoktur. Bilgi her yere yayılım göstermektedir bu yüzden iktidar da her yede olabilir. Modern anlayışın doğruluk söylemdir anlayışını eleştiren Foucault doğruluğun söylemden bağımsız olduğunu ve ona karşı çıkma cesareti gösterdiğimizde ortaya çıktığını ifade etmektedir (Yurdakul, 2020). Foucault iktidar

söylemini arkeolojik çözümleme ile incelemektedir. Tarihi bir takım dönemler içinde ele alma taraftarıdır çünkü her dönemin koşulları bambaşkadır ve bu dönemlere ait fenomenler biriciktir ve başka dönemlerde görülmez (Urhan, 2010). Her dönemin kendine ait söylemi olduğu ve sürekli değiştiğini anlatan bu görüşü ile Khun tarafından ortaya atılan bilimin devrimsel ilerlemeye dair görüşü paralellik taşır.

Postmodernizm ile bambaşka bir boyuta ulaşan dünyada küreselleşme, farklı kültürler, kitle iletişim araçları, teknolojinin hızlı gelişimi, ulusçuluk anlayışının zayıflaması gibi kavram ve söylemlerin öne çıktığını görmekteyiz. Bu denli yaygın bir etkiye sahip postmodernizm kavramının eğitim ve eğitim yönetimi alanını da etkilemesi oldukça olağan bir durumdur. Bu yüzden postmodernizmin eğitim ve eğitim yönetimine yansımalarını son yılların önde gelen postmodern eğitim yöneticisi English Fenwick'in çalışmaları ve görüşleri üzerinden değerlendirmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **4. EĞİTİMDE POSTMODERN SÖYLEM-FENWICK ENGLISH**

Modernist anlayışla tasarlanmış okullar günümüz ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelmiştir. Bilimde, kültürde, sanatta, ekonomi ve diğer alanlarda yaşanan değişimler toplumsal yapıyı da başka bir noktaya taşımıştır. Bir fabrika örgütü mantığı ile tasarlanan modern dönem okulları tek tip, ezberci ve edilgen bireyler yetiştirerek sistemin argümanlarının olduğu gibi kabul edilmesi beklentisi ile kurgulanmıştır (Nordgren, 2016). Öğretmenin genel geçer evrensel doğruları aktardığı öğrencilerin sorgulamadan bu bilgileri kabul ettiği bu okullar vadedilen toplumsal refah konusunda amacına ulaşamamış ve toplumun sorunlarını çözememiştir. Modern dönem okullarında öğretim programlarının tasarımı, yönetici ve öğretmenlerin atama ve

yetiştirilmesi, kaynakların temini ve dağıtımı gibi süreçlerin tamamı merkezi karar organları tarafından yürütölmektedir. Bu durum okul yönetimlerinin amaçlarını merkezi yönetimin isteklerine göre düzenlemesine sebebiyet vermiştir (Çetin ve Özdemir). Standartlığın, homojenliğin ve seri üretim gibi kavramların öne çıktığı farklılıkların istenmeyen, dahası yok sayılması gereken durumlar olarak göröldüğü bir yönetim anlayışı ortaya çıkmıştır (Arslanargun, 2007). Böyle bir sistemin tarafları olan veli, öğrenci ve öğretmenlerin karar süreçlerinden uzak tutulmasına yol açtığı söylenebilir. Bu durum sistemin paydaşlarının kendilerini değersiz olarak hissetmelerine neden olacaktır.

Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren her alanda kendini göstermeye başlayan postmodernizm mevcut toplumsal değışime dayalı bir takım öneriler sunmaktadır. Tek doğru yerine durumlara göre göre değışen doğruyu, çok kültürlölüğü, tek tek bireylerin farklılıklarının ve büyük anlatılar yerine küçük anlatıların önemli olduğu savı ile Fenwick English gibi birçok bilim insanı ve düşünür postmodernizmin içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına uygun çözümler sunduğunu ifade etmektedir. Tezcan (1993:40)'a göre postmodern çağın eğitimi, sanayi toplumunun eğitiminden oldukça farklıdır. Sanayi toplumunda çocuklar belirli yerlere oturtulur, disiplinli bir şekilde yürümeyi öğrenir ve dersler zil sesiyle başlar ve biterdi. Bireycilikten uzak, katı gruplandırma sistemleri, notlarla değerlendirme ve öğretmenin otoriter tutumu, sanayi dönemi eğitiminin en belirgin özellikleriydi. Yeni dönem ise sanayi toplumundan çok farklı özellikteki bireylerden oluştuğundan eğitim sistemi de buna uygun olarak değışmelidir. Modern dönemde seçeneksiz olarak var olanı kabul etmek zorunda olan öğrenciler artık birçok konuda alternatifsiz değildir. Okul tür ve çeşidi, üniforma serbestisi, klasik sınıf düzeni yerine hareketli sınıflar, tek tip müfredat yerine farklı ders seçeneklerinin olduğu modüller, esnek program,

karar süreçlerine katılım gibi modern sistemde olmayan pek çok yenilik postmodern döneme aittir. Türk eğitim sisteminde 1990'lı yıllarda hız kazanan postmodern yaklaşıma uygun olarak 2004 yılında köklü değişiklikler yapılmıştır (Akpınar vd., 2010). Yapılandırmacılık bu yeni dönemde Türk eğitim sisteminin felsefesi haline gelmiştir.

Bu aşamada Kırbaşoğlu Kılıç ve Bayram (2014) tarafından yapılan karşılaştırma modern ve post modern sistemin eğitim anlayışını anlamak için faydalı olacaktır.

**Tablo 1. Modern ve Postmodern Eğitimin Karşılaştırması**

<b>Modern Eğitim</b>	<b>Postmodern Eğitim</b>
Pozitivist paradigma	Yorumsamacı paradigma
Eğitimde yeni olan esastır. Geleneksel, alışılmış olan yeni olan eğitime tabi olmalıdır.	Modern olanın sorgulanmaksızın kabul edilmesi fikri doğru değildir.
Bilginin nesnelliği temel alınmalıdır. Öğretmen, bilginin kaynağı konumundaki otoriteyi temsil eder.	Bilgi öznel dir. Öğrenci, ön bilgilerinden hareketle bilgiyi yapılandırır.
Kesin, nesnel bilgiye ulaşma amacı vardır. Doğru bilgi nesnel olana uygunluğu ölçüsünde kabul görür.	Nesnel bilgi yoktur. Bireyler bilgiyi tarafsız bir biçimde elde edemez; çünkü her kişi bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırır.
Öğrenci pasif konumdadır. Ondan beklenen, istenen bilgiyi almak ve davranışa dönüştürmektir.	Öğrenci etkindir. Bilgiyi, öznel kavram ve deneyimleriyle kendisi organize eder.
Öğretmen bilginin eğitim ortamındaki temsilcisidir. Amacı nesnel, değişmeyen doğru bilgiyi öğrenciye aktarmaktır.	Öğretmen, öğrencilerin kendi bireyselliklerini yansıtmaları noktasında bir rehberdir. Öğretmenin kati otoritesi kabul edilemez.
Öğrenci ve öğretmen arasında öğretmenin sorgulanmayan otoritesinden ileri gelen belli bir mesafe vardır.	Öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı bir ilişki vardır. Çünkü kati otorite, öğretmenin ve öğrencinin etkili şekilde kaynaşmasını önleyebilir.
Somut dünya gerçekliği yerine soyut gerçeklik önem kazanır.	Somut gerçeklikle soyut gerçeklik iç içedir.
Genellenebilir.	Duruma göre biçimlenir.
Tek doğru vardır.	Çoğulculuk anlayışı egemendir.

Yeni olanın iyi ve doğru olarak kabul edildiği pozitivist paradigmaya karşı çıkan yorumsamacı paradigma, bilgi çağı toplumunda bilginin bir değer olarak öne çıktığını savunmaktadır. Bu yeni dönemin eğitim yönetimi alanında önde gelen

temsilcilerinden Fenwick English çalışmaları ile postmodern yaklaşımı mevcut sorunlar için bir çözüm olarak görmektedir. English 1939'da Abd'nin Kaliforniya eyaletinde dünyaya gelmiştir. Bu yıllar bilimsel yönetim anlayışının egemen olduğu döneme denk gelmektedir postmodernizme dair düşüncelerini eğitim yönetimine yansıtması ile bilinen English Türkiye'de sınırlı bir grup tarafından tanınmakta olduğundan bu alandaki çalışmalarda görüşlerine çok az yer verilmektedir (Özdemir, 2017, 2018). English modern sistemin dayattığı öğretim programı, merkezi karar süreçlerini ve pedagojik uygulamaların değişmesi gerektiğini savunmaktadır (Çetin ve Özdemir, 2019). Bunun yerine çok kültürlülüğü, bireysel farklılıkları, işbirliğine dayalı çalışmaları tüm tarafların katılımıyla demokratik bir anlayışa yeniden tasarlamak gerekmektedir.

English'e (2002) göre eğitim yönetimi alanının kurucuları Taylor'dan ve onun bilimsel yönetim anlayışından etkilenmişlerdir. Bu bağlamda liderlik de etkililik ve verimlilikle ilişkilendirilmiş ve hatta kısıtlanmıştır. Buna bağlı olarak liderlik ile ilgili bilinenler az ancak yönetim ile ilgili bilinenler fazladır. Dolayısıyla günümüz okulları fazlasıyla yönetim odaklı olması ancak yeterince liderlik görmemesi nedeniyle eleştirilmektedir. English (1998a), eğitim yönetimi alanındaki statükoyu ve dolaylı olarak modern yaklaşımı, okulların gelişimine herhangi bir katkı sunmadığı gerekçesiyle eleştirir. Ona göre mevcut uygulamalar okulun sorunlarını çözmeye odaklanmamakta; sözleşmeli okullar, kupon sistemi ve benzeri iktisadi fikirlerle geçici çözüm aramaktadır. Daha kötüsü, eğitim lideri yetiştirmek yerine işletme ve yönetim alanının etkisinde kalmaya devam etmektedir. Eğitim yönetimi alanı ile işletme alanındaki müfredatın birbirine çok fazla benzemesi bunun bir göstergesidir. English'in bu söylemleri Türkiye'de eğitim yönetimi alanında

lisansüstü eğitim programlarında, araştırmalarda ve okullarda kendini açık bir şekilde göstermektedir (Çetin ve Özdemir, 2019).

Türkiye kaynaklı çalışmalarda English'in görüşlerinin göz ardı edilmesi çoğu zaman bilinçli bir durum olmanın aksine eğitim yönetimi alanı akademisyen ve lisansüstü öğrencilerinin alanın tarihi ve felsefi temellerinden uzak olmasından kaynaklanmaktadır. Bu da English'i doğrular bir sorun olarak alanda yapılan çalışmaların derinliğini ve çeşitliliğini etkilemektedir. Son yıllarda çalışmaları ile English'in görüşlerini bir çalışma konusu olarak görünür kılan Prof. Dr. Murat Özdemir (2017, 2018, 2019) öğrencileri ve araştırmacılar için farkındalık yaratmaktadır. Bu çalışmalar henüz yeteli bir sayıya ulaşmamış olsa da alanın Türkiye'deki geleceğine dair umut vadetmektedir.

## **5. SONUÇ**

İlk insan topluluklarından günümüze sürekli bir gelişim ve ilerleme süreci yaşayan toplumlar nihahi olarak bilgi çağına ulaşmışlardır. Bu evrimsel dönüşüm sürecinde bilimin, felsefenin, iktisadi yaşamın, kültürün ve diğer tüm alanların birbirinden etkilenerek değiştiğini söylemek mümkündür. Dönemsel bir anlayışla bakıldığında doğa güçlerinin, tanrı düşüncesinin ve dini kurumların toplum yaşamı üzerinde yoğun etkisinin olduğu geleneksel dönemden; aklın öne çıktığı rönesans, reform, aydınlanma, sanayi devrimi ve Fransız ihtilali gibi olay ve olguların ortaya çıktığı modern döneme geçilmiştir. Daha sonra teknolojik ilerlemelerin olduğu, kitle iletişim araçlarının yaygınlaştığı, farklılıkların değerli görüldüğü, birden çok doğrunun mümkün olduğu bilgi çağında modernist akla bir eleştiri, bir duruş olarak ortaya çıkan postmodern döneme ulaşılmıştır. Düşüncede yaşanan bu değişimler bilgi kuramlarına da yansımıştır. Tanrı düşüncesi ile açıklanan olay ve olgular

dünyası, akıl ile açıklanmaya başlanan modern dönemde pozitivist anlayışla insandan bağımsız bir nesneleştirmeye tabi tutulmuştur. Deney ve gözlemin tek bilim yapma yolu kabul edildiği emprist anlayış bir zaman sonra insanı tamamen dışarıda tutmasından dolayı eleştirilerle karşılaşmıştır. Ortaya çıkan yeni dönem ile pozitivizmde görmezden gelinen insanın özne olarak değerli olduğu fikri öne çıkmaya başlamıştır. Henüz tam olarak sınırları anlaşılmayan postmodernizm yalnızca modernizmin argümanlarına karşı çıktığı ve içinde bulunduğumuz bu çağa dair çözümler sunmadığı, kendi ilkelerini temelleştiremediğı için birçok düşünür tarafından eleştirilmiştir.

Postmodernizm, modern eğitim anlayışı ve kurumlarını da eleştirmiştir. Modern okulun tek tip öğretim programı ve standart kurallarıyla itaatkâr bireyler yetiştirerek otoritenin güç istencini sürdürmeyi amaçladığını ileri sürmüştür. Postmodern görüşleriyle tanınan Fenwick English, modern eğitim anlayışının öğretim programları ve katı standartlarının demokratik yöntemlerle paydaşlar tarafından değiştirilmesi gerektiğini önermektedir. Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların hala bilimsel işletmecilik anlayışına dayandığını söyleyen English alanda yapılan çalışmaların daha fazla liderlik konularını barındırması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye’de yapılan alan çalışmalarına bakıldığında bu durumun geçerliğini koruduğu ve çalışmaların benzer konular etrafında dolaştığını söylemek mümkündür. Bu sınırlı çalışma alanını genişletmek için yüksek lisans ve doktora programlarında yeni derslere ve uygulamalara yer verilerek (bilimsel düşüncenin evrimi ve eğitim yönetiminin felsefi ve tarihi temelleri vb.), alanın bilimleşmesine katkı sunan çalışmaların sayısı ve niteliğinin artırılabilieceğı düşünülmektedir.



## **KAYNAKÇA**

- Akpınar, B. Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilgiler Dergisi, 20(2), 137-160.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45188/565852>
- Atışar, B. (2020). Nietzsche'nin felsefesinin temel dayanakları ve modernizm eleştirisi/Main bases of nietzsche's philosophy and criticism of modernism. Disiplinlerarası Sosyal Bilimler Dergisi, (7), 101-112.  
<https://www.sosyalbilimler.com.tr/index.php/disosbilder/article/view/55>
- Barış, J. (2016). Modernizm ile postmodernizm arasında Samuel Beckett. The Journal of Academic Social Science, 30(30), 428-435. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1338>
- Bekalp, B. (2019). Frankfurt Okulu'nun temel eleştiri ve amaçları. Sosyal Bilimler Metinleri, (1), 15-24.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sbm/issue/45091/541090>
- Çetin, O. U., & Özdemir, M. (2019). Postmodernizmin eğitim yönetimindeki izlerinin Fenwick English üzerinden değerlendirilmesi. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52(2), 547-575.  
<https://doi.org/10.30964/auebfd.511559>
- Çüçen, K. (2019). Bilgi felsefesi (7. Baskı). Ankara: Sentez Yayınları.
- Demir, S. A. (2009). Sosyal bilimlere eleştirel bir bakış: Frankfurt okulu ve pozitivizm eleştirisi. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, 11(1), 59-73.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12619/98379>

- Erdemir, E. (2000). Postmodern yaklaşımın yönetim ve örgüt yapılarına etkileri modernden postmoderne dönüşüm tartışmalarının yönetim teorisine katkıları (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Giddens, A. (1998). Modernliğin sonuçları (2. Baskı). (E. Kuşdil Çev.) İstanbul: Ayrıntı yayınları.
- Habermas, J. (1994). Modernlik: Tamamlanmamış bir proje. Necmi Zeka (Ed.), Postmodernizm içinde (s.31-44). İstanbul: K1Y1 Yayınları.
- Habermas, J. (2001). İletişimsel eylem kuramı. (M. Tüzel Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Horkheimer, M. (2016). Akıl tutulması. (O. Koçak Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Kılıç, L. K., ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3(1), 368-376. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/136911>
- Kırılmaz, H., ve Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. İnsan ve İnsan, 3(8). <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.280014>
- Namlı Altıntaş, İ. ve Erdem, C. C. (2021). Hermeneutik ve nitel araştırma ilişkisi üzerine bir değerlendirme. Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 6(1), 37-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uluturkad/issue/83096/1431263>
- Nordgren, R. D. (2016). Modernism in school reform: Promoting private over public good. Educational Leadership and

- Administration: Teaching and Program Development, 27, 21-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094415>
- Odabaş, U. K. (2018). Frankfurt okulu ya da eleştirel teori üzerine. Dört Öge, (14), 211-233. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dortoge/issue/42658/514622>
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23(2), 281-304. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/dergi/detay/427/kuram-ve-uygulamada-egitim-yonetimi>
- Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkaya, A.(2020). Postmodern Felsefe: Postmodernizm Nedir?. <https://evrimagaci.org/postmodern-felsefe-postmodernizm-nedir-8238> 16.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sallan, S., & Boybeyi, S. (1994). Postmodernizm-modernizm ikilemi. Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, (15), 313-323. <https://dspace.ankara.edu.tr/items/8d271c27-ac6a-462c-b36a-74eee35514d2>
- Sönmez, V. (2010). Auguste Comte (1798-1857) pozitivism (olguculuk). Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 3(3), 161-163. [https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/4565/pdf\\_161-163.pdf?sequence=1](https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/4565/pdf_161-163.pdf?sequence=1)
- Şalan, G. (1999). Postmodernizm (1. Basım). Ankara: İmge yayınları.
- Şen, H. (2011). Jürgen Habermas'ın yöntem anlayışı. Sosyoloji Dergisi, (25), 39-52.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/sosder/issue/40998/49536>  
3

Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26(1), 39-50. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000519](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000519)

Türk Dil Kurumu (Tdk). <https://sozluk.gov.tr/>

Urhan, V. (2010). Foucault. İstanbul: Say yayınları.

Yanık, H. (2016). Yapısöküm üzerine birkaç not. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1(2), 91-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akader/issue/28203/299486>

Yurdakul, H. (2020). Michel Foucault, post-modernizm ve bilgi. NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi, (6), 14-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nosyon/issue/59192/7869>  
79

# OKULLARDA ANOMİ: ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE BİR İNCELEME<sup>1</sup>

Nevim SANDIKÇI<sup>2</sup>

Gökhan KAHVECİ<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Anomi, sosyoloji, kriminoloji ve sosyal psikoloji alanlarında derinlemesine incelenen ve Yunanca kuralların yokluğu anlamına gelen *anomia* kelimesinden türetilen bir kavramdır (Breault & Orrù, 1988). Bu durum, toplumsal norm ve değerlerin bireyler üzerindeki etkileyciliğinin azaldığı, sosyal uyum ve düzenin bozulduğu bir hal olarak tanımlanır (Bernburg, 2002). Anomi, yıllar boyunca detaylı bir şekilde incelenmiş ve tanımlanmış bir kavramdır. Merton'un anomi tanımı, toplumsal hedefler ile bu hedeflere ulaşma araçları arasındaki uyumsuzluğu vurgulamakta ve bu durumun moral bozukluğuna ve kurumsal yapıların zayıflamasına neden olduğunu öne sürmektedir (Featherstone & Deflem, 2003). Marx ise anomiyi yabancılaşmayla ilişkilendirerek kapitalist toplumlarda bireyler ile emekleri arasındaki kopukluğu vurgulamıştır (Smith & Böhm, 2007). Bu temel fikirler, anominin farklı bağlamlarda daha fazla araştırılmasına zemin hazırlamıştır.

Anomi, özellikle bireylerin hızlı sosyal değişimler karşısında yeni toplumsal yapı ve normlara uyum sağlamakta

---

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nevim\_sandikci22@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0005-7326-2487.

<sup>3</sup> Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6753-3395.

güçlük çektiği durumlarla ilişkilendirilir (Zhao & Cao, 2010). Bireysel hedefler ile bu hedeflere ulaşma yöntemleri arasındaki uyumsuzluk, akademik sahtekarlık (Caruana et al., 2000), suç eylemleri (Agnew & Kaufman, 2017) ve intihar eğilimleri (Mobley & Taasoobshirazi, 2022) gibi çeşitli olumsuz sonuçlara sebep olabilir.

Kriminoloji alanında, anomi kavramı piyasa dinamiklerinin ve kültürel değerlerin suç davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen Kurumsal Anomi Teorisi gibi teorilerle detaylı bir şekilde ele alınmıştır (Messner & Rosenfeld, 1997). Anomi, yalnızca suç faaliyetleriyle sınırlı kalmayıp, etik dışı perakende uygulamaları (Rosenbaum & Kuntze, 2003) ve aile şirketlerindeki muhasebe hataları (Mafrolla vd., 2022) gibi geniş bir toplumsal sorun yelpazesine de uzanır. Ayrıca, bireylerin toplumsal norm ve değerlerden uzaklaşma hissini yaşadıkları yabancılaşma gibi daha geniş sosyolojik olgularla da ilişkilidir (Smith & Böhm, 2007).

Durkheim'ın klasik anomi perspektifi, toplumsal düzenin ve düzenleyici mekanizmaların çöküşünü vurgulayarak, anomiyi bir normsuzluk durumu olarak ele alır (Meštrović & Lorenzo, 2008). Bu çöküş, ruh sağlığı sorunları ve sosyal çözülme gibi bir dizi olumsuz sonuç doğurabilir (Kraniauskas & Acus, 2020). Anomi, bireylerin toplumsal değerler yerine kişisel gelişimle ilgili değerlere daha fazla önem vermeye başladığı ve bu durumun sapkın davranışlara yol açabileceği bir durumu ifade eder. Konty (2005) tarafından mikroanomi olarak tanımlanan bu olgu, bireysel hedef ve amaçların, toplumun genel kabul görmüş norm ve değerlerine karşı ağır basmasıyla karakterize edilmektedir. Bu durum, bireylerin toplumsal beklentilerden sapmalarına ve normatif olmayan davranışlar sergilemelerine neden olabilir.

Anomi, sadece bir sosyal durum olmanın ötesinde, bireysel bir ruh hali olarak da görülebilir ve toplumsal yapılar ile

kişisel deneyimler arasındaki karmaşık etkileşimi yansıtır (Bjarnason, 2009). Anomi kavramı, toplumsal örgütlenmenin evrimi, çeşitlilik ve toplumsal acı gibi geniş kapsamlı toplumsal meselelerle ilişkilendirilmektedir (Abrutyn, 2023; Weissmark, 2020). Araştırmacılar, anominin kimlik oluşumu, ulusal kimlik ve radikalleşme süreçleriyle nasıl kesiştiğini de incelemektedir (Blank, 2003). Anomi üzerine yapılan araştırmalar, sosyal uyum ve bireysel refah üzerindeki etkilerine ışık tutarak, farklı kültürel ve coğrafi bağlamlarda nasıl ortaya çıktığını da kapsamaktadır (Lafaye, 2012). Çağdaş söylemde anomi, toplumsal dinamikleri ve bireysel davranışları anlamada önemli ve ilgili bir kavram olmaya devam etmektedir. Araştırmacılar, çeşitli teorik perspektiflerden ve ampirik çalışmalardan yararlanarak, anominin karmaşıklığını ve toplum üzerindeki çok yönlü etkilerini çözümlenmeye devam etmektedir (Blank, 2003; Carter & Carter, 2007; DiCristina, 2016; Heckert & Heckert, 2004).

Anomi sadece bireyler ve topluluklar sınırlı kalmamakta, örgütler içinde de kendine özgü bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Örgütsel anomi, bir kurum içinde karışıklık, belirsizlik ve norm eksikliği ile tanımlanan bir durumdur ve bu konu çeşitli açılardan kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmalar, stratejik kültür, çevresel faktörler, uzun vadeli hedefler, esneklik ve kurumların halka açık ya da özel olması gibi etmenlerin örgütsel anomiyi etkileyebileceğini göstermektedir (Johnson vd., 2011). Ayrıca, iş yerindeki etik dışı davranışlar genellikle meşru prosedürlere uymadan sadece hedefe ulaşmaya aşırı vurgu yapmaktan kaynaklanır ve bu durum da anomiyeye yol açabilir (Cohen, 1993). Anomi, çalışanların kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin algılarından da doğabilir ve bireyler, sadece hedeflere odaklanarak sapkın davranışlara yönelebilirler (Choi vd., 2018).

Örgütsel değişim, normatif kontrolün kurumsal yapıdan uzaklaşması ve yolsuzluk gibi faktörler, örgütsel yeniden yapılandırmayı etkileyen anomiyeye elverişli koşullar olarak

değerlendirilmiştir (Martin vd., 2009). Başka bir deyişle, kurumlar değişim süreçlerinden geçerken, normların ve kuralların zayıflaması veya yolsuzlukların artması, örgüt içinde karışıklık ve belirsizliğe yol açarak anomik bir ortam yaratabilir. Bu durum, örgütün yeniden yapılandırılmasını zorlaştırabilir ve çalışanların davranışlarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca çalışmalar, örgütsel anominin iş yerindeki vatandaşlık ve direnç gibi unsurları nasıl etkilediğini vurgulamış ve örgütsel ortamda çalışanların davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Hodson, 1999). Örneğin, anomi, satın alma görevlileri arasında etik davranışlardan sapma ve yönetim kontrolünün zayıflaması ile ilişkilendirilmiştir (Kauppi vd., 2017). Bu durum, çalışanların iş yerindeki kurallara ve etik ilkelere uymakta zorlanmalarına ve dolayısıyla iş yerinde istenmeyen davranışların artmasına neden olabilir.

İş yerinde anomi, çalışanların normatif sistemin değerini kaybettiğini düşündüklerinde ortaya çıkar ve bu durum, duygusal tükenme ve diğer olumsuz sonuçlara yol açabilir (Jahanshahi vd., 2022). Anomi teorisi, kurumsal faktörlerin ve sosyal sorumluluk sahibi örgütsel uygulamaların, gelişmekte olan ülkelerde yasalara saygılı çalışma ortamları yaratma üzerindeki etkisini incelemek için kullanılmıştır (Mohammad ve Husted, 2019). Anomik örgütler, ortak işyeri normlarını yerine getirmekte başarısız olan ve bu nedenle örgütsel değerlerin göz ardı edilmesiyle sapkın davranışlara karşı sosyal kontrolün azalmasına neden olan kurumlar olarak tanımlanır (Zoghbi-Manrique-de-Lara & Espino-Rodríguez, 2007).

Örgütsel anomi, hem kurum içi hem de kurum dışı çeşitli faktörlerden etkilenebilir (Johnson vd., 2011). Örneğin, finansal hedeflere etik kaygılardan daha fazla öncelik veren liderler, anomiyeye elverişli bir ortam yaratabilirler. Buna karşılık, örgütsel değerlere sahip çıkan güvenilir liderler anomi riskini azaltabilir (Treviño vd., 1998). Bir kurumdaki anomi, toksik liderlik



davranışlarıyla daha da kötüleşebilir ve çalışanlar arasında üretkenlik karşıtı davranışlara yol açabilir (Abugabel, 2023). Toksik liderlik, kurum içindeki davranışları yönlendiren normatif sistemleri zayıflatarak kafa karışıklığı ve belirsizlik hissi yaratabilir (Choi vd., 2018). Kurumsal liderlikteki tutarsızlık ve güvenilmezlik, çalışanlar arasında anomiy ve kişisel yabancılaşmanın gelişmesine katkıda bulunan önemli etmenlerdir (Cohen, 1993). Ayrıca, anomiy, dönüşümcü liderlik gibi liderlik tarzları ile çalışan bağlılığı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynayabilir (Bae ve Shin, 2016).

Bir kurumda anomiyin varlığı, çalışanların davranış ve tutumları üzerinde zararlı etkilere sahip olabilir. Kurum içinde normların olmadığını veya uygunsuz olduğunu düşünen çalışanlar sapkın davranışlara yönelebilirler (Choi vd., 2018). Anomiy, aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışlarının azalmasıyla ilişkilidir ve çalışanlar arasında bağlılık ve katılım duygusunun zayıfladığını gösterir (Zoghbi-Manrique-de-Lara & Espino-Rodríguez, 2007). Ayrıca, anomiy, örgütsel sinizm ve temel örgütsel değerlere bağlılık eksikliğine de katkıda bulunabilir (Azeez & Al-Azzawi, 2021). Örgütsel anomiyin ele alınması çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Etik davranışı teşvik etmek ve dürüstlük kültürünü geliştirmek, anomiyin yayılmasını engellemeye yardımcı olabilir (Treviño vd., 1998). Sosyal açıdan kurumsal uygulamaların hayata geçirilmesi, anomiyeye katkıda bulunan faktörlerin olumsuz etkilerini azaltmada rol oynayabilir (Mohammad ve Husted, 2019). Ayrıca, dönüşümcü liderlik tarzlarının teşvik edilmesi ve çalışanlarla açık psikolojik sözleşmelerin sürdürülmesi, anomiyeye katkıda bulunan yabancılaşma ve kafa karışıklığı duygularının azaltılmasına yardımcı olabilir (Bae & Shin, 2016). Bu noktada, liderlik tarzlarının örgütsel anomiy üzerindeki etkisini daha geniş bir perspektifte değerlendirmek önemlidir.

Okullardaki örgütsel anomi, liderlik stilleri ve örgütsel adalet gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Araştırmalar, despotik liderliğin öğretmenler arasında örgütsel anominin yayılmasına neden olabileceğini ve bunun da sapkın davranışları artırabileceğini göstermiştir (Nastiezaie vd., 2022). Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anomi davranışlarını olumsuz yönde etkilediği ve psikolojik sözleşme ihlalinin, örgütsel adalet ile anomi davranışları arasında aracı bir rol oynadığı bulunmuştur (Wei ve Feng, 2019). Eğitim ortamında yapılan araştırmalar, yolsuzluk, değer kaybı ve tatminsizliğin öğretmenler tarafından deneyimlenen anomiyeye katkıda bulunduğu görölmüştür (Yarım ve Çelik, 2021). Ayrıca, okullardaki idealler ve uygulamalardaki değişikliklerin bazı müdürlerin sosyal anomi yaşamasına yol açarak kurumsal performansı olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir (Eyal vd., 2020).

Okullardaki örgütsel anomi, öğretmenler ve öğrenciler arasında verimsizliğe, memnuniyetsizliğe ve belirsizlik duygusuna yol açan, kurallara ve normlara bağlılık eksikliği ile tanımlanan bir durumdur (Tvrdoň, Kondrla & Mesárošová, 2021; Yarım ve Çelik, 2021). Bu durum, öğretim sürecini aksatabilir, kopuk ilişkilere yol açabilir ve uzun vadede olumsuz sonuçlar doğuracak davranışlara neden olabilir (Santos & Souza, 2014). Araştırmalar, örgütsel anominin, örgütsel kural ve prosedürlerin etkililiğine olan güveni zayıflattığı için personel arasında öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini göstermektedir (Rosenbusch & Huber, 2018). Örgütsel yapıların eğitim hedefleri üzerindeki etkisini anlamak büyük önem taşımaktadır ve bu nedenle anomiyi azaltmak, okullarda disiplin ve etkililik kültürünü teşvik etmek için değer odaklı bir insan kaynakları yönetimi yaklaşımına ve liyakate dayalı bir atama sistemine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Ardianti, 2022).

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin örgütsel anomi düzeylerini belirlemek ve bu algıların öğretmenlerin demografik özellikleriyle olan ilişkisini incelemektir. Örgütsel anomi, bireylerin kurumsal yapılar ve normlar arasındaki uyumsuzluk nedeniyle yaşadıkları bir tür sosyal durumdur. Bu durum, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve öğrencilere olan etkileri gibi önemli faktörleri etkileyebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin örgütsel anomi düzeylerinin anlaşılmasının, eğitim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak için önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, demografik özelliklerin bu algılar üzerindeki etkisinin incelenmesi, daha etkili eğitim politikaları ve stratejileri geliştirmek için temel teşkil edebilir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, belirli bir ilgi alanıyla ilgili bilgi toplamak için kullanılan sistemli bir yaklaşımı ifade eder. Biyolojiden bilgisayar bilimlerine, istatistikten sosyal bilimlere kadar çeşitli alanlarda, tarama modellerinin kullanımı oldukça yaygındır (MacKenzie & Royle, 2005).

### **2.2.Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Rize ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak bu evrenden seçilen 220 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin özelliklerine ilişkin bilgilere bakıldığında; öğretmenlerin 123'ü (%55,9) kadın, 97'si (%44,1) erkek, 45'i (%20,5) 26-30 yaş aralığında, 120'si (%54,5) 31-40 yaş aralığında ve 55'i (%25,0) 41 yaş ve üzerindedir. Ayrıca öğretmenlerin 106'sı (%48,2) sınıf öğretmeni, 114'ü (%51,8) branş öğretmeni olup 108'i (%49,1) ilkokul, 90'ı (%40,9) ortaokul

ve 22'si (%20,0) lisede görev yapmaktadır. Bunun yanında 197'si (%89,5) lisans düzeyinde mezun, 23'ü (%10,5) lisansüstü mezunudur. Ayrıca 34'ü (%15,5) 1-5 yıl arası, 77'si (%35,5) 6-10 yıl arası ve 109'u (%49,5) 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Okullarında çalışma süresi açısından incelendiğinde, 105 öğretmenin (%47,7) 1-5 yıl, 86 öğretmenin (%39,1) 6-10 yıl ve 29 öğretmenin (%13,1) 11 ve daha fazla yıl aynı okulda görev yaptığı görülmüştür.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel anomi algılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerini içeren yaş, cinsiyet, hizmet türü, okul türü, öğrenim durumu, hizmet yılı ve çalışılan kurumdaki hizmet süreleri gibi bilgileri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan formdan yararlanılmıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin örgütsel anomi algılarını ölçmek için Yarım, Akan ve Morkoç (2021) tarafından geliştirilen Örgütsel Anomi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek toplamda 29 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki puanlama, "Kesinlikle Katılmıyorum"dan (1) "Kesinlikle Katılıyorum"a (5) şeklindedir. Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik değerleri de hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, normsuzluk boyutu için .88, anlamsızlık boyutu için .83, yönetsel güvensizlik boyutu için .76, umutsuzluk ve çaresizlik boyutu için .80 ve ölçeğin toplamı için .93 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, SPSS programı kullanılarak incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel anomiyeye ilişkin algı düzeylerini belirlemek için standart sapma ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık ölçümleri yapılmıştır. Basıklık değerleri: Normsuzluk Boyutu için 0.50, Anlamsızlık Boyutu için 0.39, Yönetmel ve Güvenlik Boyutu için 0.40, Umutsuzluk ve Çaresizlik Boyutu için 0.20 ve Ölçeğin Toplamı için 0.23. Çarpıklık değerleri ise Normsuzluk Boyutu için 0.80, Anlamsızlık Boyutu için 0.74, Yönetmel ve Güvenlik Boyutu için 0.30, Umutsuzluk ve Çaresizlik Boyutu için 0.32 ve Ölçeğin Toplamı için 0.59 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğunu göstermektedir. Bu da verilerin normal dağılıma uygun olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sonuçlardan hareketle parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel anomiy algılarını belirlemeye yönelik hem boyut bazında hem de ölçeğin genelinde ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Ayrıca, öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel anomiy düzeyleri boyutlar ve ölçeğin genelinde ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş olup, bu bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Örgütsel Anomi Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Normsuzluk	220	1.99	0.74
Anlamsızlık	220	2.11	0.81
Yönetsel Güvensizlik	220	2.19	0.70
Umutsuzluk ve çaresizlik	220	1.90	0.60
Örgütsel Anomi Toplam	220	2.05	0.61

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin örgütsel anomi algıları incelendiğinde normsuzluk boyutu için puan ortalaması 1.99, standart sapma değeri 0.74; anlamsızlık boyutu için puan ortalaması 2.11, standart sapma değeri 0.81; yönetsel ve güvensizlik boyutu için puan ortalaması 2.19, standart sapma değeri 0.70; umutsuzluk ve çaresizlik boyutu için puan ortalaması 1.90, standart sapma değeri 0.60; ve ölçeğin toplamı için puan ortalaması 2.05, standart sapma değeri 0.61 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin örgütsel anomi algıları genel olarak katılmıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel anomi algılarına ilişkin cinsiyet değişkeni açısından t-testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Normsuzluk	Kadın	123	1.97	0.77	-.214	218	.831
	Erkek	97	2.00	0.72			
Anlamsızlık	Kadın	123	2.05	0.83	-1.210	218	.228
	Erkek	97	2.19	0.82			
Yönetsel Güvensizlik	Kadın	123	2.25	0.69	1.194	218	.234
	Erkek	97	2.14	0.71			
Umutsuzluk ve çaresizlik	Kadın	123	1.86	0.60	-1.139	218	.256
	Erkek	97	1.95	0.59			
Ölçeğin Toplamı	Kadın	123	2.03	0.61	-.402	218	.688
	Erkek	97	2.07	0.61			

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel anomi algıları cinsiyet değişkeni açısından normsuzluk [ $t=-.214$ ;

$p > .05$ ], anlamsızlık [ $t = -1.210$ ;  $p > .05$ ], yönetsel güvensizlik [ $t = 1.194$ ;  $p > .05$ ], umutsuzluk ve çaresizlik boyutlarında [ $t = -.1,139$ ;  $p > .05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $t = -.402$ ;  $p > .05$ ] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel anomi algılarına ilişkin öğrenim durumu değişkeni açısından t-testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları**

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Normsuzluk	Lisans	197	1.97	0.72	-1.361	218	.175
	Lisansüstü	23	2.19	0.90			
Anlamsızlık	Lisans	197	2.07	0.79	-2.444	218	.015
	Lisansüstü	23	2.50	0.94			
Yönetsel Güvensizlik	Lisans	197	2.20	0.69	.287	218	.774
	Lisansüstü	23	2.16	0.83			
Umutsuzluk ve çaresizlik	Lisans	197	1.88	0.58	-1.336	218	.183
	Lisansüstü	23	2.06	0.73			
Ölçeğin Toplamı	Lisans	197	2.03	0.60	-1.459	218	.146
	Lisansüstü	23	2.22	0.70			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin örgütsel anomi algıları, öğrenim durumu değişkeni açısından normsuzluk [ $t = -1.361$ ;  $p > .05$ ], yönetsel ve güvensizlik [ $t = .287$ ;  $p > .05$ ], umutsuzluk ve çaresizlik [ $t = -1.336$ ;  $p > .05$ ], ölçeğin toplamı [ $t = -1.459$ ;  $p > .05$ ] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat anlamsızlık boyutunda [ $t = -2.444$ ;  $p < .05$ ] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin algıları lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel anomi algılarına ilişkin okul türü değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Okul Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
Normsuzluk	İlkokul	108	1.91	0.71	1.846	.160
	Ortaokul	90	2.02	0.76		
	Lise	22	2.23	0.82		
	Toplam	220	1.99	0.75		
Anlamsızlık	İlkokul	108	2.00	0.75	2.440	.090
	Ortaokul	90	2.19	0.85		
	Lise	22	2.36	0.87		
	Toplam	220	2.11	0.81		
Yönetmel Güvensizlik	İlkokul	108	2.12	0.65	1.790	.182
	Ortaokul	90	2.30	0.74		
	Lise	22	2.18	0.73		
	Toplam	220	1.62	0.70		
Umutsuzluk ve Çaresizlik	İlkokul	108	1.81	0.62	2.253	.180
	Ortaokul	90	1.98	0.55		
	Lise	22	2.00	0.62		
	Toplam	220	1.90	0.60		
Örgütsel Anomi Toplam	İlkokul	108	1.96	0.58	2.417	.092
	Ortaokul	90	2.13	0.63		
	Lise	22	2.19	0.62		
	Toplam	220	2.05	0.61		

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel anomi algıları okul türü değişkeni açısından normsuzluk [ $F=1.846$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $F=2.440$ ;  $p>.05$ ], yönetmel güvensizlik [ $F=1.790$ ;  $p>.05$ ], umutsuzluk ve çaresizlik boyutlarında [ $F=2.253$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F=2.417$ ;  $p>.05$ ] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel anomi algılarına ilişkin mesleki hizmet süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.



**Tablo 5. Mesleki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Mesleki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
Normsuzluk	1-5 yıl	34	2.05	0.89	.218	.804
	6-10 yıl	77	1.95	0.78		
	11 üstü yıl	109	1.99	0.68		
	Toplam	220	1.99	0.74		
Anlamsızlık	1-5 yıl	34	2.07	0.84	.061	.941
	6-10 yıl	77	2.14	0.85		
	11 üstü yıl	109	2.11	0.77		
	Toplam	220	2.11	0.81		
Yönetmel Güvensizlik	1-5 yıl	34	2.26	0.72	.209	.812
	6-10 yıl	77	2.20	0.68		
	11 üstü yıl	109	2.17	0.71		
Umutsuzluk ve Çaresizlik	Toplam	220	2.19	0.70	.041	.953
	1-5 yıl	34	1.87	0.59		
	6-10 yıl	77	1.90	0.58		
Örgütsel Anomi	11 üstü yıl	109	1.91	0.62	.014	.986
	Toplam	220	1.90	0.60		
	1-5 yıl	34	2.06	0.64		
Toplam	Ortaokul	90	2.13	0.63	.014	.986
	Lise	22	2.19	0.62		
	Toplam	220	2.05	0.61		

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel anomi algıları mesleki hizmet süresi değişkeni açısından normsuzluk [ $F=.218$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $F=.061$ ;  $p>.05$ ], yönetmel güvensizlik [ $F=.209$ ;  $p>.05$ ], umutsuzluk ve çaresizlik boyutlarında [ $F=.041$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F=.014$ ;  $p>.05$ ] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel anomi algılarına ilişkin yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Yaş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
Normsuzluk	26-30	45	1.92	0.80	.825	.440
	31-35	120	2.05	0.77		
	41üzeri	55	1.91	0.65		
	Toplam	220	1.99	0.75		
Anlamsızlık	26-30	45	2.00	0.73	1.045	.353
	31-35	120	2.19	0.88		
	41üzeri	55	2.05	0.70		
	Toplam	220	2.12	0.81		
Yönetmel Güvensizlik	26-30	45	2.22	0.68	.240	.787
	31-35	120	2.21	0.73		
	41üzeri	55	2.14	0.67		
	Toplam	220	2.20	0.70		
Umutsuzluk ve Çaresizlik	26-30	45	1.81	0.54	.602	.548
	31-35	120	1.92	0.62		
	41üzeri	55	1.92	0.61		
	Toplam	220	1.90	0.60		
Örgütsel Anomi Toplam	26-30	45	1.99	0.55	.637	.530
	31-35	120	2.09	0.66		
	41üzeri	55	2.00	0.57		
Toplam	Toplam	220	2.05	0.61		

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin örgütsel anomi algıları yaş değişkeni açısından normsuzluk [ $F=.825$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $F=1.045$ ;  $p>.05$ ], yönetmel güvensizlik [ $F=.240$ ;  $p>.05$ ], umutsuzluk ve çaresizlik boyutlarında [ $F=.602$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F=.637$ ;  $p>.05$ ] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel anomi algılarına ilişkin görev türü açısından t-testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Görev Türü Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları**

Ölçek	Görev Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Normsuzluk	Sınıf Öğrt.	106	1.94	0.72	-.963	218	.337
	Branş Öğrt.	114	2.03	0.78			
Anlamsızlık	Sınıf Öğrt.	106	2.03	0.77	-1.506	218	.134
	Branş Öğrt.	114	2.20	0.85			
Yönetmelik	Sınıf Öğrt.	106	2.12	0.67	1.600	218	.111
	Güvensizlik	Branş Öğrt.	114	2.27			
Umutsuzluk ve Çaresizlik	Sınıf Öğrt.	106	1.83	0.64	-1.482	218	.140
	Branş Öğrt.	114	1.96	0.56			
Ölçeğin Toplamı	Sınıf Öğrt.	106	1.98	0.60	-1.611	218	.109
	Branş Öğrt.	114	2.11	0.62			

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel anomi algıları görev türü değişkeni açısından normsuzluk [ $t=-.963$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $t=-1.506$ ;  $p>.05$ ], yönetmelik güvensizlik [ $t=1.600$ ;  $p>.05$ ], umutsuzluk ve çaresizlik boyutlarında [ $t=-.1,482$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $t=-1.611$ ;  $p>.05$ ] anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel anomiye ilişkin algıları incelenmiş ve bu algıların demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel anomi algılarının düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin iş yerindeki kurallar, beklentiler ve sosyal normlar konusunda belirsizlik yaşamadıklarını düşündürebilir. Bununla birlikte örgütsel anominin düşük seviyelerde olması, öğretmenlerin mesleki rollerini açık ve net bir şekilde anladıklarını ve okul yönetimi ile iyi bir iletişim içinde olduklarını gösterebilir. Ayrıca, bu sonuçlar öğretmenlerin örgütsel değişimlere ve yeniliklere karşı daha az direnç gösterme olasılığını da işaret edebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel anomi algılarının cinsiyete, okul türüne, yaşa, mesleki hizmet süresine ve görev türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının, olumsuz çalışma koşullarına rağmen ağır basabileceğini ve mevcut literatürle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Beijaard ve diğerleri, 2004). Yarım ve Çelik (2021) tarafından yapılan vurgu, öğretmen anomisinin demografik değişkenlerden bağımsız olarak yozlaşma, değer kaybı ve memnuniyetsizlik gibi faktörlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Öğretmenler arasında örgütsel anomi algısında demografik faktörler temelinde anlamlı farklılıkların bulunmaması, eğitim kurumlarında anominin çok boyutlu ve karmaşık yapısını gözler önüne sermektedir. Wei ve Feng (2019) tarafından yapılan araştırmalar, örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlalinin anomiye yol açan davranışları tetikleyebileceğini belirtirken, bu çalışma demografik özelliklerin öğretmenlerin örgütsel anomi algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmayabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, Johnson ve diğerleri (2011) tarafından ileri sürülen, örgütsel anominin bireysel demografik özelliklerden çok, içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiği görüşüyle uyumludur. Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel anomi algılarının anlaşılmasında ve eğitim kurumlarında anomiyile mücadelede stratejiler geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının güçlendirilmesi ve olumsuz çalışma koşullarının iyileştirilmesi, örgütsel anominin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, örgütsel adaletin ve psikolojik sözleşmelerin korunması, öğretmenlerin iş tatminini ve bağlılığını artırarak eğitim kurumlarının genel performansını iyileştirebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel anomi algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamsızlık boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiş ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin algıları daha yüksek düzeyde

gerçekleşmiştir. Bu bulgu, lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin, örgütsel yapı ve süreçlerdeki belirsizlikleri daha fazla sorgulama eğiliminde olabileceğini düşündürebilir. Yüksek öğrenim seviyesine sahip bireylerin, eleştirel düşünme becerilerinin daha gelişmiş olması ve bu nedenle mevcut örgütsel yapıları daha kritik bir bakış açısıyla değerlendirmeleri mümkün olabilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin örgütsel anomi algıları üzerine uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel anomi algılarını azaltmak amacıyla eğitim programları geliştirilebilir, bu programların iş tatmini ve örgütsel bağlılığı artırıcı içeriklere sahip olmasına dikkat edilebilir. Yeni ve deneyimli öğretmenler arasında mentorluk sistemleri oluşturularak mesleki destek sağlanabilir, öğretmenlerin kariyer gelişimine yönelik fırsatlar sunularak öğrenim durumlarına uygun ilerleme imkanları oluşturulabilir. Araştırmacılar, öğretmenlerin örgütsel anomi algılarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği bulgusunu detaylı olarak incelenebilir, farklı okul türleri ve coğrafi bölgelerdeki öğretmenlerin algılarını karşılaştırmalı ve öğretmenlerin örgütsel anomi algılarının zaman içindeki değişimini izleyecek uzun dönemli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## **KAYNAKÇA**

- Abrutyn, S. (2023). Toward a sociological theory of social pain. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 53(3), 351-371.
- Abugabel, A. (2023). The mediating role of organizational anomie in the relationship between toxic leadership and counterproductive work behaviors: an empirical study. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية*, 4(2), 207-263.

- Agnew, R., & Kaufman, J. (2017). *Anomie, strain and subcultural theories of crime*. Routledge.
- Ardianti, A. (2022). Efforts to improve school effectiveness in organizations. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 2(3), 198-206.
- Azeez, L. A., & Al-Azzawi, S. M. (2021). Reducing Organizational Anomie In light of Entrepreneurial Behavior and Job Engagement: Analytical Research in the Ministry of Industry and Minerals. *International Journal of Research In Social Sciences And Humanities*, 11(13), 129-144.
- Bae, C., & Shin, J. (2016). The effect of the supervisor's transformational leadership on employees' work engagement: Focusing on the mediating effects of psychological contract breach and organizational anomie. *The Journal of the Korea Contents Association*, 16(11), 281-307.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bernburg, J. (2002). Anomie, social change and crime: A theoretical examination of institutional-anomie theory. *The British Journal of Criminology*, 42(4), 729-742.
- Bjarnason, T. (2009). Anomie among European adolescents: Conceptual and empirical clarification of a multilevel sociological concept. *Sociological Forum*, 24(1), 135-161.
- Blank, T. (2003). Determinants of national identity in East and West Germany: An empirical comparison of theories on the significance of authoritarianism, anomie, and general self-esteem. *Political Psychology*, 24(2), 259-288.

- Breault, K., & Orrù, M. (1988). Anomie: History and meanings. *Contemporary Sociology a Journal of Reviews*, 17(5), 716-717.
- Carter, E., & Carter, M. (2007). A social psychological analysis of anomie among national football league players. *International Review for the Sociology of Sport*, 42(3), 243-270.
- Caruana, A., Ramaseshan, B., & Ewing, M. (2000). The effect of anomie on academic dishonesty among university students. *International Journal of Educational Management*, 14(1), 23-30.
- Choi, Y., Myung, J., & Kim, J. (2018). The effect of employees' perceptions of CSR activities on employee deviance: The mediating role of anomie. *Sustainability*, 10(3), 601.
- Cohen, D. (1993). Creating and maintaining ethical work climates: Anomie in the workplace and implications for managing change. *Business Ethics Quarterly*, 3(4), 343-358.
- DiCristina, B. (2016). Durkheim's theory of anomie and crime: A clarification and elaboration. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 49(3), 311-331.
- Eyal, O., Schwartz, T., & Berkovich, I. (2020). Ideological leadership in public schools. *Journal of Educational Administration*, 58(3), 303-320.
- Featherstone, R., & Deflem, M. (2003). Anomie and strain: Context and consequences of Merton's two theories. *Sociological Inquiry*, 73(4), 471-489.
- Heckert, A., & Heckert, D. (2004). Using an integrated typology of deviance to expand Merton's anomie theory. *Criminal Justice Studies*, 17(1), 75-90.

- Hodson, R. (1999). Organizational anomie and worker consent. *Work and Occupations*, 26(3), 292-323.
- Jahanshahi, A., Mendoza, M., & Castillo, A. (2022). The outcomes of organizational fairness among precarious workers: The critical role of anomie at work. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022, 1-12.
- Johnson, J., Martin, K., & Saini, A. (2011). Strategic culture and environmental dimensions as determinants of anomie in publicly-traded and privately-held firms. *Business Ethics Quarterly*, 21(3), 473-502.
- Kauppi, K., Salmi, A., & You, W. (2017). Sourcing from Africa: A systematic review and a research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 20(2), 627-650.
- Koçsoy, F., & Güzelçiçek, E. (2021). Anomie in American business system as an aftermath of the American dream: David Mamet's "American Buffalo" and "Glengarry Glen Ross". *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 14(35), 1129-1143
- Konty, M. (2005). Microanomie: The cognitive foundations of the relationship between anomie and deviance. *Criminology*, 43(1), 107-132.
- Kovandzic, T., Vieraitis, L., & Yeisley, M. (1998). The structural covariates of urban homicide: Reassessing the impact of income inequality and poverty in the post-Reagan era. *Criminology*, 36(3), 569-600.
- Kraniauskas, L., & Acus, A. (2020). Approaching the end of post-soviet transition? Trends of youth crime in Klaipėda in 2005-2019. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 10(1), 8-20.



- Lafaye, C. (2012). Anomie, exclusion, désaffiliation: Dissolution de la cohésion sociale ou du lien social? *Pensée Plurielle*, n° 29(1), 11-35.
- MacKenzie, D., & Royle, J. (2005). Designing occupancy studies: General advice and allocating survey effort. *Journal of Applied Ecology*, 42(6), 1105-1114.
- Mafrolla, E., Matozza, F., & D'Amico, E. (2022). Sociological structures and accounting misbehavior: An institutional anomie theory explanation of restatements in family firms. *Business & Society*, 62(2), 434-469.
- Martin, K., Johnson, J., & Cullen, J. (2009). Organizational change, normative control deinstitutionalization, and corruption. *Business Ethics Quarterly*, 19(1), 105-130.
- Messner, S., & Rosenfeld, R. (1997). Political restraint of the market and levels of criminal homicide: A cross-national application of institutional-anomie theory. *Social Forces*, 75(4), 1393-1416.
- Meštrović, S., & Lorenzo, R. (2008). Durkheim's concept of anomie and the abuse at Abu Ghraib. *Journal of Classical Sociology*, 8(2), 179-207.
- Mobley, K., & Taasobshirazi, G. (2022). Predicting suicide in counties: Creating a quantitative measure of suicide risk. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8173-8187.
- Mohammad, S., & Husted, B. (2019). Law-abiding organizational climates in developing countries: The role of institutional factors and socially responsible organizational practices. *Business Ethics: A European Review*, 28(4), 476-493.
- Nastiezaie, N., Vahdani, A., Porki, A., Galavi, Z., & Ramroudi, M. (2022). The effect of despotic leadership on work

- alienation with the mediating of work boredom. *International Journal of Psychological Studies*, 14(2), 54.
- Rosenbaum, M., & Kuntze, R. (2003). The relationship between anomie and unethical retail disposition. *Psychology and Marketing*, 20(12), 1067-1093.
- Rosenbusch, H., & Huber, S. G. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. *Handbuch Organisationspädagogik*, 745-755.
- Santos, L. A., & Souza, M. A. D. (2014). The Impact of Organizational Anomie on motivation to learn in the context of a Federal Institution of High Education of a southeastern state of Brazil. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 387-406.
- Smith, H., & Böhm, R. (2007). Beyond anomie: Alienation and crime. *Critical Criminology*, 16(1), 1-15.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Treviño, L., Butterfield, K., & McCabe, D. (1998). The ethical context in organizations: Influences on employee attitudes and behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 8(3), 447-476.
- Tvrdoň, M., Kondrla, P., & Mesárošová, L. (2021). Social work as a tool for anomie correction on the second stage of primary school. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(1). 353-354.
- Wei, X., & Feng, X. (2019). *Influence of teachers' organizational justice on teachers' anomie behaviors: The mediating effect of the psychological contract breach*. 1st International Symposium on Innovation and Education, Law and Social Sciences (IELSS 2019), 342, 526-533

- Weissmark, M. S. (2020). *The science of diversity*. Oxford University Press.
- Yarım, M., & Çelik, S. (2021). Organizational anomie: A qualitative research on educational institutions. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 161-176.
- Zhao, R., & Cao, L. (2010). Social change and anomie: A cross-national study. *Social Forces*, 88(3), 1209-1229.
- Zoghbi-Manrique-de-Lara, P., & Espino-Rodríguez, T. (2007). Organizational anomie as a moderator of the relationship between an unfavorable attitudinal environment and citizenship behavior (OCB). *Personnel Review*, 36(6), 843-866.

# EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇEVİKLİK: İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARI<sup>1</sup>

Songül AKBULUT<sup>2</sup>

Gökhan KAHVECİ<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Çeviklik, ilgili literatürde, bir örgütün beklenmeyen zorluklara etkin bir biçimde cevap verebilme, değişimleri avantaja dönüştürme ve belirsiz iş ortamlarında başarılı bir şekilde hareket edebilme yeteneği olarak tanımlanır. Swafford ve diğerlerine (2005) göre, çeviklik, bir örgütün çevresel değişikliklere çabuk uyum sağlayarak rekabet avantajı kazanmasını mümkün kılan dinamik bir özelliktir. Bu adaptasyon yeteneği, iç ve dış değişikliklere karşı uyanık olmayı ve bu değişikliklere esnek ve zamanında yanıt verebilmek için kaynakları etkin kullanmayı gerektirir (Li vd., 2009). Çeviklik aynı zamanda, hız, esneklik ve fırsatları ile tehditleri çabuk ve ustaca algılama ve buna karşılık verme kapasitesi ile de özdeşleştirilir (Rafı vd., 2021).

Örgütsel çeviklik, bir kuruluşun çevresel değişiklikleri fark etme, bu değişikliklere verimli ve etkin bir şekilde cevap verme ve bu süreçlerden öğrenerek yetkinliklerini artırma

---

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, songul\_akbulut22@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0009-3247-8731.

<sup>3</sup> Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6753-3395.

yeteneğine sahip olmasını ifade eder. Mao ve diğerlerinin (2014) belirttiği gibi, bu, bir dizi süreci içerir ve kuruluşun bu süreçler aracılığıyla kendini geliştirmesine imkân tanır. Geiger ve diğerleri (2020) tarafından vurgulandığı üzere, örgütsel çeviklik aynı zamanda, bir kuruluşun kaynaklarını, gerektiğinde değer yaratma ve koruma faaliyetlerine hızlıca yönlendirebilme kapasitesidir. Petermann ve Zacher (2020) ise işyerindeki çevikliği, bireylerin ve ekiplerin değişen koşullara hızla adapte olabilme becerisi olarak tanımlar ve bu becerinin birden fazla seviyede etkili faktörler tarafından desteklendiğini belirtmektedir.

Çeviklik, kuruluşların iç ve dış değişikliklere hızla yanıt vermelerini, bu değişikliklerden doğan fırsatları değerlendirmelerini gerektiren çok yönlü bir kavramdır. Ajgaonkar ve diğerleri (2021) tarafından belirtilen bu tanım, kuruluşların ihtiyaçları, tehditleri ve fırsatları etkin bir şekilde yönetebilmeleri için süreçlerini çabukça yeniden yapılandırmaları, tasarlama ve uyarlamaları gerektiğini vurgular. Stroncsek (2021) bu süreçlerin hızlı uygulanmasının önemini vurgularken, Hinkelmann ve diğerleri (2016) ise sürekli ve beklenmedik değişimlere anında cevap verebilme yeteneğinin modern örgütler için temel bir özellik olduğunu ifade etmektedir.

Çeviklik, bilgi sistemleri geliştirme, insani yardım lojistiği ve yazılım geliştirme gibi alanlarda, sürekli ve öngörülemeyen değişikliklerle dolu ortamlarda uyum sağlama ve gelişme yeteneğini ifade eder. Oloruntoba ve Gray (2006) bu kavramı, müşteri ihtiyaçlarına duyarlılık, piyasa dalgalanmalarına karşı direnç ve bilgi sistemleri, lojistik süreçler ve zihniyetler gibi örgüt genelindeki yeteneklerin geliştirilmesi olarak tanımlar. Ayrıca, çeviklik Scholten ve diğerleri (2010) tarafından, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, yeni üretken yeteneklerin oluşturulması, yenilikçi düşünceye teşvik ve uygun

fiziksel imkânların sağlanması yoluyla örgütlerin kendilerini sürekli yenilemeleri şeklinde vurgulanmaktadır.

Örgütsel çeviklik, örgütlerin dinamik ve rekabetçi günümüz dünyasında başarılı olmaları için kritik bir yetenektir. Bu yetenek, bir örgütün iç ve dış çevredeki değişiklikleri hızla algılamasını, bu değişikliklere etkili bir şekilde yanıt vermesini ve deneyimlerden öğrenerek örgütsel yetkinliklerini geliştirmesini içerir. Rafi ve diğerleri (2021) ile Mao ve diğerleri (2014) tarafından belirtilen bu özellikler, örgütsel çevikliğin temelini oluşturmaktadır. Saad ve Al-Naggar (2023) örgütsel çevikliğin boyutlarını algılama, karar verme ve uygulama gibi çeşitli yönlerle tanımlarken, Fayezi ve diğerleri (2016) ise çevikliği çabukluk, proaktiflik, yanıt verebilirlik, uyum sağlayabilirlik, işbirliği, esneklik ve bilgi sistemleri ile teknoloji kullanımını gibi boyutlarla karakterize etmektedir.

Örgütsel çeviklik, statik olmayan, dinamik bir yetenektir ve bir örgütün insan kaynakları, iş süreçleri, stratejiler, bilgi sistemleri, tesisler ve tedarik zinciri gibi birçok alanında çevikliği gerektirir. Geiger ve diğerleri (2020) tarafından belirtildiği üzere, bu, koşulların değişmesi durumunda kaynakların verimli ve etkili bir şekilde yeniden tahsis edilmesini veya değer oluşturan faaliyetlere yönlendirilmesini kapsar. Kanten ve diğerleri (2017) ise, çevikliğin yanıt verebilirlik, yetkinlik, esneklik ve hız gibi özelliklerle ilişkili olduğunu vurgularlar. Bu durum, örgütlerin değişen koşullara hızla ve esnek bir şekilde uyum sağlamalarını ve rekabet avantajı elde etmelerini sağlayan temel bir beceridir.

Eğitim alanında, örgütsel çeviklik, kurumların hızla değişen ihtiyaçlara yanıt verebilme ve adaptasyon gösterebilme yeteneklerini geliştirmeleri açısından hayati bir öneme sahiptir. Crocitto ve Youssef (2003) tarafından vurgulandığı gibi, bu kavram, eğitim süreçlerinin, özelliklerinin ve üyelerinin ileri teknoloji ile uyumunu içerir. Bu uyum, eğitim kurumlarının

fırsatları sistematik olarak belirlemesine, bilinçli kararlar almasına ve yenilikleri hızla benimsemesine olanak tanımaktadır (Zeid, 2023). Örgütsel çeviklik, aynı zamanda, öğrenme yeteneklerini geliştirerek kurumların hayatta kalma ve başarı şanslarını artıran örgütsel öğrenme ile de yakından ilişkilidir (Bahrami vd., 2016). Eğitim kurumlarında liderlik, örgüt kültürü ve hedef netliği gibi faktörler, stratejik çevikliği olumlu yönde etkileyebilir (Ludviga ve Kalvina, 2023). Çevikliğe yönelik kültürel değişimi teşvik eden liderlik, özellikle eğitim ortamlarında büyük önem taşır (Hernawaty ve Syahrani, 2022). Çevik liderlik ve örgüt kültürü, eğitim kurumlarında kriz yönetiminde merkezi bir rol oynar ve kriz etkilerini azaltmak için güçlü ve sürekli kültürlerin oluşturulmasının önemini vurgular (Çobanoğlu ve Demir, 2022). Ayrıca, örgütsel çeviklik ve insan kaynaklarının sürdürülmesi arasındaki ilişki, eğitim kurumlarının çevikliğini artırmada kritik bir öneme sahiptir. İnsan kaynakları, beklenmedik olayları algılama, karar verme ve uygulamada çeviklik boyutlarıyla uyumlu olarak proaktif bir şekilde yanıt vermede önemli bir rol oynamaktadır (Saad ve Al-Naggar, 2023).

Eğitim alanında çevikliğin incelenmesi, özellikle de ilkokul ve ortaokul düzeyindeki eğitmenlerin algıları aracılığıyla, çağımızın eğitim paradigmasının hızla değişen doğasını anlamak için önemli olduğu söylenebilir. Teknolojinin ilerlemesi, politika değişiklikleri ve toplumsal ihtiyaçların dönüşümü ile eğitim sistemlerinin sürekli adaptasyonu gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çeviklik konusundaki görüşleri, okulların bu hızlı değişimlere nasıl cevap verebileceği ve uyum sağlayabileceği konusunda öngörüler sunabilir. Eğitim liderleri, öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerini ve tutumlarını anlamak suretiyle, daha etkin ve esnek öğrenme ortamları oluşturma yolunda stratejiler geliştirebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okulların çeviklik düzeylerini belirlemektir. Bununla birlikte araştırmanın alt amacı,

bu algıların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmektir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algılarını belirlemeye yönelik betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir fenomenin veya bir grup bireyin belirli karakteristiklerini saptamak ve tanımlamak amacıyla veri toplama sürecini ifade eder. Bu yöntem, eğitim, sosyal bilimler ve psikoloji gibi disiplinlerde, özellikle bir konunun güncel durumunu veya bireylerin deneyimlerini detaylı bir şekilde betimlemek için sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

### **2.2.Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Rize’de ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenler meydana getirmektedir. Evrenin tamamına ulaşılması zor olacağı için tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle, her birimin eşit şansa seçilmesi sağlanmış ve evrendeki kişi sayısı ile örneklem büyüklüğü belirlendikten sonra, gerekli örneklem sayısına ulaşana kadar rastgele kişiler seçilmiştir. Araştırmada 220 öğretmene ulaşılmış, ancak 17 ölçek eksik veya hatalı doldurulduğu için değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak, toplam 203 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklemin demografik özellikleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi, görev türü, medeni durum ve okul türü gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Örneklemin cinsiyet dağılımı, %51.2’sini (n=104) kadın ve %48.8’ini (n=99) erkek öğretmenlerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Yaş kategorilerine göre dağılım



incelendiğinde; %4.9'u (n=10) 20-25 yaş, %11.03'u (n=23) 26-30 yaş, %25.1'i (n=51) 31-35 yaş, %28.2'si (n=57) 36-40 yaş ve %30.5'i (n=62) 41 yaş ve üzeri aralığında yer almaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin %89.2'si (n=181) lisans mezunu iken, %10.8'i (n=22) lisansüstü düzeyinde eğitim almıştır. Mesleki hizmet süreleri dikkate alındığında, %13.8'i (n=28) 1-5 yıl, %33.0'ı (n=67) 6-10 yıl ve %53.2'i (n=108) 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Görev türleri incelendiğinde, örneklemin %42.4'ü (n=86) Sınıf Öğretmeni, %57.6'sı (n=117) ise Branş Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Medeni durum açısından, öğretmenlerin %73.4'ü (n=149) evli, %26.6'sı (n=54) bekâr olduğu belirlenmiştir. Okul türüne göre dağılım ise şu şekildedir: %44.3'ü (n=90) ilkokul, %28.6'sı (n=58) ortaokul ve %27.1'i (n=55) İmam Hatip Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algılarını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Veri toplama süreci, iki ana bölümden oluşan bir araç kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk bölüm, öğretmenlerin demografik ve mesleki verilerini toplamak üzere tasarlanmıştır; bu veriler yaş, cinsiyet, görev türü, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim yılı gibi bilgileri içermektedir. İkinci bölümde, öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarını ölçmek için Akkaya ve Tabak (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan Örgütsel Çeviklik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, dört farklı alt boyutu temsil eden toplam 17 madde içermektedir. Ölçek üzerindeki puanlama sistemi, “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle Katılıyorum” (5) arasında değişen bir Likert tipi skaladır. Araştırmanın bir parçası olarak, ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, yetkinlik için 0.86, esneklik için 0.88, cevap verme için 0.82, hız için 0.85 ve ölçeğin geneli için 0.95 olarak

belirlenmiştir. Analizler, ölçeğin alt boyutları arasında 0.86 ile 0.95 arasında değişen yüksek güvenirlik düzeylerini ortaya koymuştur.

#### **2.4.Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizi SPSS yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri, frekans ve yüzde değerleri kullanılarak saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel çeviklik algıları, standart sapma ve ortalama gibi istatistiksel değerler hesaplanarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte örgütsel çeviklik puanlarının demografik faktörlere göre istatistiksel olarak önemli farklılıklar içerip içermediğini tespit etmek üzere yapılacak analizin seçimi, örgütsel çeviklik ölçümünden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin değerlendirilmesiyle başlamıştır. Analiz yönteminin seçiminde, örgütsel çeviklik verilerinin normallik testi sonuçları göz önünde bulundurularak, parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin uygulanacağına karar verilmiştir. Örgütsel Çeviklik ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri 0.49 ve 0.16 olarak hesaplanmış, bu değerlerin -1 ile +1 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Eğitim seviyesi, cinsiyet, medeni durum ve görev türü gibi değişkenler açısından ortalama puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için parametrik bir test olan t-testi kullanılırken; yaş, mesleki kıdem, okulda geçirilen süre ve okul türü gibi değişkenler açısından ortalama puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik bir test olan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) tercih edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Elde edilen bulguların sunulduğu bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarına ilişkin hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Çeviklik Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Yetkinlik	203	3,99	0,61
Esneklik	203	3,94	0,76
Cevap Verme	203	3,89	0,73
Hız	203	3,85	0,81
Ölçeğin Toplamı	203	3,92	0,66

Tablo 1 incelendiğinde ölçek boyutlarına göre, yetkinlik boyutu ortalama 3,99 ve standart sapma 0,61 olarak belirlenmişken; esneklik boyutunun ortalama değeri 3,94 ve standart sapması 0,76; cevap verme kapasitesinin ortalama değeri 3,89 ve standart sapması 0,73; hız boyutunun ise ortalama 3,85 ve standart sapma 0,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamına bakıldığında, genel ortalama 3,92 ve standart sapma 0,66 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları cinsiyet faktörüne göre t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Çeviklik Algıları Üzerine Yapılan Cinsiyet Faktörüne Dayalı t-Testi Analiz Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Örgütsel Çeviklik	Kadın	104	3,93	0,63	,336	201	,737
	Erkek	99	3,90	0,69			

Tablo 2 incelendiğinde kadın öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3,93, Ss=0,63) ile erkek öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3,90, Ss=0,69)

karşılaştırıldığında,  $t=,336$ ,  $p=,737$  bulunmuştur. Bu sonuç, cinsiyet faktörüne dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel çeviklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları öğrenim durumu faktörüne göre t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Çeviklik Algıları Üzerine Yapılan Öğrenim Durumu Faktörüne Dayalı T-Testi Analiz Sonuçları**

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Örgütsel Çeviklik	Lisans	181	3,92	0,65	,436	201	,663
	Lisansüstü	22	3,86	0,70			

Tablo 3 incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}=3,92$ ,  $Ss=0,65$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}=3,86$ ,  $Ss=0,70$ ) karşılaştırıldığında,  $t=,436$ ,  $p=,663$  bulunmuştur. Bu sonuç, öğrenim durumu faktörüne dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel çeviklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları okul türü faktörüne göre tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Çeviklik Algıları Üzerine Yapılan Okul Türü Faktörüne Dayalı Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi		
					F	p	LSD
Örgütsel Çeviklik	(1)İlkokul	90	4,13	0,59	15,385	,000	1>3
	(2)Ortaokul	58	3,94	0,72			
	(3)İmam Hatip O	55	3,54	0,54			
	Toplam	203	3,92	0,66			

Tablo 4 incelendiğinde ilkökulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =4,13,  $S_s$ =0,59), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3,94,  $S_s$ =0,72) ve imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3,54,  $S_s$ =0,54) karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, okul türü faktörüne dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel çeviklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir ( $F$ =15,385,  $p$ =,000). LSD testine göre, ilkökul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları imam hatip ortaokulu öğretmenlerinden ( $1 > 3$ ) ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları da imam hatip ortaokulu öğretmenlerinden ( $2 > 3$ ) anlamlı olarak daha yüksektir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları mesleki hizmet süresi faktörüne göre tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Çeviklik Algıları Üzerine Yapılan Mesleki Hizmet Süresi Faktörüne Dayalı Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Mesleki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
Örgütsel Çeviklik	1-5 yıl	28	3,89	0,63	,048	,953
	6-10 yıl	67	3,94	0,64		
	11 ve üzeri yıl	108	3,91	0,68		
	Toplam	203	3,92	0,66		

Tablo 5 incelendiğinde 1-5 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3,89,  $S_s$ =0,63), 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3,94,  $S_s$ =0,64) ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$ =3,91,  $S_s$ =0,68) karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, mesleki hizmet süresi faktörüne dayalı olarak

öğretmenlerin örgütsel çeviklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $F=,048$ ,  $p=,953$ ).

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları yaş faktörüne göre tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Çeviklik Algıları Üzerine Yapılan Yaş Faktörüne Dayalı Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
Örgütsel Çeviklik	20-25	10	3,84	0,50	,174	,952
	26-30	23	4,00	0,64		
	31-35	51	3,93	0,66		
	36-40	57	3,88	0,60		
	41 ve üzeri	62	3,92	0,74		
	Toplam	203	3,92	0,66		

Tablo 6 incelendiğinde 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}=3,84$ ,  $Ss=0,50$ ), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}=4,00$ ,  $Ss=0,64$ ), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}=3,93$ ,  $Ss=0,66$ ), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}=3,88$ ,  $Ss=0,60$ ) ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}=3,92$ ,  $Ss=0,74$ ) karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, yaş faktörüne dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel çeviklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $F=,174$ ,  $p=,952$ ).

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları görev türü faktörüne göre t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Çeviklik Algıları Üzerine Yapılan Görev Türü Faktörüne Dayalı t-Testi Analiz Sonuçları**

Ölçek	Görev Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Örgütsel Çeviklik	Sınıf Öğretmeni	86	4,13	0,56	4,011	201	,000
	Branş Öğretmeni	117	3,76	0,68			

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}=4,13$ ,  $Ss=0,56$ ) ile branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}=3,76$ ,  $Ss=0,68$ ) karşılaştırılmıştır. t-testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni olanların örgütsel çeviklik algıları branş öğretmenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir ( $t=4,011$ ,  $p=,000$ ).

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Eğitim alanı sürekli değişim ve gelişim gösteren bir ortamdır. Bu dinamik ortamda, eğitim kurumları öğrencilere en iyi öğrenme deneyimini sunabilmek için sürekli olarak kendilerini güncellemek zorundadır. Çeviklik, bu sürekli değişen eğitim ortamında kurumların başarılı olmasını sağlayan kritik bir faktördür. Çevik eğitim kurumları, yeni öğretim yöntemleri ve teknolojileri hızlı bir şekilde benimseyebilir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hızla yanıt verebilir. Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim kurumlarındaki çevikliğe ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel çeviklik hakkındaki düşünceleri üzerine yapılan araştırmalar, onların bu konuda genellikle olumlu

bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin, yapılan çalışmalar örgütsel çevikliğin, öğretmenlerin yenilikçi olmaları ve işlerinden memnun olmaları ile doğrudan bir bağlantısı olduğunu ortaya koymaktadır (Omidvar vd., 2021). Ayrıca, öğretmenlerin kriz durumlarını yönetme becerileri, lider olarak çevik olmaları ve okulun kültürü arasında da olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Çobanoğlu ve Demir, 2022). Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlerin örgütsel çevikliği, iş performanslarını artırma ve okulun genel başarısına katkı sağlama potansiyeli olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları üzerinde cinsiyet, yaş, deneyim ve üstlenilen görevler gibi demografik faktörlerin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bu bulguların, örgütlerin uyum sağlama ve yanıt verme kapasitelerinin önemini vurgulayan örgütsel çeviklik literatürüyle uyumlu olduğu görülmektedir (Bahrami vd., 2016; DeRue vd., 2012; Mao vd., 2020; Sambamurthy vd., 2003; Ziğba vd., 2022).

Örgütsel çeviklik, hızla değişen koşullara adapte olmak ve rekabet avantajı sağlamak için hayati öneme sahiptir (Braun vd., 2017). Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel çeviklik algıları üzerinde cinsiyet, yaş ve deneyim gibi bireysel özelliklerin belirleyici bir rol oynamadığını göstererek, bu kavramın farklı demografik gruplar arasında evrensel bir nitelik taşıdığını vurgulamaktadır (DeRue vd., 2012; Bahrami vd., 2016). Ayrıca, araştırma bulguları, kurumların ve özellikle eğitim kurumlarının, bireysel özelliklerden bağımsız olarak çalışanlar arasında çevikliği teşvik etmeye yönelik politikaları öncelik vermeleri gerekliliğini vurgulamaktadır (Braun vd., 2017; Bahrami vd., 2016). Örgütsel öğrenme ve çevikliğin geliştirilmesi, çalışanların bağlılığını ve refahını artırarak örgütsel başarıya katkıda bulunabilir (Bahrami vd., 2016; Ludviga ve Kalvina, 2023). Örgütler, çevikliği artırarak çevresel belirsizlikler



ve karmaşıklıklarla daha etkin bir biçimde başa çıkabilirler (Braun vd., 2017; Petermann ve Zacher, 2022).

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir bulgu ise ilkokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları, imam hatip ortaokulu öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel çeviklik algıları da imam hatip ortaokulu öğretmenlerine kıyasla anlamlı olarak daha fazladır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çeviklik algılarındaki farklılık, okulların kültürel ve kurumsal ortamlarından etkilenebilir. İlkokullar genellikle geniş bir müfredata ve daha çevik bir yaklaşım gerektirebilecek çeşitli faaliyetlere hitap etmektedir. Öte yandan, dini ve mesleki eğitime odaklanan imam hatip okulları, çeviklik algısını etkileyebilecek daha yapılandırılmış bir ortama sahip olabilir. Bu bağlamda araştırmanın sınırlılıklarını dikkate almak önemlidir. Çalışmanın bağlamı belirli bir bölgeye ve okul türüne özgü olduğu için genellenemeyebilir. Daha fazla araştırma, algılardaki farklılıkların altında yatan nedenleri ve bunların örgütsel çeviklikte gerçek farklılıklara dönüşüp dönüşmediğini açıklamada yardımcı olabilir.

Araştırma sonuçları, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yüksek örgütsel çeviklik algılarına sahip olduklarını göstermektedir; bu nedenle, yenilikçi eğitim uygulamalarına öncülük etmeleri teşvik edilebilir. Demografik faktörlerin örgütsel çeviklik algıları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı anlaşıldığı için, öğretmenlerin kişisel yetkinlikleri ve motivasyonlarına odaklanılması önerilebilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında örgütsel çeviklik algılarının imam hatip ortaokulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu bulgusu, farklı eğitim kurumları arasındaki iş birliği ve bilgi alışverişi artırılabilir. Öğretmenlerin örgütsel çevikliği artırmaları için profesyonel gelişim programlarına katılımları desteklenebilir ve bu programlar onların ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilir.

Ayrıca, okul yönetimlerinin öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarını destekleyecek ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerini teşvik edecek yönetim stratejileri geliştirmeleri önemlidir. Bu öneriler, eğitim alanında örgütsel çevikliği teşvik etmek ve araştırma sonuçlarının uygulanabilirliğini artırmak için bir başlangıç noktası olarak hizmet edebilir. Öğretmenlerin örgütsel çeviklik algılarını daha da geliştirmek ve eğitim kalitesini yükseltmek için yapılan bu tür araştırmaların devamı önem taşımaktadır.

### **KAYNAKÇA**

- Ajgaonkar, S., Neelam, N., & Wiemann, J. (2021). Drivers of workforce agility: A dynamic capability perspective. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(4), 951-982.
- Akkaya, B., & Tabak, A. (2018). Örgütsel çeviklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 185-206.
- Bahrami, M., Kiani, M., Montazeralfaraj, R., Zadeh, H., & Zadeh, M. (2016). The mediating role of organizational learning in the relationship of organizational intelligence and organizational agility. *Osong Public Health and Research Perspectives*, 7(3), 190-196.
- Braun, T., Hayes, B., DeMuth, R., & Taran, O. (2017). The development, validation, and practical application of an employee agility and resilience measure to facilitate organizational change. *Industrial and Organizational Psychology*, 10(4), 703-723.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Crocitto, M., & Youssef, M. (2003). The human side of organizational agility. *Industrial Management & Data Systems*, 103(6), 388-397.
- Çobanoğlu, N., & Demir, S. (2022). Crisis management, agile leadership, and organizational culture in primary schools. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 92-101.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279.
- Fayezi, S., Zutshi, A., & O'Loughlin, A. (2016). Understanding and development of supply chain agility and flexibility: A structured literature review. *International Journal of Management Reviews*, 19(4), 379-407.
- Geiger, J., Elshaw, J., & Jacques, D. (2020). Establishing the foundations to measure organizational agility for military organizations. *Systems*, 8(4), 44-65.
- Hernawaty, H., & Syahrani, M. (2022). Managing workforce agility through bureaucratic leadership and organizational culture in public service mediated by psychological empowerment. *Jurnal Manajemen Dan Pemasaran Jasa*, 15(2), 197-212.
- Hinkelmann, K., Gerber, A., Karagiannis, D., Thoenssen, B., Merwe, A. V. D., & Woitsch, R. (2016). A new paradigm for the continuous alignment of business and IT: Combining enterprise architecture modelling and enterprise ontology. *Computers in Industry*, 79, 77-86.
- Kanten, P., Kanten, S., Keceli, M., & Zaimoglu, Z. (2017). The antecedents of organizational agility: Organizational

- structure, dynamic capabilities and customer orientation. *Pressacademia*, 3(1), 697-706.
- Lee, G., & Xia, W. (2010). Toward agile: An integrated analysis of quantitative and qualitative field data on software development agility. *MIS Quarterly*, 34(1), 87-114.
- Li, X., Goldsby, T. J., & Holsapple, C. W. (2009). Supply chain agility: Scale development. *The International Journal of Logistics Management*, 20(3), 408-424.
- Ludviga, I., & Kalvina, A. (2023). Organizational agility during crisis: Do employees' perceptions of public sector organizations' strategic agility foster employees' work engagement and well-being? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 36(2), 209-229.
- Mao, H., Liu, S., Zhang, J., Zhang, Y., & Gong, Y. (2020). Information technology competency and organizational agility: Roles of absorptive capacity and information intensity. *Information Technology & People*, 34(1), 421-451.
- Mao, Y., Quan, J., & Zhang, W. (2014). IT enabled organizational agility and firm performance: Evidence from Chinese firms. *Academy of Management Proceedings*, 59, 11280.
- Oloruntoba, R., & Gray, R. (2006). Humanitarian aid: An agile supply chain? *Supply Chain Management: An International Journal*, 11(2), 115-120.
- Omidvar, A., Zahed, A., Moeinikia, M., & Khaleghkhah, A. (2021). Relationship between organizational agility, innovative work behaviors, and job satisfaction among the second-grade high school teachers. *Journal School of Psychology*, 9(4), 86-95.
- Petermann, M., & Zacher, H. (2020). Agility in the workplace: Conceptual analysis, contributing factors, and practical

- examples. *Industrial and Organizational Psychology*, 13(4), 599-609.
- Petermann, M., & Zacher, H. (2022). Workforce agility: Development and validation of a multidimensional measure. *Frontiers in Psychology*, 13, 841-862.
- Rafi, N., Ahmed, A., Shafique, I., & Kalyar, M. (2021). Knowledge management capabilities and organizational agility as liaisons of business performance. *South Asian Journal of Business Studies*, 11(4), 397-417.
- Saad, M., & Al-Naggar, S. (2023). The impact of human resources maintenance on enhancing organizational agility: An applied study on secretariat of northern borders region. *Marketing and Management of Innovations*, 14(1), 75-86.
- Sambamurthy, V., Bharadwaj, A., & Grover, V. (2003). Shaping agility through digital options: Reconceptualizing the role of information technology in contemporary firms. *MIS Quarterly*, 27(2), 237-263.
- Scholten, K., Scott, P., & Fynes, B. (2010). (Le)agility in humanitarian aid (NGO) supply chains. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 40(8/9), 623-635.
- Stroncsek, A. (2021). Managerial effectiveness in the implementation of quick response manufacturing (QRM) to increase business agility. *European Research Studies Journal*, 24(3B), 47-60.
- Swafford, P., Ghosh, S., & Murthy, N. (2005). The antecedents of supply chain agility of a firm: Scale development and model testing. *Journal of Operations Management*, 24(2), 170-188.

- Zeid, M. (2023). Effects of organizational agility on readiness for change in nurses: A cross-sectional study. *International Nursing Review*, 71(1), 140-147.
- Ziğba, M., Durst, S., & Hinteregger, C. (2022). The impact of knowledge risk management on sustainability. *Journal of Knowledge Management*, 26(11), 234-258.

# OKUL AİLE İŞBİRLİĞİ BAĞLAMINDAKİ İLETİŞİME YÖNELİK DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Serkan GÖKALP<sup>1</sup>

## 1. GİRİŞ

Eğitim kurumlarında belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak için okul ve aile işbirliğinin sağlanması, bilgi ve deneyim paylaşımı yapılması gerekmektedir. Okul-aile işbirliğinin temelinde paylaşım yer almaktadır. Bundan dolayı, eğitim-öğretimde başarıya ulaşmak isteyen okul yönetimi, uygulanacak programda öğretmenler kadar ana paydaşlar olan anne ve babaları da katılımcı hale getirebilmek için anne-baba ve öğretmen ilişkisine önem vermelidir (Akbaşlı & Kavak, 2008). Okul-aile işbirliğinin amacı, okul ile aile arasında bir köprü oluşturmaktır. Bu nedenle okullarda Okul-Aile Birlikleri kurulmaktadır. Okul-Aile Birlikleri sayesinde ailelerin yönetimde yer almaları sağlanmaktadır. Böylece aileler, pasif olmaktan çıkarak okul kararlarında aktif rol oynayabilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri okulun yapısını, işleyişini ve yönetim anlayışını gözden geçirerek aile katılımını teşvik edecek düzenlemeler yapmalıdır. Bu şekilde öğrenci velilerinin okula karşı olan ilgisi artar ve önyargıları ortadan kalkar. Okul aile işbirliğinin verimliliğini ve etkililik düzeyini belirleyen okul ve aile arasındaki iletişime önem verilmeli ve bu iletişimin önündeki

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, serkangokalp@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9946-3280.

engeller kaldırılmalıdır. Böylece okul-aile işbirliğini güçlendirmek mümkün olur (Gültekin, 2008).

Okul-aile işbirliğini güçlendirmek için, Okul-Aile birliklerinin sorumluluk alanları genişletilmeli ve velilerin kararlara katılımı teşvik edilmelidir. Okul-aile işbirliğini geliştirmek için, uzmanlık gerektiren konularda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin düşünceleri ve önerileri öncelikli olarak dikkate alınmalıdır. Okul-aile işbirliği çerçevesinde, okulun ihtiyaçlarını karşılamak, fiziki şartları iyileştirmek ve öğrenci davranışlarını düzeltmek için durumlar tartışılmalı ve mantıklı çözümler bulunmalıdır. Bu nedenle Okul-Aile Birliği toplantılarına katılım sağlanması çok önemlidir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010).

Eğitim süreci sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Eğitimin en önemli unsurlarından biri de ailedir. Çocuklara ilk eğitimi veren, onlara hayatta karşılaşacakları problemler karşısında bu problemleri nasıl çözecekleri, bu problemlerle ilgili nasıl düşünecekleri, nasıl davranacakları konusunda ilk kültürel sermaye aktarımını yapan sosyal yapılar ailelerdir (Bourdieu, 1977). Çocuklar okula başladıktan sonra da okulun verdiği bilgilere, becerilere ve kültürel sermayeye rağmen ailenin de çocuğa bilgi ve beceri aktarımını devam ettirmektedir. Öğrenci öğrenmesinin ve öğrencide kalıcı davranış değişikliğinin ana amaç olduğu okulların bu hedeflerine ulaşabilmesi için aileden gelen kültürel sermaye ile okuldan gelen kültürel sermayenin birbiriyle uyumlu olması, birbirini desteklemesi gerekir (Bourdieu, 1977). Aksi takdirde hayatının sadece %8'ini okulda geçiren bir öğrencinin okulda verilen bilgileri gerçek öğrenme haline getirmesi ve davranışa dönüştürmesi mümkün değildir (Gökalp, 2021). Bu nedenle aile, eğitim sürecine dahil edilmelidir. Ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda, ailelerin bilinçlendirilmesi önemlidir. Bu noktada, okul ve çalışanlarına önemli görevler düşmektedir.



Ailelerin katılımının olmadığı durumlarda, okul yöneticileri ve öğretmenler problemi sadece ailelere atfetmemelidir. Ailelerin katılımını artıracak yöntemler aramalıdır. Aileler de her şeyden okulu sorumlu tutmamalıdır. Kaliteli bir eğitimin gerçekleşebilmesi için eğitim sürecinde ailelerin de yerine getirmeleri gereken ödevler ve görevler vardır. Her şeyden önce okul ve aile bir bütün olmalıdır. Ancak bu şekilde kaliteli bir eğitim gerçekleşebilir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010).

Ailelerin, çocuklarının eğitim ve öğretim sürecine katkıları önemlidir. Ailenin öncelikli eğitici olması sebebiyle öğretmenlik rolü vardır. Aileler, çocukları sorun yaşadıklarında onları desteklerler, bu yüzden ailenin destekleyici rolü bulunmaktadır. Her aile, çocuğunu çevreden gelebilecek olumsuz durumlara karşı korumak ister, bu da ailenin koruyuculuk rolünü ifade eder. Ayrıca, aileler çocuklarıyla ilgili kararlara katılma sorumluluğuna sahiptirler. Bu nedenle, aileler çocuklarının sağlıklı bir gelişim göstermeleri için rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelidirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, aileleri bu rollerin bilinçli bir şekilde yerine getirilmesi konusunda yönlendirmelidirler. Yöneticiler, önde gelen velilere okul geliştirme ekiplerine katılma imkanı sunmalıdırlar (Henderson & Berla, 1994). Aileler, okulda alınacak kararlara katılmalıdır, bu yüzden aile liderleri ve temsilcileri belirlenmelidir. Bu çerçevede, Okul-Aile Birliklerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu birlik, tüm aileler arasında etkili iletişimin kurulmasına yardımcı olur. Okul-Aile Birliği tarafından kurulacak iletişim ağı, fikir alışverişini daha kolay bir hale getirir (Epstein, 2001).

Okul aile işbirliğinin çok sayıda faydaları bulunmaktadır. Bu işbirliği sayesinde sağlıklı bir eğitim ortamı oluşur (Ataç, 2003). Okul aile işbirliği öğrencilerin, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Okul aile işbirliğinin öğretmene çalışmalarında yardımcı olmak, çocuğun çok yönlü

gelişimine destek vermek, çocuğun olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamak, öğrencinin ihtiyaçlarını daha rahat belirlemek gibi yararları bulunmaktadır (Epstein, 2001; Üstün, 2013). Okul aile ortaklığını geliştirmede okul yöneticilerinden okulun amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sunacak tüm paydaşları dikkate alması beklenir (Bozkurt, 2005). Okul-aile işbirliğini başarısı ve etkililiği, okul ile aile arasında etkin bir iletişimin kurulmasına bağlıdır.

İletişim, hayatımızın her aşamasında karşımıza çıkan ve ustalık gerektiren karmaşık bir süreçtir. Hayatımızın önemli bir basamağını oluşturan okul yaşantımızda da önemli bir yer tutar. İletişim diğer örgütlerde olduğu gibi okulların yapısının da temelini oluşturmaktadır. Örgütsel iletişim, karar alma süreçlerini, liderlik yapmayı ve çıktıları değerlendirmeyi kapsamaktadır (Hoy & Miskel, 2010). İletişim, örgütte çalışan bireyleri amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için oldukça önemlidir. Birlikte çalışan bireylerin kontrol edilmesi de bu sayede gerçekleşebilir. Örgüt içinde çalışan bireylerin koordine edilmesi açısından iletişim sürecinin etkili bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir. İletişimin bu özellikleri salt bir ileti alışverişi sağlamakla kalmayıp aynı zamanda toplumsallaşma adına da ne kadar önemli olduğunu, bu süreçte insanlar için ortak bir etkinlik aracı anlamına geldiğini gösterir (Tutar, Yılmaz, & Erdönmez, 2008). İletişimin meydana gelmesi farklı etkenlerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bu etkenler; kaynak, mesaj, kanal, kod, alıcı ve geribildirim olarak sınıflandırılmaktadır (Hoy & Miskel, 2010).

İletişimin öğelerinden kaynak, iletişimi başlatan ya da mesajı gönderen unsurdur. Kaynak, iletişim sayesinde, duygu ve düşüncelerini sayısal ve sözel ifadelerle ya da sembollerle karşı tarafa aktarabilmektedir. (DeVito, 2013). Mesaj, iletişimde aktarılmak istenen duygu, düşünce ve bilgileri ifade etmektedir (Güney, 2016). Mesajlar ise kanal aracılığıyla taşınmaktadır

(Gamble & Gamble, 2014). Kod, iletişime geçecek kişilerin sahip olduğu ve paylaştığı anlam sistemidir (Fiske, 2014). Geribildirim ise, kaynak tarafından gönderilen mesajın alıcı tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının değerlendirilmesine olanak sağlayan unsurdur (Samovar, Porter & McDaniel, 2012).

Örgüt içerisinde etkili iletişim, çalışanların örgüte daha kolay uyum sağlamalarına katkı sunar. Bu bağlamda çalışanların örgüte yönelik tutum ve davranışları olumlu yönde etkilenir. Bu doğrultuda örgüt çalışanlarının güdülenmeleri artar. Çalışanlar arasında koordinasyonun sağlanması amaçlar doğrultusunda birlikteliği sağlar. Çalışanlar amaca ulaşmak için gayretle çalışır. Çalışanların tavır ve tutumları ile hissiyatlarının ortaya çıkmasında iletişimin işlevi önemli yer tutmaktadır (Izgar, 2012). Örgüt içinde bireyler arasındaki ilişkilerin ve örgütün çevresiyle olan ilişkisinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi örgütsel iletişime bağlıdır. Etkili iletişim olumlu sonuçların elde edilmesinde oldukça önemlidir. Örgütlerde iletişim kanalları yeterli ve etkin kullanılırsa işleyiş düzenli ve sağlıklı olmakta, aksi durumlarda ise üyeler arası ilişkiler ve güven duyguları gelişmemektedir. Bireylerin çevrelerini ve bağlı oldukları örgütü doğru bilmeleri, anlamaları ve tüm bunlar hakkında olumlu düşünceler geliştirmeleri etkili bir iletişim mekanizmasının kurulmasıyla mümkün olmaktadır (Sabuncuoğlu & Gümüş, 2012). Eğitim örgütlerinde ise iletişimin amacı hedefe ulaşmada bilgi aktarımını sağlamaktır. Bu nedenle iletişim eğitim örgütlerindeki işlerin planlanması, eş güdümün sağlanması, yönlendirme ve değerlendirme gibi süreçler ile bağlantılıdır (Hoy & Miskel, 2010). Kurumlarda örgütsel iletişim oldukça önemlidir ve örgütteki yönetim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Örgütsel iletişim örgütlerin düzenlenme ve yönetilme biçimlerinde büyük değişikliklere yol açmaktadır (Andrioni & Popp, 2012). Verimli ve etkili bir iletişim oluşturmak kolay bir süreç değildir. Burada

yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için örgüt elemanlarının görevlerini anlamaları gerekmektedir. Bu nedenle yöneticiler çalışanlara görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde iletebilmelidir (Borca & Baesu, 2014). Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve ilgili kişilerle ile sağlıklı iletişim sağlamalıdır (Başar, 2013). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri paydaşların davranışlarını etkilemede oldukça etkilidir. Bir iletişimci olarak okul yöneticisi, okul içi ve dışı iletişime hâkim olmalıdır. (Çelik, 2007).

Okul aile işbirliği ve okul aile işbirliğine ilişkin iletişim konusunda alan yazında çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Candemir, 2023; Akyürek & Esen, 2023). Bu çalışmalarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ya da velilerin görüşleri ele alınmıştır. Ancak branş bazında bu konuya yönelik literatür incelendiğinde özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin okul aile işbirliği bağlamındaki iletişime yönelik görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırma ile DKAB öğretmenlerinin görüşlerine göre okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan engeller, bu engellerin sebepleri, sonuçları ve iletişim engellerine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul aile işbirliği bağlamında yaşanan iletişim engellerine yönelik DKAB öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 2) Okul aile işbirliği bağlamında yaşanan iletişim engellerinin sebeplerine ilişkin DKAB öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 3) Okul aile işbirliği bağlamında yaşanan iletişim engellerinin sonuçlarına ilişkin DKAB öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 4) Okul aile işbirliği bağlamında yaşanan iletişim engellerine yönelik DKAB öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmada, okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan sorunlar, sorunların sebepleri ve sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **2.2.Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Mersin merkez ilçelerinde görevli 32 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin çalıştıkları okullar ziyaret edilerek öğretmenlerle gönüllülük ilkesine dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri şöyledir: Görüşme yapılan öğretmenlerin 19'u erkek, 13'ü ise kadındır. Mesleki kıdem bakımından ise katılımcıların 7'si 6-10 yıl, 11'i 11-15 yıl ve 14'ü de 16 yıl ve üstü bir kıdeme sahiptir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 23'ü lisans, 9'u ise yüksek lisans mezunudur.

### **2.3.Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan görüşme formu, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından alan bilgisi uzmanlarının görüşlerine sunulduktan sonra son şeklini almıştır. Görüşme yapılmadan önce öğretmenlere çalışmanın amacı ve önemi

hakkına bilgi verilmiştir. Gönüllülük esas alınarak yapılan görüşmeler öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ilgili yerlerde sonda sorular ile görüşmeler detaylandırılmıştır. Görüşme esnasında verilen yanıtlar görüşme formlarına kayıt edilmiştir.

#### **2.4.Verilerin Analizi**

Görüşme formlarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine göre analiz edilerek çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tema ve alt temalar şeklinde organize edilerek sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı tüm formları okumuşlar ve yine birbirinden bağımsız olarak katılımcıların karşılaştıkları sorunlara ilişkin belirledikleri maddeleri belirli başlıklar altında birleştirmişler ve alt temaları oluşturmuşlardır. Daha sonra bir araya gelen araştırmacılar, farklı temalar altında değerlendirdikleri görüşler üzerinde tartışarak uzlaşmaya varmışlardır. Araştırmanın güvenilirliği, “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü ile belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenirlilik oranı % 81 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak için onların belirttiği ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Diğer taraftan etik bir gereklilik olarak öğretmen adaylarının isimlerine yer verilmemiş; öğretmen adaylarını temsilen Ö-1, Ö-2. şeklinde kodların kullanılması tercih edilmiştir.

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

**Tablo 1. Okul Aile İşbirliği Bağlamında İletişimde Yaşanan Sorunlar**

<b>Kodlar</b>
Velilerin okula gelmemesi
Velinin eğitim öğretim sürecine etkin katılmaması
Velinin ilgisizliği
Velinin sorumluluktan kaçınması
Velinin aşırı ilgisi
Velinin her şeyi bildiğini düşünmesi
Velilerin öğretmenlerin işine çok fazla müdahale etmesi
Velinin öğrenciden haberinin olmaması
Velilerin çocuklarını hatasız olarak görmeleri
Öğrenciler arasında kıyaslama yapılması
Velinin sınıfta sadece kendi çocuğu varmış gibi düşünmesi
Velinin bütün sorumluluğun öğretmende olduğunu düşünmesi
Sosyal medya gruplarında sorunlar olması
Velinin çocuğunun durumunu kabullenememesi
Velilerin eleştiriye açık olmaması
Öğretmenler arasında kıyaslama yapılması
Mükemmeliyetçi öğretmenlerin veya velilerin olması
Velinin öğrenciden aldığı bilgilerle öğretmeni yargılaması
Velinin bildiğini ısrarla doğru kabul etmesi
Velinin empati kuramaması

*“Bazı velilerim okula hiç gelmiyor; bu da okul aile işbirliğini için gerekli olan iletişimi engelliyor (Ö-9).”*  
*“İletişimde yaşanan en önemli sorun velinin eğitim öğretim sürecine etkin katılmaması (Ö-13).”* *“Bazı veliler çok ilgisiz ve bazı veliler aşırı ilgili. Bu durum iletişim problemlerine neden oluyor (Ö-24).”* *“Veli her şeyi bildiğini düşünüyor, bu da sıkıntı çıkarıyor (Ö-6).”* *“Veliler öğretmenin işine çok fazla müdahale ediyor (Ö-17).”* *“Velinin öğrenciden haberinin olmaması okul aile işbirliğindeki iletişime ket vuran bir sorun (Ö-29).”* *“Veliler çocuklarını hatasız olarak görüyor, bu da sorun yaratıyor (Ö-31).”* *“Veliler tarafından öğrenciler arasında kıyaslama yapılması iletişimde yaşanan önemli bir problem alanı (Ö-3).”* *“Velinin sınıfta sadece kendi çocuğu varmış gibi düşünmesi iletişimi kötü etkiliyor, sorun çıkarıyor (Ö-7).”*

**Tablo 2. Okul Aile İşbirliği Bağlamında İletişimde Yaşanan Sorunların Sebepleri**

<b>Kodlar</b>
İletişim eksikliği
Kültürel farklılıklar
İletişimde olumlu dil kullanılmaması
İlgisizlik
Cinsiyet farklılığı
Empati eksikliği
Okula yeterli zaman ayırlamaması
Yanlış anlaşımaların yaşanması
Kabullenememe
Görüş farklılıkları
Öğretmen ve velinin birbirini yeterince tanımaması
Ailelerin yoğun çalışma şartları
Ders saati içerisinde görüşme yapılması yönünde yapılan ısrarlar
Velinin eğitim seviyesinin düşük olması
Bilginin doğru kaynaktan kullanılmaması
Güvensizlik
Önyargı
Öğrencinin yeterince tanınmaması
Sen dili kullanılması
Suçlayıcı tavır takınılması

*“Okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan sorunların ana sebebi iletişim eksikliğidir (Ö-31)”. “Bence kültürel farklılıklar önemli bir neden (Ö-1)”. “Bir çok neden var. En önemlisi iletişimde olumlu dil kullanılmaması (Ö-3)”. “İlgisizlik, kayıtsızlık diyebilirim (Ö-6)”. “Cinsiyet farklılıkları iletişimde problem çıkaran bir etken bana göre (Ö-11)”. “İnsanlar kendilerini başkasının yerine koymuyorlar, yani empati eksikliği (Ö-16)”. “Veliler okula yeterli zamanı ayırmıyor, bu iletişimde yaşanan soruların temelinde yatıyor (Ö-18)”. “Yanlış anlaşımalar birikiyor, birikiyor, insanlar küsüyor, kırılıyor ve iletişim eksikliği ortaya çıkıyor (Ö-20)”.*



**Tablo 3. Okul Aile İşbirliği Bağlamında İletişimde Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar**

<b>Kodlar</b>
Öğrencinin okula uyum sorunu artar
Öğrencinin akademik başarısı azalır
Öğretmen ve öğrenci motivasyonu azalır
Okuldaki disiplin sorunları artar
Sorunların çözümü zorlaşır
Ortak karar alma konusunda sıkıntılar yaşanır
Birlikte hareket etme gücü azalır
Velinin okula karşı güveni azalır
Veli öğrencisinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olamaz
Huzursuz bir ortam oluşur
Öğrenci davranışlarında sorunlar ortaya çıkar
Ortak hedeflerin belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi zorlaşır
Öğrencinin sorumluluk bilinci zedelenir
Eğitimin kalitesi düşer
Paydaşlar arasında eşgüdümü sağlamak zorlaşır
Öğrencinin okul dışında takibi güç olur
Öğrenci kendini değersiz hisseder
Öğrencilerin gelişimleri olumsuz etkilenir

*“Okul aile birliği kapsamında iletişim problemleri öğrencilerin okulu benimsemeleri önünde büyük bir engeldir. Böyle bir durumda öğrencilerin okula uyum sağlamaları pek mümkün olmayacaktır (Ö-4).” Bu sorunlar neticesinde öğrencinin akademik başarısı azalır (Ö-11)”. “İletişim probleminin en önemli sonuçları öğretmen ve öğrenci motivasyonlarının azalmasıyla ilgilidir (Ö-12)”. “İletişim olmadığında ya da koptuğunda öğrencilerin neden olduğu disiplin sorunları artar. Çünkü aile ile iletişimin olmaması sacayağının birinin çökmüş olması anlamına gelir (Ö-17)”. “İletişimde yaşanan aksaklıklar sorunların çözümünü zorlaştırır (Ö-20).” “Okul ile ailenin ortak bir paydada buluşmaları ortak bir dil kullanmalarına bağlıdır. Bireyler düşüncelerini ifade etmez ve karşılıklı etkileşime girmez iseler ortak karar almaları ve alınan bu kararları uygulamaları sekteye uğrayacaktır (Ö-32)”. “Birlikte hareket etme gücü azalır (Ö-21)”.*

**Tablo 4. Okul Aile İşbirliği Bağlamında İletişimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri**

<b>Kodlar</b>
Veli toplantıları yapmak
İletişim becerilerini geliştirmek
Veli ziyaretleri yapmak
Öğrencilerin olumlu özelliklerini öncelikle aktarmak
Empati kurabilmek
Açık ve anlaşılır bir dil kullanmak
Etkili iletişim kurmak
Yargılayıcı dil yerine yapıcı bir dil kullanmak
Ben dilini kullanmak
Okul içi sosyal etkinliklere yer vermek
Sınıf içi etkinliklere veliyi katmak
Karşıdakini dinlemek
Görüş farklılıklarına saygı duymak
Önyargıları yıkmak
Veli ve öğrencinin birlikte yapabileceği etkinlikler yapmak
Güven duygusunu oluşturmak

*“Okul aile işbirliği kapsamında aileler ile iletişime geçmek için belirli aralıklarla veli toplantılarının yapılması gerekmektedir (Ö-3).” “Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler iletişim becerilerini geliştirmeli (Ö-6).” “Öğretmenlerin ve yöneticilerin veli ziyaretleri yapması, velilerle iletişim bağının kurulması için önemlidir (Ö-8).” “Velilerle iletişimde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta bence şu: Onlarla konuşurken önce çocuklarının olumlu özelliklerini söylemeliyiz, sonra olumsuz özelliklerinden bahsedebiliriz (Ö-10).” “Okul yöneticileri de öğretmenler de hatta veliler de kendilerini birbirlerinin yerine koyabilmeli, empati kurabilmeli (Ö-11).” “Velilerle konuşurken okul yöneticileri de öğretmenler de teknik, karmaşık bir dil kullanmamalı; açık, net ve anlaşılır bir dil kullanılmalı (Ö-13).” “Biz eğitimciler gerçekten bir okul aile işbirliği istiyorsak etkili iletişim kurmalıyız (Ö-15).” “Yargılayıcı bir dil kullanmamalıyız; yapıcı bir dil kullanmalıyız (Ö-16).”*

#### **4. SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu araştırma ile okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan engeller, bu engellerin sebepleri, sonuçları ve iletişim engellerine yönelik çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eğitim örgütleri bireylerin yetiştirilmesinde ve topluma kazandırılmasında görev alan sosyal örgütlerdir. Eğitim örgütleri olan okullar bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken aile ile işbirliği yapmalı ve onları sürecin bir parçası haline getirmelidir. Okul ve aile çocuğun eğitiminden sorumlu iki önemli yapıdır. Bu yapıların iletişim halinde olması öğrencilerin yararına olacaktır. Elbette okul aile işbirliğinin kurulmasında ve başarılı bir şekilde işlevini yerine getirmesinde okul yönetimine ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrenci velilerinin güdülenmesinde ve ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesinde okul yönetimi ve öğretmenler veliler ile etkili iletişime geçmelidir (Akbaşlı & Tura, 2019).

Okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin genellikle; öğrenci velilerinin okula gelmedikleri, velilerin eğitim öğretim sürecine etkin katılmadıkları, velilerin ilgisiz oldukları ve sorumluluk almadıkları yönünde olduğu görülmektedir. Okul aile işbirliği okul ve ailenin katılımını gerektiren, uyum içinde birlikte hareket edebilmelerine zemin hazırlayan bir oluşumdur. Bu oluşumun amaçlarını etkili bir biçimde gerçekleştirmelerinde iletişim gereklidir. Sonuç itibarıyla okul aile işbirliği birden fazla kişinin bir araya gelmesiyle meydana gelen bir oluşumdur. Bu oluşum içinde duygu ve düşüncelerin paylaşımında iletişim kaçınılmazdır. Bu iletişimin gerçekleşmesi için ailelerin okul ile etkileşimde bulunmaları ve eğitim sürecinin bir parçası olmaları gerekmektedir.

Okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan sorunların sebeplerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genellikle; iletişim eksikliği, kültürel farklılıklar, olumlu dil kullanılmaması ve ilgisizlik yönünde olduğu görölmektedir. Örgüt içinde üyeler arasındaki ilişkilerin sağlıklı ilerleyebilmesi ve örgütün çevresiyle olan etkileşimlerinde başarılı olunabilmesi örgütsel iletişime bağlıdır. Kişilerde ve örgütlerde başarılı iletişim çalışmaları sonuçların olumlu olmasına katkı sağlamaktadır. Örgütlerde iletişim kanalları yeterli ve etkin kullanılırsa işleyiş düzenli ve sağlıklı olmakta, aksi durumlarda ise üyeler arası ilişkiler ve itimat duyguları gelişmemektedir. Bireylerin çevrelerini ve bağlı buldukları örgütü doğru bilmeleri, anlamaları ve tüm bunlar hakkında olumlu düşünceler geliştirmeleri etkili bir iletişim mekanizmasının kurulmasıyla mümkün olmaktadır (Sabuncuoğlu & Gümüş, 2012). Etkili iletişim, yönetsel etkililiğin çok önemli bir boyutudur. İletişim yöneticilerin grup kararları verme, vizyon paylaşımı, organizasyon yapısı içinde bireyleri ve çalışma gruplarını koordine etme, çalışanları motive etme ve takımları yönetme gibi sorumluluklarını yerine getirmesi için temel bir araçtır. Yöneticiler fikirlerini açık ve ikna edici bir şekilde paylaşabilmek ve başkalarının fikirlerini de etkili bir şekilde dinlemek zorundadır (Bateman & Snell, 2016). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ailelerin etkili bir iletişim kurmaları ilgili kişilerin iletişim becerilerine bağlıdır. Bu durum aslında bireyin kendini geliştirmesiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bireylerin yaşam biçimleri onların kültürlerinden etkilenmektedir. Bu bağlamda, duygu ve düşünceleri de etkilenmektedir. Dolayısıyla bu durum kültürün aktarım araçlarından biri olan iletişime yön vermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerde kültürel farklılıkları da dikkate alarak ailelerle iletişime geçmeleri eğitim örgütlerinin de faydasına olacaktır. İletişim esnasında karşımızdaki kişiyi

incitmeden, yapıcı ve olumlu bir iletişim tarzını benimsememiz gerekir. Elbette bunu yaparken de zamanlama oldukça önemlidir. Aileler eğitim öğretim sürecini sekteye uğratmadan, bu sürece engel olmadan öğretmenler ile iletişime geçmelidir. Burada öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, ailelere söz konusu durumu açık ve anlaşılır bir dil ile ifade etmelidir.

Okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan sorunların sonuçlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin genellikle; öğrencinin okula uyum sorununun arttığı, öğrencinin akademik başarısının azaldığı, öğretmen ve öğrenci motivasyonunun azaldığı, okuldaki disiplin sorunlarının arttığı yönünde olduğu görülmektedir. Okul aile işbirliği kapsamında yaşanan iletişimsel sorunlar istenmeyen olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını tetikleyebilir. Okul ve aile uyum içinde hareket etmez ise öğrencinin de okula karşı bakış açısı olumsuz yönde etkilenebilir. Bu durum okula uyum konusunda da sorunlara sebep olabilir. Okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması beklenemez. Dolayısıyla bu durum öğrencinin başarısını da etkileyecektir. Öğrencinin tüm yönleriyle başarılı olmalarını isteyen eğitim örgütlerinin ve ailelerin bunun bilincinde olması ve bu doğrultuda hareket etmesi gerekmektedir. Ok'a (2016) göre aile katılımının çocuğa katkılardan biri de, çocukların psikolojik gelişimlerinin olumlu yönde desteklemesidir. Bunun yanı sıra kaliteli aile katılım programıyla, sadece psikolojik olarak değil, çocukların bilişsel ve dil becerilerinin, akademik başarılarının ve problem çözme yeteneklerinin olumlu yönde desteklendiği tespit edilmiştir. Ayrıca aile katılımı çalışmalarında çocukların aileleri ve öğretmenleri arasında ki işbirliğini görmeleri, onların okula olan tutumlarını olumlu yönde etkiler. Okul etkinliklerine aile katılımı ve okul aile işbirliği öğrencilerin başarıları üzerinde

olumlu etki yaratmaktadır (Akbaşı & Tura, 2019; Akbaşı, 2007; Griffith, 1996).

Okul aile işbirliği bağlamında iletişimde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak; veli toplantıları yapmak, iletişim becerilerini geliştirmek, veli ziyaretleri yapmak, öğrencilerin olumlu özelliklerini öncelikle aktarmak yönünde olduğu görölmektedir. Eğitim örgütlerinin işlevlerini hedeflenen yönde gerçekleştirebilmeleri için, hizmet sundukları taraflarla etkileşim çabaları içinde bulunmaları zorunludur. Bu nedenle okul yöneticileri açısından, öğrenci aileleriyle demokratik esaslara uygun ilişkilerin kurulup sürdürülmesi, zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken yönetsel bir etkinlikler bütünüdür. Aileden başlatılması gereken ve eğitimin etkililiğini artıran bu etkinlikler, aynı zamanda önemli bir örgütsel iletişim sürecidir (Özbaş & Badavan, 2009). İnsan ilişkilerinde iletişim çok önemlidir. İletişim de ise yüz yüze iletişim oldukça etkilidir. Yüz yüze iletişim kurarak duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa daha etkili bir biçimde aktarabiliriz. Yüz yüze iletişim daha sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmaktadır. Bu nedenle veli toplantıları yapmak faydalı olacaktır. Veli toplantıları yapıldığında ise öğrencilerimizin öncelikle olumlu özelliklerinin aktarılması önemlidir. Şayet öncelikle olumsuz özellikler ifade edilirse öğretmen tepki ile karşılaşabilir ve bu görüşmenin gidişatını olumsuz etkileyecektir. Sonrasında velinin de okula gelme sıklığında sorunlar yaşanabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve ailelerin iletişim becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenci velileri okula gelmeyebilir ya da yapılan toplantılara katılmayabilir. Bu durumda ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, veli ziyaretleri yaparak okul ile aile arasındaki bağı kurmaları iletişim engellerinin ortadan kalkmasına yardımcı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. (2007). *Orta öğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akbaşı, S., & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Akbaşı, S., & Tura, B.(2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi?. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 14(20), 1747-1768.
- Akyürek, M. İ., & Esen, S. (2023). Veli görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (26), 186-200.
- Andrioni, F. ve Popp, L. E. (2012). Organizational communication in social care organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 590-594.
- Ataç, F. (2003). *Öğretmen için öğrenci psikolojisi önce ruhsal eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Başar, H. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bateman, T., & Snell, S. (2016). *Management*. Ankara: Nobel.
- Borca, C., & Baesu, V. (2014). A possible managerial approach for internal organizational communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 496-503.
- Bozkurt, E. (2005). *Kişisel rehberlik*. İstanbul: Lisans Yayın.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. İçinde J. Karabel & A. Halsey (Ed.),

*Power and ideology in education* (ss. 487-511). New York: Oxford University Press

Candemir, Özgür. (2023). Okul aile iş birliğini güçlendirme üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10 (98), 2117-2129.

Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

DeVito, J. A. (2013). *The interpersonal communication book*. New Jersey: Pearson.

Epstein J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder: Westview Press.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

Fiske, J. (2014). *İletişim çalışmalarına giriş*. Ankara: Pharmakon.

Gamble, T., & Gamble, M. (2014). *Interpersonal communication*. Los Angeles: SAGE publications.

Gökalp, S. (2021). *Okul yönetiminde kültürel sermaye ve liderlik*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.

Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.

Gültekin, M. (2008). *Okul aile ve çevre işbirliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.



- Güney, S. (2016). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Henderson, A. T. ve Berla, N. (1994). *A New generation of evidence*. Columbia: National Committee for Citizens.
- Hoy, K., & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Izgar, H. (2012). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Akbaşı, S. (2007). *Orta öğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile işbirliği hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aydın Üniversitesi, Aydın.
- Özbaş, M., & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.
- Sabuncuoğlu, Z., & Gümüş, M. (2012). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Samovar, L., Porter, R., & McDaniel, E. (2012). *Intercultural communication: A reader*. Boston: Wadsworth.
- Tutar, H., Yılmaz M. K. ve Erdönmez C. (2008). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Üstün, Y. E. (2013). *Etkili aile-okul-toplum ilişkileri*. Ankara: Anı Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

# EĞİTİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL KİMLİK

**Mahire ASLAN<sup>1</sup>**

## 1. GİRİŞ

Temeli felsefeye ve ilkçağ filozofları olan Aristo, Sokrates ve Platon'a kadar dayanan kimlik kavramı, genelde insanı merkeze alan sosyal bilim ve disiplinlerinde irdelenen bir konudur. Daha çok sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji alanları başta olmak üzere günümüzde giderek siyaset ve yönetim bilimlerinde de oldukça dikkat çekici bir araştırma alanıdır. Bu çalışma özelinde ise kimlik kavramı, doküman analizi yöntemi kullanılarak örgütsel boyutuyla eğitim kurumunun asli uygulama alanı olan okul örgütleri bağlamında ele alınmaktadır.

Kuramsal açıdan kimlik, yoğun etkileşim ve ilişkiler örüntüsü içerisinde çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır. Çünkü kimliğin, bireysel olduğu kadar, bireyi toplumsal ve örgütsel ilişkiler odağında analiz etmeye yönelik geniş bir perspektifi bulunmaktadır (Jenkins, 2004, akt. Aka, 2010). Alanyazın incelendiğinde bireyin kimlik algısının psikolojik ve sosyolojik yönlerine vurgu yapan araştırmalar kadar (Demirtaş, 2003; Durmuş, 2006); bir üyesi olarak içinde yer aldığı örgütün kimliğine ilişkin araştırmalara da (Gioia, Schultz, & Corley, 2000; Şahin, 2023; Şanlı ve Arabacı, 2016; Taşdan, 2015) ağırlık verildiği görülmektedir.

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mahire.aslan@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8032-7331.

## **2. KİMLİK**

Alanyazında kimlik konusundaki ilk sosyal bilim araştırmalarının 20.yüzyılın başlarında yapıldığı görölmektedir. Bu çalışmalarda birey ve toplum arasındaki etkileşimin benlik algısını oluşturduğu, bu algının zamanla farklılaşabileceği ve bireyle toplum arasındaki ilişkiler örüntüsünün bireyin birden çok kimlik üstlenmesine neden olabileceği vurgulanmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonraki araştırmalarda kimliğin toplumsal iletişimle oluşturulup sürdürölen ve bireyin kendisini anlamasını sağlayan bir olgu biçiminde ele alındığı belirtilmektedir. Bu dönemdeki çalışmalarda kimlik, bir bireyi diğerlerinden farklı kılan psikolojik ve fiziksel özellikler üzerinden ele alınmış ve “ben kimim” sorusunun yanıtı çerçevesinde irdelenmiştir (Öztürk, 2020).

Bireyi başkalarından ayırarak kendine özgü kılan psikolojik ve fiziksel özellikler bütünü olan kimlik, onun toplumsal ilişkilerinin şekillenmesinde anahtar bir rol oynamaktadır. Anılan ilişkiler örüntüsü içerisinde birey, ait olma ve diğer toplumsal gereksinimlerinin karşılanmasına da katkı sağlamış olmaktadır. Kimlik olgusundaki bu birey- toplum etkileşimini Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğünde (TDK, 2023) de görmek mümkündür; kimlik, toplumsal bir varlık olarak insanın belli nitelik ve özellikleri açısından kim ve nasıl bir kimse olduğuna ilişkin özellikler bütünüdür.

Öz olarak vurgulamak gerekirse kimlik; bireyin gereksinimleri, güdüleri ve ilgileri doğrultusunda onu başkalarından ayırarak kendine özgü kılan tüm bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışları ile kişilik bütünlüğünün meydana getirdiği örüntüdür. Bireye özgü bu biriciklik durumu, onu başkalarıyla değiştirilemez, karıştırılmaz ve kıyaslanamaz hale getirmektedir (Korkmaz, 2007).

### 3. ÖRGÜTSEL KİMLİK

Örgütler, insanların bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparak oluşturdukları sistemlerdir (Aydın, 2000) ve tıpkı bireyler gibi örgütlerin de bir kimliği vardır. Bireysel kimlik olgusundaki “ben kimim” sorusuna karşılık, örgütsel kimlikte “biz kimiz” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu yönüyle örgütsel kimlik, bir örgütü diğerlerinden ayıran ve onun özgünlüğünü oluşturan özellikleri içermektedir (Şişman, 2002).

Örgütsel kimlik olgusunun temeli, 1970’lerde Henri Tajfel tarafından geliştirilen ve özünde bir toplumsal gruba aidiyet duygusunu ifade eden “Sosyal Kimlik Kuramı”na dayanmaktadır. Kimlik kavramının sosyoloji ve psikoloji alanından giderek örgüt ve yönetim alanına uyarlanmasında Whetten ve Albert tarafından 1979’da Illinois Üniversitesi’nde yapılan çalışmalar etkili olmuştur (Kılıçkaya, 2019).

Başlangıçta örgüt özelliklerinin çalışanlar tarafından yorumlanmasına odaklanan örgütsel kimlik araştırmaları 1980’lerden itibaren hızla gelişmiş; 2000’li yıllarla birlikte yönetim ve örgüt araştırmalarının popüler bir çalışma alanı haline gelmiştir (Ulaşkın, 2023; Şahin, 2023; Şenel ve Karaca, 2022; Kalemci Tüzün, 2006).

Örgütsel kimlik (organizational identity), işgörenlerin örgütsel davranış biçimleri ile örgütün kültürü, felsefesi, iletişim biçimleri, görsel ve fiziksel unsurlarından oluşmaktadır (Korkmaz, 2007; Erdal, Gücüyener ve Erdal, 2013). Örgütsel kimlik kuramcılarını, çevresel faktörlerin etkisiyle değişebileceği için örgütsel kimliğin dinamik olduğunu ve hem örgütün kendisi hem de çevresi tarafından paylaşılan tüm değer ve inançları içerdiğini vurgulamaktadırlar (Kalemci Tüzün, 2006).

Örgütsel kimlik çok boyutlu bir kavram olduğu için alanyazında örgütsel içerikli diğer birçok kavramla (örgütsel

imaj, örgütsel özdeşleşme, örgütsel vatandaşlık, örgütsel kültür, örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık, örgütsel öğrenme, örgütsel iklim, örgütsel sağlık, örgütsel vizyon ve misyon vb) ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bu durum, tabloda yer alan örgütsel kimlik tanımlamalarında da belirgin biçimde görülmektedir (Albert ve Whetten, 1985; Garmon, 2004, akt. Kasap Çobanoğlu, 2008; Öztürk, 2020):

**Tablo 1. Örgütsel Kimlik Tanımları**

YIL	YAZAR	ÖRGÜTSEL KİMLİK TANIMI
1970	Hall	Örgütün üyelerinin örgüt amaçları ile bütünleştiği ve yakınsaklaştığı süreçtir.
1971	Lee	Örgüt üyelerinin aidiyet ve sadakat derecesidir.
1983	Quinn ve Cameron	Çalışanlarının örgüte yaptığı duygusal ve fiziksel yatırımdır.
1985	Albert ve Whetten	Üyelerinin kendi örgütlerini diğerlerinden ayıran özelliklere ilişkin ortak algısıdır.
1989	Whetten	Örgüt üyelerinin örgütün “özlük kazandıran”, “süregelen veya varolan”, “farklı” özelliklerine olan inancıdır.
1991	Dutton ve Dukerich	Örgütteki sorunların, duyguların ve eylemlerin yorumlanma biçimini etkileyen bir kavramdır.
1996	Elsbach ve Kramer	Örgütün farklı ve özlük kazandıran özellikleriyle ilgili, örgüt üyelerinin bilişsel şeması veya algılamasıdır.
1996	Ashforth ve Mael	Örgütün ruhunu ve özünü ortaya koymak için örgüt üyeleri tarafından oluşturulmuş anlatılardır.
1997	Hatch	Örgüt üyelerinin örgütün bütününe yönelik inançları ve deneyimleri ile örgütlerini ifade etme biçimleridir.
1998	Reger	Örgüt üyelerinin “ben kimim” sorusuna verdiği farklı yanıtların tümüdür.
2000	Hatch ve Schultz	Örgüt üyelerinin örgütle anlamlı ilişkiler kurmasını sağlayarak bağlılık oluşturan bilişsel ve duyuşsal durum.
2000	Scott ve Lane	Karmaşık, dinamik ve karşılıklı etkileşimle belirlenen bilişsel imaj durumu.
2006	Whetten	Örgütü diğer örgütlerden farklı kılan temel ve sürekli özelliklerdir.
2007	Oliver ve Roos	Örgüte ilişkin bilişsel ve duygusal bir olgudur.
2019	Liu ve Zhao	Çalışanların örgütsel değer ve amaçları içselleştirmelerinin derecesini yansıtan bir değişkendir.

Örgütlerin anılan niteliği, hem onların temel dinamiklerini belirlemekte ve hem işgörenlerin çalıştıkları örgütlere ilişkin algılarına dayalı olarak betimlenen örgütsel kimlik; cinsiyet, yaş, ırk ve benzeri demografik özelliklerinden öte bir anlam

içermektedir (Hogg ve Terry, 2000). Bu bağlamda bireysel kimlik, bireylerin kendileri hakkında ne düşündüklerine odaklanırken; örgüt kimlik, bireylerin örgütleri hakkında ne düşündüklerine odaklanmaktadır (Kasap Çobanoğlu, 2008).

### **3.1.Örgütsel Kimliğin Dinamikleri**

Örgütler, sistem bütünlüğü içerisinde çalışan ve toplumun tüm değişim/dönüşüm süreçlerinden doğrudan veya dolaylı etkilenen yapılar olduğundan adeta canlı organizmalar gibidir. İçinde yer aldıkları toplumda meydana gelen süreç, olay, olgu ve oluşumlarla sürekli bir devinim halinde üyelerini bu dinamikler doğrultusunda bir örgütsel davranış sergilemeye yöneltmektedir. Doğal olarak örgütsel dinamikler kimliğe de yansımakta ve örgütsel kimliğin belirleyici unsuru haline gelmektedir.

Örgütsel kimliği geliştirdikleri model ve içerdiği dinamikler üzerinden açıklayan Hatch ve Schultz (2002), bu açıdan öne çıkan kuramcılardır. Anılan araştırmacılar örgütsel kimliği bağımsız olarak değil, kültür örüntüsü içerisinde ele almakta; dolayısıyla örgütsel bağlamda kimlik ve kültür etkileşimini temel alarak buna örgütsel imajı da eklemektedirler. Böylece örgütsel kimlik, hem kültürün (örgütün içi) hem de imajın (örgütün dışı) dinamik etkileşimiyle oluşan bir kavram niteliğini kazanmaktadır.

Hatch ve Schultz (2002) “Örgütsel Kimlik Dinamikleri Modeli ”adını verdikleri bu modeli kimlik, kültür ve imajın etkileşimiyle oluşan şu dört süreçle açıklamaktadırlar:

- a. Ayna tutma (Mirroring):** Örgütsel kimliğe ilişkin başkalarının zihnindeki imaj. Örgütün kimliğini üyeleri kadar başkalarının duygu, düşünce ve tepkileri de etkilemektedir.
- b. Etkileme (Impressing):** Kimliğin başkaları üzerinde bıraktığı izlenim. Örgütün kimliğini dışarıdakilere

aktarması ve onları stratejik olarak belirlediği yollarla etkilemesidir.

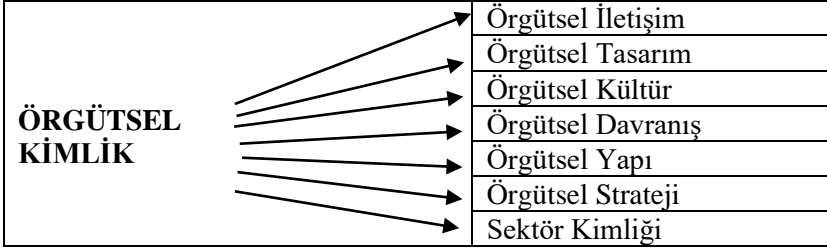
- c. **İfade etme (Expression):** Bir örgütün kimlik aracılığıyla kendi kültürünü açıklama veya tanıtmaya biçimi; bu amaçla kullandığı ögeler (semboller, reklamlar, üniforma vb)
- d. **Yansıtma (Reflection):** Kimliğin kültürü algılamaya yansıma biçimidir. Örgüt üyelerinin kendilerini nasıl algıladıklarını; dışarıdakilerin de örgüte ilişkin imajını örgütsel kimliğe geri yansıtma biçimlerini içermektedir.

Hatch ve Schultz'a göre (2002), kültür (yansıtma, ifade etme) ve imaj (ayna tutma, etkileme) süreçleri içerisinde yer alan bu dört öge, birbirleriyle dinamik bir etkileşim halinde örgütsel kültürün oluşturulması ve sürdürülmesinde en önemli rolü oynamaktadır. Modele göre örgüt üyeleri kültüre ilişkin algılarıyla bir yandan kendi örgütsel kimliklerini yaratırken, öte yandan da örgüt dışındakilerin ve müşterilerin kimlik algılarının (imaj) oluşumuna katkıda bulunmaktadır. O halde örgütsel kimlik; örgütün kültürü, imajı ve kimliği arasındaki çok yönlü ve dinamik etkileşimin ürünüdür. Farklı örgütsel kimlik kuramcılarının da (Dutton ve Dukerich, 1991, Garmon, 2004, akt. Kasap Çobanoğlu, 2008) örgütsel kimliğin dinamikleri konusunda anılan modeldeki kültür, kimlik ve imaj ögelerinin etkileşimini vurguladıkları görülmektedir.

Melewar (2003, akt. Kılıçkaya, 2019) ise örgütsel kimliğin bireysel, eylemsel ve fiziksel örgüt özelliklerine bağlı olarak Tablo 2'de yer alan dinamiklerden meydana geldiğini vurgulamaktadır.



**Tablo 2. Örgütsel Kimlik Dinamikleri**



### **3.2.Örgütsel Kimliğin Doğurguları**

Örgütler için kimliğin ne kadar önemli olduğunu Levinson (Akt: Kalemci Tüzün, 2006) şu cümle ile ifade etmektedir: “Eskiden insanlar kendilerini isimleriyle ya da yaptıkları işlerle tanımlarken, günümüzde insanlar kendilerini çalıştıkları örgütler ile tanımlamaktadırlar”.

Örgütsel kimliğin böylesine önemli görülmesi, gerek bireysel ve gerekse örgütsel açıdan sağladığı şu doğurgularla açıklanabilir:

1. Örgütsel kimlik bizzat örgüt üyeleri tarafından oluşturulduğu ve içselleştirildiği için onlarda bağlılık duygusunu pekiştirmekte ve bu duygu örgütsel verimi olumlu yönde etkilemektedir.
2. İşgörenlerin kendi bireysel kimliklerini örgüt kimliği üzerinden betimlemeleri moral ve motivasyonlarını arttırarak örgütsel edime yansımaktadır.
3. Örgütsel kimlik, ilişkili olduğu diğer örgütsel olguları (imaj, özdeşleşme, vatandaşlık, kültür, sosyalleşme, iklim, bağlılık, öğrenme, sağlık vb) harekete geçirmek suretiyle işgörenleri kuşatıcı bir rol oynamaktadır.
4. Örgütsel kimliğin çalışanlarda yarattığı “biz” duygusu, onları bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlara yaklaştırmaktadır.
5. Çağdaş yönetim yaklaşımının öngördüğü demokratik katılım, yönetim ve paylaşılan liderlik uygulamaları,

örgütsel kimlik olgusu aracılığıyla daha kolay gerçekleştirilebilir.

6. Hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerinin gereği olarak çağı ve günü yakalamak zorunda olan örgütler, yarattıkları örgütsel kimlikleri sayesinde bu yükümlülüklerini daha kolay yerine getirebilmektedirler.
7. Örgütsel kimlik dinamik bir süreç olduğundan, hem örgüt- toplum etkileşimi ve hem de örgütün çevreye uyum sağlaması kolaylaşmaktadır.
8. Bireysel kimliğini önemli ölçüde örgütsel kimliğe bağlı olarak tanımlayan bireyler için bu durum, daha fazla toplumsal saygınlık ve statü kaynağı olabilmektedir.
9. Yüksek düzeyde pozitif bir örgütsel kimlik algısı, çalışanların örgütsel fedakârlık düzeyini de olumlu yönde etkileyebilir.
10. Örgütsel kimliğin çalışanlar üzerindeki güçlü etkisi; işe geç gelme- erken ayrılma, sık izin ve rapor alma, işten kaytarma, istifa etme, işgücü devri gibi personelin olumsuz örgütsel davranışlarını ve dolayısıyla örgütün bu durumlara yönelik giderlerini azaltmaktadır.

#### **4. EĞİTİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL KİMLİK**

Eğitim sistemleri üstlendikleri sosyal, ekonomik ve siyasal işgörülerini gerçekleştirebildikleri oranda toplumun bugünü kadar yarınlarını da belirleyici bir rol oynamaktadır. Toplumlar açısından bu rolün yaşamsal nitelikte olması; örgütsel kimlik kavramını genelde tüm örgütler, özelde ise okul örgütleri için daha önemli kılmaktadır. Çünkü bir toplumsal açık sistem olan okulun girdi, işleme süreci ve çıktı öğeleri insana dayalı olduğu için okul, insan yoğun bir örgüttür. Örgütsel kimlik kavramı da

insanla ve onun örgüte ilişkin algılarıyla bütünleştiğinden, okullar için daha derin bir anlam taşımaktadır.

Örgütsel kimlik -iyi yönetilebilirse eğer- günümüzün zorlu rekabet ortamında ve ağır koşullarında girdiye dönüştürülerek örgütler için önemli bir kaynak olabilir (Erdal, Gücüyener ve Erdal, 2013). Özellikle eğitim örgütleri olan okullar açısından öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı, okulun hedeflerine ulaşmasında temel belirleyicidir. Bireysel ve örgütsel kimlik algısının örtüşmesi suretiyle okulu ve mesleği ile özdeşleşen eğitim işgörenlerinin işlerine daha bağlı oldukları vurgulanmaktadır (Şenel ve Karaca, 2022).

Yapı ve işleyiş bakımından olumlu bir örgütsel kimliğe sahip okullar, diğerlerinden belirgin bir biçimde farklılaşmaktadır. Okulların örgütsel kimliği bir yandan yönetimsel ve öğretimsel davranışlara yön vererek yönetici ve öğretmenleri etkilerken, öte yandan öğrenciler üzerindeki gücüyle onların geleceğine ışık tutmaktadır.

İşgörenlerin sağlıklı, huzurlu ve güvenli hissettiği bir çalışma ortamında görevlerini yapmaları, örgüte aidiyet duymaları, örgütsel değerlerle bütünleşmeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeleri ile olumlu bir örgütsel kimlik duygusu geliştirmeleri arasında doğru bir orantı bulunmaktadır (Ülker, 2022).

Okula ilişkin olarak ülkemizde yapılan örgütsel kimlik araştırmaları (Gümüş vd.,2012; Erkmen ve Çerik, 2007; Bakan vd., 2016; Demir ve Yaşbay Kobal, 2021; Ertürk, 2018; Uğurlu ve Arslan, 2015; Kavrayıcı ve Ağaoğlu, 2020), olumlu bir örgütsel kimliğe sahip olan okulların şu katkıları sağlayabileceğine vurgu yapmaktadır:

- a. Eğitim işgörenlerinin olumlu örgütsel kimlik algıları, okula ilişkin örgütsel bağlılık düzeylerini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırmaktadır.

- b.** Pozitif örgütsel kimlik algısı öğretmen mutluluğunu ve dolayısıyla okulun başarısını etkilemektedir.
- c.** Örgütsel kimliğin okulun işleyişı üzerindeki olumlu etkisi, yönetici başat geleneksel liderlik anlayışının, öğretmen ve öğrenci liderliğine doğru evrilmesine katkıda bulunabilir.
- d.** Algılanan pozitif örgütsel kimlik, tüm okul toplumuna yaygınlaşarak okul- çevre ilişkilerini geliştirebilir.
- e.** Okulun kimliği, örgütsel kimliğin okuldaki diğer dinamiklerine (kültür, iklim, imaj, özdeşleşme vb) kalıcı ve sürdürülebilir bir nitelik kazandırabilir.
- f.** Örgütsel kimliğin aracı değişkenliğiyle toplumda daha demokratik ve çağdaş bir eğitim sistemi hayata geçirilebilir.
- g.** Okul yöneticilerinin sergileyeceği kapsayıcı liderlik davranışları, örgütsel kimliğin geliştirilmesi yoluyla okulun geliştirilmesinde etkin rol oynayabilir.
- h.** Okul örgütleri, iç ve dış paydaşlarının benimsediği örgütsel kimlik algısıyla gerekli değişim ve dönüşümleri daha kolay başarabilir.

## **5. SONUÇ**

Bir örgütün yapı ve işleyişine ait tüm iç ve dış etkenler (ürettiği mal ve hizmetin kalitesi, kullandığı semboller, binası, yönetim tarzı, benimsediği felsefe ve kültür, çalışanların niteliği, ekonomik gücü, uyguladığı plan ve stratejiler vb) o örgütün kimliğinde önemli rol oynamaktadır. Bir örgüt uzun vadede başarılı ve güçlü olmak istiyorsa, yönünü geleceğe döndüren bir vizyon geliştirerek anılan bu öğelerini işlevsel kılacak pozitif bir örgütsel kimliğe sahip olmalıdır (Korkmaz, 2007).

Örgütsel kimliği inşa etmek için öngörülen tüm bu koşulların yaratılması ve sürdürülmesi, eğitimin örgütleri olan

okullar için de özellikle geçerlidir. İnsanın başat ve yoğun olduğu okul örgütlerinin kimliği; okulun tüm paydaşlarını etkilediği kadar toplumun geleceğini de önemli ölçüde etkilemektedir. O halde, okul kimliğinin oluşturulması ve sürdürülmesinde tüm okul toplumunun kubaşık çalışması gerekmektedir. Bu gereği sağlayabilmek için okullarımızda çağdaş bilim ve eğitim anlayışını esas almalı, okul yöneticilerini yönetim alanı kadar insan ilişkileri ve davranış bilimlerinde de yetkin kılmalıyız. Okullarımızda öğretmen ve öğrenci liderliğini de içeren paylaşımcı liderlik yaklaşımını öngörmeliyiz. Kuşkusuz, eğitim yöneticiliğinin henüz bir meslek sayılmadığı, eğitim sisteminin tamamen merkezden (M.E.B) yönetildiği, eğitim sürecine kimi zaman irrasyonel öğelerin dahil edildiği ülkemizde ideal bir okul kimliği oluşturmak, sanıldığı kadar kolay olmayabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Aka, A. (2010). Kimliğe teorik yaklaşımlar. Cumhuriyet Üniversitesi Sos. Bilimler Dergisi, 34. (1), 17-24.
- Albert, S. ve Whetten, D. A. (1985). Organizational Identity. In L.L. Cummings ve B.M. Staw (Eds.) Research In Organizational Behavior (Pp. 92-115). Greenwich, CT: JAI Press.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19(2), 159-179.
- Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. 6. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bakan, İ., Erşahan, B., & Kaya, İ. (2016). Örgütsel Kimliğin ve Örgütsel Prestijin, Örgütsel Vatandaşlık Üzerindeki Etkisi: Bir Alan Araştırması. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6(1), 69-88.
- Cansu, O. C. (2006). “Örgüt Kültürü ile Örgütsel İletişim İlişkisi ve Bir Şirket Uygulaması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S. & Yaşbay Kobal, H. (2021). Örgütsel kimlik algısının örgütsel bağlılığa etkileri: Hakkari Devlet Hastanesi örneği. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 24(1), 109-126
- Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal kimlik kuramı, temel kavram ve varsayımlar. İletişim Araştırmaları, 1(1), 123–14.
- Durmuş, O. D. (2006). Popüler kültürün kimlik oluşumuna etkileri. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 121–133.

- Erdal, G., Gücüyener, İ. & Erdal, K. (2013). Eğitim Kurumlarında Kurumsal Kimlik, Kurumsal İmaj ve Eğitime Katkısı, *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(3), 54-61.
- Erkmen, T. ve Çerik, Ş. (2007) “Kurum İmajı Oluşturan Kurum Kimliği Boyutları Bağlamında Örgüte Bağlılığın İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama”, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), ss.107 119.
- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Kimlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-98.
- Gümüş, M., Hamarat, B., Çolak, E. ve Duran, E. (2012). Organizational and Occupational İdentification: Relations To Teacher Satisfaction And İntention To Early Retirement. *Career Development International*, 17(4), 300-313.
- Hatch, M.J., & Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8), 989-1018.
- Hogg, M.A. Terry, D.J. (2000) “Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts” *The Academy of Management Review*, S:25 N:1 s.121-140
- Kalemci Tüzün, İ. (2006). “Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Uygulamalı Bir Çalışma”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasap Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik Düzeyi (Denizli ili örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.

- Kavrayıcı, C. ve Ağaoğlu, E. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 409-427.
- Kılıçkaya, H. (2019). İmam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul örneği). Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Korkmaz, A. (2007). “Yazılı Basında Kurum Kimliğinin Oluşturulması Sürecinde Kurum Kimliği Stratejisinin Belirlenmesi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 385-391.
- Öztürk, Ş. (2020). Üniversitelerde Görev Yapan İdari Personelin Örgütsel Kimlik ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Z. (2023). “Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:108; pp:5448-5456.
- Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel kimlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 443–458.
- Şenel, E.S. ve Karaca, A. (2022). Duygusal Bağlılık ile İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Örgütsel Kimliğin Aracı Rolü: Devlet Okullarında Bir Alan Araştırması. *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, (1), 19-42.
- Şişman, M. (2002). Örgütler ve kültürler, Ankara: Pegema Yayıncılık.



- Taşdan, M. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları, Eğitim ve Bilim, Cilt 40 Sayı 180, 327-342.
- TDK. (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 7.5. 2024 tarihinde erişildi.
- Uğurlu, C.T. ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik ve Okula Güven Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, İlköğretim Online, Cilt 14, Sayı 1, s.72-85.
- Ulaşkın, Ş. (2023). Yönetim ve Örgüt Araştırmalarında Kimlik: Güncel Bir Yaklaşım Olarak “Identity Work” Perspektifi, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 15(2): 145-163.
- Ülker, E. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik ve Okul İklimi Algıları ile Takım Çalışması Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# OKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

**Kübra Fazilet GÜLDALI<sup>2</sup>**

**Semih ÇAYAK<sup>3</sup>**

## 1. GİRİŞ

Eğitim yöneticileri olarak okul müdürlerinin görevleri sadece idari işlerle sınırlı kalmamaktadır. Zira okul müdürleri aynı zamanda okulun kültürel yapısını şekillendirmede de kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda kültürel bir lider olarak okul müdürlerinin eğitim kurumlarında değerler, inançlar, gelenekler ve normlar üzerinden etkili bir okul kültürü oluşturması gerekmektedir (Taşçı, 2022).

Kültürel liderlik, bir organizasyonda ortak paylaşılan ideolojiler, inançlar, değerler ve normlar aracılığıyla çalışanların davranışlarını etkileyen bir süreçtir (Beyer & Browning, 1999). Dolayısıyla kültürel liderlik örgütün hem iç hem de dış dünyasında etkili bir rol oynamaktadır. Liderin vizyonu ve değerleri, örgüt kültürünün temelini oluşturur ve bu kültür örgütün stratejilerini, çalışma tarzlarını ve dış dünyayla etkileşimini şekillendirir. Bu açıdan kültürel liderler, örgütlerinin

---

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, kubrafazilet.guldali@gmail.com, ORCID: 0009-0001-2633-184X.

<sup>3</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, semihcayak@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4360-4288.

gelecekteki başarısını belirleyecek kültürel değişim ve dönüşümlerin ön saflarında yer alır (Geylani, 2013).

Kültürel liderlik, öğrencilerin akademik başarısını ve öğretmenlerin iş tatminini de doğrudan etkileyebilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood & Jantzi, 2005). Dolayısıyla okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının okulun genel başarısını artırmada stratejik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Literatürde okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını inceleyen çok sayıda nicel araştırma bulunmaktadır ancak bu konuda öğretmen görüşlerini detaylıca inceleyen sınırlı çalışma bulunmaktadır. Nitekim öğretmenlerin perspektiflerini anlamak, okul müdürlerinin kültürel liderlik uygulamalarının etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek için hayati önem taşır. Bu eksiklik, eğitim kurumlarında kültürel liderlik uygulamalarının gerçek etkisini belirlemekte ve geliştirmekte önemli bir engel oluşturmaktadır (Açıklar, 2021). Öğretmenlerin görüşleri, müdürlerin liderlik davranışlarının etkinliğini artırmada önemli bir bilgi kaynağıdır ve bu bilgiler doğrultusunda okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarını daha etkili hale getirebilmeleri mümkündür. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırma, öğretmenlerin kültürel liderliği nasıl algıladıklarını, kültürel liderlik uygulamalarının öğretim ve öğrenim üzerindeki etkilerini ve bu liderlik yaklaşımının okul ortamındaki genel etkinliğini değerlendirecektir. Böylece okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirmeleri için gerekli bilgiler sağlanabilecek ve eğitim kurumlarının genel başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratılacaktır (Mücevher, 2023). Zira olumlu ve güçlü bir okul kültürü, eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlar ve bu da çalışanların okulu, çalışma ortamlarını ve öğrencileri sevmesi, güven ve bağlılık

duygularıyla görevlerini yerine getirmeleri, daha fazla çaba göstermeleri ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemeleri ile sonuçlanır (Avcı, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları hakkındaki görüşlerini belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlikte iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik uygulamalarının okul ortamına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını iyileştirmek için hangi önerilerde bulunmaktadır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmış olup katılımcıların deneyimleri ve algıları üzerine derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2016). Şimşek & Yıldırım (2018)'a göre, olgubilim deseni, günlük hayatta alışık olduğumuz fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguların incelenmesine odaklanmaktadır

### **2.2.Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında İstanbul ilinin Ümraniye ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 10 kadın ve 6 erkek öğretmen yer almakta olup, yaşları 28 ile 54 arasında değişmektedir. Görev

alanları itibarıyla, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğretmenlik yapan katılımcılar, çeşitli deneyim ve perspektiflere sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına dayanılarak seçilmekle birlikte çalışma kişisel gizlilik ve haklar korunarak yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kodları, cinsiyetleri, yaşları ve görev alanları Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

**Tablo 1.Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş
Ö1	Kadın	28	Okul Öncesi Öğretmeni
Ö2	Erkek	54	İlkokul Öğretmeni
Ö3	Kadın	31	İlkokul Öğretmeni
Ö4	Erkek	43	Lise Öğretmeni
Ö5	Kadın	40	Okul Öncesi Öğretmeni
Ö6	Erkek	40	İlkokul Öğretmeni
Ö7	Kadın	32	Ortaokul Öğretmeni
Ö8	Kadın	50	Lise Öğretmeni
Ö9	Kadın	36	Okul Öncesi Öğretmeni
Ö10	Kadın	41	Lise Öğretmeni
Ö11	Kadın	37	İlkokul öğretmen
Ö12	Kadın	48	Okul öncesi öğretmen
Ö13	Kadın	29	Okul öncesi öğretmen
Ö14	Erkek	35	İlkokul öğretmen
Ö15	Kadın	41	Ortaokul Öğretmeni
Ö16	Erkek	44	Ortaokul Öğretmeni

### **2.3.Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde görev yapmakta olan 16 öğretmen ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular alan bilgisi uzmanlarına gönderilmiş ve yazılı form üzerinden görüşleri ve değerlendirmeleri alınmıştır. Katılımcılardan daha önceden bilgi verilerek randevu alınmış ve belirlenen tarih ve saatte katılımcıların ses kaydı için izinlerinin alınmasının ardından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler

ortalama 20 -30 dakika sürmüştür. İzin vermeyen öğretmenlerin görüşmeleri notlar tutularak kayıt altına alınmıştır.

#### **2.4.Verilerin Analizi**

Araştırmada, öğretmenlerden alınan ses kayıtları, görüşme sonrasında yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz için hazırlanmıştır. Bu yazılı metinler, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulacak şekilde kodlanmış ve saklanmıştır. Daha sonra veriler gruplandırılmış ve ilgili olanlar bir araya getirilerek tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Verilerin kaydedilmesi ve depolanması sürecinde, bilimsel araştırma etik kurallarına ve gizlilik ilkelerine tam uyum sağlanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda nitel veri analizi adımlarına uygun olarak, ham veriler kodlama sürecinden geçirilmiş ve benzerlikler ve farklılıklar kavramsallaştırılmıştır (Gürbüz & Şahin, 2018). Tümevarımcı yaklaşımla kodların rasyonel bir çerçevede kavramsallaştırılması ve temaların oluşturulması, içerik analizinin bir parçasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2018). Bu çalışmada da kodlar düzenlenmiş, kavramlar katılımcılardan doğrudan yapılan alıntılarla desteklenmiş ve her bir alt amaç için alt tema ve/veya temalara ulaşılmıştır. Bu şekilde, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi sağlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir:

**Tablo 2. Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Faaliyetleri**

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)	
Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Faaliyetleri	Liderlik Davranışları	İlham verici	4	
		Destekleyici	4	
		Demokratik	4	
		Adil	4	
		Kapsayıcı	2	
		Empatik	2	
	Kültürel Etkinlikler	Kültürel etkinliklerin düzenlenmesi	Öğrenci katılımının teşvik edilmesi	4
			Öğretmen katılımının teşvik edilmesi	4
			Kültürel çeşitliliğe saygı	6
			Farklı kültürlere yönelik projeler	4
	Kültürel Çeşitlilik Yönetimi	Farklı kültürlere yönelik etkinlikler	Farklı kültürlere yönelik etkinlikler	6
	Toplam:			52

Tablo 2. incelendiğinde, okul müdürlerinin kültürel liderlik faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar liderlik davranışları, kültürel etkinlikler ve kültürel çeşitlilik yönetimidir. Liderlik davranışları alt teması 6 koddan oluşmaktadır. Bu kodların frekans dağılımları; ilham verici (f=4), destekleyici (f=4), demokratik (f=4), adil (f=4), kapsayıcı (f=2) ve empatik (f=2) şeklindedir. Bu kodlar, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından çeşitli olumlu niteliklerle tanımlandığını göstermektedir.

Kültürel etkinlikler alt teması 3 koddan oluşmaktadır. Bu kodların frekans dağılımları; kültürel etkinliklerin düzenlenmesi (f=8), öğrenci katılımının teşvik edilmesi (f=4) ve öğretmen katılımının teşvik edilmesi (f=4) şeklindedir. Bu bulgular, okul müdürlerinin kültürel etkinlikler düzenleyerek ve hem öğrenci hem de öğretmen katılımını teşvik ederek kültürel liderlik sergilediğini göstermektedir. Kültürel çeşitlilik yönetimi alt teması 3 koddan oluşmaktadır. Bu kodların frekans dağılımları; kültürel çeşitliliğe saygı (f=6), farklı kültürlere yönelik projeler (f=4) ve farklı kültürlere yönelik etkinlikler (f=6) şeklindedir. Bu kodlar, okul müdürlerinin kültürel çeşitliliği yönetme ve farklı kültürlere saygı gösterme konularında aktif rol aldığını göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik faaliyetlerini genel olarak olumlu ve destekleyici bulduğu söylenebilir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Okul müdürümüz, destekleyici katılımcı bir tutum sergiliyor. Her zaman öğretmenlerin arkasında olduğunu hissettiriyor. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına hızlıca cevap veriyor ve onların mesleki gelişimine büyük önem veriyor. Onun desteğiyle kendimizi daha iyi hissediyoruz ve motivasyonumuz artıyor. Kişisel gelişimimizi destekleyici eğitimler ve seminerler düzenliyor. Bu, bizlere kendimizi değerli hissettiriyor ve mesleki açıdan gelişmemizi sağlıyor.” (Ö2)*

*“Okulumuzda, kültürel çeşitliliği ve anlayışı artırmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Okulumuzda yıl boyunca düzenlenen kültürel etkinlikler, müdürümüzün bu konuda ne kadar istekli ve duyarlı olduğunu gösteriyor. Her etkinlikte öğrencilerin aktif katılımını sağlıyor. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler farklı kültürleri tanıma ve anlama fırsatı buluyor. Müdürümüzün bu duyarlılığı, okulun genel atmosferine olumlu bir katkı sağlıyor ve öğrenciler arasında daha fazla uyum ve anlayış geliştiriyor.”(Ö6)*



“Okul müdürümüz, öğretmenler ve diğer personelle kültürel konularda kurduğu iletişimde oldukça kapsayıcıdır. Farklı kültürel geçmişten gelen personeli ortak paydada buluşturur. Müdürümüz, farklı kültürel geçmişe sahip personelin bir arada uyum içinde çalışmasını sağlamak için tanışma toplantıları düzenler. Bu sayede herkes okulun kültürüne adapte olur ve birlikte çalışmaktan keyif alır.” (Ö9)

**Tablo 3. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri**

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)		
Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlikte İletişim Becerileri	Açık İletişim	Açık iletişim	6		
		Destekleyici iletişim	4		
		Geri bildirim alma	4		
		Empati	4		
	Öğretmen ve Personelle İletişim	Samimi iletişim	6		
		Doğal iletişim	4		
		Öğretmenlerin görüşlerine değer verme	2		
		Personelin görüşlerine değer verme	2		
		Toplam:			32

Tablo 3. incelendiğinde, okul müdürlerinin kültürel liderlikte iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri “açık iletişim” ve “öğretmen ve personelle iletişim” alt temaları altında incelenmiştir. Açık iletişim alt teması 4 koddan oluşmaktadır. Bu kodların frekans dağılımları; açık iletişim (f=6), destekleyici iletişim (f=4), geri bildirim alma (f=4) ve empati (f=4) şeklindedir. Bu kodlar okul müdürlerinin iletişim süreçlerinde şeffaf, destekleyici ve empatik bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Öğretmen ve personelle iletişim alt teması 4 koddan oluşmaktadır. Bu kodların frekans dağılımları; samimi iletişim (f=6), doğal iletişim (f=4), öğretmenlerin görüşlerine değer verme (f=2) ve personelin görüşlerine değer verme (f=2)

şeklindeğir. Bu bulgular, okul müdürlerinin öğretmenler ve diğer personelle samimi ve doğal bir iletişim kurarak, onların görüşlerine değer verdiklerini ve bu şekilde kültürel liderlik sergilediklerini göstermektedir.

Bu temaya ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler okul müdürlerini iletişime açık, destekleyici, geri bildirim almaya açık ve empatik olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bulgular, öğretmen ve personelle kurulan samimi ve doğal iletişimin müdürlerin kültürel liderlik davranışları üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Zira öğretmenlerin görüşlerine ve personelin fikirlerine değer veren müdürler, okul içinde güven ve iş birliği ortamını güçlendirmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Okulumuzda iletişim ve şeffaflık büyük bir önem taşır. Müdürümüz, iletişimde net ve açık olmayı ön planda tutar. Bize her zaman fikirlerimizi açıkça ifade edebileceğimiz bir ortam sağlar. Bu yaklaşım, öğretmenler arasında güçlü bir güven ve iş birliği duygusu yaratır. Özellikle önemli kararlar alınırken herkesin görüşüne başvurulması, hepimizi motive eder ve daha fazla katkıda bulunmamızı sağlar. Bu sayede, okulda herkesin sesi duyulmuş ve değer verilmiş hissediyoruz. Müdürümüzün bu tutumu, okul kültürünü olumlu yönde etkiliyor ve genel işleyişi iyileştiriyor.” (Ö8)*

*“Müdürümüz, iletişim kurarken samimiyet ve dürüstlüğü ön planda tutar. Samimi iletişim kuran müdürler, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlar. Kültürel liderlikte samimi iletişim, okulda sıcak ve destekleyici bir atmosfer oluşturarak herkesin kendini değerli hissetmesini sağlar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin motivasyonunu ve öğrencilerin başarısını artırır. Müdürlüğün bu*

*iletişim tarzı, okul kültürünü olumlu yönde etkileyerek, daha uyumlu ve verimli bir eğitim ortamı yaratır.” (Ö1)*

*“Okul müdürümüz, öğretmenlerin ve personelin fikirlerini dinlemeye büyük önem veriyor. Herhangi bir karar alınmadan önce bizimle toplantılar düzenliyor ve görüşlerimizi alıyor. Bu yaklaşım, okulda daha demokratik ve katılımcı bir ortam yaratıyor. Personelin görüşlerini dikkate almak, müdürümüzün en önemli özelliklerinden biri. Her zaman açık kapı politikası uygulayarak bizleri dinliyor ve önerilerimizi değerlendiriyor. Bu sayede, kendimizi değerli hissediyor ve işimize daha fazla motive oluyoruz.” (Ö2)*

**Tablo 4. Kültürel Liderliğin Okul Ortamına Etkisi**

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)
Kültürel Liderliğin Okul Ortamına Etkisi	Öğrenci ve Öğretmen İlişkileri	Öğrenci başarısına olumlu etkisi	8
		Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin güçlenmesi	8
	Okul Ortamı	Sıcak ve kapsayıcı okul ortamı	8
		Adalet	4
		Eşitlik	2
Toplam:			30

Tablo 4. incelendiğinde, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının okul ortamına etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri “öğrenci ve öğretmen ilişkileri” ile “okul ortamı” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır: Öğrenci ve öğretmen ilişkileri alt teması 2 koddan oluşmaktadır. Bu kodların frekans dağılımları; "öğrenci başarısına olumlu etkisi" (f=8) ve "öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin güçlenmesi" (f=8) şeklindedir. Okul ortamı alt teması 3 kod ve 14 frekanstan oluşmaktadır. Frekans dağılımları; "sıcak ve kapsayıcı okul ortamı" (f=8), "adalet" (f=4) ve "eşitlik" (f=2) şeklindedir. Bu temadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen ve öğrenci

ilişkilerinin güçlenmesinin okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının önemli bir göstergesi olabileceği söylenebilir. Ayrıca bu tür liderler okul ortamında pozitif bir değişim yaratmayı başararak, öğretmen ve öğrenciler arasında daha sağlam ve güvenilir bağlar kurabilmektedir. Öğrencilerin kendilerini daha değerli ve güvende hissetmelerini sağlayan bu yaklaşımlar, akademik başarıya ve genel okul atmosferine de olumlu katkılar sunmaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Okul müdürümüz, öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla çeşitli projeler ve etkinlikler düzenler. Bu projeler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanır. Öğrenciler, bu tür etkinliklerde kendilerini daha güvende hisseder ve başarılarını artırmak için daha fazla çaba gösterirler.” (Ö2)*

*“Okul müdürümüz, öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü bir bağ kurulmasına büyük önem veriyor. Herhangi bir sorun olduğunda müdürümüzün destekleyici ve empatik yaklaşımı sayesinde sorunlar hızlı bir şekilde çözülüyor.” (Ö4)*

**Tablo 5. Kültürel Liderlik Davranışlarının Geliştirilmesi**

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Kültürel Liderlik Davranışlarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	Kültürel farkındalık eğitimleri	8
	Daha fazla geri bildirim alma	6
	Daha fazla etkinlik düzenleme	6
Toplam:		20

Tablo 5. İncelendiğinde, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik önerileri kültürel farkındalık eğitimleri (f=8), daha fazla geri bildirim alma (f=6) ve daha fazla etkinlik düzenleme (f=6) kodları ile açıklanmıştır. Kültürel farkındalık eğitimleri, okul ortamında hoşgörüyü ve

saygıyı artırarak, tüm paydaşların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar. Bu eğitimler, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürel perspektiflere açık olmalarını teşvik eder ve okulda daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratılmasına katkıda bulunur. Geri bildirim almak da müdürlerin kültürel liderlik davranışlarını geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarken, okulun genel başarısına da olumlu katkı sağlamaktadır. Müdürlerin düzenli olarak geri bildirim toplaması ve bu geri bildirimler doğrultusunda stratejiler geliştirmesi, okul ortamında kapsayıcı ve destekleyici bir atmosfer yaratmaktadır. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, onların daha etkin bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca okul içerisinde daha fazla etkinlik düzenlenmesi, okul ortamında sosyal bağları güçlendirir ve öğrenciler ile öğretmenler arasında etkileşimi artırır. Bu etkinlikler, okulun kültürel çeşitliliğini kutlamak ve tüm paydaşların kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlamak için önemli fırsatlar sunar. Müdürlerin düzenlediği bu tür etkinlikler, okulda daha dinamik ve destekleyici bir ortam yaratılmasına katkıda bulunur. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

*“Okul müdürümüz, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik kültürel farkındalık eğitimleri düzenleyerek, kültürel çeşitliliğe dair bilgi ve anlayışımızı artırıyor. Bu eğitimler sayesinde farklı kültürlere olan saygımız ve farkındalığımız artıyor.” (Ö5)*

*“Öğretmenlerin görüşlerine değer veren müdürümüz, öğretmenlerle düzenli toplantılar yaparak geri bildirim topluyor ve bu geri bildirimler doğrultusunda okul kültürünü geliştirmeye yönelik adımlar atıyor. Bu durum, okulda daha kapsayıcı ve destekleyici bir atmosfer yaratıyor. Böylece hem öğretmenlerin motivasyonu artıyor hem de öğrencilerin başarıları olumlu yönde etkileniyor.” (Ö7)*

*“Müdürümüz, okulda sosyal etkileşimi artırmak için sürekli olarak çeşitli etkinlikler düzenliyor. Bu etkinlikler, öğrenci ve öğretmenlerin kaynaşmasını sağlıyor ve okulun genel moralini yükseltiyor. Okul müdürümüz, yıl boyunca çeşitli kültürel etkinlikler düzenleyerek, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlıyor. Bu etkinlikler, okulun genel atmosferine olumlu bir şekilde yansıyor. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı oluyor. Bu sayede, okulda daha uyumlu ve destekleyici bir ortam oluşuyor.” (Ö2)*

#### **4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

Okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları çeşitli olumlu niteliklerle tanımlanmıştır. Bu nitelikler arasında, ilham verici, destekleyici, demokratik, adil, kapsayıcı ve empatik davranışlar öne çıkmaktadır. Bu özellikler, okulun hedeflerine ulaşmasında ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli rol oynar (Çelik, 2009). Öğretmenlerin görüşlerine göre, ideal bir okul müdürü, vizyoner ve motive edici projelerle ilham veren, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimini destekleyen, karar alma süreçlerinde demokratik olan, herkese adil davranan, kapsayıcı bir tutum sergileyen ve empati kurabilen bir lider olmalıdır. Müdürlerin kültürel etkinlikler düzenlemesi ve bu etkinliklere öğretmen ve öğrencilerin katılımını teşvik etmesi, okulun genel atmosferine olumlu katkıda bulunmaktadır. Kültürel çeşitliliğe saygı gösterilmesi ve farklı kültürlere yönelik projeler ve etkinlikler düzenlenmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta ve okulun genel başarısını artırmaktadır (Çakmak, 2021). Kültürel liderlik davranışları, okul müdürlerinin öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla olan

ilişkilerini şekillendirir ve okulun genel atmosferini belirler. İdeal kültürel liderlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak için ilham verici, destekleyici, demokratik, adil, kapsayıcı ve empatik özellikler taşır. Bu özellikler, okulun hedeflerine ulaşmasında ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli rol oynar (Çelik, 2009). Bu bulgu, (Şişman, 2002) çalışmasında etkili okulun özellikleri arasında yer alan "*Okul kadrosu arasında güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkiler vardır*" ifadesiyle de örtüşmektedir. Kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, öğrenci ve öğretmen katılımının teşvik edilmesi, kültürel çeşitliliğe saygı gösterilmesi ve farklı kültürlere yönelik projeler ve etkinliklerin düzenlenmesi de okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının önemli unsurları olarak belirlenmiştir. Bu sonucun alan yazınla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Selçuk, 2018).

Okul müdürlerinin kültürel liderlikte iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu çalışmada açık iletişim ve öğretmen ve personelle iletişim olmak üzere iki alt tema belirlemiştir. Sonuçlar, okul müdürlerinin iletişim süreçlerinde açık, destekleyici ve empatik bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Bu bulgu, alanyazında belirtilen, okul liderlerinin iletişimde şeffaf ve destekleyici olmalarının öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığına dair bulgularla uyumludur (Kesimal, 2019). Liderlerin katılımcı ve destekleyici bir yönetim anlayışı sergilemesi, okulun genel başarısına olumlu katkılar yapmakta ve öğretmenlerin iş tatminini artırmaktadır (Çelik, 2009; Atalay ve Kanmaz, 2023). Bu bağlamda, müdürlerin kültürel liderlik davranışlarının, öğretmenler ve personel tarafından olumlu ve destekleyici bulunduğu sonucuna varılabilir. Okul müdürlerinin bu niteliklere sahip olmaları, okulun genel atmosferine olumlu katkıda bulunmakta ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmaktadır. Zira öğrencilerin potansiyellerini

geliştirebilecekleri ve rahat iletişim kurabilecekleri demokratik bir ortamda eğitim almaları sağlanmalıdır (Kesimal, 2019).

Araştırmada okul müdürlerinin iletişim becerilerinin, öğretmenler tarafından açık, destekleyici, empatik, samimi ve doğal olarak tanımlandığı ortaya konmuştur. Bu tür iletişim becerileri, okul ortamında güven ve iş birliği ortamını güçlendirmekte ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, birlikte çalışarak okulun kültürel yapısını bilimsel ve toplumsal gelişmelere uygun şekilde geliştirmelidirler. Zira okul kültürü, yöneticilerin dışındaki diğer personelin de desteğini ve kabulünü gerektirir (Ediger, 1997)

Araştırmada elde edilen bulgular, kültürel liderlik davranışlarının öğrenci ve öğretmen ilişkilerini güçlendirdiğini, okul ortamında adalet ve eşitlik ilkesine dayalı bir atmosfer yarattığını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, okul ortamında olumlu bir atmosfer yaratmanın öğrenci ve öğretmen motivasyonunu artırdığına dair literatürde belirtilen bulgularla örtüşmektedir (Hoy & Miskel, 2005; Kesimal, 2019). Nitekim öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kültürel liderlik becerileri, öğrenci ve öğretmenler arasında güçlü ve destekleyici ilişkilerin kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu sonuç, etkili okul liderliğinin öğrenci başarısı ve okul iklimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan alan yazın ile de uyumludur (Çelik, 2009). Öğrencilerin kendilerini desteklenmiş hissetmeleri, onların akademik ve sosyal başarılarına doğrudan katkıda bulunmaktadır (Leithwood & Riehl, 2003).

Araştırmada okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının geliştirilmesi için yapılan önerilere dair öğretmen görüşleri incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin geri bildirim alma, kültürel farkındalık eğitimleri düzenleme ve daha fazla etkinlik düzenleme konularına büyük



önem verdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, literatürde de desteklenmektedir. Keza, Kaymaz (2007) geri bildirim liderlik davranışlarının geliştirilmesinde önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde, Banks (2015) kültürel farkındalık eğitimlerinin okul ortamında hoşgörü ve saygıyı artırarak, tüm paydaşların kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını belirtmektedir. Ayrıca okul etkinliklerinin sosyal bağları güçlendirerek, okulun kültürel çeşitliliğini arttırmak ve tüm paydaşların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak için önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Aydın (2017)'da okul etkinliklerinin okul kültürünün güçlenmesine ve topluluk bilincinin artmasına büyük katkı sağladığını belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

Okul müdürleri, kültürel liderlik davranışlarını sürekli iyileştirmek için düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturmalı ve bu geri bildirimleri aylık toplantılar veya anketler aracılığıyla almalıdır. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler için düzenli kültürel farkındalık eğitimleri planlayarak daha kapsayıcı bir okul ortamı yaratılmalıdır. Çeşitli kültürel etkinliklerle sosyal etkileşimler artırılmalı, adil ve eşitlikçi bir yönetim sağlanarak güven ve iş birliği ortamı güçlendirilmelidir. Demokratik karar alma süreçleri teşvik edilmeli ve empati ile destekleyici iletişim kurulmalıdır. Vizyoner ve ilham verici liderlik sergileyerek öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonu artırılmalı, profesyonel gelişim desteklenmeli ve okul kültürünü geliştirecek stratejiler oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin ve personelin görüşlerine değer vererek daha kapsayıcı ve destekleyici bir okul ortamı yaratılmalı, topluluk bilincini artıracak etkinlikler ve projeler geliştirilmelidir. Bu yaklaşımlar, okulun genel başarısına olumlu katkı sağlayarak pozitif bir eğitim atmosferi oluşturur.

Kültürel liderlik üzerine derinlemesine araştırmalar, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamlarda liderlik etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanımı, daha sağlam ve genel geçer sonuçlar elde etmeyi sağlayacaktır. Uzun vadeli ve kapsamlı araştırma projeleri, liderlik davranışlarının sürdürülebilirliğini değerlendirmeye yardımcı olacaktır. Ayrıca, kültürel farkındalık eğitimlerinin etkisi, geri bildirim süreçlerinin iyileştirilmesi, okul etkinliklerinin sosyal bağları güçlendirmedeki rolü ve kültürel liderlik eğitim programlarının etkileri detaylı bir şekilde incelenmelidir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması, liderlik stratejilerinin tüm okul topluluğuna nasıl yansıdığını ortaya koyacaktır. Bu araştırmalar, politika ve uygulama önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak eğitim ortamlarının daha kapsayıcı, adil ve destekleyici olmasına yardımcı olacaktır.

## **KAYNAKÇA**

- Açıklar, N. (2021). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü İlişisine Yönelik Öğretmen Alguları, Yüksek Lisans Tezi.*
- Atalay, M., & Kanmaz, A. (2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki eden faktörlere ilişkin yönetici görüşleri. *SSD Journal*, 8(38), 57-72.
- Avcı, A. (2018). Örgüt Kültürü: Kavramsal Çerçevesi ve Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 2-38.
- Aydın, İ. (2017). *Eğitim Yönetimi*. Pegem Yayınları.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Beyer, J. M., & Browning, L. D. (1999). Transforming an industry in crisis: Charisma,. *The Leadership Quarterly*, s. 10(3), 483-520.
- Creswell, J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni Bütün, M. ve Demir, S. B.(Çev. Ed.)*. Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, Z. (2021). *Eğitimde Yönetim ve Liderlik*. Eğitim Yayınevi.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymaz, K. (2007). Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(04), 141-178.
- Ediger, M. (1997). Improving the school culture. *Education*, 1, 36-42.

- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Karatekin Edebiyat Dergisi (KAREFAD)*, 1(1), 1-23.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Kesimal, A. (2019). *Okul yöneticilerinin okul algıları ile İdeal okul algıları, öz-yeterlikleri ve felsefi eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In *The essentials of school leadership* (pp. 31-43). London: SAGE Publications.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Mücevher, M. H. (2023). Çalışanların Gözünden İyi Yönetici ve Kötü Yönetici Davranışları ve Bu Davranışların Sonuçları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Enderun Dergisi*, s. 7(1), 37-64.
- Selçuk, G. (2018). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okul*. Pegem Yayınları.
- Taşçı, B. (2022). Okul Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Okul Çıktıları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Fakülteleri Dergisi*, s. 1(1), 1-18.

# ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL LİDERLİK ÖZELLİKLERİ<sup>1</sup>

İrem KUĞU<sup>2</sup>

Semih ÇAYAK<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Bilgi toplumunun temel özelliği dijital çağa ayak uydurmak ve gerekli yeterliliklere sahip olmaktır. Dijitalleşme, bilgisayarların insan yaşamının bir parçası haline gelmesiyle ve birçok yeniliği beraberinde getirmesiyle insanın günlük yaşamı üzerinde önemli bir role sahiptir (Bayrakçı, 2022). Dijitalleşme, her türlü enformasyonun 'bit'lere veya bilgisayar diline dönüştürülmesi sürecidir (Törenli, 2005). Eğitim açısından ele alındığında ise dijitalleşme, eğitim kurumlarının organizasyon yapısı, altyapı ve pedagojik yöntemlerinde sürekli gelişme ve ilerleme sağlamalarını mümkün kılmaktadır (Selwyn, 2016). Dolayısıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinde dinamik bir dijital dönüşüm süreci geliştirmek için stratejiler oluşturulması gerekmektedir (Olesov vd, 2020). Bu stratejiler oluşturulurken, dönüşüm sürecinde olası dirençlerle başa çıkabilmek için dönüşüm liderliği becerilerinin ve dönüşümden etkilenen çeşitli paydaşların aktif katılımının önemi vurgulanmaktadır (Matt, Hess & Benlian, 2015).

---

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Çevre Koleji, iremkg82@gmail.com, ORCID: 0009-0003-0122-5068.

<sup>3</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, semihcayak@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4360-4288.

Dijitalleşmeyle birlikte örgütlerde dijitalleşmeyi teşvik eden liderlerin yarattığı etki beklenenden çok daha büyük olmuştur (Zupancic vd, 2016). Bu bağlamda kurumların gelişim aşamasında dijital liderlerin değişim yönetimi sürecinde gerekli yeterliliği sergilemesi beklenmektedir (Güler, 2023).

Dijital liderlik, bir topluluğa ya da bir organizasyona liderlik eden veya onların dönüşüm süreçlerini destekleyen bireyleri tanımlamaktadır (Cortellazzo vd, 2019). Çalışanların sürece uyum sağlamaları, dijital liderlerin vizyoner bakış açısı ve sahip oldukları bilgi birikimi sayesinde kolaylıkla sağlanabilmektedir (Güler, 2023). Bu sebeple eğitim örgütleri açısından incelendiğinde dijital liderlik, liderlik ve eğitim teknolojisi arasında bir bağlantı kurmayı ifade etmektedir (Kearsley & Lynch, 1992; Çetin, 2021).

Dijital çağın gençleri, dijital olarak büyümüş veya Z jenerasyonu olarak adlandırılan bireylerdir. Bu dönemde bireylerin eğitim metotları, bakış açıları, davranış kalıpları, bilimsel yapıları, yaşama ilişkin tutumları, sahip oldukları alışkanlıklar ve bireysel özellikleri dijital eğitimden öğrendiklerine göre şekillenecektir (Parlak, 2017). Dolayısıyla dijital çağın eğitimcilerinin bu dönem öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sunması oldukça önem arz etmektedir. Cortellazzo ve diğerleri (2019), dijital liderlerin iletişimde doğru dijital medyayı kullanabilme, hızlı karar verebilme, köklü değişimleri yönetebilme, ağları yönetebilme, teknik becerileri harekete geçirebilme ve dijital çağ becerilerini geliştirebilme becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Eğitimin dijitalleşmesi, gelişmiş birçok ülkede bir kamu politikası ve eğitim politikasının en önemli unsuru haline gelmiştir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu dijital dönemde teknolojik ilerlemeler, eğitim ve öğretimin devamlılığını etkilemekte ve değişen toplumun temeli olan eğitim

organizasyonu için vazgeçilmez bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Yahşi, 2020). Okullar, dış çevresinden ayrı düşünölemeyen açık sistemlerdir, bu sebeple toplumsal değişim ve dönüşümden en çok etkilenen kurumlar arasında yer almaktadır. Dijital liderlerin temel niteliklerinden biri, dijital okuryazarlık becerileridir. Dijital okuryazarlık, bilgi toplama, öğrenme, bağlantı kurma ve çalışma amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma yeteneğini ifade eder. Dolayısıyla öğretmenler ve okul yöneticileri, dijital topluma başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmek ve öğrencilerini etkili bir şekilde yetiştirebilmek için bu becerilere sahip olmalıdır (MEB, 2020).

Türkiye’de de cumhuriyetin yüzüncü yılında ülkenin potansiyelini harekete geçiren, bu sayede sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme hedefinin gerçekleştirilmesini sağlayan bütüncül bir yol haritası olarak 2053 vizyonu doğrultusunda hazırlanan On İkinci Kalkınma Planında belirtildiği üzere (2024-2028) yeşil ve dijital dönüşüm sürecinde iş yapma biçimlerinde ve mesleklerde önemli değişiklikler yaşanması beklenmektedir. Özellikle robotik ve yapay zekâ gibi dijital teknolojilerin ilerlemesiyle birlikte işgücü piyasasında tarihi bir değişim gözlemleneceği düşünülmektedir. Ayrıca gelecekte varlığını sürdüreceğ işlerin insanların üstünlüklerini koruyabileceği özelliklere sahip olacağı; örneğin, sezgisel, duygusal ve sosyal zekâ gerektiren işler olacağı ve bu süreçte sürekli eğitim ve beceri gelişiminin daha da önem kazanacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla eğitimde gelecekte belirli bilgi ve becerileri öğretmek yerine, bilgiyi en doğru yerden elde etme becerilerinin kazandırılmasına odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun içinde analitik düşünme, sistematik düşünme, eleştirel düşünme, karar alma, sorun çözme, etkin iletişim kurabilme, çevreye uyum becerisi ve özellikle de liderlik gibi yetkinliklerin önem kazanacağı öngörülmektedir (T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Bu bilgilerden hareketle dijital çağda



toplumsal kalkınmayı sağlayabilmek için öğrencileri çağın gerektirdiği nitelikte yetiştirmek ve onlara liderlik etmek gerekmektedir. Bunun içinde eğitim-öğretim sürecinin ana aktörü olan öğretmenlerden dijital teknolojilere yeterli düzeyde hâkim olması ve dijital bir lider olarak hem öğrencilerine hem de diğer meslektaşlarına liderlik yapabilmesi beklenmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmada özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik özelliklerinin incelenmesi, teknolojiyi eğitim sürecine nasıl entegre ettikleri, bu sayede öğrencileri öğrenme sürecinde nasıl harekete geçirdikleri ve deneyimlerini nasıl zenginleştirdiklerinin tüm yönleriyle araştırılması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel okul öğretmenleri dijital liderlik becerilerini nasıl tanımlamaktadır?
2. Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik özellikleri kuruma ve paydaşlara nasıl fayda sağlamaktadır?
3. Özel okul yöneticilerinin dijital liderlik özellikleri öğretmenlerin dijital liderlik özelliklerine nasıl fayda sağlamaktadır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Modeli**

Araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma genellikle belge analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerini içeren bir süreçtir. Olgubilim (fenomenoloji), günlük yaşantımızda karşılaştığımız farklı olguları incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Bu model, deneyimler, olaylar, yönelimler, algılar, durumlar ve kavramlar gibi türlü biçimlerde ortaya çıkabilen fenomenleri ele almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## 2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında İstanbul ilinin Kadıköy ilçesindeki özel okullarda görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada 8 katılımcı kadın, 6 katılımcı erkektir. Bu katılımcılardan 1'i ilkokul, 8'i ortaokul, 5'i lise kademelerinde görev yapmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1. Katılımcı Bilgileri**

	Cinsiyeti	Yaşı	Eğitim Durumu	Branşı	Mesleki Kıdemi	Kurumdaki Kıdem	Okul Kademesi
Ö1	Kadın	41-50	Lisans	Bilişim Tek.	16-20	1-5	Ortaokul
Ö2	Erkek	41-50	Yüksek lisans	Fen Bilgisi	20 ve üzeri	11 ve üzeri	Ortaokul
Ö3	Kadın	41-50	Lisans	İngilizce	16-20	11 ve üzeri	Lise
Ö4	Erkek	41-50	Yüksek lisans	Matematik	16-20	6-10	Ortaokul
Ö5	Erkek	31-40	Yüksek lisans	Bilişim Tek.	16-20	6-10	Lise
Ö6	Kadın	41-50	Lisans	İngilizce	20 ve üzeri	11 ve üzeri	Ortaokul
Ö7	Erkek	41-50	Lisans	Bilişim Tek.	16-20	1-5	Ortaokul
Ö8	Kadın	31-40	Lisans	İngilizce	11-15	1-5	Ortaokul
Ö9	Kadın	41-50	Lisans	İngilizce	16-20	11 ve üzeri	Lise
Ö10	Kadın	41-50	Lisans	Matematik	20 ve üzeri	6-10	Lise
Ö11	Kadın	31-40	Lisans	Sınıf Öğretmeni	16-20	6-10	İlkokul
Ö12	Erkek	41-50	Yüksek lisans	Din K.ve Ahlâk B.	16-20	6-10	Lise
Ö13	Kadın	31-40	Lisans	Türkçe	16-20	1-5	Ortaokul
Ö14	Erkek	31-40	Yüksek lisans	2.Yabancı Dil	6-10	1-5	Ortaokul

## 2.3.Verilerin toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorularla ve yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme sürecinde katılımcılardan onay alınarak kişisel bilgisayar üzerinden ses kaydı alımı yapılmıştır.

## 2.4. Veri analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizinde temel işlem, benzer verileri belirli temalar ve kavramlar altında gruplandırarak bunları okuyucunun kavrayabileceği bir şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara katılımcıların verdikleri yanıtlardan kodlama ve tema çıkarma adımları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik özelliklerinin nasıl olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Özel Okul Öğretmenlerinin Dijital Liderlik Becerilerine Yönelik Görüşler**

Tema	Kodlar	Frekans
Dijital Liderlik Becerileri	Teknoloji Kullanımı	12
	Deneyim	11
	İletişim	4
	Yenilik	2

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerine yönelik görüşler belirtilirken öğretmenler dijital liderin tanımını yapmışlardır. "Teknoloji Kullanımı" (f=12) ve "Deneyim" (f=11) en yüksek frekanslı kodlardır. Öğretmenler, teknoloji

kullanımının eğitimdeki yenilikçi yaklaşımlarını nasıl desteklediğini ve kendi deneyimlerinin dijital liderliklerini nasıl şekillendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

*...Teknolojiyi sınıf içinde etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin dikkatini çekiyorum ve derslerimi daha ilgi çekici hale getiriyorum. Bu sayede öğrencilerim derslere daha aktif katılım sağlıyorlar. (Ö1)*

Daha az frekansta belirtilen kodlar arasında "İletişim" (f=4) ve "Yenilik" (f=2) bulunmaktadır. Öğretmenler, dijital liderlik becerilerinin etkili iletişim kurmada ve yenilikçi yöntemler benimsemede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

*...Bence dijital liderlik, öncelikle mevcut olan şeyleri kullanmaya yönelik insanları yönlendirmekten ziyade, kitlelere ya da öğretim kadrosuna ileride ihtiyaç duyacağı uygulamaları önceden göstermektir. Yani şu an örneğin X program çıktıysa ve bu halihazırda bir yıl iki yıldır kullanılan bir programsa, bu zaten eğitim kadrosunun çoktan öğrenmiş olduğu bir program ve uygulanmış olduğu bir program olması lazım. Dijital liderlik, öğretmenlere bu vizyonu kazandıracak yönde hareket eden bir lider olmalı. (Ö4)*

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerinin önemine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3. Dijital Liderlik Becerilerinin Öneme Yönelik Görüşler**

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Dijital Liderlik Becerilerinin Önemi	Öğretim	14
	Teknoloji	10
	Gelişim	10
	Motivasyon	1

Dijital liderlik becerilerinin önemi konusunda en yüksek frekansa sahip olan kod "Öğretim"dir (f=14). Öğretmenler, dijital araç ve teknolojilerin kullanımıyla dersleri daha etkili ve verimli hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca "Teknoloji" ve "Gelişim" de sıkça vurgulanan diğer kodlardır (f=10). Öğretmenler, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak derslerini daha interaktif ve ilgi çekici hale getirdiklerini ve dijital becerilerini geliştirerek kendilerini sürekli güncel tuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

*...Dijital araçlar ve simülasyonlar kullanarak öğrencilerin derslere olan ilgisini artırıyor ve öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getiriyorum. (Ö1)*

Daha az frekansta belirtilen bir diğer kod ise "Motivasyon"dur (f=1). Bazı öğretmenler, dijital araçların kullanımıyla öğrenci motivasyonunun arttığını ve öğrencilerin derse katılımının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen dijital liderliğin öğretim süreçlerine olan etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

*...Dijital liderlik becerileri, öğretmenler için son derece önemlidir çünkü teknolojiyi takip etmezseniz, öğrencilerinizin gelecekte karşılaşacakları dünyaya hazırlıklı olmasını sağlayamazsınız. Dijital liderlik, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ve yeni teknolojilere adapte*

*olmalarını gerektirir. Bu beceriler, öğretmenlerin sadece eğitim süreçlerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artırmada da kritik bir rol oynar. (Ö12)*

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerini geliştirme yöntemlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4. Dijital Liderlik Becerilerini Geliştirme Yöntemlerine Yönelik Görüşler**

Tema	Kodlar	Frekans
Dijital Liderlik Becerilerini Geliştirme Yöntemleri	Öz Eğitim	8
	Web Araçları	7
	Seminer	7
	İnternet Araştırmaları	4
	İş birliği	4
	Destek	3
	Araştırma	2
	Mentorluk	1

Dijital liderlik becerilerini geliştirme yöntemleri arasında en yüksek frekansa sahip olan kod "Öz Eğitim"dir (f=8). Öğretmenler, kendi çabalarıyla eğitim alarak dijital liderlik becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. "Seminer" ve "Web Araçları" da sıkça vurgulanan diğer kodlardır (f=7). Öğretmenler, çeşitli seminerlere katılarak ve web araçlarını kullanarak dijital becerilerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemlerin yanı sıra "İşbirliği" ve "İnternet Araştırmaları" da önemli kodlar arasında yer almaktadır (f=4). Öğretmenler, işbirliği yaparak ve

internet üzerinden araştırmalar yaparak dijital liderlik becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

*...Web araçlarını doğrudan eğitimin içerisinde kullanarak hem öğrencilere doğru kaynak üretimi sağlıyorum hem de meslektaşlarımla bu araçlar sayesinde etkileşimde bulunuyorum.(Ö2)*

Daha az frekansta belirtilen yöntemler arasında "Destek" (f=3), "Araştırma" (f=2) ve "Mentorluk" (f=1) yer almaktadır. Bu yöntemler, öğretmenlerin dijital liderlik becerilerini geliştirmek için farklı stratejiler kullandıklarını ve çeşitli kaynaklardan yararlandıklarını göstermektedir. Bir öğretmen, öz eğitim, işbirliği ve desteğin faydalarını şu şekilde ifade etmiştir:

*...Dijital liderlik becerilerimi geliştirmek için mümkün olduğunca konferanslara, söyleşilere, panellere katılmaya özen gösteriyorum. Sahada yaptığımız çalışmaları çevre okullarla ve muadil okullarla paylaşmaya çalışıyorum. Okulumuz bu alanda bizi destekliyor, örneğin İngiltere'deki BETT Show'a katılmamı sağladılar. Bu tür destekler, dijital liderlik becerilerimizin gelişimine büyük katkı sağlıyor. (Ö5)*

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerini geliştirme önerilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5. Dijital Liderlik Becerilerini Geliştirme Önerilerine Yönelik Görüşler**

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Dijital Liderlik Becerilerini Geliştirme Önerileri	Eğitim	13
	Araştırma	12
	Gelişim	11
	Kaynaklar	2
	Merak	1
	Sosyal Medya	1
	Geri Bildirim	1
	İş birliği	1

Dijital liderlik becerilerini geliştirme önerileri arasında en yüksek frekansa sahip olan kod "Eğitim"dir (f=13). Öğretmenler, çeşitli eğitim programlarına katılarak dijital liderlik becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. "Araştırma" da sıkça vurgulanan bir diğer koddur (f=12). Öğretmenler, dijital liderlik becerilerini geliştirmek için sürekli olarak araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca "Gelişim" kodu da önemli bir frekansa sahiptir (f=12), bu da öğretmenlerin sürekli gelişim ve öğrenme sürecine önem verdiklerini göstermektedir.

*...Online kurslar ve üniversitelerin açtığı eğitim programlarıyla kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Özellikle yaz aylarında günlük bir saatimi ayırarak sertifikalı eğitimlere katılıyorum.(Ö3)*

Diğer kodlar arasında "Kaynaklar" (2f), "Geri Bildirim" (1f), "İşbirliği" (1f), "Merak" (1f) ve "Sosyal Medya" (1f) yer almaktadır. Öğretmenler, işbirliği yaparak, geri bildirim alarak, çeşitli kaynaklardan yararlanarak ve sosyal medya aracılığıyla



dijital liderlik becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

*...Dijital liderlik becerilerini geliştirmek için öğretmenlere öncelikle sürekli eğitim almalarını tavsiye ediyorum. Özellikle online platformlarda çok sayıda ücretsiz kurs mevcut. Coursera ve Udeemy gibi platformlardan yararlanmak önemli. Ayrıca, sosyal medyayı aktif kullanarak yenilikleri takip etmek ve meslektaşlarla iş birliği yapmak da dijital liderlik becerilerini geliştirmek için faydalı olabilir. (Ö1)*

Özel okul öğretmenlerinin okul idarecilerinin dijital liderlik becerilerini geliştirme önerilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

**Tablo 6.Okul İdarecilerinin Dijital Liderlik Becerilerine Yönelik Görüşler**

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Okul İdarecilerinin Dijital Liderlik Becerileri	Destek	14
	Vizyon	8
	Maddi Destek	4
	Strateji	3
	Gelişim	1
	Zaman Yönetimi	1
	Yaş faktörü	1
	İdarecileri Değerlendirme	1

Dijital liderlik becerilerini geliştirme yöntemleri arasında en yüksek frekansa sahip olan kod "Destek"tir (f=14). Okul idarecileri, dijital liderlik becerilerini geliştirmek için gerekli desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, "Vizyon"

kodu da önemli bir yer tutmaktadır (f=8). İdareciler, dijital liderlik vizyonlarını belirlemenin ve bu vizyon doğrultusunda hareket etmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

*...Okul idarecilerimiz bu anlamda öğretmenlere gelişim alanı ve seminerlerle de desteklemektedir. Hizmet içi eğitimlerle bu destek öğretmenin gelişimi alanı açmaktadır... Okulumuzda dijital dönüşümü güncel gelişmeleri takip ederek ilerlemekte, eğitimlerle desteklemekte... Son yapay zekayla ilgili bir eğitim almıştık hem Ar-Ge hem de bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından ve hemen derslerimizi kullanma durumumuz da oluştu. (Ö13)*

Diğer önemli kodlar arasında "Strateji" (f=3) ve "Maddi Destek" (f=4) yer almaktadır. İdareciler, stratejik planlamanın ve maddi kaynakların dijital liderlik becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

*...Eğer ki teknolojiyle yakınsa veya bu konuya açıksa o zaman öğretmenlerin yolunu da açıyor ama diğer türlü maddi sebeplerden ötürü pek yatırım olmuyor... Öğretmenler kendilerini yetiştirdiklerinde, okullarda bu konuda destek aldıklarında çok büyük fark yaratıyorlar. Mesela teknoloji firmalarının düzenlediği kurslara katılarak, gelişen teknolojiyi takip ederek kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. (Ö12)*

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerinin öğrenci başarısına katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7. Dijital Liderlik Becerilerinin Öğrenci Başarısına Katkılarına Yönelik Görüşler**

Tema	Kodlar	Frekans
Öğrenci Başarısına Katkılar	Öğrenme	14
	Teknoloji Kullanım	14
	Motivasyon	13
	Yenilikçi Yöntemler	1

Dijital liderlik becerilerinin öğrenci başarısına katkıları arasında en yüksek frekansa sahip olan kod "Öğrenme" ve "Teknoloji Kullanımı"dır (f=14). Öğretmenler, dijital araç ve teknolojilerin kullanımıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiklerini ve teknoloji kullanımıyla derslerin daha interaktif ve ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca "Motivasyon" da katılımcılar tarafından sıkça vurgulanan bir diğer koddur (f=16). Öte yandan öğretmenler, dijital araçların öğrenci motivasyonunu artırmada ve öğrencilerin derse katılımını daha yüksek seviyelere çıkarmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. "Yenilikçi Yöntemler" ise daha düşük bir frekansta (f=1) belirtilmiş olmasına rağmen, dijital liderlik becerilerinin yenilikçi öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bir öğretmen, teknoloji kullanımı, öğrenme ve motivasyon hakkında şunları söylemiştir:

*...Bizim okulumuzda net bir dijital araç kullanımına dayalı sistem yok, ancak öğrencinin aktif olarak katılım yapabilmesi için okulun bu sistemi kurması gerekiyor. Dijital liderlik becerileri, öğrencilerin merak duygusunu uyandırarak derse olan ilgilerini artırıyor ve performanslarını yükseltiyor. Öğrenciler, ders esnasında kullanılan dijital araçları ve teknolojileri merak edip, bunları nasıl kullandığımıza dair*

*sorular soruyorlar. Bu da onların derse daha aktif katılımını sağlıyor ve başarılarını artırıyor. (Ö2)*

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerinin mesleki gelişime katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 8. Dijital Liderlik Becerilerinin Mesleki Gelişime Katkılarına Yönelik Görüşler**

Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki Gelişim Katkıları	Eğitim	14
	İş birliği	14
	Geri Bildirim	14
	Teknoloji Kullanımı	1

Dijital liderlik becerilerinin mesleki gelişim üzerindeki katkıları arasında en yüksek frekansa sahip olan kod "Eğitim"dir (f=14). Öğretmenler, eğitim olarak dijital liderlik becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. "İş birliği" (f=14) ve "Geri Bildirim" (f=14) de sıkça vurgulanan diğer kodlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, iş birliği yaparak ve geri bildirim olarak dijital becerilerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir:

*...Bugün bir apartmanda bile bir WhatsApp grubu var, okul içinde de bir WhatsApp grubunun olması veya İstanbul Bilişim öğretmenleri arasında WhatsApp grubunun olması, aslında birçok paylaşımı hızlandırıyor. WhatsApp dışında dijital ortamda birçok grup var, forum sitelerinde öğretmenlerin belge ve doküman paylaşımı var, ayrıca tinker caps tarzı yazılımların kullanıldığı ortak çalışmalar da mevcut. (Ö7)*

"Teknoloji Kullanımı" ise daha düşük frekansta belirtilmiş olmasına rağmen (f=1), öğretmenlerin teknoloji

kullanarak dijital liderlik becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu yöntemlerin yanı sıra, geri bildirim ve işbirliği yaparak mesleki gelişimlerini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, "İdarecileri Değerlendirme", "Yaş faktörü", "Zaman Yönetimi" ve "Gelişim" gibi diğer kodlar da düşük frekanslarla belirtilmiştir (f=1). Bu kodlar, dijital liderlik becerilerini geliştirme sürecinde daha az vurgulanmıştır ancak yine de dikkate değer bulunmuştur.

Özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerinin kuruma ve paydaşlara katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur:

**Tablo 9. Dijital Liderlik Becerilerinin Kuruma ve Paydaşlara Katkılarına Yönelik Görüşler**

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Dijital Liderlik Becerilerinin Kuruma ve Paydaşlara Katkıları	Öğrenci Başarısı ve Katılımı	14
	Öğretmen Performansı ve İşbirliği	14
	Teknoloji Entegrasyonu ve Altyapı	14
	Stratejik Planlama ve Kurumsal Gelişim	14
	Eğitimde Yenilikçilik	7
	Veli İletişimi	3

Dijital liderlik becerilerinin kuruma ve paydaşlara sağladığı katkılara dair bulgular incelenmiştir. En yüksek frekansa sahip kodlar "Öğrenci Başarısı ve Katılımı" (f=14),

"Öğretmen Performansı ve İş birliği" (f=14), "Teknoloji Entegrasyonu ve Altyapı" (f=14) ve "Stratejik Planlama ve Kurumsal Gelişim"dir (f=14). Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

*...Dijital araç ve teknolojileri derslerde kullanarak kazanımlara bağlı olarak derslerin anlatımında ve ölçme değerlendirmede kullanıyorum. Bu, öğrencinin motivasyonunu ve katılımını artırıyor çünkü sürece aktif olarak dahil olmalarını sağlıyor. (Ö13)*

*...Stratejik planlama sayesinde, okul yönetimi geleceğe yönelik daha sağlam adımlar atabilir ve beklenmedik durumlara karşı hazırlıklı olabilir. (Ö8)*

"Eğitimde Yenilikçilik" kodu 7 frekansa sahiptir. Öğretmenler, dijital liderlik becerileri sayesinde eğitimde daha yaratıcı ve etkili yöntemler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Son olarak, "Veli İletişimi" kodu 3 frekansa sahiptir. Öğretmenler, dijital araçlar ve teknolojiler sayesinde velilerle daha etkili ve hızlı iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

*...Dijital liderlik, öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojiler kullanarak yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerini kolaylaştırıyor. (Ö5)*

*...Dijital araçlar, velilerle hızlı ve etkili iletişim kurmamızı sağlıyor. (Ö1)*

İdarecilerin dijital liderlik özelliklerinin öğretmenlerin dijital liderlik özelliklerine faydalarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur:

**Tablo 10. İdarecilerin Dijital Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Dijital Liderlik Özelliklerine Faydalarına Yönelik Görüşleri**

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Okul İdarecilerinin Dijital Liderlik Becerileri	Destek	14
	Vizyon	8
	Maddi Destek	4
	Strateji	3
	Gelişim	1
	Zaman Yönetimi	1
	Yaş faktörü	1
	İdarecileri Değerlendirme	1

Destek, en yüksek frekansa sahip olan koddur (f=14). Vizyon kodu, önemli bir diğer katkıyı sağlamaktadır (f=8). Strateji kodu (f=3) ise idarecilerin öğretmenlerin dijital liderlik becerilerini planlı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

*...Okul idarecilerinin dijital liderlik becerileri doğrudan öğretmenlerin dijital liderlik becerilerine katkı sağlıyor. İdarecilerin dijital dönüşüme olan farkındalıkları ve destekleri, okulun genel dijitalleşme sürecini hızlandırıyor. İdareciler, eğitim teknolojilerini ve dijital araçları kullanarak, öğretmenlerin bu alanlarda gelişim göstermelerini teşvik ediyorlar. (Ö2)*

Maddi destek kodu, dijital liderlik becerilerini geliştirmek için idarecilerin gerekli maddi desteği sağladığını belirtmektedir (f=4). İdarecileri değerlendirme kodu, düşük bir frekansa sahip olmasına rağmen (f=1) önemli bir bulguyu temsil etmektedir. Yaş

faktörü kodu, yine düşük bir frekansa sahip olmasına rağmen (f=1) dikkate değerdir. Nitekim buranda yaşlı idarecilerin de dijital araçları öğrenme ve kullanma konusunda çaba gösterdikleri görülmüştür. Zaman yönetimi kodu (f=1), dijital liderlik becerilerinde zaman yönetiminin öğretmenlerin bu becerileri kazanmalarında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Gelişim kodu (f=1) ise idarecilerin dijital liderlik becerilerini sürekli geliştirerek öğretmenlere örnek olduklarını göstermektedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

*...Okulumuz gerektiği zaman ücretli araçların satın alınmasında büyük destekte bulunuyor. Hem yazılım anlamında hem donanım anlamında gerekli olan her türlü destek sağlanıyor.(Ö7)*

*...Okul idarecilerinin dijital liderlik becerileri, öğretmenlerin dijital becerilerine katkı sağlar. İdareciler yaş olarak ileride olsalar bile, teknolojiyi etkili kullanıyor ve öğretmenlerin önünü açıyorlar. Örneğin, bir eğitim programına katılım gerektiğinde veya dijital araçlar alındığında, idareciler bu süreci destekliyor ve öğretmenlerin gelişimini teşvik ediyorlar. (Ö7)*

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın sonuçları, özel okul öğretmenlerinin dijital liderlik becerilerinin mesleki gelişimlerinde ve öğrencilerin dijital dünyada yetkin bireyler olarak yetiştirilmelerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilme, dijital içerik oluşturma ve değerlendirme, çevrimiçi iletişim becerileri ve dijital güvenlik bilinci gibi alanlardaki yeterlilikleri, öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini artırmaktadır. Dijital liderlik becerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek, öğretim süreçlerini daha verimli hale getirmekte ve öğrencilerin dijital dünyada



karşılaşacakları zorluklara daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır. Özellikle teknoloji kullanımında yetkin öğretmenlerin, dijital dönüşüm süreçlerinde liderlik yapma ve meslektaşlarına rehberlik etme konusunda başarılı oldukları gözlenmiştir (Selwyn, 2022). Öğretmenlerin dijital liderlik özellikleri, sadece eğitim süreçlerini değil aynı zamanda kuruma ve paydaşlara yönelik stratejik planlama ve vizyon geliştirme gibi alanlarda da önemli katkılar sağlamaktadır. Dijital liderlik, okulun uzun vadeli başarıları için stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir (Şahin, Avcı ve Anık, 2020). Ayrıca dijital liderlik becerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak öğrenci başarısını artırmakta ve eğitim kalitesini iyileştirmektedir (Ünal, 2012) .

Bu çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde hem öğretmenlere hem de politika yapıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Öğretmenlerin dijital liderlik becerilerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları ve bu becerileri uygulamaya yönelik fırsatlar yaratmaları önerilmektedir. Ayrıca, eğitim politikalarının dijital dönüşümü destekleyecek şekilde güncellenmesi ve okullarda dijital teknolojilerin entegrasyonunu kolaylaştıracak altyapı yatırımlarının yapılması gerektiği vurgulanabilir. Nitekim dijital liderlik becerilerinin geliştirilmesi, eğitimde kaliteyi artıracak ve öğrencilerin dijital dünyada başarılı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

## **KAYNAKÇA**

- Bayrakcı, S. (2022). *Dijital okuryazarlık, kavramlar, modeller ve ölçüm*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Cortellazzo, L., Bruni, E., & Zampieri, R. (2019). The role of leadership in a digitalized world: A review. *Frontiers in psychology, 10*, 1938.
- Çetin, M. (2021). *Güncel liderlik kuramları*. Ankara: Nobel Yayın Grubu.
- Güler, H. N. (2023). Dijital liderlik çalışmalarının analizi. *Topkapı Journal of Social Science, 2*(2), 13.
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of research on computing in education, 25*(1), 50-60.
- Matt, C., Hess, T., & Benlian, A. (2015). Digital transformation strategies. *Business and Information Systems Engineering, 57* (5), 339-343.
- MEB. (2020). *Dijital okuryazarlık kılavuzu*. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=5>
- Olesov, N. P., Gogolev, N.E., Barakhsanov, V.P., Tarasov, A.E., & Torgovkin, V.G. (2020). Training of physical education teachers in the context of digital education implementation. *Propósitos y Representaciones, 8*.
- On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028). (2023). [23.05.2024], [[https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani\\_2024-2028\\_11122023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf)]
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22*, 1741-1759.

- Selwyn, N. (2022). *Education and tehnology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Şahin, Ç.Ç., Avcı, Y.E., Anık, S. , (2020). Dijital liderlik algısının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 19 (73), 271-286
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani\\_2024-2028\\_11122023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf)
- Törenli, N. (2005). *Yeni medya, yeni iletişim ortamı*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ünal, M. (2012). Bilgi çağında değişim ve liderlik. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 32(1), 297-310.
- Yahşı, Ö. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterliklerinin incelenmesi: İzmir örneği. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3(2), 232-250.
- Yıldırım, Ö., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zupancic, T., Verbeke, J., Achten, H., & Herneoja, A. (2016). Digital leadership. *Complexity, Simplicity*, 1, 63-68

# EĞİTİM YÖNETİMİ ÇALIŞMALARI

**yaz**  
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com