



# EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Editör: Fatih EROĞLU



**EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE**  
**YENİ YAKLAŞIMLAR**

**Editör: Fatih EROĞLU**



*Eğitim ve Öğretimde Yeni Yaklaşım lar*  
*Editör. Fatih EROĞLU*

**Genel Yayın Yönetmeni:** Berkan Balpetek  
**Kapak ve Sayfa Tasarımı:** Duvar Design  
**Baskı:** Nisan 2025  
**Yayıncı Sertifika No:** 49837  
**ISBN:** 978-625-5551-95-5

© Duvar Yayınları  
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir  
Tel: 0 232 484 88 68

[www.duvar yayinlari.com](http://www.duvar yayinlari.com)  
[duvarkitabevi@gmail.com](mailto:duvarkitabevi@gmail.com)

## **İÇİNDEKİLER**

### **Bölüm 1.....1**

#### **Öğrenen Okul Kültürü Oluşturmada Liderliğin Rolü**

*Fatih EROĞLU, Rıdvan KAYA*

### **Bölüm 2.....26**

#### **İşyeri Nezaketsizliğinin Okul Yönetimine Yansımaları**

*Bilal EROĞLU, Olgun GÖNÜL*

### **Bölüm 3 .....44**

#### **Okul Aile Birlikleri ve**

#### **Okulun İşleyişine Katkıları**

*Müslim AKKUŞ , Emrah DERYAL*

### **Bölüm 4 .....66**

#### **Okul Müdürlerinin**

#### **Akran Zorbalığıyla Mücadelede Karşılaştıkları Zorluklar ve**

#### **Çözüm Arayışları**

*Şevket YILDIZ, Adnan AVCI*



# Bölüm 1

## Öğrenen Okul Kültürü Oluşturmada Liderliğin Rolü

Fatih EROĞLU<sup>1</sup>, Rıdvan KAYA<sup>2</sup>

### Giriş

Eğitim kurumları, toplumların geleceğini şekillendiren temel yapı taşlarıdır. Bu kurumların etkinliğini ve sürdürülebilirliğini artırmak için öğrenen okul kültürü kavramı, eğitim araştırmalarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrenen okul kültürü, sürekli gelişimi, iş birliğini ve yenilikçiliği teşvik eden bir yapıyı ifade eder ve bu kültürün oluşturulmasında liderlik önemli bir rol oynamaktadır (Ahsan, 2024). Okul liderleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek, eğitim ortamını geliştirir ve bireylerin sürekli öğrenmesini sağlayacak bir ekosistem oluşturur (Rincón-Gallardo, 2020).

Liderlik, eğitim kurumlarının kültürünü ve başarısını şekillendiren en kritik unsurlardan biridir. Okul yöneticileri ve öğretmen liderleri, öğrenme süreçlerini yönlendirerek, eğitimde dönüşüm sağlayan stratejiler geliştirir. Literatürde, dönüşümcü liderlik, hizmetkar liderlik, paylaşımcı liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımlarının öğrenen okul kültürünün oluşumuna çeşitli şekillerde katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Sasan, Escultor ve Larsari, 2023). Bu nedenle, öğrenen okul kültürünün başarılı bir şekilde inşa edilmesi için liderlerin, kurumsal öğrenmeyi teşvik eden ve paydaşları sürece dahil eden bir anlayış benimsemesi gerekmektedir (Madalińska-Michalak, 2018).

Bu bölüm, öğrenen okul kültürü kavramını ve liderliğin bu süreçteki rolünü ele almayı amaçlamaktadır. Öncelikle, öğrenen okul kültürünün temel bileşenleri açıklanacak, ardından eğitimde liderliğin öğrenme kültürüne katkısı üzerinde durulacaktır. Son olarak, farklı liderlik yaklaşımlarının öğrenen okul kültürü oluşturmada nasıl bir etki yarattığı incelenecektir. Eğitimciler, yöneticiler ve politika yapıcılar için rehber niteliğinde olan bu çalışma, eğitim kurumlarının daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmasına katkı sunmayı hedeflemektedir (Fadila, Ayumi, Damanik ve Elfrianto, 2024).

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Batman/Beşiri İkiköprü İlkokulu, Orcid No: 0000-0003-4805-1299

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Batman/Beşiri İkiköprü İlkokulu, Orcid No:0009-0002-5921-8779

## 1. Öğrenen Okul Kültürü Nedir?

Eğitim kurumlarının gelişen toplum ve teknolojiye ayak uydurabilmesi için sürekli öğrenmeyi destekleyen bir kültüre sahip olması gerekmektedir. Öğrenen okul kültürü, bireylerin, kurumların ve toplulukların bilgi üretme, paylaşma ve uygulama süreçlerini destekleyen, iş birliğine dayalı bir anlayışı ifade eder (Lazdina, 2023). Bu kültür, yalnızca öğretmenlerin değil, öğrencilerin, yöneticilerin ve hatta velilerin de öğrenme sürecine katılımını teşvik eden bir ortam oluşturmayı amaçlar (Feriana ve Ulfatun, 2024).

### 1.1. Öğrenen Örgütler ve Eğitim Kurumlarında Öğrenen Okul Kültürü

Öğrenen örgüt kavramı, Peter Senge'nin Beşinci Disiplin adlı çalışmasıyla kurumsal yönetim alanında popülerleşmiş ve zamanla eğitim kurumlarına uyarlanmıştır. Bu yaklaşıma göre, öğrenen okullar; bilgiyi sürekli yenileyen, yenilikçiliği teşvik eden ve öğretmenlerin mesleki gelişimine önem veren yapılar olarak tanımlanır (Tichnor-Wagner, Harrison ve Cohen-Vogel, 2016). Öğrenen örgütlerin temelinde, bilgi paylaşımını destekleyen ve bireylerin profesyonel gelişimlerini sürdürebilmelerini sağlayan bir yapı bulunur. Okulların da bu modeli benimseyerek öğretmenler arası iş birliği, açık iletişim ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarını teşvik etmesi gerekmektedir (Heo, Leppisaari ve Lee, 2018).

### 1.2. Öğrenen Okul Kültürünün Temel Bileşenleri

Öğrenen okul kültürünü inşa etmek ve sürdürülebilir kılmak için bazı temel bileşenler gereklidir:

- İş Birliği: Öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki açık iletişim ve dayanışma, okulun öğrenme ekosistemini güçlendirir. Profesyonel öğrenme toplulukları (PLCs) bu iş birliğinin kurumsallaşmasına yardımcı olur (Richter ve Adelsberger, 2015).
- Sürekli Gelişim: Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri, mentorluk programları ve öğrencilere yönelik geri bildirim mekanizmaları, öğrenen okul kültürünü destekler (Barru, 2017).
- İnovasyon ve Teknoloji Kullanımı: Dijital öğrenme platformları, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirir (Sitepu ve Kia, 2022).
- Açık İletişim ve Geri Bildirim: Eğitimciler, öğrenciler ve veliler arasında etkili bir iletişim mekanizması kurulması, okul kültürünün geliştirilmesini ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesini sağlar (Pádua ve França-Carvalho, 2019).
- Paylaşımçı Liderlik: Okul liderlerinin yalnızca yönlendirici değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin bir parçası olması önemlidir. Liderlerin

öğretmenlerin gelişimine katkı sağlaması, öğrenme kültürünün oluşmasını destekler (Marković, Stanisavljević-Petrović ve Radovanović, 2023).

### **1.3. Eğitimde Öğrenen Okul Kültürünün Kazanımları**

Öğrenen okul kültürünün benimsenmesi, eğitimde birçok olumlu değişime yol açmaktadır:

- Öğrenci Başarısını Artırma: Öğrenciler, öğrenmeyi teşvik eden bir kültürde daha fazla motive olur ve akademik başarıları yükselir (Clark, 2019).
- Öğretmen Memnuniyeti ve Mesleki Gelişim: Öğretmenler, destekleyici bir okul kültüründe kendilerini daha değerli hisseder ve mesleki gelişimlerine daha fazla önem verir (Petlák, 2019).
- Yenilikçi ve Esnek Öğrenme Ortamı: Okullar, öğrenme kültürünü destekleyerek, değişen eğitim paradigmalarına uyum sağlayan esnek ve yenilikçi uygulamalar geliştirebilir (Nikolić ve Antonijević, 2020).
- Toplumsal Katkı: Okul kültürü, yalnızca akademik başarıya değil, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimine de katkı sağlar. Toplumun eğitimle bütünleşmesi, daha bilinçli ve sorumlu bireylerin yetişmesini sağlar (Aryal, 2022).

Öğrenen okul kültürünün başarılı bir şekilde inşa edilmesi, liderlik, iş birliği, teknoloji kullanımı ve sürekli gelişimi teşvik eden yapılar ile mümkündür. Eğitimde sürdürülebilir bir gelişim sağlamak için okulların öğrenen örgütler gibi hareket etmesi kritik bir öneme sahiptir.

## **2. Eğitimde Liderlik ve Öğrenen Okul Kültürü**

### **2.1.1. Liderlik Kavramı ve Eğitimde Liderlik Türleri**

Liderlik, eğitim kurumlarının başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Okullarda liderlik, yalnızca yöneticilerin idari kararlar almasıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda okul kültürünü şekillendiren, öğretmenlerin gelişimini teşvik eden ve öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen bir süreç olarak görülmektedir. Eğitimde etkili bir lider, okul ortamını daha iş birlikçi, inovatif ve öğrenmeye teşvik eden bir hale getirebilir. Araştırmalar, okul liderlerinin vizyoner bakış açısı, öğretmenlerle kurdukları iş birliği ve eğitim süreçlerine yönelik uygulamalarının okul kültürünün gelişiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Kwan ve Wong, 2020).

Eğitimde farklı liderlik türleri bulunmaktadır ve her biri, okul kültürü ve öğrenme süreçleri üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Dönüşümcü liderlik, okul topluluğunu yenilikçi ve vizyoner bir bakış açısıyla yönetmeyi amaçlar. Bu liderlik türü, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, öğrenci başarısını yükselten bir

öğrenme ortamı yaratır. Dönüşümcü liderler, öğretmenleri yalnızca akademik başarının değil, aynı zamanda pedagojik gelişimin de bir parçası haline getirerek, öğrenme sürecini daha bütüncül bir yapıya dönüştürürler (Koutouzis, 2019). Öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli gelişime açık olduğu bir okul kültürü oluşturmak, dönüşümcü liderlerin en temel hedeflerinden biridir.

Dağıtımçı liderlik, liderlik yetkisini tek bir kişiyle sınırlamak yerine, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının da karar alma süreçlerine katılımını teşvik eden bir modeldir. Dağıtımçı liderlik uygulayan okullarda, öğretmenler daha fazla sorumluluk üstlenerek eğitim süreçlerine aktif olarak dahil olurlar. Bu model, öğretmenlerin yalnızca ders anlatan değil, aynı zamanda okulun yönetiminde söz sahibi olan bireyler olmalarını sağlar. Yapılan araştırmalar, dağıtımçı liderlik uygulanan okullarda, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissettiklerini ve bu durumun mesleki tatminlerini artırarak öğrenme süreçlerine daha fazla katkıda bulunmalarını sağladığını göstermektedir (Maslowski, Rekers-Mombarg ve Bosker, 2016).

Hizmetkar liderlik modeli, liderlerin kendilerini öğretmenler, öğrenciler ve okul çalışanlarının gelişimini desteklemeye adanmış bir yaklaşımdır. Hizmetkar liderler, okul içinde destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturarak, herkesin potansiyelini en üst seviyeye çıkarmayı hedefler. Öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek, öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmak ve okul topluluğu içinde güvene dayalı bir atmosfer yaratmak, hizmetkar liderliğin temel prensiplerindedir (Noman ve Gurr, 2020).

Eğitimsel liderlik, okul yöneticilerinin pedagojik süreçlere doğrudan katkı sunduğu bir liderlik türüdür. Bu liderlik modelinde, yöneticiler öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler, eğitim programlarını güçlendirir ve öğrenci öğrenme süreçlerine doğrudan rehberlik eder. Eğitimsel liderler, öğretmenlerle düzenli olarak iş birliği yaparak müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlarlar. Öğretim süreçlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, bu liderlik modelinin temel unsurlarından biridir. Eğitimsel liderliğin uygulandığı okullarda, öğretmenlerin ders anlatım yöntemleri gelişmekte ve öğrencilerin akademik başarıları önemli ölçüde artmaktadır (Earley, 2016).

Bağlamsal liderlik, okulun içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamı göz önünde bulunduran bir liderlik yaklaşımıdır. Eğitimde her okulun farklı koşullara sahip olması nedeniyle, liderlerin bağlamsal faktörleri dikkate alarak stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Örneğin, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde bulunan okulların liderleri, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sosyal destek programları geliştirerek eğitimin kalitesini artırabilir. Araştırmalar, bağlamsal liderlik uygulamalarının öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirdiğini ve öğrenme süreçlerini daha sürdürülebilir

hale getirdiğini ortaya koymaktadır (Sträng, 2018).

Eğitimde liderlik, öğrenen okul kültürünün oluşumunda ve gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Farklı liderlik türleri, eğitim süreçlerini yönlendirme biçimleriyle okul ortamını şekillendirirken, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini de doğrudan etkilemektedir. Liderlerin benimsedikleri stratejiler, okulun genel başarısını belirleyerek, uzun vadeli eğitim reformlarının hayata geçirilmesine katkı sağlamaktadır.

## **2.2. Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okul Kültürü Oluşturmada Rolü**

Etkili bir öğrenen okul kültürü oluşturmak, büyük ölçüde okul yöneticilerinin liderlik anlayışına bağlıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek, öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve tüm paydaşlar için destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmak gibi temel sorumluluklara sahiptir. Yönetim, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik hedeflere ulaşmasını kolaylaştıran bir çerçeve sunarak, okulun genel eğitim kalitesini artırmada kritik bir rol oynar (Fadila, Ayumi, Damanik ve Elfrianto, 2024).

Öğrenen okul kültürünün başarılı bir şekilde oluşturulması için okul yöneticileri, açık bir vizyon belirlemeli, öğretmenlerle etkili bir iş birliği içinde çalışmalı ve sürekli gelişimi teşvik etmelidir. Okul liderleri, kurumsal bir öğrenme kültürü oluşturarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen mentorluk ve eğitim programları sunabilirler. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişim süreçlerini desteklemesinin, öğretmen memnuniyetini ve motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Harris ve Kemp-Graham, 2016). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin, öğrenme süreçlerini iyileştirmek için öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeleri ve okulda destekleyici bir atmosfer yaratmaları gerekmektedir.

Okul kültürünü şekillendiren bir diğer önemli unsur ise yöneticilerin öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etme biçimidir. Paylaşımçı ve kapsayıcı bir liderlik anlayışı benimseyen yöneticiler, öğretmenlerin kendilerini okul yönetim sürecinin bir parçası olarak görmelerini sağlayarak, daha güçlü bir aidiyet duygusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha fazla katılım göstermesi, okul kültürünün gelişmesine ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine daha fazla katkıda bulunmasına yardımcı olur (Carpenter, 2015).

## **2.3. Öğretmen Liderliği ve Öğrenme Kültürüne Katkısı**

Öğretmen liderliği, yalnızca sınıf içindeki öğretme sürecini değil, aynı zamanda okul genelinde öğrenme kültürünü geliştirmeye yönelik bir liderlik anlayışını içerir. Öğretmen liderleri, meslektaşlarıyla bilgi paylaşımını teşvik eden, öğretim süreçlerini geliştiren ve öğrencilerin daha etkili bir öğrenme

deneyimi yaşamasına yardımcı olan bireylerdir. Araştırmalar, öğretmen liderlerinin aktif olduğu okullarda öğrenme kültürünün daha güçlü bir şekilde geliştiğini göstermektedir (Yusof, Osman ve Noor, 2016).

Öğretmen liderliği, yalnızca resmi yönetim pozisyonlarına sahip öğretmenlerle sınırlı değildir. Okullar, öğretmenlerin liderlik rollerini geliştirmeleri için esnek yapılar oluşturarak, onların mesleki öğrenme topluluklarına katılımını teşvik etmelidir. Araştırmalar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katıldığı okullarda, öğrenme kültürünün daha dinamik ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Webber ve Nickel, 2022).

Ayrıca, öğretmen liderliği, okullarda inovasyonu teşvik eden bir faktör olarak da öne çıkmaktadır. Öğretmen liderler, sınıf içi öğrenme stratejilerini sürekli olarak iyileştirmekte ve meslektaşlarına rehberlik etmektedir. Öğrenme kültürünü geliştirmek için, öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri benimsemesi ve farklı pedagojik yaklaşımlar üzerine meslektaşlarıyla iş birliği yapması önemlidir. Öğretmen liderlerinin etkili olduğu okullarda, öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve öğretmenler arasında güçlü bir iş birliği kültürünün olduğu görülmektedir (Ado, 2016).

#### **2.4. Dağıtımçı Liderlik ve Paylaşımçı Yönetim Anlayışı**

Dağıtımçı liderlik, liderlik sorumluluklarını sadece okul yöneticileri ile sınırlamayan, öğretmenlerin, öğrenci temsilcilerinin ve diğer eğitim paydaşlarının da karar alma süreçlerine aktif olarak katılmasını sağlayan bir modeldir. Bu liderlik anlayışında, yönetim süreçleri daha şeffaf ve iş birlikçi bir yapıya bürünerek, okulun genel işleyişine daha fazla katkı sunmaktadır. Araştırmalar, dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini göstermektedir (King, 2022).

Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin kendi meslektaşlarına rehberlik etmesini ve okul içinde bilgi paylaşımını teşvik etmesini sağlamaktadır. Paylaşımçı yönetim anlayışı benimseyen okullarda, öğretmenler ders materyallerini birlikte geliştirerek ve eğitim süreçleri hakkında birbirlerine geri bildirimde bulunarak daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu model, eğitim sisteminde sürdürülebilirliği destekleyen bir yapıya sahiptir ve öğretmenlerin uzun vadede daha etkili olmalarına katkıda bulunmaktadır (Liggett, 2017).

Dağıtımçı liderlik modelinin başarılı bir şekilde uygulanması için, okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan destekleyici mekanizmalar kurması gerekmektedir. Okullarda düzenlenen mesleki gelişim programları, mentorluk sistemleri ve iş birlikçi çalışma grupları, öğretmenlerin liderlik rollerini daha etkin bir şekilde üstlenmelerini sağlamaktadır.



Ayrıca, paylaşımcı yönetim anlayışının benimsenmesi, okul ortamında daha demokratik bir kültür oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Warren, 2016).

Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasındaki liderlik rollerinin paylaşılması, öğrenme kültürünü daha güçlü ve sürdürülebilir hale getirmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmesini sağlarken, eğitimde yenilikçi çözümler geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır.

### **3. Öğrenen Okul Kültürü Oluşturma Süreci**

#### **3.1. Liderin Rolü: Öğretmenleri ve Öğrencileri Öğrenmeye Teşvik Etme**

Etkili bir öğrenen okul kültürü oluşturmanın en önemli unsurlarından biri, liderlerin öğretmenleri ve öğrencileri sürekli öğrenmeye teşvik etmeleridir. Okul liderleri, eğitim sürecinde öğrenmenin sürekliliğini sağlamak ve öğrenciler ile öğretmenler arasında bilgi paylaşımını desteklemek için stratejik adımlar atmalıdır. Liderlerin öğrenme kültürünü desteklemesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de teşvik etmektedir (Ahsan, 2024).

Öğrenen okul kültürü oluşturma sürecinde liderlerin en önemli rollerinden biri, öğrenmeyi teşvik eden bir atmosfer yaratmaktır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yaparak, onların yeni öğretim yöntemlerini keşfetmelerini ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerini desteklemelidir. Bu süreçte, öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim programları, atölye çalışmaları ve mentorluk sistemleri büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklediği okullarda, öğretmenlerin ders anlatım becerilerinin geliştiğini ve öğrencilere daha etkili eğitim sunduklarını ortaya koymaktadır (Ridho, Muradalo ve Budayasa, 2018).

Öğretmenlerin öğrenme süreçlerini geliştirmeleri için sadece bireysel çabaları değil, aynı zamanda iş birlikçi bir ortam da gereklidir. Bu nedenle, okul liderlerinin öğretmenler arasında iş birliğini artırmaya yönelik politikalar geliştirmesi kritik bir öneme sahiptir. Okul içinde profesyonel öğrenme topluluklarının (PLC'ler) oluşturulması, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına, ortak ders planlaması yapmalarına ve karşılaştıkları zorluklara kolektif çözümler üretmelerine olanak tanır (Schaik, Volman, Admiraal ve Schenke, 2020). Bu tür yapılar, öğretmenlerin yalnızca meslektaşlarından öğrenmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini de teşvik eder.

Liderler, yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencileri de öğrenmeye teşvik etmelidir. Öğrencilerin aktif öğrenmeye katılımını sağlamak için öğrenci merkezli öğretim yöntemleri desteklenmeli ve öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik rollerini etkin bir şekilde üstlendiği okullarda, öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ve

akademik başarılarının yükseldiğini göstermektedir (Tichnor-Wagner, Harrison ve Cohen-Vogel, 2016).

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu da öğrenen okul kültürünü destekleyen önemli bir faktördür. Okul liderleri, öğretmenlerin dijital araçları kullanmasını teşvik ederek, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve verimli hale getirmelerine yardımcı olmalıdır. Araştırmalar, teknoloji kullanımının eğitimde inovasyonu desteklediğini ve öğrenme süreçlerini daha esnek hale getirdiğini göstermektedir (Gallardo, 2020).

Liderlerin öğretmenleri ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için sürdürülebilir bir öğrenme ekosistemi oluşturması gerekmektedir. Okul yöneticileri, öğrenme süreçlerini destekleyici politikalar geliştirerek, öğrenme kültürünün okul genelinde benimsenmesini sağlamalıdır. Açık iletişim, destekleyici liderlik ve sürekli gelişimi teşvik eden bir yaklaşım ile eğitimde daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Bu bağlamda, okul liderlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenmeyi motive eden bir atmosfer yaratması, öğrenen okul kültürünün temel taşıdır.

### **3.2. Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PLCs), Öğretmen Eğitimleri ve Mentorluk**

Öğrenen okul kültürünün oluşturulması sürecinde kurumsal stratejiler büyük bir önem taşımaktadır. Bu stratejiler arasında en etkili uygulamalardan biri Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PLCs)'dir. PLC'ler, öğretmenlerin bireysel ve kolektif öğrenmelerini teşvik eden, iş birlikçi bir yapı içinde bilgi paylaşımını sağlayan öğrenme topluluklarıdır. Araştırmalar, profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu ve öğretim süreçlerini daha etkili hale getirdiğini göstermektedir (Rasheed, AlBattat ve Azam, 2024). Özellikle sanal PLC platformlarının kullanımı, öğretmenlerin coğrafi kısıtlamalar olmaksızın mesleki gelişimlerini sürdürmelerine olanak sağlamaktadır.

PLC'lerin başarılı bir şekilde uygulanması için okul liderlerinin öğretmenleri teşvik eden politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Eğitim liderleri, öğretmenlerin yenilikçi öğretim tekniklerini benimsemelerini teşvik ederek, onları dijital platformlar aracılığıyla mesleki gelişim süreçlerine entegre edebilirler (Srisawat ve Wannapiroon, 2022). Sanal öğrenme toplulukları, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırarak, eğitimde teknoloji kullanımını yaygınlaştırmaktadır.

Öğretmen eğitimleri, sürekli mesleki gelişimin sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesi, öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, iş birlikçi öğrenme modellerine dayalı öğretmen eğitim programlarının öğretim kalitesini artırdığını

göstermektedir (Karatsiori, Lontou ve Zafiri, 2021). Mentorluk programları ise, özellikle yeni öğretmenlerin mesleki adaptasyonunu hızlandırmakta ve okul kültürüne entegrasyonlarını desteklemektedir (Saylor, McKenzie ve Sacco, 2018).

### **3.3. İş Birliği ve İletişim: Öğrenme Ortamlarını Destekleyen Açık İletişim**

Öğrenen okul kültürünün sürdürülebilir olması için iş birliği ve açık iletişim büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin birbirleriyle ve yöneticileriyle etkili bir şekilde iletişim kurmaları, eğitim süreçlerini iyileştiren temel faktörlerden biridir. Okullarda iş birlikçi bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenlerin karşılıklı bilgi paylaşımını teşvik ederken, mesleki gelişimlerini de desteklemektedir (Ver Loren Van Themaat, 2019). Özellikle, profesyonel öğrenme toplulukları ve dijital platformlar aracılığıyla öğretmenlerin daha sık ve yapılandırılmış bir şekilde iletişim kurmaları sağlanabilir.

Etkili bir öğrenme ortamı yaratmanın temelinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin güvene dayalı bir iletişim modeli geliştirmesi yer almaktadır. Açık iletişim stratejileri, eğitimcilere pedagojik yöntemleri tartışma ve yeni öğretim tekniklerini uygulama fırsatı sunmaktadır. Araştırmalar, iş birlikçi eğitim ortamlarında öğretmenlerin daha fazla etkileşimde bulunduğunu ve öğrencilere daha etkili öğrenme deneyimleri sunduğunu göstermektedir (Huang, 2023).

Ayrıca, okul liderlerinin iş birliğini teşvik eden politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Paylaşımçı liderlik anlayışı, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak bir vizyon doğrultusunda çalışmasını destekler. Bu anlayış, okul içinde demokratik bir yönetim kültürü oluşturarak, tüm eğitimcilerin karar alma süreçlerine katılımını artırmaktadır (Roy, 2016).

**Teknolojinin Kullanımı: Dijital Öğrenme Platformları ve Eğitim Teknolojileri ile Desteklenen Kültür**

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrenen okul kültürünün sürdürülebilirliğini destekleyen önemli bir faktördür. Dijital öğrenme platformları, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak, öğrenme süreçlerini daha esnek hale getirmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin dijital öğrenme ortamlarını kullanmalarının mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve eğitim kalitesini artırdığını göstermektedir (Beskorsa, 2021).

Öğrenme süreçlerini desteklemek için geliştirilen dijital eğitim teknolojileri, özellikle sanal sınıflar, online öğretim materyalleri ve interaktif öğrenme araçları aracılığıyla öğrencilerin derslere katılımını artırmaktadır. Okul liderleri, öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik ederek, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hale getirebilir (Yaremchuk, 2023).

Teknolojinin eğitimde etkin kullanımını destekleyen bir diğer uygulama da uzaktan eğitim ve sanal profesyonel öğrenme topluluklarıdır (VPLC'ler). Bu

platformlar, öğretmenlerin eğitim materyallerine ulaşmasını kolaylaştırarak, mesleki gelişim süreçlerini desteklemektedir (Trevisan ve Carli, 2023). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması, teknolojinin sınıf içinde etkili kullanımını teşvik etmektedir.

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilere daha esnek, erişilebilir ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunar. Okul liderleri, bu süreci desteklemek için dijital kaynaklara yatırım yapmalı ve öğretmenlerin bu araçları etkin bir şekilde kullanmaları için eğitim programları düzenlemelidir.

## **4. Öğrenen Okul Kültürünün Sürekliliğini Sağlamak**

### **4.1. Öğrenme Ekosistemleri: Öğretmenler Arası Paylaşım ve Mesleki Gelişim Modelleri**

Öğrenen okul kültürünün sürdürülebilirliği, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine ve iş birlikçi öğrenme modellerine bağlıdır. Okulların profesyonel öğrenme toplulukları oluşturması, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmesi ve bilgi paylaşımına dayalı bir öğrenme ekosistemi oluşturması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenler arası iş birliği ve mesleki gelişim modellerinin, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif öğrenmelerini güçlendirdiğini göstermektedir (Steyn, 2017).

Öğrenme ekosistemleri, öğretmenlerin bireysel gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda eğitimde yenilikçi yaklaşımların yaygınlaşmasını da sağlar. Öğretmenler, meslektaşlarıyla bilgi paylaşarak, yeni öğretim tekniklerini öğrenme fırsatı bulur ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını daha etkili bir şekilde uygulayabilir. Örneğin, Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PLCs), öğretmenlerin ortak hedefler belirlemesine ve pedagojik uygulamalarını iyileştirmesine yardımcı olan iş birlikçi modellerden biridir (Kociuruba, 2017). Bu topluluklar, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına, ders planlarını geliştirmelerine ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejiler üretmelerine olanak tanır.

Mesleki gelişim programları ve iş birlikçi öğretmen eğitimleri, öğretmenlerin mesleklerinde daha yetkin hale gelmelerine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin düzenli olarak bir araya gelerek ortak ders planlaması yapmalarının ve pedagojik uygulamalarını değerlendirmelerinin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini göstermektedir (Postholm, 2016). Bu tür eğitim modelleri, öğretmenlerin öğretme süreçlerine daha fazla güven duymalarına ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğrenme ekosistemlerinin başarısı, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimine odaklanmakla sınırlı değildir; aynı zamanda okul kültürü ve liderlik desteği ile de doğrudan ilişkilidir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yatırım

yapması, okul içinde güçlü bir öğrenme topluluğu oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Bantwini, 2018). Bu nedenle, okul liderleri öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyen politikalar oluşturmalı ve mesleki öğrenme süreçlerini teşvik eden stratejiler geliştirmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bir diğer önemli unsur ise mentorluk programlarıdır. Mentorluk, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere rehberlik ederek onların mesleğe adaptasyon sürecini kolaylaştırmalarına yardımcı olan bir süreçtir. Mentorluk programları sayesinde yeni öğretmenler, mesleklerinde daha hızlı gelişim gösterebilir ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirebilirler (Kuru ve Tabancalı, 2023). Özellikle yeni öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarıyla düzenli olarak bir araya gelmesi ve onlardan geri bildirim alması, öğrenme sürecini hızlandıran önemli bir faktördür.

Ayrıca, öğrenme ekosistemlerinin sürdürülebilir olması için eğitim politikalarının öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin düzenli olarak mesleki gelişim programlarına katılımını teşvik eden politikalar oluşturması, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına yardımcı olmaktadır (Zhao, 2024).

Öğrenen okul kültürünün sürekliliğini sağlamak için öğretmenler arası iş birliği, mesleki gelişim programları ve mentorluk sistemleri gibi çeşitli stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Okul liderleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için sürekli öğrenme ekosistemleri oluşturmalı ve öğretmenlerin bilgi paylaşımına dayalı bir öğrenme kültürü geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Bu sayede, öğretmenler daha yetkin hale gelirken, öğrencilerin de daha kaliteli bir eğitim alması sağlanacaktır.

#### **4.2. Öğrenci Katılımı: Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Aktif Katılımını Teşvik Etme**

Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı, öğrenen okul kültürünün sürekliliğini sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Aktif katılım, öğrencilerin derslere yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal olarak da dahil olmalarını ifade eder. Bu, öğrencilerin öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmasını, ders materyalleriyle aktif olarak çalışmasını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlar (Ginting, 2021).

Araştırmalar, öğrenci katılımının akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Aktif öğrenme ortamlarında öğrenciler daha fazla motivasyon göstermekte, ders materyallerini daha iyi anlamakta ve öğrendikleri bilgiyi daha uzun süre hafızalarında tutabilmektedir (Hodges, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, öğrencilerin derslere aktif katılımını teşvik eden stratejiler geliştirmesi önemlidir.

Öğrenci katılımını artırmak için kullanılan yöntemlerden biri etkileşimli öğrenme teknikleridir. Derslerde soru-cevap etkinlikleri, tartışmalar ve grup çalışmaları gibi uygulamalar, öğrencilerin konulara daha fazla ilgi duymasını sağlar. Öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeleri ve akranlarıyla bilgi paylaşımları, öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirir (Sesmiyanti, 2018).

Bunun yanı sıra, iş birlikçi öğrenme stratejileri de öğrenci katılımını artıran etkili yöntemlerden biridir. İş birlikçi öğrenme ortamlarında öğrenciler grup çalışmaları yaparak, ders materyallerini birlikte analiz ederler ve farklı bakış açılarını değerlendirirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlayarak, akademik başarılarını artırır (Celik, 2016).

Öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamak için teknoloji destekli öğrenme araçları da giderek daha fazla kullanılmaktadır. Çevrimiçi eğitim platformları, dijital quizler ve interaktif öğrenme materyalleri, öğrencilerin derslere ilgisini artırarak onların daha aktif bir şekilde öğrenmeye katılmalarını sağlar (Yu ve Prince, 2022).

Öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli öğretim yöntemleri uygulamak da büyük bir fark yaratmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen bilgiyi öğrencilere aktaran ana aktör olurken, öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin bir parçası haline gelirler. Problem çözme odaklı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve tartışma temelli dersler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yöntemler arasındadır (George ve Supreetha, 2021).

Öğrenci katılımını artırmanın bir diğer yolu ise geri bildirim mekanizmalarını güçlendirmektir. Öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak derslerini planlamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalarını sağlar. Özellikle öğrenci geri bildirimine dayalı öğretim tekniklerinin, öğrenci motivasyonunu artırdığı ve derslere olan ilgiyi güçlendirdiği bilinmektedir (Symons, 2021).

Özetle, öğrenci katılımının teşvik edilmesi, öğrenen okul kültürünün sürekliliğini sağlamak açısından hayati bir öneme sahiptir. Etkileşimli öğretim teknikleri, iş birlikçi öğrenme, teknoloji destekli araçlar ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine yardımcı olur. Bu yöntemlerin uygulanması, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, onların derslere olan ilgisini ve motivasyonunu da güçlendirmektedir.

### **4.3. Ebeveyn ve Toplum Desteği: Okul-Aile-Toplum İş Birliği ile Öğrenme Kültürünü Yaygınlaştırma**

Öğrenen okul kültürünün sürdürülebilir olması için yalnızca okul içindeki aktörlerin değil, ebeveynlerin ve toplumun da sürece aktif olarak katılması gerekmektedir. Okul-aile-toplum iş birliği, öğrencilerin akademik başarısını



artırmanın yanı sıra, öğrenme kültürünü daha geniş bir topluluk içinde yaygınlaştırarak uzun vadeli eğitim reformlarını destekler. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının eğitime aktif katılımının, öğrencilerin akademik performanslarını, motivasyonlarını ve okul bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Moreeng, Mbatha, Ntsala ve Motsoeneng, 2024).

Etkili bir okul-aile-toplum iş birliği için öncelikle ebeveynlerin eğitime katılımının teşvik edilmesi gerekmektedir. Ebeveyn katılımı; çocuklarının akademik gelişimini takip etmek, okul etkinliklerine katılmak, öğretmenlerle düzenli iletişim kurmak ve evde destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak gibi birçok boyutu içermektedir. Yapılan araştırmalar, ebeveyn katılımının çocukların okul başarılarını doğrudan etkilediğini ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Quimada-Alberastine, 2024).

Toplum desteği, öğrenme kültürünü güçlendiren bir diğer önemli faktördür. Okulların, yerel topluluklarla iş birliği yaparak eğitim süreçlerini desteklemesi, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine ve okulun toplum içinde daha güçlü bir konuma gelmesine yardımcı olur. Toplum katılımı, yalnızca maddi destek sağlamakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilere mentorluk sağlamak, kariyer planlamalarına yardımcı olmak ve okullarda gönüllü olarak çalışmak gibi faaliyetleri de içermektedir. Araştırmalar, toplum katılımının eğitimde başarıyı artırdığı ve öğrencilerin gelecekteki kariyer planlamalarına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir (Bushra ve Naqvi, 2023).

Etkili bir okul-aile-toplum iş birliği oluşturmanın temel bileşenlerinden biri de iletişim kanallarının güçlendirilmesidir. Okulların ebeveynler ve toplum üyeleri ile düzenli olarak iletişim kurması, eğitim süreçlerinin şeffaflığını artırarak ebeveynlerin çocuklarının gelişimini daha yakından takip etmelerine olanak tanır. Çalışmalar, güçlü iletişim stratejilerinin ebeveynlerin eğitime olan ilgisini artırdığını ve onların okulla daha fazla iş birliği yapmalarını teşvik ettiğini göstermektedir (Eden, Chisom ve Adeniyi, 2024).

Ebeveynlerin ve toplumun eğitim sürecine daha fazla dahil olmasını sağlamak için katılımcı okul yönetimi anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin ebeveynleri ve toplum liderlerini karar alma süreçlerine dahil etmesi, eğitim sistemine daha geniş bir perspektif kazandırarak öğrenme kültürünü yaygınlaştırmaktadır. Araştırmalar, okul-aile-toplum iş birliğinin eğitim süreçlerini iyileştirdiğini ve öğrencilerin daha iyi akademik sonuçlar elde etmelerini sağladığını ortaya koymaktadır (Maharjan, 2016).

Ayrıca, ebeveynlerin eğitim süreçlerine daha fazla dahil olmasını sağlamak için okul etkinliklerinin toplumsal katılımı teşvik edecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Örneğin, okullarda düzenlenen açık dersler, veli toplantıları, kariyer günleri ve gönüllülük programları ebeveynlerin sürece dahil olmasını teşvik eder.

Araştırmalar, bu tür etkinliklerin ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla katkı sağlamalarını desteklediğini göstermektedir (Willis, Povey, Hodges ve Carroll, 2021).

Son olarak, toplumsal iş birliğinin sürdürülebilir olması için politika geliştirme ve eğitim reformları gerekmektedir. Eğitim politikalarının ebeveyn katılımını ve toplum desteğini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi, uzun vadeli eğitim reformlarının hayata geçirilmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitim sistemine yapılan toplumsal yatırımların sürdürülebilir olması için, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının da eğitim süreçlerine aktif olarak katılım sağlaması gerekmektedir (Hossain, 2021).

Özetle, ebeveyn ve toplum desteği, öğrenen okul kültürünün sürdürülebilir olmasını sağlayan temel unsurlar arasındadır. Okulların ebeveynlerle ve toplumla güçlü bir iş birliği kurması, öğrencilerin daha başarılı ve motive olmalarına katkı sağlarken, aynı zamanda eğitim sisteminin daha kapsayıcı ve etkili hale gelmesini desteklemektedir.

#### **4.4. Ölçme ve Değerlendirme: Kültürel Dönüşümün Başarısını Takip Etme ve Geliştirme**

Öğrenen okul kültürünün sürekliliğini sağlamak için, yapılan değişimlerin ve kültürel dönüşüm süreçlerinin sistematik bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu süreç, okul kültürünün ne ölçüde değiştiğini anlamak, güçlü ve zayıf yönleri belirlemek ve gelecekte yapılacak iyileştirmeler için veriye dayalı kararlar almak açısından kritik bir rol oynar (Marín, Bravo, Pilar, Mellado-Hernández, Kenigs ve Andrés, 2022).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmalıdır. Okul kültürünün dönüşümünü değerlendirmek için öğretmenler, öğrenciler ve velilerden geri bildirim almak önemlidir. Nicel yöntemler arasında anketler, akademik başarı testleri ve okul katılım oranları yer alırken, nitel yöntemler arasında görüşmeler, odak grup çalışmaları ve gözlemler bulunmaktadır (Birenbaum, 2016). Bu iki yöntem bir arada kullanıldığında, okulun kültürel dönüşüm süreci daha kapsamlı bir şekilde analiz edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde kendi kendini değerlendirme ve sürekli gelişim kültürünü teşvik eden modeller uygulanmalıdır. Özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini değerlendirebildiği bir sistem oluşturmak, bireylerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini sağlar. Araştırmalar, öğrenen okul kültürünü destekleyen okullarda, öğrenci merkezli değerlendirme sistemlerinin daha etkili olduğunu ve öğrencilerin kendilerini geliştirme konusunda daha fazla sorumluluk aldığını göstermektedir (Raudienė, 2021).

Öğrenen okul kültürünün ölçülmesi için kullanılan değerlendirme araçlarından

biri de okul kültürü tipoloji analizleridir. Bu analizler, okulun mevcut kültürel yapısını ortaya koyarak, liderlerin dönüşüm sürecinde nasıl hareket etmeleri gerektiğine dair önemli bilgiler sunar (Bridges, 2016). Bu tür araçlar, okul liderlerine kültürel değişimin hangi noktada olduğunu ve gelecekte hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini belirleme imkanı sağlar.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi de büyük bir önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimini takip etmesi, onları destekleyici geri bildirimler vermesi ve mesleki öğrenme topluluklarını teşvik etmesi, okul kültürünün sürekli olarak gelişmesini sağlar (Ingram, 2017). Özellikle öğretmenlerin profesyonel gelişim planları oluşturmaları ve belirli periyotlarda değerlendirme süreçlerine katılmaları, okul kültürünün daha dinamik hale gelmesini sağlar.

Öğrenen okul kültürünün sürekliliğini sağlamak için kullanılan bir diğer önemli yöntem, kurum içi ve kurum dışı değerlendirmeleri birleştirmektir. Okul içi değerlendirmeler öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler tarafından yürütülen değerlendirme süreçlerini kapsarken, okul dışı değerlendirmeler bağımsız denetçiler veya eğitim uzmanları tarafından yapılmaktadır. Araştırmalar, dış değerlendirme mekanizmalarının okulun güçlü yönlerini ve gelişmesi gereken alanlarını belirlemede etkili olduğunu göstermektedir (Smith, 2020).

Son olarak, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teknolojinin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Dijital platformlar aracılığıyla elde edilen veriler, okul kültürünün gelişimini takip etmek ve eğitimi daha etkin hale getirmek için güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Veri analizi, öğrenci performansını takip etmek, öğretmenlerin gelişim süreçlerini analiz etmek ve okul politikalarının etkililiğini ölçmek için kullanılabilir (Griffiths, Dalgarno, Schultz, Han ve Van Melle, 2019).

Özetle, öğrenen okul kültürünün başarısını takip etmek ve geliştirmek için kapsamlı ölçme ve değerlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır. Nicel ve nitel değerlendirme yöntemlerinin dengeli bir şekilde kullanılması, okul kültürünün sürekli gelişimini destekleyen veri temelli kararlar alınmasını sağlayacaktır. Bu süreç, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini sürekli geliştirmesine olanak tanıırken, okul yöneticilerinin daha bilinçli stratejiler belirlemesine yardımcı olacaktır.

## **5. Örnek Vaka Analizleri ve Başarılı Uygulamalar**

### **5.1. Farklı Ülkelerden ve Türkiye’den Başarılı Öğrenen Okul Kültürü Oluşturma Örnekleri**

Öğrenen okul kültürü oluşturma süreci, farklı ülkelerde ve Türkiye’de çeşitli stratejiler ve uygulamalarla desteklenmektedir. Başarılı örnekler, eğitim sistemine

entegrasyon sürecinde karşılaşılan zorlukları ve bunları aşmak için kullanılan yaklaşımları ortaya koymaktadır.

### *1. Türkiye’de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) Deneyimi*

Türkiye’deki bazı okullar, deneyimsel öğrenmeyi teşvik eden Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nı (IBDP) uygulayarak öğrencilerin akademik başarılarını ve problem çözme becerilerini geliştirmiştir. Yapılan bir çalışmada, Türkiye’de altı farklı lisede bu programın uygulanması incelenmiş ve öğretmen eğitimi, akademik entegrasyon ve okul kültürü desteği gibi unsurların başarılı bir öğrenme kültürü oluşturulmasında kritik faktörler olduğu görülmüştür (Martin, Tanyu ve Perry, 2016).

### *2. İspanya, Bulgaristan, İtalya ve Türkiye’de Okulların Öğrenen Örgütler Olarak Yapılandırılması*

Erasmus kapsamında yapılan bir araştırma, İspanya, Bulgaristan, İtalya ve Türkiye’de eğitim kurumlarının öğrenen örgütlere dönüşüm sürecini ele almıştır. Çalışma, eğitim kurumlarının sistem perspektifiyle nasıl şekillendiğini analiz etmiş ve bu süreçte katı müfredat yapıları ile bireyselci öğretim kültürünün en büyük engeller arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, dönüşüme yönelik en büyük fırsatlar okullar arası ağlar kurarak bilgi paylaşımını teşvik etmek ve dönüşümsel liderliği benimsemek olmuştur (Sierra-Huedo, Romea ve Aguarales, 2023).

### *3. Türkiye’de Okul Kültürü Eğitimleri ile Öğretmen Algılarının Değişimi*

Türkiye’de yürütülen bir başka çalışmada, öğretmenlerin okul kültürü algılarının nasıl değiştiği incelenmiştir. Öğretmenlere iş birliğine dayalı liderlik, ortak hedefler ve öğrenen topluluklar gibi konularda eğitimler verilmiş ve bu eğitimler sonrasında öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarında olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir. Ancak mesleki gelişim ve öğretmen iş birliği konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme sağlanamamıştır, bu da daha uzun vadeli destekleyici programların gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kalman ve Balkar, 2017).

## **5.2. Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri**

### *1. Katı Müfredat Yapıları ve Esneklik Eksikliği*

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğrenen okul kültürü oluşturma sürecinde en büyük zorluklardan biri müfredatın katılığı ve öğretim süreçlerinin esneklikten yoksun olmasıdır. Okullarda daha fazla proje tabanlı ve deneyimsel öğrenme yaklaşımı benimsenmeli, öğretmenlere müfredatı daha esnek şekilde uygulayabilme imkanı sunulmalıdır (Sierra-Huedo, Romea ve Aguarales, 2023).

### *2. Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Gelişim Eksiklikleri*

Öğretmenlerin, öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sunabilmeleri için

sürekli mesleki gelişim süreçlerine dahil olmaları gerekmektedir. Ancak araştırmalar, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yeterince desteklenmediğini ve bu durumun okul kültürünün dönüşümünü engellediğini göstermektedir (İnci ve Yıldız, 2019). Bu sorunu aşmak için düzenli öğretmen eğitim programları, mentorluk sistemleri ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.

### *3. Öğretmen İş Birliği ve Paylaşım Kültürünün Eksikliği*

Okulların öğrenen topluluklara dönüşebilmesi için öğretmenler arasında iş birliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bireyselci öğretim kültürü, öğretmenler arasındaki iş birliğini ve bilgi paylaşımını sınırlayabilmektedir (Kalman ve Balkar, 2017). Bu nedenle, okullarda profesyonel öğrenme toplulukları (PLCs) ve ortak ders planlama atölyeleri gibi iş birlikçi modeller uygulanmalıdır.

### *4. Okul Liderlerinin Rolü ve Dönüşümsel Liderlik Eksikliği*

Başarılı öğrenen okul kültürü örnekleri incelendiğinde, okul liderlerinin vizyoner ve dönüşümcü liderlik anlayışına sahip olmalarının kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Ancak bazı okullarda liderler, geleneksel yönetim anlayışını sürdürdüğünden öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanamamaktadır (Sierra-Huedo, Romea ve Aguarales, 2023). Bu sorunun çözümü için liderlik eğitimleri düzenlenmeli ve okul yöneticileri öğretmenleri daha fazla karar alma süreçlerine dahil etmelidir.

### *5. Toplum ve Aile Katılımının Yetersizliği*

Öğrenen okul kültürünün sürdürülebilir olması için ebeveyn ve toplum desteği gereklidir. Ancak bazı okullarda, ailelerin ve toplumun eğitim sürecine aktif olarak katılım göstermediği gözlemlenmektedir (Eden, Chisom ve Adeniyi, 2024). Okullar, ebeveynlerin ve toplumun eğitim sürecine daha fazla dahil olmasını sağlamak için bilgilendirme toplantıları, veli katılım programları ve toplumsal projeler düzenlemelidir.

Özetle, öğrenen okul kültürünün başarılı bir şekilde oluşturulabilmesi için esnek öğretim modelleri, sürekli mesleki gelişim, güçlü okul liderliği, öğretmenler arası iş birliği ve toplumsal destek gibi faktörlerin bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye ve diğer ülkelerdeki başarılı uygulamalar, bu faktörlerin birleştiği durumlarda dönüşüm sürecinin daha etkili olduğunu göstermektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Eğitimde öğrenen okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülebilir hale getirilmesi, öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve toplumun ortak çabalarını gerektiren dinamik bir süreçtir. Yapılan araştırmalar ve örnek vaka analizleri göstermektedir ki, etkili bir öğrenen okul kültürü inşa edebilmek için

liderlik, iş birliği, mesleki gelişim, öğrenci katılımı, teknoloji kullanımı ve toplumsal destek gibi temel bileşenlerin bir arada ele alınması gerekmektedir. Okulların, yalnızca bilgi aktarılan yerler olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin ve öğretmenlerin sürekli geliştiği ve yeniliği teşvik eden topluluklar haline gelmesi hedeflenmelidir (Sierra-Huedo, Romea ve Aguares, 2023).

Öğrenen okul kültürü oluşturma sürecinde, okul liderleri kilit bir rol oynamaktadır. Dönüşümcü liderlik anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik destekleyici politikaların uygulanması ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin teşvik edilmesi, öğrenme süreçlerinin daha verimli hale gelmesini sağlamaktadır (Kalman ve Balkar, 2017). Ayrıca, öğretmenler arası iş birliğini artıran profesyonel öğrenme toplulukları (PLCs) gibi modeller, eğitimcilerin sürekli olarak birbirlerinden öğrenmelerini teşvik etmekte ve okul kültürünü güçlendirmektedir (Kociuruba, 2017).

Öğrenci katılımının artırılması, öğrenen okul kültürünün sürdürülebilir olması açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin yalnızca derslere fiziksel olarak katılım göstermesi yeterli değildir; ders materyalleri ile aktif etkileşim kurmaları, iş birlikçi öğrenme süreçlerine dahil olmaları ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmeleri sağlanmalıdır (Hodges, 2020). Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı, öğrenci katılımını teşvik eden yenilikçi öğrenme ortamları oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Yu ve Prince, 2022).

Ebeveynlerin ve toplumun eğitim sürecine dahil edilmesi, okul kültürünün kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Ailelerin çocuklarının eğitimine katılım göstermesi, okul yönetimleri ile daha güçlü bir iş birliği içinde olması ve toplum kaynaklarının eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrenen okul kültürünün daha geniş bir çerçevede yaygınlaşmasını desteklemektedir (Eden, Chisom ve Adeniyi, 2024).

Öğrenen okul kültürünün geliştirilmesi sürecinde ölçme ve değerlendirme mekanizmalarının etkin bir şekilde kullanılması, eğitim reformlarının başarısını belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır. Kültürel dönüşüm süreçlerinin etkili olup olmadığını anlamak için öğretmenler, öğrenciler ve velilerden düzenli olarak geri bildirim alınmalı ve bu veriler doğrultusunda sürekli iyileştirmeler yapılmalıdır (Smith, 2020).

## **Öneriler**

Okul liderleri ve yöneticiler için öneriler:

- Dönüşümcü ve paylaşımcı liderlik modelleri benimsenmeli ve öğretmenler ile öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için destekleyici programlar uygulanmalı, mentorluk sistemleri ve iş birlikçi öğrenme toplulukları



oluşturulmalıdır.

- Öğrenci merkezli öğrenme modelleri teşvik edilmeli, öğrencilerin derslere aktif katılımını artıran etkileşimli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Dijital eğitim araçları ve teknolojik yenilikler öğrenme süreçlerine entegre edilmeli, öğrencilerin daha yaratıcı ve bağımsız öğrenme becerileri kazanmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenler için öneriler:

- Mesleki gelişim topluluklarına katılım teşvik edilmeli, öğretmenler arası bilgi ve deneyim paylaşımı artırılmalıdır.
- İş birlikti öğretim modelleri uygulanmalı ve öğretmenler, farklı disiplinlerden meslektaşlarıyla ortak ders planlamaları yapmalıdır.
- Öğrencilere aktif öğrenme fırsatları sunulmalı, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğrenci geri bildirimlerine dayalı ders içerikleri geliştirilmeli, öğrenci görüşleri öğretim süreçlerine entegre edilmelidir.

Politika yapıcılar ve eğitim otoriteleri için öneriler:

- Öğrenen okul kültürünü destekleyen eğitim politikaları oluşturulmalı ve müfredat esnekliği artırılmalıdır.
- Okul-aile-toplum iş birliği artırılmalı, ailelerin eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermesi için teşvik mekanizmaları uygulanmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme süreçleri güçlendirilerek, okulların kültürel dönüşüm süreçleri bilimsel verilerle takip edilmelidir.
- Eğitimde dijital dönüşüm projeleri desteklenmeli, okullarda dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşması sağlanmalıdır.

Özetle, öğrenen okul kültürünün başarılı bir şekilde oluşturulması ve sürdürülebilir hale gelmesi için liderlik, öğretmen gelişimi, öğrenci katılımı, toplumsal destek ve ölçme-değerlendirme mekanizmalarının etkin şekilde kullanılması gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı, esnek ve yenilikçi bir hale gelmesi için bu faktörler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

## **Kaynaklar**

- Ado, K. (2016). From pre-service to teacher leader: The early development of teacher leaders. *Issues in Teacher Education*, 25(1), 3-21.
- Ahsan, M. J. (2024). Cultivating a culture of learning: The role of leadership in fostering lifelong development. *The Learning Organization*. <https://doi.org/10.1108/tlo-03-2024-0099>
- Aryal, S. (2022). Cultural nexus between school and community. *AMC Journal*. <https://doi.org/10.3126/amcj.v3i1.45469>
- Bantwini, B. (2018). Developing a culture of collaboration and learning among natural science teachers as a continuous professional development approach in a province in South Africa. *Teacher Development*, 23(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1533491>
- Barru, A. (2017). School culture in behavioral organization perspective. Retrieved from
- Beskorsa, O. (2021). MOOC: Platforms of professional self-development of primary school teachers of English. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 48, 33-38. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.33-38>
- Birenbaum, M. (2016). Assessment culture versus testing culture: The impact on assessment for learning. In G. T. L. Brown & L. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 275-292). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_16)
- Bridges, J. P. (2016). Book review: School culture rewired: How to define, assess, and transform it. *Management in Education*, 30, 37. <https://doi.org/10.1177/0892020615589222>
- Bushra, S., & Naqvi, H. (2023). Community involvement in school education. *Pakistan Journal of International Affairs*. <https://doi.org/10.52337/pjia.v6i4.958>
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- Celik, S. (2016). Cooperative learning fosters students' engagement in the learning process. *Journal of Humanity Sciences*, 20, 49-54.
- Clark, J. (2019). The impact of school culture upon an educational institution. Retrieved from
- Earley, P. (2016). Global trends and challenges for school leaders: Keeping the focus on learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(14), 21-33. <https://doi.org/10.7358/ECPS-2016-014-EARL>
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Parent and community

- involvement in education: Strengthening partnerships for social improvement. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.894>
- Fadila, T. N., Ayumi, N. M., Damanik, Y. T., & Elfrianto, E. (2024). The leadership role of the school principal in developing school culture. *Indonesian Journal of Education*. <https://doi.org/10.56495/ije.v3i1.649>
- Feriana, D., & Ulfatun, T. (2024). The role of school culture in shaping a positive learning environment. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*. <https://doi.org/10.37329/cetta.v7i1.2820>
- Gallardo, S. R. (2020). Leading school networks to liberate learning: Three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2), 146-162. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- George, S. V., & Supreetha, R. (2021). A reward-based active learning approach for motivating and engaging students in a large classroom. *Journal of Engineering Education Transformations*. <https://doi.org/10.16920/JEET/2021/V34I0/157215>
- Ginting, D. (2021). Student engagement and factors affecting active learning in English language teaching. *VELES Voices of English Language Education Society*. <https://doi.org/10.29408/veles.v5i2.3968>
- Griffiths, J., Dalgarno, N., Schultz, K., Han, H., & Van Melle, E. (2019). Competency-based medical education implementation: Are we transforming the culture of assessment? *Medical Teacher*, 41, 811-818. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1584276>
- Harris, D., & Kemp-Graham, K. Y. (2016). The relationship between building teacher leadership capacity and campus culture. *Education Leadership Journal*, 5(1), 49-74.
- Hodges, L. (2020). Student engagement in active learning classes. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_3)
- Hossain, M. (2021). Does greater community involvement mean more parent-teacher interaction? Evidence from seven developing countries. *International Journal of Educational Development*, 83, 102378. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDUDEV.2021.102378>
- Ingram, A. E. (2017). Enhancing the culture of professional learning in a high-performing school (Doctoral dissertation, University of Kentucky). <https://doi.org/10.13023/ETD.2017.234>
- İnci, S., & Yildiz, S. (2019). Perceptions of English teachers in Turkey and Germany. *Universal Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070216>
- Kalman, M., & Balkar, B. (2017). Shifting teachers' perceptions of school culture

- in Turkey: A mixed methods study. *Journal of Educational Research*.  
<https://doi.org/10.18275/FIRE201704021139>
- Karatsiori, M., Lontou, T., & Zafiri, M. (2021). Rethinking teacher education via collaborative learning. *International Journal of Teacher Education and Professional Development*. <https://doi.org/10.4018/IJTEPD.2021070103>
- King, F. (2022). Supporting teachers to lead by learning and learn by leading. *Professional Development in Education*, 48(3), 361-363.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2082699>
- Kociuruba, J. P. (2017). Teachers' perceptions of professional learning communities and their impact on school culture (Doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from
- Koutouzis, M. (2019). Leadership for transforming Greek schools into learning organizations. Retrieved from
- Kuru, N. K., & Tabancalı, E. (2023). The relationship between teachers' professional learning, school culture, and teachers' demographic characteristics. *International Journal of Educational Research Review*.  
<https://doi.org/10.24331/ijere.1282840>
- Kwan, P., & Wong, Y. (2020). School culture and educational leadership. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.678>
- Lazdina, S. (2023). Learning culture or learning organization – approaches to implement changes at schools. *Rural Environment. Education. Personality (REEP)*. <https://doi.org/10.22616/reep.2023.16.015>
- Liggett, R. (2017). The role of the school-based professional leadership culture in student learning. Retrieved from
- Madalińska-Michalak, J. (2018). School principal leadership and learning. Retrieved from
- Maharjan, S. (2016). Parental involvement and education development in Nepal. *International Journal of African and Asian Studies*, 27, 50-53.
- Marín, Y. T., Bravo, V., Pilar, C., Mellado-Hernández, M. A. E., Kenigs, A., & Andrés, O. (2022). Design and validation of a scale designed to gather student perceptions of the culture of assessment as learning. *International Journal of Educational Research*. Retrieved from
- Marković, M., Stanisavljević-Petrović, Z., & Radovanović, N. (2023). School culture as a starting point for school development. *Univerzitetska misao*.  
<https://doi.org/10.5937/univmis2322053m>
- Martin, R., Tanyu, M., & Perry, S. (2016). Structures and programme supports for Creativity, Action, Service in the International Baccalaureate Diploma Programme: An implementation study in Turkey. *Journal of Research in*

- International Education, 15(2), 120-136.  
<https://doi.org/10.1177/1475240916659722>
- Maslowski, R., Rekers-Mombarg, L., & Bosker, R. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013. Retrieved from
- Moreng, B., Mbatha, Z. M., Ntsala, S. A., & Motsoeneng, T. J. (2024). Parental involvement as a convergence of understanding by teachers and parents. *Interdisciplinary Journal of Sociality Studies*. <https://doi.org/10.38140/ijss-2024.vol4.04>
- Noman, M., & Gurr, D. M. (2020). Contextual leadership and culture in education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.595>
- Postholm, M. B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 452-470. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717>
- Quimada-Alberastine, J. (2024). Parents' involvement and learners' engagement in school. *EPR International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management*. <https://doi.org/10.36713/epra17450>
- Rasheed, A. A., AlBattat, A. R., & Azam, S. (2024). Contextual factors and virtual professional learning communities in Maldivian schools. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/ijem-12-2022-0492>
- Raudienė, I. (2021). The expression of learning-oriented assessment culture: A qualitative study of teachers' perceptions about assessment. *Society, Integration, Education*, 2, 514-524. <https://doi.org/10.17770/SIE2021VOL2.6231>
- Ridho, M., Murtadlo, I., & Budayasa, I. (2018). Principal leadership in developing school culture. *Proceedings of the International Conference on Social Science and Humanities*, 17, 45-52. <https://doi.org/10.2991/soshec-17.2018.6>
- Rincón-Gallardo, S. (2020). Leading school networks to liberate learning: Three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2), 146-162. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- Roy, C. (2016). A professional learning community with an Arabian twist. Retrieved from
- Sasan, J. M. V., Escultor, G. R., & Larsari, V. N. (2023). The impact of transformational leadership on school culture. *International Journal of Social Service and Research*. <https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i8.334>
- Saylor, L., McKenzie, G., & Sacco, C. (2018). Teacher-centered mentorship as

- meaningful professional development. *Journal of Montessori Research*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.17161/JOMR.V4I2.6923>
- Schaik, P. V., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2020). Fostering collaborative teacher learning: A typology of school leadership. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/EJED.12391>
- Sesmiyanti, S. (2018). Student's cognitive engagement in learning process. *Polingua*, 5(2), 48-51. <https://doi.org/10.30630/polingua.v5i2.34>
- Sierra-Huedo, M. L., Romea, A. C., & Aguarales, M. (2023). Are schools learning organizations? An empirical study in Spain, Bulgaria, Italy, and Turkey. *Social Sciences*, 12(9), 495. <https://doi.org/10.3390/socsci12090495>
- Smith, D. (2020). Assessment leadership and cultural change. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 9, 79-95. <https://doi.org/10.5325/jasseinsteffe.9.1-2.0079>
- Srisawat, S., & Wannapiroon, P. (2022). The development of virtual professional learning community platform with experiential design thinking process to enhance digital teacher competency. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(12), 1753. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.12.1753>
- Steyn, G. (2017). Fostering teachers' professional development through collaboration in professional learning communities. Retrieved from
- Sträng, D. R. (2018). The school leader as ideal type: How to reconcile Max Weber with the concept of school culture. *Open and Equal Access for Learning in School Management*. <https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.71197>
- Symons, K. (2021). 'Can you hear me? Are you there?': Student engagement in an online environment. *Journal of Learning Development in Higher Education*. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi22.730>
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16644957>
- Trevisan, O., & Carli, M. (2023). Virtual school: Learning to teach physics in a virtual community of practice. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2023oa16807>
- Ver Loren Van Themaat, J. (2019). Thinking together changes the educational experiences, provision and outcomes for SEND pupils – professional learning communities enhancing practice, pedagogy and innovation. *Support for Learning*. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12263>
- Warren, L. (2016). Viewing teachers as leaders without being administrators. *Education 3-13*, 136(4), 508-514.
- Webber, C. T., & Nickel, J. (2022). A vibrant and empowering context for teacher



- leaders. *International Journal for Leadership in Learning*.  
<https://doi.org/10.29173/ijll2>
- Willis, L., Povey, J., Hodges, J., & Carroll, A. (2021). Presenting school culture findings. *Principal Leadership for Parent Engagement in Disadvantaged Schools*. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-1264-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-16-1264-0_6)
- Yaremchuk, N. (2023). Features of a digital educational environment in the context of professional distance training for elementary school teachers. *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*.  
<https://doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12051>
- Yu, C., & Prince, D. L. (2022). Active learning and student engagement. *Handbook of Research on Active Learning and Student Engagement in Higher Education*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9564-0.ch005>
- Yusof, H., Osman, M., & Noor, M. (2016). School culture and its relationship with teacher leadership. *The International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 272-286.  
<https://doi.org/10.6007/IJARBS/V6-I11/2396>
- Zhao, X. (2024). The impact of collaborative learning on teacher professional development and individual growth within team collaboration. *Research and Advances in Education*. <https://doi.org/10.56397/rae.2024.02.03>

# Bölüm 2

## İşyeri Nezaketsizliğinin Okul Yönetimine Yansımaları

Bilal EROĞLU<sup>1</sup>, Olgun GÖNÜL<sup>2</sup>

### 1. Giriş

İşyerinde nezaket, örgütsel iklimin sağlıklı işlemesi, çalışanlar arası iş birliğinin güçlenmesi ve profesyonel ilişkilerin sürdürülebilirliği açısından temel bir kavramdır. Nezaket, bireylerin karşılıklı saygı, anlayış ve özen içinde iletişim kurmalarını sağlayan sosyal bir kural olarak örgüt kültürünün önemli bir ögesidir (Cortina vd., 2001; Pearson ve Porath, 2010). Ancak iş yaşamında sıklıkla gözlemlenen ve giderek artan bir biçimde akademik literatüre konu olan bir diğer olgu ise "nezaketsizliktir".

Nezaketsizlik; düşük yoğunluklu, örgütsel normlara aykırı ve çoğu zaman belirsiz niyet taşıyan, ancak hedef alınan kişide psikolojik ve sosyal zarar oluşturan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Andersson ve Pearson, 1999). Bu davranışlar sözel, sözel olmayan, yazılı ya da fiziksel biçimlerde kendini gösterebilir (Işıkay ve Taslak, 2021; Porath ve Pearson, 2013). İlk bakışta önemsiz gibi görünen bu eylemler, zamanla çalışanlar üzerinde gerilim, öfke, stres ve tükenmişlik gibi psikolojik sonuçlar yaratmakta; ayrıca örgütsel bağlılık ve iş performansı gibi yapıları olumsuz yönde etkilemektedir (Blau ve Andersson, 2005; Johnson ve Indvik, 2001).

Nezaketsiz davranışlar yalnızca bireysel değil, kurumsal sonuçlar da doğurmaktadır. Örgütsel düzeyde bakıldığında, verimlilikte düşüş, çalışan devrinde artış, güven kaybı ve yönetsel karar alma süreçlerinde aksama gibi sonuçlar dikkat çekmektedir (Pearson vd., 2000; Özcan, 2022). Bu tür davranışların özellikle stresli iş ortamlarında daha sık görülmesi, örgütsel destek eksikliği ve adaletsiz liderlik gibi faktörlerle ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Kızıloğlu, 2019; Mankodi, 2021).

Eğitim kurumları da birer örgüt olarak, bu tür davranışların yaşandığı ve etkilerinin doğrudan hissedildiği sosyal sistemlerdir. Okullar, yönetici, öğretmen,

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Batman/Merkez Zübeyde Hanım İlkokulu, Orcid No:0000-0002-8990-8124

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, İzmir/Aliağa Atatürk İlkokulu, Orcid No: 0009-0008-0480-4627

öğrenci ve veli etkileşimlerinin yoğun yaşandığı kurumlar olması bakımından nezaketin olmazsa olmaz olduğu birer kamusal işyeri niteliğindedir. Ancak yapılan araştırmalar, eğitim ortamlarında da nezaketsizlik olgusunun yaygınlaştığını ve yönetim süreçlerini sekteye uğrattığını göstermektedir (Çınar, 2024; Demirci, 2024). Özellikle okul yöneticilerinin öğretmenler, veliler ve hatta öğrencilerle yaşadığı nezaketsiz deneyimler; hem iletişim, hem de karar alma, değerlendirme ve kriz yönetimi gibi yönetsel işlevlerde ciddi sorunlar yaratabilmektedir (Daşo, 2022).

Bu bağlamda, işyeri nezaketsizliği literatürünün eğitim yönetimi disipliniyle kesiştiği noktada önemli bir teorik eksiklik olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarında yaşanan nezaketsizliklerin yalnızca kişiler arası çatışma boyutuyla değil, aynı zamanda okul iklimi, örgütsel adalet ve liderlik biçimleri ile olan ilişkisi bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin karşılaştığı nezaketsizlik, yalnızca bireysel tükenmişliğe değil, aynı zamanda tüm okulun moralini ve performansını etkileyen bir değişkene dönüşmektedir.

Bu çalışma, literatürdeki kuramsal birikimi temel alarak, işyeri nezaketsizliğinin okul yönetimine nasıl yansıdığını kuramsal bir çerçevede incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın odak noktası, okul yöneticilerinin karşılaştığı nezaketsizlik türlerinin yönetsel süreçlere ve örgütsel yapıya olan etkileridir. Aynı zamanda bu davranışlarla baş etme yolları ve önleyici stratejiler de tartışmaya açılacaktır.

### **1.1. Problem Durumu**

Günümüz eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkmış; çok paydaşlı, dinamik ve karmaşık örgütsel sistemler hâline gelmiştir. Bu sistemler içerisinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sürdürülen iletişim, kurumun iklimini ve işleyişini doğrudan belirlemektedir. Bu nedenle okul ortamında sergilenen her türlü davranış, sadece bireysel ilişkileri değil, aynı zamanda kurumsal bütünlüğü ve yönetsel işleyişi de etkileyen bir unsur hâline gelmiştir. Nezaket bu çerçevede, eğitim kurumlarında sürdürülebilir bir iletişim ve yönetim anlayışının temel dayanaklarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitim ortamlarında nezaketsizlik davranışlarının giderek yaygınlaştığını ve bu durumun okul yöneticileri üzerinde ciddi baskılar oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen-öğretmen, yönetici-öğretmen ve veli-yönetici ilişkilerinde sıkça karşılaşılan sözel, sözel olmayan ya da dolaylı nezaketsiz tutumlar; okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını, karar alma süreçlerini ve kriz yönetimi becerilerini olumsuz etkilemektedir (Çınar, 2024; Demirci, 2024).

İşyeri nezaketsizliği kavramı, eğitim kurumları bağlamında değerlendirildiğinde çok boyutlu bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Andersson ve Pearson (1999) tarafından geliştirilen "nezaketsizlik sarmalı" teorisine göre, bir nezaketsizlik davranışı karşılıklı olarak yeni nezaketsizlikleri tetiklemekte ve bu durum örgüt içinde kümülatif bir bozulma süreci yaratmaktadır. Bu çerçevede okul ortamında bir öğretmenin yöneticisini kasıtlı olarak görmezden gelmesi, bir velinin küçümseyici ifadeler kullanması ya da bir yöneticinin öğretmen katkılarını değersizleştirilmesi gibi davranışlar, sarmalın bir parçası olarak örgütsel ortamı zehirleyebilmektedir (Porath ve Pearson, 2013).

Daşo'nun (2022) araştırması, okul yöneticilerinin en fazla velilerden nezaketsiz davranış gördüğünü; öğretmenlerin ise en çok yöneticiler tarafından nezaketsiz tutumlara maruz kaldığını göstermektedir. Bu bulgular, nezaketsizliğin sadece kişiler arası çatışma değil, aynı zamanda yönetsel ve kurumsal bir sorun hâline geldiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Demirci (2024), öğretmenlerin yöneticiyle yaşadığı nezaketsizlikleri çoğunlukla "diyalogu kesme" veya "aileye bildirerek çözme" eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, iletişimin koptuğu ve yönetsel otoritenin zedelendiği bir ortamı beraberinde getirmektedir.

Nezaketsizlik; karar verme, planlama, iletişim kurma, örgütlenme ve denetim gibi temel yönetim fonksiyonlarında aksamalara neden olmakta, okul yöneticilerinin kurumsal liderlik rolünü sekteye uğratmaktadır. Özellikle örgütsel adaletin sağlanamadığı, destekleyici liderliğin yeterli düzeyde bulunmadığı ortamlarda, nezaketsizliğin yaygınlaştığı ve kurumun psikolojik iklimine zarar verdiği belirtilmektedir (Blau ve Andersson, 2005; Pearson vd., 2000).

Bu nedenle, okul yöneticilerinin karşılaştığı nezaketsizlik olgusu yalnızca bireysel düzeyde değerlendirilmemeli; örgütsel, yönetsel ve kültürel boyutlarıyla birlikte ele alınmalıdır. Literatürde bu alana dair ampirik araştırmalar bulunsa da, teorik düzeyde kavramsal çerçeveyi inşa eden çalışmaların sınırlı olması bu problemi daha da derinleştirmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın temel amacı, işyeri nezaketsizliği olgusunun okul yönetimine olan etkilerini teorik bir perspektifle ortaya koymaktır. Eğitim kurumlarında yaygınlaşan nezaketsiz davranışların, okul yöneticilerinin yönetsel işlevlerine, karar alma süreçlerine, örgüt içi ilişkilerine ve psikolojik dayanıklılıklarına nasıl yansıdığını kuramsal çerçevede incelemek bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Çalışma, işyeri nezaketsizliğini yalnızca bireyler arası çatışma veya geçici bir iletişim sorunu olarak değil; aksine, eğitim yönetimi bağlamında örgütsel yapıyı

ve okul kültürünü tehdit eden sürekli ve çok boyutlu bir sorun olarak ele almaktadır. Özellikle öğretmen, veli ve yöneticiler arasındaki etkileşimlerde yaşanan nezaketsizliğin, okul yöneticilerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerine engel oluşturduğu yapılan nitel ve nicel çalışmalarla ortaya konulmuştur (Çınar, 2024; Demirci, 2024; Daşo, 2022).

Nezaketsizlik, eğitim kurumlarında liderliğe duyulan güveni zedelemekte; okul iklimini, aidiyet duygusunu ve örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri, yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda psikososyal bir yükün altında kalmaktadır. Pearson ve Porath'ın (2009) belirttiği gibi, nezaketsizlik davranışları uzun vadede “örgütsel tükenmişlik” ve “düşük kurumsal aidiyet” gibi sonuçlara neden olmaktadır. Daşo'nun (2022) çalışmasında öğretmenlerin “kendimi dışlanmış hissedirim, okuldan uzaklaşırım” ifadesiyle bu durumu dile getirmesi de nezaketsizliğin bireyde ve kurumda nasıl bir etki yarattığını açıkça ortaya koymaktadır.

Çalışmanın önemi, işyeri nezaketsizliği gibi görece yeni bir kavramın eğitim yönetimi disiplini içerisindeki teorik bağlamını güçlendirmeye yönelik olmasıdır. Bugüne kadar yapılan çalışmaların çoğu uygulamalı düzeyde olup, teorik boyutta işyeri nezaketsizliğini örgütsel iklim, liderlik, motivasyon ve disiplin sorunları ile ilişkilendiren kapsamlı kuramsal analizler oldukça sınırlıdır. Bu eksikliği gidermeyi amaçlayan bu çalışma, aynı zamanda eğitim kurumlarında daha sağlıklı bir yönetim ikliminin nasıl oluşturulabileceğine dair politik ve stratejik öneriler de sunmayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, eğitim kurumlarında nezaketsizlik olgusunun etkilerini yalnızca görünür davranışlar üzerinden değil; daha derin, sistematik ve örgütsel süreçler üzerinden ele alarak, alanyazına teorik düzeyde katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

### **1.3. Yöntemsel Yaklaşım (Teorik Derleme)**

Bu çalışma, herhangi bir uygulamalı veri toplama sürecine dayanmayan, nitel bir teorik derleme araştırmasıdır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, işyeri nezaketsizliği ile okul yönetimi arasındaki ilişkiyi kuramsal bir bakış açısıyla irdelemek üzere literatürde yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri, akademik makaleler, kitaplar ve derleme çalışmalar taranmış; bu kaynaklar tematik olarak analiz edilmiştir.

Yöntem olarak betimsel analiz ve tematik içerik çözümlemesi esas alınmış, özellikle okul ortamlarında işyeri nezaketsizliği olgusunu konu edinen çalışmalarda belirlenen ortak temalar sistematik biçimde sınıflandırılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen kaynaklar, 1999 yılında Andersson ve Pearson tarafından literatüre kazandırılan “işyeri nezaketsizliği” kavramının gelişimi çerçevesinde

değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye bağlamında 2020 sonrası yapılan ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin nezaketsizlik algılarına yer veren güncel araştırmalar esas alınmıştır (Çınar, 2024; Demirci, 2024; Daşo, 2022).

Bu kuramsal incelemede öğretmen, veli, öğrenci ve yöneticilerden kaynaklı nezaketsiz davranışlar, örgüt içi işleyiş, iletişim ve yönetim süreçleri bağlamında incelenmiş; aynı zamanda işyeri nezaketsizliğinin doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği yapılar (psikolojik sahiplik, örgütsel iklim, liderlik tarzı vb.) da ele alınmıştır. Bu yaklaşımla, okul ortamında yöneticilerin karşılaştığı nezaketsizlik biçimleri yalnızca fenomenolojik değil, aynı zamanda kuramsal bir bütünlük içinde analiz edilmiştir.

#### 1.4. Kavramsal Sınırlılıklar ve Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan temel kavramlar, eğitim kurumlarında yaşanan işyeri nezaketsizliği olgusunun daha sağlıklı kavranabilmesi amacıyla açıklanmıştır. Kavramların anlam sınırları belirlenerek hem teorik çerçevenin berraklaştırılması hem de kavram kargaşasının önlenmesi hedeflenmiştir.

- **İşyeri Nezaketsizliği (Workplace Incivility):** Pearson ve Porath (2009) tarafından, örgütsel normlara aykırı, düşük yoğunluklu ve niyeti belirsiz olan, ancak hedef alınan kişide olumsuz etkiler yaratan davranışlar olarak tanımlanır. Bu çalışmada işyeri nezaketsizliği, okul yöneticilerinin öğretmen, veli ve öğrencilerle yaşadığı olumsuz iletişim örüntüleri bağlamında ele alınmıştır.
- **Nezaketsiz Davranış:** Sözel (bağırarak, alay etmek), sözel olmayan (göz devirmek, mimiklerle küçümsemek), yazılı (kasıtlı e-posta cevapsızlığı, sert yazışmalar) ve fiziksel (görmezden gelme, uzak durma) olmak üzere dört başlıkta sınıflandırılan, örgütsel saygıyı zedeleyen davranış türleridir (Cortina vd., 2001; Çınar, 2024).
- **Okul Yöneticisi:** Bu çalışmada okul yöneticisi terimi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Yönetici kavramı, örgütsel süreçlerde karar alan, düzenleyen, denetleyen ve yön veren lider figürünü temsil eder.
- **Örgütsel Nezaket / Nezaketsizlik:** Kurum içinde sürdürülen iletişimde karşılıklı saygı, empati ve olumlu dil kullanımını içeren davranış kalıpları “örgütsel nezaket” olarak tanımlanırken; bunların yokluğu ya da zıddı olan tutum ve davranışlar “örgütsel nezaketsizlik” olarak adlandırılmaktadır (Demirci, 2024; Daşo, 2022).
- **Nezaketsizlik Sarmalı:** Andersson ve Pearson (1999) tarafından geliştirilen bu kuram, bir nezaketsiz davranışın karşılıklı olarak benzer

davranışlara yol açtığını ve bunun zamanla örgütsel ilişkilerde yıkıcı bir döngü oluşturduğunu ifade etmektedir.

- **Psikolojik Sahiplik:** Çalışanların kurumlarını “sahiplenme” düzeyini ifade eden, aidiyet duygusuyla doğrudan ilişkili bir kavramdır. Nezaketsizlik, bu duyguyu zedeleyerek bireyin kurumsal bağlılığını azaltabilmektedir (Daşo, 2022).

Bu çalışma yukarıda tanımlanan kavramlar çerçevesinde sınırlıdır. Kavramsal çerçeve dışında kalan mobbing, örgütsel şiddet veya açık çatışma gibi daha sistematik ve kasıtlı zarar verme niyetine dayalı kavramlar, bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Çünkü işyeri nezaketsizliği, niyetin açıkça belirgin olmadığı, daha örtük ve düşük yoğunluklu davranış örüntülerine odaklanır.

## 2. Kuramsal Temeller

### 2.1. İşyeri Nezaketsizliği: Kavram ve Özellikler

#### 2.1.1. Tanım ve Türler

İşyeri nezaketsizliği, örgüt içi ilişkilerde karşılıklı saygı ilkesine zarar veren, düşük yoğunluklu, genellikle belirsiz niyet içeren ve doğrudan saldırganlık barındırmayan ancak hedefteki kişide rahatsızlık uyandıran davranışları ifade eder (Andersson ve Pearson, 1999). Bu davranışlar örgüt iklimini olumsuz etkileyerek, çalışanların iş doyumunu, verimliliğini ve örgütsel bağlılığını azaltmaktadır (Pearson ve Porath, 2009).

Türlerine göre işyeri nezaketsizliği şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- **Sözel Nezaketsizlik:** Alaycı sözler, iğneleyici ifadeler, küçümseyici yorumlar gibi sözlü ifadelerle karşı tarafı değersiz hissettirme. Örneğin, bir yöneticinin öğretmene toplantı sırasında “sen zaten anlamazsın” gibi bir ifade kullanması.
- **Sözel Olmayan Nezaketsizlik:** Göz devirmek, konuşma sırasında başka yere bakmak, ilgisiz kalmak gibi beden diliyle ifade edilen soğukluk.
- **Yazılı Nezaketsizlik:** E-posta ya da mesajlara geç ya da hiç yanıt vermemek, soğuk ve sert dil kullanımı, önemli bilgileri paylaşmamak.
- **Fiziksel Nezaketsizlik:** Bilinçli olarak görmezden gelme, topluluk içinde kişiyi dışlama, mesafe koyma.

Nezaketsizlik türleri bazen açık biçimde, bazen de örtük olarak ortaya çıkar. Özellikle okul ortamları gibi yüksek sosyal etkileşimli ortamlarda, bu tür davranışların sıklığı ve etkisi daha da belirginleşir.

### **2.1.2. Belirsiz Niyet ve Düşük Yoğunluk Kavramları**

Nezaketsizliği zorbalık, yıldırma (mobbing) gibi daha ağır örgütsel olgulardan ayıran temel fark; davranışların çoğu zaman “kasıtlı” görünmemesi ve düşük yoğunlukla gerçekleşmesidir. Bu durum hem davranışın teşhisini güçleştirir hem de müdahale sürecini karmaşık hâle getirir (Pearson ve Porath, 2010). Özellikle lider pozisyonunda bulunan kişilerin, eleştiriyi “disiplin” kılıfıyla sunmaları ya da iletişimden kaçınmayı “yoğunluk” bahanesiyle meşrulaştırmaları, nezaketsizliği görünmez kılar.

Leiter vd. (2015), düşük yoğunluklu nezaketsizliğin, uzun vadede örgütsel sarsıntılara yol açtığını ve özellikle eğitim kurumlarında tükenmişlik, çatışma ve uzaklaşma davranışlarını tetiklediğini vurgular. Nezaketsizlik sarmalında (Andersson ve Pearson, 1999), bir nezaketsizliğin başka bir nezaketsizliği doğurmasıyla kurum içi ilişkiler kademeli olarak bozulur.

## **2.2. Okul Örgütlerinde Nezaketsizlik**

Eğitim kurumları, çok paydaşlı yapısı ve yoğun sosyal etkileşim dinamiği nedeniyle nezaketsizlik davranışlarının hem kolay ortaya çıktığı hem de hızla yayıldığı ortamlardır. Öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin bir arada bulunduğu bu yapılar, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşmadığında yüksek gerilimli hâle gelebilir. Bu bağlamda okullarda nezaketsizlik yalnızca bireyler arası bir sorun değil; aynı zamanda kurumsal bir tehdit olarak değerlendirilmelidir (Demirci, 2024).

### **2.2.1. Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kaynaklı Nezaketsizlik**

Öğretmenler, okul ortamında hem yöneticilerden hem de öğrencilerden ve velilerden kaynaklı nezaketsiz davranışlara maruz kalabilmektedir. Öğrencilerin sınıf içinde kurallara uymaması, öğretmene sözlü sataşmalarda bulunması ya da öğretmeni küçümseyici söz ve davranışlar sergilemesi öğretmen açısından duygusal bir yük oluşturur. Aynı şekilde velilerin toplantılarda veya sosyal medya gruplarında öğretmenleri küçük düşürücü ifadeler kullanması, öğretmenlerin mesleki itibarını zedeler.

Demirci (2024), öğretmenlerin nezaketsizlik karşısında çoğu zaman “aileye bildirme” veya “rehberlik servisine yönlendirme” gibi yöntemlere başvurduğunu belirtmiştir. Ancak bu çözümler sorunun kökenine değil, semptomlarına müdahale niteliğindedir.

Öğrenciler de zaman zaman yöneticilerin ya da öğretmenlerin davranışlarını nezaketsiz olarak algılayabilir. Özellikle öğrencilerin yöneticiye ulaşamadığını hissettikleri durumlar, öğretmenlerin cezalandırıcı tutumları ya da öğrenciye söz



hakkı tanınmaması, onların okul ortamını güvensiz olarak algılamasına neden olabilir (Çınar, 2024).

### **2.2.2. Yöneticilerin Nezaketsiz Tutumları**

Yöneticiler, eğitim kurumlarında norm belirleyici aktörlerdir. Bu nedenle yöneticilerin sergilediği iletişim biçimi, diğer tüm çalışanlara örnek teşkil eder. Ancak bazı durumlarda yöneticiler bilinçli ya da bilinçsiz şekilde nezaketsiz davranışlar sergileyebilir. Bunlar arasında öğretmen katkılarını küçümseme, bilgiyi saklama, karar süreçlerine katılımı sınırlama ve öğretmeni kamu önünde eleştirme gibi davranışlar yer alır (Daşo, 2022).

Bu tür yönetsel nezaketsizlik davranışları, öğretmenlerde değersizlik hissi uyandırır ve psikolojik sahiplik düzeyini düşürür. Daşo'nun (2022) verilerine göre, öğretmenlerin %67'si yönetsel nezaketsizlik karşısında "dışlandığını hissettiğini" ve "okuldan uzaklaşmak istediğini" ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sadece %2,6'sı yaşadığı nezaketsizlikleri üst yönetime rapor ettiğini belirtmiştir; bu da kurumsal sessizliğin tehlikeli boyutlara ulaştığını göstermektedir.

Yöneticilerin nezaketsizliği bazen doğrudan değil, dolaylı yollarla ortaya çıkar: örneğin sürekli eleştirme, olumlu davranışları fark etmeme, teşekkürü ihmal etme veya öğretmeni yalnız bırakma gibi davranışlar da örgütsel nezaketsizlik kapsamına girer (Pearson vd., 2000).

### **2.3. Nezaketsizliğin Yönetim Süreçlerine Etkisi**

Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliği için stratejik kararlar almak, paydaşlar arası ilişkileri yönetmek ve öğretim süreçlerinin koordinasyonunu sağlamakla yükümlüdür. Ancak bu işlevlerin etkili biçimde yürütülebilmesi, kurum içi etkileşimlerin sağlıklı ve saygıya dayalı olmasıyla mümkündür. Nezaketsizlik, bu bağlamda yalnızca bireyler arası bir iletişim problemi değil, doğrudan yönetsel işlevleri sekteye uğratan bir risk alanı olarak değerlendirilmelidir (Demirci, 2024)

Nezaketsizlik, okul yöneticilerinin karar alma, iletişim kurma, planlama ve örgütlenme gibi temel yönetim işlevlerini çeşitli biçimlerde sekteye uğratmaktadır. Örneğin işleyişte süreklilik arz eden bilgilendirme süreçlerinin kesintiye uğraması, yöneticinin aldığı kararların öğretmenler tarafından desteklenmemesine neden olabilir. Bu durum, özellikle Pearson vd. (2000) tarafından tanımlanan "örgütsel bağlılıkta kırılma" ve "güven yitimine dayalı pasif direnç" olarak literatürde açıklanmıştır.

Daşo'nun (2022) verileri, yöneticilerin sergilediği nezaketsiz davranışların öğretmenlerin psikolojik sahiplik düzeylerini olumsuz etkilediğini ortaya

koymaktadır. Öğretmenler, fikirlerinin dikkate alınmadığı, katkılarının göz ardı edildiği ve yönetsel süreçlere katılmadıkları ortamlarda kuruma karşı olan aidiyet duygularını kaybetmektedir. Avey vd. (2009) da psikolojik sahiplik ile olumlu örgütsel tutumlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu, bu bağın zedelenmesi durumunda yöneticilerin liderlik işlevlerinin zayıfladığını vurgulamaktadır.

Okulda yaygınlaşan nezaketsizlik, aynı zamanda yönetici-öğretmen-veli ilişkilerinde güven temelini zedeler. Öğretmenlerin, yöneticilerle yaşadıkları olumsuz deneyimleri ifade etmeye çekinmesi veya "görmezden gelmesi" sonucu oluşan sessizlik kültürü, karar alma süreçlerinde bilgi kayıplarına yol açmakta, okulun işleyişini aksatmaktadır (Detert ve Edmondson, 2005). Bu durum, eğitim kurumlarında "örgütsel sessizlik" sendromu olarak değerlendirilmektedir.

Okullarda nezaketsizliğin yönetime yansıyan bir diğer önemli boyutu ise liderlik tarzının etkilenmesidir (Pekmezcan, 2024). Literatürde bu tür durumlar, çoğu zaman "tepkisel liderlik" biçiminde kendini gösterir. Yani yönetici, işbirliğine dayalı katılımcı bir tarz yerine, daha içe kapanık, otoriter ve korumacı bir yaklaşım benimsemeye başlar. Özellikle desteklenmeyen yöneticiler, kurumda denetim mekanizmalarını artırma, çalışanlar arasında ayırım yapma gibi davranışlar sergileyerek örgütsel kutuplaşmayı tetikleyebilir (Leiter vd., 2015; Çınar, 2024).

Nezaketsiz davranışlar aynı zamanda okulun dış paydaşları ile olan ilişkilerini de etkilemektedir. Özellikle velilerle yaşanan iletişim problemleri, okulun kamuoyundaki itibarına zarar verebilir. Bu durum yöneticilerin kriz yönetimi becerilerini zorlayan bir başka alandır. Yöneticilerin sürekli savunma pozisyonuna geçmeleri, pedagojik liderlik rollerini yerine getirmelerini güçleştirmektedir (Blase ve Blase, 2002).

Literatürde sıkça vurgulanan bir başka olgu ise "örgüt iklimi ve okul kültürü" üzerinde nezaketsizliğin yıpratıcı etkisidir. Nezaketsizliklerin sıklığı ve görünürlüğü arttıkça, olumlu örgüt kültürünün yerini güvensiz, huzursuz ve parçalanmış bir yapı almaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu bağlamda yöneticilerin yalnızca bireysel çözüm yolları değil, bütüncül ve kurumsal bir nezaket politikası geliştirmesi zorunlu hâle gelmektedir (Porath, 2016).

#### **2.4. Nezaketsizlik Sarmalı ve Örgütsel Sonuçları**

İşyeri nezaketsizliği, bireysel bir davranış bozukluğu olmanın ötesinde, örgüt içinde hızla yayılabilen ve kurumsal yapıyı içten içe aşındıran bir sosyal mekanizmaya sahiptir. Andersson ve Pearson (1999), bu durumu "nezaketsizlik sarmalı" kavramı ile açıklamıştır. Buna göre, bir örgüt üyesi tarafından sergilenen düşük yoğunluklu nezaketsiz davranış, karşı tarafta bir tepki doğurur ve bu tepki zamanla başka bir nezaketsizlik biçimiyle karşılık bulur. Süreç ilerledikçe örgüt

içinde karşılıklı saygı ve güvene dayalı ilişkiler yerini çatışma, uzaklaşma ve kopuşlara bırakır.

Özellikle eğitim kurumları gibi duygusal etkileşimlerin yoğun yaşandığı ortamlarda, bu sarmalın etkileri daha kısa sürede ve daha derin biçimde hissedilmektedir. Örneğin, okul yöneticisinin öğretmenin görüşlerini dinlememesi veya küçümseyici bir ifadeyle geçiştirmesi, öğretmenin motivasyonunu kırmakta; öğretmen ise buna pasif direnç, iletişimden çekilme veya meslektaşlarına karşı olumsuz tutumlar sergileyerek karşılık verebilmektedir (Demirci, 2024). Böylece bireysel düzeyde başlayan bir kırgınlık, tüm örgütsel iletişim yapısını etkileyen bir soruna dönüşür.

Daşo'nun (2022) nitel bulguları, bu sarmalın eğitim kurumlarında “yayılmacı etkisi” olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları nezaketsizlik deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşımları ve karşılıklı destek yerine “sessizleşme” veya “uzaklaşma” davranışları sergilemeleri, örgütte güven duygusunu zayıflatmakta; kolektif aidiyetin yerini bireysel savunma refleksleri almaktadır. Bu tür ortamlar, Pearson ve Porath'ın (2009) “örgütsel yabancılaşma” olarak adlandırdığı yapıya işaret eder.

Nezaketsizlik sarmalı şu örgütsel sonuçları doğurmaktadır:

- **Örgütsel Bağlılıkta Azalma:** Çalışanlar, kurumlarıyla olan duygusal bağlarını zayıflatır, aidiyet duyguları düşer (Avey vd., 2009).
- **Psikolojik Tükenmişlik:** Nezaketsiz davranışlara sürekli maruz kalmak, bireylerde motivasyon kaybına, işe yönelik negatif duyguya ve duygusal tükenmişliğe yol açar (Leiter vd., 2015).
- **Örgütsel Sessizlik:** Çalışanlar sorunları dile getirmekten kaçınır; geri bildirim kültürü zarar görür (Detert ve Edmondson, 2005).
- **İletişim Kopukluğu:** Kurum içi bilgi akışı sekteye uğrar; yönetsel kararlar sağlıklı temellere dayanmaz.
- **Örgüt Kültüründe Bozulma:** Nezaketin yerini kaygı, güvensizlik ve bireysel çıkarlar alır (Hoy ve Miskel, 2012).

Blau ve Andersson (2005), bu tarz örgütlerde sadece çalışan performansının değil, aynı zamanda liderliğe duyulan güvenin de zedelenişini vurgular. Özellikle eğitim kurumlarında bu tür bir sarmal, sadece öğretmen ve yönetici etkileşimini değil, öğrencilerin öğrenme ortamını da doğrudan etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hâli, sınıf içi motivasyonun en temel belirleyicisidir.

Sonuç olarak, nezaketsizlik sarmalı; sadece bireylerin değil, okulun bütünsel sağlığının bozulmasına neden olmaktadır. Bu nedenle yönetim süreçlerinde

nezaketi önceleyen liderlik biçimlerinin geliştirilmesi ve örgütsel iklimin bu doğrultuda yapılandırılması gerekmektedir (Porath, 2016; Çınar, 2024).

### **3. Tartışma ve Değerlendirme**

#### **3.1. Nezaketsizliğin Yönetimsel Zorluklara Etkisi**

Okul yöneticiliği, yalnızca yönetsel kararlar almakla sınırlı olmayan; aynı zamanda iletişimi düzenleyen, krizleri yöneten, paydaşları bir araya getiren karmaşık bir liderlik biçimidir. Bu bağlamda işyeri nezaketsizliği, yönetsel süreci doğrudan sekteye uğratan, ancak çoğu zaman görünmez kalan bir risk faktörüdür. Eğitim kurumlarında gözlemlenen nezaketsizlik davranışları, hem yönetici hem de öğretmen düzeyinde işlevsel bozulmalara yol açmaktadır.

Demirci (2024) tarafından yapılan doktora çalışmasında, okul yöneticileri öğretmenlerle yaşadıkları nezaketsizlikleri genellikle doğrudan görüşmelerle çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu tür çözüm yaklaşımları çoğu zaman yeterli olmamakta, iletişim problemleri bir süre sonra sistematik hâle gelerek yönetimsel işleyişe zarar vermektedir. Özellikle öğretmenlerin yöneticilerin kararlarına karşı pasif direniş göstermesi, uygulama süreçlerinin aksamasına ve ekip çalışmasının bozulmasına neden olmaktadır (Çınar, 2024).

Yine Daşo'nun (2022) nitel verilerine göre, öğretmenler yöneticilerin küçümseyici, soğuk ve dışlayıcı tutumlarından dolayı kendilerini "değersiz" hissettiklerini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını ve katılım isteklerini azaltmaktadır. Bu bağlamda işyeri nezaketsizliği, yöneticilerin etkili bir ekip yönetimi kurmasını zorlaştırmakta; motivasyon ve iş birliği ortamını zedelemektedir (Pearson ve Porath, 2009).

Nezaketsizliğin bir başka yönetsel yansıması ise karar alma süreçlerinde yalnızlaşmadır. Yöneticiler, nezaketsizlik atmosferinde öğretmenlerden yeterli geri bildirim alamamakta, alınan kararlar çoğu zaman paydaş katılımı olmadan şekillenmektedir. Detert ve Edmondson (2005) tarafından ifade edilen "örgütsel sessizlik" durumu, burada kendini açık biçimde göstermektedir. Yani, yönetici çevresinden soyutlanmakta, kararlar tepeden inme hâlini almakta; bu da hem öğretmenler hem de veliler nezdinde yönetim otoritesini zayıflatmaktadır.

Blase ve Blase (2002), etkili okul liderliğinin temelinde açık iletişim ve güven ortamının bulunduğunu vurgulamaktadır. Oysa nezaketsizliğin hakim olduğu ortamlarda, bu iki unsurun ciddi biçimde zedelendiği görülmektedir. Nezaketsizlik davranışlarına maruz kalan yöneticiler zamanla "kontrolcü", "tepkisel" ya da "pasif" liderlik tarzlarına yönelmekte; bu da uzun vadede okulun genel işleyişini tehdit eden bir kırılganlık üretmektedir.

Özellikle öğretmenlerin nezaketsizlik karşısında sergilediği sessizlik, uzaklaşma ve duyarsızlaşma gibi davranışlar, okulun kurumsal hafızasını ve

öğrenen örgüt yapısını doğrudan zayıflatmaktadır. Çınar (2024), bu durumun bir tür "örgütsel tükenmişliğe" dönüştüğünü ve yönetsel inisiyatifi felce uğrattığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, nezaketsizlik davranışları okul yöneticileri için yalnızca bir iletişim sorunu değil, aynı zamanda liderlik fonksiyonlarını işlevsiz hâle getiren sistemsel bir tehdit olarak ele alınmalıdır. Eğitim kurumlarının karmaşık doğası içinde, nezaketsizliğin sadece bireyler arası gerilim yaratmakla kalmayıp, doğrudan yönetsel etkinliği azalttığı görülmektedir.

### **3.2. Eğitim Kurumlarında Disiplin ve Nezaket İlişkisi**

Okul yöneticileri, eğitim ortamında düzeni ve verimliliği sağlamak adına çeşitli disiplin stratejileri uygularlar. Ancak bu stratejilerin niteliği ve uygulanış biçimi, kurum iklimi üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Özellikle disiplin süreçlerinin sert, baskıcı ya da aşağılayıcı bir dil ile yürütülmesi, örgüt içinde nezaket ilkesini zedeleyerek karşılıklı güvensizlik doğurabilir (Blase ve Blase, 2002). Bu bağlamda disiplin ve nezaket, birbirleriyle çelişen değil, tamamlayıcı iki yönetim bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim kurumlarında disiplin anlayışının katı bir otoriteye dönüşmesi, öğretmenler arasında duygusal kopuşa, öğrencilerde ise okuldan soğumaya neden olabilmektedir. Demirci'nin (2024) bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin "disiplin" adı altında uyguladığı bazı davranışları nezaketsizlik olarak nitelendirmiştir. Bunlar arasında toplantılarda sert konuşmalar, öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaması, hataların kamu önünde dile getirilmesi gibi uygulamalar yer almaktadır.

Nezaket ile disiplin arasındaki dengeyi kuramayan yöneticilerin, özellikle meslekî ilişkilerde hızlı güven kaybı yaşadığı; öğretmenler tarafından "otoriter" ya da "empati yoksunu" olarak etiketlendiği görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Halbuki etkili bir lider, kurumsal düzeni sağlarken aynı zamanda bireylerin saygınlığını koruyan, iletişimde adaletli, şeffaf ve kapsayıcı bir tutum sergileyebilmelidir.

Çınar (2024), yöneticilerin nezaket ve disiplin arasındaki dengeyi sağladıklarında, öğretmenlerin yönetime olan güvenlerinin arttığını ve okul ikliminin daha pozitif hâle geldiğini vurgulamaktadır. Aynı araştırmada, öğretmenler disiplinin "sertlik" değil "tutarlılık ve iletişimle yürütülen bir rehberlik" olarak algılandığı kurumlarda daha yüksek psikolojik sahiplik geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu da, nezaketin disiplin uygulamalarında temel bir araç olarak işlevselleşmesi gerektiğini göstermektedir.

Daşo'nun (2022) tezinde yer alan öğretmen görüşlerinde de benzer bir vurgu vardır: Öğretmenler, disiplin süreçlerinde kendilerini dışlayan ya da doğrudan

yargılayan yöneticilere karşı soğukluk geliştirdiklerini, bu tutumun zamanla "kurumdan uzaklaşma" davranışına dönüştüğünü belirtmişlerdir. Bu durum, yöneticilerin sadece yönetsel değil, aynı zamanda duygusal liderlik rollerini de yerine getirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, öğrenciler açısından da nezaketsiz disiplin uygulamaları okul ortamına yabancılaşmaya ve öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olabilir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere yönelik önyargılı ve sert uygulamaların, eşitsizliği artırıcı bir etki yarattığı bilinmektedir (Özdemir, 2015). Bu nedenle okul disiplin politikalarının etik, pedagojik ve iletişimsel boyutlar gözetilerek yapılandırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin disiplin sağlama sorumluluklarıyla birlikte, nezaket kültürünü koruma ve yayma görevleri de vardır. Disiplin, otoriteyle değil; nezaket, iletişim ve rehberlikle inşa edildiğinde kalıcı ve içselleştirilmiş bir düzen sağlanabilir.

### **3.3. Nezaketsizlikle Mücadele: Politikalar ve Öneriler**

İşyeri nezaketsizliği, eğitim kurumlarında yalnızca bireyler arasında yaşanan iletişim bozukluklarıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda örgüt yapısını, liderlik anlayışını ve okulun kurumsal kültürünü doğrudan tehdit eden bir yapı taşımaktadır. Bu nedenle nezaketsizlikle mücadele, bireysel duyarlılıklardan ziyade, bütüncül ve kurumsal politikalar aracılığıyla yürütülmelidir.

İlk olarak, kurumsal farkındalık ve eğitim faaliyetleri, nezaketsizlikle mücadelede önemli bir araçtır. Daşo'nun (2022) çalışmasında, hem okul yöneticileri hem de öğretmenler, nezaketsizlik davranışlarının önlenmesi için "iletişim eğitimi", "nezaket seminerleri" ve "meslek içi destekleyici programlar" düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tür uygulamalar, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin davranışsal farkındalık geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Çınar (2024) ise örgüt içinde rol model davranışların önemine vurgu yaparak, yöneticilerin kendi davranışlarıyla olumlu bir iklim yaratmaları gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle çatışma anlarında sergilenen nezaketli ve adil tutumlar, tüm örgüte yansıyan pozitif davranış kalıplarının temelini oluşturmaktadır. Liderin tutumu, kurumda kabul gören normların biçimlenmesinde belirleyicidir.

İkinci olarak, katılımcı yönetim anlayışının kurumsallaştırılması, nezaketsizlik davranışlarını azaltmada etkili bir diğer stratejidir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif biçimde dâhil edilmesi, onların kuruma olan aidiyetini ve psikolojik sahiplik duygusunu artırmakta; bu da iletişimdeki saygı düzeyini güçlendirmektedir (Avey vd., 2009; Demirci, 2024). Katılımın sağlanmadığı ortamlarda ise öğretmenlerin sesini geri çektiği ve pasif direnişe yöneldiği görülmektedir (Detert ve Edmondson, 2005).

Üçüncü olarak, örgüt içinde açık ve güvene dayalı bir geri bildirim sistemi kurulmalıdır. Nezaketsizlik davranışları çoğu zaman bildirilmeyen, göz ardı edilen ya da "normalleştirilen" eylemler olduğundan; okul içinde hem yöneticiler hem öğretmenler için açık iletişim kanalları oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, geri bildirim kültürünün teşvik edilmesi, sorunların büyümeden çözülmesini sağlayacaktır. Ancak bu sistemin güvene dayalı biçimde tasarlanması ve yaptırım odaklı değil, gelişim odaklı olması esastır (Pearson ve Porath, 2010).

Son olarak, mevzuat desteği ve etik yönergelerle güçlendirilmiş kurumsal politikalar geliştirilmelidir. Okul içinde nezaketsiz davranışlara karşı yaptırım gücü olan net, adil ve uygulanabilir kurallar belirlenmeli; bu kurallar tüm paydaşlara şeffaf biçimde iletilmelidir. Böylece herkesin hangi davranışın kabul edilir, hangisinin edilmez olduğunu bilmesi sağlanmış olur.

Daşo (2022), yöneticilerin nezaketsizlikle mücadelede çoğu zaman yalnız kaldıklarını ve kurumsal destek mekanizmalarının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun önüne geçmek için ilçe ve il düzeyinde okul yöneticileri için profesyonel danışmanlık sistemleri oluşturulması ve yöneticilerin yalnızlaştırılmaması önerilmektedir.

Özetle, nezaketsizlikle mücadelede etkili olabilecek temel öneriler şunlardır:

- İletişim ve nezaket temalı hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli,
- Liderler nezaket konusunda örnek davranış sergilemeli,
- Karar süreçlerine katılım ve şeffaflık sağlanmalı,
- Güven temelli geri bildirim mekanizmaları kurulmalı,
- Etik kurallar ve yaptırım içeren iç politika belgeleri oluşturulmalı,
- Yöneticilere duygusal destek ve rehberlik sağlanmalıdır.

Bu öneriler, okul ortamında sürdürülebilir bir nezaket kültürü inşa etmenin temellerini oluşturacaktır. Kurum içinde bu tür bir kültürün yerleşmesi, yalnızca iletişimi değil; aynı zamanda performansı, dayanışmayı ve mesleki tatmini de olumlu yönde etkileyecektir.

#### 4. Sonuç

Bu çalışmada, işyeri nezaketsizliği kavramı teorik açıdan ele alınmış ve okul yönetimi bağlamında nasıl bir yıkıcı etkiye yol açtığı bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Eğitim kurumları, birçok paydaşın aynı örgütsel yapı içinde sürekli ve yoğun biçimde etkileşim kurduğu karmaşık sistemlerdir. Bu nedenle kurum içindeki her davranış, yalnızca bireyler arası ilişkiyi değil, aynı zamanda okulun işleyişini, iklimini ve yönetsel yapısını doğrudan etkilemektedir. Nezaketsizlik, bu bağlamda bireysel bir sorun olmaktan çok, örgütsel yapının bütünlüğünü tehdit eden sistemsel bir risk unsuru hâline gelmektedir.

Literatür ve tezler incelendiğinde; nezaketsizlik davranışlarının genellikle düşük yoğunluklu, niyeti belirsiz ancak yıkıcı etkileri olan iletişim biçimleri olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Andersson ve Pearson, 1999; Pearson ve Porath, 2010). Özellikle okul ortamında öğretmen, yönetici ve veli arasında karşılıklı olarak gelişen bu davranışlar, zamanla kurumsal kültürü bozan bir sarmala dönüşmektedir. Bu çalışmada da belirtildiği üzere, öğretmenlerin yöneticilere güveni zedelendiğinde, örgütsel bağlılık düşmekte; yöneticiler ise yalnızlaşarak liderlik rollerini yeterince yerine getirememektedir (Daşo, 2022; Çınar, 2024; Demirci, 2024).

Nezaketsizlik sadece yöneticileri hedef almaz; aynı zamanda yöneticilerin uyguladığı otoriter ve dışlayıcı yaklaşımlar da öğretmenlerde psikolojik uzaklaşmaya yol açar. Bu durum, okulda hem dikey (yönetici-öğretmen) hem yatay (öğretmen-öğretmen) ilişkileri etkileyen çok katmanlı bir soruna dönüşür. Nezaketsizlik sarmalının yaygınlaştığı ortamlarda iletişim kopar, geri bildirim kanalları kapanır ve okul içinde örgütsel sessizlik hâkim olur (Detert ve Edmondson, 2005). Bu da kurumun öğrenme, yenilenme ve gelişme kapasitesini ciddi biçimde sınırlar.

Bu teorik çalışma, eğitim yönetimi literatüründe giderek önem kazanan işyeri nezaketsizliği konusuna kuramsal bir derinlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Türkiye bağlamında bu kavramın özellikle eğitim kurumları özelinde sınırlı çalışılması, bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Aynı zamanda nezaketsizliğin sadece kişiler arası bir çatışma biçimi değil; liderlik, örgütsel bağlılık, psikolojik sahiplik ve okul iklimi gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek çok boyutlu ele alınması, literatüre bütüncül bir katkı sunmaktadır.

Bu çalışmanın temel katkıları ve önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- **Teorik Katkı:** İşyeri nezaketsizliği kavramı, eğitim yönetimi disiplini içinde okul yöneticiliği bağlamında ilk kez bu kadar sistemli bir biçimde tartışılmıştır. Kavramın örgütsel bağlılık, psikolojik sahiplik, liderlik ve okul kültürü ile olan ilişkileri kuramsal olarak yapılandırılmıştır.
- **Politika Geliştirme:** Eğitim politikalarında nezaket temelli bir iletişim kültürünün desteklenmesi, okul yöneticilerinin görev tanımlarında “örgütsel nezaketin sürdürülmesi” gibi maddelere yer verilmesi önerilmektedir.
- **Liderlik Gelişimi:** Yöneticilere yönelik liderlik gelişim programlarında empati, etik iletişim, çatışma çözümü ve nezaket temelli etkileşim konularının önceliklendirilmesi sağlanmalıdır.
- **Kurumsal Yapılar:** Okullarda açık iletişimi teşvik eden ve güvene dayalı geri bildirim mekanizmalarını içeren yapıların oluşturulması, nezaketsizlikle mücadelede kalıcı bir etki yaratacaktır.



- **İleri Araştırmalar:** Bu alışma teorik düzeyde yapılmış olup, gelecekte nicel ve nitel araştırmalarla nezaketsizlik davranışlarının boyutları, yayılma biçimleri ve birey üzerindeki etkileri daha ayrıntılı biçimde ortaya konabilir.

Sonuç olarak, nezaket, okul yöneticilerinin en önemli yönetim araçlarından biridir. Nezaketsizliğin sistematik biçimde varlık gösterdiği ortamlar, yalnızca bireysel psikolojik zararlar değil; kurumsal işlev kayıplarına da yol açar. Bu nedenle eğitimde kaliteyi artırma hedefi, ancak saygıya dayalı, şeffaf ve katılımcı bir okul iklimiyle mümkün olabilir.

## Kaynakça

- Avey, J. B., Avolio, B. J., Crossley, C. D., & Luthans, F. (2009). Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 173–191.
- Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, 24(3), 452–471.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). *The fire is back!: Principals sharing school governance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blau, G., & Andersson, L. M. (2005). Testing a measure of instigated workplace incivility. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 595–614.
- Çınar, A. (2024). *Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine göre okul ortamında karşılaşılan nezaketsiz davranışlar ve okul yönetimine yansımaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Daşo, S. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okuldaki nezaketsiz davranışlara ilişkin görüşleri ile örgütsel düzlemde psikolojik sahiplik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demirci, M. (2024). *Kamu ortaokul yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin okuldaki nezaketsiz davranışlar ve disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2005, August). No exit, no voice: the bind of risky voice opportunities in organizations. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2005, No. 1, pp. O1-O6). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Işıkay, Ç., & Taslak, S. (2021). İşyeri nezaketsizliği: Ulusal literatür üzerine bir içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 521–552.
- Leiter, M. P., Laschinger, H. K. S., Day, A., & Oore, D. G. (2015). The impact of civility interventions on employee social behavior, distress, and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1258–1274.
- Mankodi, T. (2021). *Workplace incivility antecedents and outcomes: Implications on HR practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indian

Institute of Management Ahmedabad.  
<http://vslir.iima.ac.in:8080/xmlui/handle/11718/24119>

- Özdemir, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin kaba davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 283–298.
- Pearson, C. M., Andersson, L. M., & Porath, C. L. (2000). Assessing the incivility landscape. *Organizational Dynamics*, 29(2), 123–137.
- Pearson, C. M., & Porath, C. L. (2009). *The cost of bad behavior: How incivility is damaging your business and what to do about it*. New York, NY: Portfolio.
- Pekmezcan, Y. (2023). İşyerinde nezaketsizliğin nedenleri ve sonuçları açısından bir inceleme. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(48), 227–241.
- Porath, C. L. (2016). The hidden toll of workplace incivility. *McKinsey Quarterly*, 2, 1–10.

# Bölüm 3

## Okul Aile Birlikleri ve Okulun İşleyişine Katkıları

Müslim AKKUŞ<sup>1</sup>, Emrah DERYAL<sup>2</sup>

### Giriş

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli unsurların başında gelmektedir. Öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmaları, sadece okullarda verilen eğitimle sınırlı kalmaz; aynı zamanda aile, çevre ve okul arasındaki işbirliği ile şekillenir. Okul ve aile arasındaki etkileşim, öğrencilerin eğitim süreçlerinin başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkileşimi güçlendirmek, eğitim sürecinin kalitesini artırmak ve öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla, Okul Aile Birlikleri (OAB) önemli bir rol oynamaktadır.

Okul Aile Birlikleri, okul ve aile arasındaki işbirliğini teşvik ederek, eğitim süreçlerinin daha verimli hale gelmesini sağlar. Bu birlikler, okulun hem eğitim-öğretim faaliyetlerine hem de okulun sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına katkı sağlar. Bu bağlamda, OAB'ler, eğitimde fırsat eşitliği yaratmak, okul başarısını artırmak ve okulun genel işleyişine katkıda bulunmak için çeşitli alanlarda aktif bir rol üstlenmektedirler.

Bu çalışmanın amacı, Okul Aile Birliklerinin okul işleyişine olan katkılarını kapsamlı bir şekilde incelemektir. Çalışma, OAB'lerin okul ile aile arasındaki iletişimi nasıl geliştirdiğini, sosyal, eğitimsel ve ekonomik katkılarını nasıl sağladığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca, OAB'lerin okul yönetimi ve öğretim süreçlerine nasıl etki ettiği, okulun başarısını nasıl artırabileceği üzerine de analizler yapılacaktır. Bu doğrultuda, okul aile birliklerinin işlevleri ve eğitim sistemine sağladığı katkılar detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Eğitimde kaliteyi artırma yolunda önemli bir adım olan okul-aile işbirliğinin, toplumda daha geniş çapta benimsenmesi ve güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma, OAB'lerin eğitim süreçlerine olan katkılarının

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Batman/Beşiri Sabancı İlkokulu, ,Orcid No:0000-0003-2776-8100

<sup>2</sup> Müdür Yardımcısı, Batman Beşiri Sabancı İlkokulu, Orcid No:0000-0002-7714-4075

daha iyi anlaşılmasına ve bu işbirliğinin daha verimli hale gelmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

## **1. Genel Kavramlar**

### **1.1. Okul**

Okul kavramı, kökeni Antik Yunan'a dayanan ve Latince ile Germen dillerine "schole" sözcüğünden geçmiş bir terimdir. Tarihsel süreçte bu kavram, bireylerin ahlaki gelişimlerine yönelik bir anlam taşıırken, günümüzde eğitimin kurumsallaşmış bir yapısını ve bu yapıyı oluşturan unsurları ifade etmektedir (Akyüz 1991). Okul, farklı araştırmacılar tarafından değişik açılardan ele alınmış ve tanımlanmıştır.

Aytaç'a (2000) göre okul, eğitimin genel ve özel amaçları doğrultusunda öğrencilere önceden belirlenmiş davranışları kazandıran bir örgüttür. Benzer şekilde Başaran (2000), okulu eğitimin temel sisteminin bir basamağı olarak değerlendirmekte ve onun kurumsal bir yapı olduğunun altını çizmektedir. Özmen ve Kolay (2004) ise okulu, girdisi ve çıktısı insan olan sosyal bir örgüt olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda okul; öğretmen, idareci ve çevresel kaynaklar gibi unsurları girdiler olarak kabul edip, belirli bir süreç sonunda donanımlı bireyler yetiştirerek toplumun gelişimine katkıda bulunmaktadır. Açık sistemler teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, okullar çevreleri ile sürekli etkileşim hâlinindedir ve bu bağlamda eğitim-çevre ilişkisi oldukça kritik bir role sahiptir. Eğer eğitim kurumları başarısız olursa, bu durum toplumsal düzeyde çözümü zor problemlerin ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir (Özmen ve Kolay 2004).

Eğitim sosyolojisi bağlamında değerlendirildiğinde, Apple (2006), okulların egemen ideolojilerin üretildiği merkezler olduğunu öne sürmektedir. Ona göre eğitim kurumları, bireylerin yetenek ve yeterliliklerini ailelerinin toplumsal ve ekonomik statülerine göre şekillendiren bir sistem yaratmaktadır. Düşük gelirliler ve işçi sınıfına mensup ailelerin çocukları, otoriteye saygı ve itaat gibi davranışlarla donatılırken; üst sınıfa mensup ailelerin çocukları, problem çözme becerileri ve liderlik yetkinlikleri gibi özelliklerle yetiştirilmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının "örtük müfredat" yoluyla bireyleri belirli sosyo-ekonomik statülere göre yönlendirdiğini göstermektedir (Apple 2006).

Giroux ise eğitimde eleştirel düşüncenin ve öğrencinin özne konumunda olmasının gerekliliğini savunmaktadır. Ona göre eğitim, bireyleri edilgen konuma itmeme, bilakis onları özgürleştirici bir süreçle desteklemelidir (McLaren 2011). Benzer bir perspektiften hareket eden Freire, eğitimi "bankacı eğitim modeli" üzerinden eleştirmektedir. Bu modele göre, öğretmen bilgiyi tek taraflı olarak aktaran bir özne konumunda iken, öğrenci pasif bir nesne olarak

görülmektedir. Freire, bu yöntemin bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme yetilerini körelttiğini, onları edilgen birer alıcı hâline getirdiğini savunmaktadır (Taşgın ve Küçük 2017). Bu doğrultuda eleştirel pedagoji, eğitimde bireylerin özgürleştirilmesini, otoritenin sorgulanmasını ve demokratik bir eğitim anlayışının benimsenmesini önermektedir.

Eğitim sisteminin mevcut durumuna bakıldığında, demokratik bir eğitim anlayışının tam anlamıyla yerleştiğini söylemek güçtür. Okulların bireysel özgürlükleri ve eleştirel düşünceyi teşvik etmek yerine, zaman zaman belirli grupsal idealleri merkeze alan yapılar hâline geldiği gözlemlenmektedir. Bu noktada, eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ve daha katılımcı bir modelin inşa edilmesi için tüm paydaşlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim sistemi, okul öncesinden yükseköğretime ve yaygın eğitime kadar pek çok aşamada çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Eğer bu sorunlar sistemin temel hedeflerinden sapsayınca neden olursa, bu durum eğitimin sürdürülebilirliği açısından ciddi riskler doğuracaktır. Bu nedenle, öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri gibi eğitim paydaşlarının mevcut sorunları yakından tanımaları ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Sarpkaya 2014).

## **1.2. Okulun Görevleri**

Okulun işlevleri, aslında eğitimin işlevleriyle örtüşmekte olup, toplumsal, ekonomik ve siyasi olmak üzere üç temel başlık altında incelenebilir. Okulun toplumsal işlevi, bireyin sosyalleşmesini sağlamak, kültürel değerleri aktarmak ve toplumun devamlılığını güvence altına almaktır. Ekonomik işlevi, bireyleri üretken kılmak, akıl ve beşeri sermayeyi geliştirmek ve iş gücü piyasasının gereksinimlerini karşılamaktır. Siyasi işlevi ise bireylerin topluma bağlılık göstermelerini sağlamak ve liderlik yetkinlikleri taşıyan bireyleri yetiştirmektir (Erçetin ve Özdemir 2004).

Toplumların eğitimden beklediği işlevler şu şekilde özetlenebilir (Vural, 2004):

- Toplumsal Müessese Olarak İşlevi: Okul, bireyin sosyalleşmesini sağlayarak onu topluma kazandırır ve medeniyetin gelişmesine katkıda bulunur.
- Toplumun Modernleşmesi ve Sürekliliğini Sağlama İşlevi: Okul, bireylerin yetenek ve becerilerini geliştirerek onların topluma aktif katılımını teşvik eder ve sosyal bilinç oluşturur.
- Toplumu Bütünleştirme ve Yasalaştırma İşlevi: Okul, bireyleri yalnızca eğitmekle kalmaz, aynı zamanda onları toplumsal değerlerle bütünleştirir. Ailenin eğitim düzeyi, iç ilişkileri ve çocuk yetiştirme tutumları

öğretmenler için önemli ipuçları sunar. Bu sayede hem öğretmenler hem de okul yönetimi öğrencileri daha iyi tanıyabilir ve onların gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca, okullar aileleri bilinçlendirerek rehberlik hizmetleri sunmalıdır.

- Siyasal İşlevi: Okul, bireylerin topluma bağlılık geliştirmesini sağlarken, liderlik potansiyeli taşıyan bireyleri de eğiterek demokratik bir bilinç kazandırmayı hedefler.
- Ekonomik İşlevi: Eğitim, bireylerin üretkenlik düzeylerini artırarak toplumun ekonomik kalkınmasına katkıda bulunur. Okullar, bireyleri çağın gereksinimlerine uygun bilgi ve becerilerle donatarak iş gücü piyasasına hazırlar.

Williams'a (2005) göre okulun temel işlevi, bireyin eğitsel, zihinsel, ruhsal ve kişilik gelişimini desteklemektir. Eğitim, bireyin bütüncül gelişimini hedeflemeli ve onun topluma en verimli şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır. Okullar, yalnızca öğretmenlerin, yöneticilerin ya da hükümetlerin değil, asıl olarak öğrencilerin gelişimi için vardır. Bu doğrultuda, okul ortamında gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimine hizmet etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, okuldaki tüm paydaşlar bu temel amaca hizmet edecek şekilde hareket etmelidir (Erçetin ve Özdemir 2004).

## 1.2. Okul-Aile-Çevre İlişkileri

Bir ülkenin geleceğini inşa eden en önemli unsurların başında, eğitim sistemi ve bu sistemin merkezinde yer alan öğrencilerin yetiştirilmesi gelmektedir. Öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi, onların ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ve eğitim süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi ancak güçlü bir okul-aile işbirliği ile mümkündür. Öğrencilerin başarısını etkileyen temel unsurlar arasında okul, aile ve çevre faktörleri büyük bir önem taşımaktadır. 21. yüzyılda eğitim anlayışı, öğretmen merkezli sistemlerden öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelmiş; öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları ve geleceğe yönelik hedefleri eğitim sürecinde belirleyici bir konuma gelmiştir (Alkalay-Özgürbüz, 2024). Bu değişim, okul-aile-çevre ilişkilerinin eğitim sürecindeki önemini daha da artırmıştır.

Öğrencilerin okula başlamasıyla birlikte aileler, çocuklarının eğitim sürecinde onlara rehberlik etmek, yönlendirmek ve destek olmak için aktif bir rol üstlenmektedir. Bu ihtiyaca cevap verebilmek adına okullarda okul-aile birlikleri oluşturulmuştur. Okul-aile birlikleri, öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimi güçlendirmeyi ve öğrencilerin eğitim sürecine daha etkin katılım sağlamalarını amaçlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi tanıyabilmesi ve onların

gelişimine yönelik stratejiler belirleyebilmesi için ailelerle sağlıklı bir iletişim içinde olması gerekmektedir. Okullarda düzenlenen toplantılar, veli-öğretmen iş birliği çerçevesinde bilgi alışverişine olanak tanımakta ve öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Çayır vd., 2023).

Okul yönetiminde ve toplumsal yapıda aktif roller üstlenebilen veliler, hem okul yönetimi hem de toplum adına temsil görevi üstlenmektedir. Velilerin karar mekanizmalarında söz sahibi olmaları, okulun çevreyle daha güçlü ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Ancak, eğitim sisteminin merkezîyetçi bir yapıya sahip olması, okul-çevre ilişkilerinin yeterince dikkate alınmamasına neden olabilmektedir (Bayındır, 2007). Oysa ki, okul-aile iş birliğinin sağlıklı bir şekilde işlemesi, ülkenin genç nesillerinin iyi yetiştirilmesine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Okul-aile birlikteliği sayesinde öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal gelişimleri de desteklenmekte, eğitim sürecinin çok yönlü bir yapı kazanması sağlanmaktadır. Araştırmalar, aileleriyle iyi iletişim kurabilen ve destek gören öğrencilerin, akademik başarılarının ve okul bağlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul ve aile arasındaki iş birliği hem öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmakta hem de okulun etkinliği artırmaktadır (Kolay, 2004; Darada vd., 2023).

Okullar, yalnızca akademik bilgilerin aktarıldığı kurumlar değil; aynı zamanda toplumun sosyo-kültürel yapısının şekillendiği ortamlardır. Eğitim süreçlerinde, okul-çevre ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, toplumsal dayanışmanın güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Okulun, topluma yabancılaşmaması ve toplum kültürü ile uyum içinde olması, eğitim süreçlerinin verimliliğini artırmaktadır. Okulu oluşturan temel bileşenler; öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan geniş bir topluluktur. Okulun etkinliği; görev dağılımı, eğitimsel beklentiler, öğretim süreçleri, ortak deneyimler ve örgütlenme gibi unsurların etkili bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Ailelerin karar alma süreçlerine katılımı, okulun eğitim politikalarının daha geniş bir perspektiften ele alınmasını sağlamaktadır. Eğitim programlarının belirlenmesi ve uygulanmasında velilerin de aktif bir rol üstlenmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu yansımaktadır. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin ortak deneyimlerini paylaşmaları, eğitim süreçlerinin daha verimli hale gelmesine katkıda bulunmaktadır (Tutkun ve Köksal, 2002).

Etkili bir okul-aile iş birliği sağlanabilmesi için, okulun toplum içinde aktif bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Okulun, toplumun ihtiyaçlarına ve sorunlarına ışık tutması, yerel ve ulusal düzeyde eğitim politikalarının daha sağlıklı şekillendirilmesine yardımcı olmaktadır. Okulların, toplumla güçlü bir bağ kurması, sadece eğitim süreçlerine değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik kalkınmaya da olumlu yönde katkı sunmaktadır. Eğitim etkinliklerinde toplum



kaynaklarından yararlanılması, genç kuşakların ihtiyaçlarının daha iyi analiz edilmesine ve karşılanmasına olanak tanımaktadır (Bayındır, 2007).

Lowe'un (1985) geliştirdiği "Toplum Okulu Modeli"ne göre, okullar sadece çocuk ve gençlerin eğitim aldığı mekânlar olarak görülmemelidir. Aksine, her yaştan bireyin katılım sağlayabileceği, eğitim süreçlerinin yaşam boyu devam ettiği merkezler olarak yapılandırılmalıdır. Bu modele göre, okulun yılın her dönemi ve günün her saati herkes için açık olması gerekmektedir. Böylece eğitim, sadece öğrencilere yönelik değil, aynı zamanda yetişkinlerin de faydalanabileceği bir süreç olarak ele alınmalıdır (Akt. Pehlivan, 2000). Bu yaklaşım, toplumun farklı kesimlerinin eğitim süreçlerine dâhil olmasını sağlayarak, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmektedir.

Sonuç olarak, bir ülkenin gelişimi, ilerlemesi ve kalkınması, doğrudan eğitim sisteminin başarısı ile ilişkilidir. Eğitimin temel aktörlerinden biri olan okul, bireylerin akademik ve sosyal gelişim süreçlerinde kritik bir rol üstlenmektedir. Okulların diğer kurumlardan temel farkı, insan üzerinde doğrudan değişim yaratmayı hedeflemesidir. Eğitim sürecinin etkin yönetilmesi, okul içinde yürütülen öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde planlanması ile mümkündür. Okul yöneticilerinin stratejik planlamaları, insan kaynağının verimli kullanılması ve öğretim süreçlerinin etkin yürütülmesi, eğitim sisteminin dönüşümünü sağlamaktadır. Eğitim süreçlerinde başarıya ulaşabilmek için, öğrencilerin okul ile kurdukları bağın güçlü olması gerekmektedir. Bu bağın güçlenmesi ise ancak okul-aile iş birliği ile mümkündür. Velilerin eğitime aktif katılımı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, onların topluma uyum sağlamalarına da yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, eğitim politikalarının belirlenmesinde, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi öncelikli hedeflerden biri olmalıdır.

### **1.3. Okul-Aile İşbirliği**

Birey, gelişim süreci boyunca üç ana etken arasında şekillenir: aile, okul ve çevre. Yaşamın ilk yıllarında bireyin gelişiminde en baskın faktör aile iken, zamanla okul ve çevrenin etkisi de artış gösterir. Çevrenin birey üzerindeki etkisi öyle büyük olabilir ki bireyin daha önce edindiği değerler ve kazanımlar zayıflayabilir. Bu noktada, bireyin gelişim sürecinde tutarlılık sağlanabilmesi için aile ile okul arasında güçlü bir işbirliği kurulması gerekmektedir (Eroğlu ve Eskicumalı, 1985). Ülkenin geleceği olan gençlerin yetiştirilmesi, eğitim süreçlerinin planlanması ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ancak sağlıklı bir okul-aile işbirliği ile sağlanabilir. Bu nedenle, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak okul ile aile arasındaki bağın güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Schiller'e göre okul-aile işbirliğinin temel amaçları şunlardır:

- Ev ve okul ortamını öğrenme için hazır hale getirmek,

- Ebeveynlerin eğitimsel ve toplumsal yeterliliğinin farkındalığını kazandırmak,
- Eğitim faaliyetlerinin toplum ile etkileşim halinde olmasını sağlayarak okulların toplumsal soyut düzeylerini düşürmek (Schiller, 1992; Akt. Bilgin, 1990).

Okul ile aile arasındaki işbirliği, her iki tarafın da birbirine destek vermesiyle oluşturulmaktadır. Güçlü bir okul-çevre işbirliği oluşturabilmek, okul ve ailenin karşılıklı etkileşimi ile mümkündür (Duman, 2005). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen ve velinin birlikte hareket etmesi önemlidir. Kazandırılmak istenen davranışların okul ortamında öğretmen tarafından aktarılması ve ev ortamında aile bireyleri tarafından pekiştirilmesi, öğrencinin akademik başarısını ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Üstün ve Bozkurt'a (2010) göre, okul-aile işbirliği, okul açısından değerlendirildiğinde okulların daha nitelikli hale gelmesini sağlarken, aile açısından değerlendirildiğinde ise, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımalarına ve onları doğru yönlendirmelerine katkıda bulunmaktadır. Morrison'a (2009) göre ise, okul-aile işbirliği, tüm eğitim çalışanlarının eğitsel amaçları yerine getirme sürecine aktif olarak katılmasıyla gelişmektedir. Okul, çeşitli etkinlikler düzenleyerek aileleri eğitim süreçlerine dâhil ettiğinde, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında daha güçlü bir dayanışma sağlanmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, okul-aile işbirliğinin sağlandığı durumlarda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Gümüşeli, 2004). Bununla birlikte, okul-aile işbirliği yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Ancak, bazı durumlarda ailelerin okulla yeterince ilgilenmemesi ya da okul yönetimi ile yeterli iletişimi kuramaması, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okul-aile işbirliği, yalnızca mevcut eğitim süreci için değil, uzun vadeli toplumsal kalkınma ve bireylerin gelecekteki yaşam kalitesi açısından da önemli bir yatırımdır (Atar ve Kesen, 2022).

İyi ve sağlıklı bir işbirliğinin gerçekleştirilebilmesi için tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Aile, öğretmen ve okul yönetiminin sürekli iletişim halinde olması, bilgi alışverişinde bulunması ve karşılıklı güven ilişkisi kurması gereklidir. Tarafların kendi üzerlerine düşen görevleri yerine getirmemesi durumunda, ortaya çıkacak olumsuzlukların en büyük bedelini bireyler ve dolayısıyla toplum ödeyecektir. Bu nedenle, güçlü bir okul-çevre ilişkisi oluşturabilmek için, okuldaki öğrencilerin aileleri ile olumlu

ilişkiler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, okulların kendi bünyelerinde oluşturdukları okul-aile birlikleri büyük önem taşımaktadır.

Okul-aile işbirliği çerçevesinde düzenlenen veli toplantıları, eğitim seminerleri ve ortak etkinlikler, ailelerin okula olan ilgisini artırmakta ve çocuklarının eğitim süreçlerine daha aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, okul-aile işbirliğinin sağlıklı işlemesi, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve disiplin sorunlarını minimize etmektedir. Bunun yanı sıra, aileler eğitim sistemine dâhil olduklarında, okul yönetimleri eğitim politikalarını belirlerken daha kapsayıcı kararlar alabilmektedir.

Toplum Okulu Modeli'ne göre, okul yalnızca çocuk ve gençlerin mekânı olmamalı, aynı zamanda yetişkin bireylerin de eğitim faaliyetlerine katılabileceği bir merkez haline getirilmelidir (Lowe, 1985; Akt. Pehlivan, 2000). Bu model kapsamında, okulun yılın her dönemi ve günün her saatinde herkes için açık tutulması, eğitimin sürekliliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Toplumun farklı kesimlerinin eğitime katılım göstermesi, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine dâhil olmasını teşvik etmekte ve toplumsal kalkınmaya doğrudan katkıda bulunmaktadır.

Ülkenin gelişmesi, ilerlemesi ve sürdürülebilir kalkınma sürecinin hızlandırılması, eğitim sisteminin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, okul-aile işbirliği eğitim sisteminin temel dinamiklerinden biri olarak ele alınmalıdır. Okul, toplumun merkezinde yer alan bir kurum olarak, bireyin akademik, sosyal ve kültürel gelişimini şekillendirmekte ve geleceğin nitelikli bireylerinin yetişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi için politikalar geliştirilmesi, eğitim programlarının bu işbirliğini destekleyici nitelikte olması ve paydaşlar arasında sürekli iletişimin sağlanması gerekmektedir. Ancak bu şekilde, eğitim süreçlerinde bütüncül bir gelişim sağlanabilir ve bireylerin topluma katkı sunabilecek donanımlı bireyler olarak yetişmeleri sağlanabilir.

## **2. Okul-Aile Birlikleri**

Birlikler kurulmadan önce okullarda "Okul Koruma Dernekleri" adı altında bir yapı bulunmaktaydı. Bu dernekler, 5072 sayılı Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanun'un çıkarılmasıyla birlikte kaldırılmış ve yerini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren Okul Aile Birlikleri almıştır. Okul Koruma Dernekleri, okulların fiziksel ve yönetsel aksaklıklarını gidermek, öğretmen-aile işbirliğini sağlamak amacıyla kurulmuş olsa da bu derneklerde bağış toplama faaliyetlerinin ön planda tutulması nedeniyle kapatılmalarına karar verilmiştir (Şimşek, 2007).

Bu derneklerin kapatılmasının ardından, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesine dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birlikleri Yönetmeliği yürürlüğe konmuştur. Söz konusu yönetmelik, 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak resmi bir nitelik kazanmıştır. 1739 sayılı Kanun'un 16. maddesinde yapılan düzenleme ile okul aile birliklerine çeşitli görev ve sorumluluklar verilmiştir. Bu görevler arasında okulların daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamına sahip olması için çalışmalar yürütmek, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, gönüllü parasal bağışları kabul etmek, sosyal etkinlikler düzenlemek ve okullar bünyesinde bulunan kantin, salon gibi işletmeleri yönetmek bulunmaktadır (Koç, 2012; Aydoğan, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren Okul Aile Birlikleri, Okul Aile Birliği Yönetmeliği çerçevesinde oluşturulmaktadır. Birliğin temel amacı, okul ile aile arasındaki ilişkileri güçlendirmek, velileri eğitim sürecine daha aktif bir şekilde dahil etmek, öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yaparak öğrencilerin eğitsel gelişimine katkıda bulunmaktır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012). Daha geniş bir perspektiften bakıldığında ise birlik, okul-aile arasındaki bütünlük ve işbirliğini sağlamak, eğitim-öğretim süreçlerini destekleyen etkinlikler düzenlemek, düşük gelirli ailelerin çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamak ve okulun finansal kaynaklarını artırmak gibi önemli fonksiyonlara sahiptir (Şimşek, 2007).

Okul Aile Birlikleri'nin kurulmasıyla birlikte okullarda denetim, hesap verebilirlik, katılımcılık ve demokratik yönetim gibi kavramlar daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu birlikler kapsamında yürütülen çalışmalar genişletilerek demokratik seçimlerin yapılması, yıllık bütçelerin düzenlenmesi, kültürel ve sosyal etkinliklerin planlanması, uluslararası projelerin tasarlanması ve uygulanması gibi birçok önemli faaliyet gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, okulun daha nitelikli hale getirilmesi için gerekli kaynakların sağlanması yönünde de çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan "Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği" doğrultusunda, bilim, sanat ve spor alanlarında öğrenci kulüpleri oluşturularak, bu sosyal etkinliklerin gelir-gider iş ve işlemleri de Okul Aile Birlikleri tarafından yürütülmektedir (Sosyal Etkinlik Yönetmeliği, 2017). Okul Aile Birlikleri, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen değil, aynı zamanda onların kişisel ve sosyal gelişimlerini de önemseyen bir yapılandırma. Bu bağlamda, ailelerin ve öğretmenlerin ortak hareket ederek çocukların akademik, sosyal ve kültürel yönden gelişimlerini desteklemeleri, eğitim sürecinin kalitesini artıran önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, Okul Aile Birlikleri, öğrenci başarısını destekleyen, okulun fiziki ve eğitimsel gelişimini sağlayan, sosyal sorumluluk projeleri ile okulu ve çevreyi bir araya getiren önemli kurumlardır. Bu birliklerin etkili bir şekilde çalışması, öğrencilerin daha başarılı, bilinçli ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır. Eğitimde sürekliliği ve kalıcılığı sağlamak adına, okul-aile işbirliği çerçevesinde yürütülen bu tür organizasyonların güçlendirilmesi ve yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

## **2.1. Okul Aile Birliklerinin Yapısı ve İşleyişi**

Okul Aile Birliği (OAB), her okulun kendi bünyesi altında zorunlu olarak oluşturulmuş resmi bir yapıdır. OAB'nin temel amacı, okul ile aile arasında sürekli bir iletişim kanalı oluşturarak, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemektir. Bu birlikler, sadece veli ve öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda okul yönetimi, yerel yönetimler ve çevredeki sivil toplum kuruluşlarıyla da koordinasyon içinde çalışarak eğitimin kalitesini artırmaya yönelik projeler üretir.

OAB'nin oluşumu, işleyişi, kurulların yapısı, görevleri, yapılan planlamalar ve denetim süreçleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Yönetmelikte, birliklerin nasıl kurulacağı, kimlerden oluşacağı ve hangi yetkilere sahip olacağı ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. OAB, her okulun kendi adıyla anılmakta olup, okulun bulunduğu bölgenin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli faaliyetler yürütmektedir (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

## **2.2. Okul Aile Birliklerinin Üyeleri ve Çalışma Kurulları**

Okul Aile Birliği (OAB), eğitim kurumlarıyla etkileşim hâlinde bulunan çeşitli paydaşlardan oluşan bir yapıdır. Birliğin üyeleri arasında okul idaresinden müdür, müdür yardımcıları ve başmüdür yardımcısının yanı sıra görev yapan tüm öğretmenler yer almaktadır. Ayrıca, mesleki eğitimin bir parçası olarak çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimine devam eden ve on sekiz yaşını tamamlamış bireyler de OAB'nin doğal üyeleri arasında kabul edilmektedir. Bununla birlikte, okulun sunduğu eğitim hizmetlerinden yararlanan çevre halkı ile okulda öğrenim gören öğrencilerin velileri de birliğin üyesi olarak kabul edilmektedir.

OAB üyeliği, belirli koşulların gerçekleşmesi durumunda sona ermektedir. Okul idaresi ve öğretmenler için üyelik, görev yaptıkları eğitim kurumu ile ilişkilerinin kesilmesiyle otomatik olarak son bulmaktadır. Çırak, kalfa ve usta statüsündeki üyelerin birliğe olan üyelikleri, eğitim programlarını tamamlamaları durumunda sona ererken; velilerin üyeliği, çocuklarının mezun olması ya da okul değiştirmesi ile birlikte sonlandırılmaktadır.

OAB, iç işleyişini düzenlemek amacıyla belirli organlar oluşturmaktadır. Bu organlar arasında genel kurul, yönetim kurulu ve denetleme kurulu yer almakta olup, her birinin oluşumu ve görev tanımları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan yönetmelik çerçevesinde belirlenmektedir (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012). Bu yapılar, birliğin işleyişinin düzenli ve etkin bir şekilde sürdürülebilmesini sağlamak amacıyla faaliyet göstermektedir.

### **2.3. Genel Kurul Toplantısı ve Görevleri**

Genel kurul, Okul Aile Birliği'nin en geniş katılımlı organı olup, birlik üyelerinin tamamından oluşmaktadır. Bu kurul, her eğitim-öğretim döneminin başında, ekim ayının sonuna kadar toplanmak zorundadır. Toplantının zamanı, yeri ve gündemi en az on beş gün öncesinden yazılı bildirim veya internet aracılığıyla üyelere duyurulmaktadır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Genel kurul, toplantıya katılan üyelerin salt çoğunluğu ile karar almaktadır. Ancak toplantının gerçekleştirilebilmesi için üye sayısının en az dörtte biri kadar katılım sağlanması gerekmektedir. Eğer bu oran sağlanamazsa, en geç otuz gün içinde olağanüstü genel kurul düzenlenir. Olağanüstü toplantıda, çoğunluk aranmaksızın kararlar oy çokluğu esasına göre alınır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Genel kurul, yeni dönemde görev yapacak yönetim kurulu ve denetleme kurulu üyelerini gönüllülük esasına göre belirlemektedir. Ayrıca, bir önceki döneme ait faaliyet raporlarını değerlendirerek onaylama (ibra) yetkisine sahiptir. Alınan tüm kararlar ve seçilen yeni kurul üyeleri, resmi yazıyla ilgili il veya ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bildirilmektedir (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Genel kurul, okulun ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim kalitesinin artırılması amacıyla yönetim kuruluna yetki vermektedir. Okulun işleyişinin sürekliliği, eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve fiziki koşulların geliştirilmesi konularında yönetim kuruluna rehberlik eden öneriler sunmaktadır. Bu toplantılar, katılımcıların bireysel görüşlerini ifade edebildiği bir platform niteliği taşıyarak, okul ile ilgili sorunların çözümüne yönelik ortak akıl oluşturulmasını sağlamaktadır.

### **2.4. Yönetim Kurulu ve Görevleri**

Yönetim kurulu, Okul Aile Birliği bünyesinde yer alan ve okulun velileri arasından seçilen beş üyeden oluşan bir organdır. Kurul üyeleri, bir yıllık süreyle görev yapmaktadır. Seçim sürecinin tamamlanmasının ardından, yönetim kurulu ilk hafta içinde toplanarak kendi içinde bir başkan, bir başkan yardımcısı, bir sekreter ve bir sayman belirleyerek iş bölümü yapmaktadır. Yönetim kurulu

başkanları, en fazla üç yıl süreyle bu görevi üstlenebilir; üç yılı dolduran başkanlar yeniden aynı göreve seçilemezler. Bir veli, birden fazla okulda çocuğu bulunması durumunda, kendi isteğiyle iki okulda genel kurul üyesi olabilir; ancak aynı anda birden fazla okulda yönetim kurulu üyeliği yapamaz. Ayrıca, yönetim kurulunda ve harcama komisyonlarında görev alamayacak kişilere ilişkin kriterler, ilgili yönetmelikte belirtilmiştir (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Yönetim kurulu, eğitim-öğretim yılı boyunca en az dört üyenin katılımıyla toplanmakta ve karar alabilmek için en az üç üyenin oyu gerekmektedir. Toplantılar, eğitim dönemine bağlı kalmaksızın tatil günlerinde de düzenlenebilmektedir. Yönetim kurulu, gerçekleştirdiği tüm faaliyetlerden genel kurula karşı sorumlu olup, alınan kararların uygulanmasını sağlamakla yükümlüdür.

Okul Aile Birliği adına faaliyet gösteren yönetim kurulu, genel kurulda alınan kararları hayata geçirerek okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmalar yürütmektedir. Eğitim sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmakta ve karşılaşılan her türlü soruna çözüm odaklı yaklaşmaktadır. Okul yönetimi ve velilerle iş birliği içinde hareket eden kurul, aldığı tüm kararları velilere internet aracılığıyla duyurmaktadır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

## **2.5. Denetleme Kurulu ve Görevleri**

Denetleme kurulu, Okul Aile Birliği bünyesinde yer alan denetim mekanizmasını oluşturan bir organdır. Kurul, öğretmenler kurulu tarafından seçilen iki öğretmen, bir veli ve üç asil ile üç yedek üyeden oluşan toplam altı kişilik bir yapıdadır. Kurulun oluşumunu tamamlamasının ardından üyeler bir araya gelerek kendi içlerinde bir başkan seçmekte ve görev dağılımı yapmaktadır.

Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin 14. maddesine göre, denetleme kurulu yılda en az iki kez bir araya gelerek yapılan faaliyetleri ve mali işlemleri incelemekte, denetim raporlarını hazırlayarak yönetim kuruluna sunmaktadır. Yönetim kurulu ise bu raporları genel kurulda değerlendirmeye açmaktadır. Denetleme kurulunda görev alamayacak kişilere ilişkin kriterler, ilgili yönetmelikte ayrıntılı şekilde belirtilmiştir (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

## **2.6. Okul Müdürünün Sorumluluğu**

Okul müdürü, eğitim kurumunun en üst düzey yöneticisi olarak, Okul Aile Birliği'nin işleyişinde de belirleyici bir role sahiptir. Okul ve aile iş birliğinin etkin ve sürdürülebilir olmasını sağlamak adına tüm çalışanları teşvik eden en önemli kişi konumundadır. Bu kapsamda, OAB Yönetmeliği'nin 27. maddesi, okul müdürünün görev ve sorumluluklarını ayrıntılı olarak düzenlemektedir (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Okul müdürü, yürürlükteki yönetmeliklere uygun olarak hareket etmekle yükümlüdür. Özellikle mali harcamalarda herhangi bir usulsüzlük tespit etmesi hâlinde, ilgili durumları il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerine rapor etmekle sorumludur. Yasal süreçlerin işletilmesini sağlamak, hesap verebilirlik ve şeffaflığı korumak müdürün görevleri arasındadır.

Bununla birlikte, okul müdürünün en temel görevlerinden biri, okul ile aile arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesine yönelik bir anlayışı benimsemesidir. OAB, veliler, öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki köprü görevini üstlenen tek resmi yapı olduğundan, okul müdürünün bu organın etkinliğini artıracak önlemleri alması gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan kaynakların etkin ve verimli bir şekilde iyileştirilmesi konusunda OAB'yi yönlendirmek ve sürekli iletişim hâlinde olmak, okul müdürünün sorumlulukları arasında önemli bir yer tutmaktadır.

### **3. Okul Aile Birliklerinin Okul İşleyişine Katkıları**

Okullarda, eğitim ortamlarının daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi, okul ile aile arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi amacıyla Okul Aile Birlikleri kurulmuştur. Bu birliklerin kuruluş, işleyiş ve sorumlulukları, 09/02/2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği kapsamında belirlenmiştir. Yönetmeliğin ikinci bölümünün 5. ve 62. maddelerinde, Okul Aile Birliklerinin amaçları, görevleri ve katkıları detaylı şekilde ele alınmaktadır.

Okul Aile Birlikleri; ekonomik, eğitsel, sosyal ve iletişim boyutlarında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Bu kapsamda, okul ve veli arasındaki iletişimi güçlendirmek, eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek, okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi sağlamak gibi temel görevleri bulunmaktadır. Ayrıca, düşük gelirli ailelerin çocuklarına destek olmak, onların eğitim süreçlerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için ihtiyaçlarını karşılamak da bu birliklerin önemli sorumlulukları arasındadır. Okulun genel ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitim ortamlarını iyileştirmek amacıyla maddi ve manevi katkılar sağlamak, OAB'nin temel işlevlerinden biridir. Bu bağlamda, Okul Aile Birlikleri, yalnızca maddi destek sağlayan yapılar değil, aynı zamanda eğitim-öğretim süreçlerini güçlendiren, okul ve aile arasındaki etkileşimi artıran, öğrenci başarısını destekleyen ve toplumsal dayanışmayı teşvik eden önemli bir yapı olarak işlev görmektedir.

#### **3.1. Okul Aile Birliklerinin İletişim Olarak Katkıları**

Eğitim faaliyetlerinin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi, eğitimin temel bileşenleri olan okul, aile ve öğrenci arasındaki etkili iletişime bağlıdır. Ancak



Ülkemizde, okul ile aileler arasındaki iletişimin istenilen seviyede kurulamadığı gözlemlenmektedir. Bu iletişim eksikliğinin başlıca nedenleri hem okuldan hem de ailelerden kaynaklanan çeşitli engellerdir. Söz konusu engeller aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci sayılarının fazla olması, öğretmenlerin velilere yeterince zaman ayıramamalarına neden olmaktadır.
- Okullarda fiziki imkânların yetersizliği, öğretmenler ile velilerin rahat görüşebileceği uygun ortamların sağlanması zorlaştırmaktadır.
- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin iletişim kurma konusundaki isteksizliği, velilerle etkin bir diyalğun gelişmesini engelleyebilmektedir.
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim becerilerindeki eksiklikler, sağlıklı bir etkileşimin kurulmasını zorlaştırmaktadır.
- Veli toplantılarının kalabalık ve gürültülü ortamlarda yapılması, verimli bir iletişimi engelleyebilmektedir.
- Öğretmen ve yöneticilerin velilere yönelik dil kullanımı, bazen veliler tarafından olumsuz algılanabilmekte ve iletişimi zayıflatabilmektedir.
- Velilerin iş yoğunluğu, okul ile doğrudan iletişime zaman ayırmalarını zorlaştırmaktadır.
- Bazı velilerin eğitim düzeylerini yetersiz görmeleri, ğretmen ve yöneticilerle iletişime geçme konusunda çekimser kalmalarına neden olabilmektedir.
- Velilerin, çocuklarıyla ilgili olumsuz bilgiler duymaktan kaçınmaları, öğretmenlerle iletişimi sınırlandırmalarına yol açmaktadır.
- Ailelerin okul ile iletişimi sadece öğrencilerinden aldıkları bilgilerle yeterli görmeleri, ğretmen ve yöneticilerle doğrudan iletişim kurma gerekliliğini göz ardı etmelerine sebep olmaktadır.
- Bazı velilerin, okulların kendileriyle yalnızca maddi konular için iletişim kurduğuna inanması, okul ile etkileşimi kısıtlamaktadır (Akkaya, 2019).

Eğitim sürecinde başarıya ulaşabilmek için okul, ğrenci ve ailenin etkin bir iletişim içinde olması gerekmektedir. Aynı zamanda, okul çevresiyle de sürekli bir etkileşim içinde olmalıdır. Okul Aile Birlikleri (OAB), bu noktada önemli bir iletişim köprüsü işlevi görmekte ve eğitim sürecine çeşitli katkılar sağlamaktadır. OAB Yönetmeliği'nin 6. maddesinde, bu katkılar şu şekilde açıklanmaktadır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012):

- Öğrencileri, eğitim sisteminin temel ilkeleri doğrultusunda eğitmek amacıyla okul yönetimi, öğretmenler ve veliler arasında iş birliği sağlamak.

- Okulun genel ve özel hedeflerine ulaşmasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğini ön planda tutarak velilerle ortak çalışmalar yürütmek.
- Yerel kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak okulun eğitim faaliyetlerine katkıda bulunmak.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere, Okul Aile Birlikleri, okul ve veliler arasında iletişim temelli bir koordinasyon mekanizması görevi üstlenmektedir. Bu birlikler, okulun bulunduğu çevre ile de iş birliği içinde olup, öğrencilere ve okul yönetimine destek olacak çeşitli faaliyetler gerçekleştirmektedir.

### **3.2. Okul Aile Birliklerinin Sosyal Olarak Katkıları**

Günümüzde aile yapılarında önemli değişimler yaşanmaktadır. Geleneksel iki ebeveynli aile modelinin yanı sıra, tek ebeveynli aileler, yeniden evlenme sonucu oluşan karmaşık aile yapıları gibi farklı aile türleri giderek artmaktadır. Bu değişimler, ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını ve okul ile iş birliği içinde olmalarını zorlaştırabilmektedir.

Bunun yanı sıra, kültürel farklılıklar da okul-aile iş birliğini etkileyen faktörler arasındadır. Okullarda eğitim gören öğrenciler, farklı sosyal, ekonomik ve etnik geçmişlerden gelebilmektedir. Veliler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendi kültürel değerlerini yeterince desteklemediğini düşündüklerinde, okul etkinliklerine katılım göstermekte çekingen davranabilmektedirler (Akkaya, 2019).

Okul Aile Birlikleri (OAB), okulların sosyal ve kültürel çevreleriyle kaynaşmasına katkıda bulunmalı ve öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemelidir. OAB'nin sosyal sorumlulukları şu şekilde sıralanabilir:

- Okulun sosyal etkinliklerini çeşitlendirmek ve geliştirmek, öğrencilerin ve okul çevresinin bu etkinliklerden yararlanmasını sağlamak.
- Okulun sosyal alanlarını ve imkânlarını toplumun hizmetine sunmak, bu kapsamda 2014 yılında hayata geçirilen "Okullar Hayat Olsun Projesi" gibi uygulamaların desteklenmesi. Bu proje doğrultusunda, okul aile birlikleri okul yönetiminden izin alarak, okulun spor salonu, kütüphane ve diğer sosyal alanlarının çevredeki bireyler tarafından kullanılmasını sağlamaktadır.
- Spor etkinlikleri ve özel gün kutlamaları düzenlemek, öğrencilerin ve velilerin katılımını teşvik etmek.
- Sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyerek öğrencilere milli ve manevi değerler kazandırmak.

- Sosyal dayanışmayı teşvik etmek, düşük gelirli ailelerin çocuklarına maddi ve manevi destek sağlamak. Bu kapsamda burs, kırtasiye desteği, yemek yardımı gibi çeşitli imkânlar sunulabilir.
- Maddi imkânları yetersiz olan okullara destek sağlamak, böylece eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunmak.

Okul Aile Birlikleri, sosyal sorumluluk bilinciyle hareket ederek öğrencilerin, velilerin ve okul çevresinin birlik ve dayanışma içinde hareket etmesini sağlamakta önemli bir rol üstlenmektedir. Bu sayede sadece eğitim sürecine değil, toplumsal bütünleşmeye de katkıda bulunmaktadır.

### **3.3. Okul Aile Birliklerinin Eğitime Olan Katkıları**

Okul Aile Birlikleri, etkili ve verimli bir eğitim süreci için okul ile veliler arasında köprü görevi görmektedir. Çocukların başarısına hem okulun hem de ailenin önem vermesi nedeniyle, bu birlikler ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmektedir. Bu kapsamda, eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyerek geliştirmek ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak OAB'nin temel sorumlulukları arasındadır.

OAB, şu alanlarda eğitim sürecine doğrudan katkı sağlamaktadır:

- Bilimsel, sanatsal ve sportif etkinliklerin düzenlenmesine destek olmak, böylece öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunmak.
- Öğrencilerin ulusal ve uluslararası projelere katılımını teşvik etmek, böylece onların küresel düzeyde rekabet edebilmelerine yardımcı olmak (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).
- Velilerle iş birliği yaparak eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirmek ve okul başarısını artırmak.

James Coleman (1964) tarafından ABD Kongresi'ne sunulan bir raporda, aile faktörünün, çocuğun akademik başarısı üzerinde okuldan daha büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Belfield & Levin, 2003). Bu bağlamda, ailelerin eğitime aktif katılımı, çocukların okul başarısını doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Harrison (2003) ise “Eğitim bir bütündür; veliler, okul, öğretmen ve çevre, birbirini tamamlayan unsurlardır.” diyerek bu bütünlüğün önemine dikkat çekmiştir. Aynı şekilde, Özdemir (2018) de eğitimin tüm paydaşlarının iş birliği içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada, Okul Aile Birliklerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, yönetmelikte belirtilen esaslara uygun hareket etmesi ve veli-okul iş birliğini desteklemesi, öğrencilerin başarısını artırarak onların geleceğe daha donanımlı bireyler olarak hazırlanmasına katkı sağlayacaktır.

### 3.4. Okul Aile Birliklerinin Ekonomik Olarak Katkıları

Eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve kalitesinin artırılması için finansal kaynakların etkin bir şekilde sağlanması ve kullanılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim finansmanı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, okullardaki fiziksel altyapıyı geliştirmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla gerekli olan maddi desteklerin sağlanmasını içermektedir (Altunay, 2017; Özkan vd., 2022). Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de eğitime ayrılan bütçe giderek artırılmaktadır. Ancak bütçenin yeterli olup olmadığı ve kaynakların etkin dağılımını konusundaki sorunlar nedeniyle, eğitim kurumlarının ek finansman kaynaklarına ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Akkaya, 2019).

Türkiye’de eğitim harcamaları büyük ölçüde merkezi yönetim tarafından karşılanmakla birlikte, il özel idareleri ve Okul Aile Birlikleri (OAB) gibi ek finansman kaynakları da bu sürece katkı sağlamaktadır. Ancak, özellikle devlet okullarında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için mevcut bütçenin yeterli olmadığı ve bazı okulların ek finansman desteği olmadan faaliyetlerini sürdürmediği bilinmektedir. Bu nedenle, OAB’ler okulların ekonomik gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir role sahiptir.

Okul Aile Birlikleri, okulların mali açıdan güçlenmesine ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çeşitli finansal faaliyetler yürütmektedir. Bu kapsamda, OAB’lerin ekonomik katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Bağış ve sponsorluk çalışmaları: OAB’ler, veliler, iş insanları, hayırseverler ve çeşitli kurum ve kuruluşlardan bağış kabul ederek okulun finansal kaynaklarını artırmaktadır. Özellikle bütçesi yetersiz olan okullar için yapılan bağışlar, temel eğitim materyallerinin temininde önemli bir kaynak oluşturmaktadır.
- Sosyal ve kültürel etkinliklerden gelir sağlama: Okul aile birlikleri, okul yararına kermesler, konserler, tiyatro gösterileri, sergiler ve yemek organizasyonları düzenleyerek gelir elde etmektedir. Bu tür etkinlikler sayesinde hem okulun maddi kaynakları güçlenmekte hem de öğrencilere sosyal ve kültürel katkı sağlanmaktadır.
- Kantin, kırtasiye, okul forması satışları ve diğer işletme faaliyetleri: OAB’ler, okul kantinlerinin işletilmesi ya da özel işletmelere devredilmesi sürecini yöneterek okulun gelir kaynaklarını artırmaktadır. Ayrıca, okul kıyafetleri, kırtasiye malzemeleri ve okul içindeki diğer ticari faaliyetlerden elde edilen gelirler, okulun eğitim materyallerinin ve altyapısının geliştirilmesine harcanmaktadır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Okulun fiziksel altyapısına katkıda bulunma: Okulların bina bakım-onarım çalışmaları, yeni derslikler yapılması, laboratuvarların kurulması, kütüphane ve spor salonu gibi sosyal alanların iyileştirilmesi konusunda da OAB'ler aktif rol oynamaktadır.

İhtiyaç sahibi öğrencilere maddi destek sağlama: OAB'ler, özellikle ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarına burs, kırtasiye yardımı ve yemek desteği sunarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Okul Aile Birlikleri, okullara ek finansman sağlayarak eğitim kalitesini artıran en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Eğitime ayrılan devlet bütçesinin bazı bölgelerde yetersiz kalması nedeniyle OAB'ler, okulların finansal ihtiyaçlarının karşılanmasında tamamlayıcı bir unsur olmaktadır (Özdemir, 2018).

Özellikle öğrenci nüfusunun fazla olduğu devlet okullarında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde sürdürülmesi için ek finansman kaynaklarına duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Okullara devlet bütçesi dışında finansal destek sağlayan en önemli mekanizma olan OAB'ler, kanunlar çerçevesinde hareket ederek, bağış ve destekleri amaca uygun kullanarak eğitimde sürdürülebilirliği sağlamaktadır.

Sonuç olarak, Okul Aile Birlikleri, eğitim sisteminin güçlendirilmesi ve öğrencilerin daha iyi eğitim koşullarına kavuşması için ekonomik anlamda kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimin finansmanında devletin sağladığı kaynakların yanında OAB'lerin aktif çalışmaları, eğitimde kaliteyi artırmak ve okulların ihtiyaçlarını karşılamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, OAB'lerin etkin bir şekilde yönetilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına ve okulların maddi sorunlarının azaltılmasına katkı sunacaktır.

## **Sonuç**

Bu çalışma, Okul Aile Birliklerinin okul işleyişine olan katkılarını incelemeyi amaçlamış ve OAB'lerin eğitim süreçlerinde, okul yönetiminde ve okul çevresinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Okul Aile Birlikleri, okul ile aile arasındaki etkileşimi güçlendirerek öğrencilerin eğitim başarısını artırmayı hedefler. Bu bağlamda, OAB'ler çeşitli düzeylerde katkılarda bulunarak eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya çalışır.

Okul Aile Birliklerinin en önemli katkılarından biri, iletişim alanındaki katkılarıdır. Okul ile aileler arasındaki etkileşimi artırarak, ailelerin eğitim sürecine dahil olmalarını sağlar. Bu, öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Ayrıca, OAB'ler okulun sosyal ve kültürel etkinliklerini geliştirerek öğrencilerin milli ve manevi değerlerle yetişmelerine katkı sağlar.

OAB'ler, okulun sadece eğitimsel değil, sosyal görevlerini de yerine getirmesine yardımcı olur. Özellikle, düşük gelirli aileler için sosyal yardımlar sağlamak, toplumda dayanışma kültürünü artırmak gibi önemli görevleri yerine getirirler.

Eğitim alanında, OAB'ler okula sağladıkları destekle eğitim süreçlerinin kalitesini artırır. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için gerekli olan bilimsel, sanatsal ve sportif faaliyetlerin düzenlenmesinde etkin rol alarak okulun eğitim kapasitesine katkıda bulunurlar. Ayrıca, öğrencilerin ulusal ve uluslararası projelere katılımını teşvik eder, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmesine yardımcı olurlar.

Ekonomik açıdan ise, OAB'ler okulun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için önemli bir finansal kaynak yaratmaktadır. Okulun bütçesi genellikle devlet kaynaklarına dayalıdır, ancak bu bütçe çoğu zaman okulun tüm ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli değildir. OAB'ler, okul için bağış toplama, okul dışı etkinliklerden gelir elde etme ve okulun diğer mali ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli stratejiler geliştirir. Bu süreç, okulun eğitim faaliyetlerini sürdürebilmesi için hayati bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, Okul Aile Birlikleri, okulun işleyişine çok yönlü katkılarda bulunan ve eğitimde kalitenin artırılmasında önemli bir aktör olan yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu birliklerin etkinliği, yalnızca okul ile aile arasındaki işbirliği ile sınırlı kalmaz, aynı zamanda okulun sosyal ve ekonomik yapısının güçlendirilmesinde de büyük bir öneme sahiptir. OAB'lerin etkin çalışabilmesi için okul yönetimleri, öğretmenler ve veliler arasında güçlü bir işbirliği ve iletişim olması gerektiği açıktır. Okul Aile Birliklerinin daha verimli ve etkili bir şekilde çalışabilmesi için hukuki düzenlemelerin, okul içi desteğin ve toplumsal bilinçlenmenin artırılması gerekmektedir. Bu, eğitimde daha güçlü ve sürdürülebilir bir başarıya ulaşılmasında önemli bir adım olacaktır.

Bu çalışmanın sonucunda, Okul Aile Birliklerinin eğitim sistemindeki önemini ve katkılarını daha iyi anlayabilmekteyiz. Okul Aile Birliklerinin daha aktif ve verimli bir şekilde işlev göstermesi, öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesine ve eğitimde kaliteyi artırmaya büyük katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Akkaya, R. (2019). Eğitime Katılım Bağlamında Okul Aile Birliklerinin Yeri. İlke Politika notu. [https://www.researchgate.net/publication/332179790\\_Egitime\\_Katilim\\_Baglaminda\\_Okul\\_Aile\\_Birliklerinin\\_Yeri\\_Politika\\_onerileri](https://www.researchgate.net/publication/332179790_Egitime_Katilim_Baglaminda_Okul_Aile_Birliklerinin_Yeri_Politika_onerileri)
- Akyüz, H. (1991). Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: MEB Basımevi.
- Alkalay Özgürbüz, G. (2024). Paydaşların Gözünden Okul Aile İş Birliği. Topkapı Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 79-93.
- Altunay, E. (2017). Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Eğitim Finansmanı Politikaları: Sorunlar, Nedenler ve Çözümler. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (2), 689.
- Apple, M. (2006). Eğitim ve İktidar. (Çev. Bulut, E.). İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Atar, İ., & Kesen, M. (2022). Okul Aile Birliği Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6(2), 352-366. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1211017>
- Aydoğan, Y. (2023). Okul Aile Birlikleri Üzerine Bir İnceleme. Uygulamada Eğitim Ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), 93-130.
- Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul). Ankara: Umut Yayınları.
- Bayındır, B. (2007). Okul-Aile İletişiminde Ev Ziyareti (Avcılar Uygulaması). (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baylan, M. (2008). Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Okul Aile Birliklerinin İşlevlerini Yerine Getirmelerindeki Yeterliliği Düzeyi (Pendik Örneği). (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belfield, C. R., ve Levin, M. (2003). Educational Contract For Parents.The School Administrator, 60(8),22-40
- Bilgin, M. (1990). Ankara Merkez İlçelerindeki Orta Okullarda Okul İle Ailenin İşbirliği ve Sorunları. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Çayır, N., Çayır, B., Ada, Ş., Gönenç, H. (2023). OKUL AİLE İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(66), 367-393. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1106332>

- Daraga, M. S., Bayar, A., & Karakaş, A. (2023). Okul-Aile İlişkinde Yönelik Öğretmen Algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 225-244. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1137482>
- Erçetin, S., ve Özdemir, M. Ç. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım LTD.
- Eroğlu, E., ve Eskicumalı, A.(1985). Ailenin Sos yo-ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1),
- Gümüşeli, A. (2004). Ailenin Katılım ve Desteginin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2 (6), 14-17.
- Harrison, S. (2003). Mutlu Çocuk. (Çeviren, Murat Sağlam) 1.Basım, İstanbul: Dharma Yayınları.
- Koç, M. H. (2012). İlköğretim Kurumlarının Finansmanında Okul Aile Birliği Modelinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 46-50.
- McLaren, Peter. (2011). Eleştirel Pedagojiye Giriş. (Çev. Eryaman, M. Y. ve Arslan, H). Ankara: Anı yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2017). Resmî Gazete Tarihi: 08.06.2017 Resmî Gazete Sayısı: 30090
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Okul Aile Birliği Yönetmeliği. Yayın tarihi:09.02.2012 28199 sayılı resmi gazete.
- Morrison, G. (2009). Early Childhood Education Today. (11.Baskı). New Jersey, USA: Merrill Press
- Özdemir, Y. (2018). Okul Aile İşbirliğinin Geliştirmesine Yönelik Yönetici Görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, M., Karakurt, N., & Yaşar, İ. (2022). Zengin Okul Çevresi, Büyük Öz Kaynak: Okul Aile Birliği Gelirlerinin Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(12), 17-32. <https://doi.org/10.21733/ibad.943336>
- Özmen, F., ve Kolay, Y. (2004). Öğrenci Ailelerinin Okuldaki Çocuklarının Eğitimiyle İlgilenme Durumları, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Pehlivan, İ. (2000). Okul-Çevre İlişkileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları
- Sarpkaya, R. (2014).Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinden* (1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.



- Şimşek, M. (2007). Okul Aile Birliklerinin Kuruluş, İşleyiş ve Hukuki Durumları.20 Aralık 2019 tarihinde [http://www. alomaliye.com](http://www.alomaliye.com) adresinden alınmıştır.
- Taşgın, A., ve Küçük, A. (2017).Öğretmen Adayı Perspektifinden Eleştirel Pedagoji(Atatürk Üniversitesi Örneği). Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(2), 1189-1204.
- Tutkun, Ö. ve Köksal, E. A. (2002). Okul Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8, 79-84.
- Üstün, A., ve Bozkurt, E. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1). 13-20.
- Vural, B. (2004). Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Williams, C. L., ve Johnson, J. E. (2005). The Waldorf Approach to Early Childhood Education. Chapter 15,(4th Edition).Pearson.

# Bölüm 4

## Okul Müdürlerinin Akran Zorbalığıyla Mücadelede Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Arayışları

Şevket YILDIZ<sup>1</sup>, Adnan AVCI<sup>2</sup>

### 1. Giriş

Akran zorbalığı, çağdaş eğitim sistemlerinin karşılaştığı en karmaşık ve yaygın sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Okullarda öğrenciler arasında ortaya çıkan bu davranışlar, genellikle kasıtlılık, süreklilik ve güç dengesizliği gibi unsurlar içerir ve fiziksel, sözel, sosyal ya da siber boyutlarda meydana gelebilmektedir (Olweus, 2011). Bu eylemler, yalnızca bireylerin fiziksel güvenliğini tehdit etmekte kalmaz, aynı zamanda onların psikolojik sağlığına, sosyal ilişkilerine ve akademik performansına da zarar vermektedir.

Zorbalığın eğitim süreçlerine olan etkileri, öğrencilerin okul algısını doğrudan etkilemekte; okula yönelik tutumlarını olumsuzlaştırmakta ve aidiyet duygusunu zayıflatmaktadır. Pişkin (2002), bu sorunun yaygınlığına dikkat çekerek, okul yönetimleri ve öğretmenlerin zorbalıkla başa çıkma konusunda etkili politikalar geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim öğrencilerin okulu güvenli bir ortam olarak görmemeleri, devamsızlık oranlarının artmasına ve akademik başarıda düşüşe neden olmaktadır (Rigby, 2002).

Bu bağlamda, okul müdürlerinin etkili liderlik sergilemeleri, zorbalıkla mücadelede belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar, okul yöneticilerinin genellikle bireysel çözümler veya cezalandırmaya dayalı yaklaşımlar benimsediklerini, ancak bu yöntemlerin kalıcı çözümler üretmekte yetersiz kaldığını göstermektedir (Çakır, 2017). Okul müdürlerinin, güvenli okul kültürü oluşturmak amacıyla farkındalık çalışmalarını yürütmeleri, rehberlik hizmetlerini etkin hale

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Batman Beşiri Şehit Ekrem Abla Çok Programlı Anadolu Lisesi, Orcid No:0000-0002-9739-5656

<sup>2</sup> Okul Müdürü, Batman Kültür Ortaokulu, Orcid No: 0009-0004-7635-4371

getirmeleri ve öğrenci-veli-öğretmen iş birliğini sağlamaları, zorbalığın önlenmesinde kritik öneme sahiptir.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin büyük çoğunluğu, yaşadıkları sorunlarla başa çıkmakta zorlanmakta ve çoğunlukla uzaklaşma ya da içe kapanma eğilimleri göstermektedir. Burnukara ve Uçanok (2012), öğrencilerin bu sorunlara karşı kaçınma davranışları sergilediklerini ve destek mekanizmalarına ulaşmakta güçlük çektiklerini belirtmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin rehberlik birimlerini güçlendirme ve öğrenciler için psikolojik destek sistemleri oluşturma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin demokratik liderlik anlayışıyla hareket ederek, kapsayıcı ve güvenli okul kültürü inşa etmeleri son derece önemlidir.

Zorbalıkla mücadelede aile katılımı da vazgeçilmez bir unsurdur. Tezcan (2015), ailelerin okul süreçlerine aktif olarak katılım göstermelerinin, zorbalık olaylarının azalmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Velilerle kurulacak güçlü iş birliği, öğrencilerin davranışlarının okul dışındaki yönlerinin de takip edilmesine olanak tanımakta, aile içi destek mekanizmalarının etkinleştirilmesine imkân sunmaktadır.

Öte yandan, zorbalığın etkileri yalnızca mağdurlarla sınırlı kalmamakta; zorba davranışlar sergileyen öğrenciler de ilerleyen dönemlerde sosyal uyumsuzluk, akademik başarısızlık ve şiddet eğilimleri gibi riskli sonuçlarla karşılaşabilmektedir. Bayraktar (2012), çocukluk döneminde zorbalık davranışı gösteren bireylerin yetişkinlikte daha yüksek oranda saldırgan davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin, zorbalık yapan öğrencilere yönelik sosyal beceri kazandırıcı programlar düzenlemeleri ve empati gelişimini destekleyici yaklaşımlar benimsemeleri önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, akran zorbalığı okul ortamlarının güvenliğini tehdit eden, bireysel ve kurumsal düzeyde ciddi sonuçlar doğuran yapısal bir sorundur. Bu sorunla etkili biçimde mücadele edebilmek için okul yöneticilerinin kapsamlı stratejiler geliştirmeleri, liderlik rollerini yeniden tanımlamaları ve öğrencilerin tüm gelişim alanlarını gözeten önleyici yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, akran zorbalığı olgusunu çok yönlü olarak inceleyerek, okul müdürlerinin bu soruna yönelik tutumlarını, karşılaştıkları güçlükleri ve geliştirdikleri çözüm yollarını ortaya koymaktır. Aynı zamanda, okul kültürünün dönüştürülmesine yönelik stratejik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Okul müdürlerinin, disiplin merkezli değil, empati ve rehberlik temelli yaklaşımlar benimsemeleri; öğrenci, öğretmen ve veliler arasında sağlıklı iletişim kanalları oluşturmaları ve sistematik önleme programlarını etkin şekilde uygulamaları bu sürecin başarısı açısından belirleyici olacaktır.

## **2. Kuramsal Çerçeve**

### **2.1. Akran Zorbalığının Tanımı ve Temel Özellikleri**

Akran zorbalığı, bir ya da birden fazla öğrencinin, başka bir öğrenciye karşı tekrarlayan biçimde kasıtlı zarar verici davranışlarda bulunmasıdır. Olweus (1993), zorbalığı; mağdurun kendini savunmakta güçlük çektiği durumlarda, kasıtlı olarak zarar verici davranışların sergilenmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımda üç temel unsur ön plana çıkar: kasıtlılık, tekrarlılık ve güç dengesizliği. Zorbalık; fiziksel saldırı, hakaret, dışlama ya da dijital ortamda ifşa gibi birçok biçimde kendini gösterebilir. Bu davranışların sistematik oluşu, onları anlık öfke patlamalarından ayırır.

Zorbalık, öğrencinin duygusal sağlığını ve sosyal ilişkilerini doğrudan etkileyen karmaşık bir olgudur. Tanım gereği, zorbalık olaylarında mağdur öğrencinin kendini koruyacak güçte olmaması, bu durumun tekrar etmesi ve bilinçli olarak yapılması beklenir. Bu üç unsur, zorbalığı diğer agresif davranışlardan ayıran temel kriterlerdir. Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler arasında sıklıkla gözlemlenen bu durum, gelişimsel dönem özelliklerinden kaynaklı olarak daha da derinleşebilmektedir. Öğrencilerin sosyal kabullenme arzusu, aidiyet ihtiyacı ve benlik gelişimi süreçleri içerisinde yaşadıkları çatışmalar, akran zorbalığını doğuran dinamikleri güçlendirmektedir.

### **2.2. Zorbalık Türleri**

Zorbalık, ortaya çıkış şekline göre sınıflandırıldığında dört ana gruba ayrılmaktadır: fiziksel, sözel, sosyal-duygusal ve siber zorbalık. Fiziksel zorbalık, bireyin bedenine ya da eşyalarına yönelik saldırgan davranışları kapsar (Seçer, 2014). Sözel zorbalıkta, hakaret, lakap takma ve tehdit etme gibi davranışlar ön plandadır. Sosyal-duygusal zorbalık ise bireyin sosyal ilişkilerini sabote etmeye yönelik dolaylı davranışları içerir. Siber zorbalık, dijital araçlar aracılığıyla yapılan tehdit, ifşa veya aşağılama davranışlarını kapsamaktadır (Patchin & Hinduja, 2010).

Her bir zorbalık türü, öğrencinin farklı yönlerine zarar verebilir. Fiziksel zorbalık bireyin beden bütünlüğünü tehdit ederken, sözel ve sosyal zorbalık bireyin özgüvenini ve sosyal çevresini zedelemektedir. Siber zorbalık ise teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte hem okul içinde hem de dışında öğrencilerin sürekli bir baskı altında kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencinin eğitim ortamından uzaklaşmasına ve çeşitli psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir.

### **2.3. Akran Zorbalığının Nedenleri**

Zorbalık davranışı birçok nedene bağlı olarak gelişmektedir. Bireysel düzeyde, düşük empati becerileri, saldırgan kişilik yapısı ve düşük öz güven gibi faktörler öne çıkar (Dölek, 2002). Ailesel faktörler ise ebeveyn ilgisizliği, aile içi şiddet ve olumsuz ebeveyn tutumları gibi değişkenleri içermektedir (Yurtal & Cenkseven, 2005). Okul temelli faktörler arasında ise öğretmen duyarsızlığı, büyük sınıf mevcutları ve zayıf disiplin politikaları yer almaktadır (Aktüzüm & Oral, 2019). Son olarak, çevresel etkiler; medya, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal normlar yoluyla zorbalığı teşvik edebilmektedir.

Zorbalığın bireysel nedenleri arasında özellikle empati yetersizliği, sosyal problem çözme becerilerinin gelişmemiş olması, davranışsal dürtüsellik ve saldırganlık yatkınlığı öne çıkmaktadır. Ayrıca, çocukların gelişim sürecinde yaşadığı psikolojik travmalar, duygusal ihmal ve erken yaşantılar da zorbalığa yatkınlık yaratmaktadır. Aile ortamının sıcaklık düzeyi, ebeveynlerin model davranışları ve disiplin anlayışı, çocuğun zorbalıkla ilişkisini doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır.

### **2.4. Zorbalığın Tarafları**

Zorbalık olgusunda üç ana taraf söz konusudur: zorba, mağdur ve seyirci. Zorba, zorbalık davranışını gerçekleştiren birey ya da bireylerdir. Genellikle sosyal statü kazanma, kontrol sağlama ya da duygusal boşalım gibi nedenlerle hareket ederler (Seçer, 2014). Mağdurlar ise fiziksel ya da psikolojik olarak savunmasız, genellikle içe kapanık öğrencilerdir (Masan, 2020). Seyirciler ise zorbalık olayına doğrudan katılmayan ancak olayın farkında olan öğrencilerdir. Pasif kalmaları ya da zorbayı desteklemeleri, zorbalığın devamını teşvik ederken; müdahale etmeleri süreci olumlu yönde etkileyebilir (Kalkan, 2023).

Zorbalığın tarafları arasında seyircilerin konumu, genellikle göz ardı edilen ancak son derece kritik bir bileşendir. Çünkü seyirciler, zorbalık olaylarının yaygınlaşmasında ya da engellenmesinde doğrudan etkiye sahiptir. Seyircilerin pasif kalması, okul ikliminde zorbalığın meşrulaşmasına neden olabilirken, müdahale eden seyirciler, okul kültürünün dönüşmesinde önemli rol oynayabilmektedir. Okul yöneticileri, seyircileri bilinçlendirme ve onları olumlu müdahaleye teşvik etme konusunda stratejiler geliştirmelidir.

### **2.5. Zorbalığın Etkileri**

Zorbalık mağdurlar üzerinde derin psikolojik etkiler bırakmakta, depresyon, anksiyete ve okuldan uzaklaşma eğilimi yaratmaktadır (Özeren, 2024). Zorba öğrenciler ise uzun vadede antisosyal davranışlar geliştirme, disiplin sorunları yaşama ve sosyal ilişkilerde başarısızlık gibi sonuçlarla karşılaşabilmektedir. Eğitim

ortamı genelinde ise güven ortamı bozulmakta, öğretmenlerin iş yükü artmakta ve akademik başarı gerilemektedir (Pişkin, 2002; Özdemir vd., 2022).

Zorbalığın uzun vadeli etkileri sadece okul yaşamı ile sınırlı değildir. Mağdur öğrenciler, yetişkinlik dönemlerinde düşük öz saygı, sosyal fobi, iş ve sosyal yaşamda başarısızlık gibi sorunlarla karşılaşabilirken; zorba bireylerin suça yönelme, bağımlılık geliştirme ya da şiddet eğilimi sergileme riskleri artmaktadır. Eğitim ortamında ise artan disiplin sorunları, öğretmen tükenmişliği ve okul terkleri gibi olumsuzluklar dikkat çekmektedir. Bu nedenle, zorbalığın etkileri yalnızca birey değil, aynı zamanda sistem düzeyinde de ele alınmalıdır.

### **3. Okul Müdürlerinin Akran Zorbalığı ile Mücadelede Karşılaştıkları Başlıca Zorluklar**

Eğitim kurumlarında öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan güvenli bir ortamda bulunmaları, öğrenme süreçlerinin verimliliği açısından hayati önemdedir. Ancak, akran zorbalığı gibi karmaşık ve çok boyutlu sorunlar, bu güvenliğin sağlanmasını zorlaştırmakta; özellikle okul müdürleri açısından çeşitli yönetsel, kurumsal ve kaynak temelli engeller yaratmaktadır. Literatürde bu zorluklar genel olarak yönetsel eksiklikler, paydaşlar arası iş birliği sorunları, kaynak yetersizliği ve okul kültürüne dair yapısal sıkıntılar çerçevesinde ele alınmaktadır.

#### **3.1. Yönetsel Yetersizlikler ve Politik Açıklar**

Okul müdürlerinin zorbalıkla mücadelede en çok zorlandıkları alanlardan biri, okul içi yönetmeliklerin ve müdahale protokollerinin yetersizliğidir. Totan (2007), müdürlerin zorbalık gibi ciddi olaylara genellikle geleneksel ve disiplin temelli yaklaşımlarla yanıt verdiğini, sistematik ve önleyici bir planın eksikliğinin ise sürecin başarısını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Cezalandırma odaklı uygulamalar, öğrencilerin davranışlarını baskılamaya çalışsa da, çoğu durumda zorbalık daha gizli ve denetlenemez biçimlerde devam edebilmektedir (Çınkır & Karaman Kepenekçi, 2003).

Etkili bir mücadele için müdürlerin yalnızca olay sonrası tepki veren değil; aynı zamanda olay öncesinde riskleri analiz eden, stratejik planlama yapan ve okulun tüm bileşenlerini sürece dâhil eden proaktif bir yönetim anlayışı geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak mevcut uygulamalarda bu bütüncül bakış açısının yeterince benimsenmediği görülmektedir.

#### **3.2. Paydaşlar Arası Koordinasyon Eksikliği**

Akran zorbalığının önlenmesi, yalnızca yöneticilerin değil; öğretmenlerin, velilerin ve rehberlik servislerinin de aktif iş birliği içinde çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Ancak uygulamada bu paydaşlar arasındaki koordinasyonun zayıf olduğu

gözlemlenmektedir. Çakır'ın (2017) bulgularına göre, öğretmenler zorbalık vakalarını kimi zaman göz ardı etmekte; veliler ise müdahalelere karşı mesafeli yaklaşmakta veya müdahale sonrasında yöneticilere baskı oluşturabilmektedir.

Burdur Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin (2017) raporunda da vurgulandığı üzere, okul müdürleri genellikle bireysel çabalarla süreci yönetmeye çalışmakta; ancak yapısal destek ve kurumsal koordinasyon eksikliği, bu girişimlerin etkisini azaltmaktadır. Öğretmenlerin olayları raporlamaktan çekinmesi, velilerin yeterince bilgilendirilmemesi ve rehberlik servislerinin sürece geç dâhil olması, zorbalıkla mücadelede kritik boşluklar yaratmaktadır.

### **3.3. Kaynak ve Personel Yetersizliği**

Okullarda yürütülecek etkili zorbalıkla mücadele stratejileri, yeterli insan gücü ve maddi kaynağın varlığını gerektirir. Ancak özellikle kalabalık öğrenci nüfusuna sahip okullarda rehber öğretmen sayısının yetersiz olması, öğrencilere bireysel destek sunulmasını engellemektedir (Gümüşler Başaran, 2014). Genç'in (2007) çalışmasında, birçok okul yöneticisinin zorbalıkla ilgili müdahale araçlarının sınırlı olduğu, çoğu zaman yalnızca veli çağırarak ya da bilgilendirme seminerleri düzenlemekle yetindikleri ifade edilmektedir.

Bu tarz yüzeysel müdahaleler, hem öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermemekte hem de uzun vadeli davranış değişiklikleri yaratmamaktadır. Okul müdürlerinin bu noktada hem personel kapasitesini artırmaya yönelik taleplerini açıkça ifade etmeleri hem de mevcut kaynaklarla en etkili stratejileri geliştirmeleri beklenmektedir.

### **3.4. Okul Kültürü ve Farkındalık Eksiklikleri**

Okul kültürü, öğrencilerin birbirleriyle ve okul personeliyle kurdukları ilişkilerin niteliğini belirleyen temel yapı taşlarından biridir. Ancak bazı okullarda zorbalık davranışları, "çocukça oyunlar" veya "büyüme sürecinin doğal bir parçası" olarak görülmekte; bu da müdahale gereksinimini geciktirmektedir (Pişkin, 2003). Öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulamaması, öğretmenlerin bu ilişkileri gözlemlemekte yetersiz kalması ve yöneticilerin öğrenci dinamiklerine yeterince eğilmemesi, güvenli okul kültürünün inşasını zorlaştırmaktadır.

Lumsden'in (2002) bulgularına göre, okul müdürlerinin öğrencilerle düzenli ve samimi iletişim kurmaları, pozitif ilişkileri teşvik etmeleri ve her öğrencinin sesinin duyulduğu bir ortam inşa etmeleri, zorbalığı önlemede etkili bir faktördür. Bu bağlamda, müdürlerin sadece yönetsel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal liderlik rolünü de üstlenmeleri beklenmektedir.

#### **4. Okul Müdürlerinin Zorbalığa Maruz Kalan ve Zorbalık Yapan Öğrencilere Yönelik Yaklaşımları**

Okul müdürleri, akran zorbalığına karşı yürütülen müdahale ve önleme çalışmalarının merkezinde yer alan kilit aktörlerdir. Hem mağdur öğrencilerin korunması hem de zorbalık davranışı sergileyen bireylerin davranışlarının dönüştürülmesi, okul ortamının güvenli ve destekleyici bir hale gelmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Müdürlerin bu süreçte benimsedikleri yaklaşımlar; kişisel tutumları, okulun mevcut imkânları, yürürlükteki politikalar ve farkındalık düzeylerine göre farklılık gösterebilmektedir.

##### **4.1. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar**

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin psikolojik ve sosyal iyilik hallerinin korunması, okul yönetimlerinin öncelikli sorumluluk alanlarından biridir. Araştırmalar, müdürlerin çoğunlukla rehberlik servisi aracılığıyla mağdur öğrencilere destek sunduğunu, ailelerle iş birliği kurarak koruyucu önlemler aldığını ortaya koymaktadır (Dursun, Şanlı ve Akkuş, 2024; Doğan ve Keleş, 2023).

**Bireysel Görüşme ve Güven Tesisi:** Okul müdürleri, öğrencilerle birebir görüşmeler yaparak güven ilişkisi kurmaya çalışmakta ve öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri dinlemeye özen göstermektedir. Özellikle yatılı okullarda, bu görüşmelerin öğrencilerin duygusal dayanıklılığı açısından oldukça değerli olduğu belirtilmektedir (Saldıraner, 2019).

**Rehberlik Hizmetlerine Yönlendirme:** Psikolojik destek sunmak amacıyla öğrencilerin rehberlik servislerine yönlendirilmesi sık başvurulan bir yöntemdir. Rehberlik birimlerinin bu süreçte sunduğu duygusal destek, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve yaşadıkları travmalarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Toraman, Dağhan ve Kısa, 2021).

**Aileyle İş Birliği Kurma:** Müdürler, velilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler veya toplantılar aracılığıyla aileleri sürece dâhil ederek, öğrencinin evde de desteklenmesini sağlamaktadır. Ailenin bilinçlendirilmesi, hem öğrencinin güven hissini pekiştirmekte hem de zorbalığın tekrarlanmasını engellemeye katkı sunmaktadır (Özbek ve Taneri, 2022).

**Psikolojik Dayanıklılığı Artırma:** Sosyal etkinlikler ve grup çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin özgüvenlerinin yeniden inşası amaçlanmakta, bu sayede öğrencinin okul ortamına yeniden entegre olması desteklenmektedir. Akran destek sistemleri ve sosyal dayanışma grupları da bu süreçte etkin rol oynamaktadır (Saldıraner, 2019; Özbek ve Taneri, 2022).



## 4.2. Zorbalık Davranışı Sergileyen Öğrencilere Yönelik Yaklaşımlar

Zorbalık yapan öğrencilere yönelik yaklaşımlar; geleneksel disiplin uygulamalarından, gelişim odaklı danışmanlık ve empati programlarına kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Ancak mevcut çalışmalar, yalnızca cezalandırma temelli yöntemlerin davranış değişikliğinde yeterli olmadığını vurgulamaktadır (Saldıraner, 2019; Doğan ve Keleş, 2023).

**Disiplin Süreci ve Davranışsal Müdahale:** Müdürler genellikle ilk aşamada öğrencileri uyararak bireysel görüşmeler gerçekleştirmekte ve davranışın nedenlerini anlamaya çalışmaktadır (Saldıraner, 2019). Bu süreçte öğrencinin motivasyonunu ve sosyal bağlamını değerlendirmek önemli görülmektedir. Ancak davranışın tekrarı halinde disiplin kurullarına sevk ve resmi yaptırımlar devreye girmektedir (MEB, 2014).

**Aileyle İletişim Kurma:** Öğrencinin ebeveynleriyle kurulan etkileşim, davranışsal iyileşmenin en önemli destekleyicilerinden biridir. Ailenin sürece katılması, öğrencinin dış çevreden gelen mesajları içselleştirmesinde ve yeni sosyal beceriler edinmesinde kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Toraman, Dağhan ve Kısa, 2021).

**Rehberlik ile İş Birliği:** Disiplin süreçlerine eşlik eden danışmanlık desteği, öğrencinin empati becerilerinin gelişmesine, öfke kontrolünün sağlanmasına ve sosyal sorumluluk bilincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, zorbalık davranışı gösteren öğrenciler için geliştirilen bireysel ve grup temelli programların önemi her geçen gün artmaktadır (Özbek ve Taneri, 2022).

## 4.3. Sistematik ve Bütüncül Yaklaşımlar: Okul Toplumunun Rolü

Zorbalıkla mücadelede yalnızca bireysel düzeydeki müdahaleler yeterli olmamakta; okulun tüm bileşenlerini kapsayan bütüncül stratejiler hayati önem taşımaktadır. Araştırmalar, okul kültürünün güçlendirilmesi ve tüm paydaşların sürece aktif olarak dâhil edilmesinin zorbalığın önlenmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Saldıraner, 2019; Doğan ve Keleş, 2023).

**Öğrencilere Yönelik Farkındalık Eğitimleri:** Öğrencilerin zorbalığın sonuçlarını kavrayabilmeleri ve empatik tepkiler geliştirebilmeleri için düzenli olarak seminerler, drama atölyeleri ve sosyal beceri çalışmaları yapılmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin empati, saygı ve dayanışma gibi temel değerleri içselleştirmelerini sağlar (Saldıraner, 2019).

**Ailelerin Sürece Katılımı:** Ailelerin bilinçlendirilmesi ve zorbalıkla mücadele stratejilerine dâhil edilmesi, öğrencilerin okul dışında da desteklenmesini sağlar. Ebeveyn eğitim programları, çocuklarının davranışlarını fark etmelerini ve onları daha sağlıklı yönlendirmelerini mümkün kılmaktadır (Doğan ve Keleş, 2023).

**Pozitif Okul Kültürünün Teşviki:** Güvenli, kapsayıcı ve iş birliğine dayalı bir okul kültürünün oluşturulması, zorbalık davranışlarının doğal olarak azalmasını sağlar. Sosyal sorumluluk projeleri, öğrenciler arasında aidiyet duygusunu güçlendirirken; öğretmenlerin ve personelin bu kültüre katkı sağlaması, kurumun tüm yapısını olumlu yönde dönüştürmektedir (Toraman, Dağhan ve Kısa, 2021).

## **5. Okul Müdürlerinin Zorbalığı Önlemeye Yönelik Okul Kültürü Oluşturma Çabaları**

Okul kültürü, öğrenci davranışlarının biçimlenmesinde ve okul ikliminin şekillenmesinde temel bir çerçeve sunar. Bu kültürel yapı, öğrenciler arası ilişkilerden öğretmen tutumlarına kadar pek çok bileşeni etkileyerek, zorbalık gibi olumsuz davranışların yaygınlaşmasını önleyici ya da teşvik edici nitelikte olabilir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin güvenli ve destekleyici bir okul kültürü oluşturma yönündeki çabaları, yalnızca fiziksel güvenliğin sağlanmasını değil; aynı zamanda psikolojik ve sosyal esenliğin inşasını da kapsayan bütüncül bir süreci gerektirir.

### **5.1. Okul İklimi ve Müdürlerin Rolü**

Okul iklimi, okulda hâkim olan sosyal normlar, ilişkiler ve değerler bütünüdür. Pozitif bir iklimin varlığı, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimleri açısından koruyucu bir unsur oluştururken; olumsuz bir okul iklimi, zorbalık gibi problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir (Terzi, 2018; Pişkin, 2002).

**İletişim Kanalları ve Güven Ortamı:** Okul müdürlerinin pozitif ilişkiler kurmaya yönelik tutumları, tüm paydaşlar arasında açık iletişimin kurulmasını sağlar. Özellikle öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirmek ve öğretmen-veli diyaloglarını güçlendirmek, zorbalığın erken fark edilmesini ve zamanında müdahale edilmesini kolaylaştırır (Saldıraner, 2019).

**Rol Model Davranışlar:** Müdürlerin empati, saygı ve adalet gibi değerlere dayalı davranışlar sergilemeleri, öğrencilere yönelik dolaylı öğrenme ortamları yaratır. Doğan ve Keleş (2023), yöneticilerin kendi davranışlarıyla okul kültürünün şekillenmesinde model rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

**Kuralların Belirginliği ve Tutarlılık:** Zorbalıkla ilgili tutum ve politikaların açıkça belirlenmesi ve okulun tüm bireylerine iletilmesi, ortak bir davranış standardı oluşturur. Net kuralların ve sıfır tolerans politikasının uygulanması, öğretmen ve velilerin de sürece dâhil olmasını kolaylaştırarak okul bütününde tutarlı bir duruş sergilenmesini sağlar (Toraman, Dağhan ve Kısa, 2021).

**Empati ve Dayanışma Kültürü:** Müdür liderliğinde uygulanan sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrenciler arasında olumlu bağların kurulmasına katkı sunar. Grup çalışmaları, rehberlik etkinlikleri ve sosyal sorumluluk projeleri, hem akademik hem de duygusal gelişimi destekleyici etkiler yaratır (Saldıraner, 2019).

## **5.2. Güvenli Okul Programlarının Uygulanması**

Okul müdürleri, güvenli okul ortamı inşa etmek amacıyla farkındalık artırıcı, eğitici ve katılımcı uygulamaları içeren programlar geliştirmekte ve uygulamaktadır.

**Farkındalık ve Eğitim Faaliyetleri:** Öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen eğitim seminerleri, zorbalığın tanımı, biçimleri ve etkileri hakkında bilgi vermeyi hedefler. Drama, rol oynama ve grup tartışmaları gibi katılımcı yöntemler, öğrencilerin davranış farkındalığını artırarak empati yeteneklerini geliştirmektedir (Toraman vd., 2021; Saldıraner, 2019).

**Rehberlik Servislerinin Etkinliği:** Rehberlik birimleri, hem bireysel danışmanlık hem de grup temelli müdahale programlarıyla zorbalığın etkilerini azaltmada merkezi bir rol üstlenir. Bu hizmetler, yalnızca mağdurlara değil, zorbalık yapan bireylere de sosyal-duygusal destek sunarak davranış değişimi sürecini güçlendirir (Kartal ve Bilgin, 2007).

**Öğrenci Katılımının Güçlendirilmesi:** Okul kültürünün sahiplenilmesi, öğrencilerin aktif katılımıyla mümkün olmaktadır. Akran destek grupları, öğrenci meclisleri ve davranış kurallarının öğrenci katkısıyla belirlenmesi, sorumluluk alma duygusunu artırmakta ve zorbalığın önlenmesine katkı sunmaktadır (Kanadıkırık Kılıç ve Kılıç, 2013).

**Kültürel ve Sosyal Etkinlikler:** Sanatsal, sportif ve sosyal faaliyetler, öğrencilerin olumlu davranış biçimlerini pekiştirmeleri açısından işlevseldir. Müdürlerin öncülüğünde gerçekleştirilen bu etkinlikler, aidiyet duygusunu artırarak okulun destekleyici yapısını güçlendirir (Terzi, 2018).

## **5.3. Liderlik Yaklaşımlarının Kültürel Etkisi**

Okul müdürlerinin benimsediği liderlik anlayışı, okulun genel kültürel yapısının yönünü tayin eden en güçlü etkenlerden biridir. Demokratik, kapsayıcı ve iletişime açık liderlik yaklaşımları, zorbalıkla mücadelede kurumsal dayanıklılığı artırmaktadır (Çalık ve Kurt, 2011).

**İletişime Dayalı Liderlik:** Açık ve güvene dayalı iletişim ortamı oluşturan yöneticiler, tüm paydaşların sürece dahil olmasını kolaylaştırır. Geribildirim mekanizmaları ve düzenli toplantılar, zorbalıkla mücadelede kolektif farkındalık oluşmasını sağlar (Terzi, 2018).

**Saha Gözlemleri ve Anlık Müdahaleler:** Müdürlerin günlük okul yaşamına aktif katılımı ve gözlem yapmaları, zorbalık gibi olayların büyümeden fark edilmesini mümkün kılar. Öğrencilerle kurulan doğrudan ilişkiler, güven hissini artırarak müdahale süreçlerini kolaylaştırır (Saldıraner, 2019).

**Demokratik ve Katılımcı Liderlik:** Karar alma süreçlerinde öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşlerine başvuran müdürler, okul kültürünün daha kapsayıcı hale gelmesini sağlar. Ortak kararlarla belirlenen kurallar, öğrenciler arasında sahiplenme duygusunu artırarak zorbalıkla mücadelede tutarlılığı güçlendirir (Doğan ve Keleş, 2023).

**Model Davranışlar ve Pozitif Liderlik:** Empati, saygı ve sorumluluk gibi değerleri davranışlarıyla yansıtan müdürler, öğrencilere örnek teşkil etmekte ve okul içinde güvenilir ilişkiler kurulmasını kolaylaştırmaktadır (Pişkin, 2002).

#### **5.4. Bütüncül ve Sürdürülebilir Çözümler**

Zorbalığın köklü biçimde önlenmesi, yalnızca bireysel düzeydeki müdahalelerle değil; okulun tüm yapısını dönüştüren stratejik programlarla mümkün olabilmektedir.

**Program Odaklı Müdahale Modelleri:** Uluslararası ölçekte başarı sağlamış Olweus Zorbalık Önleme Programı, KiVa Programı gibi sistematik uygulamalar, okulun tüm bileşenlerini kapsayan müdahale planları sunmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini desteklerken, öğretmenlerin ve velilerin farkındalığını da artırmaktadır (Olweus vd., 2020; Clarkson vd., 2015).

**Toplum Temelli Yaklaşımlar:** Müdürlerin yerel yönetimler, aileler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde yürüttüğü çalışmalar, zorbalığın yalnızca okul sınırlarında değil; toplumsal bağlamda da ele alınmasını sağlar. Aile eğitimleri ve topluluk temelli farkındalık çalışmaları, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyen çevreler inşa etmeye katkı sağlar (Kanadıkırık Kılıç ve Kılıç, 2013).

**Okul Kültürünün Güçlendirilmesi:** Pozitif davranışların teşvik edildiği, dayanışmanın ve empati anlayışının yerleştiği bir okul kültürü, zorbalığın tekrar üretimini engeller. Sosyal sorumluluk projeleri, takım çalışmaları ve ödüllendirme sistemleri, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirerek okul iklimini destekler (Terzi, 2018).

## **6. Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma, okullarda giderek yaygınlaşan ve eğitim ortamlarının güvenliğini tehdit eden akran zorbalığı olgusunu, okul müdürlerinin bakış açısıyla ele alarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Akran zorbalığı; fiziksel, sözel, sosyal ve dijital biçimlerde ortaya çıkan sistematik bir şiddet davranışı olarak, öğrencilerin

akademik başarılarını, psikolojik sağlıklarını ve okula aidiyet duygularını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin, özellikle de okul müdürlerinin, hem önleyici hem de müdahale edici stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Çalışmada ortaya konan bulgular göstermektedir ki; okul müdürlerinin zorbalığa karşı geliştirdikleri yaklaşımlar, çoğunlukla bireysel farkındalık düzeylerine, mevcut okul politikalarına, paydaşlarla kurdukları ilişkilere ve okulun yapısal imkânlarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik güven ortamı oluşturma, rehberlik desteği sağlama ve aile iş birliği kurma gibi destekleyici müdahaleler ön plana çıkarken; zorbalık davranışı gösteren öğrencilere karşı daha çok disiplin odaklı ancak zaman zaman empati geliştirmeyi amaçlayan yaklaşımlar uygulanmaktadır. Ancak bu uygulamaların sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşamadığı görülmektedir.

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin akran zorbalığı ile mücadelede karşılaştıkları başlıca zorlukların yönetsel eksiklikler, kaynak yetersizlikleri, paydaşlar arası koordinasyon sorunları ve okul kültürüne ilişkin farkındalık düzeyinin düşük olması gibi faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir. Müdürlerin yaşadığı bu zorluklar, etkili ve kalıcı müdahale stratejileri geliştirmelerini sınırlamakta; zorbalık davranışlarının okul ortamında süreklilik kazanmasına neden olabilmektedir.

Bu noktada, çalışmanın en önemli vurgularından biri, okul müdürlerinin zorbalıkla mücadelede yalnızca bireysel ya da olay bazlı değil; kurumsal ve kültürel düzeyde kapsamlı politikalar geliştirmeleri gerektiğidir. Okul ikliminin dönüştürülmesi, güvenli okul kültürünün yerleştirilmesi ve öğrenciler arasında empati, saygı ve sorumluluk temelli ilişkilerin kurulması, müdürlerin liderlik rollerini yeniden tanımlamalarıyla mümkün olacaktır. Demokratik ve katılımcı liderlik anlayışını benimseyen müdürlerin, öğrenci, öğretmen ve veliler arasında ortak bir farkındalık zemini oluşturarak kolektif mücadele süreçlerini başlatmaları, zorbalığın önlenmesinde önemli bir etki yaratacaktır.

Ayrıca, ulusal ve uluslararası düzeyde başarı sağlamış programların (örneğin Olweus ve KiVa) okul ortamına entegre edilmesi, müdürlerin stratejik planlamalarını destekleyecek ve okul genelinde sistematik bir müdahale modeli sunacaktır. Rehberlik servislerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin farkındalık eğitimlerinden geçirilmesi ve öğrencilere yönelik sosyal-duygusal beceri programlarının yaygınlaştırılması hem mağdur hem de zorba öğrenciler için koruyucu faktörlerin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, akran zorbalığına karşı etkili bir mücadele, yalnızca olaylara tepki veren değil; okul kültürünü dönüştüren, katılımcı, sürdürülebilir ve bütüncül stratejilerle mümkündür. Okul müdürlerinin bu sürece liderlik etmeleri,

güvenli, kapsayıcı ve sağlıklı bir öğrenme ortamının inşasında belirleyici rol oynayacaktır. Bu bağlamda, politika yapıcılarının, yerel yönetimlerin ve eğitim otoritelerinin de okul yöneticilerine gerekli destekleri sağlaması, bu mücadeleyi kurumsal boyutta güçlendirecektir.

Bu çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda, akran zorbalığıyla etkili mücadele edebilmek ve okul ortamlarında güvenli bir iklim oluşturabilmek amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

#### Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler:

- Okul müdürleri, zorbalıkla mücadelede yalnızca disiplin temelli yaklaşımlarla yetinmemeli; empati, danışmanlık ve pedagojik liderlik anlayışlarını ön plana çıkarmalıdır.
- Öğrencilerle birebir etkileşim kurulmalı, mağdur ve zorba öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireysel destek planları hazırlanmalıdır.
- Okul içi gözlem ve denetim süreçleri güçlendirilmeli; özellikle teneffüsler, ortak alanlar ve dijital platformlar sistematik olarak izlenmelidir.
- Kurum içinde açık iletişim kanalları oluşturulmalı, zorbalık olaylarının raporlanması ve değerlendirilmesi için şeffaf bir mekanizma kurulmalıdır.

#### Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerine Yönelik Öneriler

- Rehberlik birimleri yalnızca kriz dönemlerinde değil, yıl boyunca sistematik olarak çalışan önleyici programlar yürütmelidir.
- Akran zorbalığına ilişkin bireysel danışmanlık, grup rehberliği, empati eğitimi ve sosyal beceri atölyeleri düzenlenmelidir.
- Mağdur öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını artırmak için psikolojik destek, zorbalık yapan öğrencilere ise empati geliştirme ve öfke kontrolü programları sunulmalıdır.

#### Öğretmen ve Velilere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlerin zorbalığı fark etme ve müdahale etme becerilerini artırmak amacıyla düzenli hizmet içi eğitimler sağlanmalıdır.
- Velilere yönelik farkındalık seminerleri düzenlenmeli; ev ortamında olumlu ebeveynlik becerileri desteklenmelidir.
- Öğretmen-veli iş birliği güçlendirilmeli, öğrencilerin davranışları çok boyutlu değerlendirilmelidir.

#### Eğitim Politikalarına ve Sistem Düzeyine Yönelik Öneriler:

- Milli Eğitim Bakanlığı, zorbalıkla mücadelede kullanılacak sistematik rehberler ve politika belgeleri oluşturmalıdır.

- Uluslararası geçerliliği bulunan okul temelli önleme programları (Olweus, KiVa vb.) Türk eğitim sistemine uyarlanarak pilot uygulamalar başlatılmalıdır.
- Okul yönetim kadrolarına liderlik eğitimi verilerek, demokratik ve kapsayıcı liderlik anlayışının güçlenmesi sağlanmalıdır.
- Rehberlik servislerinin istihdamı artırılmalı, öğrenci sayısına uygun rehber öğretmen normu yeniden düzenlenmelidir.

#### Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Akran zorbalığına ilişkin nitel araştırmalar artırılmalı; mağdur ve zorba öğrencilerin bireysel deneyimlerine odaklanan çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul kültürü, liderlik stilleri ve zorbalık arasındaki ilişkiler daha derinlemesine incelenmelidir.
- Müdahale programlarının etkisi üzerine yapılan uzunlamasına araştırmalar, politika üreticiler için yol gösterici olacaktır.

## Kaynakça

- Aküzüm, C., & Oral, B. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 1-28.
- Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). Zorbalığa uğrama ve zorbalık yapmanın psikolojik etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 12-27.
- Clarkson, S., Axford, N., Berry, V., Edwards, R. T., Bjornstad, G., Wrigley, Z., ... & Hutchings, J. (2015). Effectiveness and micro-costing of the KiVa school-based bullying prevention programme in Wales: Study protocol for a pragmatic definitive parallel group cluster randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 16, 1-11.
- Çakır, N. (2017). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, C., Çalık, T., & Kurt, T. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çınkır, Ş., & Karaman Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-32.
- Dursun, İ., Şanlı, H., & Akkuş, S. (2024). Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 93-111.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gümüşler Başaran, A. (2014). *Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve zorbalığı önleme eğitimi etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kanadıkırık Kılıç, A., & Kılıç, A. (2013). MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Lumsden, L. (2002). Preventing bullying. *ERIC Digest*, 2, 2-6.



- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Ortaöğretim kurumları disiplin yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151–156.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2020). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 1–12.
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı: Introduction of the prevention of peer bullying module for primary schools. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55–87.
- Özdemir, Z., Yelmen, M., Kaplan, Ö., Bodukcu, E., & Nakas, E. (2024). İdareci ve öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda akran zorbalığı: Nitel bir çalışma. *Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3314–3323.
- Özkan, Y., & Çiftçi, G. E. (2010). Düşük sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576–586.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614–621.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *KSU Medical Journal*, 15(2), 41–51.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Saldıraner, M. (2019). Ortaokul yöneticilerinin bakış açısından okullarındaki akran zorbalığının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçer, G. (2014). Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine gruba psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan araştırmaya okul iklimi*. Detay.
- Tezcan, M. (2015). Okul yöneticilerinin zorbalıkla mücadelede rolleri: Veli iş birliği. *Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 84–95.

- Toraman, A. U., Dağhan, Ő., & Kısa, Ö. (2021). Akran zorbalığını önlemede okul tabanlı müdahale programları: Sistemantik derleme. *Humanistic Perspective*, 3(2), 359–399.
- Totan, T. (2007). Okulda akran zorbalığını önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 191–200.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1–13.