T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖRGÜTSEL USTALIĞA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Muhittin ÇAKMAK

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖRGÜTSEL USTALIĞA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON ORGANIZATIONAL AMBIDEXTERITY

Muhittin ÇAKMAK

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2025

ONAY

Muhittin ÇAKMAK tarafından hazırlanan "Örgütsel Ustalığa İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri" konulu bu çalışma, 23/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI:	Prof. Dr. A. Faruk LEVENT	
JÜRİ ÜYESİ:	Prof. Dr. Münevver ÇETİN	
JÜRİ ÜYESİ:	Dr. Öğr. Üyesi Meral HALİSDEMİR	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Muhittin ÇAKMAK

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

2011-2015	Yeşilkent Anadolu Lisesi
2015-2018	Yıldız Teknik Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
2022	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İŞ DENEYİMİ

2019-…	Çorlu Murat Hüdavendigar Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde İlköğretim Matematik Öğretmenliği

ÖNSÖZ

Örgütsel ustalık, bir kurumun hem mevcut işleyişini sürdürebilme hem de belirsizlikler içinde yeni yollar keşfedebilme becerisidir. Bu kavram, özellikle okul yöneticileri için; rutinleri korurken aynı zamanda dönüşümü başlatabilmeyi, gelenek ile yenilik arasında bilinçli ve dengeli bir yürüyüşü ifade eder. Bu tez, yöneticilerin bu dengeyi nasıl kurduklarına dair düşüncelerini anlamaya yönelik bir arayışın ürünüdür.

Tez konumu belirleme aşamasından başlayarak, çalışmanın son satırlarına kadar her adımda bilgi birikimiyle yolumu aydınlatan; akademik rehberliğinin yanında anlayışı ve sabrıyla da bana güven veren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet Faruk Levent'e, yüksek lisans eğitimim boyunca derslerinde öğrendiklerimle düşünsel dünyamı zenginleştiren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e, Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na, Prof. Dr. Yusuf Alpaydın'a, Doç. Dr. Ali Özdemir'e, Doç. Dr. Semih Çayak'a ve Prof. Dr. Levent Deniz'e saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Araştırmamın saha çalışması sürecinde katkı sağlayan, zaman ayırarak görüşlerini benimle paylaşan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasına yardımcı olan 25 okul yöneticisine destekleri için minnettarım.

Her zaman yanımda olan ve desteğini hiç eksik etmeyen ailem, varlığıyla güç veren, her koşulda yanımda olan dostlarım, bu sürecin görünmeyen kahramanları sizsiniz. Hepinize yürekten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Muhittin ÇAKMAK

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin örgütsel ustalığa dair deneyim ve algılarını derinlemesine anlamak için nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitleme örneklemesiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ili Çorlu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 25 okul yöneticisi oluşturmuştur. Veriler, uzman görüşüyle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri örgütsel ustalığı, özellikle ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmak ve deneyim birikimiyle ilişkilendirmişlerdir. Uygulama ve yönetim stratejileri kapsamında birlikte karar alma, mentorluk sağlama, öğretmenlerin refahını ve iyi oluşunu destekleme uygulamaları ön planda yer almıştır. Keşif süreçlerinde okul yöneticileri, öğrenci merkezli yenilikçi uygulamalar ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme gibi unsurları vurgularken, yenilik arayışında karşılaşılan zaman kısıtlamalarından da bahsetmişlerdir. Yararlanma sürecinde ise mevcut kaynakların korunması, okulun günlük işleyişinin sürdürülebilmesi ve işbirlikçi yönetim anlayışının önemi öne çıkmıştır. Keşif ve yararlanma süreçlerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu ve kaynakların iyileştirilmesiyle yeniliklerin mümkün hale geldiği ifade edilmiştir. Örgütsel ustalığın öğrenci başarısına etkisi bağlamında okul yöneticileri, öğrenci gelişimi ve yeteneklerin desteklenmesine vurgu yapmıştır. Eğitim kalitesine etkisinde ise iş birliği ve paylaşım kültürü ile sürekli öğrenme ve gelişim anlayışı belirgin şekilde ön plandadır. Yöneticilerin karşılaştığı temel zorluklar arasında direnç, veli ilgisizliği ve maddi kaynak eksikliği sıkça dile getirilmiş; bu zorluklara karşı çözüm önerileri olarak birlikte karar alma, dış paydaşlarla iş birliği ve etkili iletişim stratejileri çoğunlukla benimsenmiştir. Dış paydaşlarla etkileşimde veliler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, milli eğitim müdürlüğü ve çeşitli kamu kurumlarıyla iş birliklerinin eğitim ortamına olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Okul kültürü ve iklimine ilişkin bulgular, örgütsel ustalığın iş birliği ve ekip ruhunu teşvik eden, öğrenme ve araştırma odaklı, pozitif, destekleyici ve güvene dayalı bir ortam yarattığını göstermektedir. Son

olarak, okul yöneticilerinin mesleki gelişimine dair öne çıkan başlıca unsurlar; akademik ve mesleki yetkinliklerinin artırılması, eğitimdeki değişimlerin yakından takip edilmesi, mentorluk alınması ve liderlik becerilerinin geliştirilmesidir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel ustalık, keşif, okul yöneticileri

ABSTRACT

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON ORGANIZATIONAL AMBIDEXTERITY

The purpose of this study is to examine school administrators' views on organizational ambidexterity. In this direction, case study, which is a qualitative research method, was preferred to understand the experiences and perceptions of school administrators about organizational ambidexterity in depth. The study group was formed by maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 25 school administrators working in public schools in Çorlu district of Tekirdağ province in the 2024-2025 academic year. The data were collected using a semi-structured interview form prepared with expert opinion. The data obtained were analyzed in depth by content analysis method.

According to the findings, school administrators associated organizational ambidexterity with collaboration and accumulation of experience, especially for common goals. Within the scope of implementation and management strategies, making decisions together, providing mentoring, and supporting teachers' welfare and well-being were prioritized. In exploration processes, school administrators emphasized student-centered innovative practices and supporting teachers' professional development, while also mentioning the time constraints encountered in the search for innovation. In the exploitation process, the importance of protecting existing resources, sustaining the daily functioning of the school, and the importance of a collaborative management approach were emphasized. It was stated that exploration and exploitation processes are complementary to each other and that innovations become possible by improving resources. In the context of the effect of organizational ambidexterity on student achievement, school administrators emphasised student development and supporting talents. In terms of its impact on the quality of education, the culture of cooperation and sharing, and the understanding of continuous learning and development are at the forefront. Among the main challenges faced by administrators, resistance, lack of parental interest, and lack of financial resources were frequently mentioned, while collaborative decision-making, cooperation with external stakeholders, and effective

communication strategies were mostly adopted as solutions to these challenges. In interaction with external stakeholders, it was stated that cooperation with parents, local administrations, non-governmental organizations, national education directorate, and various public institutions contributed positively to the educational environment. Findings on school culture and climate show that organizational ambidexterity creates a positive, supportive, and trusting environment that encourages collaboration and team spirit and is focused on learning and research. Finally, the main factors that stand out regarding the professional development of school administrators are increasing their academic and professional competences, closely following the changes in education, receiving mentoring and developing leadership skills.

Keywords: Organizational ambidexterity, exploration, school administrators.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **İV**

ETİK BEYANI ..... **V**

ÖZGEÇMİŞ ..... **Vİ**

ÖNSÖZ ..... **Vİİ**

ÖZET ..... **Vİİİ**

ABSTRACT ..... **X**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XVİ**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **XVİİ**

BÖLÜM I: GİRİŞ **18**

1.1. Araştırmanın Problemi 18

1.2. Araştırmanın Amacı 21

1.3. Araştırmanın Özgün Değeri ve Önemi 21

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 22

1.5. Araştırmanın Varsayımları 22

1.6. Tanımlar 23

BÖLÜM II: ALANYAZIN **24**

2.1. Eğitim 24

2.2. Yönetim 25

2.3. Eğitim Yönetimi 26

2.4. Okul Yönetimi 28

2.5. Okul Yöneticisi 30

2.6. Okul Yönetiminin Öğeleri 31

2.6.1. Okul Müdürü 31

2.7. Keşif ve Yararlanma 56

2.8. Ustalık 58

2.9. Örgütsel Ustalık Kavramı 60

2.9.1. Örgütsel Ustalığa Yönelik Yaklaşımlar 62

2.10. Örgütsel Ustalığı Etkileyen Faktörler 70

2.10.1. Örgütsel Faktörler 70

2.10.2. Öğrenme Faktörleri 71

2.10.3. Yapısal Faktörler 72

2.11. Örgütsel Ustalığa İlişkin Kavramlar 73

2.11.1. Örgütsel Öğrenme 73

2.11.2. Liderlik 76

2.11.3. Yaratıcılık 78

2.12. Örgütsel Ustalığı Eğitim Bağlamında Kavramsallaştırmak 79

2.13. İlgili Araştırmalar 84

BÖLÜM III: YÖNTEM 87

3.1. Araştırmanın Modeli 87

3.2. Çalışma Grubu 88

3.3. Veri Toplama Araçları 90

3.4. Verilerin Toplanması 90

3.5. Verilerin Analizi 91

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları 92

BÖLÜM IV: BULGULAR 94

4.1. Örgütsel Ustalık Kavramı İlişkin Görüşler 94

4.2. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Anlayışlarını Okul Yönetiminde Uygulamalarına İlişkin Görüşleri 99

4.3. Keşif ve Yararlanma Stratejilerinin Yürütülmesine İlişkin Görüşler 106
4.3.1. Keşif Süreçlerinin Yürütülmesi 107
4.3.2. Yararlanma Süreçlerinin Yürütülmesi 111
4.3.3. Keşif ve Yararlanma Süreçleri Arasındaki İlişki 116

4.4. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler 121
4.4.1. Örgütsel Ustalığın Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Görüşler 122
4.4.2. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşler 124

4.5. Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan En Büyük Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkmak İçin Uygulanan Yöntemlere İlişkin Görüşler 127
4.5.1. Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşler 129
4.5.2. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorlukları Çözme Yöntemlerine İlişkin Görüşler 136

4.6. Okulun Başarısını Artırmak İçin Dış Paydaşlarla Yürütülen İşbirliğine İlişkin Görüşler 140
4.6.1. Velilerle İş Birliği 141
4.6.2. Yerel Yönetimlerle İş Birliği 144
4.6.3. STK'lar ile İş Birliği 145
4.6.4. İlçe MEM ile iş birliği 147
4.6.5. Halk Eğitim Merkezi ile İş Birliği 148
4.6.6. Kolluk Kuvvetleri ile İş Birliği 149
4.6.7. Gençlik ve Spor Bakanlığı ile İş Birliği 150
4.6.8. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile İş Birliği 150
4.6.9. Hayırseverler ile İş Birliği 151

4.7. Örgütsel Ustalığın Okul kültürü ve İklimine Etkisine İlişkin Görüşler 151
4.7.1. Örgütsel Ustalığın Okul Kültürüne Etkisine İlişkin Görüşler 152

4.7.2. Örgütsel Ustalığın Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşler 155

4.8. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Becerilerini Artırmak İçin Yapması Gerekenlere İlişkin Görüşler 158

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 165

5.1. Örgütsel Ustalık Kavramına İlişkin Tartışma 165

5.2. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalığı Uygulama ve Yönetim Stratejilerine İlişkin Tartışma 167

5.3. Keşif ve Yararlanma Süreçlerine İlişkin Tartışma 169

5.4. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Tartışma. 171

5.5. Zorluklar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Tartışma 172

5.6. Dış Paydaşlarla Etkileşime İlişkin Tartışma 176

5.7. Okul Kültürü ve İklimine Etkisine İlişkin Tartışma 180

5.8. Okul Yöneticilerinin Gelişimine İlişkin Tartışma 183

5.9. Öneriler 189

5.9.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 189

5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 191

KAYNAKÇA 192

KISALTMALAR LİSTESİ

BT: Bilgi Teknolojileri

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. ‘‘Eğitim’’ Kavramına Yönelik Tanımlar 24
Tablo 2.2. ‘‘Yönetim’’ Kavramına Yönelik Tanımlar 26
Tablo 2.3. Liderlik ile Yönetim Arasındaki Karşılaştırma 29
Tablo 2.4. Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetiminde Karşılaşılan Zorluklar 42
Tablo 2.5. Yararlanıcı ve Keşfedici Kurumların Kapsamı 58
Tablo 2.6. Farklı Araştırma Alanlarında Örgütsel Ustalık 60
Tablo 2.7. Örgütsel Ustalığa Yönelik Strateji Geliştirme ve Organize Etme Kalıpları 63
Tablo 2.8. Ustalık Yaklaşımları Arasındaki İlişki 69
Tablo 2.9. Örgütsel Öğrenme Nasıl Oluşur? 75
Tablo 4.1. Temalar 94
Tablo 4.2. Örgütsel Ustalık Kavramına İlişkin Görüşler 95
Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Anlayışlarını Okul Yönetiminde Nasıl Uyguladığına İlişkin Görüşleri 99
Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Keşif ve Yararlanma Süreçlerini Nasıl Yürüttüğüne İlişkin Görüşleri 106
Tablo 4.5. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri ... 121
Tablo 4.6. Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkmak İçin Uygulanan Yöntemlere İlişkin Görüşler 128
Tablo 4.7. Okul Başarısını Arttırmak İçin Dış Paydaşlarla Yürütülen İş Birliğine İlişkin Görüşler 140
Tablo 4.8. Örgütsel Ustalığın Okul Kültürü ve İklimine Etkisine İlişkin Görüşler 151
Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Becerilerini Artırmak İçin Yapması Gerekenlere İlişkin Görüşler 158

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okullar, bireylerin sosyalleşmesini, ekonomik verimliliklerini artırmasını, kendilerini tanıyıp gerçekleştirmelerini ve ulusun politikalarını benimsemelerini sağlayan planlı, organize edilmiş ve yerleşik kurumlardır (Döş ve Savaş, 2015, s. 1). Bu kurumlar, bireylerin toplumsal hayata aktif bir şekilde katılmalarını teşvik ederken, aynı zamanda toplumu etkileyen değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak amacıyla sürekli bir dönüşüm sürecine girmektedir (Vınluan ve Bautísta, 2024, s. 315). Değişen küresel koşullar, okulları yalnızca bu koşullara uyum sağlamakla değil, aynı zamanda toplumsal değişimlere öncülük edebilecek nesiller yetiştirme sorumluluğuyla da karşı karşıya bırakmaktadır. Dolayısıyla okullar da toplumsal ihtiyaçlara ve değişen koşullara ayak uydurmak zorundadır; aksi takdirde toplumsal değişim ve gelişim süreçlerine katkı sağlayamayacaklardır (Şahin, 2023, s. 384). Kaynakların etkin yönetimi, okulun hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunmakta ve eğitim sürecinin verimli işlemesini sağlmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler ve öğrenciler için de yeni fırsatlar yaratmaktadır (Usman, 2016, s. 30). Yetersiz kaynaklar ise okul ikliminde olumsuz değişimlere yol açabilir ve okulun hedeflere ulaşmasını engelleyebilir (Özmusul, 2017, s. 17-18). Bu bağlamda, okul kaynaklarının yönetiminde önemli bir unsur haline gelen Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), eğitim süreçlerini dönüştürmekte ve okul yöneticilerinin rollerinde köklü değişikliklere yol açmaktadır (Mikre, 2011, s. 14).

Günümüzde bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin (BİT) kullanımı, toplumu ve günlük yaşamımızı derinden etkileyen hızlı bir büyüme göstermektedir. Bu durum, dünya genelinde eğitim alanında BİT kullanımına yönelik artan ilgi, dikkat ve yatırımları anlaşılır kılmaktadır. BİT'in eğitimde etkin şekilde uygulanması, okul liderlerinin rollerinde ve sorumluluklarında köklü değişikliklere yol açmıştır. Dijital teknolojilerin okullara entegrasyonu, okul yöneticilerinin değişim yönetimi becerilerini güçlendirmelerini ve bu yeniliklerin sürdürülebilirliğini sağlamak adına stratejik yaklaşımlar geliştirmelerini gerekli kılmaktadır (Adu ve Olatundun, 2013, s. 15). Bu noktada, inovasyon, sürdürülebilir bir eğitim ekosisteminin oluşturulmasında stratejik

bir araç olarak önemli bir yere sahiptir. Eğitimde inovasyonun başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin yalnızca birer yönetici değil, aynı zamanda vizyoner liderler olarak hareket etmeleri gerekmektedir. Böyle bir liderlik, değişime açık bir ortam yaratmayı, bireyleri güçlendirmeyi ve katkılarını değerli kılmayı içermektedir (Osborne, 2014, s. 3). Diğer yandan, küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme, toplumları birbirine daha önce hiç olmadığı kadar yakınlaştırırken, aynı zamanda çeşitli ekonomik eşitsizlikler, kültürel çatışmalar ve çevresel krizler gibi zorlukları da beraberinde getirmiştir. Özellikle son yıllarda, küresel ekonomik krizler, sağlık krizleri ve doğal felaketler, eğitim sistemlerinin dayanıklılığını test etmiş ve bu durum, eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye'deki 6 Şubat 2023'teki büyük deprem felaketi, okulları derinden etkilemiş ve birçok okulda yapısal hasarlara yol açmıştır. Deprem sonrası eğitim kesintileri ve öğrencilerin yaşadığı kayıplar, okullarda ciddi motivasyon kaybına yol açmıştır (Arslan, 2023, s. 1557). Bununla birlikte, COVID-19 pandemisi, eğitimde dijital dönüşümü hızlandırmış ve eğitim süreçlerinde köklü değişikliklere yol açmıştır. Uzaktan eğitim modeline geçiş, sadece öğrenciler değil, öğretmenler ve okul yönetimleri için de büyük bir dönüşüm süreci yaratmıştır (Iivari, Sharma ve Ventä-Olkkonen, 2020, s. 4). Bu tür krizler, ekonomik ve toplumsal yapıları dönüştürürken, eğitim sistemlerinin esnekliğini ve kriz yönetimindeki becerilerini de sınamaktadır.

Okul yöneticileri, eğitimdeki bu hızlı değişimleri ve krizleri yönetme konusunda kritik bir rol üstlenmektedir (Vinluan ve Bautista, 2024, s. 315; Hari, Budiman ve Haris, 2016, s. 38; Mariyanah, 2015, s. 135). Okul yönetiminin başarısı, sadece eğitim hedeflerine ulaşmakla kalmayıp, aynı zamanda kriz anlarında doğru stratejileri uygulayarak okulları hayatta tutma yeteneğine de dayanmaktadır (Bozkuş, 2022, s. 28). Gelecekteki belirsizliklere hazırlıklı olmak için eğitim sisteminin, eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin sürekli yenilikçi çözümler üretmesi gerekmektedir (Dishon ve Gilead, 2021, s. 397). Dolayısıyla, öngörülemez durumlar, örgütlerin uzun vadede performansı sürdürmek veya artırmak için iki elini de kullanabilme ihtiyacını yoğunlaştırmaktadır (Batra ve Dhir, 2022, s. 559). Hem organizasyonel hem de yönetim araştırmaları, okulların ve liderlerinin, rekabet ve yenilikle karakterize edilen dinamik ortamlarda refah ve uzun vadeli hayatta kalmayı sağlamak için çift elli (usta) olmaları gerektiğini öne sürmektedir (Pietsch, Tulowitzki ve Cramer, 2022, s. 574). Çift elliliğe sahip örgütler, keşif ve yararlanma faaliyetleri arasında kasıtlı olarak bir denge kurmayı ve bu

dengeyi sürdürmeyi başaran örgütlerdir (Soares ve Reis, 2021, s. 102). Bu nedenle, örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için, mevcut bilgilerinin ötesine geçen yeni fırsatları keşfederken mevcut yetkinliklerini kullanmaları gerekir (Lloria ve Burbano, 2024, s. 1168). Hem yararlanıcı hem de keşifsel yetenekler başarıya ve hayatta kalmaya önemli ölçüde katkıda bulunma potansiyeline sahip olsa da, keşifsel veya yararlanıcı yeteneklerden herhangi birinin tek başına kullanımı yeterli değildir (Günsel vd., 2018, s. 189). Yalnızca birine odaklanmak, ister yararlanıcı faaliyetler ister keşif faaliyetleri olsun, örgütsel eylemsizliğe yol açabilir ve örgütün ani değişiklikler ve olaylarla başa çıkabilme kapasitesini zayıflatabilir, dayanıklılığını geliştirme yeteneğini engelleyebilir (Al-Atwi, Amankwah-Amoah ve Khan, 2021, s. 5). Bu doğrultuda örgütsel ustalık, örgütlerin eş zamanlı keşif ve yararlanmadan kaynaklanan gerilimleri karşılamalarının bir yolu olarak önerilmiştir (Heracleous vd., 2017, s. 327; Boumgarden, Nickerson ve Zenger, 2012, s. 591). Örgütsel ustalık, kurumların keşif ve yararlanma stratejilerini aynı anda takip etme yeteneği olarak tanımlanır (Raalskov vd., 2024, s. 1096; Cheah ve Tan, 2024, s. 1644; Jain ve Dhir, 2022, s. 1; Çiftçi, 2019, s. 189; Bingham ve Burch, 2019, s. 402; Sezer ve Bakan, 2017, s. 324). Kurumların örgütsel ustalığı, bir organizasyonun hızla değişen iş ortamlarında hayatta kalması, uyum sağlayabilmesi ve değişimi etkili bir şekilde yönetebilmesi için esastır (Restuputri vd., 2024, s. 2239). Bu kapsamda hızla değişen ve dijitalleşen dünyada, daha geniş bir ekosistemde başarılı olabilen, fırsatları ve tehditleri çok daha hızlı algılayabilen, uygun stratejiler geliştirebilen ve aynı zamanda kurum içinde yararlanma (exploitation) ve keşif (exploration) faaliyetlerini dengeli bir şekilde yürütebilen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Kumkale, 2022, s. 19). Bununla birlikte, belirsiz ortamlar, kurumların uzun vadede performanslarını sürdürebilmek için hem keşifsel hem de yararlanıcı yeteneklerini etkin bir şekilde kullanmalarını zorunlu kılmaktadır (Batra ve Dhir, 2022, s. 559). Eğitim kurumları, COVID-19 pandemisi gibi ani değişimlerle karşılaştıklarında, mevcut yetkinliklerini geliştirmek ve yeni fırsatları değerlendirmek için hızlıca adapte olmalıdır (Karnopp, 2022). Dolayısıyla okul yöneticilerinin yaratıcılığı teşvik eden stratejiler geliştirmeleri ve eğitim sistemindeki karmaşıklıkları yönetmeleri önem taşımaktadır (Da'as, 2023, s. 134; Bingham ve Burch, 2019, s. 411-412). Örgütsel ustalık kavramının okullara ve okul yöneticilerine uygulanabilirliği büyük ölçüde test edilmemiş olsa da, örgütsel ustalığın okul bağlamına uyarlanmaya oldukça uygundur. Çünkü mevcut çerçeve içinde iyileştirme (yararlanma) ve yenilik (keşif) ikiliği okullarda yaygın bir dinamiktir (Pietsch, Tulowitzki ve Cramer,

2022, s. 577). Araştırmacılar, çalışmalarında örgütsel ustalığın eğitim bağlamında incelenmeye değer olduğunu belirtmektedir (Pietsch, Tulowitzki ve Cramer, 2022, s. 577; Bingham ve Burch, 2019, s. 412). Okul yöneticilerinin örgütsel ustalığa yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada okul yöneticilerinin bu süreçteki rolleri ve uygulamaları derinlemesine ele alınarak, onların penceresinden araştırılmış ve aktarılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

- Okul yöneticileri örgütsel ustalık kavramını nasıl tanımlar?
- Okul yöneticileri örgütsel ustalık anlayışlarını nasıl uygular?
- Okul yöneticileri, örgütsel ustalığın eğitim kalitesi ve öğrenci başarısına etkisini nasıl değerlendirir?
- Okul yöneticilerinin örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Okul yöneticilerinin örgütsel ustalık becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Özgün Değeri ve Önemi

21. yüzyılın hızlı değişim gösteren eğitim ortamlarında, okul yöneticilerinden yalnızca mevcut yapıları sürdürmeleri değil, aynı zamanda yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeleri de beklenmektedir (Kumkale, 2022, s. 9). Bu çerçevede, örgütsel ustalık kavramı; hem mevcut pedagojik ve idari süreçlerden etkin biçimde yararlanabilme (exploitation) hem de yeni fırsatları keşfedebilme (exploration) kapasitesini aynı anda bünyesinde barındıran yönetsel bir yeterliliğe işaret etmektedir (Cheah ve Tan, 2024, s.1644). Pietsch, Tulowitzki ve Cramer (2022, s. 577), Bingham ve Burch (2019, s. 412), örgütsel ustalık kavramının eğitim bağlamında uygulanabilirliğini ortaya koymakta ve bu yaklaşımın, okullarda sıklıkla karşılaşılan iyileştirme (yararlanma) ve yenilik (keşif) dinamikleriyle büyük ölçüde örtüştüğünü belirtmektedir. Ayrıca, bu kavramın, okul

müdürlerinin etkililiğiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır Bu çerçevede, Da'as (2023, s. 133) etkili okul yöneticilerinin öğrenme süreçlerinde hem keşif hem de yararlanma stratejilerini eş zamanlı olarak uygulayabilme becerisine sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu yöneticiler, okul ortamında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara ve teknolojik fırsatlara duyarlılık gösterirken, aynı zamanda mevcut pedagojik ve idari yapıları da güçlendirme yönünde aktif bir rol üstlenmektedir. Ayrıca bu liderler, mevcut hedefleri, inançları ve kararları derinlemesine analiz ederek yeniden değerlendirmekte; böylece kısa ve uzun vadeli fırsatları belirlemede çift yönlü, bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Bu kapsamda Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapılan literatür incelemesi sonucunda, "örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini" ele alan herhangi bir yüksek lisans veya doktora çalışmasına rastlanmamış olması, bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin örgütsel ustalığa dair görüşlerinin incelenmesi, bu alana önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırmanın gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturması ve diğer akademik çalışmaların, okul yönetimi ve örgütsel ustalık konularında yeni yönler keşfetmesine olanak tanıması araştırmanın özgün değeridir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan 25 okul yöneticisi ile sınırlıdır.

Bu çalışma, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, görüşme sorularına içten ve yansız cevap verdikleri düşünülmektedir.

Görüşme formundaki soruların araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Yararlanma: Mevcut yeteneklerin genişletilmesi ve hâlihazırda bilinen şeylerin kullanımı ve geliştirilmesidir. Kurumun mevcut kaynakları yönetme ve onlara değer katma konusundaki stratejik kabiliyetiyle ilgilidir (Ju ve Elliott, 2024, s. 351; Alkaabi vd., 2024, s. 5).

Keşif: Yeni bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik yeni faaliyetler, süreçler ve ilişkilerle denemeler yapmak anlamına gelir. Keşif, kurumun yalnızca yeni kaynaklar arama, edinme ve çekme kabiliyetini değil, aynı zamanda kaynakların uzun vadeli yeterlilik oluşturma hedeflerine ayrıldığı stratejik varlıklarda bunları birleştirme kabiliyetini kapsar (Canale vd., 2024, s. 2; Levinthal ve March, 1993; Ciasulla vd., 2020, s. 2113).

Örgütsel Ustalık: Kurumların keşif ve yararlanma stratejilerini aynı anda takip etme yeteneği olarak tanımlanır (Raalskov vd., 2024, s. 1096; Cheah ve Tan, 2024, s. 1644)**.**

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Eğitim

Eğitim, bireyin gelişimi ve toplumsal düzenin sürdürülebilirliği açısından temel bir süreç olmasına rağmen, tanımı oldukça karmaşık ve çok yönlüdür. Farklı disiplinlerin, kültürel bağlamların ve tarihsel dönemlerin etkisiyle eğitim, çeşitli perspektiflerden ele alınmış ve farklı yorumlara konu olmuştur. Eğitimin amacı konusunda öğretmenler, psikologlar, politikacılar ve filozoflar arasında süregelen bir görüş ayrılığı bulunmaktadır (Victoria, 2018, s. 2). Bu bağlamda, eğitimin amaçlarının hem çok boyutlu hem de tartışmaya açık olduğu belirtilmektedir (Murray, 2023, s. 576). Bu durum, eğitimin dinamik ve çok katmanlı yapısını gözler önüne sererken, kavramın tek bir tanım çerçevesine indirgenmesini zorlaştırmaktadır. Tablo 2.1.'de eğitim kavramına ilişkin literatürdeki çeşitli tanımlamalara yer verilmektedir.

Tablo 2.1. ''Eğitim'' Kavramına Yönelik Tanımlar

Yazar	Tanım
Hasanova ve Safarli (2024, s. 102)	Eğitim, insanlığın geleceğinin seyrini şekillendiren en önemli belirleyicidir.
Aspelin (2015, s. 489)	Eğitim geleceğe ve sürekli değişen bir varoluşa hazırlanmaktır.
Kumar ve Ahmad (2018, s. 1)	Eğitim yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda bireyleri şekillendirme ve disipline etme, potansiyellerini tanıma ve onlara yön verme sürecidir.
World Economic Forum (2023, s. 4)	Eğitim, bilgi, beceri, değerler ve tutumların çeşitli öğrenme biçimleri aracılığıyla sistematik bir şekilde edinilmesi sürecidir.
Deng (2024, s. 774)	Eğitim bir disiplin olarak değil, temel disiplinlerden (eğitim psikolojisi, sosyolojisi, tarihi ve felsefesi) gelen girdilere yanıt veren çok disiplinli bir alan olarak kabul edilir.
Murray (2023, s. 575)	Eğitim, bireyin potansiyelini geliştirerek yeteneklerini ve becerilerini en üst düzeyde kullanabilmesini sağlayan, insan hakları, özgürlükler, kültürel değerler ve kimlikler gibi temel ilkeleri öğretirken, onurlu bir yaşam için saygıyı teşvik eden ve bireylerin barış, hoşgörü, eşitlik ve arkadaşlık gibi değerlere dayalı bir sorumluluk bilinciyle özgür bir toplumda yaşamasına rehberlik eden bir süreçtir.

Reid (2022, s. 169)	Eğitim, bireylerin gelecekte kendileri için en iyi kararları verebilmeleri için hazırlanmalarıdır.
Šojat ve Šojat (2023, s. 1801)	Eğitim, çocuklara ne istediklerini, ne beklediklerini, ne bekleyebileceklerini, ne dilemeleri gerektiğini ya da ne dilemek isteyebileceklerini, hayatlarına nasıl ve nerede yaşamaları gerektiğini, bilgiye nasıl ve nerede ulaşabileceklerini ya da ulaşamayacaklarını, neyi öğrenebileceklerini, öğrenmeleri gerekenleri veya asla öğrenmemeleri ya da sormamaları gerekenleri söyleyen bir güçtür.

2.2. Yönetim

Yönetimin, ilgi alanı belirleme ve karar verme yetisi, insanlık ve evrenin başlangıcından itibaren varlığını sürdüren temel bir olgudur. Zamanla, gelişimsel değişimlerin olumlu etkileri, yeni teorilerin benimsenmesi, uygulamaların hayata geçirilmesi ve eski yaklaşımların yenileriyle yer değiştirmesi, yönetim alanının dinamik bir yapıya kavuşmasına önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Bu süreçte, yönetimle ilgili farklı düşünce okullarının ve çeşitli teorilerin ortaya koyduğu ilkeler, kolektif ve ilerleyici bir etki yaratmıştır (Ademola ve Adeniji, 2015, s. 19). Bu bağlamda, yönetim biliminin tarihi boyunca pek çok yönetim kavramı geliştirilmiştir. Ancak, "yönetim" terimi, hâlâ kesin ve evrensel bir tanım geliştirilmesi zor bir kavram olma özelliğini korumaktadır. Akademisyenler, yönetimi kendi uzmanlık alanları ve perspektifleri doğrultusunda farklı şekillerde ele alıp yorumlamakta, bu nedenle ortak bir tanıma ulaşılması güçleşmektedir (Nguyen, 2019, s. 36; Kaehler vd., 2019, s. 4; Dos Santos, Powell ve Sarshar, 2002, s. 788). Tablo 2.2.'de literatürde yönetim kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmektedir.

Tablo 2.2. ‘‘Yönetim’’ Kavramına Yönelik Tanımlar

Yazar	Tanım
Kaehler vd. (2019, s. 3)	Yönetim, bir organizasyon ve onun birimlerindeki pazar, üretim ve/veya kaynak operasyonları üzerinde bir yönlendirici etkidir. Bu etki, hem insanlarla ilgili hem de insan dışı konuları ele alabilir ve birimlerin hedeflerine ulaşmak amacıyla, organizasyon içindeki birden fazla aktör tarafından ya öngörücü normlar belirleyerek ya da durumsal müdahalelerle uygulanır.
Mintzberg (2009, s. 29)	Yönetim, işleri halletmeyi ve sonuç almayı merkeze alan bir etkileme ve yönlendirme sanatıdır.
Schermerhorn ve Bachrach (2015, s. 1)	Yönetim, günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan ve bireylerin kendilerini, ilişkilerini, ailelerini ve ekiplerini organize ederek hedeflere ulaşmayı amaçlayan bir süreçtir.
Magretta (2002, s. 1)	Yönetim, belirli bir misyonu gerçekleştirmek amacıyla bireyleri ve kaynakları bir araya getirerek organizasyonların hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir süreçtir.

2.3. Eğitim Yönetimi

Eğitim, tüm dünyada kalkınmanın temel yapı taşı olarak kabul edilmektedir (Agih, 2015, s. 62-63). Eğitim, bireylerin temel insan hakkı olarak kabul edilen bir olgudur ve bu hakkın sağlanmasında en büyük sorumluluk devletlere aittir. Eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerini desteklemeye yönelik çok boyutlu amaçlara sahiptir. Gelişim, eşitlik, özgürleşme ve eudaimonia (mutluluk) olarak ifade edilen bu dört temel amaç, eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı ve adil bir yapıya kavuşturulmasının önemini vurgulamaktadır (Murray, 2023, s. 571-572). Eğitim, bireylerin toplumla ilk resmi etkileşimlerini yaşadıkları alanlardan biridir. Gelişmiş toplumlarda, bireyler yaşamlarının önemli bir kısmını okullarda geçirmektedir. Ebeveynler, çocuklarına okul kurallarının evdeki yaşamdan farklı olduğunu öğretir ve okullarda uygulanan kurallar ile disiplin, bu farkı pekiştirir (Duke, 2015, s. 682). Eğitim, yalnızca bireyler için değil, toplum için de son derece önemli bir rol oynamaktadır. Kamu okulları, toplumsal değerleri yansıtan ve tüm bireylerin eşit fırsatlarla ücretsiz eğitim alabileceği kurumlardır. Bu okullar, sadece fiziksel yapılar değil, aynı zamanda toplumun eğitim

ideallerini temsil eden yapılar olarak görülmelidir. Her bireye eğitimde eşit fırsatlar sunulması gerektiği anlayışı, dünyanın birçok bölgesinde eğitimin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Weingarten, 2023, s. 3). Birleşmiş Milletler'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, kaliteli eğitimin temel unsurlarından biri olarak, herkes için kapsayıcı ve eşit eğitim sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Haleem, 2022, s. 275). Bu hedef, tüm dünyada eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesine yönelik önemli bir adım olarak kabul edilir.

Eğitim yönetimi, başlangıçta sanayi ve ticaret sektörlerinde uygulanan yönetim ilkelerinden türetilmiş bir disiplin ve uygulama alanı olarak ortaya çıkmıştır. İlk dönemlerinde, eğitimde teori geliştirme süreci büyük ölçüde endüstriyel modellerin eğitim ortamlarına uyarlanmasına dayanmaktaydı. Ancak, eğitim bir akademik alan olarak gelişip yerleştikçe, teorisyenler ve uygulayıcılar okul ve kolejlerdeki gözlem ve deneyimlere dayalı olarak alternatif modeller geliştirmeye yönelmişlerdir. 21. yüzyılda ise eğitim yönetimi teorileri, ya eğitim bağlamında özgün olarak geliştirilmiş ya da okulların ve kolejlerin özel ihtiyaçlarına göre endüstriyel modellerden uyarlanmıştır. Böylece, başlangıçta diğer disiplinlerin yönetim anlayışına bağımlı bir alan olan eğitim yönetimi, zamanla kendi özgün teorileri ve araştırma alanlarıyla bağımsız bir disiplin haline gelmiştir (Bush, 2006, s. 2). Endüstriyel devrim sonrası toplumların yaşadığı dönüşüm, eğitim sistemlerinin de bu değişime uyum sağlamasına neden olmuştur. Endüstriyel üretime geçiş, bireylerin yaşam ve çalışma biçimlerini değiştirirken, yeni beceriler ve düşünme tarzları gerektirmiştir. Bugün dijitalleşen dünyada, eğitim sistemleri de dijital okuryazarlık ve teknolojik beceriler gibi yeni becerilere odaklanmaktadır. Bu beceriler, bireylerin modern iş gücü ve toplumsal yaşama etkin bir şekilde katılabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Eğitim, yalnızca üretime dayalı becerilerden ibaret olmaktan çıkarak, bilgi ve teknolojik becerileri vurgulayan bir yapıya bürünmektedir (Griffin, Care ve McGaw, 2011, s. 2). Özellikle COVID-19 sonrası eğitim sistemleri büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Uzaktan eğitim ve yüz yüze öğretimin birleştiği yeni yöntemlerle, okullar geleceğe dair eğitim planlarını yeniden şekillendirmektedir. Okullar, her öğrencinin gelişimini desteklemek amacıyla öğretim yöntemlerini uyarlayarak, gerektiğinde müdahale yaklaşımlarını değiştirebilmekte ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmaktadır (Center For Learner Equity, 2020, s. 2-3). Bu tür bir esneklik, okul yönetim ağlarının daha geniş ve kapsamlı bir yapıya kavuşmasına yol açmaktadır (Connolly ve James, 2024, s.419). Bu kapsamda eğitim

yönetimi, eğitim kurumlarının düzenli ve verimli bir şekilde işleyişini sağlama sorumluluğunu üstlenen ve bireylerin katılımını gerektiren dinamik bir etkileşim alanıdır. Bu sorumluluk, belirli bir zihniyetin ürünü olup, genellikle somut eylemlerle somutlaşmakta ve eğitim kurumlarının örgütsel yaşamında kritik bir rol üstlenmektedir (Connolly, James ve Fertig, 2019, s. 2-3). Eğitim yönetiminin temel amacı, organizasyonların etkili bir şekilde çalışmasını sağlamak ve bu süreçte belirlenen hedeflere ulaşmaktır (Normore ve Brooks, 2014, s. 6; Bush, 2007, s. 391). Bu nedenle, eğitim yönetimi, genel yönetim ilkelerinin eğitim alanına uygulanmasını sağlayarak teoriyi ve pratiği bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır (Abdalla ve Ali, 2017, s. 326). Aynı zamanda, eğitim yönetimi süreçleri, eğitim hedeflerine ulaşmayı amaçlayan politikaların, stratejilerin ve eylem planlarının sistematik ve entegre bir şekilde uygulanmasını kapsamaktadır. Bu süreç, kaynakların etkin kullanımını ve uygun şekilde tahsis edilmesini hedefleyerek, eğitim organizasyonlarının işleyişine stratejik bir katkı sunmaktadır (Amanchukwu, Stanley ve Ololube, 2015, s. 12; Abdalla ve Ali, 2017, s. 329).

2.4. Okul Yönetimi

Okul, bireyler tarafından gerçekleştirilen ve farklı aktörler tarafından koordine edilen karmaşık bir organizasyondur. Okul, okuryazarlık, beceri edinimi, teknolojik ilerleme ve çevresel doğal kaynakların kalkınma için etkin kullanımı gibi unsurları temel alarak toplumsal gelişmeye katkıda bulunur. Bu unsurların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için okul organizasyonunun etkin bir biçimde yönetilmesi gereklidir. Bu çerçevede, okul yönetimi, okul içindeki farklı birimler arasında koordinasyonu sağlayarak, belirlenen hedeflere ulaşılmasında kritik bir rol üstlenmektedir (Agih, 2015, s. 62-63). Bu doğrultuda okul yönetimi, büyük sorumlulukların daha kontrollü bir şekilde paylaşılması amacıyla gerçekleştirilen ortak bir çaba (Hari, Budiman ve Haris, 2016, s. 48) ve okulda eğitim hedeflerine ulaşmak için insan ve maddi kaynakları yönetme sürecidir. Bu süreç, öğretim ve öğrenme faaliyetlerini geliştirmeyi ve okulun tüm operasyonel işleyişini iyileştirmeyi hedeflemektedir. Okul yönetiminin temel amacı ise okulun hedeflerini belirlemek, politika oluşturmak ve bu politikaların etkili bir biçimde uygulanmasını sağlamaktır (Agih, 2015, s. 62-63). Böylece, okul organizasyonel görevlerinin düzenli ve verimli bir şekilde yerine getirilmesi sağlanmaktadır (Hari, Budiman ve Haris, 2016, s. 51). Okul yönetimi, iki ana açıdan ele alınabilir: birincisi

süreç açısından, ikincisi ise sorunlar alanı açısından. Süreç açısından okul yönetimi, planlama, organize etme, harekete geçirme, koordine etme ve denetleme gibi yönetim işlevlerine atıfta bulunur. Sorun alanları ise, görevlerin veya işlerin kapsamını ifade eder ve bu da müfredat ve öğretim yönetimi, öğrenciler, insan gücü veya insan kaynakları, finans, tesisler ve altyapı ile okul ve toplum ilişkileri gibi çeşitli alanları kapsar (Wiyono, Kusumaningrum ve Prestiadi, 2021, s. 251). Okul yönetimi, eğitim politikası tartışmalarında giderek daha önemli bir faktör haline gelmektedir. Kaynakların azalması ve taleplerin artması, yönetim, liderlik ve müdürlükle ilgili meseleleri yeni bir bakış açısıyla ele almayı zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, okul yönetiminin kapsamlı doğası giderek daha belirginleşmektedir. Okul yönetimi, yalnızca idari yönetimle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda pedagojik ve bilgi temelli liderlik gerektiren bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, liderlik ve liderlerin okul gelişimi açısından kritik bir rol oynamaya devam ettiği vurgulanmaktadır (Alava, Halttunen ve Risku, 2012, s. 6). Tablo 2.3. liderlik ile yönetim arasındaki farkları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır (Abdalla ve Ali, 2017, s. 328).

Tablo 2.3. Liderlik ile Yönetim Arasındaki Karşılaştırma

Karşılaştırma Kriteri	Liderlik	Yönetim
Tanım	Liderlik, bireyin bir organizasyonun etkinliğine ve başarısına katkıda bulunmak için diğerlerini etkileme, motive etme ve yetkilendirme becerisidir.	Yönetim, bir grup insanı veya çabayı koordine ederek bir hedefe ulaşmak için kontrol etme ve yönlendirme sürecini kapsar.
Kişilik Tarzları	Genellikle karizmatik, yaratıcı ve vizyon sahibi kişiler olarak tanımlanırlar. Risk almaktan çekinmezler ve hayal gücü yüksektir.	Daha yapısal ve kontrol odaklı problem çözücülerdir. Analitik, güçlü iradeli ve zekâya önem verirler.
Yönelim	İnsan odaklı	Görev odaklı
Odak	İnsanları yönlendirme	İşleri yönetme
Sonuçlar	Başarılar	Yönetimsel sonuçlar
Görevlere Yaklaşım	Sorunları yaratıcı çözümlerle ele alır, insanları motive eder ve hedeflere ulaşmak için diğerlerini teşvik eder.	Stratejiler, politikalar ve yöntemler belirleyerek işleri sorunsuz bir şekilde sürdürmeye odaklanır.
Riske Yaklaşım	Risk alır	Riskten kaçınır
Karar Alma Rolü	Kolaylaştırıcı	Dahil edici
Tarzlar	Dönüşümcü, Danışmacı ve Katılımcı	Otoriter, Diktatör, İşlem Odaklı, Danışmacı ve Demokratik
Güç Kaynağı	Karizma ve Etki	Resmi yetki ve pozisyon
Organizasyon	Takipçileri vardır	Astlarını yönetir

2.5. Okul Yöneticisi

Okulda yönetim işlevleri, okulun en üst düzey yöneticileri, yani okul müdürü veya başkanı tarafından yürütülür. Bu kişiler okul yöneticileri olarak tanımlanır. Okul yöneticisi, organizasyonun yürütme yetkisine sahip başkan olarak kabul edilir. Okul yöneticisi, okulun hedeflerine ulaşabilmek için mevcut kaynakları en verimli şekilde kullanarak okul aktivitelerini koordine etmekten sorumludur. Temelde, okul yöneticisi, belirli eğitim hedeflerine yönelik stratejik planlar, politikalar ve programlar geliştiren, bu süreçleri organize eden ve uygulayan kişidir. Okul yönetiminin temel amacı ise okulun hedef ve amaçlarına ulaşmak için okul personeli ve öğrencilerinin okul müdürü ile birlikte bir takım olarak etkili bir biçimde çalışmasını sağlamaktır. (DeMatthews, Carrola, Reyes ve Knight, 2021; Agih, 2015, s. 64). Bu kapsamda, okul yöneticisinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için okul sistemindeki diğer paydaşlarla iş birliği yapması ve onları, eğitim hedeflerine ulaşmak için etkin bir şekilde yönlendirmesi ve teşvik etmesi gerekmektedir (Agih, 2015, s. 63). Etkili bir liderlik yapısı inşa eden okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek onların edindikleri bilgileri uygulama fırsatları bulmalarına imkân tanır. Bu durum, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından bilgi ve fikir alışverişine dayalı yeni deneyimlerin kazanılmasını mümkün kılmaktadır (Karacabey, 2020, s. 79).

Geçmişte, okul yöneticileri genellikle sembolik bir öneme sahip pozisyonlar olarak kabul edilirdi. Ancak 21. yüzyılda okul yöneticilerinin rollerinde önemli bir çeşitlenme yaşanmış ve bu kişilerden aynı anda farklı niteliklere sahip olmaları beklenir hale gelmiştir. Günümüzde okul yöneticilerinden talep edilen en önemli niteliklerden biri, kendi organizasyonlarında öğretim liderleri olabilme yetkinliğidir (Girgin ve Tofur, 2023, s. 2). Dolayısıyla okul başarısı, doğrudan okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle ilişkilidir. Yönetici tarafından belirlenen hedefler ve uygulanan yöntemler, organizasyonun tüm üyelerini etkileyerek okulun genel performansını şekillendirir. Başarıya yönelik olarak, bireysel yeteneklerin keşfi, öğrencilere en uygun eğitim süreçlerinin tasarlanması ve sınıfların oluşturulması gibi çeşitli faktörler, okul yöneticilerinin kararlarıyla yönlendirilir. Ayrıca, yöneticilerin öğrenciler, öğretmenler ve toplum ile güçlü ilişkiler kurabilme yeteneği, okulun yalnızca akademik gelişimini değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal gelişimlerini de destekleyen bir ortam yaratır. Toplumla sürekli etkileşimde olan okul, öğretmenler aracılığıyla toplumun ihtiyaçlarını

ve değerlerini daha doğru bir şekilde belirleyerek, bu doğrultuda toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim kurumu haline gelir. Bu sürecin etkin bir şekilde işleyebilmesi için güçlü ve etkili bir yönetim anlayışı gereklidir (Bozkuş, 2022, s. 27).

2.6. Okul Yönetiminin Öğeleri

Okullar, toplumda önemli bir yer tutmakta olup, çeşitli gruplar ve bireyler tarafından yakından izlenmektedir. Bu durum, okul yönetimini karmaşık bir hale getirir çünkü okul yönetimi, çok sayıda farklı aktör arasında geniş ve karmaşık bir ilişki ağına sahiptir. Okul yönetimi, öğretmenler, siyasetçiler, sendikalar, devlet daireleri, okul müdürleri, yerel yönetimler, kamu şirketleri, gönüllü organizasyonlar ve toplumun diğer üyeleri gibi pek çok paydaşın katılımını içerir. Okul yöneticileri, bu paydaşların etkin bir şekilde koordinasyonunu sağlamak ve okulun hedeflerine ulaşmasını temin etmek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Okul yönetim kurulları, bu dinamiklerin bir parçası olarak, belirli bir düzenleyici çerçeve içinde faaliyet göstermektedir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, okulun organizasyonel işleyişini ve öğretim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin sorumlulukları, okul müdürlerinin atanması ve performans yönetimi gibi unsurlar, okul yönetiminin etkin ve verimli bir şekilde işlemesi için önemli bir yer tutmaktadır (Balarin vd., 2008, s. 10-15).

2.6.1. Okul Müdürü

Okullar, öğretmenler, personel ve öğrencilerden oluşmanın ötesinde, eğitim bürokrasileriyle iç içe geçmiş, kendine özgü topluluklar oluşturur. Okul müdürünün, okulun resmi lideri olarak konumu, okullarda, ilçelerde ve topluluklarda farklı önceliklere ve çıkarlarla sahip olan birçok toplulukla sürekli etkileşimde bulunmayı gerektirir. Bu etkileşimler, okulda gerçekleştirilen faaliyetlerin aileler, öğretmenler, öğrenciler ve topluluklar tarafından ahlaki bir iş olarak ciddiyetle değerlendirilmelerini sağlar. Müdürlerin görevleri, yerel, eyalet ve federal düzeydeki değişen politikalar, beklentiler ve sosyal dinamiklerle şekillenen belirsiz ortamlarda gerçekleşir. Bu durum, okul müdürlerinin geniş bir yetki veya kontrolü bulunmadığı anlamına gelir. Aksine, müdürler genellikle orta düzey yöneticiler veya arabulucular olarak görev yaparak, bölge politikalarının kısıtlamaları ve öğretmenler ile personel üzerindeki resmi

otoriteleriyle başa çıkmak zorunda kalırlar. Bununla birlikte, okul düzeyinde karar alma sürecinde belirli bir özerklikleri vardır (DeMatthews vd., 2021, s. 159-160). Bu nedenle eğitimde ilerleme sağlanabilmesi için müdürlerin etkin yönetim becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Wiyono, Kusumaningrum ve Prestiadi, 2021, s. 251).

2.6.1.1. Okul Müdürünün Görev ve Sorumlulukları

Toplumdaki sürekli gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitim üzerindeki etkileri, okul müdürlerinin rollerini, sorumluluklarını, işe alım süreçlerini ve mesleki gelişimlerini şekillendirir. Okul müdürü, okulun akademik başarıya ulaşması için bir vizyon belirlenmesinde, eğitim ortamının iyileştirilmesinde, liderlik becerilerinin başkalarına kazandırılmasında, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde ve okulun gelişimini destekleyen verileri ve süreçleri yöneterek önemli bir rol üstlenir (Hashmi, 2015, s. 209). Bu nedenle müdürler, eğitimdeki ilerlemeyi belirleyen önemli figürlerdir. (Wiyono, Kusumaningrum ve Prestiadi, 2021, s. 251). Okul müdürlerinin görevleri, genellikle iki ana kategoriye ayrılır: idari ve denetimsel. İdari görevler, okulun genel yönetimiyle ilgili iken, denetimsel görevler öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim kalitesinin iyileştirilmesiyle bağlantılıdır. Bu geniş sorumluluklar altında başarılı olabilmek için okul müdürlerinin kişisel, yönetsel, girişimcilik, denetim ve sosyal yeterlilikler gibi çeşitli becerilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Wiyono, Kusumaningrum ve Prestiadi, 2021, s. 251). Bununla birlikte okul müdürünün başarısı, öğretmenler, personel, öğrenciler, ebeveynler ve hükümet gibi okulun tüm paydaşlarının katılımına büyük ölçüde bağlı görülmektedir (Mutiaraningrum, 2022, s. 43).

Geçmişte, okul müdürünün rolü genellikle eğitmen, yönetici, idareci ve denetleyici olarak tanımlanırken, günümüzde eğitim ihtiyaçlarının çeşitlenmesiyle birlikte bu tanım genişletilmiş ve eğitmen, yönetici, idareci, denetleyici, lider, yenilikçi ve motive edici rollerini içerecek şekilde revize edilmiştir. Bu kavramlar, okul müdürlerinin yalnızca yönetimsel görevleri yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda okulun eğitim kalitesini iyileştirmek ve okul topluluğunun tüm üyelerini teşvik etmek için gereken geniş ve çok yönlü bir rol yelpazesi sunduğunu vurgulamaktadır (Mutiaraningrum, 2022, s. 36). Farah (2013, s. 13-14), okul müdürüne dair evrensel bir tanım olmadığını, ancak okul müdürlüğü rolünün eğitim yönetiminin uygulamaları ve işlemleriyle doğrudan ilgili olduğunu belirtmektedir. Eğitim yönetimi alanı, ekonomi, genel yönetim, psikoloji,

sosyoloji ve siyaset bilimi gibi çeşitli disiplinlerin ve yaklaşımların birleşiminden oluşur. Mükemmel bir okul müdürünün özelliklerini değerlendirmek amacıyla Farah (2013), "principal" (müdür) kelimesindeki dokuz harften oluşan bir yaklaşım önermektedir:

- P-Planlama (Plans): Planlama, hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için yapılması gerekenleri tanımlama süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, okul yöneticilerinin, kendi başarılarını olduğu kadar okulun ve bağlı departmanlarının gelecekteki başarısını ve etkinliğini sağlamak amacıyla stratejik kararlar aldığı bir etkinliktir. Müdürler, etkili planlama yaparak okulun eğitimsel hedeflerine ulaşmak için gerekli adımları belirler ve bu süreci yönlendirir.

- R-Saygı (Respect): Okul müdürleri, okul nüfusunun (öğretmenler, öğrenciler veliler ve diğer personel) taleplerine saygı gösterir, bu talepleri yanıtlar ve şikâyetlerini dinler. Etkili bir müdür, okul topluluğunun ihtiyaçlarını dikkate alarak, onları dinleyip çözüm üretir.

- İ-Rehberlik etme (İndicate): Okul müdürleri, okul topluluğuna yalnızca talimatlar vermekle kalmaz, aynı zamanda onları önerilerle yönlendirir ve rehberlik sağlar. Etkili liderlik, personele sert emirler vermek yerine, onlara tavsiyelerde bulunarak motivasyon sağlamak ve katılımlarını teşvik etmekle ilgilidir. Başarılı bir okul müdürü, okulun eğitim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunmaları için okul nüfusunu dahil eder ve bu süreçte onları aktif bir şekilde yönlendirir.

- N-Ağ kurma (Network): Etkili bir okul müdürü, okul nüfusuyla güçlü bir ağ kurar ve iletişimi zamanında sağlar. Müdür, pasif değil proaktif bir yaklaşım benimseyerek okul içinde ve dışında gerçekleşen gelişmeleri yakından takip eder. Ayrıca, okul topluluğuyla erken temas kurarak, gerekli bilgilendirmeleri ve etkileşimleri zamanında gerçekleştirir.

- C-Danışma (Consults): Etkili bir okul müdürü, okul nüfusuyla düzenli olarak danışmanlık yapar ve yapıcı değişiklikler başlatır. Bu lider, okul topluluğunun üyelerinin önerilerini ve fikirlerini dikkate alır, böylece okul gelişimine katılımı teşvik eden bir ortam oluşturur.

- I –Talimat verme (İnstructs): Etkili bir okul müdürü, okul topluluğuna talimatlar verirken aynı zamanda yeni fikirlere açıktır. Müdür, okulda gerekli dönüşümleri gerçekleştirir ve bilgi sunarak, okul personelinin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanır.

- P – Katılım (Participate): Etkili bir okul müdürü, okul etkinliklerine aktif olarak katılır ve takım çalışmasını teşvik eder. Kararları tek başına almak yerine, okul topluluğunun üyelerinden ne yapacakları, nasıl yapacakları ve ne zaman yapacakları konusunda geribildirim alır ve onların önerilerini değerlendirerek onaylar.

- İlgi çekme (Attracts): Etkili bir okul müdürü, okul nüfusunun ilgisini çeker ve onları öğrenmeye ve öğretmeye motive eder. Ayrıca, öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrencilere destek sağlar, hızla ilerleyenleri ödüllendirerek başarılarını pekiştirir ve tüm öğrencilerin gelişimini teşvik eder.

- L – Liderlik etme (Lead): Etkili bir lider, okulun vizyonunu net bir şekilde belirler ve okul içindeki bireyler ile dış paydaşlardan gelen geribildirimleri dikkate alarak süreci yönlendirir. Müdür, planlı bir yaklaşım benimser ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeleri ve destekleyici değişiklikleri yaparak okulun gelişimini sürdürür. Ayrıca, okul müdürü, okul programlarının yönetiminden sorumlu olup, okulun diğer paydaşlarıyla sürekli ve doğrudan etkileşimde bulunarak eğitim süreçlerini iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirir.

Yogyantoro ve Irmawati (2022, s. 20027) çalışmasında, her öğretmen ve idari personelin etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için okul müdürünün aşağıdaki adımları atması gerektiğini belirtmektedir:

- Bireyleri, yetenekleri ve ilgi alanlarına uygun görev ve pozisyonlara yerleştirmek.
- Her görev veya pozisyon belirlemesinde müzakereler gerçekleştirmek, böylece personelin bu görevleri içtenlikle kabul etmesini sağlamak.
- Atanan görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilebilmesi için uygun çalışma koşulları oluşturmak ve gerekli kaynakları temin etmek.
- Enerjiyi verimli bir şekilde kullanmaya yönelik alışkanlıklar geliştirmek.

- Tüm personel için görev tanımları yapmak, böylece hiçbir bireyin "işsiz" kalmamasını sağlamak.
- Başarıları ödüllendirmek, örneğin toplantılarda takdirde bulunmak veya mümkünse maddi ödüller sunmak.

Mestry (2014, s. 127) çalışmasında, okul müdürünün yerine getirmesi gereken sorumluluklar şu şekilde ifade etmektedir:

- Okuldaki günlük öğretim ve öğrenimi yönetmek ve organize etmek
- Yasal olarak belirlenen bölüm sorumluluklarını yerine getirmek
- Öğretim ve öğrenimi destekleyen tüm faaliyetleri organize etmek
- Personel ve finansmanı yönetmek
- Okul saatleri içinde öğretim ve öğrenime yardımcı olacak tüm faaliyetleri kapsayan iç müfredatı belirlemek

Wanzare ve Da Costa (2001, s. 272-276) okul müdürünün eğitim liderliği rolünü tanımlarken, okul müdürünün yerine getirmesi gereken 38 ana rolü şu şekilde belirtmektedir:

- Okulda görünür bir varlık oluşturmak.
- Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini sınıf içi gözlemlerle denetlemek ve öğretmenlerle öğretim üzerine görüşmeler yapmak.
- Akademik başarıyı ve üretken çabaları teşvik etmek; öğrenci beklentilerini ve öğretim standartlarını belirleyip uygulamak; öğretim zamanını korumak; okul misyonuna uygun yüksek kaliteli öğretmen gelişim programlarını seçmek ve katılmak; öğretmenlerle iş birliği ilişkileri kurmak.
- Okulun misyonunu öğretmenler, öğrenciler ve velilerle tanımlamak ve etkili iletişim sağlamak.
- Okul hedeflerini, amaçlarını ve standartlarını tanımlamak ve geliştirmek.
- Okulda düzen duygusu yaratmak için dersler ve diğer etkinlikler için zaman çizelgeleri oluşturmak.
- Öğrenci ilerlemesini değerlendirmek ve izlemek; öğrenci çalışmalarını ve test sonuçlarını gözden geçirerek öğrencilerin yetenekleri, motivasyonları, tutumları, ilgileri ve değerleri hakkında bilgi sahibi olmak.

- Öğrencilere ve personele kaliteli öğretim standartlarına ulaşmalarına yardımcı olacak iş ortakları ile iletişim kurmak.
- Okul gelişimi ile ilgili olarak iş yöneticileriyle sürekli iletişimde olmak ve nasıl katkıda bulunabileceklerini tartışmak.
- Öğrencilerin iş gücüne katıldıklarında etkileyecek olan belirli mesleklerde gereken yeterlilik seviyelerini tanımlamaları için iş ve sanayi ortaklarını teşvik etmek.
- Öğretmenlere teknoloji eğitimi sağlamak.
- Öğretmenlerin gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için profesyonel davranışlarını teşvik etmek.
- Öğretim materyallerinin türlerini ve kullanımını geliştirmek, izlemek ve öğretmenlere uygun, yeterli ve erişilebilir olmasını sağlamak.
- Okul müfredatını geliştirmek, koordine etmek, iyileştirmek ve teşvik etmek.
- Okulun öğretim programını planlamak, koordine etmek, uygulamak, değerlendirmek ve yeniden inceleyerek "görünmeyen" problemleri tespit etmek, okul hedeflerine ulaşmak, öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek.
- Akademik öğrenme zamanını en üst düzeye çıkarmak ve korumak için okul politikalarını uygulayarak derslerin kesintiye uğramasını en aza indirmek.
- Çalışma ortamı ve akademik öğrenme iklimi oluşturmak ve teşvik etmek.
- Teknoloji uygulamaları için gerekli kaynakları sağlamak.
- Öğretmenleri yaratıcı olmaya ve programlarını geliştirmeye teşvik etmek.
- Okul müfredatına teknoloji entegrasyonunu en üst düzeye çıkarmaya elverişli bir ortam oluşturmak.
- Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna karşı dirençleriyle başa çıkmak.
- Teknolojinin yeteneklerini ve sınırlamalarını öğrenmek, öğretimi canlandırmak ve geliştirmek için kullanmak.
- Öğretmenlerin teknoloji tabanlı eğitim için akademik zamanı geliştirmelerini teşvik etmek, çabalarını ve başarılarını ödüllendirerek desteklemek.
- Teknoloji geliştirme ile ilgili atölye çalışmalarını okullarda entegre etmenin yollarını aramak.
- Öğretmenlere, pedagojilerini teknolojiyle geliştirmek için başkalarıyla ağ kurma fırsatları sağlamak.

- Mümkünse, bilgisayar okuryazarı, hiper medya odaklı personel aramak, öğretmenleri eklemek veya değiştirmek için fırsatlar yaratmak.
- Okulda teknoloji uygulamaları için bir okul vizyonu ve felsefesi geliştirmek ve tartışmak.
- Okulda teknoloji altyapısının entegre edilmesini sağlamak, teknoloji kullanımını öncelik haline getirmek.
- Öğretmenlere yardımcı olmak için teknoloji konusunda uzman personel sağlamak.
- Öğretim personeline ve diğer meslektaşlarına gerçek dünyada teknoloji uygulamalarına dair somut örnekler sunmak.
- Teknoloji öğrenimini hem kalite hem de miktar açısından değerlendirerek alternatif değerlendirme ölçütlerini incelemek ve uygulamak.
- Öğretmenler veliler ve okul topluluğu ile iletişim kurmak için geleneksel iletişim araçlarını ve e-posta, web sayfaları, internet gibi yeni iletişim biçimlerini kullanmak.
- Okul reform programlarına topluluk üyelerini dahil ederek, toplulukla ittifaklar kurmak, topluluğa açık bir kapı sağlamak ve topluluk üyelerini okulun başarılarıyla tanıştırmak için okula davet etmek.
- Öğrenci performansı hakkında geribildirim almak, beklentileri paylaşmak ve öğrencilerin başarılarını kutlamak için veliler, öğrenciler ve toplulukla düzenli olarak iletişim kurmak.
- Topluluk katılımı için bir vizyon belirlemek.
- Ebeveyn-öğretmen ortaklıklarını güçlendirmek için anlamlı yollarla velilerle çalışmak.
- Okul reformunu tanıtmak için medya ile ittifaklar kurmak.
- Uluslararası eğitimin okul müfredatının güçlü bir bileşeni olmasını sağlamak.

Yılmaz (2009, s. 21) yaptığı çalışmasında, denetim faaliyetlerinin önemini vurgulamaktadır. Çalışmada, okul yöneticilerinin denetim faaliyetlerine katılmalarının birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler arasında, okul yöneticilerinin denetleyecekleri öğretmenleri, denetçilerin aksine daha iyi tanımaları, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek daha etkili geribildirimde bulunabilmeleri ve öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki tüm faaliyetlerini gözlemleyebilmeleri yer almaktadır. Mariyanah (2021, s. 135-138) ise okul yöneticilerinin okul ortamında bir

iletişim kanalı görevi gördüğünü belirtmekte ve okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken yapması gereken bazı önemli hususları şu şekilde ifade etmektedir:

- Eğitimci olarak müdür: Okul müdürü, okulundaki eğitim personelinin profesyonelliğini artırmak amacıyla etkili stratejilere sahip olmalıdır. Okulda uygun bir iklim yaratmak, okul sakinlerine rehberlik etmek, tüm eğitim personeline cesaret vermek ve ilgi çekici öğrenme modellerini (örneğin, takım öğretimi, sınıf içi hareketlilik ve hızlandırılmış programlar) uygulamak suretiyle öğretim süreçlerini geliştirmelidir. Ayrıca, müdür, zihinsel, moral, fiziksel ve sanatsal gelişim gibi dört temel değeri teşvik etmeli, aşılamalı ve bu değerlerin okulda sürekliliğini sağlamalıdır (Mariyanah, 2021, s. 135).
- Yönetici olarak müdür: Etkili bir okul müdürü; sadece günlük operasyonları yürütmekle kalmaz, aynı zamanda okulun vizyonunu şekillendirir, öğretmen gelişimini destekler, öğrenciler için öğrenme ortamlarını iyileştirir ve tüm paydaşları ortak hedefler doğrultusunda birleştirebilir. Bu nedenle, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi sürekli desteklenmeli ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek şekilde donatılmaları sağlanmalıdır (Cruz vd., 2016, s. 707).
- İdareci olarak müdür: Tüm idari faaliyetleri içeren rapor verilerinin hazırlanması ve kontrol edilmesi süreciyle ilgilidir. Bu kapsamda yapılan tüm faaliyetlerin kayıt altına alınması ve planlanan uygulamaların belgelenmesi önemlidir. Okul yöneticiliği; sınıf yönetimi, devamsızlık kayıtları, öğrenci bilgileri veli bilgileri, öğrenci devam çizelgeleri, not çizelgeleri, karneler, nakil evrakları, personel yönetimi, fiziksel altyapı ve donanım yönetimi, arşiv hizmetleri ile mali işlerin idaresi gibi çok sayıda süreci kapsar. Bu faaliyetler, okulun organizasyonel yapısının düzgün işlemesini sağlamak için kritik bir öneme sahiptir (Ismaya vd., 2023, s. 253; Riani ve Ain, 2022, s. 207).
- Denetimci olarak müdür: Okul müdürü, denetleyici rolü kapsamında eğitim alanının tüm boyutlarında önemli görevler üstlenmektedir (Amelia vd., 2022, s. 152). Denetimin gerçek amacı, daha iyi öğretim ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesidir (Palah vd., 2022, s. 2049). Bu doğrultuda, okul müdürlerinin eğitimin kalitesini sürekli olarak denetleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi büyük önem taşımaktadır (Fadillah vd., 2024, s. 101). Müdürler, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak amacıyla akademik denetim

programlarını planlamalı, uygun denetim yaklaşım ve tekniklerini kullanarak denetim süreçlerini yürütmeli ve elde edilen sonuçları titizlikle takip ederek gerekli gelişim adımlarını atmalıdır (Babullah ve Nurachadijat, 2023, s.265). Bu sayede öğretmenler, eğitim sisteminin hedeflerine anlamlı katkılarda bulunabilir (Agih, 2015, s. 68).

- Lider olarak müdür: Okul müdürü, eğitim personelinin motivasyonunu artırmalı, iki yönlü iletişimi teşvik etmeli, görevleri devretmeli ve gerekli talimatları vermelidir. Müdürün liderlik kişiliği, dürüstlük, güven, sorumluluk, risk alma ve karar verme yeteneği, geniş kalplilik, duygusal denge ve örnek olma gibi özelliklerle ortaya konmalıdır (Mariyanah, 2021, s. 135).
- Yenilikçi olarak müdür: Okul müdür, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle iş birliği içinde, öğrencilerin başarısını ve eğitimin kalitesini artırmak için somut ve uzun vadeli planlar yapmalıdır. Ayrıca, eğitim kalitesini artırmaya katkı sağlayan yeni sistemler ve teknolojiler konusunda onları bilgilendirmelidir. Ancak, geleneksel müdürler için bu durum kabul edilmesi neredeyse zor görünmektedir çünkü değişiklikleri olumlu bir şey olarak görmezler ve değişimlere karşı daha savunmacı bir tutum sergilerler. Uzun vadeli planlar yapmazlar, yeni yöntemlerin uygulanmasını ve teknolojinin pratiğe dahil edilmesini tercih etmezler. Bunları bir yardım değil, engel olarak görürler (Terziu, Hasani ve Osmani, 2016, s. 104). Dolayısıyla, okul müdürleri yenilikçi rolünü ve işlevini yerine getirebilmek için çevre ile uyumlu ilişkiler kurmalı, yeni fikirler aramalı, okuldaki tüm eğitim personeline örnek olmalı ve yenilikçi öğrenme modelleri geliştirme konusunda doğru stratejiye sahip olması gereklidir (Mariyanah, 2021, s. 135).
- Motivasyon sağlayıcı olarak müdür: Motivasyon sağlamak amacıyla okul müdürü, eğitim personelinin çeşitli görevlerini yerine getirmelerini teşvik edecek etkili stratejilere sahip olmalıdır. Bu, okulda genel başarıyı artıran ve okul kültürünü güçlendiren bir motivasyon sistemi kurmak anlamına gelir (Mariyanah, 2021, s.135). Müdürün motivasyonu genellikle sözlü ifadeler, teşvik edici sözler, coşkulu destekler ya da hem öğretmenlere hem öğrencilere yönelik takdir ifadeleri şeklinde olur (Fadila vd., 2024, s. 20).

Eğitim liderliğindeki bağlamın zorlukları karmaşık ve çok yönlü olup, değişim ve reform ihtiyacıyla şekillenen bir eğitim manzarasını yansıtmaktadır. Okul müdürlerinin, bu reformları uygulama noktasında yeni rollerini ve sorumluluklarını anlaması ve kabul

etmesi beklenmektedir. Bu nedenle okul müdürünün günlük işlerde karşılaşılan tüm zorluklara yanıt verebilmek için profesyonel olarak bilinçli ve yetkin olması gereklidir (Siniša, 2021, s. 242; Stringer ve Hourani, 2016, s. 243).

2.6.1.2. Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar

Etkili yönetimi sağlamak, birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Okul yöneticilerinin, okulların hedeflere uygun olarak işlemesini sağlama, öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimleri için uygun ortamlar yaratma, öğretmenlerin koordinasyonunu sağlama, okul güvenliğini temin etme, okul ihtiyaçlarını bütçe dahilinde çözme ve okul ile aile arasındaki iletişimi kurma gibi çeşitli görevleri bulunmaktadır. Diğer organizasyonlarda ayrı departmanlar tarafından yürütülen pek çok süreç, okullarda tamamen yöneticilerin sorumluluğundadır (Bozkuş, 2022, s. 28). Bu kapsamda, okul yönetimi, insan kaynakları yönetimi (Yogyantoro ve Irmawati, 2022, s. 20023), stratejik planlama (Ndubuisi, 2020, s. 217), kriz yönetimi (Cornell ve Sheras, 1998, s. 299), finansal yönetim (Mwangi, 2012, s. 90), inovasyon (Osborne, 2014, s. 4), iletişim (Aslanargun, 2015, s. 21), bilgi ve iletişim teknolojileri (Salehi ve Salehi, 2012, s. 43) gibi bir dizi zorlukla karşı karşıyadır. Okul yöneticileri, etkili insan kaynakları yönetimiyle öğretmen ve personelin verimliliğini artırmaya çalışırken, aynı zamanda eğitim hedeflerine ulaşmak için doğru stratejiler geliştirmelidirler (Yogyantoro ve Irmawati, 2022, s. 20022). Kriz yönetimi, beklenmedik olaylar ve acil durumlar karşısında hızlı ve etkili kararlar almayı gerektirirken, finansal yönetim de sınırlı kaynaklarla okulların ihtiyaçlarını karşılamayı zorlaştırmaktadır (Mehrotra, Znati ve Thompson, 2008, s. 14; Ağalday ve Gül, 2022, s. 175). Ayrıca, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar ve teknolojinin entegrasyonu, okul yöneticilerinin karşılaştığı önemli bir diğer zorluktur (Budiman vd., 2024, s. 229; Akın, 2016, s. 257).

2.6.1.2.1. İnsan Kaynakları Yönetimi

Eğitim kalitesinin iyileştirilmesi, çeşitli stratejilerle ulaşılabilir bir hedeftir. Bu stratejilerden biri, eğitim alanında insan kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesidir (Sarkadi, 2018, s. 248). Eğitimde insan kaynakları yönetimi, her grup ve bireyin ihtiyaçlarını ve katkılarını dikkate alarak eğitim sisteminin genel düzgünlüğünü ve başarısını sağlamalıdır (Al Faruq vd., 2024, s. 1109). Eğitim sisteminin sürdürülebilir büyümesini nasıl destekleyeceği, mevcut insan kaynaklarının kalitesi ve miktarıyla

doğrudan ilişkilidir, çünkü insan kaynakları, diğer faktörlerin düzenlenmesi ve koordine edilmesinde temel bir işlev görmektedir. Sürekli kaliteyi artırmaya yönelik temel strateji, eğitim yönetimi çerçevesindeki tüm bileşenlerin geliştirilmesidir; bu bileşenler arasında eğitim personeli, öğrenciler, müfredat, öğrenme süreçleri, eğitim altyapısı, finansal yönetim ve toplumla olan ilişkiler bulunmaktadır (Helmi, Setyadi ve Aryasari, 2023, s. 120). Dolayısıyla okul eğitiminin başarısı, büyük ölçüde okulda görev yapan öğretmenler ve diğer personelin yönetilmesindeki okul yöneticilerinin başarısına bağlıdır. Okul müdürü, öğretmenlerin ve eğitim personelinin davranışlarını iyileştirerek, farklı insan kaynakları yönetimi kavramları ve teknikleri uygulayarak, artan verimlilik ve iş performansı elde edilebilir. Kaynak yönetimi ise hazırlık, düzenleme, yönlendirme ve denetim gibi çeşitli faaliyetlerle gerçekleştirilir. İnsan kaynakları yönetimi perspektifinden okul müdürlerinin dört ana görevi bulunmaktadır (Yogyantoro ve Irmawati, 2022, s. 20023):

- Okul içinde liderlik, yönlendirme ve koordinasyon sağlamak,
- Okulda etkili eğitim programları geliştirmek ve sürdürmek,
- Okulda eğitim ve öğrenmeyi iyileştirmek,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin gelişimini teşvik eden bir organizasyon ya da okul topluluğu yaratmak.

Etkili ve başarılı müdürler üzerine yapılan araştırmalar, müdürlerin başarısızlıklarının ana nedeninin insan yönetimiyle ilgili zorluklar olduğunu ortaya koymaktadır (Botha, 2004, s. 239). Bugün okullarda karşılaşılan zorlukların karmaşıklığına katkıda bulunan bir dizi faktör bulunmaktadır. Tablo 2.4'de eğitim hedeflerine ulaşma üzerinde etkisi olan insan kaynakları yönetiminde karşılaşılan zorluklar yer almaktadır (Yogyantoro ve Irmawati, 2022, s. 20026-20028):

Tablo 2.4. Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetiminde Karşılaşılan Zorluklar

Disiplinsiz öğretmenler ve personel oranının yüksek olması,
Finansman problemleri,
Zayıf işe alım süreci,
Öğretmenler için kaliteli eğitim ve öğretim eksikliği,
Öğretmenlerin denetim veya değerlendirilmesinin yetersiz olması,
Öğretmenlerin öğretme konusundaki bağlılık ve motivasyon eksiklikleri,
Öğretmenlerin sık sık yer değiştirmesi veya tayinlerin olması,
İnsan kaynaklarının yeni teknolojilere uyum sağlama veya bu teknolojileri değiştirme konusunda zorluk yaşaması,
İş motivasyonunun eksikliği,
Çalışanların maddi ya da para odaklı olması,
Personelin yalnızca denetim altında veya amirleriyle birlikte çalıştığında verimli olabilmesi gibi durumlar

2.6.1.2.2. Stratejik Planlama

Organizasyonların hızla değişen ve dinamik yapısı ile artan ve çeşitlenen beklentiler, stratejik bir yaklaşımla hareket etmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu hızlı ve sürekli değişim süreci, belirsizlik ortamını derinleştirirken, eğitim kurumları gibi sosyal organizasyonları vizyoner bir yaklaşım benimseyerek stratejik davranışlarını tanımlamaya, kabul etmeye ve hayata geçirmeye yönlendirmektedir. Özellikle okullar, yoğun sosyal ve kültürel etkileşimler nedeniyle değişimle sıkça karşı karşıya kalmakta, bu da onları stratejik yönetim anlayışı doğrultusunda daha proaktif davranmaya mecbur bırakmaktadır (Ada, 2018, s. 160). Bu kapsamda stratejik planlama, bir organizasyonun gelecekteki yönünü belirlemesine, önceliklerini netleştirmesine, hizmet veya ürün yelpazesini genişletmesine ve hızla değişen koşullara etkin bir şekilde uyum sağlamasına olanak tanımaktadır (Afey, 2019, s. 364). Diğer yandan yetersiz veya kötü planlama, çoğu zaman hiç planlama yapmamaktan daha olumsuz sonuçlar doğurabilir. Okullar, tüm paydaşlarının beklentilerini karşılamakla yükümlüdür ve stratejik planlama, okul yöneticilerine geleceği öngörme, önemli eğilimleri belirleme ve bu

eğilimlere etkili bir şekilde yanıt verme imkânı sunmaktadır. Aynı zamanda, bu süreç yöneticilerin sistemleri ve yapıları uyarlayarak yeni zorluklarla başa çıkma gerekliliğini anlamalarına da katkı sağlamaktadır (Chukwumah, 2015, s. 138).

Stratejik planlama, genellikle üst düzey yöneticilerden oluşan küçük bir grubun, organizasyonun uzun vadeli hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma yollarını tasarlamasıyla sınırlı bir süreç olarak görülmektedir. Ancak bu planların uygulanması, genellikle oluşturulma sürecine dahil edilmemiş geniş bir çoğunluğun sorumluluğuna bırakılmaktadır. Günümüzde, okullar da dahil olmak üzere birçok çağdaş organizasyonda stratejik planlama, güç ve karar alma yetkilerinin dar bir grup tarafından tekelleştirilmesine neden olmakta ve bu durum, sosyal ilişkilerin çatışma, rekabet, hiyerarşi ve toplumsal kontrol gibi temellere dayanmasını beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte, öngörülemez ve hızla değişen bir çevrede bu tür bir stratejik planlama yaklaşımı, okulların geleceğe hazırlanmasında yeterince etkili değildir. Aynı zamanda, öğrencilerin refahını önceleyen nitelikli ve motive öğretmenlerin yönetiminde de yetersiz kalmaktadır. Okullarda stratejik planlama ile yönetim arasındaki ilişki, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen eğitim politikalarının işleyişiyle daha da karmaşık bir hale gelmektedir. Eğitim politikalarının uygulanması, stratejik planlamanın kapsamını ve yönünü belirlerken, aynı zamanda uygulanabilir stratejilerin geliştirilmesini etkiler. Bu durum, okul yöneticilerinin geleceği öngörme veya süreçler üzerinde tam kontrol sahibi olma yetisini zorlaştırmakta, hatta bazı durumlarda bu yetiyi imkânsız hale getirmektedir (Bell, 2002, s. 418). Jacob ve Ndubuisi (2020, s. 217), eğitim stratejik planlarının, karşılaşılan bir dizi engel nedeniyle tam anlamıyla uygulanamadığını ifade etmektedir. Çalışmalarında, yetersiz finansman, kötü planlama, planlayıcılar ile uygulayıcılar arasındaki zayıf ilişkiler, zayıf yöneticilik, altyapı eksiklikleri, siyasi irade eksikliği, kurumsal yolsuzluk, yetersiz personel ve güvenlik sorunları gibi faktörler, stratejik planların etkin bir şekilde uygulanmasının önündeki başlıca engeller olarak sıralanmıştır. Bu engellerin aşılabilmesi için eğitim stratejik planlarının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi adına bir dizi kritik önlem alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu önlemler arasında yeterli finansman sağlanması, sağlıklı ve etkili bir planlama süreci oluşturulması, planlayıcılar ile uygulayıcılar arasında güçlü bir iş birliği kurulması, nitelikli yöneticilerin atanması, altyapı yatırımlarının yapılması, siyasi iradenin güçlendirilmesi, eğitimdeki kurumsal yolsuzlukla mücadele edilmesi, okulların güvenliğinin sağlanması ve daha fazla profesyonel öğretmenin istihdam

edilmesi gibi adımlar yer almaktadır. Bu önlemlerin alınması, eğitim stratejik planlarının uygulanabilirliğini artıracak ve eğitim sisteminin etkinliğini önemli ölçüde iyileştirecektir. Chukwumah (2015, s. 143) tarafından yapılan araştırmada, okulların stratejik planlarını belirli bir düzeyde geliştirmiş olmalarına rağmen, okul yöneticilerinin etkili okul yönetimi için gerekli olan stratejik planlama becerilerinden, liderlik niteliklerinden ve bağlılıktan yoksun oldukları belirtilmiştir. Bu eksiklikler, stratejik planların düzensiz bir şekilde hazırlanmasına ve bazı kritik bileşenlerin göz ardı edilmesine yol açmıştır. Stratejik planlarını etkili bir şekilde geliştiremeyen okullar, kaliteli yönetim taahhüdünden yoksun olduklarını ortaya koymakta ve bu durum, eğitim hizmetlerinin kalitesini olumsuz etkileyerek öğrenci başarılarının düşmesine neden olmaktadır. Afey (2019, s. 364), okullarda stratejik planların uygulanmasının çeşitli zorluklarla karşı karşıya olduğunu belirtmiştir. Bu zorluklar arasında en dikkat çekici olanlar yetersiz finansman, siyasi müdahale ve güvenlik sorunlarıdır. Yetersiz finansman, okulların stratejik planlarını uygulamak için gerekli kaynakları temin edememesine neden olmakta ve bu durum eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde, Mwangi (2012, s. 90), birçok okulun stratejik planlarını uygulamak için yeterli finansal kaynağa sahip olmadığını ve bu eksikliğin stratejik planların etkin bir şekilde uygulanmasını engellediğini vurgulamaktadır. Siyasi müdahale, okul yöneticilerinin bağımsız kararlar almasını zorlaştırarak okul kültürüne ve yönetimine zarar vermekte, bu da stratejik planların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesini engellemektedir. Güvenlik sorunları ise okulların etkili bir öğrenme ortamı sağlamasını güçleştirerek stratejik hedeflere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Ada (2018), çalışmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin stratejik yönetim süreçlerinde karşılaştıkları içsel sorunları ve eğitim kurumlarının stratejik planlama süreçlerinde yaşanan zorlukları detaylı bir şekilde ele almaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin stratejik yönetim konusundaki bilgi eksikliklerinin, kurumsal mevzuat alışkanlıklarının, ekonomik zorlukların, paydaşlar arasındaki iletişim kopukluklarının, stratejik yönetim uygulamaları için gerekli desteğin yetersizliğinin ve stratejik planlama sürecinde personele yönelik destek eksikliğinin, stratejik planların etkin uygulanmasını engelleyen başlıca faktörler olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular, stratejik planlama ve uygulama süreçlerinin istenen düzeyde işlemediğini ortaya koymaktadır. Sürecin genellikle stratejik bir yönetim aracı olmaktan ziyade, hukuki bir yükümlülük olarak algılandığı ve bu nedenle formaliteye dayalı bir yaklaşım sergilendiği ifade edilmektedir. Bu çalışmalar doğrultusunda her eğitimci ve eğitim personelinin eğitim

süreçlerini, çağın gerekliliklerine uyum sağlayacak şekilde düzenlemelerini zorunlu hale getirmektedir. İdeal olarak, eğitimciler ve eğitim personeli, hem bağımsız olarak çalışarak hem de eğitim ve atölye çalışmaları aracılığıyla kendilerini geliştirebilmeli, kişisel yaratıcılıklarını artırarak eğitim alanında yenilikçi adımlar atabilmelidir. Ancak, sahadaki gerçekler, bu idealin henüz gerçekleşmekten uzak olduğunu göstermektedir. Çoğu eğitimci ve eğitim personelinin kendilerini geliştirme ve öğrenmeye devam etme konusunda içsel motivasyona sahip olmadığı görülmektedir. Bu durum, eğitimcilerin ve eğitim personelinin profesyonellik seviyelerinin halen düşük olduğunu ve beklenen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin ve eğitim personelinin özverisi, her zaman bir soru işareti olmaktadır. Okullar, eğitimcilerin ve eğitim personelinin kalitesini artırma sorumluluğuna sahip kurumlar olarak, onların mevcut durumlarına dayalı etkin kalite geliştirme uygulamalarını henüz hayata geçirememiştir (Al Kadri ve Widiawati, 2020, s. 325).

2.6.1.2.3. Kriz Yönetimi

Doğal veya insan yapımı nedenlerden kaynaklanan kriz durumlarıyla başa çıkmak, modern toplum için kritik bir zorluktur. Kriz yönetimi, bir felakete anında müdahale, kurtarma çalışmaları, azaltma ve olası gelecekteki krizlerin etkisini azaltmak için hazırlık çalışmalarını kapsayan faaliyetleri ifade eder (Mehrotra, Znati ve Thompson, 2008, s. 14). Kriz yönetimi kavramı, yapısal olarak bir paradoks barındırır; çünkü birbirine zıt ve görünüşte çelişkili iki kavramı bir araya getirir: “yönetim” ve “kriz”. Yönetim, genellikle öngörü, planlama, organizasyon ve süreçlerin kontrol altında tutulmasıyla ilişkilendirilirken; kriz, ani, beklenmedik ve istisnai bir durum olarak tanımlanır (Lalonde ve Roux-Dufort, 2013, s. 22). Kriz durumları, organizasyonların hedeflerini tehdit eden durumlardır. Organizasyonel bir yapıya sahip olan okullar, kriz durumlarından olumsuz etkilenir ve bu durum okul içinde ve çevresinde olumsuz şekilde yansır (Brion ve Kiral, 2021, s. 181). Krizler, doğaları gereği öngörülemez olduklarından, planlanmaları ve etkili bir şekilde yönetilmeleri son derece zordur (Lalonde ve Roux-Dufort, 2013, s. 22). Her ne kadar iyi yönetilip yönlendirilse de, tüm okullarda bir şekilde krizler kaçınılmaz olarak meydana gelir. Krizler, okulların günlük olarak karşılaştığı normal, tekrarlayan zorluklar değildir. Bazı krizler hiçbir uyarı olmaksızın aniden ortaya çıkar; bazıları ise yavaş ama sürekli bir şekilde zamanla gelişir. Bazı krizler hızlı bir şekilde çözülebilirken, bazılarının çözümü oldukça uzun

sürebilir (Smith ve Riley, 2012, s. 58). Örneğin, COVID-19 pandemisi, okul müdürlerinin, öğrencilerin, öğretmenlerin velilerin ve diğer eğitim paydaşlarının mücadele etmek zorunda olduğu yepyeni ve karmaşık bir durum yaratmıştır. Bu süreçte, hem okul müdürleri hem de diğer eğitim paydaşları bir dizi yeni problemle karşı karşıya kalmıştır. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin değerlendirilmesinde karşılaşılan başlıca sorunlar arasında; değerlendirme ve ölçme eksiklikleri, sosyal aktivitelerin azalması, ders süresinin kısalması, devamsızlık oranlarının artması, sınav takvimindeki belirsizlikler, sosyal etkileşimin azalması, ders programına uyum sağlanamaması ve öğrenci başarısındaki düşüş yer almıştır. Öte yandan, uzaktan eğitimin planlanmasında karşılaşılan sorunlar ise teknolojiye erişimde yaşanan engeller, ders programı hazırlamadaki zorluklar, öğrenci devamsızlığı, sosyal aktivitelerde azalma, iletişim eksiklikleri, konsantrasyon kaybı, küçük yaş gruplarının uzaktan eğitime katılımındaki güçlükler ve uzaktan eğitime yönelik çekinceler olarak öne çıkmıştır (Daban, 2023, s. 71-84). Okul krizleri genellikle sorumlulukla ilgili karmaşık soruları gündeme getirir. Bu sorular, üç ana alanda yoğunlaşmaktadır (Cornell ve Sheras, 1998, s. 299):

- Suçluluk ve Yükümlülük: Kriz durumlarında en fazla endişe yaratan sorular, kimin suçlu olduğu ile ilgilidir. Kriz anında liderler, sorumlulukla ilgili bu belirsizlikler karşısında o kadar endişelenebilirler ki, bu durum diğer önemli sorunları göz ardı etmelerine ve krize etkili bir şekilde müdahale edememelerine neden olabilir. Karar alırken tereddüt edebilirler ve ekip üyeleri de harekete geçmekte zorluk yaşayabilirler.
- Yetki ve Görev: Diğer bir sorumluluk boyutu, krize müdahale etmekten kimin sorumlu olduğudur. Okul personeli, yaşanan sorunları farklı taraflara – polis, ebeveynler gibi – atfederek, sorunun çözülmesi gereken yerin kim olduğunu belirlemeye çalışabilir. Bu durum, farklı disiplinler veya ajanslar arasında "alan savaşları"na yol açabilir ve sorumluluğa dair çelişkili görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir.
- Yanıt Verebilirlik: Üçüncü boyut ise okulun, öğrencilerin sorunlarına ve krize nasıl yanıt verdiğiyle ilgilidir. Okul, öğrencilerin endişelerine duyarlı mı yoksa sorunları göz ardı etme eğiliminde mi? Krizler tespit edildikten sonra, bu sorunlar okulun sorumluluğunda kabul edilecek mi, yoksa başka taraflara mı devredilecek? Okullar, problemli öğrencilerle etkileşimde bulunmayı mı tercih ediyor, yoksa onlardan kaçmayı mı?

Kriz zamanlarında, doğru bilgi genellikle sınırlı olurken yanlış bilgilendirme ve söylentiler yaygın şekilde yayılabilir. Bu nedenle, etkili kriz yönetimi, mevcut bilgilerin doğruluğu ve en uygun eylem yolunun belirlenmesi konusunda büyük ölçüde sezgilere güvenen ve riskleri kabul etmeye hazır okul liderlerini gerektirir. Sezgi, tamamen bilgi eksikliği anlamına gelmez; aksine, geçmiş gözlemlerimizden ve deneyimlerimizden türetilir. Sezgi, özellikle hızlı kararlar alınması gereken durumlarda son derece etkili olabilir. Bu, çoğu okul krizinde olduğu gibi, önemli belirsizlik ve karmaşıklık içeren kararlarla ilgili durumlarda daha da geçerlidir (Smith ve Riley, 2012, s. 66). Bu nedenle, okulları, özellikle okul müdürlerini, kriz durumlarına etkili bir şekilde yanıt verebilecek biçimde hazırlamak son derece önemlidir (Schechter, Da'as ve Qadach, 2024, s. 3). Okul liderlerine yönelik kriz anlarında gerekli olan dokuz temel özellik şu şekilde sıralanmıştır (Smith ve Riley, 2012, s. 68):

- Sınırlı ve güvenilmez bilgilere rağmen kararlı karar alma kapasitesi: Kriz anlarında mevcut verilerin belirsiz ve eksik olmasına rağmen, liderlerin hızlı ve etkili kararlar alabilme yeteneği.
- Güçlü ve çift yönlü kişilerarası iletişim becerileri: Hem bilgi paylaşımında hem de karşılıklı anlayışta etkili iletişim kurabilme kapasitesi.
- Deneyimle kazanılmış ve geliştirilmiş prosedürel zeka: Kriz yönetiminde etkili stratejiler geliştirebilmek için geçmiş deneyimlerden yararlanma ve prosedürleri hızlıca uygulama yeteneği.
- Karmaşık ve çelişkili bilgi kaynaklarından anahtar meseleleri ve mesajları tanımlama yeteneğiyle gelişmiş sentezleme becerileri: Farklı kaynaklardan gelen karmaşık bilgiyi işleyerek, kritik sorunları ve mesajları net bir şekilde belirleyebilme yeteneği.
- Başkalarının duygularına empatiyle yaklaşma ve onların bakış açılarının meşruiyetine saygı duyma kapasitesi: Kriz sırasında ekip üyelerinin duygusal durumlarını anlayarak onlara duyarlı bir yaklaşım sergileme yeteneği.
- Zorluklar karşısında sürekli iyimser kalabilme ve kararlılıkla mücadele etme kapasitesi: Olumsuz koşullarda bile iyimser bir tutum sergileyerek, çözüm odaklı bir yaklaşım benimseme yeteneği.
- Hızla değişen bir ortama uyum sağlayarak davranış ve düşünce biçimlerini hızlı ve kesin bir şekilde değiştirebilme esnekliği: Değişen koşullara anında adapte

olabilme ve gerektiğinde liderlik tarzını, stratejileri hızlıca değiştirebilme yeteneği.

- Güçlü sezgisel düşünme kapasitesi ve bunu kullanmaya hazırlık: Anlık kararlar almak için sezgisel bilgiyi kullanma yeteneği ve sezgilerini güvenle uygulamaya koyabilme kapasitesi.
- Yeni fikirler ve çözümler geliştirme, ayrıca sorunları fırsatlara dönüştürme yeteneği: Kriz durumlarından yenilikçi çözümler üreterek, karşılaşılan zorlukları fırsatlara dönüştürme yeteneği.

Krizlerden ders almak önemlidir. Kriz yönetimindeki en büyük sorumluluk eğitim liderlerine aittir. Bu durumu göz önünde bulundurarak, eğitim liderleri, kriz durumundan çıkmak için kullanacakları yöntemleri önceden belirlemeli ve krizin olası zararlarını minimize etmeyi sağlamalıdır. Liderlerin en önemli görevi, krizi önceden tahmin etmek ve çözmektir (Brion ve Kiral, 2021, s. 181).

2.6.1.2.4. Finansal yönetim

Okullarda finansal zorluklar, özellikle okul yöneticilerini önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir. Okul yöneticileri, okulun giderlerini karşılayabilmek için büyük bir zaman dilimini kaynak arayışına ayırmaktadır. Okulların mali desteği velilere bağımlı hale geldiğinde, yöneticiler toplumda sıklıkla tüccar ya da muhasebeci olarak algılanmakta ve bu durum velilerin okul yöneticilerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmelerine yol açmaktadır. Bazı veliler, okulda patron gibi davranırken, diğerleri bağış konusunda tartışmalar yaşamakta ve okul yönetimini bu bağlamda eleştirmektedir (Yıldız ve Balyer, 2019, s. 359). Okul müdürlerinin finansman sağlama amacıyla harcadıkları fazla zaman, onları okul yönetimiyle ilgili asli görevlerinden alıkoymakta ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Bu finansal zorluklar aynı zamanda öğretmenlerin verimliliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Birçok okul, temel gereksinimlerini dahi karşılamakta güçlük çekmektedir. Bu çerçevede, okullardan yüksek kaliteli eğitim verilmesi ya da öğrencilerin sosyal ve akademik faaliyetlere odaklanmalarının beklenmesi, gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır (Ağalday ve Gül, 2022, s. 175). Yıldız ve Balyer (2019, s. 359) tarafından yapılan araştırmada, özellikle ilkokul ve ortaokul seviyesindeki kamu okullarının büyük bir kaynak sıkıntısı yaşadığı, bu nedenle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin eğitim hizmeti sunabilmek amacıyla alternatif kaynaklar arayışına girdikleri ortaya konulmuştur. Çetin (2019, s.1639) ise

çalışmasında, okul müdürlerinin karşılaştıkları en dikkat çekici zorluklardan birinin, temizlik hizmetleri, bakım ve diğer bina ile ilgili gereksinimler için finansal kaynak sağlamak ve bu kaynakları güvence altına almak olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmalar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, sınırlı kaynaklarla eğitim hizmeti sunabilmek için çeşitli alternatif çözümler aramak zorunda kaldıklarını ve finansal zorlukların, okul yönetimi ile ilgili birçok sorunu tetiklediğini göstermektedir.

2.6.1.2.5. İnovasyon

Gelecek, eğitimdeki inovasyonlara dayanmaktadır (Kim ve Chae, 2019, s. 229). İnovasyon, etimolojik olarak "yenilik getirmek" veya "şeyleri hareket ettirmek ya da değiştirmek" anlamına gelir (Riveras-León ve Tomàs-Folch, 2020, s. 24). İnovasyon, öğrenme kalitesini artırmada temel bir rol oynamaktadır. Teknoloji, çeşitli öğretim yöntemleri, özgün değerlendirme yaklaşımları ve entegre okul yönetimi aracılığıyla inovasyonlar, daha etkili verimli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ancak, teknolojiye erişim eksiklikleri ve eğitimcilerin bu değişimlere hazır olup olmaması, eğitimdeki inovasyonların merkezi olarak aceleyle ve yeterince düşünülmeden planlanması, okullarda uygulanmasında sorunlara yol açmaktadır (Budiman vd., 2024, s. 229; Akın, 2016, s. 257). Okullardaki inovasyonlar, iş dünyası veya sanayide olduğu gibi kar amacı gütmediğinden ya da piyasa dinamikleriyle şekillenmediğinden, genellikle yenilikçi okul modellerinden ziyade daha rutin yapılarla sınırlı kalmaktadır (Sharma, 2001, s. 11). Bu gibi sorunlar, uygun stratejilerle ele alınmalıdır. Eğitimdeki inovasyonlar, sanayiden öğrenilen modeller ve örneklerin mevcut eğitim sistemine entegre edilmesiyle çok daha başarılı olabilir. Sanayi ve eğitim sektörü arasında bir inovasyon bağı bulunmakta ve bu ilişki, eğitimde yeni felsefelerin, pedagojik ilkelerin, müfredat devrimlerinin ve yönetim inovasyonlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Ancak, eğitimdeki paydaşların karmaşık ve öngörülemez yapısı, değişim yönetimini politika yapıcılar için önemli bir zorluk haline getirmektedir (Bauman vd., 2016, s. 246). Bu nedenle, eğitimciler, eğitim kurumları, hükümet ve sanayi arasında iş birliğinin güçlendirilmesi, inovasyonların sürekliliğini sağlamak ve eğitimin kalitesini artırmak için kritik öneme sahiptir (Budiman vd., 2024, s. 228). Sharma (2001, s. 8) ise organizasyonların, bakım ve rutin görevler için sistemler ve prosedürler kurduğunu, ancak inovasyon yapma ihtiyacı doğduğunda mevcut düzenlemelerin yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu nedenle, inovasyonların

gerçekleşebilmesi için organizasyonların, hem rutin görevleri karşılayabilen hem de bireysel ve grup yaratıcılığının gelişmesine olanak tanıyan sistemler yaratmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitimde inovasyon, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarma amacını güder ve öğretim, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde sürekli gelişim sağlar (Kim ve Chae, 2019, s. 215). Akomolafe (2011, s. 51), eğitim sistemlerinin öğretmenlerin bilgeliğini ve zekâsını ortaya çıkaran, iş birliğine dayalı ve inovasyonları teşvik eden bir ortam yaratması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak eğitimdeki inovasyonlar, karmaşık paydaş sistemlerinde karşılaşılan zorluklar nedeniyle bazı engellerle karşılaşabilir. Değişime karşı direnç, bürokratik engeller ve bütçe kısıtlamaları, inovasyonların uygulanmasını zorlaştırabilir. Ayrıca, inovasyonların etkisi kısa vadede gözlemlenmediği için bu değişimlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi güçleşebilir (Sharma, 2001, s. 8). Bu nedenle eğitimde inovasyonların öncüsü olarak liderlerin inisiyatif alması gerekmektedir (Osborne, 2014, s. 3). Bir organizasyonun inovasyona yönelik algısı ve kabulü, büyük ölçüde liderinin bakış açısına ve bu konuda üyelerine nasıl bir yaklaşım sergilediğine bağlıdır. Okul müdürlerinin kendilerini nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri, okullardaki inovasyon süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkilemektedir (Bakir, 2016, s. 3). Okul müdürlerinin liderlik becerileri, yalnızca bireysel yetkinlikleriyle değil, aynı zamanda okulun genel organizasyon yapısıyla da doğrudan ilişkilidir. Başarılı bir inovasyon yönetimi için net hedeflerin belirlenmesi, açık sorumlulukların tanımlanması ve sonuçların etkin bir şekilde izlenmesi gereklidir (Akomolafe, 2011, s. 51). Okul müdürünün öğretmenlerin inovasyon süreçlerine katılımı üzerindeki etkisine ilişkin olarak, öğretmenler tarafından en çok değer verilen müdürlük uygulamaları şunlardır (Riveras-León ve Tomàs-Folch, 2020; s. 33):

- Karar alma süreçlerinde kendilerini dikkate alınmış hissetmeleri
- Sorumluluk alabilen ve zorluklarla başa çıkabilecek bir liderlik anlayışının sergilenmesi
- Her koşulda kurumun temel bir parçası olduklarının hissettirilmesi
- Okul içinde sağlıklı bir etkileşim ortamında iş birliğinin teşvik edilmesi
- Görüş ve fikirlerin önemsenmesi
- Müdürün sürece aktif katılımı

- Sürekli motivasyon sağlanması

Yetenekli ve yenilikçi eğitimcilerle donatılmış okullar, öğrenci öğrenme çıktılarında sürekli iyileştirmeler sağlamak amacıyla yeni yöntemler ve stratejiler uygulayabilir. Kapsamlı ve sinerjik bir yaklaşım ile eğitim yönetimindeki inovasyonlar hayata geçirilebilir ve öğrenme kalitesinde önemli bir olumlu etki yaratılabilir (Budiman vd., 2024, s. 231-232). Bununla birlikte inovasyon, etkili bir hedef tanımlaması gerektirir. Etkili hedef tanımlaması, organizasyonun hedeflerini, inovasyon sürecine dahil olan tüm paydaşların anlayabileceği şekilde açık ve net bir şekilde ifade etmeyi gerektirir. Eylemlerin hedeflerle etkili bir şekilde hizalanması, fikirler ve projeler gibi açık eylemlerin belirli hedeflerle bağlantılı olmasını sağlamalıdır. Takımlara katılım, bireylerin takım içindeki rollerini ve davranışlarını ifade eder; her birey, hedefler ve eylemlerle ilgili olarak açıkça tanımlanmış bir sorumluluğa sahip olmalıdır. Ayrıca, ödeme ve ödüllendirme sistemi de bu hedeflere ulaşmayı teşvik etmek ve desteklemek için uyumlu olmalıdır. Sonuçların etkin bir şekilde izlenmesi, inovasyon sürecine dahil olan tüm hedeflerin, eylemlerin ve takımların düzenli olarak izlenmesini gerektirir. Aksi takdirde yetersiz rehberlik ve yönlendirme, okullarda inovasyon kültürünün gelişmesini engelleyen büyük bir faktör olmuştur (Akomolafe, 2011, s. 50). Ek olarak, aynı değişim aynı okul içinde farklı bireyler tarafından farklı şekillerde deneyimlenebilir. Bu durum, insanların değişimi nasıl deneyimlediği ve yorumladığının, değişimi yönlendirenler tarafından sağlanan desteğin belirlenmesinde önemli bir rol oynayacağını göstermektedir. Değişim, genellikle bireylerde kişisel tehdit hissiyatları uyandırır, çünkü eski düzende değer verilen ve saygı duyulan beceri ve güçlü yönler, yeni düzende aynı ölçüde önemli veya değerli olmayabilir. Bu gerçeği kabul etmek, değişimi yönetmek için kritik bir öneme sahiptir, çünkü insanlar tehdit altında veya güvensiz hissettiklerinde, beyinlerinin rasyonel ve mantıklı bölümlerini etkin bir şekilde kullanma olasılıkları azalır. Dolayısıyla, değişim ne kadar mantıklı, akılcı ve sağduyulu görünse de, bu durum insanların değişime tam olarak dahil olmasını garanti etmez (Osborne, 2014, s. 4). Bu doğrultuda okul müdürleri, inovasyon süreçlerini yönetirken sadece bir yönetici değil, aynı zamanda bir lider olarak hareket etmelidir. Bu, değişime karşı insanları yetkilendiren ve katkılarını değerli kılan bir yaklaşımı benimsemeyi gerektirir (Osborne, 2014). Ayrıca, eğitim sisteminin finansman sorunu, inovasyonların etkinliğini artırmak için çözülmesi gereken önemli bir mesele olarak öne çıkmaktadır (Akomolafe, 2011, s. 51). Eğitim liderleri, inovasyon süreçlerini yönetirken güçlü

stratejiler geliştirmeli, tüm paydaşları sürece dahil etmeli ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsemelidir. Bu şekilde, eğitim sistemleri hem mevcut zorlukların üstesinden gelebilir hem de gelecekteki ihtiyaçlara yanıt verebilir.

2.6.1.2.6. İletişim

Okul müdürlerinin görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri, iletişim becerilerinde etkili olmalarına bağlıdır (Deniz ve Ağalday, 2023, s. 16). Çünkü okul müdürleri yalnızca okulu kanunlar ve yönetmeliklere uygun şekilde yönetmekle sorumlu olmayıp, aynı zamanda öğretmenlerle kurdukları gayri resmi iletişim yoluyla da etkili bir yönetim ve başarılı bir eğitim ortamı oluşturma sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir (Aslanargun, 2015, s. 21). Arka plan bilgisi veya yeterli detayların sağlanmaması, iletişim sorunlarına yol açabilir; özellikle karmaşık konular iletilirken, mesajın nasıl algılanacağı konusunda perspektif eksiklikleri ortaya çıkabilir. Ayrıca, e-posta, sesli mesaj, mektup veya yüz yüze konuşma gibi yanlış iletişim kanallarının seçilmesi, iletişimi karmaşık hale getirebilir. Yazım hataları ve yanlışlıklar içeren kötü organize edilmiş veya yazılmış belgeler, iletişim problemleri yaratacak ve sonrasında yanlış anlamaların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Yönetimdeki iletişim problemlerinin bir başka göstergesi ise düşük motivasyon, verimlilik ve iş performansıdır. Çalışanlar, hizmetlerinin bir anlamı olmadığını görerek daha da hayal kırıklığına uğrayabilir ve bu da düşük performansa yol açabilir. Yöneticiler ile ekip arasında açık ve düzenli anlaşmazlıklar, örneğin açık çatışmalar veya reddedilen değerlendirmeler, iletişim problemlerinin yaygın olduğunun başka bir göstergesidir (Odine, 2015, s. 1616-1618).

2.6.1.2.7. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Yönetimi

Eğitim, toplumların kalkınmasında temel bir yapı taşı olarak kabul edilmekte ve her ülkenin ilerlemesi büyük ölçüde eğitim kalitesine bağlı görülmektedir. Modern eğitim, yalnızca sınıfla sınırlı kalmamakta; teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, öğrenme süreçleri sınıf dışına taşınmıştır. Bu kapsamda, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Orta ve üst düzey okullarda, eğitim reformları ve yenilikler genellikle BİT'in kullanımına dayanmaktadır (Paul ve Mondal, 2012, s. 21). BİT'in kullanımı, toplumu ve günlük hayatımızı derinden etkileyen hızlı bir büyüme göstermiştir. Bu nedenle, dünyadaki eğitimde BİT kullanımına yönelik artan ilgi, dikkat ve yatırım şaşırtıcı değildir. BİT'in okullarda etkin bir şekilde uygulanması, okul

liderlerinin rollerini ve sorumluluklarını önemli ölçüde etkilemiştir. Dijital teknolojilerin okullara girmesi, okul liderlerinin karşılaştığı değişim taleplerini artırmış ve okul liderlerinin bu yenilikleri uygulamak ve sürdürülebilir kılmak için çeşitli stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (Adu ve Olatundun, 2013, s. 11-15). BİT, geleneksel olarak ayrı kabul edilen eğitim teknolojilerini bir araya getirerek eğitimde devrim yaratmaktadır. Kitaplar, yazılar, telefonlar, televizyonlar, fotoğrafçılık, oyunlar gibi araçları birleştiren BİT, öğrenme yerlerini – ev, okul, iş ve topluluk – birbirine bağlamaktadır (Livingstone, 2012, s. 2). Özellikle dijital kuşak olarak adlandırılan gençler arasında BİT'in yaygın kullanımı göz önüne alındığında, bu teknolojilerin öğrenme süreçlerini gelecekte tamamen dönüştüreceği açıktır (Adu ve Olatundun, 2013, s. 12). Dijital dönüşüm, eğitimde köklü bir değişim yaratmıştır. Geçmişte öğrenciler, ödevlerini tamamlamak için kütüphaneye gidip fiziksel kitaplardan yararlanırken, günümüzde çevrimiçi kaynaklar sayesinde bilgiye kolayca ulaşabilmektedirler. Benzer şekilde, ebeveynlerden alınan tavsiyeler yerine, çocuklar artık dijital platformlar aracılığıyla uzmanlardan yardım alabilmektedirler. Ayrıca, geleneksel boyama malzemeleri yerine dijital boyama programlarını kullanarak eserlerini çevrimiçi olarak paylaşabilmektedirler. Bu değişimler, çocuklar tarafından büyük bir memnuniyetle karşılanmış ve dijital dünyadaki yeni becerilerinin yanı sıra sosyal statülerinin de tadını çıkarmaktadırlar (Szymkowiak vd., 2021, s. 5; Livingstone, 2012, s. 13). Öğrenciler için teknolojiler yalnızca öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve eğlence amaçlı kullanımları da kapsamaktadır. Dijital medya üretim araçları, video oyunları ve çevrimiçi platformlar gibi araçlar, öğrencilerin bireysel tercihlerine göre özelleştirilebilir ve adaptif özellikler sunarak, onların öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Halverson ve Shapiro, 2012, s. 7). Bu çerçevede, BİT, eğitim fırsatlarını desteklemek için güçlü bir araç sunmakta olup, gelecekte BİT destekli olmayan öğrenme ortamlarının hayal edilmesi zor ve belki de imkânsız hale gelecektir (Adu ve Olatundun, 2013, s. 12).

Eğitimde başarı, genellikle öğrencilerin performansıyla ölçülür ve yüksek performans, eğitim kalitesinin de yüksek olduğunu gösterir. Bu doğrultuda, BİT'in eğitim sistemlerine entegrasyonu, eğitim kalitesini artırmak için önemli fırsatlar sunmaktadır. BİT, öğrenci başarılarını izleme, öğretim süreçlerini iyileştirme ve öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlama açısından etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Breiter, 2016, s. 96). Öğrenciler, anlamadıkları dersleri

internet üzerinden izleyebilirken, öğretmenler ödevlerini çevrimiçi platformlar aracılığıyla verebilmektedir. Ayrıca, öğrenci notları ve devamsızlıklar gibi veriler e-okul sistemine kaydedilir ve veliler bu verilere kolayca erişim sağlayabilmektedir. Bu süreç, BİT'in yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitimde sınıf yönetimi ve iletişimini yeniden şekillendirmiştir (Hamedoglu, 2019, s. 147). BİT, eğitimde motivasyonu artıran önemli bir araç olarak da işlev görmektedir. Video ve multimedya yazılımları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha derinlemesine katılım sağlamalarını mümkün kılarken, interaktif radyo gibi araçlar da öğrencilerin dikkatini çekmekte ve derslere aktif katılımı teşvik etmektedir (Adu ve Olatundun, 2013, s. 13). Eğitimde bu teknolojilerin kullanımının, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı ve öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Szymkowiak vd., 2021, s. 2). Eğitimde BİT'in entegrasyonu, eğitim kalitesini artırma potansiyeline sahip olmakla birlikte, dijital uçurum gibi zorluklar da mevcuttur. Gelişmekte olan ülkelerde BİT'in kullanımında büyük farklar bulunmakta ve bu durum, teknolojiye erişim konusunda eşitsizliklere yol açmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde, dijital uçurumun varlığı, altyapı eksiklikleri ve finansal zorluklar, eğitimde BİT kullanımını engellemektedir. Ayrıca, dil engelleri de büyük bir sorundur; çünkü çoğu eğitim yazılımı İngilizce dilinde olup, birçok gelişmekte olan ülkede yeterli İngilizce yeterliliği bulunmamaktadır (Mikre, 2011, s.14). BİT'in eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını destekleyecek finansal kaynakların oluşturulması önemlidir. Teknolojiyi barındıracak uygun altyapının kurulması ve elektrik, telefon hatları gibi eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitimde BİT entegrasyonu, planlama, altyapı, öğrenme içeriği ve dil, kapasite geliştirme, finansman gibi bir dizi engeli aşmayı gerektirmektedir (Mingaine, 2013, s. 53; Mikre, 2011, s. 13). Öğretmenlerin BİT'i müfredata entegre etmesini zorlaştıran diğer önemli faktörler arasında, ders süresinin yetersizliği ve teknolojiyi öğrenmek için gereken zaman yer almaktadır (Salehi ve Salehi, 2012, s. 43). Dijital dönüşümün eğitimde sürdürülebilir olabilmesi için tüm paydaşların iş birliği yapması büyük önem taşımaktadır (Mikre, 2011, s. 13). Bununla birlikte Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) eğitimde etkili bir şekilde entegrasyonu, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesiyle de doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin, özellikle BİT becerileri dahil olmak üzere konu bilgilerini derinlemesine öğrenmeden ve yüksek düzeyde düşünme becerilerini kendileri edinmeden, bu becerileri öğrencilerine kazandırmaları oldukça zordur. Bu kapsamda, BİT'in etkili kullanımı öğretmenlerin yeterliliklerine bağlıdır ve bu durum,

öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki kritik rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır (Carnoy, 2004, s.14-15). BİT'in entegrasyonunda karşılaşılan temel zorluklardan biri de okul yönetiminden yeterli desteğin sağlanamamasıdır. Yöneticilerin, teknolojinin eğitimdeki teknik, pedagojik, idari ve sosyal boyutlarını kavrayarak kapsamlı ve ileriye dönük bir vizyon geliştirmesi gerekmektedir. Etkili liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve teknolojik entegrasyonu başarıyla hayata geçirmek için temel bir gereklilik olarak önem kazanmaktadır (Mikre, 2011, s. 14). Araştırmalar, öğretmenlerin teknolojiyi sınıf ortamına entegre etme düzeylerinin, okul yöneticilerinden aldıkları destekle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Wilmore ve Betz, 2000, s. 15). Okul liderleri, yalnızca BT kullanımını teşvik etmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda okullarının BT altyapısının korunması ve geliştirilmesinden sorumludur. Güncel bir BT altyapısına sahip okullar, daha hızlı bilgi paylaşımını desteklerken, esnek ve iş birliğine dayalı bir organizasyon yapısının oluşmasına olanak tanır. Bu durum, okul içinde daha dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşmasına önemli katkılar sağlar. Ancak, okul liderlerinin BT kullanımı konusunda teknik uzmanlık sahibi olması beklenmemelidir. Bunun yerine, liderler, BT uzmanları ile okul topluluğu arasında bir köprü görevi üstlenmeli ve süreçlere rehberlik ederek uygulamaların etkili bir şekilde hayata geçirilmesini sağlamalıdır (Mingaine, 2013, s. 33-34). Okul liderlerinin BT entegrasyonundaki rolü, yalnızca eğitim süreçleriyle sınırlı kalmamakta, mali yönetim alanını da kapsamaktadır. BT, okul bütçesinin hazırlanması, kayıt tutma, ücret toplama ve ihale belgelerinin düzenlenmesi gibi yönetimsel süreçlerde verimliliği artıran bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte, muhasebeciler, müdür yardımcıları ve okul müdürleri, BT'nin mali yönetimdeki temel uygulayıcıları olarak kritik bir rol üstlenmektedir. Ancak, BT uygulamalarında karşılaşılan yaygın sorunlar bu entegrasyonu güçleştirmektedir. Eğitilmiş personel eksikliği, yetersiz finansman, sınırlı bilgisayar erişimi ve yedek güç kaynaklarının olmayışı, okul yöneticilerinin BT'yi etkili bir şekilde kullanmalarını engelleyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Gyiele, 2020, s. 50-51). Birçok okul müdürü, geleneksel "kara tahta ve konuşma" yöntemleriyle yetişmiş oldukları için modern BT uygulamalarını anlamakta ve bunları etkili bir şekilde yönetmekte zorluk yaşamaktadır (Wilmore ve Betz, 2000, s. 14). Genç öğretmenler ve öğrenciler BT'ye hızla adapte olurken, bazı okul liderleri, zaman kısıtlamaları ve teknik karmaşıklıklar nedeniyle bu süreci yeterince destekleyememektedir. Bu durum, liderlik becerilerinin yeniden şekillendirilmesini gerekli kılmaktadır (Mingaine, 2013, s. 35).

2.7. Keşif ve Yararlanma

March (1991, s. 71), makalesinde dengeli bir şekilde sürdürülmesi gereken ancak aynı zamanda örgütsel olarak kıt kaynaklar için rekabet edebilecek iki farklı öğrenme etkinliği olarak yararlanmayı ve keşfi tanıtmıştır. March'ın (1991) öncü makalesinin yayımlanmasından bu yana, "keşif" ve "yararlanma" terimleri, teknolojik yenilik, organizasyon tasarımı, organizasyonel uyum, organizasyonel öğrenme, rekabet avantajı ve hatta organizasyonel hayatta kalma konularında organizasyonel analizlerde giderek daha fazla öne çıkmıştır (Gupta vd., 2006, s. 693). March'ın (1991) çalışmasına dayanarak, birçok bilim insanı yararlanma ve keşif kavramlarını örgütsel öğrenme, teknolojik inovasyon, örgütsel adaptasyon, stratejik yönetim ve örgütsel tasarım gibi farklı bağlamlarda uygulamıştır (Chou ve Kimbrpugh, 2016, s. 7). Daha önceki araştırmalar ise keşif ve yararlanmayı büyük ölçüde ayrı uygulamalar olarak görmüş ve kurumların ikisine değil birine odaklanması gerektiğini savunmuştur (Christofi vd., 2024, s. 350).

Yararlanma mevcut yeteneklerin genişletilmesi ve hâlihazırda bilinen şeylerin kullanımı ve geliştirilmesidir. Kurumun mevcut kaynakları yönetme ve onlara değer katma konusundaki stratejik kabiliyetiyle ilgilidir. Keşif ise yeni bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik yeni faaliyetler, süreçler ve ilişkilerle denemeler yapmak anlamına gelir. Keşif, kurumun yalnızca yeni kaynaklar arama, edinme ve çekme kabiliyetini değil, aynı zamanda kaynakların uzun vadeli yeterlilik oluşturma hedeflerine ayrıldığı stratejik varlıklarda bunları birleştirme kabiliyetini kapsar (Ju ve Elliott, 2024, s. 351; Alkaabi vd., 2024, s. 5; Canale vd., 2024, s.2; Levinthal ve March, 1993; Ciasulla vd., 2020, s. 2113). Keşif ve yararlanma, her organizasyonun başarılı olması için olmazsa olmazdır (Jain ve Dhir, 2022, s. 8). Hem yararlanıcı hem de keşifsel yetenekler başarıya ve hayatta kalmaya önemli ölçüde katkıda bulunma potansiyeline sahip olsa da, keşifsel veya yararlanıcı yeteneklerden herhangi birinin tek başına kullanımı yeterli değildir (Günsel vd., 2018, s. 189). Çünkü yalnızca yararlanmaya odaklanmak başarı tuzağına (keşif pahasına çok fazla yararlanma) yalnızca keşfe odaklanmak ise başarısızlık tuzağına (yararlanma pahasına çok fazla keşif) yol açabilir (Daboura, 2023, s. 17; Vanhaverbeke, 2021, s. 12; Bingham ve Burch, 2019, s. 407-408; Chandrasekaran *vd.*, 2012, s. 138; March, 1991, s. 71). Bu durumda bir örgütün zaman içinde iyi performans gösterebilmesi için her ikisini de yapması gerekir. Yeni

uygulamaların denenmesi ve keşfedilmesi belirsiz sonuçlarla zaman alıcı olabilir, ancak bunlar olmadan bir örgüt durgunlaşır (Bingham ve Burch, 2019, s. 406-407). Keşif ve yararlanmanın organizasyonların adaptasyonu ve hayatta kalması için bu kadar önemli olmasının nedeni, bu iki farklı öğrenme türünün farklı risk almayı gerektirmesi, farklı yatırım ve kaynaklar gerektirmesi ve sonunda farklı ekonomik getirilere yol açmasıdır. Dolayısıyla keşif ve yararlanma, başlı başına öğrenme etkinlikleri olarak, yöneticilerin dikkatini çekmek için rekabet eder ve bir organizasyonun büyümesini belirler (Li vd., 2008, s. 122)

Kurumlar arası iş süreçlerinde keşifsel ve yararlanıcı faaliyetleri dengelemek öğrenmeyi gerektirir (Lavikka vd., 2015, s. 1146). Öğrenme süreçleri bazı önemli sınırlamalara tabidir. Bilindiği gibi, öğrenme karmaşık deneyimlerle başa çıkmak zorundadır ve dinamik eğilimler karşısında yeni bilgi geliştirme (keşif) ve mevcut yetenekleri kullanma (yani yararlanma) arasındaki rekabet eden hedefleri dengeleme gibi karmaşık bir problemle karşı karşıyadır (Levınthal ve March, 1993, s. 95). Kurumlar her ikisine de katılarak aşırı derecede birine odaklanmanın getirdiği dezavantajlardan kaçınarak fayda sağlarlar (Simsek vd., 2009, s. 867). Zorluklara yanıt olarak, kuruluşlar yeni veya geliştirilmiş yeterlilikler geliştirmeye, özellikle de örgütsel keşif ve yararlanıcı yetenekleri birleştirmeye çabalar. Bu da yaygın olarak ustalık olarak adlandırılan bir örgütsel yeteneği gerektirir (Sarmento vd., 2024, s. 175). Tablo 2.5'de yararlanıcı ve keşfedici kurum faaliyetleri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 2.5. Yararlanıcı ve Keşfedici Kurumların Kapsamı

Uyum (Hizalama):	Yararlanıcı kurum	Keşfedici kurum
Stratejik Hedef	Maliyet, kar	İnovasyon, büyüme
Kritik Görevler	İşleyiş, adım adım yenilik	Uyum yeteneği, çığır açıcı yenilik
Yetkinlikler	İşleyişe yönelik	Girişimsel
Yapı	Kurallara dayalı, hiyerarşik	Değişen koşullara uyum sağlayan (esnek), gevşek
Kontroller ve ödüller	Verimlik	Büyüme
Kültür	Performans, riskten kaçınan, kalite, müşteri	Risk alma, çabukluk (hız), çeviklik, deneyimleme
Liderlik Rolü	Otoriter, hiyerarşik (dikey)	Vizyoner, katılımcı

Kaynak: (O Reilly ve Tushman, 2004, s. 8)

Bu iki yaklaşım, Tablo 2.5.'in de gösterdiği gibi, farklı stratejiler ve yapılar gerektirir; yararlanıcı stratejide mevcut operasyonları optimize etmek için verimlilik odaklı süreçler geliştirilirken, keşfedici stratejide yenilikçi fırsatlar keşfetmek için esnek ve yaratıcı yaklaşımlar benimsenir.

2.8. Ustalık

Ambideksterlik kavramı ilk olarak 1976'da Duncan tarafından bir örgütün yapısal çatışmasının ikili doğasını tanımlamak için kullanılmıştır (Panda, 2024, s. 70; Shakiba vd., 2024, s. 279). Kavram, March (1991)'den sonra ilgi görmeye başlamıştır (Stei vd.,2024, s. 1449). Latince kökenli bu İngilizce kelime (Kumkale, 2022, s. 4) son 10 yılda akademik yayınlarda varlığını artırmıştır (Garcia-Hurtado vd., 2024, s. 360). ‘‘Ambidexterity’’ terimi Türkçe literatürde “ustalık” olarak ifade edilmiştir (Kuzgun, 2024; Çiftçi, 2019; Yıldız ve Karataş, 2018; Cingöz ve Akdoğan, 2015). Ambidexterity,

‘‘her ikisi de’’ anlamına gelen Latince *ambos* ve ‘‘doğru’’ anlamına gelen *dexter* kelimelerinden türemiştir. Bu nedenle, ‘‘ambidextrous’’ kelimesi ‘‘sağ elini kullanan’’ veya ‘‘sol elini kullanan’’ olmaktan ziyade tam anlamıyla ‘‘her iki elini de eşit derecede kullanabilme yeteneği’’ anlamına gelir (Lloria ve Burbano, 2024, s. 1168; Batra ve Dhir, 2022, s. 560; Günsel vd., 2018, s. 188; Bakan ve Sezer, 2016, s. 179). Ustalık (ambideksterlik), yönetim literatüründe günlük faaliyetlerle uyumlu ve mevcut talepleri karşılayabilecek kadar verimli, aynı zamanda gelecekteki değişime uyum sağlayıp onu öngörebilen kuruluşlara dikkat çekmek için kullanılan bir metafordur (Carmeli ve Halevi, 2009, s. 211); iki eli de aynı beceriyle kullanabilme yeteneğidir ve aynı zamanda kurum refahı için hayati önem taşıdığı kanıtlanmıştır (Leitao vd., 2024, s. 187; Jain ve Dhir, 2022, s. 1; Tarba vd., 2020, s. 1). Bu anlamda, ustalık, bir organizasyonun bugün yaptığı işin "şapkasını" takarken aynı zamanda yarın yapacağı işin "şapkasını" takması anlamına gelmektedir (Bodwell ve Chermack, 2010, s. 196). Ustalık, bir kurumun kısa vadeli başarı ve uzun vadeli hayatta kalma için eş zamanlı olarak yüksek düzeyde keşifsel ve yararlanıcı inovasyonu takip etme becerisiyle ilgili bir organizasyonel düzey yapısıdır (Lloria ve Burbano, 2024, s. 1168; Chen ve Liu, 2018, s. 157). Genel olarak, ustalık, yararlanma ve keşif süreçlerini dengeleme yeteneği olarak kabul edilir (Salas Valina vd., 2019, s. 593). Burada bahsedilen denge kavramı mutlak bir şey değil, bir derece meselesidir (Fourné vd., 2019, s. 565). Ustalığın derecesi, organizasyonun yararlanma ve keşifle ilgili faaliyetlere ne kadar destekleyici olduğuna bağlıdır (Panda, 2024, s. 72). Bu nedenle, tüm organizasyonlarda uygulanabilecek ve başarılı sonuçlar elde etmeyi vaat edebilecek bir ustalık reçetesi yoktur (Brix, 2019, s. 337). Bununla birlikte ustalık aynı anda iki stratejiyi yürütmeyi içerdiğinden (keşif ve yararlanma) bu durum organizasyon içinde gerginliğe yol açar (Sinha, 2019, s. 383). Bu gerilim kurumlar için büyük bir zorluk olabilir. Keşif ve yararlanma arasında uygun bir dengeyi korumak, sistemin hayatta kalması ve refahı açısından birincil bir faktördür. Keşif ve yararlanma arasındaki bu dengeyi anlamak ve iyileştirmek, bu iki seçeneğin getirilerinin sadece beklenen değerlerine değil, aynı zamanda değişkenliğine, zamanlamasına ve organizasyon içindeki ve dışındaki dağılımına bağlı olarak farklılık göstermesi nedeniyle karmaşıktır. Bu nedenle, kaynakların bu iki süreç arasında nasıl dağıtılacağı, zamanlararası, kurumlararası ve kişilerarası karşılaştırmalar ile risk tercihlerinin de dikkate alındığı süreçleri içerir (March, 1991, s. 71).

2.9. Örgütsel Ustalık Kavramı

Duncan (1976), örgütsel ustalık kavramını ilk ortaya atan kişi olmuş ve yeniliği başlatmak ve yeniliği uygulamak için ikili bir örgütsel yapıya ihtiyaç olduğunu ileri sürmüştür (Hashem, 2024, s. 2000). Bir sonraki adım olarak March (1991) kuruluşun yararlanma ve keşif faaliyetlerini dengeleme yeteneğinin uzun vadeli hayatta kalmak için gerekli olduğunu belirtmiştir. Levinthal ve March (1993) ise etkili öğrenmenin zamansal, başarısızlık ve mekansal miyopluklarla kısıtlandığını ve bunun da keşif ve yararlanma arasında bir denge kurmayı zorlaştırdığını söylemiştir. O'Reilly ve Tushman (1996) bir kurumda bunları dengelemek için yararlanma ve keşif iş birimleri arasında yapısal bir ayrımın gerekli olduğunu savunmuştur ve keşif ve yararlanma arasındaki ilişkiyi daha da geliştirerek " örgütsel ustalık (ambidexterity) " terimini önermişlerdir (Daboura, 2023, s. 18). Birkinshaw ve Gibson (2004) örgütsel ustalığı uygulamak için teşvik edici bir örgütsel bağlamın gerekli olduğunu öne sürmüştür. Genel olarak, yönetimler tarafından temsil edilen örgütsel biçime bağlı kalarak örgütsel ustalık kavramı bir dizi teorik bakış açısı kullanılarak tanımlanmıştır (Smith ve Umans, 2015, s. 827; Sezer ve Bakan, 2017, s. 326). Tablo 2.6.'da farklı araştırma alanlarında örgütsel ustalığının kullunımına ilişkin bilgi verilmektedir.

Tablo 2.6. Farklı Araştırma Alanlarında Örgütsel Ustalık

Araştırma Alanı	Yazar
Örgütsel Ustalık ve Örgütsel Öğrenme	Wang ve Rafiq (2009), Souza ve Takahashi (2019)
Örgütsel Ustalık ve Örgütsel Değişimler	Tushman ve O'Reilly (1996)
Örgütsel Ustalık ve İnovasyon	Bai ve Ren (2016)
Örgütsel Ustalık ve Dinamik Yetenekler	Tushman vd. (2002), Weiss ve Kanbach (2022)
Örgütsel Ustalık ve Liderlik	Baškarada vd. (2016)
Örgütsel Ustalık ve Öğrenen Organizasyon	Lissillour ve Rodriguez-Escobar (2022)

Örgütsel ustalık, büyük araştırma potansiyeline sahip yeni bir kavramdır. Denge, eş zamanlılık, çatışma çözümü, kombinasyon, yararlanma ve keşif süreçleri arasındaki gerilim fikriyle ilişkilidir (Lloria ve Burbano, 2024, s. 1169). Onlarca yıldır örgütsel literatürde yer almaktadır (Bingham ve Burch, 2019, s. 404). Toplu olarak ele alındığında, onlarca yıllık araştırmalar örgütsel ambideksterliğin hem uygulanabilir hem de örgütler için yararlı olduğunu göstermiştir (Tarba vd., 2020, s. 2). Günümüzün öngörülemez ve çok boyutlu iş ortamında örgütsel ustalık vazgeçilmez hale gelmiştir (Dzenepoljac vd., 2024, s. 155). Örneğin COVID-19 salgını. Bu hastalık başlangıçta bir sağlık krizi olarak kendini hissettirse de daha sonra dünya çapında yayılarak yalnızca bir sağlık krizi olarak kalmamış, yarattığı ekonomik ve sosyal etkilerle küresel bir krize dönüşmüştür (Kumkale, 2022, s. 4). Dolayısıyla belirsiz ortamlar, kurumların uzun vadede performansı sürdürmek veya artırmak için iki elini de kullanabilme ihtiyacını yoğunlaştırmaktadır (Batra ve Dhir, 2022, s. 559). Bu nedenle kurumların ayakta kalabilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için, mevcut bilgilerinin ötesine geçen yeni fırsatları keşfederken mevcut yetkinliklerini kullanmaları gerekmektedir (Lloria ve Burbano, 2024, s. 1168). Hem yararlanıcı hem de keşifsel yetenekler başarıya ve hayatta kalmaya önemli ölçüde katkıda bulunma potansiyeline sahip olsa da, keşifsel veya yararlanıcı yeteneklerden herhangi birinin tek başına kullanımı yeterli değildir (Günsel vd., 2018, s. 189). Bunlardan birine odaklanmak, ister yararlanıcı faaliyetler ister keşif faaliyetleri olsun, örgütsel eylemsizliğe ve örgütün ani değişikliklerle ve olaylarla başa çıkma yeteneğini azaltabilecek ve dayanıklılığını geliştirme yeteneğini engelleyebilecek durumlara yol açmaktadır (Al-Atwi, Amankwah-Amoah ve Khan, 2021, s. 5). Bu nedenle örgütsel ustalık, örgütlerin eş zamanlı keşif ve yararlanmadan kaynaklanan gerilimleri karşılamalarının bir yolu olarak önerilmiştir (Heracleous vd., 2017, s. 327; Boumgarden, Nickerson ve Zenger, 2012, s. 591). Bu doğrultuda örgütsel ustalık, kurumların keşif ve yararlanma stratejilerini aynı anda takip etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Raalskov vd., 2024, s.1096; Cheah ve Tan, 2024, s. 1644; Jain ve Dhir, 2022, s. 1; Çiftçi, 2019, s. 189; Sezer ve Bakan, 2017, s. 324). Daha spesifik olarak organizasyonların, geleceği belirleme ve yatırım yaparken aynı zamanda günümüzün ihtiyaçlarını dengelemek zorunda olduğu yetenek düzeyi örgütsel ustalık olarak adlandırılır (Birkbeck ve Weston, 2024, s. 4). Başka bir deyişle örgütsel ustalık, bir organizasyonun çevresel değişikliklere uyum sağlarken iş ihtiyaçlarını karşılamak için yönetimde uyumlu ve verimli olma yeteneğidir (Yunita vd., 2023, s.1). Bu ikili yetenek, bir organizasyonun hızla değişen iş ortamlarında hayatta kalması, uyum sağlayabilmesi

ve değişimi etkili bir şekilde yönetebilmesi için esastır (Restuputri vd., 2024, s. 2239). Örgütsel çalışmalar araştırmalarında, akademisyenler bir örgütün uzun vadeli başarısının ve sürdürülebilirliğinin ustalık kapasitesine bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bingham ve Burch, 2019, s. 406).

Örgütsel ustalık yaklaşımı, örgütün bir kısmının keşif yaparken diğer kısmının yararlanma yapmasını ve ortaya çıkan örgütsel tutarsızlıkların üst düzey yöneticilerin bütünleştirme çabalarıyla üstesinden gelinmesini gerektirir. Ustalık yeteneğine sahip üst düzey yöneticilere, liderlik becerileri aracılığıyla keşif ve yararlanma arasında denge kurmaları, statik bir denge elde etmeye çalışmaları, örgütsel tasarımdaki olumsuz dışsallıkları veya tutarsızlıkları seçici bir şekilde bütünleştirmeleri tavsiye edilir. Örneğin, usta bir organizasyonun yöneticileri bazı birimleri keşfe (yani, yeni bir girişim bölümü) ve diğer birimleri koordinasyon, kaynak paylaşımı ve merkezi kontrole odaklanarak yararlanmaya (yani, mevcut ürün geliştirme) yönlendirir (Boumgarden, Nickerson ve Zenger, 2012, s. 588-590). Keşif odaklı üst düzey yönetim üyelerinin vizyon sahibi, karizmatik, şefkatli ve empatik, insanlara güvenen, sıradan üyeler arasında sahiplik duygusu aşılayabilen, iyimser ve çığır açıcı kararlar alma yeteneğine sahip kişilerdir. Yararlanma odaklı üst düzey yönetim üyeleri ise daha şüpheci, muhafazakâr, risk analizcisi, kural ve süreç odaklı, yaklaşımlarında daha sistematik hareket eden kişilerdir (Sinha, 2019, s. 388). Yararlanma ve keşif arasında bir denge yaratma kolay değildir (Restuputri vd., 2024, s. 2239; Boumgarden, Nickerson ve Zenger, 2012, s. 589). Çünkü ustalık, aynı anda iki stratejiyi yürütmeyi içerdiğinden bu durum organizasyon içinde gerginliğe yol açar. Bu gerilimi yönetmek büyük bir zorluk olabilir (Lloria ve Burbano, 2024, s. 1168). Örgütsel ustalık, sadece iç gerginlikleri azaltmakla kalmayıp sürekli ve istikrarlı bir gelişmeyle kinetik enerji sağlar (Peng ve Lin, 2019, s. 2). Bu nedenle, keşif ve yararlanmayı dinamik bir şekilde dengeleyebilen kurumlar hem kısa vadede hem de uzun vadede hayatta kalabilir ve gelişebilir (Chen ve Liu, 2018, s. 157; Wan vd., 2017, s. 3).

2.9.1. Örgütsel Ustalığa Yönelik Yaklaşımlar

Örgütsel ustalık farklı biçimlerde var olabilir (Kolster, 2021, s. 64; Gschwantner ve Hiebl, 2016, s. 374). Yönetimler tarafından temsil edilen örgütsel biçime bağlı olarak örgütsel ustalığa yönelik strateji geliştirme ve organize etme kalıpları farklılık

göstermektedir (Smith ve Umans, 2015, s. 827). Tablo 2.7 bu duruma dikkat çekmektedir.

Tablo 2.7. Örgütsel Ustalığa Yönelik Strateji Geliştirme ve Organize Etme Kalıpları

Boyut	Uygulama	Yararlanma	Keşif
Organize etmek	Kaynak yönetimi	Mevcut kaynaklardan yararlanma	Kaynak oluşturma; bilgiye dayalı dış kaynaklara odaklanma
Organize etmek	Bilgi yönetimi	Ekipler ve birimler arasında bilgi/yetenek transferi	Ekiplerde ve birimlerde bilgi oluşturma; kurumlar arası düzeyde teknolojik ve örgütsel veya yetenek edinimi
Organize etmek	Örgütsel öğenme	Geriye dönük deneyimsel öğrenme	İleriye dönük bilişsel modeller
Organize etmek	Kurumsal bütünleşme	Yatay entegrasyon ve organizasyonel birleştirme	Dikey ve çapraz entegrasyon ve organizasyon ağları aracılığıyla farklılaşma
Organize etmek	Organizasyon yapısı	Hiyerarşi	Stratejik ittifak ve kooperatif yapılar
Stratejikleşti rme	Stratejik odak	Yeterlilik	Esneklik ve etkinlik
Stratejikleşti rme	Stratejik zaman dilimi	Şimdiki zamana uyum sağlama ve kısa vadeli başarıya odaklanma	Uzun vadeli değişikliklere uyum sağlayarak geleceğe ve uzun vadeli başarıya odaklanma

Kaynak: (Nölleke-Przybylski vd., 2019, s.132).

Duncan (1976) makalesinde, yenilik ve verimlilik için gereken çelişkili uyumları karşılamak amacıyla kurumların zaman içinde yapılarını değiştirerek stratejileriyle uyumlu hale getirmeleri gerektiğini önermiştir. Yani, Duncan'a göre, organizasyonlar ustalığa sıralı bir şekilde, yapıları zaman içinde değiştirerek ulaşmışlardır (O'Reilly ve Tushman, 2013, s. 7). Tushman ve O'Reilly (1996) ise hızlı değişim karşısında sıralı ustalığın etkisiz olabileceğini ve organizasyonların keşfi ve yararlanmayı aynı anda

gerçekleştirmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Bu durumu gerçekleştirebilmek için, özerk keşif ve yararlanma alt birimlerinin kurulmasını önermişlerdir. Bu birimler, her biri kendi insan, yapı, süreç ve kültür uyumlarıyla yapısal olarak ayrılmıştır, ancak kaynak ve yeteneklerin kullanılmasını sağlamak için hedeflenmiş bir entegrasyonla birbirine bağlıdır (O'Reilly ve Tushman, 2013, s. 7). Gibson ve Birkinshaw (2004, s. 211) daha sonra ustalığın bir iş birimi bağlamı oluşturarak en iyi şekilde sağlandığını öne sürmüştür. Bu doğrultuda literatürde örgütsel ustalığı incelemek için farklı yaklaşımlar kullanıldığı söylenebilir. Bu yaklaşımlar genellikle üç ana türde kategorize edilir: sıralı, yapısal ve bağlamsal ustalık (Yılmaz ve Yılmaz, 2022, s. 1171; Kolster, 2021, s. 64; Nölleke-Przybylski vd., 2019, s. 133; Aksoy, 2019, s. 66; Cingöz ve Akdoğan, 2015, s. 61; Turner, Swat ve Maylor, 2013, s. 322).

2.9.1.1 Sıralı Ustalık

Sıralı veya zamansal ustalık, keşif ve yararlanma eylemlerinin ardışık bir şekilde dengeleme yöntemiyle izlenmesidir (Sailer, 2019, s. 1065; Holotiuk ve Beimborn, 2019, s. 2). Başka bir deyişle, sıralı ustalık, bir örgütün yapıları ve süreçlerinin zaman içerisinde keşif ve yararlanma arasında dinamik olarak yeniden hizalanmasını ve zaman içinde kaymasını içerir. Bu durum, genellikle "uzun yararlanma dönemleri ve kısa keşif patlamaları" ile tanımlanır (Gupta ve diğerleri, 2006, s. 698). Sıralı ustalıkta faaliyetler arasında belirgin bir zaman ayrımı yapılır ve bu faaliyetlerin birbirleriyle çelişmesi veya örtüşmesi engellenir (van der Duin, Trott ve Marzi, 2024, s. 193). Yararlanma ve keşif ardışık bir şekilde gerçekleşir; diğer bir deyişle organizasyonel gereksinimlere bağlı olarak bir moddan diğerine geçiş yapılır (Swart vd., 2019, s. 510). Sıralı ustalığın savunucuları, yararlanma ve keşif süreçlerinin ardışık dönemler boyunca tamamlayıcı ve karşılıklı bağımlı olduğunu öne sürer. Başarılı bir yararlanma dönemi, keşif dönemine, başarılı bir keşif dönemi ise gelecekteki yararlanma faaliyetlerine yol açma eğilimindedir (Vanhaverbeke, 2021, s. 16-17; Chen, 2017, s. 7). Genel olarak, sıralı ustalık yaklaşımının daha stabil ve yavaş hareket eden ortamlarda (örneğin, hizmet sektörlerinde) daha etkili olabileceği önerilmektedir (O'Reilly ve Tushman, 2013, s. 9). Keşif ve yararlanmanın zamansal sıralaması birçok durumda mümkün olsa da, bu yaklaşım, piyasa ve teknoloji değişim hızlarının, organizasyonların uyum sağlama süreçlerini seçmelerine olanak tanıyacak bir hızda ilerleyeceği varsayımına dayanır (O'Reilly ve Tushman, 2008, s. 22). Bu bağlamda, sıralı ustalığın sınırlamaları

bulunmaktadır. Proje düzeyinde etkili olmasına rağmen, sıralı ustalık, organizasyonel düzeyde sorunlara yol açabilir. Organizasyonel düzeyde sıralı ustalığı başarılı bir şekilde uygulamak için, kurumların keşif ve yararlanma modları arasında geçiş yaparak, stratejilerini, yapılarını ve süreçlerini yeniden yapılandırmaları gerekmektedir (Chen, 2017, s. 8). Keşif/yararlanma dengesini sağlamak için önerilen ikinci bir yol, her iki hedefi de ayrı alt birimlerle eş zamanlı olarak sürdürmektir. Sıralı yaklaşım ardışık bir mantığa dayanırken, yapısal ve bağlamsal yaklaşımlar eş zamanlı eylemi ifade eder (Nölleke-Przybylski vd., 2019, s. 133).

2.9.1.2. Yapısal Ustalık

Yapısal ustalık, mevcut kaynakların kullanımına (exploitation) ve yeni fırsatların araştırılmasına (exploration) yönelik ayrı birimler oluşturulmasını içermektedir (van der Duin, Trott ve Marzi, 2024, s. 196; Ahmad Zaidi ve Othman, 2015, s. 23; Gschwantner ve Hiebl, 2016, s. 374; Huang ve Kim, 2013, s. 925). Keşif ve yararlanma faaliyetlerini dengelemek için yapılan bu ayrıma ‘‘örgütsel ayrım’’ denilmektedir. Örgütsel ayrım**,** keşif ve yararlanma işlevlerini birbirinden ayırarak, her birinin ihtiyaçlarına uygun stratejiler ve yapılar geliştirir. Keşif faaliyetleri genellikle bağımsız ve daha esnek bir yapı içinde yürütülürken, yararlanma faaliyetleri daha standart ve yapılandırılmış bir şekilde yürütülür (O’Reilly ve Tushman, 2004, s. 4). Bu yaklaşım, kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler arasındaki boşluğu daraltarak organizasyonun farklı unsurları arasında karşılıklı tanıma ve iş birliğini teşvik eder. Böylelikle, organizasyonun genel başarısını destekleyen uyumlu bir yapı oluşturulmasına katkı sağlar (van der Duin, Trott ve Marzi, 2024, s. 193). Bu sayede bazı birimler mevcut yetkinliklere odaklanabilirken, diğerleri yeni fırsatlar arayışına odaklanabilir (Chakma, Paul ve Dhir, 2020, s. 2). Bu yaklaşım, organizasyonel ustalığın yalnızca keşif ve faydalanma için ayrı yapısal alt birimler oluşturulmasını değil, aynı zamanda her bir birimin kendi içsel uyumuna sahip farklı yetkinlikler, sistemler, teşvikler, süreçler ve kültürlere dayanmasını gerektirir. Söz konusu birimler, ortak bir stratejik amaca, genel bir değerler setine ve paylaşılan varlıkları optimize etmek için hedeflenmiş yapısal bağlantı mekanizmalarına dayanarak bir arada tutulmaktadır (O'Reilly ve Tushman, 2008, s. 22).

Yapısal ustalık, yararlanmanın belirli iş birimlerine tahsis edilmesine, keşif faaliyetlerinin ise diğer birimlerle sınırlandırılmasına olanak tanırken, bu iki süreç arasındaki koordinasyonun üst düzey yöneticiler tarafından sağlanmasını zorunlu kılar.

Aynı zamanda farklı iş birimlerinin, kendi stratejilerine, yapılarına ve süreçlerine uygun şekilde hareket etmesine imkân tanır. Bu yapı, organizasyonel ustalığın gerçekleştirilmesi adına en uygulanabilir ve pratik çözüm olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, bu yaklaşım üst düzey yöneticilere önemli bir yük bindirmektedir. Yöneticiler, farklı yapı ve süreçlere sahip birimleri yönetmek, gerektiğinde yeni birimler oluşturmak ve bunları birbirleriyle etkili bir şekilde koordine etmekle sorumludur. Bu durum, yöneticilerin iş yükünü ciddi şekilde artırmaktadır. Üst düzey yöneticiler, organizasyonel ustalığın sağlanabilmesi için farklı birimler arasında denge kurmak durumundadır. Ancak bu süreç, çeşitli kısıtlamalar nedeniyle karmaşıklaşabilir. Örneğin, karar alma süreçlerindeki gecikmeler, kaynak eksiklikleri veya organizasyonel direnç gibi engeller, yapısal ustalığın etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, üst düzey yöneticiler zaman zaman yapısal ustalığın önündeki en büyük engel haline gelebilir. Bu durum, organizasyonel ustalığın başarısız olmasına veya hedeflenen düzeye ulaşamamasına neden olabilir. Yöneticilerin, farklı iş birimlerinin gereksinimlerini yönetme ve koordine etme konusunda yeterli kaynak, zaman ve yetkinlikten yoksun olması, yapısal ustalığın işleyişini olumsuz etkileyebilir (Chen, 2017, s. 8-9).

Yapısal ustalık, örgütün karşılaştığı rekabetçi talepleri dengelemek amacıyla ikili örgütsel yapılar üzerine inşa edilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, farklı örgütsel birimlerin kendilerine özgü faaliyetleri etkin bir şekilde yürütebilmesine olanak tanır (Huang ve Kim, 2013, s. 925). Bir başka ifadeyle, yapısal ustalık, farklı yetkinliklerin, sistemlerin, süreçlerin ve kültürel özelliklerin ortak bir stratejik amaç doğrultusunda bütünleştirilmesidir (Kumkale, 2022, s. 9). Bu doğrultuda, yapısal ustalık; keşif ve faydalanma süreçlerini yürütebilmek için bağımsız yapısal birimler oluşturmayı, varlıkların etkin bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan hedeflenmiş entegrasyon mekanizmalarını ve keşif ile faydalanma gerekliliğini destekleyen kapsamlı bir vizyonu içerir. Aynı zamanda, bu yaklaşım, farklı organizasyonel hizalamalardan kaynaklanan gerilimleri yönetme becerisine sahip liderlik anlayışını da gerektirir (O'Reilly ve Tushman, 2013, s. 10).

2.9.1.3. Bağlamsal Ustalık

Bağlamsal ustalık, bir iş birimi genelinde uyum ve uyum sağlama davranışsal kapasitesini aynı anda gösterme yeteneğidir (Papachroni, A. ve Heracleous, 2020, s. 8). Uyum, iş birimi içindeki tüm faaliyetlerin desenleri arasındaki tutarlılığı ifade eder; bu faaliyetler aynı hedeflere yönelik olarak birlikte çalışır. Uyum sağlama ise, iş birimindeki faaliyetlerin hızla yeniden yapılandırılma kapasitesini ifade eder, böylece görev ortamındaki değişen taleplere yanıt verebilir. Doğaları gereği, bu tür kapasiteler karmaşıktır, neden-sonuç ilişkileri belirsizdir, geniş bir şekilde dağılmıştır ve geliştirilmesi oldukça zaman alıcıdır (Wang vd., 2019, s. 792; Gibson ve Birkinshaw, 2004, s. 210-211). Bağlamsal ustalık, çalışanların keşif faaliyetlerini gerçekleştirmelerine olanak tanırken, belirli zaman dilimlerini veya iş birimlerini yalnızca keşif odaklı olarak sınırlamaz. Bu yaklaşım, çalışanların keşif ve faydalanma faaliyetlerini aynı anda ve esnek bir şekilde yürütmelerini sağlar ve böylece organizasyonun farklı ihtiyaçlarını karşılamak için daha dinamik bir yöntem sunar (Chen, 2017, s. 6). Bağlamsal ustalık, bireysel çalışanları aynı hedef doğrultusunda hizalamaya odaklanır. Bu yaklaşım, operasyonel (kademeli) ve stratejik (radikal) faaliyetler arasındaki ayrımı ele alırken, çalışanlar arasında birleştirici bir unsur olarak geleceğe yönelik bir vizyon benimser. Bağlamsal ustalıkta, bu vizyonun net bir şekilde ifade edilmesi kritik bir öneme sahiptir. Vizyon, her çalışanın organizasyonun gelecekteki hedeflerine nasıl katkıda bulunabileceğini açıkça detaylandırmalıdır (van der Duin, Trott ve Marzi, 2024, s. 193). Bağlamsal ustalık, esneklik, disiplin, destek ve güvenin bir araya gelmesiyle oluşan bir bağlam aracılığıyla kolaylaştırılır. Çalışanlar, keşif ve faydalanma arasındaki çelişkili talepler için zamanlarını nasıl böleceklerine ve iş görevlerine nasıl odaklanacaklarına dair bağımsız yargılar geliştirebilirler. Bu bağlamda, usta yöneticiler, çelişkileri kabul edebilme, çoklu görevleri yerine getirebilme ve bilgilerini, becerilerini ve uzmanlıklarını hem geliştirme hem de yenileme kapasitesine sahip bireylerdir (Papachroni ve Heracleous, 2020, s. 8). Bağlamsal yaklaşımlar, bireylerin eylem ve etkileşimlerini günlük olarak koordine eden, aynı zamanda organizasyonel hedeflere ulaşma sürecinde sürekli çatışan talepleri yöneten yukarıdan aşağıya sistem düzenlemelerini içerir (Wu ve Wu, 2016, s. 2392). Bağlamsal ustalık, organizasyon liderlerinin yeterli düzeyde sosyal destek ve performans yönetimi içeren bir bağlam oluşturma yeteneğine sahip olduğu durumlarda ortaya çıkar (Muhammad vd., 2020, s. 1). Bu bağlam, örgütün tüm üyelerinin

zamanlarını keşif ve faydalanma arasındaki çelişkili talepler doğrultusunda en uygun şekilde nasıl böleceklerine kendilerinin karar vermelerine olanak tanıyacak ve bu tür bir karar almayı teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır (Pertusa-Ortega ve Molina-Azorín, 2018, s. 86; Kumkale, 2022, s. 14-15; Popadiuk vd., 2018, s. 644).

Bağlamsal iki yönlülük sağlandığında, bir iş birimindeki her birey hem mevcut müşterilere değer katma işlevini yerine getirir hem de görev ortamındaki değişiklikleri izleyerek bu değişimlere uygun şekilde hareket eder. Bu model, yalnızca yeni iş geliştirme süreçlerinden sorumlu ayrı birimler veya işlevler oluşturmak yerine, tüm bir iş biriminin uyum sağlamasını kolaylaştırır. Bu yönüyle bağlamsal ustalık, yapısal ayrışmadan daha sürdürülebilir bir alternatif olarak değerlendirilebilir (Gibson ve Birkinshaw, 2004, s. 211). Ancak, bağlamsal ustalığın sınırları da vardır. Bu yaklaşım, tek bir organizasyonel bağlamın hem keşif hem de faydalanmanın gelişmesini sağlayabileceğini varsayar. Ancak, keşif ve faydalanma genellikle farklı organizasyonel bağlamlarda daha iyi gelişir. Özellikle, yeni girişimlerin firmanın temel işlerinden radikal şekilde farklı olmadığı durumlarda, bağlamsal ustalık bu tür girişimlerin mevcut organizasyonel bağlamda ortaya çıkmasını destekleyebilir. Ancak, yeni girişimler temel işlerden radikal şekilde farklı olduğunda bağlamsal ustalık yeterince etkili olmayabilir. Bu durum, tek bir organizasyonel bağlamın hem keşif hem de faydalanmayı aynı anda desteklemesini beklemenin pratik olmayabileceğini göstermektedir (Chen, 2017, s. 7). Bu doğrultuda bağlamsal ustalık, keşif ve faydalanmayı birbirinden ayrı ancak birbiriyle ilişkili ve ikame edilemez unsurlar olarak bünyesinde barındıran çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanır (Carmeli ve Halevi, 2009, s. 213). Tüm organizasyon üyelerinin iki yönlü (ustalık) hareket ettiği varsayımına dayanır (Gibson ve Birkinshaw, 2004). Bu doğrultuda, organizasyondaki her bireyin bireysel katkılarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, bağlamsal ustalığın etkin bir şekilde uygulanmasını anlamak ve geliştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir (Tarba vd., 2020, s. 89). Yapısal ustalık ve bağlamsal ustalık kavramları farklıdır ancak örgütsel performansı desteklemek için tamamlayıcıdır (Chang vd., 2009, s. 937; Birkinshaw ve Gibson, 2004, s. 55). Tablo 2.8'de ustalık yaklaşımları arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 2.8. Ustalık Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Tasarı	Yapısal Ustalık	Bağlamsal Ustalık	Sıralık Ustalık
Ustalık Mekanizması	Keşif ve yararlanma için bağımsız yapıların/alt birimlerin ayrılması	Keşif ve yararlanmanın kolaylaştırıcısı olarak kurum bağlamı	Geliştirme aşamasına bağlı olarak keşif ve yararlanma için sıralı yaklaşım
Zamanlama	Gelecekteki adaptasyon ve mevcut uygulama arasındaki denge	Gelecekteki adaptasyon ve mevcut yürütme arasındaki takas	Etkili uygulamaya teşvik etmek için zaman içinde evrimsel adaptasyon
Analiz Seviyesi	Kuruluş	Kuruluş	Kuruluş
Önemli Karar Vericiler	Üst yönetim bağımsız alt birirmler için gündemi belirler	Üst yönetim genel bağlam oluşturur, orta düzey yöneticiler ve yerel yöneticiler yürütür	Üst yönetim her aşama için gündemi belirler; orta düzey yöneticiler ve yerel temsilciler yürütür

(Kaynak: Balarezo ve Nielsen, 2020, s. 1478)

Ustalık yaklaşımları, keşif ve faydalanma süreçleri arasında optimal bir denge kurmayı hedefler ve ustalığın çözülmesinden çok bu süreçlerin uyumunu sağlamaya odaklanır. Bu yaklaşımlar, yapısal ustalıkta farklı birimlerin her iki faaliyeti dengelediği, bağlamsal ustalıkta her çalışanın hem keşif hem de faydalanma rollerini üstlendiği ve sıralı ustalıkta bu faaliyetlerin zaman içerisinde ardışık bir şekilde yürütüldüğü modelleri içerir. Her bir yaklaşım, kısa vadeli verimlilik ile uzun vadeli yenilik

arasındaki doğal gerilimleri etkili bir biçimde yönetmek için farklı düzeylerde yönetim katılımını ve organizasyonel yapıların uyarlanmasını gerektirir (van der Duin, Trott ve Marzi, 2024, s. 190).

2.10. Örgütsel Ustalığı Etkileyen Faktörler

Araştırmacılar örgütsel ustalığı en az dört farklı şekilde etkileyen çeşitli bağlamlar tespit etmişlerdir. Örgütsel bir bakış açısından, bir kurumdaki kültür ve yönetim örgütsel ustalık üzerinde etkili olabilir. Öğrenme perspektifinden bakıldığında, özümseme kapasitesi ve psikolojik güvenlik incelenmektedir. Yapı açısından, örgütsel kıdem ve çevresel dinamizm örgütsel ustalık üzerinde önemli bir rol oynayabilir ve hayatta kalmak için kurumların gereken keşif veya yararlanma seviyelerini belirleyebilir (Panagopoulos, 2016, s. 9-10).

2.10.1. Örgütsel Faktörler

2.10.1.1. Yönetim

Organizasyonlarda yöneticilerin ustalığı teşvik etmede önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Yönetimler tarafından temsil edilen örgütsel biçime bağlı olarak örgütsel ustalık farklılık göstermektedir (Smith ve Umans, 2015, s. 827). Her durumda, hayatta kalmak için keşif ve yararlanma arasındaki dengeyi optimal şekilde yönetme gerekliliği, her organizasyon için farklı olabilir ve organizasyonun stratejisine bağlıdır (Panagopoulos, 2016, s. 10). Örgütsel ortamda sürekli meydana gelen değişimler, örgütsel ustalık gibi karmaşık faaliyetleri yönetme zorlukları yaratır. Keşif ve yararlanmanün geliştirilmesi ve yönetilmesi, örgütün liderliği için önemli bir görevdir (Katou vd., 2021, s. 690). Örgütlerin değişime uyum sağlayabilmeleri ve öngörülemeyen ortamlarda yönetilebilmeleri stratejik liderlik yönetim becerilerini gerektirmektedir (Kumkale, 2022, s. 3). Yönetici iyi iletişim becerilerine sahip olmalı ve görevleri çalışanın yeterlilik ve ilgi alanlarına göre dağıtmalıdır. Sürekli izleme yapmadan veya onları çok sıkı yönetmeden astlarına net çalışma talimatları vermelidir. Tehditleri ve fırsatları belirleyebilecek ve daha sonra bu değişikliklere uyum sağlayacak şekilde insanları, kaynakları ve diğer varlıkları tahsis edebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır (Jain ve Dhir, 2022, s. 2-3; Kumkale, 2022, s. 8).

2.10.1.2. Örgüt kültürü

Kültür ve kimlik alanındaki araştırmalara dayanarak yapılan çalışmalar, tutarlı bir kültürün farklı geçmişlere sahip ve/veya yapısal olarak ayrı birimlerden gelen insanları ortak bir vizyon ve değerler etrafında birleştirdiğini ve bunun da nihayetinde daha yüksek organizasyonel seviyelerde ustalığa katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir (Junni vd., 2015, s. 18-19). Bu nedenle, çalışanların üst düzey yönetimin yeni fikirler hakkında adil ve yapıcı bir yargıda bulunma, başarısızlık durumunda sert bir ceza vermeme ve yaratıcı çalışmaları takdir etme ve ödüllendirme şeklinde destekleyici olduğunu algılamaları kritik öneme sahiptir. Dahası, fikirler test edilmeli ve keşifsel (veya yararlanıcı) faaliyetlere dönüştürülmelidir. Yönetim deneme yanılma ve fikirlerin uygulanması için alan bırakmazsa, destekleyici bir örgüt kültürü iki elini de kullanabilen çalışan davranışı üretmeyecektir (Caniëls vd., 2017, s. 1113). Dolayısıyla örgüt kültürü, örgütsel olguların yönünü ve gücünü etkileyen aktif organizma olarak görülebilir (Limaj ve Bernroider, 2019, s. 140).

2.10.2. Öğrenme Faktörleri

2.10.2.1. Emici Kapasite

Emici kapasite bir kurumun yeni dış bilgiyi tanıma ve anlama, değerli dış bilgiyi özümseme ve özümsenmiş dış bilgiyi uygulama yeteneği olarak tanımlanır (Roberts, 2015, s. 2427). Başka bir ifadeyle emici kapasite kurumun öğrenme yeteneğidir (Lee vd., 2021, s. 1796). Bu öğrenme yeteneği, bir kurumun bilgiyi etkili bir şekilde edinme, işleme ve uygulama konusundaki iç kapasitesini kapsar (Hashem, 2024, s. 2001). Bu kapasite, organizasyonların dış kaynaklardan elde ettikleri yeni bilgiyi daha iyi edinmelerine, özümsemelerine, dönüştürmelerine, entegre etmelerine ve uygulamalarına yardımcı olur; böylece hizmetler ve teknolojiler geliştirmelerine olanak sağlar. Ayrıca, emici kapasite organizasyonların değişime direnç gibi engelleri aşmalarına da yardımcı olur. Yüksek emici kapasiteye sahip kurumlar, teknolojik bilgiyi tanıma ve özümseme konusunda daha başarılıdır (Daboura, 2023, s. 30). Bu durum emici kapasitenin organizasyonların keşif ve yarar sağlama faaliyetlerini optimize etmelerine ve ustalığı elde etmelerine yardımcı olan önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

2.10.2.2. Psikolojik Güvenlik

Keşif risklidir ve düşük psikolojik güvenlik, beklenen sonuçlar nedeniyle cezalandırılma korkusu yaratabilir. Ayrıca, risk almanın güvensiz olarak algılandığı ortamlarda keşif yapmak zor olabilir (Panagopoulos, 2016, s. 10). Çalışanlar arasındaki güven, çalışanlar arasında deney yapmayı, risk kabulünü ve katılımcı karar almayı kolaylaştırabilecek farklı davranışları teşvik eder. Güven ayrıca, kuruluşun çalışanlarının değerli bilgileri başkalarıyla paylaşmasına ve bunları uygun şekilde almalarına yardımcı olur. Bu nedenle, çalışanlar iş arkadaşlarının güvenilir olduğunu algılarsa, çalışanlar bilgi sağlamaya ve başkalarından bilgi almaya istekli oldukları için örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi daha olasıdır (Chams-Anturi vd., 2020, s. 958). Ek olarak yöneticileri özerk olmaları için onları cesaretlendiren, onlara güvenen ve hata yaptıklarında onları cezalandırmayan risk almaya teşvik eden çalışanlar, başarısız olmaktan korkmadıkları ve deneme-yanılma yapma olanaklarına ve araçlarına sahip oldukları için, daha fazla keşif ve yararlanma faaliyeti gösterme olasılıkları daha yüksektir (Caniëls vd., 2017, s. 1103). Ayrıca üst düzey yöneticiler risk almaktan korkmadıklarında ve yeni koşullara uyum sağlamaya istekli olduklarında, kurum düzeyinde ustalığın arttığı sonucuna varılmıştır (Junni vd., 2015, s. 13).

2.10.3. Yapısal Faktörler

2.10.3.1. Örgütsel Kıdem

Çalışanların mesleki gelişimi, sistematik bir temelde gerçekleştirilen prosedürler ve eylemler hakkında biriken organizasyonel bilgi yoluyla oluşturulur. Zamanla, çalışanlar kendilerini iş biriminin düzgün ve başarılı bir şekilde işlemesi için gerekli olan bir dizi günlük prosedürün ayrılmaz bir parçası olarak görürler; bu da onların öz yeterliliklerini artırır (Kousina ve Voudouris, 2023, s. 1483). Örgütsel görev süresi, yöneticilerin ustalık yeteneğini anlamada önemli bir kişisel belirleyicidir. Bir örgütteki hizmet süresi, yöneticilerin bilişsel ve davranışsal beceri repertuarını ve belirli davranışları yürütme motivasyonlarını ve ilişkili öğrenmeyi etkiler (Mom vd., 2015, s. 136).

2.10.3.2. Çevresel Dinamizm

Çevresel dinamizm, kurumlardaki istikrarsızlık ve öngörülemezlik derecesidir (Andrade vd., 2021, s. 2117). Bir kurum ve çevresi sürekli olarak değişmektedir. Genellikle, çevre organizasyondan daha hızlı ve daha az öngörülebilir şekilde değişmektedir (Ahammad vd., 2019, s. 921). Bu nedenle dinamik bir çevreyle karşılaşan organizasyonlar, her tür değişikliğe yanıt verme baskısı altındadır (Huang, 2010, s. 23). Çevresel belirsizlik yüksek olduğunda, sonuçlar ve beklentiler arasında kaçınılmaz farklılıklar olur (başka bir deyişle, daha fazla risk) (Kafetzopoulos, 2021, s. 927). Örgütsel ustalık derecesi yüksek olan kurumlar yararlanıcı ve keşif faaliyetleri aracılığıyla belirsizlik baskılarını azaltmak için kapsamlı bilgi arayışında bulunurlar (Claudia, O. ve Mihaela, 2019, s. 148).

2.11. Örgütsel Ustalığa İlişkin Kavramlar

2.11.1. Örgütsel Öğrenme

Günlük kişisel, ekonomik ve örgütsel bağlamlarımızdaki deneyimlerimizin gösterdiği gibi, derin bir değişim ve hızlı dönüşüm döneminde yaşıyoruz. Yerleşik (sosyal, kültürel ve politik) davranış, değer ve zihniyet kalıplarının bozulması ve yıkılması, kişisel ve profesyonel yaşamımızın hemen her alanında yaygındır (Peschl, 2023, s. 6-7). Günümüzde, kurumların karşılaştıkları değişken çevreyle başa çıkabilmeleri için bireysel, takım ve organizasyonel düzeylerde öğrenme gereklidir (Finnestrand vd., 2023, s. 223). Öğrenme, organizasyonun çalışanlarının bilgi, beceri, yetenek, fırsat ve öğrenme isteklerini kullanmasını gerektirir (Duressa ve Kidane, 2024, s. 583). Öğrenme, ister bireysel ister örgütsel düzeyde olsun, yeni bilgi ve malumatın anlamlandırma, diyalog, eleştirel analiz ve sentez gibi kolektif bir süreçten geçtiği ve ardından yeni bilginin yeni biçimlere ve değerlere entegre edildiği bir sosyal süreçtir. Bunu yapmak için, kuruluşların yeni dış bilgileri gözlemleme, tanıma, edinme ve özümseme konusunda yüksek bir kapasiteye, ardından açık bir zihne ve düşünme, yorumlama, soru sorma ve bilgi, sağduyu ve gelecek hakkında paylaşılan bir vizyon temelinde hareket etme yeteneğine ihtiyaçları vardır (Rupcic, 2023, s. 102). Örgütsel öğrenme, çalışan ve örgütsel verimlilik üzerinde önemli bir rol oynar (Rekha vd., 2023, s. 4186; Peschl, 2023, s. 8). Örgütsel öğrenme, bir örgütün bilgi yaratma, edinme, aktarma ve entegre etme yeteneğidir; bu yetenek, örgütün davranışını sürekli olarak ayarlamasını veya

değiştirmesini sağlar (Duressa ve Kidane, 2024, s. 207). Örgütsel öğrenme, örgütlerin başarılı bir şekilde bilgi stoku elde ettiği, geliştirdiği ve bu bilgiyi müşteriler için daha kaliteli ürünler, hizmetler ve değer geliştirmek için uyguladığı bir süreç olarak da açıklanabilir (AlSaied ve Alkhoraif, s. 209). Örgütsel öğrenmenin sadece bilgi edinme yönlü bir süreç olmadığı, elde edilen bilginin eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği ve gereksiz bilgilere ihtiyaç duyulmadığında proaktif bir şekilde unutulması gerektiği belirtilmektedir (Ayduğ ve Ağaoğlu, 2023, s. 27). Örgütsel ustalıkta öğrenmede, içsel ve dışsal biçimler arasında geniş bir ayrım yapılır. İçsel öğrenme, organizasyon içinde bilgi alışverişini ve koordinasyonu içerirken, dışsal öğrenme, ayrı organizasyonlarda bulunan ilgili rekabetçi bilginin aranmasını gerektirir (Seidle, 2019, s.383). Bu nedenle kuruluşların yeni bilgi öğrenmeye daha fazla odaklanmaları ve aynı zamanda mevcut bilgiyi öğrenme ve uygulama yeteneklerini güçlendirmeleri gerekir (Li vd., 2022, s. 13). Fakat örgütsel öğrenme kamu çalışanlarının arzuları olmadan ortaya çıkmayacaktır (Aagaard, 2011, s. 10). Çalışanlar için eğitim ve beceri geliştirme programları teşvik edilirse ve performansa dayalı ücretlendirme sistemleri kurulursa, örgütsel öğrenme artar ve örgütün verimliliği iyileşir (Gairín Sallán vd., 2022, s. 76). Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin temelidir ve bireysel öğrenmenin kalitesi, örgütsel öğrenmenin etkisiyle ilişkilidir. Bireysel öğrenme bilgisi, çalışan paylaşım davranışları aracılığıyla örgütsel öğrenme bilgisine dönüştürülür ve organizasyonun gelecekteki öğrenme etkinlikleri için bilgi temeli haline gelir (Li vd., 2022, s. 4). Tablo 2.9'da (Garad ve Gold, 2019, s. 336) örgütsel öğrenmenin oluşumu ile bilgi verilmektedir.

Tablo 2.9. Örgütsel Öğrenme Nasıl Oluşur?

Örgüt stratejisi, öğrenme için bir yön belirler ve sonuçlara yanıt verir;
Öğrenme bütçesi güvence altına alınır ve sorumluluklar belirlenir;
Farklı türde faaliyetler bulunur ve bu faaliyetler, insanların nasıl öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olur;
Örgüt, önceki sınırlarını aşan öğrenme faaliyetlerine katılır;
Öğrenme için insanlar tanınır;
Öğrenme, açıkça ifade edilir, paylaşılır, anlaşılır ve uygulanır;
Koçluk ve mentorluk gibi uygun mekanizmalar, tüm örgütsel seviyelerde insanları dahil etmek ve katılım sağlamak için kullanılır;
Öğrenme ihtiyaçları belirlenir, harekete geçilir ve bireyler, takımlar ve örgüt genelinde sonuçlar ölçülür;
Sürekli süreçler mevcut olup öğrenmenin anlamı kritik bir şekilde değerlendirilir;
Alınan dersler, belgelenir, sınıflandırılır, iletişime geçilir ve örgüt genelinde kullanılır;
Öğrenme sonuçları, düzenli olarak ve uygulanabilir olduğu yerlerde kamuya duyurulur ve yayımlanır;
Tüm seviyelerdeki insanlar, ihtiyaçlarına uygun bilgilere adil erişim sağlar;
Tüm seviyelerdeki insanlar, adil bir şekilde destek alabilir;
Çeşitli kanallar aracılığıyla örgüt, müşterilerini, ortaklarını ve diğer paydaşları dinleyebilir;
Tüm paydaşlardan gelen geribildirimler, dikkate alınır ve harekete geçilir;
Başkalarından öğrenme teşvik edilir ve örgüt genelinde desteklenir;
İnsanlar, uygun olduğunda daha ileri akademik eğitim ve nitelikler edinmeye teşvik edilir ve desteklenir;
Uygun teknoloji, öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmak için kullanılır;
Öneriler, örgüte ve içinde akabilir, örneğin fikir yönetim sistemleri ve iç bloglar gibi;
Örgüt, örgüt dışındaki bilgi edinme ve yayma faaliyetlerine, ulusal ve uluslararası düzeyde katılır

2.11.2. Liderlik

Değişim, iş ortamının sürekli bir unsurudur (Reese, 2019, s. 438). Bu yüzden, gelişen ve karmaşık iş ortamında organizasyonların mevcut duruma uyum sağlamak amacıyla politikalarını ve stratejilerini değiştirmeleri gerekir (Al-Eida, 2020, s. 175). Örgütleri sadece mevcut faaliyetlere odaklanan ve keşif aktivitelerine yatırım yapmayan liderler, yeni ve yenilikçi iş yapma yöntemlerini araştıran rakiplerinin gerisinde kalırlar. Bu nedenle liderler, keşif ve yararlanma aktiviteleri arasında bir denge kurmalıdır (Abuzaid, 2016, s. 329). Bu dengeye ulaşabilmek için kurumlar yapılarındaki kaynakları en verimli şekilde kullanmalı (yararlanıcı yenilik kapasitesi), karşılaştıkları zorlu koşullara uygun yenilikleri hızlı bir şekilde gerçekleştirebilmelidir (keşifçi yenilik kapasitesi). Bunun yanı sıra tüm iş birimleri, arasında uyumlu bir şekilde çalışmalı ve ihtiyaçlardaki değişimlere göre faaliyetlerini yeniden yapılandırabilmelidir. Tüm bu faaliyetleri ve yönetimleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilecek, uygun koşullarda hangi uygulamaları yapabileceklerini bilen, stratejik düşünme yeteneğine sahip ve stratejik yönetim becerilerine sahip bir çift yönlü lider veya liderler olmak da başarı için gereklidir (Kumkale, 2022, s. 100). Liderlik teorisine göre, bir liderin takipçileriyle kurduğu ilişkiler çeşitlilik gösterir ve lider, her destekçisiyle aynı türden bir ilişki kurmaz. İlişkiler değişken bir yapıdadır ve her takipçiyle farklılık arz eder. Bu farklılıklar, lider ile takipçiler arasındaki ilişkinin niteliğini belirler (Yasmeen ve Ajmal, 2023, s. 424). Liderler çalışanları teşvik ettiğinde, motive ettiğinde ve güçlendirdiğinde, mevcut rutinleri ve prosedürleri zorlamaya, iyileştirmeye ve yenilik üretmeye odaklanan bir organizasyon kültürü geliştirirler (Caniëls vd., 2017, s. 119). İki elini de kullanabilen liderler, çalışanların yenilik yapması için uygun koşulları daha iyi sağlayabilir, yeniliğe olan güvenlerini artırabilir ve yenilik öz yeterliliklerini geliştirebilir, böylece çalışanların yenilik davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir (Cheng, 2024, s.580). Usta liderlik, takipçilerde keşif ve yararlanıcı davranışları, davranışlarındaki farklılıkları artırarak veya azaltarak ve çeşitli davranışlar arasında esnek bir şekilde geçiş yaparak teşvik etme yeteneğidir (Tung, 2016, s. 1251).

Örgütsel ustalık, liderlerin karmaşık durumlarda riski değerlendirmelerine, riskleri ve gerginlikleri tolere etmelerine ve değişen koşullara uyum sağlamalarına olanak tanıyan bilişsel yeteneklere sahip olmalarını gerektirir (Junni vd., 2015, s. 13). Liderler, örgütsel ustalığı teşvik etmek için gerginlikler, organizasyon yapısı gibi tüm iç faktörleri ve

çevrenin dinamizmi gibi dış faktörleri göz önünde bulundurmalıdır (Kafetzopoulos, 2022, s. 222). Lider, çevresindeki ve diğer departmanlardaki öncelikleri anlayabilmeli ve yönetimi keşif faaliyetlerini desteklemesi için ikna edebilmelidir. Bu aynı zamanda mevcut keşif faaliyetlerini savunma yeteneğini de gerektirir. Liderlerin bu mekanizmaları desteklemek için gerekli olan başlıca yetenekler arasında iş ortamını anlama, takımı yetkilendirme ve paydaş yönetimi yer alır. Bu yetenekler, risk alma, belirsizlikte çalışma, takımın yeteneklerini kullanma ve açık fikirli olma gibi özel bir beceri seti tarafından desteklenmelidir (Bell ve Hofmeyr, 2021, s. 11-12). Liderlerin, çalışanların bilgi paylaşma isteğini teşvik edebilecek bir sistem kurmaları, çalışanların gerçek talebini mümkün olduğunca dikkate almaları gerekmektedir (Li vd., 2022, s. 13). Liderlerin örgütler içinde bilgi paylaşmalarını sağlama yeteneği, çalışanların yaratıcı olmalarına, yeni fikirler önermelerine, olası yanlış anlamaları ve çatışan hedefleri en aza indirmelerine yol açabilir ve böylece öğrenmelerini teşvik edebilir (Siachou ve Gkorezis, 2018, s. 97). Öğrenmeye açık olan ve başkalarının öğrenmelerini destekleyen bir çalışma ortamın özellikleri şu şekildedir (Garad ve Gold, 2019, s. 335-336) :

- Liderler, örgüt genelinde bir öğrenme kültürü oluşturur ve geliştirir;
- Liderler, öğrenme konusunda rol modelidir;
- Güven, tüm organizasyon genelindedir;
- Öğrenme için şeffaflık ve açıklık sağlanmıştır;
- Sürekli iyileştirme yerleşik hale getirilmiştir;
- İnsanlar her seviyede katılımcıdır;
- Takım çalışması, örgüt genelinde teşvik edilir ve ödüllendirilir;
- Özerklik ve yetkilendirme, karar verme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır

Günümüzde örgütsel ustalığın gerektirdiği özelliklere sahip; daha geniş bir ekosistemde başarılı olabilen, fırsatları ve tehditleri çok daha hızlı algılayabilen, uygun stratejiler geliştirebilen, kurum içinde değerlendirme ve keşfetme faaliyetlerini dengeli bir şekilde yürütebilen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Kumkale, 2022, s. 19).

2.11.3. Yaratıcılık

Yaratıcılık, bireyleri ya da ekipleri ve organizasyonları sürekli olarak zenginleştiren insanın entelektüel gücü olarak görülmektedir. Hayatın çeşitli alanlarında kendini gösterdiği için en değerli yaşam becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Antonio vd., 2021, s. 547). Bu nedenle günümüzde, yaratıcılık birçok görev, iş ve sektörde değerli kabul edilmektedir. Bugün, neredeyse tüm organizasyonlar, hızlı çevresel ve teknolojik değişimlerle karakterize edilen dinamik bir çalışma ortamıyla karşı karşıya kalmaktadır (Alqahtani, 2023, s. 6). Bir organizasyonun başarısı ve hayatta kalması, yeni bilgi yaratma ve ardından yenilik yapabilme yeteneğine bağlıdır (Parjanen, 2012, s. 110). Yaratıcılığı artırmak, yönetsel ikilemlerden biri olarak algılanmakta ve bir gerilim kaynağı oluşturmaktadır (Radomska, 2020, s. 33). Bu gerilimle başa çıkmak için, organizasyonda bilgi yeteneklerini yönetmek esastır. Organizasyonlar hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirlemeli, bu bilgiyi nasıl edineceklerini ve elde edilen bilgiyi yenilikçi sonuçlar elde etmek, rekabet avantajı sağlamak ve üstün performans göstermek için etkili ve verimli bir şekilde nasıl uygulayacaklarını tanımlamalıdır (Garousi Mokhtarzadedeh, 2022, s. 2180). Çünkü bilgi, bir organizasyonun en değerli kaynağıdır. Elle tutulamayan varlıkları, rutinleri ve taklit edilmesi zor yaratıcı süreçleri içerir (Parjanen, 2012, s. 110). Bilgi, fikir alışverişi, kesintisiz iletişim ile artar ve iş gücünün gelişimindeki engelleri ortadan kaldırır; bu da verimliliği artırarak yaratıcılığı geliştirir (Khairuddin vd., 2021, s. 1534). Bu bağlamda kuruluşların daha yenilikçi ürünler, süreçler veya hizmetler geliştirebilmeleri için yaratıcılığı bir organizasyonel olgu olarak yönetmeleri ve yeni fikirlerin üretilmesini nasıl teşvik edeceklerini anlamaları gerekir. Bu yetenek, organizasyon içinde yaratıcılığın yönetilmesini gerektirir (Fetrati, Hansen ve Akhavan, 2022, s. 1).

Her organizasyon stratejik hedeflerine ulaşmak için sınırlı kaynaklara sahiptir. Sınırlı kaynakların etkili kullanımında etkili faktörlerden biri, keşif ve yararlanma faaliyetlerini eş zamanlı olarak yürütmek ve bunları dengelemek olan örgütsel ustalıktır (Garousi Mokhtarzadedeh, 2022, s. 2187). Yaratıcılık, yeni fikirler ve bilgi üretme sürecini ifade eder ve bu nedenle keşif kavramıyla ortak unsurlar taşır; bu da yeni fırsatların geliştirilmesiyle ilişkilidir (Alqahtani, 2023, s. 7). Yapılan bir çalışmada yeniliğe etki etmede örgütsel ustalığın keşfetme yönünün yararlanma yönünden daha önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Antonio vd., 2021, s. 560). Bu doğrultuda örgütsel ustalık,

bireylerin ve takımların yaratıcı faaliyetlerinin keşifçi ve yararlanma yeniliklerine nasıl katkıda bulunduğunu belirleyen ve düzenleyen bir rol oynamaktadır (Cheng vd., 2019, s. 4). Sonuçlar, yaratıcılık faaliyetlerine aktif olarak katılan yöneticilerin yenilik hızını güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Cheng vd., 2019, s. 13). Fakat kurulan aşırı iş birliği çalışanların diğerlerinin her görüşünü onaylamalarına neden olabilir; bu da kendi düşüncelerini geliştirmelerini ve yaratıcılık göstermelerini engeller. İş birliği kültürü, üyeler arasında fazla bir güven geliştirebilir. Bu da onları sorgulamaktan veya tartışma açmaktan alıkoyar (Khairuddin vd., 2021, s. 1541). Yöneticilerin işlerini geliştirebilmek ve sürdürebilmek için sürekli öğrenme yaparak iş ortamının mevcut durumunun farkında olmaları ve buna duyarlı olmaları gerekmektedir (Restuputri, Septira ve Masudin, 2023, s. 8867). Dolayısıyla yaratıcı yöneticilerin belirli özellikleri vardır (Soeprapto Partiwi ve Widyaningrum, 2024, s. 3):

- Deneyime açıklık
- Olayları alışılmadık bir şekilde görme
- Merak
- Görünüşte zıt olanlara kabul ve uyum sağlama
- Farklılıklara açık olma
- Kendine inanma

2.12. Örgütsel Ustalığı Eğitim Bağlamında Kavramsallaştırmak

Mart 2020'de COVID-19 pandemisıyla birlikte okulların ani kapanması, eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere yol açtı. Bu süreç, okulların örgütsel öğrenme için dayandığı geleneksel yapıların çökmesiyle başladı. Okullar, birkaç hafta içinde sanal öğrenme formatlarına geçiş yaparak, eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için büyük bir çaba gösterdiler. Bu ani dönüşüm, tarihsel olarak örgütsel öğrenmeyle ilgili teorilerin merkezinde yer alan yapıların eksikliğini gözler önüne serdi. Eğitimcilerin, gayri resmi etkileşimlerle birbirlerinden öğrenme süreçleri, pandemi sürecinin zorluklarıyla başa çıkabilme kapasitelerini artırdı (Karnopp, 2022; Spillane vd., 2017). Bu durum, örgütsel ustalığın okulların adaptasyon yeteneklerini nasıl güçlendirebileceğini vurgulamaktadır (Karnopp ve Walls, 2023, s. 287). Örgütsel ustalığı diğer örgütsel teorilerinden ayıran şey, okul düzeyindeki stratejik eylemleri tanımlamak ve anlamak için bütünleştirici bir bakış açısı sunmasıdır. Bu teori, eğitim politikası araştırmalarındaki büyük eğilimleri yansıtarak, okulların politika çeşitliliği ikliminde nasıl çalıştığını anlamaya ve

tanımlamaya yardımcı olur. Örgütsel ustalık, yeni uygulamaları keşfetme ve mevcut kaynaklardan yararlanma arasındaki gerilimi adlandıran ve bu gerilimi geniş reform ortamında konumlandıran bir bakış açısı sağlar. Örgütsel ustalık perspektifine dayanan araştırma soruları, okul düzeyindeki rekabet eden hedefler (deneyim, mevcut kaynakları kullanma ve etkili uygulamaları sürdürme) ile bu hedeflerin genel reform bağlamıyla olan etkileşimine odaklanır. Örgütsel ustalık, okul personelinin hataları erken aşamada tespit etme becerisini artırarak, öğretmenlerin dayanıklılık ve yaratıcılık geliştirmelerini sağlar. Bu, okulun genel performansını iyileştirirken, aynı zamanda eğitim politikalarının karmaşıklığını yönetmek için de önemli bir temel oluşturur (Bingham ve Burch, 2019, s. 411-412).

Okul müdürü okulda başarılı süreçlere öncülük etmede önemli bir rol üstlenir (Berkovich ve Hassan, 2023, s. 1554). Müdürlerin, ortak bir vizyon belirleyerek ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden sistemler oluşturarak, öğretmenlerin potansiyelini ortaya çıkarması gerekmektedir. Ayrıca, mevcut bilgileri sürekli olarak yenilikle dengelemeleri, okulların örgütsel ustalık derecesini artıracaktır (Da'as, 2023, s. 134). Bu kapsamda, Benoliel ve Schechter (2017, s. 883-884) okul müdürlerinin faaliyetlerini ikiye ayırmıştır: İçsel faaliyetler ve dışsal faaliyetler. İçsel faaliyetler, okul sınırları içinde meydana gelen okul içi meseleleri içeren faaliyetlerdir. Dışsal faaliyetler, okul ile dış paydaşlar arasındaki ilişkileri içerir. Ayrıca, dış faaliyetler kaynaklara erişim ve dış paydaşlardan destek elde etmeyi amaçlar ve okula daha geniş bilgi kaynakları ve bilgi sağlar. Öğretmenler ise keşif ve yararlanma süreçlerini dengede tutarak okuldaki öğrenme faaliyetlerini yönlendirebilirler. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, daha yenilikçi ve etkili öğretim yöntemlerini benimsemelerine yol açar (Pietsch, Tulowitzki ve Cramer, 2022, s. 577). Okul bağlamında, öğretmenlerin belirli durumları anlamaları, onların daha değerli bireyler haline gelmelerini sağlar (Da'as, 2022, s. 12). Bu doğrultuda özellikle, müdürlerin merkezi ve sistemik bir okul stratejisi olarak yaratıcılığın desteklendiği bir atmosferi teşvik etmesi gerekir. Dahası, müdürlerin mevcut bilgilerini yeni bilgi arayışıyla dengelemenin öneminin farkında olmaları gerekir; bu, okulun örgütsel ustalığını ve öğretmen yaratıcılığını desteklemelerini sağlayacaktır. Bu nedenle okul müdürleri, öğretmenlerin sınıf davranışlarını etkilemek için kolektif keşif ve yararlanma faaliyetlerini teşvik etmeye yönelik yeni yapılar üzerinde çalışmalıdır (Da'as, 2023, s. 134). Bunun için ilk olarak, yöneticiler okullarının güvenli, güvenilir ve verimli bir şekilde işlemesini sağlayabilmelidirler. İkinci olarak,

komşu okulların profillerindeki, müşterilerdeki (hem öğrenciler hem de veliler) ve düzenleyici kurumlardaki (denetim ve yasama otoriteleri) potansiyel değişiklikler de dahil olmak üzere, rekabet ortamlarındaki değişiklikleri doğru bir şekilde algılayabilmelidirler. Ayrıca, yeni zorluklarla başa çıkmak için hem somut hem de maddi olmayan varlıkları yeniden yapılandırarak bu fırsatlar ve tehditler üzerine harekete geçebilmelidirler (Pietsch, Tulowitzki ve Cramer, 2022, s. 577). Bunun yanı sıra öğrenme mekanizmaları, bilginin bireysel üyeler tarafından analiz edilip paylaşılabildiği ve daha sonra yaygınlaştırılması ile standart rutinler ve prosedürlerde değişiklik yapılması yoluyla okulun malı haline geldiği sosyal alanlardır (Benoliel ve Schechter, 2017, s. 885). Okul müdürleri, eğitim sisteminin talimatlarından gelen bilgiyi, önceki eğitim deneyimlerini ve mevcut yeterlilikleri kullanarak bu mekanizmaları etkin bir şekilde yönetmelidir (Da'as, 2023, s. 121).

Örgütsel öğrenme, okul değişim çabalarının merkezinde yer alırken, okul etkinliğini sağlamada kritik bir bileşen olarak öne çıkar; çünkü öğrenen örgütler, işlev görmeyenlere kıyasla daha iyi performans sergilemektedir (Da'as, 2023, s. 123; Schechter ve Qadach, 2016, s. 141). Eğitim bilimcileri, okulların dinamik çevreyle başa çıkabilmesi için öğrenen örgütler haline gelmelerini önemle vurgulamaktadır (Berkovich ve Hassan, 2023, s. 1562). Okulların kültürü ve iklimi, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli faktörler arasında yer alır (Gairín Sallán vd., 2022, s. 77). Öğretmen yaratıcılığı da önemlidir çünkü eğitim politikası ve müfredat kılavuzu yaratıcılığın geliştirilmesini savunur (Da'as, 2023, s. 132). Fakat okul ortamlarında öğrenciler genellikle daha az motive olmuş, önerilen görevlerden sıkılmış ve odaklanma zorluğu yaşamaktadır. Bu, kısmen içerik tekrarına ve çoğaltmaya verilen önem, fikir ifade etme fırsatlarının sınırlılığı ve öğrenci özerkliğinin baskılanması ile açıklanabilir (Alencar vd., 2015, s. 105). Öğretmenler okullarının yaratıcılığı teşvik ettiğini ve desteklediğini algıladıklarında, daha fazla keşif ve yararlanma öğrenme aktivitelerine ve daha yenilikçi aktivitelere katılacak ve aynı zamanda mevcut bilgilerini kullanacaklardır. Okulda yaratıcılığın desteklenmesinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneysel yollarla keşfetmelerini ve öğrenmelerini kolaylaştırmalarına ve fırsatlar sunmalarına olanak sağladığı ortaya konmuştur (Da'as, 2023, s. 133). Yaratıcılığın önemine rağmen, yaratıcı potansiyelin geliştirilmesi farklı eğitim seviyelerinde sınırlı bir dikkatle karşılaşmaktadır. Bu durum, toplumun farklı kesimlerinde, özellikle eğitim kurumlarında, değişim ve yeniliklerin benimsenmesine karşı derin köklü değerlerle

ilişkilidir. Genellikle, öğretmenin merkezde olduğu ve öğrencilerin fikirlerini ifade etme fırsatlarının sınırlı olduğu dar bir yaklaşım benimsenmektedir. Ayrıca, yaratıcılık ve bunu geliştirme stratejileri, öğretmen yetiştirme programlarının çoğunda yeterince odaklanılan konular değildir (Alencar vd., 2015, s. 106). Okul örgütünün duygusal unsurlarına daha fazla dikkat edilmesine rağmen, örgütsel öğrenmede sosyal ilişkilerin rolü yeterince teorik olarak ele alınmamıştır (Karnopp ve Walls, 2023, s. 288). Çalışanların motivasyonunun örgütsel öğrenme kapasitesinin bir öngörücüsü olarak değerlendirilmesi gereken deneysel literatür de yetersizdir (Berkovich ve Hassan, 2023, s. 1555).

Müdürler, okul performansını artırma zorluğuyla karşı karşıyadır (Berson vd., 2015, s. 102). Bu zorlukları aşabilmek için müdür, kurum ve personel üyeleri arasında bilgi aktarımını sağlamalıdır. Bu nedenle, müdürlerin karşılaştıkları zorluk işbirlikçi planlama ve öğrenme için yeni bilgiler ve fırsatlar sağlamak ve okul genelinde liderliği teşvik eden ve destekleyen bir organizasyon iklimi oluşturmaktır (Schechter ve Qadach, 2016, s. 143). Bununla birlikte, karmaşık sosyo-kültürel ortam ve politika hesap verebilirliği reformlarının ortaya koyduğu zorluklar da vardır. Bu zorluklara karşı yöneticiler, toplumsal ve politik baskılara yanıt verirken, personeli karşı üretken politikalardan korumalı, dış reformları ele alan okul iyileştirme girişimleri oluşturmalı ve okulun öğrencileri ve topluluğunun ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Müdürler, dikkat dağıtan toplumsal, politik ve ekonomik güçlere rağmen okulda devam eden öğrenmeyi geliştirmelidir (Schechter ve Qadach, 2016, s. 141-143). Da'as (2023, s. 132) tarafından yapılan çalışmada müdürlerin keşif ve sosyal uygulamalar yoluyla yenilik yaptığını ve bu etkileşimlerin öğretmenlerin okullarının yaratıcılığı desteklediği algılarını etkileyen temel bir bileşen olabileceğini göstermiştir. Robinson ve diğerleri (2008), öğretim ve öğrenmeyle ilgili bilgileri paylaşan, edinen ve yorumlayan müdürlerin öğretim kapasitelerini geliştirdiğini, bunun da öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeye katılımını ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını etkilediğini ileri sürmüştür. Berson (2006), müdürlerin öğrenme ve bilgi edinmede keşfedici ve yararlanıcı olma becerilerinin, örgütsel düzeylerde ve gruplarda örgütsel öğrenmeyi (yararlanma ve keşif) teşvik etmek için önemli olduğunu belirtmiştir. Kruse (2003) bir okulun yenilikçilik ve reform kapasitesinin, müdürlerinin öğretme ve öğrenmeyle ilgili bilgiyi kolektif olarak işleme, uygulama ve sürekli olarak bilgi edinme, oluşturma, yayma ve bütünleştirme faaliyetlerine katılma yeteneklerine bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Örgütsel ustalık

ve okul yöneticileri üzerine yapılan çalışmalarda lteratürde dağıtılmış liderlik davranışlarının da örgüt üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir. Berkovich ve Hassan (2023, s. 1554) tarafından yapılan çalışma, müdürlerin dağıtılmış liderlik davranışlarının öğretmenler üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bashir, Akram ve Lodhi (2017) tarafından Pakistan'daki 613 ortaokul öğretmeni üzerinde yapılan bir araştırma, dağıtılmış liderliğin okullardaki örgütsel öğrenme kültürünü olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Bu çalışmalar, okul müdürlerinin dağıtılmış liderliğinin öğretmenlerin düşünce ve inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Keşif baskısı, eğitim sektöründe hayatta kalmayı sağlamak için kaynakları yenileme, yeni pazarlara giriş ve yönetim süreçlerini modernize etme gibi önemli unsurları içerir. Bu süreçte, keşif, öğretim modelinin geliştirilmesi ve yönetimin profesyonelleşmesi için gereklidir. Öte yandan, yararlanma, mevcut yönetim mekanizmalarını iyileştirerek kaynakların daha verimli kullanılmasını, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamayı ve hizmetlerin kalitesini artırmayı amaçlar. Örneğin, öğretmenlerin öğrenciler için yeni teknolojik yöntemler araması (keşif) ve mevcut pedagojik yöntemleri güçlendirmesi (yararlanma) bu iki sürecin nasıl bir arada işlediğine dair bir örnektir (Da'as, 2022, s. 12). Bu şekilde, eğitimde yenilik ve süreklilik sağlanmış olur. Okul yöneticileri başarılı süreçlerin öncüsü olma konusunda kritik bir rol üstlenir (Berkovich ve Hassan, 2023, s. 1554). İki elini kullanabilen bir okul yöneticisi, öğrenme etkinliklerini hem keşfetme hem de bunlardan yararlanma becerisine sahiptir. Bu tür yöneticiler, okul ortamında yeni ihtiyaçlar ve teknolojik fırsatlar ararken mevcut pedagojik ve idari pozisyonları da güçlendirir. Aynı zamanda, mevcut hedefler, inançlar ve kararlar üzerinde derinleşir ve bunları yeniden değerlendirerek, kısa ve uzun vadeli fırsatları belirleme konusunda iki yönlü bir yaklaşım sergiler. Ayrıca, örgütsel ustalığın yeniliği vurgulayan keşif bileşenini içermesine rağmen, öğretmenlerin yararlanma süreçlerini tercih ediyor gibi göründüğünü ve bu nedenle muhtemelen daha fazla keşif aktivitesi deneyimlemeleri gerektiğini belirtmek önemlidir. Bu doğrultuda, okul ortamında örgütsel ustalık hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Da'as, 2023, s. 133). Örgütsel ustalık kavramının okullara ve okul yöneticilerine uygulanabilirliği büyük ölçüde test edilmemiş olsa da, örgütsel ustalığın okul bağlamına, özellikle bireysel düzeyde, uyarlanmaya oldukça uygundur. Çünkü mevcut çerçeve içinde iyileştirme (yararlanma) ve yenilik (keşif) ikiliği okullarda yaygın bir dinamiktir (Pietsch, Tulowitzki ve Cramer,

2022, s. 577). Pietsch, Tulowitzki ve Cramer (2022) çalışmalarında örgütsel ustalık kavramının eğitim araştırmalarına uygulanabileceğini ve yararlanmaya yönelik liderlik eylemlerine, statükoyu korumaya ve inovasyonla ilgili keşiflere vurgu yaparak müdürlerin etkinliğiyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

2.13. İlgili Araştırmalar

Pietsch, Tulowitzki ve Cramer (2022) tarafından Almanya'da yapılan bir araştırma, okul müdürlerinin keşif faaliyetlerinden ziyade yararlanma faaliyetlerine daha fazla odaklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, keşif yeteneği, okul müdürlerinin değişim ve yenilik odaklı bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgular, geleneksel liderlik yaklaşımlarının ötesinde, yenilik ve değişimi teşvik eden öğrenme süreçlerinde örgütsel ustalığı destekleyen güçlü bir argüman sunmaktadır.

White (2016), anaokulundan 12. sınıfa kadar öğrenme güçlüğü çeken çocuklara hizmet veren kar amacı gütmeyen Kanada Okulu'nu etkili bir iki yönlü organizasyon olarak incelemiştir. Araştırma, bu tür bir kurumun hayatta kalması ve büyümesi için üst düzey liderlerin ve çalışanların hem artımlı yenilikler (yararlanma) hem de radikal yenilikler (keşif) geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur.

Kruse (2003), bir okulun yenilikçilik ve reform kapasitesinin, yöneticilerin öğretme ve öğrenmeyle ilgili bilgiyi kolektif olarak işleme, uygulama ve sürekli olarak bilgi edinme, oluşturma, yayma ve bütünleştirme yeteneklerine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Da'as (2023), okulda yaratıcılığın teşvik edilmesinin öğretmenlerin öğrencilerin deneysel yollarla keşfetmelerine ve öğrenmelerine olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yaratıcılığın örgütsel olarak desteklenmesinin okulda örgütsel ustalığı teşvik eden önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma, müdürlerin bilgiyi eş zamanlı olarak kullanarak yenilik yarattıklarını ve bu etkileşimlerin öğretmenlerin okullarındaki yaratıcılık algılarını etkileyen temel unsurlar olabileceğini göstermektedir.

Hallinger (2011), eğitim liderlerinin öğretmenleri destekleme ve okul kültürünü oluşturma stratejilerinin, eğitimdeki başarının artırılması için kritik bir öneme sahip olduğu vurgulamaktadır. Bu stratejiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini

destekleyerek ve olumlu bir okul iklimi oluşturarak, öğrenci başarısını artırmada etkili bir rol oynamaktadır.

Murphy ve arkadaşları (2016), etkili öğretim yönetiminin yalnızca stratejik planlamaya değil, aynı zamanda öğretmenler ve yöneticiler arasında iş birliğine ve sürekli değerlendirme süreçlerine dayandığını vurgular. Başarılı öğretim yönetimi, öğretim sürecindeki belirsizlikleri en aza indirmek için yapılandırılmış yaklaşımlar ve sistematik stratejiler gerektirir. Ayrıca, öğretim yönetimi uygulamalarının etkinliği için liderlerin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemeleri ve öğretim hedefleri ile uygulamaları uyumlu hale getirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu çerçevede, öğretim yönetiminin başarısını artırmak için açık hedeflerin belirlenmesi ve sürecin sürekli olarak gözden geçirilmesi son derece önemlidir.

Souza ve Takahashi (2019) yaptıkları çalışmada örgütsel ustalığın hem mevcut faaliyetleri optimize etme hem de yenilikçi fırsatları keşfetme kapasitesinin yükseköğrenim kurumları için vazgeçilmez olduğunu ortaya koymuştur. Kurumların bu iki yönlü stratejiyi dengeli bir şekilde uygulamaları, sürdürülebilir başarıya ulaşmalarında kritik bir faktördür. Çift yönlülüğün sağlanabilmesi için dinamik yeteneklerin ve örgütsel öğrenme süreçlerinin entegre bir şekilde yönetilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Chang ve arkadaşlarının (2009) çalışmaları organizasyonların ticarileştirme süreçlerinde hem keşif (yenilikçilik ve yeni fırsatların değerlendirilmesi) hem de yararlanma (mevcut bilgi ve süreçlerin etkin kullanımı) faaliyetlerini aynı anda yürütme yeteneğinin performans üzerinde belirgin bir etki yarattığını göstermektedir. Çalışmada özellikle akademik araştırma projelerinin ticari başarıya ulaşabilmesi için, organizasyonların bu iki faaliyet türü arasında etkin bir şekilde geçiş yapabilmesi ve bunları destekleyecek uygun bir bağlamsal yapı geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dedering ve Pietsch (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul liderinin güveninin öğretmenlerin kolektif yenilikçiliği üzerindeki etkisi, bireysel ve örgütsel ustalığın aracılık rolü çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul liderine duyulan güven, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını teşvik etmede önemli bir etkendir. Bununla birlikte, lider güveni öğretmenlerin yenilikçi tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Rismark ve Sølvberg (2011), okullarda bilgi paylaşımının profesyonel öğrenme topluluklarını geliştirmedeki önemi üzerine odaklanmaktadır. Yapılan çalışmada bilgi paylaşımının öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini nasıl etkilediğini ve etkili bir öğrenme ortamı yaratma üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. Bilgi paylaşımının, öğretmenlerin deneyim ve bilgilerini birbirleriyle paylaşıp ortak sorunlara çözümler geliştirmelerini sağladığı ve bu süreçte mesleki öğrenme topluluklarının güçlendiği görülmektedir.

Da'as (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul müdürlerinin geniş bir dikkat kapsamına sahip olmalarının, öğretmenlerin yaratıcılık kapasitelerini artırdığı belirlenmiştir. Müdürlerin hem mevcut uygulamaları iyileştirme hem de yenilikçi çözümler geliştirme becerileri (örgütsel ustalık), öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini destekleyici bir rol üstlenmektedir. Elde edilen bulgular, müdürlerin dikkat odakları, örgütsel ustalık düzeyleri ve bilgi paylaşımı stratejilerinin öğretmen yaratıcılığı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir.

Bingham ve Burch (2019), örgütsel ustalığın eğitim politikası araştırmalarında nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve okulların karmaşık reform ortamlarında nasıl daha iyi yönetilebileceğini anlamak için bu teorinin genişletilmesi gerektiğini önermektedir. Ayrıca, bu çerçevenin eğitim alanındaki spesifik uygulamaları ve pratik önerileri nasıl şekillendirebileceği üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulanmaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu veri toplama araçları verilerin toplanması verilerin analizi, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarına yer verilmiştir

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri, derinlemesine içgörüler elde etmek ve karmaşık olguları anlamak için önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemler, insan deneyimlerinin ve bakış açılarının zenginliğini keşfetmeye odaklanarak, nicel araştırmalarda sıklıkla gözden kaçan bağlamsal ve ayrıntılı unsurları yakalamayı amaçlamaktadır (Lim, 2024, s. 199). Nitel araştırmalarda veri toplama süreci genellikle yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grupları, gözlemler veya incelenen olguların doğasını anlamaya yönelik kayıtlar, raporlar, fotoğraflar ve belgelerin analiz edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Hall ve Lienberg, 2024, s. 3). Bu sürecin temel amacı, katılımcıların görüşlerini, bakış açılarını ve algılarını ortaya koyarak elde edilen bulguları betimlemek ve yorumlamaktır (Phillips, Tichavakunda ve Sedaghat, 2024, s. 27).

Nitel araştırmalarda bağlam son derece önemlidir. Araştırmacılar, bireylerin davranışlarının, anlam dünyalarının ve deneyimlerinin, içinde bulundukları sosyal, kültürel ve tarihsel bağlam tarafından şekillendiğini kabul etmektedir. Bağlamların çeşitlilik göstermesi, bireylerin aynı olguyu farklı şekillerde deneyimlemelerine ve yorumlamalarına yol açmaktadır. Genellikle geniş kapsamlı bir araştırma sorusuyla başlayan nitel araştırmalar, esnek bir araştırma tasarımı çerçevesinde ilerlemektedir Araştırmacılar, keşfetmek istedikleri konular hakkında genel bir fikre sahip olabilir, ancak konunun derinliklerine indikçe değişikliklere ve ayarlara açık olmaktadır. Bu bağlamda, nitel araştırma, ortaya çıkan tasarıma izin verir; çalışmanın yönü ve odak noktası verilerden elde edilen yeni içgörüler ve desenler doğrultusunda gelişmektedir (Alam ve Asmawi, 2024, s. 4). Bu araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel ustalığa yönelik görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması karmaşık konuları gerçek dünya ortamlarında

araştırmak ve anlamak için etkili bir metodoloji olarak itibar kazanmıştır (Harrison, Birks ve Franklin, 2017, s. 1). Eğitim kurumlarında yaşanan olayların ya da uygulanacak programların incelenmesinde araştırmacılar tarafından tercih edilen bir yöntem olan durum çalışması (Özenç, 2022, s. 57), bir kuruluşa veya bireye ve o kuruluşun veya bireyin iç işleyişine ve etkileşimlerine derinlemesine bakma şansı sunmaktadır (Schoch, 2020, s.248). Durum çalışması, genellikle "nasıl" ve "neden" sorularına yanıt arayarak bir olgunun ya da durumun kökenlerine inmeyi amaçlamaktadır (Easton, 2010, s. 197). Bu, araştırmacıların karmaşık meseleleri bağlamında keşfetmelerine, açıklamalarına, tanımlamalarına, değerlendirmelerine ve kuramsallaştırmalarına yardımcı olmaktadır (Harrison, Birks ve Franklin, 2017, s. 15). Okul yöneticilerin örgütsel ustalık kavramına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, araştırmanın amacına uygunluğu bakımından desen olarak durum araştırması deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, araştırılan olguya ilişkin mümkün olduğunca geniş ve farklı bakış açılarını yansıtacak şekilde katılımcıların seçilmesini amaçlayan bir örnekleme tekniğidir (Thomas, 2022, s. 4). Bu yaklaşım, belirli bir konuda heterojen bir örneklem oluşturarak, araştırma konusu hakkında daha derinlemesine ve çok boyutlu veri elde etmeyi amaçlamaktadır (Rai ve Thapa, 2015, s. 6–7). Karaköse, Polat ve Papadakis'e (2021, s. 7) göre, bu yöntem mevcut imkânlar çerçevesinde veri toplamada mümkün olan en yüksek çeşitliliğin sağlanmasını hedeflemektedir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde, bireylerin farklı özellikler, deneyimler, nitelikler, görevler, yaşantılar ve bağlamlar açısından çeşitlilik göstermesi önemlidir. Heterojenlik, küçük örneklemlerde analiz açısından zorluk oluşturabilecek bir unsur olarak görülse de; bu örnekleme yaklaşımı, farklılıklar arasındaki ortak kalıpları ortaya çıkarmaya olanak tanıyarak bu durumu bir avantaja dönüştürür (Shaheen ve Pradhan, 2019, s. 30–31). Bu doğrultuda, araştırma kapsamında daha derinlemesine ve çok yönlü bilgi edinilebilmesi amacıyla, farklı yaş gruplarında, farklı mesleki ve yöneticilik kıdemine sahip, farklı öğrenim düzeylerinde eğitim almış ve çeşitli okul türlerinde (ilkokul, ortaokul, lise vb.) görev yapan okul yöneticileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu çeşitlilik, örgütsel ustalığa yönelik okul yöneticilerinin bakış açılarını kapsamlı biçimde değerlendirme

imkânı sunmuştur. Araştırmaya 25 okul yöneticisi katılmıştır. Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmeler 35 ile 50 dakika arasında tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik niteliklerine ilişkin veriler Tablo 3.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1 Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Öğrenim düzeyi	Okul Türü
K1	Erkek	35	5	7	Yüksek Lisans	Lise
K2	Erkek	61	7	28	Üniversite	İlkokul
K3	Kadın	53	9	21	Üniversite	İlkokul
K4	Erkek	47	10	14	Yüksek Lisans	Ortaokul
K5	Erkek	37	3	10	Üniversite	Anaokulu
K6	Erkek	48	8	16	Üniversite	Ortaokul
K7	Erkek	44	7	13	Üniversite	Ortaokul
K8	Erkek	39	8	11	Üniversite	Ortaokul
K9	Erkek	49	7	18	Üniversite	Lise
K10	Erkek	52	17	11	Üniversite	Ortaokul
K11	Kadın	43	12	8	Yüksek Lisans	İlkokul
K12	Erkek	47	14	10	Üniversite	Ortaokul
K13	Kadın	46	9	14	Üniversite	Anaokulu
K14	Erkek	48	16	10	Yüksek Lisans	Lise
K15	Kadın	57	9	26	Üniversite	Anaokul
K16	Erkek	53	17	12	Yüksek Lisans	Ortaokul
K17	Erkek	47	13	11	Üniversite	Ortaokul
K18	Erkek	50	10	16	Yüksek Lisans	Lise
K19	Erkek	44	6	14	Üniversite	Ortaokul
K20	Kadın	41	10	8	Üniversite	Anaokulu
K21	Erkek	50	8	19	Yüksek Lisans	Ortaokul
K22	Erkek	47	9	15	Üniversite	İlkokul
K23	Erkek	63	2	38	Üniversite	İlkokul
K24	Erkek	43	8	13	Üniversite	Lise
K25	Erkek	46	11	12	Üniversite	Lise

Tablo 3.1.'e bakıldığında araştırmaya dâhil edilen okul yöneticilerinin 5'inin kadın, 20'sinin ise erkek olduğu ve yaşlarının 35 ile 63 arasında değiştiği belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde, 7'sinin yüksek lisans, 18'inin ise lisans derecesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Meslekteki hizmet sürelerinin 2 yıldan başlayıp 17 yıla kadar uzandığı, yöneticilik deneyimlerinin ise 7 ile 38 yıl arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, çalışma grubu içerisinde yer alan okul yöneticileri ile görüşme yaparak toplanmıştır. Görüşme tekniği basitçe araştırmacının sorularla bir bireyin görüşlerini öğrenmeye çalıştığı bir danışmanlık biçimi olarak tanımlanabilir (Adhabi ve Anozie, 2017, s. 3). Görüşme tekniğinin amacı, bireylerin belirli nesneler, konular veya olgular üzerindeki deneyimlerini, görüşlerini, fikirlerini, inançlarını ve/veya motivasyonlarını keşfetmektir. Bu bağlamda, görüşmeler genellikle sosyal sorunlar veya olgular hakkında daha derin fikirler veya anlayışlar sunmaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar bir veya birden fazla çalışma olgusu veya konusu hakkında çok az bilgiye sahipse, görüşme tekniği en uygun olanı olarak görülmektedir (Islam ve Aldaihani, 2022, s. 5). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde, konuyu ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yaygın olarak kullanılan bir nitel araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmecinin katılımcıdan bilgi almak amacıyla yönlendirdiği sözlü bir etkileşim biçimidir. Bu teknikte, önceden belirlenmiş bir soru seti kullanılmakla birlikte, sorular oldukça esnek bir şekilde uygulanır. Bu görüşme yöntemi, hem bilgi toplamak hem de katılımcının deneyimlerini ve dünyaya bakış açısını kapsamlı bir perspektiften ortaya koymak için kullanılır (Pin, 2023, s. 1). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular, alanında uzman kişilerin görüş ve önerileri doğrultusunda gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra nihai hâline getirilerek katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme öncesinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerine çalışmanın amacı, kapsamı ve süreç hakkında detaylı bilgi verilmiş ve görüşme formunun ön yazısı paylaşılmıştır. Katılımcılardan önce demografik bilgiler toplanmış, ardından yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce Marmara Üniversitesinin 05.03.2025/03-29 onay tarihli ve onay sayılı ve 1001085 sayılı Etik Kurul Onayı (Ek-1) alınmıştır. Daha sonra Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden MEB.TT.2025.022284 başvuru no'lu Anket ve Araştırma İzninin alınmasının ardından veriler toplanmaya başlanmıştır. Görüşmeler, 14.04.2025 – 05.05.2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların tercihleri doğrultusunda görüşmeler, çalışma alanlarında yüz yüze yapılmıştır. Katılımcıların sorulara samimi ve açık bir şekilde yanıt verebilmelerini sağlamak amacıyla, sorular anlaşılmadığında ek açıklamalar yapılarak detaylı bilgi verilmiştir. Görüşmeler öncesinde, katılımcılara kişisel bilgilerinin ve verdikleri yanıtların gizliliğinin korunacağı belirtilmiş, görüşmeler karşılıklı güven çerçevesinde ve katılımcıların yazılı onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri en kısa 35 dakika, en uzun 50 dakika olmak üzere, ortalama 42,5 dakika olarak kaydedilmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda, görüşmeler sırasında açık uçlu sorulara verilen yanıtlar yazılı notlar şeklinde kaydedilmiş ve bu veriler dijital ortama aktarılmıştır. Toplanan veriler sistematik olarak tablolaştırılmış, analiz edilmiş ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel analizin temel eylemi "anlamaktır" (Minayo, 2012, s. 623). Bu nedenle nitel veri analizi, araştırmacının yoğun bir şekilde okuma, düşünme ve derinlemesine değerlendirme yapmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Araştırmacının metinlerle sürekli etkileşimde kalarak gizli anlamları ortaya çıkarması gerektiğinden zaman alıcı bir çalışmadır. Farklı nitel araştırma yöntemlerinde analiz süreçleri değişiklik gösterse de, çoğu yöntemde kodlama, kategorilere ayırma ve temalar geliştirme aşamaları temel bileşenler olarak öne çıkmaktadır (Ravindran, 2019, s. 45). Bu araştırmada, görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerden anlam çıkarmak ve bunlardan gerçekçi sonuçlar elde etmeye çalışmaktır (Bengtsson, 2016, s.8). Bu nedenle temel görev, genellikle temalar, kavramlar, kodlar veya kategoriler olarak adlandırılan anlamlı bilgi kümelerini belirlemektir (Armborst, 2017, s. 1).

Bu araştırmada okul yöneticilerinden toplanan veriler, yazılı metin haline getirilerek, içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Analiz yapılırken görüşlerin ortak ve benzer yerleri sınıflandırılarak kodlar belirlenmiş, sonra bu kodlar uygun temalar altında birleştirilerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Veriler tablo halinde sunulmuş ve ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerini olduğu gibi aktarmak ve ulaşılan bulguları desteklemek için doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Katılımcıların kimliğinin gizli tutulması amacı ile katılımcılara “K1, K2, K3, K4, K5…” şeklinde kod numarası verilmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Geçerlilik ve güvenirlik, herhangi bir ölçüm aracının veya aracının değerlendirilmesinde en önemli ve temel özelliklerdir (Mohajan, 2017, s. 1) Nitel araştırmalarda geçerlilik, kullanılan araçların, süreçlerin ve verilerin "uygunluğu" anlamına gelir. Araştırma sorusunun istenen sonuca uygun olup olmadığı, araştırma sorusunu yanıtlamak için seçilen yöntemin uygunluğu, araştırma tasarımının yönteme uygun olması, örnekleme ve veri analizinin doğru seçilmesi ve son olarak elde edilen sonuçlar ve çıkarımların örneklem ve bağlama uygunluğu geçerliliğin temel unsurlarıdır (Leung, 2015, s. 325). Bu nedenle geçerlilik, araştırmanın ayrı bir aşamasına ait değildir, bunun yerine tüm araştırma süreci boyunca devam eden bir ilke olarak yer alır (Gibson ve O'Connor, 2003, s. 72). Bu araştırmada, örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri detaylı bir şekilde ele alınmış ve veriler bu çerçevede derinlemesine incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerliliği artırmak amacıyla genellikle katılımcı geribildirimi veri çeşitliliği ve uzman değerlendirmesi gibi teknikler önerilmektedir (Creswell, 2020, s. 334). Bu doğrultuda, araştırma verilerini elde etmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında sistematik bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada, ilgili literatür taranarak örgütsel ustalık ve okul yönetimi konularında kapsamlı bir inceleme yapılmış ve bu inceleme sonucunda 26 sorudan oluşan bir soru havuzu geliştirilmiştir. Geliştirilen soru havuzu, eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyenin görüşüne sunularak kapsam geçerliliği değerlendirilmiş ve uzman geribildirimi doğrultusunda sorular yeniden yapılandırılmıştır. Bu aşama sonucunda, içerik bakımından birbiriyle örtüşen bazı sorular birleştirilmiş ve toplamda 9 sorudan oluşan bir ön görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından gerçekleştirilen pilot uygulamada, katılımcılardan alınan yanıtlar tekrar değerlendirilmiş ve uzman görüşü ışığında bir sorunun çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir. Nihayetinde, 8 sorudan oluşan görüşme formu son hâlini almıştır. Bunlara ek olarak, bulguların doğruluğunu pekiştirmek ve katılımcı ifadelerinin araştırmacı tarafından doğru şekilde yansıtılıp yansıtılmadığını değerlendirmek amacıyla katılımcı geribildirimine başvurulmuştur. Görüşme kayıtlarının analiz edilmesinin ardından, ilgili katılımcılarla bulgular paylaşılmış ve yorumların uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Bu uygulama sayesinde, çalışmanın geçerliliği artırılmış ve katılımcı perspektifinden araştırma sonuçlarının desteklenmesi

sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, topladığı verileri katılımcıların bakış açılarını açık ve doğru biçimde yansıtacak şekilde sunarak, araştırmanın geçerliliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Noble ve Smith, 2015, s. 3). Bu doğrultuda, çalışmada elde edilen verilerin özgünlüğünü korumak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca verilerin analizi uzman görüşüne sunulmuş, uzman değerlendirmesi doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmanın geçerliliği artırılmıştır.

Güvenilirlik, sonuçların ne ölçüde tekrarlanabilir olduğunu ifade eder (Grossoehme, 2014, s. 111). Başka bir deyişle bir aracın kullanımıyla elde edilen verilere duyulan güvenle ilgilidir; yani, herhangi bir ölçüm aracının rastgele hataları kontrol etme derecesiyle ilgilidir (Mohajan, 2017, s. 1). Nitel araştırma kelimeler ve anlamlar üzerine odaklanır ve katılımcının bakış açısını dikkate alır; araştırmacı, sosyal gerçekliğe yakındır ve gerçeklik ile temsili arasındaki boşluk azaltılır. Tümevarımsal (indüktif) bir mantıkla teori üretmeye çalışır ve sosyal gerçekliği bir süreç olarak ele alır. Yapılandırılmamış bir yapıya sahiptir ve bağlamı anlamaya büyük önem verir; bu nedenle derinlemesine ve ayrıntılı veriler sunar. Ayrıca, mikro düzeyde çalışır ve araştırılan olguların anlamını doğal ortamlarında anlamayı hedefler (Bapir, 2012, s. 6-7). Bu nedenle, bir nitel çalışmanın güvenilir olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan yöntem ve prosedürlerin ne kadar tutarlı olduğunu kontrol etmek gerekir. Güvenilirliğin sağlanması, röportaj yapma, transkripsiyon yapma ve bulguları analiz etme süreçlerinde tutarlılığı sağlamak için dikkatli çabalar ve bağlılık gerektirir (Gibson ve O'Connor, 2003, s. 72). Örneğin, uygun şekilde yapılandırılmış katılımcı gözlem, etnografi, nitel görüşmeler, odak grupları ve konuşma analizi gibi araştırma tekniklerinde, ses kayıtları ve dökümler hem araştırmacılar hem de okuyucular tarafından ek incelemeye açık olmalıdır. Bu, incelenen kişilerin bakış açısı hakkında görüşlerini ifade etmelerine olanak tanır. Ayrıca, güvenilirliğin hesaplanabilmesi için nitel araştırmacıların kullandıkları prosedürleri belgelendirmeleri ve kategorileri tutarlı bir şekilde uyguladıklarını göstermeleri zorunludur (Bapir, 2012, s. 15). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla öncelikle uygun büyüklükte bir çalışma grubu belirlenmiş; hem mülakat sorularının oluşturulması aşamasında hem de verilerin incelenmesinde uzmanlardan görüş alınmıştır. Araştırmanın kuramsal yapısına uygun şekilde veri analizi gerçekleştirilmiş ve katılımcıların düşünceleri, ifadelerine herhangi bir yorum eklenmeden doğrudan aktarılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara çalışma grubu ile yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilmiş verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılmıştır. Gerekli yerlerde okul müdürlerinin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar yapılırken görüşüne başvurulan okul müdürleri K1, K2 şeklinde adlandırılmıştır.

Örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiş ve bu görüşler kodlanarak tematize edilmiştir. Bu bağlamda 8 ana tema belirlenmiştir. Temalar Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Temalar

Örgütsel Ustalık Tanımı
Uygulama ve Yönetim Stratejileri
Keşif ve Yararlanma Süreçleri
Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı
Zorluklar ve Çözüm Yöntemleri
Dış Paydaşlarla Etkileşim
Okul Kültürü ve İklimi
Okul Yöneticilerinin Gelişimi

4.1. Örgütsel Ustalık Kavramı İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerine "Okul yöneticisi olarak, örgütsel ustalık kavramını nasıl tanımlıyorsunuz?" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.2.'de incelenmiştir.

Tablo 4.2. Örgütsel Ustalık Kavramına İlişkin Görüşler

Tema 1	Kod	Katılımcılar	f
Örgütsel Ustalık Tanımı	Ortak hedef ve iş birliği	K3,K8, K11, K13, K15, K20, K21, K22, K24, K25	10
	Deneyim	K2, K7, K9, K17, K18, K23	6
	Uzman kadro	K6, K16, K17	3
	İnsan yönetiminde yetkin liderlik	K1, K10, K12	3
	Mentorluk	K4, K5	2
	Öğrenen organizasyon	K19	1
	Sorumluluk bilinci	K14	1

Tablo 4.2. incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel ustalık kavramını "ortak hedef ve iş birliği", "deneyim", "uzman kadro", "insan yönetiminde yetkin liderlik", "mentorluk", "öğrenen organizasyon", "sorumluluk bilinci" şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu (f=10) örgütsel ustalık kavramını "ortak hedef ve iş birliği" olarak tanımlamıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 10'u örgütsel ustalık kavramını ortak hedef ve iş birliği olarak tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K3, K8, K11, K13, K15, K20, K21, K22 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Örgütsel ustalık örgüt içinde bulunan kişilerin birbirleri ne kadar bağlantı kurduğudur. Bir nevi iş birliği diyebilirz. Bunun dışında aklıma bir şey gelmiyor." (K3)*

> *"Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için birlikte hareket edebilme becerisidir sanırım. Birlikte aynı amaca doğru hareket edebilmedir." (K8)*

> *"Bir örgütün organize olarak hareket edebilme becerisi, aynı hedefe birlikte gidebilme yeteneği olarak tanımlayabilirim." (K11)*

> *"Okul bir örgüttür. Bu örgüt içerisinde okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler ve hizmetlliler vs. bulunmaktadır. Bu doğrultuda örgütsel ustalığın örgüt içerisinde bulunan herkesin iş birliği içerisinde*

çalışabilme yeteneği olarak görüyorum. Burada "iş birliği" kavramını şöyle açmak istiyorum: Okul içerisinde yetki devrinin iyi yapılması, herkesin sorumluluklarını düzgün bir şekilde yerine getirmesi tüm bunları yaparken ortak bir menfaat için birlikte çalışmasıdır. Örgütsel ustalığı yüksek olan bir kurumun ancak böyle bir iş birlikçi bir ortam oluşturacağını düşünüyorum." (K13)

"Okulun dış paydaşlarıyla ve içerisinde barındırdığı öğretmen, öğrenci veliler, hizmetliler ve idare arasındaki mükemmel iş birliğini örgütsel ustalık olarak tanımlıyorum." (K15)

"Okulu ileriye taşımak için öğretmen veli, öğrenci yani okulun tüm paydaşları ile yapılan iş birliği yeteneğidir."(K20)

"Örgütsel ustalık bana göre ortak akılla hareket etmektir. Buradaki ortak akıldan kastım, okul bir işletme alanı gibidir. Kararlar alma, kararlar vermek gerekir. Kararlar alınırken ve verilirken ortak bir payda da buluşmak gerekir. Tek başına yöneticinin karar vermesi problem yaratabilir. Bu nedenle alınan kararların ortak aklın ürünü olmalıdır. Fikirler birlikte harmanlamalı, en son bir bun fikirler üzerinden bir sonuca varılmalıdır."(K21)

"Ekibin organize bir şekilde hareket edebilme ustalığı olarak değerlendiriyorum bu kavramı." (K22)

"…iş birliği kültürü oluşturmaktır."(K25)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 6'sı örgütsel ustalık kavramını deneyim olarak tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K2, K7, K9, K17, K18 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Örgütsel ustalığın örgüt yönetiminde deneyime dayalı olarak kazanılan bir özellik olduğunu düşünüyorum. Deneyim arttıkça ustalıkta artar. Yöneticiliğe yıllarını vermiş kişiler bu işe daha yeni başlayacak olan kişilere göre daha ustadır." (K2)

"Şunu söyleyebilirim, bence, deneyimi fazla olan bir örgütün özelliğidir. Örgüt ne kadar deneyimli ise o kadar örgütsel anlamda ustadır." (K7)

"Uzun süre bir arada olan, vakit geçiren deneyimli, tecrübeli kişlerden oluşan bir örgüt yapısı aklıma geliyor." (K9)

"Yani, örgütün günümüz şartlarına ayak uyduracak şeklide gerekli bilgi donanımına, tecrübeye ve yeterliliklere sahip olması olarak tanımlayabilirim." (K17)

"Bu işe yıllarını vermiş, deneyimli kişilerin bir arada olduğu bir örgüt olarak düşünebiliriz." (K18)

"Burada örgütsel ustalıktan anladığıma gelirsek sürekli örgüt içerinde bulunan kişilerin zamanla kendini geliştirerek önce birey olarak gelişmesi, sonra örgütçe gelişmesi olarak düşünüyorum. Bu ustalık hemen olmaz. Örgütün ustalaşması zamanla olur, dolayısıyla tecrübeler kazanarak, öğrenerek ustalık seviyesine ulaşacaktır örgüt." (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalık kavramını uzman kadro olarak tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K6, K16 ve K17'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Bunun yanında örgütte işinin ehli olan öğretmenlerin ve yöneticilerinin olduğu örgütsel bir özellik oduğunu düşünüyorum." (K6)

"Ögütsel ustalığı bir örgüt içerisinde bulunan kişilerin işin ehli olma derecesi olarak görüyorum. Okul içerisine bunu uyarlacak olursak alan bilgisi iyi olan, belirli yetkinlikleri kazanan, tecrübe sahibi, kendine güvenen okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden oluşan bir örgüt özelliği olarak düşünüyorum." (K16)

"Yani, örgütün günümüz şartlarına ayak uyduracak şeklide gerekli bilgi donanımına, tecrübeye ve yeterliliklere sahip olması olarak tanımlayabilirim." (K17)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalık kavramını insan yönetiminde yetkin liderlik olarak tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K1, K10 ve K12'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Örgüt, öğrencilerden, öğretmenlerden ve idareden oluşuyor. Örgütsel ustalık, o halde, insan yönetiminde tecrübeli olan kişidir diye düşünüyorum." (K1)

"Yöneticinin takım kurma ve çalışma arkadaşlarını organize edebilme, yönlendirme, koordinasyon sağlama yani iş birliği oluşturma, kollektif haereket edebilme becerisi kazandırabilme yeteneği olarak tanımlanabilir." (K10)

"Örgüt içerisinde farklı stratejileri aynı anda uygulayabilme becerisidir. Yani, hem gelen yazılara uygun şekilde cevap verebilmek için çalışmalar yapma hem okul içerisinde disiplini sağlama hem okul düzeni korumaya çalışma, hem öğrenci hem veli ile uğraşma hem projeler geliştirme için çalışmalar yapma diğer taraftan okulun fiziki ihtiyaçları ile uğraşma vs. bunlar ve sayamadığım çoğu şey ile uğraşabilmek farklı stratejiler uygulamayı gerektirir." (K12)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalık kavramını mentorluk olarak tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K4 ve K5'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Bence okuldaki öğretmenler veya çalışanlar arasında usta çırak ilişksini örgütsel boyutta kurabilmedir." (K4)

"Deneyimli öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere yardımcı olduğu bir örgüt özelliğidir diye düşünüyorum." (K5)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalık kavramını öğrenen organizasyon olarak tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K19'a ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Kurum içerisinde bulunan hem okul yöneticilerinin hem öğretmenlerin hem de diğer çalışan personellein kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek sürekli öğrenenme ve sürekli gelişmeyi hedefleme yeteneği anlamına geldiğini düşünüyorum." (K19)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalık kavramını sorumluluk bilinci olarak tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K14'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Toplum içinde yaşıyoruz. Hepimizin bir sorumluluğu var. Kendimize ve çevremize göre sorumluluklarımız var. Bu toplumu oluşturan yapılardan biri de okullardır. Okullar bulundukları çevrelerden bağımsız olamazlar. Okullarında hem kendi içinde hem de bulundukları çevreye karşı sorumlulukları vardır. Örgütsel ustalığı eğitim bağlamında okul içerisindeki herkesin sorumluluklarını bilme becerisi olarak düşünüyorum diyebilirim." (K14)

4.2. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Anlayışlarını Okul Yönetiminde Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine "Örgütsel ustalık anlayışınızı okul yönetiminde nasıl uyguluyorsunuz?" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.3.'de incelenmiştir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Anlayışlarını Okul Yönetiminde Nasıl Uyguladığına İlişkin Görüşleri

Tema 2	Kod	Katılımcılar	f
Uygulama ve Yönetim Stratejileri	Birlikte karar alma	K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K24, K25	16
	Öğretmen refahı ve iyi oluşu destekleme	K2, K9, K12, K19, K25	5
	Mentorluk sağlama	K4, K5, K12, K16	4
	Adaletli ve eşitlikçi davranma	K15, K18, K23	3
	Kurum içi sosyal etkileşim	K5, K8	2
	Etkili iletişim kurma	K12, K14	2
	Deneyimlerden faydalanma	K7	1
	Bilimsel ve kültürel etkinliklerle zenginleştirilmiş çalışma ortamı oluşturma	K1	1
	Uyguladığımı düşünmüyorum	K13	1

Tablo 4.3. incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel ustalık anlayışlarının okul yönetimindeki uygulama yöntemleri "birlikte karar alma", "öğretmen refahı ve iyi oluşu destekleme", "mentorluk sağlama","kurum içi sosyal etkileşim", "etkili iletişim kurma", "adaletli ve eşitlikçi davranma", "deneyimlerden faydalanma", bilimsel ve kültürel etkinliklerle zenginleştirilmiş çalışma ortamı oluşturma" ve "uyguladığımı

düşünmüyorum" şeklinde açıklanmıştır. Bazı katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunu (f=16) örgütsel ustalık anlayışlarını okul yönetiminde uygulama yöntemini "birlikten karar alma" olarak açıklamıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 16'sı örgütsel ustalık anlayışlarını okul yönetiminde birlikte karar alarak uyguladıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K3, K6, K7, K8, K9, K11, K15, K16, K17,K20 ve K22'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"…Karar demişken okul içinde alınması gereken kararları da olabildiğince tüm personellerimi katarak almaya çalışıyorum…" (K2)*
>
> *"Günlük işleyişte bunu zaten uyguluyoruz. Okulumuz dezavantajlı bölgede olduğu için daha da çok iş birliğine ihtiyaç duyuyoruz. Okulumuz çevresi velisi uyuşturucu bağımlısı, çocuğu öyle olan bissürü insandan oluşuyor. Kendimizi korumak için ve görevimizi yerine getirebilmek için birbirimize kenetlenmemiz gerekiyor. Bu yüzden sürekli istişare yapıyoruz, fikirlerimizi tartışıyoruz. Bunun için toplnatılar düzenliyoruz." (K3)*
>
> *"…Toplantılar aracılığı ile birlikte kararlar alıyoruz ve çözümler üretiyoruz..." (K6)*
>
> *"…Bir sorun ya da yapılması gereken bir çalışma, bir proje vs. olduğu zaman bir araya gelip düşünceler alınır. Sonrasında nihai bir sonuca varıp hareket edriz…" (K7)*
>
> *"…Onun dışında zaten sene başlarında hangi öğretmenin hangi programlarla, hangi etkinliklerle ilgileneceğini birlikte belirliyoruz. Bu şekilde ilerlemeye çalışıyoruz. Böylece ortak alınan kararlar doğrultusunda herkes görevinin bilincinde hareket ediyor." (K8)*
>
> *"…Alınması gereken kararları ya da uygulanacak faaaliyetlerde, projelerde kimlerin yer alması gerektiğini toplantılar düzenleyerek birlikte ayarlamaya çalışıyoruz…" (K9)*
>
> *"…Bunun dışında herhnagi bir öğrencinin yarattığı problemleri ya da bir veli ile yaşanan sıkıntılar olduğu takdirde öncelikli olarak bir araya gelip birlikte karar alıp konu ile ilgili sonrasında bir geri dönüşte bulunuyoruz.*

Yine ders anlatımlarında gerekli araç gereçler, öğretmenlerin okulumuzda gördüğü sıkıntıları da birlikte değerlendirip sorunları çözmeye gidiyoruz. Bunun dışında herhnagi bir öğrencinin yarattığı problemleri ya da bir veli ile yaşanan sıkıntılar olduğu takdirde öncelikli olarak bir araya gelip birlikte karar alıp konu ile ilgili sonrasında bir geri dönüşte bulunuyoruz. Yine ders anlatımlarında gerekli araç gereçler, öğretmenlerin okulumuzda gördüğü sıkıntıları da birlikte değerlendirip sorunları çözmeye gidiyoruz." (K11)

"...Beraber karar alıyoruz. Bu kararlar gayet şeffaf biçimde herkes ile paylaşılıyor. Dertlerimize, sorunlarımıza, bu ister veli ile ister öğrenci ile olsun, birlikte çözmeye çalışıyoruz." (K15)

"Bir insan her şeyden anlamaz. Her ne kadar bilgisi de olsa da her şeyikendi yapamaz. Ben de "benim dediğim olacak, benim fikrim neyse o şekilde" hareket etmekten kaçınıyorum. Bu yüzden çoğu şeyin birlikte, ekipçe, daha iyi halledileceğini düşünüyorum..." (K16)

"Hedeflerimize ulaşabilmek için birlikte hareket edebilmek önemli. Bende okulun işleyişinde etkisi olan tüm birimler ile mümkün olduğunca iş birliği sağlayarak kararlar almaya önem gösteriyorum. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerden, rehberlik servisinden, okul aile birliğinden, alanına göre ilgili öğretmenlerden fikirler alarak herkesin kabul ettiği ortak bir düşüncede ilerlemeye çalışıyoruz." (K17)

"...Örgütsel ustalık anlayışımı iş birliği yaparak uyguluyorum. Karar alırken süreçle ilgili paydaşları da dâhil etmeyi doğru buluyorum."(K20)

"Tanımlarken de anlattığım gibi alacağımız kararların ortak aklın ürünü olmasına dikkat diyoruz." (K21)

"Okul yönetimini resen kararlar değil birlikte kararlar alarak uygulamaya çalışıyorum. Böyle olunca herkes bir işin içinden kendi isteyerek tutuyor, altını çiziyorum, kendi isteyerek yapar. Çünkü alınan kararlar birlikte alındığı için artık o karar herkesin kararıdır." (K22)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 5'i örgütsel ustalık anlayışlarını okul yönetiminde öğretmen refahını ve iyi oluşu destekleyerek uyguladıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K9, K12, K19 ve 25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir

> *"Öğretmenlerimin gelişimine önem veriyorum. Öğretmen ne kadar kendini geliştirirse vereceği eğitimin de o kadar kaliteli olacağına inanıyorum. Bu yüzden onların kendilerini geliştirme konusunda aldıkları kararları destekliyorum." (K2)*

> *"Biz yöneticiler olarak öğretmenlerimizin fikirlerine inanıyoruz, onlara değer veriyoruz. Yapmak istedikleri çalışmalarda onlara destek vermeye çalışıyoruz." (K9)*

> *"…Üçüncüsü, ise destek olma. Biz öğretmenize her konuda yardımcı olmak için elimizden geleni yapmaya, bir sıkıntısı olursa gidermey ya da o konua yardımcı olmaya çalışıyoruz." (K12)*

> *"Okulumda tüm öğretmenlerin kendini geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Örnek verecek olursam, her öğretmenimiz kendi alanıyla ilgili güncel olayları takip etmekte, kendi istekleriyle mesleki gelişimlerini arttırmak amacıyla seminerlere katılmakta, gerektiğinde iise birbirlerinden öğrenmektedirler. Okul yöneticileri olarak bizler de öğretmenlerimizin mesleki gelişimlerine yönelik ortam sağlıyoruz." (K19)*

> *"…Okulda herkesin kendini değerli hissettiği bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Ayrıca yenilikleri takip ederek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekliyor, değişime açık bir kurum kültürü oluşturmaya çalışıyorum." (K25)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü örgütsel ustalık anlayışlarını okul yönetiminde mentorluk sağlayarak uyguladıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K4, K5, K12 ve K16'ya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Okuldaki deneyimi az olan öğretmenlerle deneyimi daha fazla olan öğretmenleri bir araya getirirm. Böylece yeni öğretmenlerin okulun işleyişine daha iyi uyum sağlar. Yine tecrübeli öğretmenlerin daha genç*

öğretmenlerden teknoloji kullanımı ya da dijital eğitim araçlarını öğrenmesine fırsat tanırım." (K4)

"Yeni başlayanlar öğretmenler ile daha deneyimli öğretmenleri kaynaştırmak için etkinlikler düzenliyoruz. Bunlar bir okul yemeği olabilir ya da okulda yapılan bir toplantı da olabilir. Deneyimli öğretmenlerin yaptığı çalışmalar dijital ortamda paylaşılarak yeni öğretmenlerin bunlardan faydalanmasını sağlıyoruz. Başka, herhangi bir sıkıntı yaşadıklarında idareye gelmelerini değil öncelikle zümrelerinde bulunan daha tecrübeli kişiler ile konuşmasını istiyoruz. Yine sorunu halledemediğinde bize gelir." (K5)

"Birincisi, bir üst konumda olanlar bir alt konumda olanlara yardımcı oluyor. Mesela ben müdür olmadan önce müdür yardımcısı ondan önce ise öğretmendim. Buradaki üstlük yanlış anlaşılmasın lütfen." (K12)

"Yapılması gereken okul etkinliklerinin uygulanmasında, yürütülen projelerde bu konularda bilgisi olan öğretmenlerimin öğrenebilmek için toplantılar düzenletip onların bilgilerini öğrenmeye çalışıyoruz. Hatta bu öğretmenlerin yanına daha az tecrübeli olan öğretmenlerin eşlik edip kendilerini geliştirmeleri için yönlendirmelerde bulunuyorum." (K16)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalık anlayışlarını okul yönetiminde adaletli ve eşitlikçi olarak uyguladıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K15, K18 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Balık baştan kokar, bir okul yöneticisi olarak ben nasılsam yanımdaki arkadaşlarımın da bana benzeyeceğini düşünüyorum. Bundan dolayı, herkese eşit davranılan, adam kayırıyormuşum görünmemeyen, adil olarak düşünülen bir okul ortamı oluşturmak için her gün mücadele ediyoruz…" (K15)

"Ekip olarak çok uzun zamandır bir arada olan bir ekip değiliz. İnsan merkezli, kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkalarına da yapılmasına izin vermeyerek ve bu durumun da yaratacağı suistimallere de izin vermeyerek hareket etmeye çalışıyoruz." (K18)

"…toplum ikircikli davranan kimseyi lider olarak kabul etmez. Güven vereceksin, güven sarsmayacaksın. Bu da adil davranmakla olur, adam kayırmamakla olur." (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalık anlayışlarını okul yönetiminde kurum içi sosyal etkileşimlerle uyguladıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K5 ve K8'e ait görüşler aşağıda verilmiştir

"Yeni başlayanlar öğretmenler ile daha deneyimli öğretmenleri kaynaştırmak için etkinlikler düzenliyoruz. Bunlar bir okul yemeği olabilir ya da okulda yapılan bir toplantı da olabilir…" (K5)

"…Kurum içinde kaynaşmayı sağlamak için etkinlikler yapıyoruz; yeni yaptığımız iftar programı, akşam yemekleri, gezilere katılma gibi…" (K8)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalık anlayışlarını okul yönetiminde etkili iletişim kurarak uyguladıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K12 ve K14'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…İkincisi doğru iletişim kurarak. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişimine dikkat ediyoruz…" (K12)

"Ben her zaman yapıcı bir insanım. Öğretmen arkadaşlarımızla hemen hemen her şeyi yüzyüze görüşerek halletmeye çalışırız. Konuşarak, tartışarak halledemediğimiz bir şey olmadı. Bu konuşmalar bazen birebir olur bazen hep birlikte bazen gruplarla olur. Görüşmelerde asla fikirlere "Hayır, olmaz" deyip kestirip atmam, keskin olmamak lazım. Aynı fikirde değilsem olumlu tarafa yönlendirme yaparım "Böyle olsa daha mı iyi olur?" vs. şeklinde. Bizim işimizde iletişim çok önemli. Buna çok dikkat ederim." (K14)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalık anlayışını okul yönetiminde uygulama yöntemi deneyimlerden faydalanarak uyguladığını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K7'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Bu konularda tecrübesi olan arkadaşlarımızın düşünceleri doğrultusunda hareket ettiğimizde oluyor. Örneğin bir projeyi öğretmen arkadaşımız daha önceki meslek hayatında gerçekleştirmişse onun fikirleri bizim için çok

değerli olup hemen onun etrafında toplanıp onu dinler ona göre bir plan yapmaya çalışırız." (K7)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalık anlayışını okul yönetiminde uygulama yöntemi bilimsel ve kültürel etkinliklikler zenginleştirilmiş çalışma ortamları oluşturarak uyguladığını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Çalışanların kendilerini çalışma ortamlarında iyi hissedeceği bir ortam yaratmaya çalışıyoruz. Bunun için okulda faydalı olacak bilimsel, sosyal, kültürel çalışmalara yer veriyoruz. Aylık kitap belirleyip bir gün ayarlayıp kitapla ilgili tartışıyoruz. Ya da TÜBİTAK düzenlediği projelere katılım sağlamaya çalışıyoruz." (K1)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalık anlayışını okul yönetiminde uyguladığını düşünmediğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K13'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Pek uyguladığımı düşünmüyorum açıkcası. Okullarımızda maalesef yetki tekelde toplanıyor. Bu yetki ise okul müdürlerinde. Bu durumu şöyle açıklamak istiyorum: Görevleri benim dağıtmam gerekiyor, okulun eksiklerini bir yolunu bulup gidermek yine bana bağlı. Gelen yazılar ile ilgilenmek, disiplini sağlamak tüm bunlar, daha çok şey var, okul müdüründen bekleniyor. Okul müdürü isterse öğretmen bir şey yapar, okul müdürü istemezse yapmanın gereği yok. Öğretmenlerin bir araya gelip bir şeyler yapmak istediklerine, bir sorunu çözmeye çalıştıklarına meslek hayatımda çok az rastladım. Belki eğitim sistemin gerekliliği böyle bir algı yaratmış olabilir. Her ne kadar bunların farkında da olsam ister istemez böyle yapmak istemesemde kendimi böyle davranırken buluyorum ya da böyle düşünürken. Evet, işbirlikçi bir ortam için çalışıyorum fakat yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Örgütsel ustalığımızın zayıf olduğunu düşünüyorum şu an için. Umarım düzelir." (K13)

4.3. Keşif ve Yararlanma Stratejilerinin Yürütülmesine İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerine "Okul yönetiminde keşif (yenilik arayışı) ve yararlanma (mevcut kaynakların etkin kullanımı) süreçlerini nasıl yürütüyorsunuz?" ve "Bu iki süreç birbiriyle nasıl ilişkilidir?" soruları yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.4.'de incelenmiştir.

Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Keşif ve Yararlanma Süreçlerini Nasıl Yürüttüğüne İlişkin Görüşleri

Tema 3	Keşif ve Yararlanma Süreçleri		
Alt Tema	**Kod**	**Katılımcılar**	**f**
Keşif Süreçlerinin Yürütülmesi	Öğrenci merkezli yenilikçi uygulamalar	K6, K9, K10, K12, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K22, K24	12
	Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	K9, K10, K12, K14, K15	5
	Yenilik aramaya zaman kalmama	K2, K3, K5, K7	4
	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uyum	K6, K14, K16	3
	Yenilik arayışımız yok	K1, K4, K17	3
Yararlanma Süreçlerinin Yürütülmesi	Mevcut kaynakları koruma ve geliştirme	K1, K2, K6, K8, K10, K15, K16, K19, K23, K24	10
	Okulun günlük işleyişini sürdürme	K3, K4, K7, K9, K17, K18	6
	İşbirlikçi yönetim anlayışı	K11, K12, K13, K14	4
	Yönetmeliklere bağlı kalma	K4, K5, K16	3
	Resmî yazıların takibi ve zamanında uygulama	K2, K3, K8	3
	Okul bütçesini etkin yönetme	K1, K2, K24	3
	Haftalık planlama yapma	K11, K12	2
	Olay bazlı müdahale etme	K5	1
	Stratejik plana bağlı hareket etme	K8	1
Keşif ve Yararlanma Süreçleri Arasındaki İlişki	Keşif ve mevcut kaynaklar bütünleşik kullanılmalı	K9, K12, K13, K14, K15, K19, K20, K21, K22, K24, K25	11
	Kaynakların iyileştirilmesiyle keşif mümkün hale gelir	K1, K2, K6, K7, K10, K11, K16, K17, K18	9
	Mevcut durum yeniliğe zaman bırakmıyor	K2, K3, K4, K5, K7, K17	6

Tablo 4.4. incelendiğinde, okul yöneticilerinin okul yönetiminde keşif (yenilik arayışı) ve yararlanma (mevcut kaynakların etkin kullanımı) süreçlerini nasıl yürüttüğüne ilişkin bulgular, "keşif süreçlerinin yürütülmesi", "yararlanma süreçlerinin yürütülmesi" ve "keşif ve yararlanma süreçleri arasındaki ilişki" alt temaları ile incelenmiştir. Bazı

katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu (f=12) keşif süreçlerini "öğrenci merkezli yenilikçi uygulamalar" ile yürüttüğü görülmüştür. Yararlanma süreçlerini ise katılımcıların çoğunluğu (f=9) "mevcut kaynakları koruma ve geliştirme" şeklinde yürüttüğünü ifade etmiştir. Keşif ve yararlanma süreçleri arasındaki ilişkiyi katılımcıların çoğunluğu (f=11) "keşif ve mevcut kaynaklar bütünleşik kullanılmalı" şeklinde belirtmiştir.

4.3.1. Keşif Süreçlerinin Yürütülmesi

Keşif süreçlerinin yürütülmesine ilişkin görüşlerin yer aldığı alt temada, "öğrenci merkezli yenilikçi uygulamalar", "öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme", "yenilik arayışına zaman kalmaması", "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uyum" ve "yenilik arayışının bulunmaması" olmak üzere 5 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 12'si keşif süreçlerini öğrenci merkezli yenilikçi uygulamalar gerçekleştirerek yürüttüğünü belirtmiştir. Bu koda ilişkin K6, K9, K10, K12, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K22 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"…Yenilik arayışı bazı derslerde özellikle teknoloji tasarım dersi ve fen bilimleri dersinde çocukların yaptığı özgün çalışmalar ile ortaya çıkıyor…" (K6)*

> *"Geleceği öngörmek için şu an çok çalışmak lazım. Birlikte öğrenmek, tartışmak sürekli bir araştıma içinde olmak gerekiyor ki gelecekte hazırlıklı olalım. Günümüzde yaygın hale gelen gelecekte de etkin olması beklenen bir kavram ortaya çıktı. Bu kavram herkesin bildiği gibi ''yapay zekâ''. Kurumumuzda bununla ilgili çalışmalar yapıyoruz. Öğrencilerimizin çok ilgisini çekiyor böyle çalışmalar. Öğrencilerimiz yeni tasarımlar yapıyor, kodlamalar yazıyor, yapay zekâya soru soruyor onunla konuşuyor adeta. Bu harika bir şey bence. Ben anlayamıyorum, bizden geçmiş olabilir. Ama yaptıkları projeler hoşuma gidiyor. Onlara yeni ufuklar açtığımızı düşünüyorum geleceğe yönelik… " (K9)*

> *"…Ekstra olarak şunları söyleyebilirim: Öğrencilerimizin içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurmalarına mümkün olduğunca yardımcı*

olacak çalışmalara derslerimizde yer vermeye çalışıyoruz. Kodlama dersleri alıyorlar, derslerde yapay zekâ kullanıyorlar vs." (K10)

"...Diğer taraftan teknoljik gelişmeleri mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyoruz. Öğretmenlerimize bu konuda yapılan çalışmalara, projelere ve yarışmalara katılımı konusunda destekliyoruz. Hızla değişen bir sistem içerisinde olduğumuz için çocukları bu geleceğe hazırlamak zorundayız..." (K12)

"Bir kuşak farkı var gençlerle aramızda. Bizim gençliğimiz çok farklıydı. Onların da gençliği çok farklı. Gençler bizden daha çok teknolojiye hakim, daha çok teknoloji ile içiçeler. Bu nedenle derslerimiz eski metodlara göre işlemek söylediğim gibi eski de kaldı. Yeni metodlari yeni ders işleme stillerine ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum... Bakın geçen yıl bir öğrencimiz " Siber Güvenlik Yarışmasında" birinci oldu. Bu büyük bir başarı oldu. Yazılım alanında, kodlama alanlarında çalışmalarımız devam ediyor. Farklı yeteneklere sahip çocuklarımızı destekliyorumuz. Okulumuzdan yönlendirdiğimiz iki kız öğrencimiz şu an profesyonel olarak top oynuyorbir kulüpte. Yine tenisçilerimiz var, ayak tenisi turnuvası bile düzenliyoruz. Her alanda öğrencilerimizin destekçisi olmak için çalışıyoruz." (K14)

"Her gün bir şeyler değişiyor. Teknoloji her gün üzerine koyarak ilerliyor. Bugün yeni dediğimiz yarın eski, demode duruma düşüyor. Böyle bir ortamda çocuklarımızı geleceğe hazırlamak zorunluluk. Fakat bu gerçekleştirmek de bir o kadar zor. Bunun farkında olarak küçük yaşta çocuklarımıza kodlama dersleri vermeyi önemsiyoruz." (K15).

"...geleceğe yönelik şunu söyleyebilirim, okulun geleceği alanında hamlelerimiz var. Bunlar sanat ve kültür alanlarında. Bu anlamda öğrencilerin yeteneklerini önemsiyorum. Kimi resim alanında, kimi müzik alanında, bazıları bilgisayarla uğraşmak istiyor. Biz de mümkün olduğunca bu fırsatları onlara okulumuzda en iyi şekilde yaratmaya çalışıyoruz diyebilirim. Sadece ders olarak değil, yeteneklere göre. Test mantığında değiliz..." (K18)

"Keşif süreçlerini şöyle yürütüyoruz, eğitimdeki yeni yaklaşımları ve öğrenci gelişimini destekleyen yenilikleri takip ediyoruz. Ulaştığımız, öğrendiğimiz bilgileri ise öğretmenlerimizle birlikte okul ortamına uyarlamak için birlikte çalışıyoruz…" (K19)

"Kurumumuzda öğretmenlerimiz yenilikçi projeler yapmaktadır..." (K20)

"…Okulumuz da ne yapıyorsunuz diyeceksin artık? Okulumuz da HAREZMÎ, TÜBİTAK gibi çalışmalarda yer alıyoruz…" (K21)

"Teknolojiyi takip etmek zorundayız. Geleneksel eğitimle bir yere kadar gidersin, sonra tıkanırsın. Bu nedenle okulumuzda bir STEM sınıfı kurduk. Burada çocuklar kodlar yazıyor, logolarla oynuyor, eğleniyor, düşünüyor vs…" (K22)

"Keşif sürecini okulda öğretmenlerden gelen önerilere açık olarak, yeni projeleri teşvik ederek yürütüyorum. Mesela TÜBİTAK projeleri, eTwinning, HAREZMÎ projeleri yürütüyoruz…" (K24)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 5'i keşif süreçlerinin yürütülmesini öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K9, K10, K12, K14 ve K15'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Bunu öğretmenlerime borçluyum. Her biri kendini geliştirmeye çalışıyor, her biri de değil tabi ama geneli diyelim. Kendini geliştirmek isteyen öğretmene sonuna kadar yardımcı oluyoruz. Yeterki kendini geliştirmek istesin…" (K9)

"*…Öğretmenlerimizinde bu konularda mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlere katılımları konusunda destek veriyorum." (K10)*

"…Öğretmen arkadaşlarımızın yapmak istedikleri projeleri destekliyoruz ya da onlara imkânlar sunuyoruz. Diğer taraftan teknoljik gelişmeleri mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyoruz. Öğretmenlerimize bu konuda yapılan çalışmalara, projelere ve yarışmlara katılımı konusunda destekliyoruz…" (K12)

"…Öğretmnelerimi, bu konuda düzenlenen hizmetiçi eğitimlere katılmaları konusunda teşvik ediyorum." (K14)

"…Öğretmenlerimizin bu anlamda kendilerini geliştirmeleri için hizmetiçi eğitimler almalarını önemsiyorum…" (K15)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü keşif süreçlerini yenilik aramaya zaman kalmadığı için yürütemediklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K3, K5 ve K7'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*„Bir de yenilik demiştin, yenilik aramaya vaktimiz kalmıyor bunlarla uğraşmaktan…" (K2)*

"Valla, üstlerimiz ne diyorsa onu yapıyoruz. Zaten mevcut işleri yetiştirmekten ve okulumuzun bulunduğu ortamdan kaynaklı yaşanan olaylardan başımızı kaldırcak vakit bulamıyoruz. Gelecek falan bunları düşenecek zaman bulamıyoruz." (K3)

"Prosedür neyse onu ugulamaya çalışıyoruz. Onun dışında bir şeyler geliştirmeye, üretmeye vakit yok diyebilirim..." (K5)

"…Yeniliğe odaklanmak içn gerekli zamana sahip değiliz, olsak da yeterli kaynağa sahip değiliz zaten. Genellikle bugünü nasıl kurtarırız diye baktığımızı düşünüyorum. Kısa vadede okulu en iyi şekilde nasıl döndürüz diye uğraşıyoruz…" (K7)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü keşif süreçlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uyum sağlamaya çalışarak yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K6, K14 ve K16'ya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Zaten şu an ki maarif modelimizin en büyük özelliklerinden biri de bu; öğrencilerin varolan bilgiyi kendi yorumuyla kullanarak yeni bir ürün ortaya koymayı amaçlamak. Biz de bu anlamda çalışmalar yapmaya çalışıyoruz diyebilirim…" (K6)

"…Öğretmenlerimiz Türkiye Yüzyılı Maarif Modelimizin ortaya konduğu ilk günden itibaren derslerde digital materyallerden yararlanmaya, farklı

analtım teknikleri bulma konusunda kendilerini geliştirmeye başladıklarını düşünüyorum…" (K14)

"Yönetmeliği takip ediyoruz, bakanlığımızın yeni modeli doğrultusunda istediği projeleri yapmaya çalışıyoruz. Bu projeler zaten çocuklarımızı geleceğe hazırlamak için." (K16)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü yenilik arayışlarının olmadığını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K4 ve K17'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Yenilik olarak, bilmiyorum, bir şey arıyor muyuz? Daha çok mevcut ihiyaçlarımızı gidermeye çalışıyoruz…" (K1)

"…Fakat biz okullda pek de gelecek ile uğraşmıyoruz. Daha çok günübirlik yaşıyoruz. Bugünde olay olmadı çok şükür diyoruz…" (K4)

"Yenilik arayışı içinde miyiz? Bilmiyorum. Ama dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişmeleri takip ediyoruz, okuyoruz. Bu kadarını yapabiliyoruz. Nasıl yenilik arayışı içince olabiliriz ki!" (K17)

4.3.2. Yararlanma Süreçlerinin Yürütülmesi

Yararlanma süreçlerinin yürütülmesine ilişkin görüşlerin yer alığı alt temada, "mevcut kaynakları koruma ve geliştirme", "okulun günlük işleyişini sürdürme", "katılımcı yönetim anlayışı", "yönetmeliklere bağlı kalma", "resmî yazıların takibi ve zamanında uygulama", "okul bütçesini etkin yönetme", "haftalık planlama yapma", "olay bazlı müdahale etme", "stratejik plana bağlı hareket etme" olmak üzere 9 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıda 10'u yararlanma süreçlerini mevcut kaynakları koruyarak ve geliştirerek yürüttüğünü belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2, K6, K8, K10, K15, K16, K19, K23 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Her eğitim öğretim yılının başında okulun ihtiyaçlarının analizini yapıyoruz. Dönem boyunca da bu ihtiyaçları gidermey çalışıyoruz…" (K1)

"Okulumuzun fiziki olarak aksaklıklarını düzenli kontrol eder gidermeye çalışırız. Giderebildiğimiz kadar tabii…" (K2)

"Mevcut kaynakları kullanırken şu üç şeye dikkat etmeye çalışıyoruz: Tasarruf, amaca uygunluk ve kullanıldığında bir verim elde edebilme. Bu üç şeye dikkat etme bilincini öğrencilerimizde ve öğretmenlerimizde oluşturmaya çalışıyoruz…" (K6)

"Yıl içinde yapılan toplantılarda laboratuvarlardaki eksikler belirleniyor, eksik ders araç gereçleri belirleniyor. Bu eksikleri gidermeye çalışıyoruz…" (K8)

"Yani mevcut kaynakları koruyarak geliştirerek bir temel haline getirmeye çalışıyoruz…" (K10)

"Mevcut kaynaklar da burada devreye giriyor. Düşündüklerimizi yapabilmek için kaynaklara ihiyacımız var. Geleceği şekillendirmek şu anı iyi şekillendirmek ile olur. Bu bağlamda mevcut kaynaklarımızı idareli kullanarak en verimli şekilde kullanmaya çalışarak ilerlemeye çalışıyoruz." (K15)

"Mevcut durum yeterli ise geleceğe bakılabilir. Biz de mevcut durumumuza göre hareket ediyoruz…" (K16)

"…Mevcut kaynakları yürütme sürecimiz için ise şunu diyebilirim, mevcut kaynakalarımızı en verimli şekilde kullanmaya özen gösteriyoruz…" (K19)

"Mevcut durumumuzun sürekli takibini yapıyorum. Bunu yaparken hem öğrencilerimden hem de öğretmenlerden destek alıyorum…" (K23)

"…Diğer yandan mevcut kaynakları verimli kullanmak da çok önemlidir. Elimizdeki teknolojik araçları derslerde aktif kullanmaya çalışıyoruz, bütçemizi öğretmenlerin ve öğrencilerin önceliklerine göre planlamaya çalışıyoruz. Fakat daha çok okulun fiziki eksiklerini düzeltmek için harcıyoruz…" (K24)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 6'sı yararlanma süreçlerini okulun günlük işleyişini sürdürmeye çalışarak yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3, K4, K7, K9, K17 ve K18'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Zaten mevcut işleri yetiştirmekten ve okulumuzun bulunduğu ortamdan kaynaklı yaşanan olaylardan başımızı kaldırcak vakit bulamıyoruz…" (K3)

"*…Daha çok günübirlik yaşıyoruz. Bugünde olay olmadı çok şükür diyoruz…" (K4)*

"…Genellikle bugünü nasıl kurtarırız diye baktığımızı düşünüyorum. Kısa vadede okulu en iyi şekilde nasıl döndürüz diye uğraşıyoruz. Okulun temizliği, disiplin problemleri, öğretmnenlerin ve öğrencilerin sorunları ve istekleri, eksik materyalleri gidermeye çalışmaya çalışırken yani mevcut durumla uğraşırken böyle yenilik arayışı vs. vakit yok…" (K7)

"...Mevcut durumlara gelince onlarla zaten uğraşıyoruz; yazısıydı, yarışmasıydı, sorunlar, disiplinler vs. Bunları bir şekilde ayarlıyoruz." (K9)

"...Daha çok devletimizin sağladığı mevcut imkânlar doğrultusunda hareket ediyoruz. Öğrencilerimizin disiplin problemleri, öğretmenlerin problemleri velilerin istekleri, okul binamızın eksikleri genel manada okulun genel işleyişi için yetişrilmesi için gereken yazılar, yani, bunlarla ilgileniyoruz. Vaktimizi bunlara harcıyoruz. Mevcut kaynaklarımızı durumu idare etmek için kullanıyoruz." (K17)

"...Geleceğe yönelik değil de günü kurtarma derdindeyiz. Seneye ne olacağı belli değil, hatta yarın ne olacağı belli değil. O yüzden bir şey yapmıyoruz. Mesai saatimiz içinde ne yapılması gerekiyorsa onu yapıyoruz…" (K18)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü yararlanma süreçlerini işbirlikçi yönetim anlayışı ile yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K11, K12, K13 ve K14'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*…Bizim için okulumuzda çalışan herkesin fikirleri çok önemlidir. Bu gelen fikirleri kendi fikirlerimizi pazartesi ve yaptığımız toplantılarda değerlendiririz…" (K11)*

"*…Yapılacak etkinlikle, çalışmalar, projeler ne olırsa artık her konuda herkesin fikrini almaya özen göstermeye çalışıyoruz. Bolca istişare ediyoruz bu yüzden…" (K12)*

"…*Kaynakların kullanımında fikir birliği yapıyoruz. Elimizdeki kaynakları mevcut durumumuz için en iyi şekilde nasıl değerlendiririz konusunda öğretmen arkadaşlarımızla, bazen hizmetli personllerimizle bir araya gelerek beyin fırtınası yapıp en uygun seçeneği bulmaya çalışıyoruz." (K13)*

"…*Mevcut ihtiyaçlarımızı da elimizdeki kaynakların kullanımını da hep birlikte belirliyoruz. Dediğim gibi birlikte olursak güçlüyüz, bu bir ekip işi." (K14)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü yararlanma süreçlerini yönetmeliklere bağlı kalarak yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K4, K5 ve K16'ya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…*Şunu söyleyebilirim özetle, sadece eğitim öğretim yılı içerinde ne yapılması gerekiyorsa onu yapmaya çalışoyoruz." (K4)*

"Prosedür neyse onu ugulamaya çalışıyoruz. Onun dışında bir şeyler geliştirmeye, üretmeye vakit yok diyebilirim…" (K5)

"Biz de mevcut durumumuza göre hareket ediyoruz. Yönetmeliği takip ediyoruz, bakanlığımızın yeni modeli doğrultusunda istediği projeleri yapmaya çalışıyoruz." (K16)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü yararlanma süreçlerini resmî yazıların takibini yaparak ve zamanında uygulamaya çalışarak yürüttüğünü belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K3 ve K8'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…*Gelen yazıların takibini düzenli olarak yapıp yapılacak uygulamaları belirlenen zaman diliminde yetiştirilmesi gerekli. Bunların peşinden koşuyoruz..." (K2)*

"Valla, üstlerimiz ne diyorsa onu yapıyoruz…" (K3)

"...süreç içerisindeki gelen yazıların doğrultusunda ilerliyoruz diyebilirim." (K8)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü yararlanma süreçleri okul bütçesini etkin yöneterek yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"…Dönem boyunca da bu ihtiyaçları gidermeye çalışıyoruz. Buna göre bakanlıktan ödenek talep edilmekte. Ödenek karşılandığı takdirde ihtiyaçlar giderilmektedir." (K1)*

> *"…Giderebildiğimiz kadar tabii, paramız yettiğince. Bu yüzden okulun bütçesine iyi yönetmeye çalışıyorum." (K2)*

> *"…bütçemizi öğretmenlerin ve öğrencilerin önceliklerine göre planlamaya çalışıyoruz. Fakat daha çok okulun fiziki eksiklerini düzeltmek için harcıyoruz." (K24)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si yararlanma süreçlerini haftalık planlama yaparak yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K11 ve K12'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> "*…Bu arada okul yöneticileri olarak her hafta okulun başında ve her hafta yine cuma günü okul çıkışlarında toplantı düzenleyerek okulun genel durumunu değerlendiririz. Buna göre bir sonraki hafta ne yapacağımızı bir önceki haftadan planladığımızdan her şey genellikle sıkıntısız ilerler. Diyeceğim o ki planlama yapabilmek hem mevcut durumları en şekilde kullanmayı sağlayacak böylece gelecekte daha az sıkıntıların yaşanmasına yol açacaktır." (K11)*

> *"Yapılacak işleri öncelikle zamana yayıyoruz. Her hafta ne yapacağımız öncsinden belirlidir, planlı ilerleriz. Net bir tablo oluşturmak önümüzü görmek için önemli..." (K12)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i yararlanma süreçlerini olay bazlı müdahale ederek yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K5'e ait görüş aşağıda verilmiştir.

> "*…Olay gerçekleşince müdahale ediyoruz. Deprem oluyor o an ne yapmamız isteniyorsu onu, ne bileyim, pandemi olduğunda bizden ne istendi ise onu yaptık…" (K5)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i yararlanma süreçlerini stratejik plana bağlı hareket ederek yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K8'e ait görüş aşağıda verilmiştir.

> *"Sizin de bildiğiiz gibi 5 yıllık bir stratejik planımız var, orada yazdıklarımıza göre hareket etmeye çalışıyoruz…" (K8)*

4.3.3. Keşif ve Yararlanma Süreçleri Arasındaki İlişki

Keşif ve yararlanma süreçlerini arasındaki ilişkinin yer aldığı alt temada, "keşif ve mevcut kaynakların bütünleşik kullanılmalı", "kaynakların iyileştirilmesiyle keşif mümkün hale gelir" ve "mevcut durum yeniliğe zaman bırakmıyor" olmak üzere 3 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 11'i keşif ve yararlanma süreçleri arasındaki ilişkiyi keşif ve mevcut kaynakların bütünleşik kullanılmalı şeklinde ifade etmiştir. Bu koda ilişkin K9, K12, K13, K14, K15, K19, K20, K21, K22, K24 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Geleceği öngörmek için şu an çok çalışmak lazım. Birlikte öğrenmek, tartışmak sürekli bir araştıma içinde olmak gerekiyor ki gelecekte hazırlıklı olalım. Günümüzde yaygın hale gelen gelecekte de etkin olması beklenen bir kavram ortaya çıktı. Bu kavram herkesin bildiği gibi ''yapay zeka''. Kurumumuzda bununla ilgili çalışmalar yapıyoruz. Öğrencilerimizin çok ilgisini çekiyor böyle çalışmalar. Öğrencilerimiz yeni tasarımlar yapıyor, kodlamalar yazıyor, yapay zekâya soru soruyor onunla konuşuyor adeta. Bu harika bir şey bence. Ben anlayamıyorum, bizden geçmiş olabilir. Ama yaptıkları projeler hoşuma gidiyor. Onlara yeni ufuklar açtığımızı düşünüyorum geleceğe yönelik. Bunu öğretmenlerime borçluyum. Her biri kendini geliştirmeye çalışıyor, her biri de değil tabi ama geneli diyelim. Kendini geliştirmek isteyen öğretmene sonuna kadar yardımcı oluyoruz. Yeterki kendini geliştirmek istesin. Mevcut durumlara gelince onlarla zaten uğraşıyoruz; yazısıydı, yarışmasıydı, sorunlar, disiplinler vs. Bunları bir şekilde ayarlıyoruz." (K9)*

"Yapılacak işleri öncelikle zamana yayıyoruz. Her hafta ne yapacağımız öncsinden belirlidir, planlı ilerleriz. Net bir tablo oluşturmak önümüzü görmek için önemli. Yapılacak etkinlikle, çalışmalar, projeler ne olırsa artık her konuda herkesin fikrini almaya özen göstermeye çalışıyoruz. Bolca istişare ediyoruz bu yüzden. Öğretmen arkadaşlarımızın yapmak istedikleri projeleri destekliyoruz ya da onlara imkanlar sunuyoruz. Diğer taraftan teknoljik gelişmeleri mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyoruz. Öğretmenlerimize bu konuda yapılan çalışmalara, projelere ve yarışmlara katılımı konusunda destekliyoruz. Hızla değişen bir sistem içerisinde olduğumuz için çocukları bu geleceğe hazırlamak zorundayız…" (K12)

"Okul yönetiminde güncel mevzuatı sürekli takip ediyoruz. Yönetim alanında yeni yaklaşımları takip ediyor ve okulumda uygulamaya çalışıyorum. Kaynakların kullanımında fikir birliği yapıyoruz. Elimizdeki kaynakları mevcut durumumuz için en iyi şekilde nasıl değerlendiririz konusunda öğretmen arkadaşlarımızla, bazen hizmetli personllerimizle bir araya gelerek beyin fırtınası yapıp en uygun seçeneği bulmaya çalışıyoruz. Yenilik olmadığı takdirde mevcut kaynakların azalacağını düşünüyorum." (K13)

"Bir kuşak farkı var gençlerle aramızda. Bizim gençliğimiz çok farklıydı. Onların da gençliği çok farklı. Gençler bizden daha çok teknolojiye hakim, daha çok teknoloji ile içiçeler. Bu nedenle derslerimiz eski metodlara göre işlemek söylediğim gibi eski de kaldı. Yeni metodlari yeni ders işleme stillerine ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimi, bu konuda düzenlenen hizmetiçi eğitimlere katılmaları konusunda teşvik ediyorum. Öğretmenlerimiz Türkiye Yüzyılı Maarif Modelimizin ortaya konduğu ilk günden itibaren derslerde digital materyallerden yararlanmaya, farklı analtım teknikleri bulma konusunda kendilerini geliştirmeye başladıklarını düşünüyorum. Bakın geçen yıl bir öğrencimiz " Siber Güvenlik Yarışmasında" birinci oldu. Bu büyük bir başarı oldu. Yazılım alanında, kodlama alanlarında çalışmalarımız devam ediyor. Farklı yeteneklere sahip çocuklarımızı destekliyorumuz. Okulumuzdan yönlendirdiğimiz iki kız öğrencimiz şu an profesyonel olarak top oynuyorbir kulüpte. Yine tenisçilerimiz var, ayak tenisi turnuvası bile düzenliyoruz. Her alanda

öğrencilerimizin destekçisi olmak için çalışıyoruz. Bu başarının nedeni okulumuzda herkesin mutlu olmasına özen göstersi, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz kendini bu okula ait hissetmesidir. Birlikte güçlüyüz. Öğrencilerimizin potansiyellerinin çok yüksek olduğuna inanıyorum sadece bunu tespit edecek doğru yönlendirecek kişlere ihtiyaçları var. Bunlar da biziz ve bunun bilincindeyiz. Mevcut ihtiyaçlarımızı da elimizdeki kaynakların kullanımını da hep birlikte belirliyoruz. Dediğim gibi birlikte olursak güçlüyüz, bu bir ekip işi." (K14)

"Her gün bir şeyler değişiyor. Teknoloji her gün üzerine koyarak ilerliyor. Bugün yeni dediğimiz yarın eski, demode duruma düşüyor. Böyle bir ortamda çocuklarımızı geleceğe hazırlamak zorunluluk. Fakat, bunu gerçekleştirmek de bir o kadar zor. Bunun farkında olarak küçük yaşta çocuklarımıza kodlama dersleri vermeyi önemsiyoruz. Öğretmenlerimizin bu anlamda kendilerini geliştirmeleri için hizmetiçi eğitimler almalarını önemsiyorum. Bir yandan dünyadaki gelişmeleri takip ederken diğer taraftan kendimizi güncel tutmak için çaba sarfediyoruz. Mevcut kaynaklar da burada devreye giriyor…" (K15)

"…İki arasındaki ilişkiyi ise şöyle açıklıyayım, bence bir zincirin halkaları gibi sadece yenilik arayıp mevcut durumumuzu iyileştirmezsek fikirler ortada kalır. Mevcut duruma odaklanıp geleceğe odaklanmazak okul sıradanlaşır, olduğumuz yerde de kalmayız, daha da geriye gideriz. Biz okulumuzda bu iki süreci birlikte götürmeye çalışıyoruz. Bir yandan yenilikler arıyoruz diğer yandan mevcut durumumuzu geliştirmeye çalışıyoruz." (K19)

"…Bir yandan mevcut işlerle uğraşıp diğer yandan projeler yürüterek bir şeyler üretmeye çalışıyoruz diyebilirim." (K20)

"…Mecvut kaynakların kullanımı ile yenilik arayışının birlikte yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum. Değişime, yeniliğe her zaman açık olmak gerekiyor bu zamanda." (K21)

"…Ben bu iki sürecin birlikte uygulanması gerektiğini düşünüyorum fakat okulumuzun mevcut imkânlarından dolayı pek yeterli olduğumuzu söyleyemem bu konuda." (K22)

"Bu iki sürecin birbirini tamamladığını düşünüyorum. Yenilik ararken kaynaklara dayanıyoruz, kaynakları doğru kullandıkça yeni şeyler denemek için alan açılıyor." (K24)

"Okulda sürekli bir gelişim kültürü oluşturmak, ilerlemek, dünyaya ayak uydurmak, geleceğe hazırlanmak istiyorsak, hem keşif hem yararlanma süreçlerini birlikte yürütmek gerektiğine inanıyorum." (K25)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 9'u keşif ve yararlanma süreçleri arasındaki ilişkiyi kaynakların iyileştirilmesiyle keşif mümkün hale gelir şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2, K6, K7, K10, K11, K16, K17 ve K18'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*…Daha çok mevcut ihiyaçlarımızı gidermeye çalışıyoruz. Mevcudu gideremiyoruz ki nasıl yenilik arayalım?" (K1)*

"...Mevcut durumda elimizdeki kaynakları ne kadar iyi kullanırsak o kadar yeni şeylerle uğraşmamıza fırsat bulacağımızı düşünüyourm. Sanırım bu mevcut kaynaklar ne kadar iyi durumda ise o derecede yenilik arayaşı için zaman ayrılabilir diye düşünüyorum." (K2)

"...Şimdi yani şu an iyi değerlendirilmezse geleceğe yönelik bir yenilik çıkarmanın zor olacağını düşünüyorum." (K6)

"...Mevcut durumla uğraşırken böyle yenilik arayışı vs. vakit yok. Önce bunları bir halledelim yenilikte peşine gelir elbet." (K7)

"Yani mevcut kaynakları koruyarak geliştirerek bir temel haline getirmeye çalışıyoruz. Yeni kaynakları ise mevcut kaynaklar üzerinde hedef ve amaçlara ulaşabilmek için örgütsel bir biçimde ergonomik bir tarzla, eee, eski kaynaklara katarak ilerliyoruz…" (K10)

"Buna göre bir sonraki hafta ne yapacağımızı bir önceki haftadan planladığımızdan her şey genellikle sıkıntısız ilerler. Diyeceğim o ki planlama yapabilmek hem mevcut durumları en şekilde kullanmayı sağlayacak böylece gelecekte daha az sıkıntıların yaşanmasına yol açacaktır. Şimdiyi iyi planlayan geleceği de iyi panlamış olur." (K11)

"İmkân varsa yenilik var. Mevcut durum yeterli ise geleceğe bakılabilir. Biz de mevcut durumumuza göre hareket ediyoruz…" (K16)

"Yenilik arayışı içinde miyiz? Bilmiyorum. Ama dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişmeleri takip ediyoruz, okuyoruz. Bu kadarını yapabiliyoruz. Nasıl yenilik arayışı içince olabiliriz ki! Bunun için gerekli altyapıya, gerekli donanıma sahip öğretmenlere ve fiziki ortamlara ihtiyacımız var. Bu yüzden biz takip etmekle yetiniyoruz. Daha çok devletimizin sağladığı mevcut imkânlar doğrultusunda hareket ediyoruz…" (K17)

"…Bugün atılan adımlar ne kadar doğru atılırsa gelecek daha iyi olur." (K18)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 6'sı keşif ve yararlanma süreçleri arasındaki ilişkiyi mevcut durum yeniliğe zaman bırakmadığı şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K3, K4, K5, K7 ve K17'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*…Gelen yazıların takibini düzenli olarak yapıp yapılacak uygulamaları belirlenen zaman diliminde yetiştirilmesi gerekli. Bunların peşinden koşuyoruz. Başka, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumları çözmeye çalışıyorum. Bir de yenilik demiştin, yenilik aramaya vaktimiz kalmıyor bunlarla uğraşmaktan…" (K2)*

"…Zaten mevcut işleri yetiştirmekten ve okulumuzun bulunduğu ortamdan kaynaklı yaşanan olaylardan başımızı kaldırcak vakit bulamıyoruz. Gelecek falan bunları düşenecek zaman bulamıyoruz." (K3)

"Geçmişte yaşananlar bugünü nasıl etkiliyorsa bugün yaşananlarda geleceği etkileyecektir. Fakat biz okullda pek de gelecek ile uğraşmıyoruz. Daha çok günübirlik yaşıyoruz. Bugünde olay olmadı çok şükür diyoruz…" (K4)

"Prosedür neyse onu ugulamaya çalışıyoruz. Onun dışında bir şeyler geliştirmeye, üretmeye vakit yok diyebilirim…" (K5)

"Yeniliğe odaklanmak içn gerekli zamana sahip değiliz, olsak da yeterli kaynağa sahip değiliz zaten. Genellikle bugünü nasıl kurtarırız diye baktığımızı düşünüyorum. Kısa vadede okulu en iyi şekilde nasıl döndürüz

diye uğraşıyoruz. Okulun temizliği, disiplin problemleri, öğretmnenlerin ve öğrencilerin sorunları ve istekleri, eksik materyalleri gidermeye çalışmaya çalışırken yani mevcut durumla uğraşırken böyle yenilik arayışı vs. vakit yok…" (K7)

"…Öğrencilerimizin disiplin problemleri, öğretmenlerin problemleri velilerin istekleri, okul binamızın eksikleri genel manada okulun genel işleyişi için yetişrilmesi için gereken yazılar, yani, bunlarla ilgileniyoruz. Vaktimizi bunlara harcıyoruz. Mevcut kaynaklarımızı durumu idare etmek için kullanıyoruz. Dolayısıyla geleceğe yönelik bir arayış içinde olamıyoruz. Çünkü problemimiz şu an." (K17)

4.4. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerine "Örgütsel ustalığın eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.5.'de incelenmiştir.

Tablo 4.5. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tema 4	Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı		
Alt Tema	**Kod**	**Katılımcılar**	**f**
Örgütsel Ustalığın Öğrenci Başarısına Etkisi	Öğrenci gelişimi ve yeteneklerin desteklenmesi	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K24	20
	Öğrenme istekliliği	K6, K7, K9	3
	Yaratıcılığı geliştirme	K9, K17	2
	Problem çözme becerisi geliştime	K8, K9	2
Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesine Etkisi	İşbirliği ve paylaşım kültürü	K3, K4, K7, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K20, K21, K24	12
	Sürekli öğrenme ve gelişim kültürü	K2, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K19, K25	10

Tablo 4.5. incelendiğinde, örgütsel ustalığın eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, "örgütsel ustalığın öğrenci başarısına etkisi" ve "örgütsel ustalığın eğitim kalitesine etkisi" alt temaları ile incelenmiştir. Bazı katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir. Örgütsel ustalığın öğrenci başarısına etkisini katılımcıların çoğunluğu (f=19) "öğrenci gelişimi ve yeteneklerin desteklenmesi" olarak ifade etmiştir. Örgütsel ustalığın eğitim kalitesine etkisini ise katılımcıların çoğunluğu (f=12) "iş birliği ve paylaşım kültürü" oluşturur şeklinde belirtmiştir.

4.4.1. Örgütsel Ustalığın Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Görüşler

Örgütsel ustalığın öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşlerin yer aldığı alt temada, "öğrenci gelişimi ve yeteneklerin desteklenmesi", "öğrenme istekliliği", "yaratıcılığı geliştirme" ve "problem çözme becerisi" olmak üzere 4 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 20'si örgütsel ustalığın öğrenci başarısını, öğrencinin gelişimini ve yeteneklerinin desteklenmesini sağlayarak olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K15, K16, K18, K22 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"...Çocukların yeteneklerini ve ilgilerini gerçekleştirebilecekleri fiziki imkânlar yaratır. Öğrencilerin seviyelerini yukarı taşımaya çalışır." (K1)*

> *"...Okuldaki çalışanlar sorunları bu şekilde çözebilirse olumlu bir çalışma ortamı yaratılmış olur. Bu da öğrencilere olumlu etkileyecektir her açıdan." (K4)*

> *"...Öğrenci başarısının önemsendiği bir ortam oluşur." (K5)*

> *"...birbirini öğrenmeye sürüklüyen bir öğretmenler ve yöneticilerin olduğu bir ortamda öğrencilerinde öğrenmeyi seven, araştıran, sorgulayan bireyler olarak yetişeceğini düşünüyorum." (K6)*

> *"...Öğrencilerde bundan nasibini olumlu anlamda görecektir, kendilerini her gün biraz daha ileriye taşıyacakları bir ortamda oldukları için." (K7)*

"Ne kadar iyi uygulanabilirse o kadar öğrenci motivasyonunu arttırır…" (K8)

"…Bu nedenle tecrübenin her konuda olduğu gibi özellikle eğitim ve öğrenci başarısı üzerinde de çok etkili olduğu tartışmasızdır..." (K10)

"Çalışkan, başarılı yöneticilerin ve öğretmenlerin yürüttüğü okulda ister istemez müfredatta daha iyi uygulanır. Daha zengin biçimde dersler işlenir. Öğrenciler kaliteli bir eğitim alır. Bu da herkesin başarısını arttırır." (K15)

"Kendi işine sahip çıkan kişilerin olduğu ve bu kişiler arasında iyi bir iş bölümünün olduğu bir örgüt içerisinde bulunan öğrenciler için başarı kendiliğinden gelecektir." (K16)

"…bu durum öğrenci başarısını da olumlu etkileyecektir…" (K18)

"Çocukların sadece akademik anlamda değil, sportif ve sanatsal faaliyetlerde de başarısını arttıracaktır. Öğrencilerin bireysel yeteneklerine daha çok önem verileceğini düşünüyorum…" (K22)

"…hem akademik anlamda başarı hem de sosyal ve duygusal gelişim açısından öğrencilerin gelişimini arttırdığına inanıyorum." (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalığın öğrenci başarısı üzerinde, öğrenme istekliliği kazandırma yoluyla etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu koda ilişkin K6, K7 ve K9'a ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…öğrencilerinde öğrenmeyi seven, araştıran, sorgulayan bireyler olarak yetişeceğini düşünüyorum…" (K6)

"…Öğrencilerde bundan nasibini olumlu anlamda görecektir, kendilerini her gün biraz daha ileriye taşıyacakları bir ortamda oldukları için." (K7)

"Öğrencilerin etkin olduğu yani, sürekli bir şeyler öğrenmeye çalıştığı, bir şeylerle uğraştığı, kafa yorduğu problemlerinin olması ve onlara eşlik eden kendini geliştiren öğretmenler birlikte sorunlarına çözüm arandığı, öğrenmelerin iki tarafında aktif katılımları ile gerçekleştiği bir kurumda başarının olmaması mümkün değildir." (K9)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalığın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K9 ve K17'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…*Yaratıcılık artar…" (K9)*

"Yaratıcılığı arttıracağını düşünüyorum. Yeni fikirlerin anlayışların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Çünkü düşünceler özgürce dile getirilecektir…" (K17)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalığın öğrencilerin problem çözme becerisi geliştirdiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K8 ve K9'a ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de bizim problem çözme becerilerimizi geliştirir." (K8)

"…*problem çözme becerileri gelişir hem öğrencilerin hem öğretmenlerin." (K9)*

4.4.2. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşler

Örgütsel ustalığın eğitim kalitesine etkisine ilişkin görüşlerin yer aldığı alt temada, "iş birliği ve paylaşım kültürü" ve "sürekli öğrenme ve gelişim kültürü" olmak üzere 2 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 12'si örgütsel ustalığın eğitim kalitesine etkisini iş birliği ve paylaşım kültürünün gelişmesi yönünde ifade etmiştir. Bu koda ilişkin K3, K4, K7, K12, K13, K14, K16, K17, K18 ve K21'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Olayları daha kısa sürede halledilmesini sağlayacağını düşünüyorum. Bu yüzden zaman tasarrufu sağladığını düşünüyorum. Öğretmenler arası iş birliği ve öğretmen ile idare arasındaki iş birliği açısından kuvvet birliği de sağlar. Bir elin nesi var iki elin sesi var yani. Öğretmenlerin idareden kuvvet aldığı idarenin öğretmeninden kuvvet aldığı bir ortamda hiç şüphesiz öğrenciler de olumlu anlamda etkilencektir." (K3)

"Kendisini herhangi bir alanda yeterli hissetmeyen bir öğretmenin danışacağı konuşacağı birinin olması iyi bir şey. Sorunların bu şekilde

düzelmesi herkese bir şeyler öğretiyor. Okuldaki çalışanlar sorunları bu şekilde çözebilirse olumlu bir çalışma ortamı yaratılmış olur…" (K4)

"Örgütsel ustalığın örgütün birlikte hareket ederek öğrenmeye sürükleyeceğini düşünüyorum…" (K7)

"Görev dağılımının çok iyi olduğu bir ortamı düşünüyorum. Böyle bir ortam var mıdır bilemem. Ama bunun yani örgütsel ustalığın sağlandığı bir ortamda ustalık derecesinin fazla olduğu kurumlarda örgüt içerisinde görev dağılımı çok yiyidir düşünüyorum. Bu durumun aynı zamanda kurum içersinde karşılıklı birgüven ortamıda oluşturacağını düşünüyorum. Öğretmeninin idareye, idarenin öğretmene, öğrencilerin okula güveni ne kadar fazla ise yapılan işlerde o derece ciddi hareket edileceğini düşünüyorum." (K12)

"Hiç şüphesiz olumlu etkisi vardır tabii ki. Okul içerisinde her bireyin sorumluluğu vardır. Bu sorumluluklar bir iş yükü olarak değerlendirilmez. Ortak bir amaça doğru hareket ederken bireyler sorumluluklarını yerine getirirken içsel olarak motivasyon olmuştur. Başarıya giden yolda kendi yapacaklarından kendi mesul hisseder. Severek görevini yerine getirir. Birey kendini örgüt içerisinde değerli hissettiğinden yaptığı işe özveri gösterir. Bundan dolayı, tartışmasız, hem eğitimin kalitesi artacaktır hem de öğrenci başarısı." (K13)

"Bir kurumun işleyişi ne kadar düzgün ilerliyorsa, rol dağılımları ne kadar düzgün dağıtılmışssa, ne kadar az sıkıntı yaşanıyorsa, disiplinli ise o kadar başarılı olması beklenir. Bu da onun örgütsel ustalığını belirler diyebilirim. Kurum ne kadar örgütsel olarak usta o kadar başarılıdır." (K14)

"Kendi işine sahip çıkan kişilerin olduğu ve bu kişiler arasında iyi bir iş bölümünün olduğu bir örgüt içerisinde bulunan öğrenciler için başarı kendiliğinden gelecektir." (K16)

"Yeni fikirlerin anlayışların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Çünkü düşünceler özgürce dile getirilecektir. Kişiler kendilerini baskı altında hissetmeyecektir. Bu da hem eğitim öğretimin kalitesini arttırır hem de böyle bir ortam öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir…" (K17)

"Deneyimli kişiler oluşan bir örgüt içerisinde insanlar hem kendi deneyimlerinden hem de diğer arkadaşlarınının deneyimlerinden yararlanarak hareket edeceğinden ortaya çıkan üründe, eserde bir o kıymetli olacaktır. Bu okulun hizmet kalitesini arttırır…" (K18)

"Tartışmasız, okulun eğitim kalitesini ve öğrenci başarısı en üst seviyeye çıkar. Ortak akıl demiştim, bu önemli. Yani, at nasıl sahibine göre kişnerse, okul içinde bulunduğu örgütün birlikteliğine göre kişner diyebilirim. İyi bir birliktelik iyi bir eğitim kalitesi ve öğrenci başarısıdır." (K21)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 10'u örgütsel ustalığın eğitim kalitesine etkisini sürekli öğrenme ve gelişim kültürü oluşturması yönünde ifade etmiştir. Bu koda ilişkin K2, K5,K6, K7, K9, K11,K12, K19 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Aynı zamanda örgütsel ustalığın sürekli gelişim içerisinde olmayı gerektirdiğini düşünüyorum. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri bir çalışma ortamunın sağlanması hem eğitimin kalitesini hem de öğrencilerin başarsını olumlu yönde arttıracaktır." (K2)

"…Deneyimli öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi eğitimin kalitesini tabii ki arttırır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişimini hızlandırır…" (K5)

"…birbirini öğrenmeye süreklüyen bir öğretmenler ve yöneticlerin olduğu bir ortam…" (K6)

"Örgütsel ustalığın örgütün birlikte hareket ederek öğrenmeye sürükleyeceğini düşünüyorum. Akademik anlamda, dijital anlamda ne bileyim proje yazma, projelere katılım konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin istekli hareket edeceklerini bu konularda veya bu tarz konularda kendilerini geliştirmeye çalışmaya hevesli olacaklardır diye düşünüyorum…" (K7)

"…onlara eşlik eden kendini geliştiren öğretmenler birlikte sorunlarına çözüm arandığı, öğrenmelerin iki tarafında aktif katılımları ile gerçekleştiği bir kurumda başarının olmaması mümkün değildir…" (K9)

"...Bu nedenle herkesin bibirbirini desteklediği bir ortamda gelişimde sürekli olacaktır hem bizim için hem herkes için. Buna kuşku yok. Böyle bir ortamda da eğitimin kalitesinin artmaması için herhangi bir neden olmaz sanırım." (K11)

"...Dinamik bir sürecin olduğu, yenileğe açık olan, kendini geliştiren bir okul ortamı yaratacağına inanıyorum. Bu sebepten başarı zaten mutlaka olacaktır." (K12)

"Eğitim kalitesini artırmanın yolu, sürekli gelişen ve öğrenen bireylerden geçer. Örgütsel ustalığın bunu sağlayacağını düşünüyorum..." (K19)

"Okul birlikte, bir bütün olarak, öğrenmeye çalışan, kendini yenileyen bir yapıya dönüşür. Böyle bir anlayış içerisinde öğretmenler daha motive olur, ekip ruhu gelişir. Tüm bunlar tabii ki doğrudan eğitim kalitesine yansıyacaktır. Eğitim ortamı daha nitelikli hale geldikçe, öğrencilerin başarı düzeyi de doğal olarak yükselecektir." (K25)

4.5. Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan En Büyük Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkmak İçin Uygulanan Yöntemlere İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerine "Örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorluklarla başa çıkmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?" soruları yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.6.'da incelenmiştir.

Tablo 4.6. Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkmak İçin Uygulanan Yöntemlere İlişkin Görüşler

Tema 5	Zorluklar ve Yöntemler		
Alt Tema	**Kod**	**Katılımcılar**	**f**
Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorluklar	Ön yargılar ve direnç	K2, K4, K5, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K19, K20, K21, K23	13
	İlgisiz veli	K2,K3, K8, K12, K14, K22, K24, K25	8
	Maddi kaynak yetersizliği	K1, K2, K6, K8, K24	5
	İş yükü	K1,K7, K9, K16	4
	Yukarıdan aşağı yönetim anlayışı	K9, K16, K17	3
	Öğrenci hazırbulunuşluluk düzeyinin düşüklüğü	K6, K8	2
	Caydırıcı olmayan disiplin uygulamaları	K16, K18	2
	Sendikal gruplaşmalar ve liyakat	K15	1
	Kalabalık sınıf	K17	1
	Yönetici tükenmişliği	K16	1
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorlukları Çözme Yöntemleri	Birlikte karar alma	K4, K10, K13, K19, K20, K22, K24	7
	Dış paydaşlarla iş birliği	K1, K3, K6, K24, K25	5
	Etkili iletişim	K14, K21, K23	3
	Öğretmen desteği	K1, K8, K12	3
	Sorumluluk verme	K2, K16	2
	Maarif modelini uygulamaya çalışma	K6	1
	Gelir yaratma etkinlikeri düzenleme	K2	1
	Ödüllendirme	K16	1
	Veli ziyareti	K8	1
	Bilgilendirme faaliyetleri	K18	1

Tablo 4.6. incelendiğinde okul yöneticilerinin örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaştığı en büyük zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmak için uyguladıkları yöntemlere ilişkin bulgular "örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluklar" ve "okul yöneticilerinin örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemleri" alt temaları ile incelenmiştir. Bazı katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu (f=13), örgütsel ustalığı geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan zorluğu "önyargılar ve direnç" olarak ifade etmiştir. Örgütsel ustalığı geliştirme sürecinde karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini ise katılımcıların çoğunluğu (f=7), "birlikte karar alma" şeklinde belirtmiştir.

4.5.1. Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşler

Örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluklara ilişkin alt temada, "değişime direnç", "ilgisiz veli", "iş yükü", "maddi kaynak yetersizliği", "yukarıdan aşağı yönetim anlayışı", "öğrenci hazırbulunuşluluk düzeyinin düşüklüğü", "caydırıcı olmayan disiplin uygulamaları", "sendikal gruplaşmalar ve liyakat", "kalabalık sınıf" ve "yönetici tükenmişliği" olmak üzere 10 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 13'ü örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu önyargılar ve direnç olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K4, K5, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K19, K21 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"…Öğretmenlerimiz genel olarak derslerine girmek dışında bir etkinlikte yer almaktan çekiniyor. Daha doğrusu yapmak istemiyor…" (K2)*

> *"…Yeni gelen öğretmenlerin her şeyi kendileriin bildiğini düşünmesinden dolayı verilen akıllara umursamaz tavırları. Aynu şekilde tecrübeli arkaadaşların her şeyi çok bildiklerini düşünmesi…" (K4)*

> *"Öğretmenler problem çözmek için bir arada çok bulunmuyorlar diye düşünüyorum. Kendilerince başka problemleri var. Kendileri her sorunu tek başına daha iyi çözebileceklerini başka birisine sorarsa sanki bu durum kendisini yetersiz gösterecekmiş gibi düşünüyor. Ben öyle düşünüyorum. Çoğu iş bile angarya iş olarak görülüyor. Biliyorsunuz şimdi MEB yapılan sınavlardan sonra analiz istiyor. Bu onlar bir angarya mesela. Çok zor geliyor…"(K5)*

"Yani şöyle diyebiliriz, yeni atanmış tecrübesiz personel insanların ön kabulleri, yaş, kültür farklılığı ve alışlanlıklar örgütsel ustalığın gelişmesi açısından engel durumlardır…" (K10)

"…Öğretmenler ''çalışmak istediklerini söylüyorlar'', ''bir şeyler yapmak istediklerini söylüyorlar'', ne bileyim, ''farkli şeyler yapalım diyorlar'' fakat iş yapmaya gelince, bir proje yapalım deyince ya da farzı misal şöyle bir çalışma gelin girelim dediğimizde bir isteksizlikle karşılaşıyoruz. Anlaşılır gibi değil. Bunu her öğretmenimiz söylemiyorum yanlış anlaşılmasın, genellikle böyle oluyor diyorum…" (K11)

"Kesinlikle öğretmenlerin mevcut rahatlarını bozacak çalışmalarda yer almak istememesi. Yani öğretmenlerin yeni yaklaşımları benimsemelerinde zorluk yaşıyoruz zaman zaman. Çoğu öğretmenimizin teknoloji kullanımında yetersiz. Temel bilgiasayar kullanımlarını kullanırken bile, örneğin word, zorluklar sıkıntılar görebiliyoruz. Bu durumu bilen arkadaşlar bilmeyenlere destek vererek çözmeye çalışıyoruz. Bu programları öğrenin diyoruz ama yukarıda bahsettiğim mevcut rahatlık devreye giriyor…" (K12)

"Direkt olarak şunu söyleyeceğim "kişisel direnç". Günümüzde insanlar günü geçirmenin, para kazanmanın derdindeler. Bir konu bireysel olarak kişiye yarar sağlıyorsa o işte bulunmak istiyor o işi yapmak istiyor. Bunu öğretmenlerde de gözlemliyorum. "Niye ben bunu yapayım ki? Boşverin hocam, hiç uğraşmaylım, bizim öğrenciler yapamaz, ufff, pufff…" gibi söylemler olunca iş birliği içinde hareket etmek zor oluyor…" (K13)

"İlk olarak, önyargılarımız var. Örnek vereyim, Maarif modeli yayınlandı. Hemen insanlar "Neden adı maarif, hiç olmamış, bu ne şimdi" vs. şeklinde önyargılarda bulunuyorlar. İlla ki modelin bir eksiği vardır, daha yeni bir model bu. Zaten devlette eksiği yok demiyor ki, varsa bir eleştiriniz bana bildirin diyor. Bunu kırmak biraz zaman alacak…" (K14)

"En büyük sorun " Ne me lazımcılık". En önemli problem bu. Çoğunlukla derse girip çıkayım diye bakılıyor öğretmenliğe…" (K16)

"Öğremenler, öğrenci veya velilerin okullardaki değişim adımlarına temkinli yaklaşması, kendilerini konforlu alanlarından çıkarmak istemesi karşılaştığım en büyük zorluk diyebilirim…" (K19)

"Birinci zorluk kamu sektörü, 657'nin koruması. Direnç var. Öğretmen işin içine girmek istemiyor, mesaimi doldurayım da yeter bana şeklinde bakıyor. İyi öğretmenler de var onları ayırıyorum, ben çoğunluktan bahsediyorum. Bunun gibi şeyler…" (K21)

"En büyük zorluk bazı öğretmenlerin eski köye yeni adet getirmek istememeler başımıza dert almayalım gibi sözler. Geleneklerin değişmesine karşı çıkma bizim DNA'mıza işlemiş." (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 8'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu ilgisiz veli olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K3, K8, K12, K14, K22 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*…velilerimizi okula getirmekte de zorlanıyoruz..." (K2)*

"Okulumuz dezavantajlı bir bölgede. Genel olarak öğrencilerin devamsızlık problemi ile karşılaşıyoruz. Bu durumu velilere bildirmek nerdeyse olanaksız. Velilere ulaşmak çok zar. Telefonlara çıkmazlar. Genelde yanlış numara verirler. Adreslerine gitsek verdikleri adres de bulunmazlar, çünkü o da yanlış ya da evden kaçmış gitmiş. Adreslerinde bulsak dahi bizlere kapıyı açmıyorlar. Açan çocuklarını gönderceklerini söylüyorlar, sonrasında çocuk bir ya da ikigün geliyor sonra çocuk yine kayıp…" (K3)

"Aile içi problemler çocukların psikolojik anlamda olumsuz etkiliyor. Onlardan gördüklerini okulda uygulamaya çalışıyorlar. Kimi sigara içmeye yelteniyor, kimi kavga dövüşle sorunları halletmeye çalışıyor… Ailelerin keza okula gelmesi, çocuklarıyla ya da çocuğu ile ilgilenmesi gerekiyor fakat onları okula getirmekte zorlanıyoruz. Bizler bazen onların ayağına gidiyoruz veli ziyaretleri yapıyoruz…" (K8)

"…İkinci olarak ilgisiz veliler. Veli çocuğun başına ciddi bir şey gelmediği sürece okula gelmeye tenezzül etmiyor. Hepsi değil tabi ama çoğunluğu böyle…" (K12)

"…öğrencilerimizin sorumluluk duygusu az. Bunun sebebi ise kesinlikle aileler. Aileler, çocuklarına toz kondurmuyor. Aileler okullara çok üstten bakıyor. Böyle büyüyen bir çocuk şımarık oluyor. Sorumluluk üstlenmiyor, yaptığı yanlışın farkında olmuyor. Sürekli ailesi tarafından onore ediliyor. Böyle olmaz…" (K14)

"En fazla veli gruplarından zorlanıyoruz. Veli ayağı zayıf olunca çocuklara istediğimiz şekilde ulaşamıyoruz. Veliler ilgili olsalar, çocularını önemseler inanın her şey daha iyiye gidecek. Özellikle kadın öğretmenlerimize daha kaba davranıyorlar. Evde olumsuz davranışlar, çevrede olumsuz davranışlar gören bir çocukla okulda uğraşmak hiç kolay olmuyor. Bunun sorumlusu çocuklar değil veliler." (K22)

"En büyük zorluklar kesinlikle kendi okulum için velilerin ilgisizliği ve maddi kaynak yetersizliğidir…" (K24)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 5'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu maddi kaynak yetersizliği olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2, K6 ve K8'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*…tabii ki maddiyat sıkıntımız var. Maddiyatımız yeterli ol madığından planlarımız havada kalıyor…" (K1)*

"Okulumuzun ihtiyaçlarını giderecek ya da çocuklar için öğretmenler için daha doğrusu hepimiz için bir kaliteli bir ortamda eğitim sunabilmek için gerekli maddiyatımız yok. Buna da şükür, diyerek yolumuza devam ediyoruz…" (K2)

"…Diğer yandan kaynak eksikliğimiz var. Diyelim fen bilimlerinde bir proje yapılacak yeterli ekipmanımız yok ya da eksik. Yine bu işler için para gerekiyor. Yeterli maddiyatımızda yok bunun için. Bunun için maalesef çok bir şey yapamıyoruz…" (K6)

"*…Teknolojik anlamda ise hem kaynak hem de altyapı eksiklerimiz var..." (K8)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu iş yükü olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K7, K9 ve K16'ya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"İş yükü diyebilirim başta. Bizden istenilen görevlerin zamanlaması uygun olmuyor. Yani, resmi yazıyla sürekli bizlerden bir şeyler isteniyor. Çoğu zaman istenen çalışmaların belirtilen tarihe yetiştirilmesi mümkün olmuyor anlayacağınız. Bir de üstüne bir bu müdürlükten bir başka müdürlükten yazı gelmesi bizi zorluyor. Bunlarla uğraşıyoruz, bunun dışında koskoca okulla ilgileniyorum. Bu benim görevim fakat, gelen parayı giden parayı, bozulan eşyayı, tıkanan tuvaletin yapımına kadar bir de fatura vs., öğrenci ve öğretmenlerin talepleri, sıkıntıları vs. bizim başımıza düşen iş yükünü bir hayli arttırıyor…" (K1)*

> *"Öğretmen arkadaşlarımızın çalışma saatlerinin fazla olduğunu düşünüyorum. Ders dışında bir şeylerle uğraşma vakti yok. Sadece dersini anlatmak durumunda yani. Onun dışında öğrencilerle gerçekten bi şey yapacak vakit kalmıyor. Kalsa da o da çok verimli olmuyor. He, ek ders koyabiliyoruz fakat orda da öğretmenlerin çoğunlukla kendi bireysel işleri ile ilgilenmesi gerektiğinden öğrencilerin ise okul bitiminden sonra ek derslerde bulunmak istemesinden kaynaklı sorunlar ortaya çıkyor. Ekstra ders koymak iyi bir çözüm olmuyor." (K7)*

> *"…Bunun dışında bir de bizden istenenleri yerine getirme mecburiyeti olunca bunları angarya iş olarak görüyoruz ve yaparken de yerine getirirken de bu yazıları açıkcası çok da mutlu değiliz." (K9)*

> *"…İkincisi, mevzuat dışı üstlerimizin bizden beklentileri. "Şu okulun süslenmesini yapın" , "Şu etkinlik düzenlenecek mutlaka yapmanız gerekiyor" vs. daha çok sayarım. Bunlarla ilgilenmekten çoğu işe vakit kalmıyor. Emir demiri kesiyor maalesef, bu durumdan çok mutsuzuz…" (K16)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu yukarıdan aşağı yönetim anlayışı olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K9, K16 ve K17'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Yönergeler, yönetmelikler dışına çıkamıyoruz. Farklı alanda çalışmak istiyoruz, yeni bir şey üzerinde çalışmak istiyoruz dediğimizde üst kurumda amir olmaz diyor. Nasıl özgünlük katacağız? Sürekli istenen şeyler üzerinden mi ilerlemeli? Bizim okulumzda yapmak istediğimiz, kendi fikirlerimiz kendi çalışma sistemimiz olamaz mı? Benim öğretmenim gelen yazıdaki projeleri yapmak istemiyor? Farklı bir alanda daha iyi olacağını söylüyor. Ama bunu anlatamıyoruz. Yeniliğe açık olmayanlar, bunu desteklemeyenler yöneticilik yapmasını doğru bulmuyorum. Yapmak istediklerimiz kursağımızda kalabiliyor…" (K9)

"…mevzuat dışı üstlerimizin bizden beklentileri. "Şu okulun süslenmesini yapın" , "Şu etkinlik düzenlenecek mutlaka yapmanız gerekiyor" vs. daha çok sayarım. Bunlarla ilgilenmekten çoğu işe vakit kalmıyor. Emir demiri kesiyor maalesef, bu durumdan çok mutsuzuz..." (K16)

"Çoğu zaman okul ve üst kurum arasında arasında ilişki tek taraflı. Üsttekiler diyor biz yapıyoruz. Bir uymamız gereken mevzuat var. Fakat sorun mevzuatta değil, uygulanması ile ilgili sıkıntılar var. Emir demiri keser anlayışı var…" (K17)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu öğrenci hazırbulunuşlukluk düzeyinin düşüklüğü olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K6 ve K8'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"İlk aklıma gelen öğrencilerimizin hazırbulunuşluğu çok az. Hem dersleri konusunda böyle hem de yaşam becerileri konusunda da böyle…" (K6)

"…öğrencilerimizin hazırbulunuşlukları çok düşük, 5.sınıfa gelen öğrencilerin çoğunun okuma ve yazma konusunda sıkıntıları var…" (K8)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu caydırıcı olmayan disiplin uygulamaları olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K16 ve K18'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…disiplin anlayışının öğrenci odaklı olması, yaptırımların caydırıcı olmaması. Başarılı öğrencileri ödüllendirmekten çok başarısız öğrencileri ödüllendiriyoruz gibi…" (K16)

"…Eskiden Alo 147 vardı, şu an CİMER keyfi kullanıma müsait halde. Buralarda okulumuzun adı geçtiği için cevap verme durumunundayız zorunlu olarak. Söylemlerin teyidi yapılmıyor. Canı sıkılan masa başında faturayı devletin personline kesiyor. Bundan kaynaklanan sorunlar yaşıyoruz. Özgürlük abartılı olarak sunuldu. Buralarda keyfi şikâyetlerde bulunanlara, asılsız iddialar yapanlara karşı bir yaptırım yok…" (K18)

Çalışma grubundak, 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu sendikal gruplaşmalar ve liyakat olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K15'e ait görüş aşağıda verilmiştir.

"Çalışma hayatında bir yerlere atanırken, gelirken üyesi olduğu sendikaları kullanan kişiler var. Bu kişiler sendikalarına güvenerek okul içerisinde zaman zaman huzursuzluklar çıkarıyorlar. Gruplaşmalar meydana gelebiliyor. Dolayısıyla hem bir liyakat problemi hem de mevcur düzeni bozan davranışlar ortaya çıkıyor. Yapılan torpile benim yapacağım bir şey yok maalesef, kınıyorum. Ama kurum içerisinde sendikalar ile ilgili konuşulmasını, herhangi bir siyasi ifadelerin konuşulmasını engellemeye çalışıyorum. Bu konuya lütfen dikkat edin. Sendikalşma bizi ayırıyor…" (K15)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu kalabalık sınıf olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K17'ye ait görüş aşağıda verilmiştir.

"…Nüfus artışından dolayı sınıflarda çok fazla öğrenci var. Otuzun üzerinde öğrenci olan bir sınıfta ne kadar kaliteli bir eğitim olur. Öğretmenlerin etkinliği çok azaldı…" (K17)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluğu yönetici tükenmişliği olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K16'ya ait görüş aşağıda verilmiştir.

"…Son olarak, tamam, öğretmenler, öğrenciler vs. uğraşıyoruz ama bizokul yöneticileri de insan. Bizim de motivasyon düşüklüğümüz oluyor iidare olarak. Bununla ilgili de bir şeyler düşünülmeli." (K16)

4.5.2. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalığı Geliştirirken Karşılaşılan Zorlukları Çözme Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerinin örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemlerine ilişkin alt temada, "birlikte karar alma", "dış paydaşlarla iş birliği", "öğretmen desteği", "sorumluluk verme", "maarif modelini uygulamaya çalışma", "gelir yaratma etkinlikeri düzenleme", "ödüllendirme", "veli ziyareti" ve "etkili iletişim" olmak üzere 9 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 7'si örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini birlikte karar alma olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K4, K10, K13, K19, K20 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"...Bu durumlar karşısında artık alınması gereken kararları mümkün olduğunca toplantı yaparak herkesin sözünü dinledikten sonra oylama yaparak seçiyoruz." (K4)*

> "*…Bu nedenle onlara öncelikle kurum kültürünü benimsetmek yalnız olmadığını benimsetmek, hissettirmek, hata yaptığında hemen müeyyide uygulamaktan ziyade yanında bulunarak, rehberlik sağlayarak birlikte hareket etmeye çalışıyoruz." (K10)*

> *"...Bu durumu aşmak çok zorlu ve uzun bir süreç oldu benim için ama zor olsa da büyük oranda bu problemi aştığımı düşünüyorum. Bunu onlarla zaman geçirerek, küçük görüşmeler yaparak, eksik oldukları alanlarda yönlendirmeler yaparak, tartışarak, dertlerini dinleyerek vs. yaptım. Asıl önemli olan şey sonunda öğretmenlerimiz "Neden birlikte hareket etmeliyiz?" sorusunun önemini farkında olarak davranmaya başladılar. Bir sorun ile karşılaştığımda öğretmenlerimizle birlikte masanın etrafında toplanıp "Bu problemi nasıl çözeriz?" dedim. Bu onların çok hoşuna gidiyor. Burada en zayıf sesi bile duymaya gayret gösterdim. Fikilerinin önemini öğretmenler hissetiklerinde onu sahipleniyor. Onları farketmek önemli. Sonrasında yavaş yavaş işbirlikleri arttı, bu küçük başarılar getirdi. Şu an bulunduğumuz durumda başta yaşadığımız zorluklar sonrasında kazanç haline gelmeye başladı." (K13)*

"...Peki, bunu aşmak için ne yapıyorum, öğretmenleri ve velileri karar alma süreçlerine davet ediyorum. Onların düşüncelerini dinliyorum, bunlara karşın olumlu sonuçları verilerle paylaşıyorum, somut hale getiriyorum dediklerimi, böyle dahat etkili oluyor, elde veri ile konuşmak. Hemen olacak bir süreç değil bu, aşama aşama bunu sorunu haledeceğiz." (K19)

"...Sürekli irtibat halinde kalarak, bir araya gelerek bu durumu önlemeye veya azaltmaya çalışıyoruz diyebilirim." (K20)

"...Bu problemlerle başa çıkmak için öğretmenlerle birlikte hareket etmeye, kararları birlikte almaya çalışıyorum..." (K24)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 5'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini dış paydaşlarla iş birliği olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K3, K6, K24 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Bazen okulun ihtiyaçlarını giderebiilmek için civar okullarla haberleşip birbirimizi bir şekilde idare etmeye çalışıyoruz." (K1)

"...genellikle sosyal hizmet ile birlikte çalışıyoruz. Çünkü veliler onlardan yardım talep edebildikleri için onları seviyorlar, dediklerine daha çok inanıyorlar. Bazı öğrencilerimizin uyuşturucu kullandığını ya da ailesinde böyle birinin bulunduğunu öğreniyoruz. Bu konuda da narkotik ile iş birliği içindeyiz. Durumu onlara bildiriyoruz. Elimizden bu geliyor..." (K3)

"...diğer okullarla görüşerek halletmeye çalışıyoruz." (K6)

"...Bunun yanında dış paydaşlarla ilişkimizi güçlendirmeye odaklanıyorum." (K24)

"...Kaynak yetersizliklerini gidermek içinse yerel yönetim ve STK'larla iş birliği geliştirerek destek arayışında oluyoruz..." (K25)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini etkili iletişim kurma olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K14, K21 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Hayatın tabii inişleri çıkışları var. Biz bu sorunları karşılıklı olarak iletişimlerimizi sağlıklı tutarak, ani tepkileler değil, sağlıklı tepkilerle, düşünerek, konuşarak hallediyoruz." (K14)

"...bunu nasıl çözüyorum, herkese anlayacağı dilden iletişim kuruyorum." (K21)

"...Durumu anlatarak, karşılaştırmalar yaparak uygun bir iletişim dili kullanarak onları ikna etmeye çalışıyoruz." (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini öğretmen desteği alma olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K8 ve K12'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Bazı zamanlar yapılacak çalışmalarda ya da yapılması gereken çalışmalarda öğretmenlerimizden destek istiyoruz, napalım..." (K1)

"...Bunun içinde gönüllü olarak bazı öğretmenlerimiz onlara okuma yazman dersi veriyor..." (K8)

"...Çoğu öğretmenimizin teknoloji kullanımında yetersiz. Temel bilgiasayar kullanımlarını kullanırken bile, örneğin word, zorluklar sıkıntılar görebiliyoruz. Bu durumu bilen arkadaşlar bilmeyenlere destek vererek çözmeye çalışıyoruz..." (K12)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini sorumluluk verme olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2 ve K16'ya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Etkinliklere öğretmenleri bizzat görevlendiriyoruz. Onlara sorumlukluk veriyoruz." (K2)

"...Bu sorunu görev dağılımı yaparak çözmeye çalışıyoruz, olduğu kadar..." (K16)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini maarif modelini uygulamaya çalışma olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K6'ya ait görüş aşağıda verilmiştir.

"İlk aklıma gelen öğrencilerimizin hazırbulunuşluğu çok az. Hem dersleri konusunda böyle hem de yaşam becerileri konusunda da böyle. Bu iki konu yine Maarif modelimizin önemsidiği konulardan biri. Bu nedenle modelimizde yer alan çalışmaları öğrencilerimize uygulamaya çalışıyoruz. Zamanla daha iyi olacaktır diye düşünüyorum…" (K6)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini gelir yaratma etkinlikeri düzenleme olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2'ye ait görüş aşağıda verilmiştir.

"…Maddiyat problemizi yeri geliyor kendi cebimizden harcayarak yeri geliyor kermesler düzenleyerek gidermeye çalışyoruz…" (K2)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini veli ziyareti olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K8'e ait görüş aşağıda verilmiştir.

"…Ailelerin keza okula gelmesi, çocuklarıyla ya da çocuğu ile ilgilenmesi gerekiyor fakat onları okula getirmekte zorlanıyoruz. Bizler bazen onların ayağına gidiyoruz veli ziyaretleri yapıyoruz…" (K8)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 1'i örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemini bilgilendirme faaliyetleri düzenleme olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K18'e ait görüş aşağıda verilmiştir.

"*…Bu konular üzerinde öğretmenlerimiz sınıflarında, biz konferans salonlarında öğrencilere ve velilere seminer, toplantı düzenleyerek bilgilendirmeler yapıyoruz. Fakat katılım arzulanan seviyede olmuyor. Yine de bir kişiyi bilebu anlamda bilinçlendirdiysek bizim için yeterli. Böyle bakıyoruz duruma." (K18)*

4.6. Okulun Başarısını Artırmak İçin Dış Paydaşlarla Yürütülen İşbirliğine İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerine "Okulun başarısını artırmak için veliler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları gibi dış paydaşlarla nasıl bir iş birliği yürütüyorsunuz?" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.7.'de incelenmiştir.

Tablo 4.7. Okul Başarısını Arttırmak İçin Dış Paydaşlarla Yürütülen İş Birliğine İlişkin Görüşler

Tema 6	Dış Paydaşlarla Etkileşim		
Alt Tema	**Kod**	**Katılımcılar**	**f**
Velilerle İş Birliği	Veli toplantıları düzenleme	K1, K2, K7, K8, K10, K11, K12, K16, K17 K18, K19, K20, K24, K25	14
	Veli-okul zayıf iş birliği	K2, K4, K5, K16, K17, K18, K19, K21, K22	9
	Gönüllü veli desteği	K13, K15	2
Yerel Yönetimlerle İş Birliği	Belediye yardım desteği	K5, K6, K7, K9,K12, K14, K16, K18, K19, K22, K25	11
	Ailelere ulaşmada muhtarlık desteği	K8, K11, K14	3
STK'lar ile İş Birliği	Eğitim desteği	K1, K2, K9, K10, K12, K14, K17, K18, K24	9
	Zayıf İlişki	K13, K16, K19, K21	4
İlçe MEM ile İş Birliği	Etkinlik ve yazı takibi	K1, K2, K8, K11, K16, K19, K21	7
	Yardım desteği	K5, K9, K25	3
Halk Eğtim Merkezi ile İş Birliği	Kurs desteği	K4, K22	2
Kolluk Kuvvetleri ile İş Birliği	Okul güvenliği ve biliçlendirme çalışmaları	K3, K4, K6, K7	4
Gençlik ve Spor Bakanlığı ile İş Birliği	Kültürel ve sportif etkinlikler	K1, K6	2
Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile İş Birliği	Risk altındaki öğrencilere destek sağlama	K3, K4	2
Hayırseverler ile İş Birliği	Yardım desteği	K4, K23	2

Tablo 4.7. incelendiğinde, okul yöneticilerinin okul başarısını arttırmak için dış paydaşlarla nasıl bir ilişki yürütüldüğüne ilişkin bulgular; "velilerle iş birliği" , " yerel yönetimlerle iş birliği", "STK'lar ile iş birliği", "ilçe MEM ile iş birliği", "halk eğtim merkezi ile iş birliği", "kolluk kuvvetleri ile iş birliği", "Gençlik ve Spor Bakanlığı ile iş birliği", "Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile iş birliği" ve "Hayırseverler ile iş birliği" alt temaları ile incelenmiştir. Bazı katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir.

4.6.1. Velilerle İş Birliği

Velilerle iş birliğine ilişkin alt temada, "veli toplantıları düzenleme", "veli-okul zayıf iş birliği" ve "gönüllü veli desteği" olmal üzere 3 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 14'ü okul başarısını artırmak için velilerle ilişkilerini veli toplantıları düzenleyerek şeklinde yürüttüğünü belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2, K7, K10, K12, K16, K17, K19, K20, K24 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Okul aile birliği toplantıları yapılıyor. Burada okul ve aileler arasında bir bağ oluşturmaya çalışyoruz. Okul ve ailenin birlikteliğini vurgulamaktan, okulun mevcut imkânlarından konuşuluyor. Bunun dışında dönem içerisinde öğrenci başarısını arttırmak için toplantılar düzenleniyor. Genel çalışmaların yanısıra özelinde öğrenci ve veli bazlı rehberlik servesinin desteğiyle görüşmeler yapılmakta…" (K1)*

> *"Velilerimizi okulumzda düzenlenen veli toplantılarında ya da öğrenci ile ilgili bir durumda bireysel olarak görüşülmesi gerekiyorsa telefonla arayarak okula çağırıyouz..." (K2)*

> *"Velilerimizle yapmamız gereken plana göre zaten toplantılarımız var okul olarak…" (K7)*

> *"Ailelerle veligörüşmeleri yaparak veli toplantıları düzenleyerek yüz yüze ve yalnız görüşmeler sağlayarak eğitimin kalitesi arttırılmaya çalışıyoruz…" (K10)*

> *"Birebir görüşme için okula çağırarak görüşebiliyoruz…" (K12)*

"Veliler ile ilişkimiz şu şekilde: çocuğuyla ilgilenen veli sık sık okulumuza uğrar görüşürüz, öğrenci ile ilgili bilgi alır. Onları bizim okula çağırmamız gerekmiyor. İlgilenmeyen, umursamayan velileri ise biz çağırırız, toplantılar düzenleriz…" (K16)

"Bu durumların üstesinden birebir görüşmelerle, rehberlik servesine yönlendirmelerle, düzenlenen toplantılarla vs. gelmeye çalışıyoruz…" (K17)

"Velilerimizle toplantıdan toplantıya görüşüyoruz. Okulumuzda seminerler, etkinliklerde düzenleniyor velilerle okul iş birliği adında…" (K19)

"Okulun başarısını arttırmak için velilerle görüşmeyi veli toplantısıyla sağlıyoruz…" (K20)

"Velilerle iş birliğini güçlü tutmak için düzenli olarak bireysel ve toplu toplantılar, görüşmeler yapıyoruz…" (K24)

"Velilerle kurduğumuz iş birliğini, gelirlerse, toplantılarla yürütüyoruz…" (K25)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 9'u okul başarısını arttırmak için velilerle olan iş birliklerinin zayıf olduğunu belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K4, K5, K17, K18, K19, K21 ve K22'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Toplantıya gelen velilerin sayısı bir elin parmağını geçmezken telefon ile aranan ise gerçekten acil bir durum varsa okula geliyor. Bu yüzden velilerimiz ile bir iş birliğimizin olduğunu söylemem zor…" (K2)

"…Veliler dediğim gibi onlara ulaşmak zor. Çok da onlarla bir iş birliği içinde değiliz…" (K4)

"Veliler ile iş birliği zor. Sosyoekonomik düzeyleri düşük genelde. Çoğunluğu geçim derdinde olduğu için çocuklarının eğitimine gereken önemi vermiyorlar. Zar zor okula getiriyoruz. Minimum düzeyde bi ilişkimiz var yani…" (K5)

"…Fakat veliler ile ilgili olumlu düşünceye sahip değilim. Velilerimizin eğitim düzeylerinin düşüklüğü, eğitime olan yanlış bakışları ve yanlış

yaklaşımları okul içerisinde yapmak istediklerimizi anlayabilmeleri konusunda büyük bir engel oluşturuyor. Bunun yanında veli okula herhangi bir şekilde okula yardımda bulunduysa bunun karşılığını bekliyor. Yardımcı olduğu için kendini ayrıcalıklı hissediyor ve buna göre davrannışlarda bulunuyor…" (K17)

"Velilerimiz genelinde karı koca ikiside çalışıyror. Bu nedenle okulumuzda velilere yönelik çalışmalara katılım göstermeleri çok zor oluyor…" (K18)

"…Fakat bunlara katılım beklendiği gibi değil, çok düşük gelen sayısı…" (K19)

"Veli, çok zor. Çözüm odaklı değiller. Kuzguna yavrusu şahin görünür derler ya, o hesap. Kimse çocuğa toz kondurmuyor, çocuk ne derse ona inanılıyor…" (K21)

"Veliler ile ilişkimiz çok zayıf, ilgisizler. Çocuğunu gün içerisinde 5 dk görmeyen veliler var. Çocuğunun devamsız olduğunu bilmeyen, hatta kaçıncı sınıfa gittiğini bile karıştıran veliler var. Çocuğu 5. Sınıfa geçmiş, ilkokulda arıyor. Şaka yapmıyorum." (K22)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si okul başarısını arttırmak için velilerle ilişkilerini gönüllü veli desteği şeklinde yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K13 ve K15 ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Kimi şu an gönüllü olarak okul bahçemizi düzenliyor, kimi okulumuzun duvarını boyuyor gönüllü olarak, bazı elektrikçi velilerimiz ise elektrik arızalarımızı tamir ediyor gönüllü olarak. İyi bir amaç ığruna birlikte hareket ettkçe her şey güzelleşiyor." (K13)

"…Olsun, biz kendi başımızın çaresine bakıyoruz çok şükür. En azından veliler bunların farkında. Siz iyi olduğunuz sürece, işinizi iyi yaptığınız sürece talibinizde artıyor. Veliler okulumuzun kalitesinin farkındalar, düzenli olarak okulumuz gelir, öğrencilerimiz ile ilgili bilgi alırlar. Hatta yapılacak işlere bazen gönüllü olarak yardım ederler. Veliler ile ilişkimiz gayet iyi…" (K15)

4.6.2. Yerel Yönetimlerle İş Birliği

Yerel yönetimlerle iş birliğine ilişkin alt temada, "belediye yardım desteği" ve "ailelere ulaşmada muhtarlık desteği" olmak üzere 2 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 11'i okul başarısını artırmak için yerel yönetimlerle kurulan ilişkilerini belediye tarafından yapılan yardım destekleri kapsamında yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin K5, K6, K7, K9, K12, K14, K16, K18, K22 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> "*…Belediye öğrencilerimize kıyafet yardımı, okulumuza temizlik malzemesi verdi bu yıl… " (K5)*
>
> *"…Belediyemiz ise yardıma muhtaç çocuklarımıza kıyafet ve erzak konusunda bizlere yardımcı oluyorlar…" (K6)*
>
> *"…Belediyemiz, öğrencilerimizden maddi durumları kötü olanlara yönelik kılık kıyafet, ayakkabı gibi yardımlar veriyor…" (K7)*
>
> *"…Belediye ile pek işimiz oluyor mu? Çevre düzenlemesi yapmak istediğimizde, bazı okulun fiziksel sorunları olduğunda yardımcı oluyorlar…" (K9)*
>
> *"…Belediyemiz okulumuzun fiziki ihtiyaçları gidermek için yardımcı oluyor zaman zaman…" (K12)*
>
> *"…Belediyemiz okulumuza araç konusunda ya da bir eksiğimiz olduğunda yardımcı oluyor. Yapılacak bir gezide öğrencileri getirip götürecek araçları belediyemiz ayarladı." (K14)*
>
> *"…Belediyemizle işler de çok yavaş işliyor. Okulumuzdaki otları biçtirmek istedik, hala biçilecek. Bir ot biçtirmek için kırk yazı yazıyorsun. Resmi kurum ve kuruluşlarla ilişkiler zayıf oluyor…" (K16)*
>
> *"…Belediyelerimizin eğitim anlamında eğitime yönük bir çalışması bir birlikteliğimiz yok. Daha çok okulumuzun varsa fiziki altyapısıyla ilgilibir sorun onunla ilgileniyor." (K18)*

"...Belediyemiz ise servis aracı sağlıyor. Kılık kıyafet, kırtasiye yardımında bulunuyor..." (K22)

"...Belediyemiz ile okulun fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda iş birliği içindeyiz..." (K25)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü okul başarısını arttırmak için yerel yönetimlerle kurulan ilişkilerini ailelere ulaşmada muhtarlık desteği alma olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K8, K11 ve K14'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Ev ziyaret etmek istediğimizde eğer adresten tam olarak emin değilsek ya da eve gitmeye çekiniyorsak muhtarlıktan yardım istediğimiz zamanlar oluyor..." (K8)

"...Bir öğrencimizin bulunduğu çevre ya da ailesi hakkında ciddi bir durum olduğunda ya da bilgi almak istediğimizde muhtarlıkla görüşüyoruz..." (K11)

"Dış paydaşlar önemli. Muhtardan kaymakamlığa ladar hepsi ile iş birliği içerisindeyiz. Geçenlerde muhtarımız tarafından belirlenen çevremizde bulunan yoksul ailelere öğrencilerimiz yardım ederek sosyal sorumluluğumuzu arttırdık..." (K14)

4.6.3. STK'lar ile İş Birliği

STK'lar ile iş birliğine ilişkin alt temada, "eğitim desteği" ve "zayıf ilişki" olmak üzere iki koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 9'u okul başarısını artırmaya yönelik olarak STK'lar ile kurulan ilişkileri, bu kuruluşlar tarafından sağlanan eğitim destekleri kapsamında yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2, K9, K10, K12, K14, K17, K18 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Okul ve ilçe bazlı projelerde STK'lar ile görüşmeler yapılmaktadır..." (K1)

"...Sivil toplum kuruluşlarına gelince bu kuruluşlar tarafından düzenlenen eğitimlere katılım öğretmenlerimiz için verimli oluyor. Örneğin, ilkyardım eğitimleri gibi." (K2)

"...MEB ile iş birliği içinde olan Sivil toplum kuruluşlarının ise açtığı ksınava yönelik kurslara öğrencilerimizi yönlendiriyoruz. Bu kuruluşlaını yine düzenlediği gençlik çalışmalarına öğrencilerimizi yönlendiriyoruz..." (K9)

"...Dış paydaşlarla kurumumuzun üst yönetiminin yapmış olduğu protokoller kapsamında öğrenci ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine bağlı olarak gerek dışaroya giderek gerek dış paydaş kurumları okula davet ederek kendi alanları itibari ile öğrencileri profesyonel olarak bilgilendiriyoruz." (K10)

"...STK'lar vasıtasıyla üniversitelerden bazen hocalar geliyor seminer vermek için, biz üniversite gezileri düzenliyoruz öğrencilerimiz için..." (K12)

"...STK'lar ise yapılan gezilerde bize destek çıkyor. Bir üniversitede düzenlenen bir etkinliğe gittik öğrencilerimizle beraber, okulumuzda seminer veriliyor bazen. Bu seminerle bağımlılıkla mücadele olabiliyor, depremle ilgili olabiliyor, meslek tanıtımları, sınav kaygısı konularında oluyor..." (K14)

"...STK'lar iyi bir iş birliği içinde olduğumuzu düşünüyorum. Tabii, özellikle bu STK'lar bakanlığımızla arasında antlaşmaları olan STK'lardan bahsediyorum. Öğrencilerimiz için üniversite gezileri, spor faaliyetleri vs. düzenlenmesinde bizlere yardımcı oluyorlar..." (K17)

"...STK'lar ile iyi çalışmalar yapıyoruz. Bu çalışmalar öğrencilerimize daha çok tarih bilinci, milli ve manevi değerlerimizi kazandırmaya, anlatmaya yönelik etkinlikler olarak düzenleniyor." (K18)

"...STK ile projeler, kitap desteği ve öğrenci gelişimi için etkinlikler düzenliyoruz." (K24)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü okul başarısını arttırmak için STK'lar ile kurulan ilişkiyi zayıf olarak değerlendirmiştir. Bu koda ilişkin katılımcılar K13, K16, K19 ve K21'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşlarından pek destek alamıyoruz. Geçenlerde bir hocamızı okula davet edecektik dışarıdan, seminer vermesi için. Bu nedenle hocanın giderleri karşılamak için otel, konaklama vs. gibi talepte bulunduk, dönen olmadı, kaç ay oldu. Mevcut isteklerimize karşılık vermediklerini düşünüyorum. Bunu altında ise bir bıkkınlık olduğunu düşünüyorum Şöyle ki, STK'lardan okullar hem yiyecek, giyecek gibi öğrencilere yardım için talepte bulunuyor. Çünkü bunları talep eden, ihtiyaç sahibi olan öğrencleri çok olan okullar çok fazla bulunmakta. Dolayısıyla STK'lar bıkmış bu durumdan, telefonlarımıza bakmıyorlar. Çünkü genellikle bu nedenlerden kapıları çalınıyor, bıkmışlar okullardan. Uzak durmaya çalışıyorlar mümkün olduğunca bizden..." (K13)

"...STK'lar ile sıkıntımız var. Okulu kendileri yönlendirmek istiyor. Okullar onların reklam alanları gibi. Kendi istediğimiz, talep ettiğimiz çalışmalardan çok onların istediği çalışmalar doğrultusunda plan yapıyoruz..." (K16)

"...STK'lar kendileri için bir şeyler yapıyor. Bana verdiklerinden daha çoğunu alıyorlar..." (K19)

"...STK'ların çok faydalı olduğunu düşünmüyorum bize. Sebepleri siyasi bence, bu nedenle konuşmak istemiyorum..." (K21)

4.6.4. İlçe MEM ile iş birliği

İlçe MEM ile iş birliğine ilişkin alt temada, "etkinlik ve yazı takibi" ve "yardım desteği" olmak üzere 2 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcının 7'si okul başarısını artırmaya yönelik olarak İlçe MEM ile yürütülen ilişkiyi etkinlik ve yazı takibi şeklinde tanımlamıştır. Bu koda ilişkin K1, K2, K8, K11, K16 ve K19'a ait veriler aşağıda verilmiştir.

"...ilçe yönetimlere gelince onlar diyor biz yapıyoruz." (K1)

"...Yerel yönetimlerle işleyişimiz genellikle tek taraflı oluyor; istenen belgeleri zamanında yapmaya çalışıyoruz..." (K2)

"...İlçe milli eğitim müdürlüğümüzün okullardan istediği projeleri yerine getirmeye çalışıyoruz." (K8)

"...İlçe milli eğitim müdürlüğümüzün düzenlediği etkinlikleri, istediği yazıları düzenli olarak takip ediyoruz ve vaktinde gereken işlemleri yapmaya çalışıyoruz." (K11)

"...Resmi kurum ve kuruluşlarla ilişkiler zayıf oluyor. Din öğretiminin bizden istediği çalışmalar bakanlığımız istediği çalışmalar çok fazla oluyor. Sürekli bir proje yetiştirme çabası içindeyiz..." (K16)

"...İlçe MEM ile ilişkimiz gayet sağlıklı. Gelen yazıları cevap vermekle beraber yapılan projelerde, gezilerde, sinema ve tiyatro gibi etkinlikler de gereken desteği ve yardımı okulumuzdan esirgemiyorlar." (K19)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü okul başarısını artırmaya yönelik İlçe MEM ile kurulan ilişkiyi yardım desteği kapsamında belirtmiştir. Bu koda ilişkin K5, K9 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Belediye öğrencilerimize kıyafeet yardımı, okulumuza temizlik malzemesi verdi bu yıl. İlçe MEB'de bu konuda yardımcı oluyor sağolsunlar. Bazen okulumuzun araç gereç eksiği civardaki diğer okullara görüşüp gidermeye çalışıyoruz." (K5)

"...Kaynak eksikliğimiz vs. olduğu zaman yine İlçe MEM'e bu durumu belirtiyoruz, onlarda yardımcı oluyor materyaller geliyor..." (K9)

"...İlçe MEM ile kültürel etkinlikler, projelere katılımı gibi alanlarda da destek alıyoruz diyebilirim." (K25)

4.6.5. Halk Eğitim Merkezi ile İş Birliği

Halk eğtim merkezi ile iş birliğine alt temada, "kurs desteği" olmak üzere 1 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si okul başarısını artırmaya yönelik olarak halk eğtim merkezi kurulan ilişkiyi, halk eğitim merkezi tarafından sağlanan kurs destekleri

kapsamında yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K4 ve K22'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"...Halk eğitim var. Halk eğitim halk oyunları, ingilizce, matematik, ebru sanatı gibi kurslar açıyor. Bunlar çocuklar için iyi oluyor..." (K4)*

> *"...Halk eğitimi ile iş birliği içindeyiz; halk oyunları, akıl ve zekâ oyunları kurslarına katılım sağlıyoruz." (K22)*

4.6.6. Kolluk Kuvvetleri ile İş Birliği

Kolluk kuvvetleri ile iş birliğine ilişkin alt temada, "okul güvenliği ve biliçlendirme çalışmaları" olmak üzere 1 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü okul başarısını artırmaya yönelik olarak kolluk kuvvetleri ile kurulan ilişkilerini okul güvenliği ve biliçlendirme çalışmaları kapsamında yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin K3, K4, K6 ve K7'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"...Bir de narkotik var tabii. Onlarda arasıra gelir uyuşturucu, alkol, sigara gibi konularda velilere öğrencilere seminer verir." (K3)*

> *"...Polis geliyor arasıra seminer yapmaya. Alkol, sigaranın zararları gibi konuları ya da neyin suç olup olmadığını onlardan dinlemelerinin öğrenciler için daha iyi buluyorum." (K4)*

> "*…Yine polis arkadaşlarımız ise okul güvenliğimizi sağlıyor diyebilirim." (K6)*

> *"...Onun dışında öğrencilerimize yönelik sosyal medya kullanımları ya da yasaklı maddelerin tehlikleri gibi konularda polis memurları bazen seminer düzenliyor. Tabii yine polis memurları ile herhangi güvenlik sorununda da beraberiz..." (K7)*

4.6.7. Gençlik ve Spor Bakanlığı ile İş Birliği

Gençlik ve Spor Bakanlığı ile iş birliğine ilişkin alt temada, "kültürel ve sportif etkinlikler" olmak üzere 1 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si okul başarısını artırmaya yönelik olarak Gençlik ve Spor Bakanlığı ile kurulan ilişkilerini kültürel ve sportif etkinlikler kapsamında yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1 ve K6'ya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"...folklor gibi çalışmalarda Gençlik ve Spor Bakanlığı ile iletişim kuruyoruz ya da onlar bize geliyor..." (K1)*

> *"Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı kuruluşlarla sanatsal ya da sportif faaliyetler yürütmeye çalışıyoruz..." (K6)*

4.6.8. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile İş Birliği

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile iş birliğine ilişkin alt temada, "risk altındaki öğrencilere destek sağlama" olmak üzere 1 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcının 2'si okul başarısını artırmaya yönelik Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile kurulan ilişkilerini risk altındaki öğrencilere destek sağlama kapsamında yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3 ve K4'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Biraz önce dediğim gibi bizim silahımız velilere karşı sosyal hizmetten gelen arkadaşlardır. Devamsızlığı, yardıma muhtaç olan çocukları biz onlara bilgilendiyoruz. Sonrasında adreslere ziyaret etmeye başlıyoruz. Her hafta bir gün okulda olurlar mutlaka. Onun dışında sosyal hizmet yardıma ihtiyacı olan çocuklara yardım ediyor..." (K3)*

> *"En büyük sıkıntımız çocukların hem ekonomik hem de aile ortamlarının çok kötü olması. Çoğunun yardıma muhtaç olması. Bir bunlardan ötürü öğrencilerin devamsızlığı hat safhada. Bu durum karşısında sosyal hizmetlerle iletişim halindeyiz..." (K4)*

4.6.9. Hayırseverler ile İş Birliği

Hayırseverler ile iş birliğine ilişkin alt temada, "yardım desteği" olmak üzere 1 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si okul başarısını artırmak için hayırseverler ile ilişkilerini yardım desteği alarak yürüttüklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K4 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"…Ya da hayırseverlerin verdiklerini dağıtıyoruz…" (K4)*

> *"…Bunun yanında bazı hayırsever vatandaşlarız var, onlar okulumuza destek çıkıyor." (K23)*

4.7. Örgütsel Ustalığın Okul kültürü ve İklimine Etkisine İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerine "Örgütsel ustalığın okul kültürü ve iklimine olan etkilerini nasıl tanımlıyorsunuz?" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.8.'de incelenmiştir.

Tablo 4.8. Örgütsel Ustalığın Okul Kültürü ve İklimine Etkisine İlişkin Görüşler

Tema 7	Okul kültürü ve İklimi		
Alt Tema	**Kod**	**Katılımcılar**	**F**
Örgütsel Ustalığın Okul Kültürüne Etkisi	İş birliği ve ekip ruhunu teşvik etme	K1, K3, K5, K7, K8, K9, K12, K13, K15,K16, K18, K20, K23, K24	14
	Öğrenme ve araştırma odaklı ortam oluşturma	K1, K2, K6, K7, K8, K15,K16, K17, K19	9
	Vizyoner ve geleceğe odaklı olma	K1, K14, K19	3
Örgütsel Ustalığın Okul İklimine Etkisi	Pozitif ve destekleyici atmosfer	K1, K3, K4, K6, K7, K9, K13, K16 K18, K19, K21, K22, K23	14
	Açık İletişim	K7, K12, K15, K16, K17, K25	6
	Aidiyet duygusu	K6, K8, K12, K13, K17, K23	6
	Güven ortamı	K3,K11,K12, K20	4

Tablo 4.8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel ustalığın okul kültürü ve iklimine olan etkilerini nasıl tanımladığına ilişkin bulgular "örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisi" ve " örgütsel ustalığın okul iklimine etkisi" alt temaları ile incelenmiştir. Bazı katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu (f=14),

örgütsel ustalığın okul kültürü ve etkisini "iş birliği ve ekip ruhunu teşvik etme" olarak belirtmiştir. Örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisini ise katılımcıların çoğunluğu (f=14), "pozitif ve destekleyici atmosfer" oluşturur şeklinde ifade etmiştir.

4.7.1. Örgütsel Ustalığın Okul Kültürüne Etkisine İlişkin Görüşler

Örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisine ilişkin alt temada, "iş birliği ve ekip ruhunun teşvik etme", "öğrenme ve araştırma odaklı ortam oluşturma", "vizyoner ve geleceğe odaklı olma" olmak üzere 3 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 14'ü örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisini iş birliği ve ekip ruhunun teşvik eder olarak belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K3, K5, K7, K8, K9, K12, K15, K16, K18 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> "*…Okulunun gelişmesi için çalışılır, işten kaçmaya çalışılmaz." (K1)*

> *"Örgütsel ustalık düşündüğüm şekilde ise iş birliği içinde olmak öğrencilerin okulda devamszılık yapmasını bir nebze de olsa engelliyor. İş birliği herkesin bir şeyden sorumlu olması görev birliği yarattığı için herkes işini daha iyi yapıyor…" (K3)*

> *"…öğretmenlerin birbirleri ile dayanışma içinde olduğu velilerin de eğitime dahil olduğu bir ortam oluşturacaktır..." (K5)*

> *"…örgütsel ustalığın okullarda bir dayanışma ortamı yaratacağını düşünüyorum…" (K7)*

> *"Okul çalışanlarının birbirleriyle vakit geçirmekten zevk alacaklarını düşünüyorum. Böyle bir anlayışın olduğu ortama gelirken ayaklar geri geri gitmez diye düşünüyorum…" (K8)*

> *"…Okul çalışanları hem bireysel anlamda hem de örgütsel anlamda ustalığını artırmak için çalışacaktır. Bunun birlik ve berabelik getireceğini okul içinde dinamik bir ortam yaratacığını düşünüyorum." (K9)*

> *"Kurum çalışanların iş birliği içerisinde birbirlerini destekleyerek ve birbirine güvenerek hareket ettiği bir ortam yaratacağını düşünüyorum..." (K12)*

"Birlik ve beraberliğin olduğu, herkesin derdini, fikrini rahatça anlatabildiği bir ortam olacağını düşünüyorum…" (K15)

"Birlikten kuvvet doğar. Örgütsel ustalık okul yöneticisinden öğrencisine kadar her alanda iş birliği yönetilen, herkesin fikrini rahatça söylediği, fikirlerin medeni bir şekilde tartışıldığı… birbirini alta çekmeye değil, yukarıya çıkarmaya çalışan bir okul iklimi ve kültürü için gereklidir." (K16)

"Bir kurum kültürü oluşturacağını düşünüyorum. Yeni gelen bir birey kuruma geldiğinde ilk başta afallayacak fakat daha sonra kısa sürede uyum sağlayacaktır. Bunun nedeni ise kurumun içinde bulunan herkesin dayanışma halinde olmasındandır…" (K18)

"Okul kültürü oluşturmak zaman alır ve zahmetlidir. Öyle bir okul kültürü oluşurki o yerde bir şeyler yapılması için başında birinin beklemesine, birilerine sana bi şeyler söylemsine gerek olmaz. Herkes ne yapması gerektiğini bilir, görevinin bilincedir. Ekip ruhu oluşur..." (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 9'u örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisini öğrenme ve araştırma odaklı ortam oluşturma şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2, K6, K7, K8, K15, K16, K17 ve K19'a ait veriler aşağıda verilmiştir.

"…Öğretmenlerinin gelişimi önemser, öğrenmenin ve araştırmanın sevildiği bir ortam yaratmaya çalışır…" (K1)

"Örgütsel ustalığa sahip bir örgütün araştırmaya meraklı olacağını düşünüyorum Öğrenmeye yani. Bu nedenle öğrenmeye ve gelişmeye dayalı bir öğrenme kültürü oluşturacağını düşünüyorum…" (K2)

"Kişinin hem kendisini bireysel olarak geliştirmesini hem de kişinin kendisini örgütün bir parçası hissetmesini sağlayarak bireysel ve örgütsel anlamda gelişimi önemseyen bir okul ortamının oluşmasını sağlar diye düşünüyorum." (K6)

"Herkesin herkesden bir şekilde bilgisi ve tecrübesinden yararlandığı fikrini aldığı, kolayıkla fikrini sorduğu bir ortam oluşturmasını sağladığını düşünüyorum." (K7)

"...Çalışmayı seven öğrenmeyi seven birbirinden güç alan insanlar okulunu sahiplenecektir..." (K8)

"...Bu ortam aynı zamandan öğrenmekten zevk alan, birbirini alt etmeye, kuyusunu kazmaya değil beraber gelişmeye, beraber öğreneye sevk edecektir..." (K15)

"...bireyleri öğrenmeye sürükleyen, birbirini alta çekmeye değil, yukarıya çıkarmaya çalışan bir okul iklimi ve kültürü için gereklidir." (K16)

"...Böyle bir ortamda bir şeyler geliştirme, sorgulama, yanlış düzeltmeye çalışma, araştırma yapma, birlikte fikirler paylaşma ön plandadır..." (K17)

"Öğrenen odaklı bir okul kültürü yaratacağını düşünüyorum. Yapılan her çalışmayı bir öğrenme fırsatı olarak gören öğretmen ve öğrenciler tarafından benimsenen bir okul kültürü..." (K19)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisini vizyoner ve geleceğe odaklı olma şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K14 ve K19'a ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Örgütsel ustalığın benimsendiği bir örgütte olan bir kişi geleceğe dâhil daha iyi plan yapar ve elindeki malzemeyi daha iyi kullanır diye düşünüyorum..." (K1)

"Örgütsel ustalığın zaman geçtikce bulunan kuruma göre kalıcı bir okul kültürü oluşturmada etkili bir faktör olduğunu düşünüyorum. Çok ünlü liselerdeki gibi. Örneğin, Kabataş. Nitelikli öğretmenlerin bulunduğu, belirli bir vizyon doğultusunda hareket edilen, geleceği öngörmeye çalışan bir okul kültürü..." (K14)

"...Ortak bir amaç uğruna birlikte hareket edilir. Ortak bir amaç uğruna hareket eden bir okulda "ben" değil, "biz" vardır..." (K19)

4.7.2. Örgütsel Ustalığın Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşler

Örgütsel ustalığın okul iklimine etkisine ilişki alt temada, "pozitif ve destekleyici atmosfer", "açık İletişim", "aidiyet duygusu", "güven ortamı" olmak üzere 4 koda ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 14'ü örgütsel ustalığın okul iklimine etkisini pozitif ve destekleyici atmosfer oluşturma şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K4, K6, K9, K13, K16, K18, K19, K22 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"...Okul yöneticileri, ekibindeki arkadaşlarını, öğretmenleri, okul diğer çalışanlarını, olumlu yönde motive edivi olur. Öğretmenlerinin gelişimi önemser, öğrenmenin ve araştırmanın sevildiği bir ortam yaratmaya çalışır. Bu da olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturulmasna katkıda bulunur tabii..." (K1)*

> *"...okul içinde bulunan herkesin motivasyonunu artırıyor diyebilirim..." (K3)*

> *"...okul içinde çalışanların duygularını olumlu etkileyecektir. Mutlu öğretmen mutlu öğrenci mottomuz." (K4)*

> *"...bireysel ve örgütsel anlamda gelişimi önemseyen bir okul ortamının oluşmasını sağlar diye düşünüyorum." (K6)*

> *"Barışçıl bir ortam oluşturacağını düşünüyorum..." (K9)*

> *"...Daha önce okul içindeki bireyler kafalarında okulla ilgili bulunan olumsuz şemalarının etkisi giderek azalarak aslında zamanla işlerin o kadar da zor olmadığının, karmaşık olmadığını göreceklerdir." (K13)*

> *"...Başarılı kişilerin ödüllendirildiği, hak yenmeyen bir okul iklimi..." (K16)*

> *"...Her yeni gelene kurum içinde bulunan zümreleri yardımcı olarak kurumun bir parçası, ekibin bir parçası olması sağlanacaktır." (K18)*

"...hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin ve diğer personellerin yapılan çalışmalarda birbirini desteklediği bir okul iklimi hayal ediyorum." (K19)

"Huzurlu bir ortam yaratır. Öğrenciler, çalışan diğer personeller arasında pozitif bir iklim oluşur..." (K22)

"...Okul iklimi olarak okula gelen kişi mutlu olur, burada bir huzur bulur, rahatlama hisseder..." (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 6'sı örgütsel ustalığın okul iklimine etkisini açık iletişim oluşturur şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K7, K12, K15, K16, K17 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Yardıma ihtiyacı olan bir öğretmenin, örneğin, diyelim ki, bir aday öğretmenin sorun yaşadığı problemleri kolaylıkla ve rahatlıkla sorabileceği birilerin olması iyi bir şey..." (K7)

"Düşüncelerini rahat bir şelilde ifade edilen, kendini rahat hisseden..." (K12)

"...herkesin derdini, fikrini rahatça anlatabildiği bir ortam olacağını düşünüyorum..." (K15)

"...herkesin fikrini rahatça söylediği, fikirlerin medeni birşekilde tartışıldığı..." (K16)

"...özgürce fikirlerin ifade edildiği olumlu bir ortam yaratacaktır..." (K17)

"Bu anlayış sayesinde öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir iletişim ortamı kurulur..." (K25)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 6'sı örgütsel ustalığın okul iklimine etkisini aidiyet duygusu oluşturur şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K6, K8, K12, K13, K17 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*…kişinin kendisini örgütün bir parçası hissetmesini sağlayarak bireysel ve örgütsel anlamda gelişimi önemseyen bir okul ortamının oluşmasını sağlar diye düşünüyorum." (K6)*

"…birbirinden güç alan insanlar okulunu sahiplenecektir…" (K8)

"…kuruma aidiyetlik duyulan bir atmosfer içerisinde olmak herkese mutluluk verecektir." (K12)

"…Okul içerisinde çalışanların kendilerini " bu okul beni görüyor, benim ihtiyaçlarımı gideriyor, bu okul benim verimliliğimi hak ediyor. Burda mutluyum, ekibin önemli bir parçasıyım." şeklinde hissedeceği bir çalışma ortamı yaratacağını düşünüyorum…" (K13)

"…Okulun hem öğretmenleri hem öğrencileri kendilerini buraya ait hisseder, okula karşı bir aidiyet duygusu barındırırlar…" (K17)

"…Örgütsel usta bir örgütte kişi kendini kuruma ait hisseder, onu kabullenir. Dersimi işleyip çıkayım yeter yerine ben bu okula ne katabilirim? Nasıl daha iyisini yapabilirim? Şeklinde düşünür…" (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü örgütsel ustalığın okul iklimine etkisini güven ortamı oluşturur şeklinde belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3, K11, K12 ve K20'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"*…Güven ortamı da oluşturuyor. Bu nedenle bazen öğretmenler kendi işi olmamasına rağmen kendileri gönüllü olarak birşeylere dâhil olmak istiyorlar…" (K3)*

"Okul kültürünü oluşturan en önemli öğe örgütün yapısıdır. Bu örgütün yapısını ise kaliteli yapan en önemli şeyin güven olduğunu düşünüyorum. Önce güven… Örgütsel ustalığın güven ortamı oluşturduğunu ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve bizlerin kendi alanlarımızda özgür bir şekilde hareket edeceğimiz bir ortam yarattığına inanıyorum." (K11)

"…birbirine güvenerek hareket ettiği bir ortam yaratacağını düşünüyorum…" (K12)

"…Ayrıca okul iklimi güven ve iş birliğine dayalı bir şekilde gelişir…" (K20)

4.8. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Becerilerini Artırmak İçin Yapması Gerekenlere İlişkin Görüşler

Okul yöneticilerine "Okul yöneticisi olarak okul yöneticilerinin örgütsel ustalık becerilerini arttırmak için sizce neler yapılmalıdır?" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar ayrıntılı olarak Tablo 4.9.'da incelenmiştir.

Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalık Becerilerini Artırmak İçin Yapması Gerekenlere İlişkin Görüşler

Tema 8	Kod	Katılımcılar	f
Okul Yöneticilerinin Gelişimi	Akademik bilgi ve yetkinlik geliştirme	K1, K4, K5 K10, K12, K15, K17, K18, K19, K20, K22, K24	12
	İletişim becerilerini geliştirme	K3, K4, K6, K7, K8, K12, K14	7
	Eğitimdeki değişimi ve yönelimleri takip etme	K2, K5, K6, K9, K11, K14, K17	7
	Mentorluk alma	K5, K10, K14, K15, K25	5
	Liderlik becerilerini geliştirme	K1, K2, K9, K12, K23	5
	Teknoloji ve dijital becerileri geliştirme	K3,K4, K5, K14	4
	Farklı kurum ve bölgelerde görev deneyimi	K3, K5, K10	3
	Yetki arttırımı	K21, K24	2

Tablo 4.9. incelendiğinde, okul yöneticilerinin gelişimi: "akademik bilgi ve yetkinlik geliştirme", "iletişim becerilerini geliştirme", "eğitimdeki değişimi ve yönelimleri takip etme", "mentorluk alma", "liderlik becerilerini geliştirme", "teknoloji ve dijital becerileri geliştirme", "farklı kurum ve bölgelerde görev deneyimi" ve "yetki arttırımı" kodları ile açıklanmıştır. Bazı katılımcılar birden çok koda ait görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların çounluğu (f=12), okul yöneticilerinin akademik bilgi ve yetkinlik geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 12'si örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticileri akademik bilgi ve yetkinlik geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K4, K5, K10, K12, K15, K17, K18, K22 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"Yöneticiler, araştırma yapmalı, kitap okumalı, kültür ve sanat etkinliklerine katılmalı bunlardan uzak kalmamalı vb…" (K1)

"Akademik anlamda kendini geliştirmelidir. Okul yöneticiliği yönetim alanında lisanüstü eğitimler alınmadan yapılmamalıdır diye düşünüyorum. Ya da hizmet içi eğitimler verilmelidir. Fakat bu eğitimler üniversite hocaları vermelidir." (K4)

"…Akademik anlamda da bilgimiz yetersiz. Kendimizi bu alanda geliştirmeliyiz…" (K5)

"…Bence okul müdürlerine doktora ya da yüksek lisans şartı getirilmeli. Yani alanında daha doğrusu yönetim alanında kendini akademik olarak geliştiren kişiler olmalı. Biz böyle geldik artık, bizden sonrakileri böyle olmasın istiyorum." (K10)

"…Akademik anlamda belli bir seviyede olmalı kesinlikle, özellikle örgüt yönetimi alanında. Zaten yönetim alanlarından birinde mutlaka doktora yapmalıdır. Öyle sıradan insanlar olmamalı yöneticiler, olaylara farklı bakabilmeli, ileri görüşlü olmalı. Bunun içinde sürekli kendini geliştirmeli…" (K12)

"Ben yapamadım, benim içimde kalan dertleimden biridir bu. Hayat izin vermedi bana. Ama okul yöneticilerinin mutlaka lisanüstü dersler alarak kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Benim en büyük eksikliğim bu…" (K15)

"…Bizden geçti, fakat lisanüstü dersler alarak yöneticilik konusunda bilgisini her geçen gün arttırmaya çalışmalıdır." (K17)

"Hepimizin eksikliği az okuyoruz, ama her şeyi biliyoruz. Hepimiz kulaktan duyma bilgilerden yararlanıyoruz. Açıp kaynağından bakma konusunda alışkanlığımız yok. Bence yöneticilerinin kendilerini geliştirmeleri gerekiyor…" (K18)

"…Akademik olarak eğitimler almalı, kendini geliştirmelidir..." (K22)

"Okul yöneticilerinin örgütsel ustalık becerilerini artırmak için öncelikle sürekli mesleki gelişim sağlanmalı. Mutlaka, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapılmalı..." (K24)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 7'si örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3, K4, K6, K7, K8, K12 ve K14'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...İletişim becerilerini kesinlikle geliştirmeli, kimle nasıl konuşulur, öğrenci ile nasıl konuşulu, öğretmenle ve veli ile nasıl konuşulur bu konuda becerilerini gelişirtirmelidir." (K3)

"...iletişimi herkes ile iyi olmalıdır. İletişim çok önemli bu konuda olabildiğince kendini geliştirmelidir..." (K4)

"...En alttakiler ile en üsttekiler arasında bir aracı rol üstlendiğinden iletişim becerilerini geliştirmeli diye düşünüyorum." (K6)

"Bütün işlerin yürümesi için öncelikli olan kurulan diyalog şeklidir. Bu yüzden kesinlikle okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirmeleri gerekiyor. Yeri geliyor kızgın veli ile yeri geliyor esnaf ile öğretmenler ile bazen üstlerle sürekli farklı kesimlerle münasebet içindeyiz. İletişim kurabilme becerisi çok önemli. Bu konu ile ilgili eğitimler verilmeli diye düşünüyorum." (K7)

"...İletişim becerisi iyi olmalı. Herhangi bir çatışma durumunda nasıl hareket etmeli nasıl konuşmalı, nasıl hitap etmeli bilmeli. Göründüğü kadar değil bu işler. Bir lafı yanlış anlamayla ne sorunlar çıkabiliyor." (K8)

"...Bir de iletişim konusu. Biz bir araya gelip toplantılar yaptığımızda bile zaman zaman çok ilginç dyaloglara şahit olabiliyoruz. Nerede, kiminle, ne durumda, nasıl iletişim kurulacağını bilmeli bence ya. Her yerde aynı tavırla konuşulmaz vs. Bu konuya özenle dikkat edilmeli diye düşünüüyorum." (K12)

"...Sürekli insanlarla muhatap oluyoruz. Çeşit çeşit insanla. Bu yüzden iletişim kurarken çok dikkatli olmalıdır. İletişim yeteneğini geliştirmelidir." (K14)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 7'si örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticilerinin eğitimdeki değişimi ve yönelimleri takip etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K2, K5, K6, K9, K11, K14 ve K17'ye ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Okul yöneticilerinin eğitimin gittiği yönü iyi takip etmesi gerekiyor. Biz yaşlandık artık çok kafamız basmıyor dijitalleşme vs. Fakat her geçen gün bir şeylerin değiştiği bir dünyada bizlerinde aynı durmaması gerektiğinin farkındayım. Diyeceğim o ki, teknolojik gelişmeler takip edilmeli…" (K2)*

> *"…Teknolojiyi takip etsin, dünyadan haberdar olsun. Kendi kafesinde yaşamaktansa dişarda ne olup bitiyor görmeye ve anlamaya çalışsın. Zaten böyle yaparsa diğer durumlar otomatik olarak düzelecektir." (K5)*

> *"Kendisi yeniliğe açık olmalı. Eğitim ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmeli…" (K6)*

> *"…Günümüzde birçok şey hızlı bir şekilde değişiyor. Günlük gelişmeleri takip etmeli, ayak uydurabilmek için çareler düşünmelidri. Sorunlara bağlı kalıp dertli dertli etrafta gezmemeli, koltuğu ile çok fazla vakit geçirmemelidir." (K9)*

> *"Dünyadan bihaber olmamalı…" (K11)*

> *"…Okul yöneticileri yeniliğe açık olmalıdır. "Bizim zamanımız da böyleydi, şöyleydi." Deyip buna bağlı kalarak hareket etmemelidir…" (K14)*

> *"Okul yöneticilerine eğitimde yeni yaklaşımlarla ilgili alanında uzman kişiler tarafından düzenli olaak seminerler düzenlenmelidir…" (K17)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 5'i örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticilerinin mentorluk alması gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K5, K10, K14, K15 ve K25'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Okul yöneticileri birçok konuda tecrübeli insanlar olmalı. Her sınavı geçen hemen okul yönetcisi olmamalı. Önce bi çırak olmalı. Tecrübeli bir okul mdüründen zorlandığı zamanlarda destek olacağı bir akıl hocası olmalı…" (K5)*

"...Diğer yandan bir okul müdürü müdür yardımcısı olduktan sonra direkt okul müdürü koltuğuna oturmak yerine bir bilenin yanında çıraklık eğitimide almalıdır. Aynı şekilde müdür yardımcılarıda..." (K10)

"Yeni başaldığım zamanları düşündüğümde kendimi yalnız hissediyordum. Bu yüzden kesinlikle yeni müdür olacak arkadaşların danışacakları tecrübeli bir müdür olmalıdır..." (K14)

"...Müdür olunmadan önce müdür yardımcılığı süresi biraz daha uzatılmalı diye düşünüyorum. Müdür olunduktan sonra da daha tecrübeli bir müdürle irtibat halinde ilerlenmeli. Müdür oldun, hadi, şu okulda hemen başla şeklinde yalnız bırakılmamalı bir müdür ilk başta." (K15)

"Yeni atanan okul yöneticileri, çoğu zaman göreve tam olarak hazır olmadan sahaya çıkıyor. Bu da hem onların hem okulun gelişimini olumsuz etkileyebiliyor. Bu nedenle deneyimli ve başarılı okul yöneticilerin, yeni, aday, yöneticilere rehberlik ettiği programlar uygulanmalıdır. Bu nasıl yapılır bilmiyorum, ama kesinlikle yapılması gerektiğini düşünüyorum. Biz sahada öğrendik, neler çektiğimi bi ben bilirim bir de Allah. Müdür yardımcılığı yaparak olacak iş değil bu. Bir danışanın mutlaka olması gerekiyor." (K25)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 5'i örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticilerin liderlik becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K1, K2, K9, K12 ve K23'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"...Bir kere dünya görüşü ne olursa olsun, önyargı olmadan güven veren, yapıcı ve olumlu bir bakış açısıyla düşüncelerini harmanlamalı ve lider olarak insanları bir araya getiren bir kişiliğe kavuşmak için çalışmalıdır. Varsa, at gözlüklerini çıkarmalıdır." (K1)

"...Ayrıca bir okul yöneticisi ekibine liderlik edebilmek için öncelikle davranışlarını geliştirmeli. Okulunda öğrenen bir iklim yaratmaya çalışmalı. Öğretmenlerin de bir insan olduğunu onların da dertlerinin olduğunu unutmamalı. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bulunduğu ortamda mutlu olabilmesi için çalışmalı..." (K2)

"657'ye bağlı kalındığında olduğun yerden kurum yönetilmez. Günümüzde birçok şey hızlı bir şekilde değişiyor. Günlük gelişmeleri takip etmeli, ayak uydurabilmek için çareler düşünmelidir." (K9)

"…Bir de her şeyden önce bazen mevzuatın dışına da çıkabilir. İlla orda öyle yazıyor diye öyle uygulamak zorunda değilsin değil mi? Yazılan her ne ise kendi durumuna kendi şartlarına imkânlarına göre hareket etmeyi bilmelisin. Ne yazıyorsa o değil yani. Yani her zaman değil, yanlış anlaşılmasın…" (K12)

"Bulunduğu yeri iyi tahlil etmeli. Buranın sorunları neler? İhtiyacı neler? Bunları iyi saptayabilmeli. Bulunduğu ortamı kabullenmeli, şikâyetler arkasına saklanmamalı. Bir misyon ve vizyon belirleyerek ona göre ekibiyle birlikte hareket etmeli. Her şeyi devletten beklemek yerine ben ne katabilirim diye düşünmeli…" (K23)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 4'ü örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticilerinin teknoloji ve dijital becerileri geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3, K4, K5 ve K14'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

"…Teknolojiyi kullanma anlamında kesinlike ve kesinlikle kendini geliştirmeli. Özellikle excell, word gibi programları iyi kullanmalı…(K3)

…bilgisayar kullanmayı, çeşitli teknolojik aletleri kullanmayı iyi bilmelidir." (K4)

"…Çağ, dijital çağ. Dijital anlamda becerilerimiz zayıf. Bu anlamda da bir şeyler yapılmalı..." (K5)

"…Teknolojisi bilgisi yeterli seviyede olmalıdır. Özellikle yapay zeka konusunda kendisini geliştirmelidir…" (K14)

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 3'ü örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticilerinin farklı kurum ve bölgelerde görev deneyimlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3, K5 ve K10'a ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"…Bir kurumda bulunma yılı 8 yıl. Bu çok uzun, süre kısalmalı. Okul müdürü farklı kurumlarda farklı bölgelerde muhakkak bulunmalı..." (K3)*

> *"Farklı kurumları görmeli. İyi okula da görmeli dezavantajlı okulu da görmeli diye düşünüyorum…" (K5)*

> *"…Diğer yandan 8 yıllık sürenin 5 yıla düşürülmesi daha iyi olabilir. Böylece daha fazla farklı kurumlarda çalışabilir…" (K10)*

Çalışma grubundaki 25 katılımcıdan 2'si örgütsel ustalık becerilerini artırmak için okul yöneticilerinin yetkilerinin arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin K21 ve K24'e ait görüşler aşağıda verilmiştir.

> *"Bir kere kesinlikle yetki verilmesi gerekiyor. Bu yetkiyi de adaletli kullanmalıdır. İşini yapana zam, işini yapmayana yaptırımlar. Öğretmen üzerinde söz sahibi olmalı, bir rapor vereceği zaman okuldaki işleyişle ilgili üst düzey öyle yazı gönder, gelmesini bekle, tekrar yaz vs. bunlar olmalı. Yetki okul mdüründe olmalı…" (K21)*

> *"…Bir diğer kritik konu ise yöneticilere sadece görev değil, gerçek anlamda yetki verilmesidir. Yetki olmadan sorumluluk yüklenen bir okul yöneticisinden yaratıcı ustalık göstermesi beklenemez. Üst yöneticilerin bunu görmesi ve okul yöneticilerine güvenmesi gerekiyor." (K24)*

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma verileri doğrultusunda elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda; "örgütsel ustalığın tanımı", "uygulama ve yönetim stratejileri", "keşif ve yararlanma süreçleri", "eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı", "zorluklar ve çözüm yöntemleri", "dış paydaşlarla etkileşimi", "okul kültürü ve iklimi", "okul yöneticilerinin örgütsel ustalık becerilerinin gelişimi" şeklinde 8 tema çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

5.1. Örgütsel Ustalık Kavramına İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular örgütsel ustalık kavramı teması kapsamında yedi kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Örgütsel ustalık kavramı temasında ulaşılan bulgularda; ortak hedef ve iş birliği, deneyim, uzman kadro, insan yönetiminde yetkin liderlik, mentorluk, öğrenen organizasyon, sorumluluk bilinci olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Örgütsel ustalık, okul yöneticilerinin ortak hedeflere ulaşabilmek için tüm paydaşların iş birliği içinde hareket etmesini sağlamaları gerektiği bir kavram olarak öne çıkmıştır. Katılımcıların (K3, K8, K11, K13, K15, K20, K21, K22, K24, K25) çoğu, örgütsel ustalığın güçlü bir iş birliği ve koordinasyon gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin sadece bireysel liderlik değil, aynı zamanda paydaşlar arasında etkin bir iş birliği ortamı yaratmayı da ön planda tutmalarını gösteriyor. Okulun başarısı, tüm paydaşların ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmesiyle pekişmektedir. Duncan (1976) tarafından ortaya atılan örgütsel ustalık kavramı, yeniliği başlatmak ve uygulamak için ikili bir örgütsel yapının gerekliliğini vurgulamaktadır (Hashem, 2024, s. 2000). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin paydaşlar arasındaki iş birliği ortamını yaratmaları, yenilikçi bir yaklaşım benimsemenin ve okulun sürdürülebilir başarısını sağlamanın temel adımlarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca, örgütsel ustalık, büyük araştırma potansiyeline sahip yeni bir kavram olarak, denge, eş zamanlılık, çatışma çözümü, kombinasyon, yararlanma ve keşif süreçleri arasındaki gerilimle ilişkilidir (Lloria ve Burbano, 2024, s. 1169). Katılımcıların (K2, K7, K9, K17, K18, K23) büyük bir kısmı ise örgütsel ustalığı, geçmiş deneyimler ve uygulamalar üzerinden tanımlamışlardır. Deneyim, okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olan bir kaynak olarak belirginleşmiştir. Bu bağlamda, yöneticilerin deneyimlerini değerlendirerek daha etkili kararlar alabilecekleri ve kriz durumlarında

esneklik sergileyebilecekleri görülmüştür. Deneyimin örgütsel ustalık açısından bir güç kaynağı olduğu, katılımcıların görüşlerinde belirgin şekilde yer almıştır. March (1991), kuruluşların yararlanma ve keşif faaliyetlerini dengeleme yeteneğinin uzun vadeli hayatta kalma için gerekli olduğunu belirtmiş ve bu iki faaliyet arasında bir denge kurmanın önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Levinthal ve March (1993) etkili öğrenmenin, zamansal, başarısızlık ve mekansal miyopluklarla kısıtlandığını, bunun da keşif ve yararlanma arasında denge kurmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu da, deneyimlerin örgütsel ustalık açısından önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütsel ustalık tanımları arasında, uzman kadro oluşturmanın kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır (K6, K16, K17). Katılımcılar, kaliteli bir eğitim ve yönetim için yüksek düzeyde uzmanlık gereksinimini ifade etmişlerdir. Uzman öğretmenler ve destek personelinin okuldaki başarının artırılmasında oynadığı rol, örgütsel ustalığın bir bileşeni olarak kabul edilmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin sadece liderlik becerilerinin değil, aynı zamanda kurum içindeki uzmanlık düzeylerinin de örgütsel başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. O'Reilly ve Tushman (1996), bir kurumda keşif ve yararlanma iş birimleri arasında yapısal bir ayrım yapılmasının gerektiğini savunmuşlardır. Bu yapı, uzman kadronun örgütsel ustalık üzerinde önemli bir rol oynayabileceğini gösteriyor. Bu bağlamda, okulda uzman kadro oluşturulması, örgütsel ustalığın sağlanması için temel bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, örgütsel ustalık, örgütün bir kısmının keşif yaparken diğer kısmının yararlanma yapmasını ve ortaya çıkan örgütsel tutarsızlıkların üst düzey yöneticilerin bütünleştirme çabalarıyla üstesinden gelinmesini gerektirir (Boumgarden, Nickerson ve Zenger, 2012, s. 588-590). Bu noktada, okul yöneticileri, keşif ve yararlanma arasındaki dengeyi sağlamak adına üst düzey liderlik becerilerini devreye sokmalıdırlar. Okul yöneticilerinin insan yönetimi becerileri, örgütsel ustalığın önemli bir parçası olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar (K1, K10, K12), liderlik becerilerinin, ekip içindeki ilişkileri yönetme, çatışmaları çözme ve motivasyonu artırma gibi unsurların ustalıkla yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İnsan yönetiminde yetkinlik, okul yöneticilerinin hem bireysel hem de toplu başarıyı artırabilmelerini sağlamaktadır. Bu bulgular, örgütsel ustalığın sadece stratejik bir kavram olmadığını, aynı zamanda insana dayalı liderlik ve yönetim becerilerini de içerdiğini göstermektedir. Birkinshaw ve Gibson (2004), örgütsel ustalığı uygulamak için teşvik edici bir örgütsel bağlamın gerekli olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin insan yönetiminde yetkin liderlik becerileri, okulda olumlu bir örgütsel bağlam oluşturmak için önemlidir.

Mentorluk, örgütsel ustalığın bir başka önemli boyutunu oluşturmuştur. Katılımcılar (K4, K5) mentorluk sürecinin, deneyimli öğretmenlerin daha az deneyime sahip olanlara rehberlik yaparak okulda bilgi ve deneyim paylaşımını hızlandırdığını ifade etmişlerdir. Bu süreç, okulda sürekli bir öğrenme kültürü yaratılmasını sağlamaktadır. Mentorluk, liderlik ve uzmanlıkla birleşerek, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve okul içindeki iş birliğini artırmaktadır. Katılımcıların (K19) yalnızca bireysel değil, kurumsal öğrenme süreçlerinin de örgütsel ustalığın bir parçası olduğuna dair görüşleri, örgütsel ustalığın sürekli gelişim ve yenilik gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticileri, okulda bir öğrenen organizasyon kültürü oluşturmanın, eğitim süreçlerinin sürekli gelişmesini sağlayacak önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, okulun başarısının artırılması için sürekli eğitim ve geribildirim süreçlerinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Sezer ve Bakan (2017, s. 326) örgütsel ustalığın, sadece yenilikçi yaklaşımlar değil, aynı zamanda öğrenme ve sürekli gelişim süreçlerini de içerdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenen organizasyon yapısının bu süreçlere katkı sağladığı ve okulun başarısını pekiştirdiği görülmüştür. Son olarak, bir katılımcı (K14), örgütsel ustalığın paydaşlar arasında sorumluluk bilinci oluşturmayı gerektirdiğini ifade etmiştir. Okulda her bireyin kendi rolünü benimsemesi ve başarıya ortak bir katkı sağlaması gerektiği görüşü, örgütsel ustalık kavramının sürdürülebilirliği için önemli bir unsurdur. Sorumluluk bilinci, liderlikten başlayarak tüm okul ekibine yayılan bir kültür oluşturulmasında etkili olabilir.

5.2. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Ustalığı Uygulama ve Yönetim Stratejilerine İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular uygulama ve yönetim stratejileri teması kapsamında dokuz kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri uygulama ve yönetim stratejileri temasında ulaşılan bulgularda; birlikte karar alma, mentorluk sağlama, öğretmen refahı ve iyi oluşu destekleme, kurum içi sosyal etkileşim, etkili iletişim kurma, adaletli ve eşitlikçi davranma, deneyimlerden faydalanma, bilimsel ve kültürel etkinlikliklerle zenginleştirilmiş çalışma ortamı oluşturma, uyguladığımı düşünmüyorum olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K15, K16, K17, K20, K21) karar alma süreçlerine öğretmenleri ve diğer paydaşları dâhil etmenin

örgütsel ustalığı güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanında mentorluk sağlama (K4, K5, K12, K16) ve öğretmen refahı ve iyi oluşunu destekleme (K2, K9, K12, K19, K25) gibi insan odaklı uygulamalar da dikkat çekmektedir. Daha az katılımcı tarafından ifade edilmesine rağmen, kurum içi sosyal etkileşim, etkili iletişim, adaletli davranma, deneyimlerden faydalanma ve kültürel etkinliklerle zenginleştirme gibi uygulamalar da örgütsel ustalığın farklı boyutlarını temsil etmektedir. Öte yandan, bir katılımcı (K13), bu anlayışı uygulamadığını belirtmiş, bu da bazı yöneticilerin örgütsel ustalığı içselleştirmekte zorlandığını göstermektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin örgütsel ustalık kavramını uygularken öncelikle katılımcılığı esas alan stratejilere yöneldiğini ortaya koymaktadır. Özellikle birlikte karar alma, örgütsel bağlılık, ortak vizyon geliştirme ve paydaşların sürece dâhil edilmesi açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgu, literatürde Senge'nin (1990) "öğrenen organizasyon" yaklaşımıyla da örtüşmektedir; çünkü öğrenen örgütlerde karar alma süreci yatay olarak paylaşılır ve bu durum, kurum içi ustalık kültürünün gelişimini desteklediği söylenebilir.

Mentorluk uygulamaları, yöneticilerin yalnızca süreçleri değil, aynı zamanda bireysel gelişimi de önemsediğini göstermektedir. Bu tür yaklaşımlar, deneyim sahibi yöneticilerin daha az tecrübeli olanlara bilgi aktarmasını, mesleki olarak onları desteklemesini ve karşılıklı dayanışmayı artırmasını sağlar. Mentorlar; yöneticilik yetkinlikleri, kriz durumlarını yönetme, öğretmenlerin motivasyonunu sağlama ve akademik başarıyı artırma gibi konularda yol göstericidir (Öztürk vd., 2025). Bununla birlikte, mentorluk yalnızca okul yöneticileri arasında değil, öğretmenler arasında da oldukça etkili bir araçtır. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin okula uyum süreçlerinde, karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmelerinde ve mesleğe bağlılıklarını sürdürmelerinde bu tür destek mekanizmalarının önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle birçok ülkede, meslek yaşamının ilk aşamalarında olan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sunmak amacıyla mentorluk programlarına erişimleri sağlanmaktadır (İlğan, 2021). Bu bağlamda mentorluk, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda rehberlik, deneyim paylaşımı ve iş birliğini güçlendiren bir kültürel yapıyı da beraberinde getirmektedir. Örgütsel ustalık açısından değerlendirildiğinde, bu tür destekleyici ilişkiler, kurumların öğrenme kültürü oluşturmasına ve mesleki gelişim sürecini sürekli kılmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, az sayıda katılımcının kültürel ve bilimsel etkinliklere, deneyim paylaşımına ya da iletişim ve adalet ilkelerine

değinmiş olması, bu uygulamaların örgütsel ustalık bağlamında henüz sistematik bir şekilde yerleşmediğini düşündürmektedir. Ayrıca bir katılımcının bu anlayışı hiç uygulamadığını belirtmesi, kavramın her yönetici tarafından aynı düzeyde benimsenmediğini ortaya koymaktadır.

5.3. Keşif ve Yararlanma Süreçlerine İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular keşif süreçlerinin yürütülmesine ilişkin görüşler, yararlanma süreçlerinin yürütülmesine ilişkin görüşler ve keşif ve yararlanma süreçleri arasındaki ilişkiye dair görüşler şeklinde üç alt tema ve on yedi kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri keşif ve yönetim süreçlerine ilişkin üç alt tema kapsamında ulaşılan bulgularda; Keşif süreçlerinin yürütülmesine ilişkin görüşler bağlamında; öğrenci merkezli yenilikçi uygulamalar, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, yenilik aramaya zaman kalmama, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uyum, yenilik arayışımız yok olarak görüşlerini aktarmışlardır. Yararlanma süreçlerinin yürütülmesine ilişkin görüşler bağlamında; mevcut kaynakları koruma ve geliştirme, okulun günlük işleyişini sürdürme, işbirlikçi yönetim anlayışı, yönetmeliklere bağlı kalma, resmî yazıların takibi ve zamanında uygulama, okul bütçesini etkin yönetme, haftalık planlama yapma, olay bazlı müdahale etme, stratejik plana bağlı hareket etme olarak görüşlerini aktarmışlardır. Keşif ve yararlanma süreçleri arasındaki ilişkiye dair görüşler bağlamında; kaynakların iyileştirilmesiyle keşif mümkün hale gelir, mevcut durum yeniliğe zaman bırakmıyor, keşif ve mevcut kaynaklar bütünleşik kullanılmalı olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Katılımcı (K9, K12, K13, K14, K15, K19, K20, K21, K22, K24, K25) ifadelerinden elde edilen bulgular, keşif ve yararlanma süreçlerinin eğitim yönetiminde rekabet halinde değil, birbirini tamamlayan ve destekleyen süreçler olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, March'ın (1991) keşif ve yararlanma arasındaki ilişkiyi, örgütsel öğrenmenin temel boyutları olarak tanımladığı çalışmalarına paralel bir şekilde, bu iki sürecin birlikte ve dengeli bir biçimde yönetilmesinin önemini vurgulamaktadır. Keşif süreçlerinin özellikle "öğrenci merkezli yenilikçi uygulamalar" (K6, K9, K10, K12, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K22, K24) ve "öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme" (K9, K10, K12, K14, K15) gibi odaklarla ilişkili olarak vurgulanması, okul yöneticilerinin yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeye istekli olduklarını göstermektedir.

Ancak bu keşif çabalarının tek başına sürdürülebilir olabilmesi için, mevcut kaynakların etkili şekilde yönetilmesi gerektiğine dair güçlü bir eğilim de mevcuttur. Katılımcıların "kaynakların iyileştirilmesiyle keşif mümkün hale gelir" (K1, K2, K6, K7, K10, K11, K16, K17, K18) veya "keşif ve mevcut kaynaklar bütünleşik kullanılmalı" (K9, K12, K13, K14, K15, K19, K20, K21, K22, K24, K25) şeklindeki ifadeleri, bu iki sürecin birbirini destekleyen ve tamamlayan doğasını ortaya koymaktadır. Bu görüşler, literatürdeki yapısal ustalık anlayışıyla da örtüşmektedir. Yapısal ustalık, keşif ve yararlanma faaliyetlerini dengelemek için organizasyonda ayrı birimler oluşturulmasını içerir (van der Duin, Trott ve Marzi, 2024, s. 196). Bu tür bir yapı, keşif ve yararlanma süreçlerinin ihtiyaçlarına uygun stratejiler ve yapılar geliştirilmesini sağlar. Keşif faaliyetleri genellikle daha esnek ve bağımsız bir yapıda, yararlanma faaliyetleri ise daha standart ve yapılandırılmış bir biçimde yürütülür (O'Reilly ve Tushman, 2004, s. 4). Bu yaklaşım, okul yöneticilerinin kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler arasında denge kurmalarına yardımcı olabilir, çünkü bazı birimler mevcut yetkinliklere odaklanabilirken, diğerleri yeni fırsatlar arayışına girebilir (Chakma, Paul ve Dhir, 2020, s. 2). Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin çoğu (K9, K12, K13, K14, K15, K19, K20, K21, K22, K24, K25) keşif ve yararlanmayı yalnızca eş zamanlı değil, ardışık biçimde de yürütmektedir. Bu görüş, literatürde "zamansal ya da sıralı ustalık" olarak adlandırılan yaklaşımla uyumludur. Sıralı ustalık, kurumların başlangıçta mevcut kaynaklardan maksimum verim almayı amaçlayıp, daha sonra keşif süreçlerine geçiş yapmalarına olanak tanır (Gupta ve diğerleri, 2006, s. 698). Bağlamsal ustalık anlayışı da bu bulgularla paralel bir biçimde, okul yöneticilerinin organizasyon içindeki uyum ve uyum sağlama kapasitelerini aynı anda gösterme becerisini ortaya koymaktadır (Papachroni ve Heracleous, 2020, s. 8). Bu, okul yöneticilerinin hem mevcut kaynakları verimli şekilde kullanmak hem de değişen çevresel taleplere hızla uyum sağlamak adına davranışsal kapasite geliştirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Uyum, faaliyetlerin tutarlılığına dayanırken, uyum sağlama ise değişen taleplere hızlı yanıt verme yeteneği gerektirir (Gibson ve Birkinshaw, 2004, s. 210-211). Bu kapasite, okul yöneticilerinin sürekli değişen eğitim ortamına adapte olabilmesini sağlayabilir. Ancak, bazı yöneticiler (K2, K3, K4, K5, K7, K17) mevcut durumun yeniliğe zaman bırakmadığını ve keşif süreçlerine yeterince zaman ayrılmadığını belirtmiştir. Bu durum, literatürde de vurgulanan keşif ve yararlanma arasındaki dengesizliklerin, uzun vadede organizasyonel öğrenme ve adaptasyonu olumsuz etkileyebileceğini ortaya

koymaktadır (O'Reilly ve Tushman, 2008, 2013; Chen, 2017). Bu tür dengesizlikler, organizasyonel stratejilerin uyumlu bir şekilde yürütülmesini zorlaştırabilir.

5.4. Örgütsel Ustalığın Eğitim Kalitesi ve Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular örgütsel ustalığın öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşler ve örgütsel ustalığın eğitim kalitesine etkisine ilişkin görüşler şeklinde iki alt tema ve altı kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri örgütsel ustalığın eğitim kalitesi ve etkisine ilişkin iki alt tema kapsamında ulaşılan bulgularda; örgütsel ustalığın öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşler bağlamında; öğrenci gelişimi ve yeteneklerin desteklenmesi, öğrenme istekliliği, yaratıcılığı geliştirme, problem çözme becerisi geliştime, iş birliği ve paylaşım kültürü olarak görüşlerini aktarmışlardır. örgütsel ustalığın eğitim kalitesine etkisine ilişkin görüşler bağlamında; Sürekli öğrenme ve gelişim kültürü olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, örgütsel ustalığın doğrudan öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmiştir. En çok tekrar edilen görüş, "öğrenci gelişimi ve yeteneklerin desteklenmesi" (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20) yönünde olmuştur. Bu durum, örgütsel ustalığın sadece yönetsel bir beceri olarak değil, aynı zamanda bireysel öğrenci gelişimini teşvik eden pedagojik bir unsur olarak da işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri, öğrenci potansiyelinin açığa çıkarılmasında örgütsel kapasitenin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Kruse (2003), bir okulun yenilikçilik ve reform kapasitesinin, müdürlerinin öğretme ve öğrenmeyle ilgili bilgiyi kolektif olarak işleme, uygulama ve sürekli olarak bilgi edinme, oluşturma, yayma ve bütünleştirme faaliyetlerine katılma yeteneklerine bağlı olduğu sonucuna varmıştır. İkinci olarak sık vurgulanan görüş, "iş birliği ve paylaşım kültürü" (K3, K4, K7, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K20, K21) olmuştur. Bu görüş, Papachroni ve Heracleous (2020) tarafından tanımlanan bağlamsal ustalık kavramıyla örtüşmektedir. Uyum ve uyum sağlama kapasitesi, okullarda öğrenme ortamlarının iş birliğine dayalı şekilde yeniden yapılandırılmasını mümkün kılmakta; bu da öğrenci başarısına doğrudan katkı sunmaktadır. Murphy ve arkadaşları (2016), etkili öğretim yönetiminin yalnızca stratejik planlamaya değil, aynı zamanda öğretmenler ve yöneticiler arasında iş birliğine

ve sürekli değerlendirme süreçlerine dayandığını vurgulamaktadır. Daha az sayıda katılımcı, öğrenme istekliliği (K6, K7, K9), yaratıcılığı geliştirme (K9, K17) ve problem çözme becerilerinin gelişimi (K8, K9) gibi daha bireysel ve psikolojik faktörlere odaklanmıştır. Bu unsurlar, sıklık açısından düşük olsa da, örgütsel ustalığın öğrenci motivasyonu ve üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Da'as (2023), okulda yaratıcılığın teşvik edilmesinin öğretmenlerin öğrencilerin deneysel yollarla keşfetmelerine ve öğrenmelerine olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yaratıcılığın örgütsel olarak desteklenmesinin okulda örgütsel ustalığı teşvik eden önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar, örgütsel ustalığın eğitim kalitesini yükseltici bir işlevi olduğuna da dikkat çekmiştir. En yaygın vurgulanan kod, "sürekli öğrenme ve gelişim kültürü" (K2, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K19) olmuştur. Bu bağlamda okul gelişimi, yalnızca kısa vadeli performans artışlarıyla değil, aynı zamanda uzun vadeli bir vizyonla da ele alınmalıdır. Nitekim, okul iyileştirme ve gelişimi, sürekli ve tamamlanmamış bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Şahin, 2023, s.284).

5.5. Zorluklar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşler ve okul yöneticilerinin örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemlerine ilişkin görüşler şeklinde iki alt tema ve yirmi kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaştıkları zorluklara ve çözüm yöntemlerine ilişkin iki alt tema kapsamında ulaşılan bulgularda; örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşler bağlamında; önyargılar ve direnç, ilgisiz veli, iş yükü, maddi kaynak yetersizliği, yukarıdan aşağı yönetim anlayışı, öğrenci hazırbulunuşlukluk düzeyinin düşüklüğü, caydırıcı olmayan disiplin uygulamaları, sendikal gruplaşmalar ve liyakat, kalabalık sınıf, yönetici tükenmişliği olarak görüşlerini aktarmışlardır. Okul yöneticilerinin örgütsel ustalığı geliştirirken karşılaşılan zorlukları çözme yöntemlerine ilişkin görüşler bağlamında; birlikte karar alma, dış paydaşlarla iş birliği, öğretmen desteği, sorumluluk verme, maarif modelini uygulamaya çalışma, gelir yaratma etkinlikeri düzenleme, ödüllendirme veli ziyareti, etkili iletişim, bilgilendirme faaliyetleri olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin karşılaştıkları en yaygın zorluklar arasında "önyargılar ve direnç" ön plana çıkmaktadır. K2, K4, K5, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K19, K20 ve K21 numaralı katılımcıların bu görüşü paylaşması, değişime yönelik bireysel ve kurumsal dirençlerin örgütsel gelişimin önünde önemli bir engel olduğunu ortaya koymaktadır. Güncel literatür de bu bulguları desteklemektedir. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) tarafından yapılan çalışmada da, değişimin kabul görmesinde ya da reddedilmesinde bireylerin öznel değerlendirmelerinin, tutumlarının ve inançlarının etkili olduğu saptanmıştır. Özellikle eğitim çalışanlarının, görev tanımlarındaki değişimlere dair bilgi eksiklikleri, görev kaygısı ve mevcut durumun güvenliğini koruma eğilimleri, direnç düzeyini artıran başlıca unsurlar arasında yer almaktadır (Şentürk ve Köklü, 2011; Elagöz, Bal ve Erciyaş, 2023). Benzer şekilde, Helvacı, Çankaya ve Bostancı'nın (2013) çalışma bulguları da, öğretmenlerin çoğu zaman yeni uygulamaları benimsemekte zorlandıklarını, bunun nedeninin ise hem yapısal sınırlılıklar hem de yönetsel destek eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Aydilek ve Arslan'ın (2019) araştırmasında ise öğretmenlerin dönüşümün getirdiği fırsatlara genel olarak açık olduğu, ancak risk içeren girişimlerde daha temkinli davrandıkları ortaya çıkmıştır. Sayılı ve Akman (2025) tarafından gerçekleştirilen daha güncel bir çalışmada da, eğitimde teknolojik yeniliklerin yol açtığı belirsizliklerin, özellikle bazı demografik gruplar üzerinde daha yüksek düzeyde psikolojik baskı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer sık dile getirilen zorluklar arasında ilgisiz veliler (K2, K3, K8, K12, K14), iş yükü (K1, K7, K9, K16) ve maddi kaynak yetersizliği (K1, K2, K6, K8) yer almaktadır. Bu durum literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Aslan (2021) ve Erdoğan, Sezgin ve Koçak (2023) yaptıkları çalışmalarda, okullardaki en büyük sorunların yetersiz ödenek, bürokrasi, alt yapı yetersizlikleri ve ilgisiz veli olduğunu ifade etmektedir. Velilere ilişkin zorluklar, yalnızca düşük katılım düzeyiyle sınırlı değildir. Velilerin beklentilerinin farklılaşması, iş birliğine kapalı tutumlar sergilemeleri ve eğitim süreçlerine aktif katkı sunmamaları gibi durumlar da okul yönetimini zorlaştırmaktadır (Can, 2022, s. 422). Ayrıca velilerin internete erişim olanakları yeterli olmasına rağmen okulun dijital iletişim kanallarına karşı kayıtsız kalmaları, kurumsal iletişimi güçleştirmektedir (Tekin, 2024, s. 1518). Meslek lisesi gibi bazı okul türlerinde ise ebeveyn profilinin genellikle parçalanmış aile yapısından geldiği veya ilgisizliğin yaygın olduğu belirtilmiştir (Üstün ve Yiğit, 2024, s. 835). Bununla birlikte,

ebeveynlerin aşırı müdahaleci ya da tamamen geri planda kalmaları da öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Ünsal ve Görücü, 2023, s. 164). Velilerin güven eksikliği yaşaması, eğitim personeline karşı gereksiz müdahalelerde bulunmaları ve iletişim kanallarında sorunlar yaşamaları da yönetimsel güçlükler arasında gösterilmektedir (Kazak ve Evirgen, 2024, s. 46). İş yükü açısından bakıldığında ise, bazı araştırmalar okul müdürlerinin artan sorumluluklarının bireysel ve kurumsal başarılarını olumlu etkilediğini öne sürmektedir. Özellikle okulun başarısına katkı sunma motivasyonu, yöneticilerin çabalarını artırmaktadır (Baltacı, 2017, s. 114-115). Ancak bu olumlu yönlerin yanında, özellikle müdür yardımcılarının görev alanları dışında kalan işlerle meşgul olmaktan duydukları memnuniyetsizlik de dikkat çekicidir (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019, s. 737). Evrak yükünün fazlalığı, yöneticilerin zamanlarını verimli kullanamamalarına yol açmakta ve bu durum genel anlamda okul yönetiminin etkinliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin ekonomik sorunlarla, mevzuatın uygulanmasındaki güçlüklerle ve veli-öğrenci ilişkilerinden doğan çeşitli iletişim sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları da ifade edilmektedir (Usta ve Boğa, 2021).

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin örgütsel ustalığı kurumsallaştırma süreçlerinde karşılaştıkları en önemli engellerden bir diğerinin mali kaynak eksikliği olduğunu göstermektedir. Bu durum, mevcut literatürle de örtüşmektedir. Aslan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitim kurumlarının karşı karşıya kaldığı temel sorunlardan birinin bütçe yetersizliği olduğu belirtilmektedir. Benzer biçimde, Gürel ve Sarışık (2022) tarafından yürütülen araştırmada da, ortaokullarda bulunan okul yöneticilerinin okullarının ihtiyaçlarını karşılamakta finansal kaynaklar açısından ciddi sıkıntılar yaşadıkları ifade edilmiştir. Oğuz ve Karataş (2024) ise yaptığı çalışmada, mali yetersizlikerden kaynaklı okul ihtiyaçlarının karşılanmamasının yöneticlerin sıklıkla ifade ettiği stres yaratan faktörler arasında olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın diğer bir bulgusu, örgütsel ustalığın kurumsallaşmasında yukarıdan aşağıya biçimlenen yönetim yapısının (K9, K16, K17) önemli birer engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, karar alma süreçlerinde üst düzeyden gelen talimatların baskınlığının okulun gelişimsel kapasitesini sınırladığını ve bu durumun kurumsal öğrenmeyi olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Katılımcı görüşleriyle paralel biçimde, Bakioğlu ve Demiral (2013, s.29), okul yöneticilerinin çoğunun, yönetici pozisyonunda bulunan üst düzey bireylerin eğitim alanında bir geçmişe sahip

olmamalarının, uygulamaya konulan kararların kalitesini düşürdüğünü düşündüklerini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, üst kademedeki yetkililerin sözlü açıklamaları ile eğitim emekçilerine yönelik olumsuz söylemleri, saha yöneticilerinin işlerini yaparken baskı hissetmelerine sebep olmaktadır. Bu bağlamda, Erginer ve Köse'nin (2012, s. 21) çalışması da destekleyici niteliktedir. Araştırmacılar, yönetici pozisyonundan çekilme nedenleri arasında katı kurallar, işleyişteki bürokratik yük, mevzuatın katılığı ve yetki paylaşımındaki adaletsizliğin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu tür yapısal sınırlılıkların, yönetici motivasyonunu zayıflattığı görülmektedir. Ayrıca, Canlı ve Sindi (2021, s. 83), sorumluluk-yetki arasında dengesizlik, idari işleyişte yaşanan sıkıntılar, kaynak yetersizliği, öğrenciyle ilgili zorluklar velilerle yaşanan sorunlar ve üst yönetimin desteğini yetersiz bulan tutumları gibi nedenlerin okul yöneticilerinin memnuniyetlerini düşürdüğünü belirtmektedir. Diğer yandan katılımcılar, örgütsel ustalığın kurumsallaşmasında caydırıcılığı olmayan disiplin uygulamalarının da önemli bir engel oluşturduğunu ifade etmektedir (K16, K18). Literatürde de bu durumu destekleyen bulgular yer almaktadır. Çaylı ve Çaylı (2022), Sadık ve Yalçın (2021) ve Aslan (2021) yaptıkları çalışmalarda, okullarda uygulanan disiplin cezalarının öğrenciler üzerinde yeterince etkili olmadığını ve bu nedenle istenilen davranış değişikliğini sağlamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu durum, okul yöneticilerinin iş doyumunu olumsuz etkileyerek kurumun genel başarısını da riske atabilmektedir.

Zorluklara karşı uygulanan çözüm stratejilerine bakıldığında, en sık başvurulan yöntem "birlikte karar alma" (K4, K10, K13, K19, K20) olmuştur. Bu bulgu, örgütsel ustalığın gelişmesinde katılımcı liderlik anlayışının ve ortak aklın önemine işaret etmektedir. Ayrıca dış paydaşlarla iş birliği (K1, K3, K6), öğretmen desteği (K1, K8, K12) ve sorumluluk verme (K2, K16) gibi stratejilerin de sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, örgütsel ustalığın sadece liderin bireysel çabalarıyla değil, tüm paydaşların kolektif katkısıyla mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Daha az sıklıkla dile getirilen ancak dikkat çekici stratejiler arasında etkili iletişim (K14, K21), bilgilendirme faaliyetleri (K18), veli ziyareti (K8) ve gelir yaratma etkinlikleri (K2) yer almaktadır. Bu yöntemler, yöneticilerin okulun dış çevresiyle olan etkileşimlerini artırma ve kurumu daha sürdürülebilir hale getirme çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Literatürde yer alan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin insan kaynakları süreçlerinde adil davrandıkları, personele karşı uyumlu bir yönetim sergiledikleri ve okulun vizyon ve misyonu ile tutarlı bir şekilde kurum kültürü oluşturmaya çalıştıkları ifade edilmektedir (Çakal ve Memişoğlu, 2023).Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ise mesleki başarıları için yöneticilerden güçlü bir destek bekledikleri belirtilmiştir (Kahveci ve Babayiği, 2024, s. 607). Stratejik ve iş birliğine dayalı liderlik tarzlarının, öğretmen memnuniyeti ile öğrenci başarısını olumlu etkilediği de vurgulanmaktadır (Erkoç vd., 2024, s. 76). Akay ve İpek (2022, s. 127) çalışmalarında ise yöneticilerin karar süreçlerinde mevzuat odaklı davrandıklarını; öğretmenlerin genellikle toplantılar aracılığıyla velilerin ise veli temsilcileri yoluyla sürece dahil edildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul müdürleri okulda yapılacak işlerin net olduğunu ve kararların ortak alındığını düşünmektedir (Erdoğan, Sezgin ve Koçak, 2023, s. 976). Demokratik ortamların, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağladığı ve düşüncelerini rahatça paylaşabilecekleri zemin oluşturduğu; bu koşulların ise örgütsel sessizliği azaltmak açısından kritik olduğu görülmektedir (Aslan ve Çınar, 2023, s. 2). Sonuç olarak, katılımcı yönetişim anlayışının yaygınlaştırılması, güçlü iletişim ortamlarının inşası ve destekleyici liderlik yaklaşımları, hem okul iklimine hem de örgütsel ustalığın kalıcılığına doğrudan katkı sunmaktadır.

5.6. Dış Paydaşlarla Etkileşime İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular velilerle iş birliği, yerel yönetimlerle iş birliği, STK'lar ile iş birliği, ilçe MEM ile iş birliği, halk eğtim merkezi ile iş birliği, kolluk kuvvetleri ile iş birliği, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile iş birliği, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile iş birliği, Hayırseverler ile iş birliği şeklinde dokuz alt tema ve on dört kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin dış yaydaşlarla etkilişime ilişkin dokuz alt tema kapsamında ulaşılan bulgularda; velilerle iş birliği bağlamında; veli toplantıları düzenleme veli-okul zayıf iş birliği, gönüllü veli desteği olarak görüşlerini aktarmışlardır. Yerel yönetimlerle iş birliği bağlamında; Belediye yardım desteği, ailelere ulaşmada muhtarlık desteği olarak görüşlerini aktarmışlardır. STK'lar ile iş birliği bağlamında; eğitim desteği, zayıf İlişki olarak görüşlerini aktarmışlardır. İlçe MEM ile iş birliği bağlamında; etkinlik ve yazı takibi, yardım desteği olarak görüşerini aktarmışlardır. Halk eğtim merkezi ile iş

birliği bağlamında; kurs desteği olarak görüşlerini aktarmışlardır. Kolluk kuvvetleri ile iş birliği bağlamında; okul güvenliği ve biliçlendirme çalışmaları olarak görüşlerini aktarmışlardır. Gençlik ve Spor Bakanlığı ile iş birliği bağlamında; kültürel ve sportif etkinlikler olarak görüşlerini aktarmışlardır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile iş birliği bağlamında; risk altındaki öğrencilere destek sağlama olarak görüşlerini aktarmışlardır. Hayırseverler ile iş birliği bağlamında; yardım desteği olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (K1, K2, K7, K8, K10, K11, K12, K16, K18, K19, K20, K24, K25) velilerle iş birliği kurmak amacıyla düzenli olarak veli toplantıları gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bu toplantılar, hem okulun işleyişi hakkında bilgi paylaşımı yapmak hem de velileri sürece dâhil etmek açısından önemli bir araç olarak görülmektedir. Literatürde yer alan çok sayıda çalışma da bu durumu desteklemekte, aile ve okul arasında kurulan etkili iş birliğinin öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır (Ergin, Doğan ve Çayak, 2024; Yiğit, 2024; Teksin, Yılmaz ve Açıkgöz, 2024; Yıldırım vd., 2024). Ancak diğer yandan, bazı yöneticiler (K2, K4, K5, K16, K17, K18, K19, K21, K22) velilerle kurulan iş birliğinin istenilen düzeyde olmadığını ve katılımın sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, literatürde de vurgulanan bir gerçeği yansıtmaktadır: İlgisiz veya olumsuz tutum sergileyen veliler, okul yöneticilerinin iş yükünü artırmakta ve okul içindeki iletişim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Demirkol, Doğan ve Özdemir, 2024, s. 441). Bununla birlikte, mevzuat çerçevesinde okullarda yılda en az iki defa veli toplantısı yapılmasının zorunlu olduğu (Küçüksüleymanoğlu, 2024, s. 213) ifade edilse de, bu toplantıların niteliği ve veli katılımı büyük ölçüde değişkenlik göstermektedir. Erhun (2024, s. 162) tarafından ortaya konduğu üzere, ailelerin katılımının önündeki en önemli engel zaman yetersizliğidir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitime katılımını etkileyen çevresel ve sosyo-kültürel etkenlerin (örneğin, ev ile okul arasındaki uzaklık, ebeveynlerin çalışma koşulları, kültürel uyumsuzluklar ve ekonomik durum) katılım oranlarını düşürdüğünü göstermektedir (Karagüzel vd., 2025, s. 14). Sonuç olarak, okul yöneticilerinin örgütsel ustalık becerilerini geliştirirken velilerle kurdukları ilişkileri planlı, sürdürülebilir ve çok boyutlu bir şekilde yapılandırmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Sadece toplantılarla sınırlı kalmayan veli profilinin ihtiyaçlarına göre farklı iletişim ve etkileşim yolları geliştiren yöneticiler, hem okulun başarısına katkı sağlayabilir hem de okul kültürünü olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin örgütsel ustalık geliştirme sürecinde yerel yönetimlerle kurdukları etkileşimin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre belediyeler, okulun bakım-onarımından kırtasiye ve giyim desteğine, öğrencilere sağlanan ulaşım imkânlarından sosyal-duygusal gelişimi destekleyici faaliyetlerin düzenlenmesine kadar pek çok alanda katkı sunmaktadır (K5, K6, K7, K9, K12, K14, K16, K18, K19, K22, K25). Bu durum, Kaçmaz ve Şahin'in (2024, s. 3127) yerel yönetimlerin hem maddi hem sosyal destek sağlayarak eğitime çok boyutlu katkı sunduğunu belirttiği bulgularla örtüşmektedir. Yılmaz (2025, s. 25), yerel yönetimlerin yalnızca destek sağlayan değil, aynı zamanda çevresel risk yaratacak faktörleri azaltıcı politikalar geliştiren bir ortak olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılardan bazıları, mahalle muhtarları ile yürütülen iş birliklerinin olumlu katkılar sunduğunu, özellikle ailelere ulaşmak ve sosyal destek sağlamak gibi alanlarda muhtarlıkların aracı rol üstlendiklerini ifade etmişlerdir (K8, K11, K14). Rüzgar (2023, s. 2) çalışmasında da belirtildiği gibi, muhtarların okulun amaçlarına ulaşmasında destekleyici bir unsur olabileceği, ancak iç işleyişe müdahale gibi olumsuz durumların da yaşanabildiği aktarılmıştır. Bu noktada, muhtarların olumlu katkılarını çoğaltmak için sembolik onurlandırma ve sık iletişim kurulması gibi stratejiler önerilmiştir. Yerel yönetimlerle iş birliği kapsamında, pek çok yönetici (K5, K6, K7, K9, K12, K14, K16, K18, K19, K22, K25) belediyelerden çeşitli maddi ve altyapı destekleri aldıklarını ifade etmiştir. Özellikle K8, K11 ve K14 numaralı katılımcılar, ailelerle iletişim kurmada muhtarlıkların etkin rol oynadığını belirtmiş, yerel aktörlerin okul-aile ilişkilerinde aracılık işlevi üstlenebildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, yerel iş birliklerinin örgütsel ustalığın çevresel faktörlerle uyum içinde geliştirilmesine katkı sunduğunu göstermektedir. Genel olarak, Özdemir ve arkadaşlarının (2023, s. 1689) bulgularında da belirtildiği gibi, belediyeler ve muhtarlar, okul yöneticileri tarafından en çok destek alınan yerel yönetim unsurları olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, yerel iş birliklerinin örgütsel ustalığın çevresel faktörlerle uyum içinde geliştirilmesine katkı sunduğunu göstermektedir.

Sivil toplum kuruluşları ile iş birliği ise iki yönlü değerlendirilmiştir. K1, K2, K9, K10, K12, K14, K17, K18 ve K24 numaralı katılımcılar, STK'lardan alınan eğitim desteklerinin okuldaki akademik ve sosyal gelişimi olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ancak K13, K16, K19 ve K21 kodlu yöneticiler, bu kurumlarla ilişkilerin zayıf

olduğunu ifade ederek, STK'larla etkili bir iş birliği mekanizmasının her okulda geliştirilemediğini ortaya koymuştur. Ertürk'ün (2020, s. 336) çalışmasında da okul ile sivil toplum kuruluşları arasındaki ilişkilerin eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlamada yeterince etkili olamadığı belirtilmiştir. Özdemir ve arkadaşlarının (2023, s. 1689) çalışmasında, coğrafi konum bu süreci etkilemektedir; kırsal alanlarda görev yapan okul müdürlerinin STK desteğinden yararlanma düzeyi, il merkezlerine göre daha sınırlıdır. Kır ve Ulutaş'ın (2023, s. 788) çalışmasında bazı belde okullarının STK ve belediyelere erişim açısından daha avantajlı konumda oldukları ifade edilmiştir. Bu, iş birliklerinin sadece isteğe bağlı değil, aynı zamanda mekânsal ve yapısal koşullarla da bağlantılı olduğunu göstermektedir. Argon ve Burukoğlu'nun (2020, s. 46) araştırmasında, birçok yöneticinin STK'larla iletişim kurduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Zirek ve arkadaşlarının (2023, s. 423) tespitlerine göre de bazı okul müdürlerinin STK'larla iş birliğini stratejik bir yönetim uygulaması olarak benimsediği görülmektedir. Ancak bu uygulamanın yaygın ve sürdürülebilir hale gelmesi için kamu politikalarının da bu yönde teşvik edici olması gerektiği ifade edilmektedir (Yeşilkayalı, 2017, s.184). Bu bağlamda, STK'ların öğretmenlere yönelik projelerinde uzun vadeli planlamalara ve dijital çözümlere yönelmeleri, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının karşılanması açısından önem arz etmektedir (Ülger ve Kırpık, 2024, s. 119). Öte yandan, Karataş ve arkadaşları (2023, s. 77) okul yöneticilerinin çoğunun herhangi bir STK üyeliğinin bulunmadığını belirtmekte ve bu durumun eğitim yöneticileri arasında sivil katılım kültürünün yeterince gelişmediğine işaret ettiğini ifade etmektedir.

İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerçekleştirilen iş birliklerinin çoğunlukla yazı takibi ve etkinlik organizasyonları çerçevesinde sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır (K1, K2, K8, K11, K16, K19, K21). Yardım desteklerinin de bazı okullara ulaştığı (K5, K9, K22, K25) görülmektedir. Bu bulgu, kurumsal bağlamda İlçe MEM ile yürütülen ilişkilerin daha çok denetleyici ve yönlendirici boyutta kaldığını, eşgüdüm temelli gelişim odaklı bir iş birliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri her ne kadar İlçe MEM yöneticilerini dönüşümcü liderlik özellikleri bağlamında, özellikle karizmatik ve ilham verici liderlik tarzlarıyla algılasalar da (Ekinci ve Toprakcı, 2023, s. 79), sahadaki uygulamalar bu liderlik algısıyla örtüşmemektedir. Uygulamada daha çok geleneksel, hiyerarşik ve üstten aşağıya dayalı bir yönetim anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Bu durumun somut bir göstergesi olarak, okul müdürlerinin sık sık plansız ve ani belge talepleriyle karşılaştığı, bu taleplerin ise günlük iş planlarını olumsuz yönde etkilediği

ifade edilmiştir (Çakır, 2024, s. 38). Bu durum, örgütsel ustalığı desteklemesi beklenen İlçe MEM ilişkilerinin, tersine, işleyişi zorlaştırıcı bir niteliğe bürünebildiğini göstermektedir. Okul müdürlerinin gerek personeli ihtiyacı, gerek projeler, gerekse idari zorunluluklar nedeniyle ilçe veya il MEM yetkilileriyle temas hâlinde olduğu; bu temasların çoğunlukla tek yönlü bilgilendirme toplantıları ile sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır (Uzun ve Argun, 2022, s. 64). Bazı okul yöneticileri İl MEM yöneticileriyle etkili iletişim kurmakta zorlandıklarını, hatta zaman zaman yıldırma (mobbing) davranışlarına maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Ek olarak, il ve ilçe düzeyindeki müdürlüklerde hem planlama eksiklikleri hem de işleyiş süreçlerinde çeşitli aksaklıklar yaşandığı belirtilmiştir. (Çiloğlu ve Kayar, 2023, s. 27). Araştırma bulguları, İlçe MEM ile yürütülen iş birliğinin, örgütsel gelişim ve ustalık süreçlerini desteklemekten çok, kontrol ve yönlendirme odaklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bazı özel ve kamu kurumlarıyla kurulan ilişkiler ise örgütsel ustalık açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Halk Eğitim Merkezi'nden kurs desteği (K4, K22), kolluk kuvvetlerinden güvenlik ve bilinçlendirme çalışmaları (K3, K4, K6, K7), Gençlik ve Spor Bakanlığı ile sportif-kültürel etkinlikler (K1, K6), Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı aracılığıyla risk altındaki öğrencilere sunulan destekler (K3, K4) ile hayırseverlerden alınan yardımlar (K4, K23) bu bağlamda dikkat çekici örneklerdir. Bu veriler, okul yöneticilerinin yalnızca eğitim alanındaki değil, sosyal ve ekonomik destek sistemlerinden de yararlanarak okulun bütüncül gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

5.7. Okul Kültürü ve İklimine Etkisine İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisine ilişkin görüşler ve örgütsel ustalığın okul iklimine etkisine ilişkin görüşler şeklinde iki alt tema ve yedi kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Örgütsel ustalığın okul kültürüne iklimine etkisine ilişkin iki alt tema kapsamında ulaşılan bulgularda; okul yöneticilerinin örgütsel ustalığın okul kültürüne etkisine ilişkin görüşleri bağlamında; iş birliği ve ekip ruhunu teşvik etme, öğrenme ve araştırma odaklı ortam oluşturma, vizyoner ve geleceğe odaklı olarak görüşlerini aktarmışlardır. Okul yöneticileri örgütsel ustalığın okul iklimine etkisine ilişkin görüşleri bağlamında; pozitif ve destekleyici atmosfer, açık iletişim, aidiyet duygusu, güven ortamı olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Okul kültürü bağlamında, yöneticiler örgütsel ustalığın en çok iş birliği ve ekip ruhunu teşvik eden bir yapıya katkı sunduğunu belirtmiştir (K1, K3, K5, K7, K8, K9, K12, K13, K15, K16, K18, K20, K23, K24). Katılımcı görüşlerine göre, örgütsel ustalığın varlığı okulda paylaşımcı ve üretken bir kültürün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Ancak, Caniëls vd. (2017) tarafından da belirtildiği gibi, yönetim eğer deneme-yanılma ve fikirlerin uygulanması için bir alan bırakmazsa, destekleyici görünen bir kültür bile çalışan davranışlarını köreltebilir. Bu nedenle iş birliği vurgusu, baskın ve katı bir yapıdan çok, öğrenmeyi destekleyici biçimde dengelenmelidir. Nitekim Khairuddin vd. (2021) da fazla iş birliğinin yaratıcılığı baskılayabileceğini, güvenin sorgulamayı engelleyebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, örgütsel ustalık becerilerine sahip yöneticilerin öğrenme ve araştırma odaklı bir ortam oluşturdukları (K1, K2, K6, K7, K8, K15, K16, K17, K19) anlaşılmaktadır. Bu tür bir ortam, hem öğretmen hem de öğrencilerin gelişimini önceleyen bir okul kültürünün yerleşmesine olanak tanımaktadır. Al Faruq vd. (2024, s.1114) okul müdürlerinin profesyonel gelişimi ve ortak başarıyı teşvik eden bir okul kültürü oluşturmalarının eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Yine bazı katılımcılar, örgütsel ustalığın vizyonerlik ve geleceğe dönük bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmişlerdir (K1, K14, K19). Bu durum, okulların yalnızca bugünü değil, geleceği de inşa etmeye çalışan kurumsal yapılara dönüşmesini desteklemektedir. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin vizyoner liderler olarak hareket etmeleri gerektiği görülmektedir. Osborne (2014), böyle bir liderliğin, değişime açık bir ortam yaratmayı, bireyleri güçlendirmeyi ve onların katkılarını değerli kılmayı içerdiğini ifade etmektedir. Farah'a (2013, s. 13–14) göre, etkili bir lider okulun vizyonunu net biçimde belirleyebilmelidir. Bu noktada, Mariyanah (2021, s. 135–138), okul müdürünün ulaşmak istediği okulun vizyonunu belirlemesinin yanı sıra, eğitim personelini, toplumu ve diğer paydaşları da bu doğrultuda etkili biçimde yönlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tür bir liderlik anlayışı, sadece yönetsel beceri değil, aynı zamanda kültürel dönüşüm, aidiyet hissi ve geleceğe yönelik ortak hedefler oluşturma açısından da kritik öneme sahiptir.

Okul iklimi açısından bakıldığında ise, örgütsel ustalığın en belirgin etkisinin pozitif ve destekleyici bir atmosfer oluşturmak olduğu görülmektedir (K1, K3, K4, K6, K7, K9, K13, K16, K18, K19, K21, K22, K23). Bu atmosferin, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlarını artırdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Hallinger (2011), eğitim liderlerinin öğretmenleri destekleme ve okul

kültürünü oluşturma stratejilerinin, eğitimdeki başarının artırılması için kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Caniëls ve arkadaşları (2017), okul liderlerinin çalışanları teşvik etmesi, motive etmesi ve güçlendirmesi durumunda, mevcut rutinleri sorgulayan, iyileştirmeyi hedefleyen ve yenilik üretmeye odaklanan bir örgüt kültürünün geliştiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, Da'as (2023), okul ortamında yaratıcılığın teşvik edilmesinin hem öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını hem de öğrencilerin deneysel yollarla öğrenmelerine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Robinson ve diğerleri (2008), öğretim ve öğrenmeye ilişkin bilgileri paylaşan ve birlikte işleyen liderlerin, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerine daha etkin katılım sağladığını ve bunun da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Kruse'un (2003) çalışması da, okulun yenilik kapasitesinin, liderlerin öğretimsel bilgiyi üretme, uygulama ve yayma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar ayrıca, örgütsel ustalığın açık iletişim kanallarını güçlendirdiğini (K7, K12, K15, K16, K17, K25), bu durumun da okul içinde daha sağlıklı ilişkilerin kurulmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu noktada, okul müdürlerinin yalnızca yönetmeliklere uygun yönetim değil, aynı zamanda öğretmenlerle kurdukları gayri resmi iletişimle de etkili bir okul iklimi yaratmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Aslanargun, 2015, s.21). Etkili bir okul müdürü, bu doğrultuda okulun tüm paydaşlarıyla güçlü bir iletişim ağı kurmalı ve bilgi akışını zamanında sağlamalıdır (Farah, 2013, s. 13-14). Khairuddin ve arkadaşları (2021, s. 1534) ise bilgi ve fikir alışverişine dayalı kesintisiz iletişimin, iş gücünün gelişimini engelleyen unsurları ortadan kaldırarak verimliliği ve yaratıcılığı artırdığını ifade etmektedir. Öte yandan, aidiyet duygusu (K6, K8, K12, K13, K17, K23) ve güven ortamı (K3, K11, K12, K20) gibi iklimin temel bileşenleri de örgütsel ustalığın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, etkili değişim liderliğinin temelinde, değişimin personele dışsal bir baskı olarak dayatılması yerine, bireylerin sürece gönüllü olarak katılımını sağlayan ve kendilerini bu sürecin bir parçası olarak görebilecekleri bir anlayış yer almaktadır (Osborne, 2014, s. 3). Dedering ve Pietsch (2023) araştırmalarında okul liderinin çalışanlara duyduğu güvenin, öğretmenlerin kolektif yenilikçiliğini artırmada ve örgütsel ustalığın gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, örgütsel ustalığın hem okul kültürünün hem de ikliminin niteliğini artıran temel bir unsur olduğu söylenebilir.

5.8. Okul Yöneticilerinin Gelişimine İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda ulaşılan bulgular okul yöneticilerinin gelişimi teması kapsamında sekiz kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin örgütsel ustalık becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin ulaşılan bulgularda; okul yöneticilerinin gelişimi teması bağlamında; akademik bilgi ve yetkinlik geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme, eğitimdeki değişimi ve yönelimleri takip etme, mentorluk alma, liderlik becerilerini geliştirme, teknoloji ve dijital becerileri geliştirme, farklı kurum ve bölgelerde görev deneyimi ve yetki arttırımı olarak görüşlerini aktarmışlardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (K1, K4, K5, K10, K12, K15, K17, K18, K19, K20, K22, K24), yöneticilerin örgütsel ustalıklarını artırmaları için öncelikle akademik bilgi ve mesleki yetkinliklerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yükseköğretim düzeyinde eğitim görmelerinin önemine dikkat çeken literatürle örtüşmektedir. Nitekim öğretmen ve okul yöneticileri, lisansüstü eğitimin önemini vurgulamakta; bu tür bir eğitimin kendilerini geliştirme, meslekte uzmanlaşma ve durumları çok yönlü değerlendirme noktasında katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Gül ve Dikbaş, 2023, s. 51; Yıldız, Ateş ve Pehlivan, 2022, s. 477). Benzer şekilde, yöneticilerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yüksek lisans yapmaları, alanlarına dair yönetmelik ve mevzuatları izlemeleri ve hizmet içi eğitim programlarına katılmaları gerektiği de vurgulanmaktadır (Mehmet ve İpek, 2022, s. 136). Ancak, araştırmalarda okul yöneticilerinin iş yoğunluğu nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine sınırlı biçimde katıldıkları ve mesleki gelişim süreçlerinin verimliliği açısından, daha sık gerçekleştirilen, içeriği genişletilmiş ve ihtiyaç temelli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları da vurgulanmaktadır (Bozkurt, 2023, s.354). Ayrıca, OECD verilerine göre Türkiye'deki okul yöneticilerinin akademik yeterlilik düzeyleri uluslararası standartların gerisindedir; bu durumun nedenlerinden biri lisansüstü eğitime verilen düşük önemle ilişkilendirilmektedir (Çınkır, 2024, s.119). Çevik ve Demirdaş'ın (2021, s.1517) çalışmasında ise okul yöneticilerin problem çözme yeterliklerinin yüksek olduğu, buna karşın kişisel ve mesleki gelişim alanlarında ilerlemelerinin düşük düzeyde kaldığı belirtilmektedir. Diğer yandan, bazı yöneticilerin mesleki becerilerini geliştirme konusunda daha çok kitap okuma ya da meslektaş desteği gibi bireysel çabalara yöneldiği, ancak bu yolların mesleki üretkenlik açısından sınırlı katkı sağladığı

da ortaya konmuştur (Kara, Karataş ve Aydın, 2022, s. 505). Sonuç olarak, örgütsel ustalıklığın sürdürülebilir biçimde geliştirilebilmesi okul yöneticilerinin yalnızca mevcut sorunlara etkili çözümler üretme becerilerine değil; aynı zamanda akademik yeterliliklerini artırma, mesleki gelişimlerini sürekli kılma çabalarına da bağlıdır. Bu çerçevede, okul yöneticilerinin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için çok yönlü destek mekanizmalarının oluşturulması gerektiği sonucuna varılabilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel ustalık düzeylerinin belirlenmesinde etkili iletişim becerileri, temel bir gösterge olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı (K3, K4, K6, K7, K8, K12, K14), yöneticilerin iletişim yetkinliklerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulayarak, bu durumun okul içindeki etkileşimi ve iş birliğini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Güçlü iletişim kurabilen yöneticilerin okul iklimine olumlu katkı sunduğu ve paydaşlarla daha güvene dayalı ilişkiler inşa ettiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, yöneticilerin iletişim becerilerinin yalnızca bireysel etkileşimleri değil, aynı zamanda öğretmen motivasyonu ve okulun genel işleyişi üzerinde de belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin iletişim biçimlerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırabildiği, ancak etkisiz iletişim biçimlerinin motivasyon kaybına neden olabildiği belirtilmiştir (Menek, Topsakal ve Taşbaş, 2024, s. 427). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini ekip çalışmasını destekleyecek şekilde yeterince kullanamadıkları da görülmektedir (Çevik ve Demirtaş, 2021, s. 1517). Ayrıca, okul yöneticilerinin iletişim sürecinde yaptıkları hatalar -empati eksikliği, hoşgörüsüzlük, öfke kontrolü zayıflığı ve dinleme yetersizliği gibi- yalnızca bireysel ilişkileri zedelemekle kalmamakta, aynı zamanda okulun genel işleyişine zarar vererek öğretmenlerin okula bağlılığını azaltmakta ve öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir (Kara ve Bozkurt, 2025, s. 167). Buna karşılık, sağlıklı ve çift yönlü iletişim ortamı oluşturabilen yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Uludağ ve Bilgivar, 2024, s. 74). Sonuç olarak, okul yöneticilerinin iletişim becerileri okulun iklimini, paydaşların motivasyonunu ve eğitim ortamının kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak görülmelidir. Bu bağlamda iletişim becerileri, örgütsel ustalığın önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

Eğitimdeki değişim ve yönelimleri takip etme teması altında ifade edilen görüşler (K2, K5, K6, K9, K11, K14, K17), yöneticilerin sürekli değişen eğitim ortamına uyum sağlamaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bu becerinin yöneticilerin güncel gelişmeleri okul uygulamalarına entegre edebilmesi açısından gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin toplumsal dönüşümleri ve küresel eğilimleri de yakından izlemeleri önem arz etmektedir (Gezer, 2024, s. 41). Okullar da toplumsal değişimlerden etkilenmekte, bu nedenle yöneticilerin ve öğretmenlerin sürekli olarak güncel kalmaları gerekmektedir (Karaağaç vd., 2022, s. 638). Okul yöneticilerinin bu gelişmeleri takip edebilmek için okuma alışkanlığı edinmeleri ve alanlarına yönelik güncel kaynakları takip etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Ayana vd., 2023, s. 1945). Öte yandan, yöneticilerin öğretimsel görevlerin öneminin farkında olsalar da idari yüklerin fazlalığı nedeniyle zamanlarının büyük kısmını bürokratik işlere ayırdıkları görülmektedir (Yirci, Kürtül ve Kürtül, 2023, s. 152). Buna karşın, öğrenci başarı düzeyini yükseltmeyi amaçlayan yöneticilerin, öğretim süreçlerine daha fazla odaklanarak yenilikçi yaklaşımları ve teknolojileri okula entegre etmeleri gerekmektedir (Çiçek vd., 2024, s. 45). Yürek ve Cömert (2021, s. 1778) araştırmalarında okul yöneticilerinin değişimi etkili bir şekilde yönetme yeterliklerinin artmasıyla birlikte okulların genel işleyiş ve başarı düzeyinin de yükseldiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin değişimi izleyebilme, yorumlayabilme ve dönüştürme kapasitesinin, örgütsel ustalığın belirleyici bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır.

Mentorluk alma ihtiyacına yönelik öneriler (K5, K10, K14, K15, K25), yöneticilerin deneyim aktarımı yoluyla gelişim göstermelerinin önemine işaret etmektedir. Özellikle yeni yöneticiler için destekleyici bir mentorluk sisteminin kurulmasının, karşılaşılan zorluklarla baş etmede etkili olacağı dile getirilmiştir. Alanyazın da bu bulguları desteklemektedir. Okul yöneticilerinin görev öncesi ve süreç içinde rehberliğe ihtiyaç duyduğu, özellikle mentörlük uygulamalarının bu ihtiyacı karşılama potansiyeli taşıdığı belirtilmiştir (Yıldız, Ateş ve Pehlivan, 2022, s. 478). Özellikle yeni atanan okul yöneticilerine mentorluk desteğinin sağlanması önerilmektedir (Arıcı ve Kocabaş, 2024, s. 145; Çobanbaşı ve Bayar, 2023, s. 395). Bununla birlikte yönetici yetiştirme sürecinde tecrübeli liderlerin rehberliğinde sahaya dönük eğitimlerin planlanması gerektiği vurgulanmıştır (Çelikten ve Çelikten, 2024, s. 100). Diğer yandan, mentorlük desteği alan okul yöneticilerinin mesleki başarı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür (Ereş,

2009, s. 157). Ancak, yöneticilerin mentorluk bağlamında çeşitli yetersizlikler taşıdığı da araştırmalarla ortaya konmuştur. İş yükünün fazlalığı, yönetici niteliklerini yeterince karşılayamama, iletişim sorunları ve kişisel gelişim eksiklikleri bu durumun başlıca nedenleri arasında yer almaktadır (Polat, Demirkol ve Özdemir, 2024, s. 130). Sonuç olarak, örgütsel ustalığın inşasında deneyim paylaşımı ve mentorluk önemli birer unsur olarak yer almaktadır.

Liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dair katılımcı görüşleri (K1, K2, K9, K12, K23), yöneticilerin sadece yönetsel değil, aynı zamanda liderlik niteliklerini de geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcılar, etkili liderliğin okulun vizyonuna yön verme, ekip çalışmasını teşvik etme ve karar alma süreçlerinde rehberlik etme gibi yönleriyle örgütsel ustalıkla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, mevcut literatürle de örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik türlerinin öğretmenlerin hem mesleki tatmin düzeyini hem de kurumsal aidiyet hissini etkilediği belirlenmiştir. Otoriteye dayalı yönetim anlayışı bu ilişkilerde olumsuzluk yaratırken, dönüşümcü ya da etkileşimci yaklaşımların bağlılık ve iş tatminini artırdığı görülmektedir (Eskiçınar, 2024, s. 334). Benzer şekilde, etkili okul liderlerinde güven veren bir duruş ve adaletli tutumun öne çıktığı; bu özelliklerin yönetsel başarı kadar liderliğin temel taşlarını oluşturduğu vurgulanmıştır (Yirci ve Berk, 2021, s. 570). Bununla birlikte, liderlik yeterliklerinin her yöneticide yeterince gelişmediği de araştırmalarla ortaya konmuştur. Öğretmen ve şube müdürlerinin gözlemlerine göre, okul yöneticilerinde görülen bazı eksiklikler bilgi yetersizliği, yönetsel becerilerde düşüklük, adil olma ve öğretmen motivasyonunu sağlama konusunda yetersizlik şeklinde sıralanabilir (Erçetin, Açıkalın ve Olgun, 2021, s. 821). Bu eksiklikler, örgütsel ustalık seviyesini doğrudan etkileyen liderlik performansını sınırlayabilir. Eğitim liderliğinin yalnızca yönetsel başarı ile sınırlı kalmadığını; öğretmenlerin başarısı, öğrencilerin akademik durumu ve okulun genel havası üzerinde de belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Yılmaz vd., 2024, s. 2424). Ayrıca, kadın yöneticilerin güçlü iletişim, yenilikçilik ve titizlik gibi özellikleriyle öne çıktıkları; ancak karar alırken duygusal tepkiler nedeniyle zaman zaman dezavantaj yaşadıkları da ifade edilmektedir (Camcı ve Güvenç, 2022, s. 655). Bu bulgu, liderlik rollerinde cinsiyet temelli algıların etkili olabileceğine işaret etmektedir. Son olarak, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, birçok okul müdürü liderlikten ziyade ağırlıklı olarak yöneticilik işlevlerini ön plana çıkarmakta ve süreç yönetiminden çok sonuç odaklı bir

yaklaşım benimsemektedir (Çevik ve Demirtaş, 2021). Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik yeterliklerinin, örgütsel ustalık seviyesini etkilediğini ortaya koymaktadır. Liderlik becerilerindeki eksiklikler, otoriter yönetim tarzının baskınlığı ya da karar alma süreçlerindeki yetersizlikler, bu ustalığın gelişmesini engelleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Teknoloji ve dijital becerilerin geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşler (K3, K4, K5, K14), günümüz okul yönetiminde dijital yeterliliklerin önemli bir unsur haline geldiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yöneticilerin dijital araçları etkili kullanabilmelerinin hem öğretim süreçlerini desteklediğini hem de iletişim ve verimlilik açısından katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin dijital yeterliliklerine ilişkin farklı araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim okul müdürlerinin medya, teknoloji ve dijital iletişim becerileri bakımından hem kendilerinin hem de öğretmenlerin gözünde büyük ölçüde yeterli görüldüğü belirlenmiştir (Çevik ve Demirtaş, 2021, s. 1517). Öte yandan, teknolojik yeterliliğin, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iş birliğini artırdığı ve bu iş birliğinin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sunduğu saptanmıştır (Karadaş ve Korhan, 2024, s. 2589). Ancak bu teknolojik yeterliliklerin gelişimi, süreklilik arz eden bir destek süreci gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin bu materyalleri etkili kullanabilmeleri için düzenli biçimde eğitim almaya ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Türkmen vd., 2024, s. 318). Dijital yeterlik, öğrenen okul kültürünü destekleyen, iletişimi güçlendiren ve değişime uyum sağlayan bir liderlik biçimiyle birleştiğinde, okulun dinamik yapısı sürdürülebilir hale gelebilir ve örgütsel ustalık düzeyi yükselebilir.

Farklı kurum ve bölgelerde görev deneyimi edinmenin yöneticilerin gelişimine katkı sağladığına dair görüşler (K3, K5, K10), çeşitli okul ortamlarında çalışmanın deneyim çeşitliliği kazandırdığını göstermektedir. Bu çeşitlilik, yöneticilerin farklı durumlarla başa çıkma becerilerini artırarak örgütsel ustalığın gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Dikbaş, Tanrıverdi ve Kakız'ın (2024, s. 70) araştırmasında, okul yöneticilerinin çalışma sürelerine bağlı olarak uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulamasına yüksek düzeyde destek verdiğini ortaya koymaktadır. Bu destek, yöneticilerin farklı ortamlarda edinilen tecrübelerin kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığı yönündeki inançlarıyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda, yöneticilerin daha fazla vakit ve enerji harcadıkları okullarda öğrenci başarısında ve öğretmen

memnuniyetinde yükseliş, genel okul performansında iyileşme gözlemlenmektedir (Boz, Altun ve Babayiğit, 2023, s. 316). Son olarak, yetki arttırımı gerekliliğine ilişkin katılımcı görüşleri (K21, K24), yöneticilerin daha etkin karar alabilmeleri ve inisiyatif kullanabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Katılımcılar, yöneticilerin mevcut yetki sınırlarının genişletilmesinin, sorumluluk alma motivasyonunu artıracağını ifade etmiştir. Elde edilen sonuç mevcut literatürle örtüşmektedir. Okul yöneticileri görevleri sırasında karşılaştıkları temel yönetimsel zorlukları arasında sınırlı yetkiyle artan sorumluluklar, değişen görev yerleri uygulamaları, kısıtlı bütçe olanakları ve evrak işlerinin yoğunluğunu belirtmişlerdir (Harmandaoğlu, 2024). Bunun yanında, yöneticilerin sıkça dile getirdiği diğer sorunlar arasında, yetkinin yetersizliğiyle orantısız görev yükleri, destek personel eksikliği ve çalışma saatlerinin belirsizliği gibi hususlar da bulunmaktadır (Kızılbağ vd., 2024, s. 2627). Ayrıca, yöneticiler tarafından gündeme getirilen öneriler arasında evrak yoğunluğunun azaltılması, karar alma süreçlerinde yetkinin artırılması, adil yönetim anlayışının benimsenmesi, mesleki prestijin güçlendirilmesi ve zorlu bölgelerde görev yapanların desteklenmesi gibi konular öne çıkmaktadır (Rengi ve Bozkurt, 2024, s. 252). Örgütsel ustalık bağlamında değerlendirildiğinde; yöneticilerin hem karar alma süreçlerinde daha esnek hareket edebilmeleri hem de inisiyatif kullanabilme alanlarının genişletilmesi, onların stratejik düşünme ve problem çözme gibi becerilerini daha etkili biçimde kullanmalarına olanak sağlayabilir. Yetki-sorumluluk dengesinin sağlandığı, evrak yükün azaltıldığı ve destek mekanizmalarının işlediği bir okul iklimi, örgütsel ustalığın gelişimi için güçlü bir zemin oluşturabilir.

5.9. Öneriler

5.9.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticilerinin örgütsel ustalık kavramını daha etkin bir şekilde benimsemeleri için örgütsel ustalık üzerine özel eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde, iş birliği, liderlik, mentorluk ve öğrenen organizasyon gibi temalar üzerine derinlemesine bilgiler verilebilir.
2. "Okul Ustalık Zirveleri" şeklinde bölgesel toplantılar düzenlenerek başarılı uygulama örnekleri paylaşılabilir.
3. Öğretmen ve öğrencilerin proje, uygulama ve öneri geliştirebileceği "Fikir Bahçesi" gibi bir ad ile fikir atölyeleri okullarda kurulabilir.
4. Okul yöneticilerinin yenilikçi uygulamaları keşfetme ve mevcut kaynakları etkili bir şekilde yararlanma süreçlerini bir arada yürütebilmeleri için stratejik bir planlama yapılmalıdır. Kaynakların iyileştirilmesi, keşif süreçlerini hızlandırarak ve yenilikçi çözümler geliştirilmesini sağlayabilir. Bu süreçlerin birbirini tamamlayıcı şekilde tasarlanması okulun gelişimi için faydalı olabilir.
5. Okul yöneticilerinin iş yükünü azaltmak için eğitim yardımcı personeli görevlendirilebilir. Bu personel, evrak düzenleme, toplantı hazırlıkları, günlük takvim düzenlemeleri gibi idari işlerde yöneticilere yardımcı olabilir. Ayrıca, yönetici destek personelinin görev tanımları net bir şekilde belirlenmeli ve bu kişilerin iş yükünü dengeleme adına yeterli eğitim almaları sağlanmalıdır.
6. Yönetim baskısı, önyargı ve liyakat dışı atamalara karşı daha şeffaf ve ölçülebilir değerlendirme sistemleri geliştirilebilir ve uygulanabilir.
7. Okul yöneticileri, sürekli öğrenme ve gelişim kültürünü okullarda benimsemeli ve bu kültürü öğretmenlere de yaymalıdır. Eğitim kalitesini artırmak için okulda farklı alanlarda seminerler, atölye çalışmaları ve öğretmen gelişim programları düzenlenebilir. Bu sayede, eğitim ortamında yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
8. Okul yöneticilerinin veliler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve diğer dış paydaşlarla olan etkileşimini artırmaları gerekmektedir. Eğitim sürecine dahil olan tüm paydaşlarla etkili bir iş birliği sağlanarak, okulların daha verimli yönetilmesi mümkün olabilir. Bu iş birliği, okulun eğitim politikalarının daha güçlü bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir.

9. Okul yöneticileri, okul kültürünü iş birliği ve ekip ruhunu teşvik eden bir şekilde şekillendirmelidir. Bu kültürün geliştirilmesi, okul ikliminin pozitif ve destekleyici bir ortam haline gelmesine olanak sağlayabilir. Okulda açık iletişim, aidiyet duygusu ve güven ortamının artırılması için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
10. "Paydaş Karnesi" adıyla bir sistem kurulup okula katkı sağlayan dış paydaşların katkı düzeyleri yıllık olarak ölçülebilir.
11. Okul yöneticilerinin, okul bütçesini etkin bir şekilde yönetmeleri için özel eğitim ve danışmanlık programları sunulmalıdır. Bütçe yönetimi ve kaynakları daha verimli kullanma konusunda yöneticilere pratik bilgiler sunulabilir.
12. Okul yöneticilerinin okulun gelişim süreçlerini izlemeleri için performans ölçüm sistemleri geliştirilmelidir. Bu sistem, okulun eğitim hedeflerine ne kadar ulaştığını, hangi alanlarda gelişme kaydedildiğini, hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini gösterecek şekilde tasarlanabilir.
13. Okul yöneticilerinin dijital okuryazarlıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. Yöneticilere dijital eğitim araçlarını etkin kullanma, eğitimde teknoloji entegrasyonu gibi konularda rehberlik ve eğitim verilebilir.
14. Okul yöneticileri için bir mentorluk programı oluşturulabilir. Bu programda, deneyimli okul yöneticileri, daha az deneyime sahip yöneticilere rehberlik ederek, okul yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
15. Okul yöneticilerine yönelik "Ters Mentorluk" uygulamaları başlatılabilir: Genç öğretmenler yöneticilere güncel yaklaşımları ve dijital becerileri aktararak çift yönlü öğrenme sağlanabilir.
16. Okul yöneticilerinin, örgütsel ustalık becerilerini geliştirebilmeleri için okul içinde deneyim paylaşım oturumları düzenlemeleri teşvik edilmelidir. Bu tür etkinlikler, yöneticilerin karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri üzerine konuşmalarına olanak sağlayarak, kolektif bir öğrenme ortamı yaratabilir.
17. Okul yöneticileri, öğrenci ve veli katılımını artırmak için çeşitli programlar ve etkinlikler düzenlemelidir. Özellikle velilerin okul yönetimine ve eğitim sürecine dahil olabilmesi için düzenli veli toplantıları, okul etkinlikleri ve ortak projeler gibi fırsatlar sunulabilir. Ayrıca, okulun sosyal sorumluluk projelerinde velilerin aktif rol almaları sağlanabilir.

5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, örgütsel ustalığa ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymuş olsa da, konunun daha geniş bir perspektiften incelenmesi gerekmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, örgütsel ustalığın öğretmenlerle olan ilişkisi üzerine yoğunlaşabilir. Özellikle öğretmenlerin örgütsel ustalık anlayışlarının sınıf yönetimi üzerindeki etkileri incelenebilir.
2. Araştırmanın Tekirdağ ilinde ve yalnızca devlet okullarında yapılan bir örneklemle sınırlı kalması, bulguların genel geçerliğini sınırlayabilir. Farklı coğrafi bölgeler ve özel okullar gibi diğer okul türlerinde de benzer araştırmalar yapılarak, örgütsel ustalığın farklı okullarda nasıl şekillendiği araştırılabilir. Bu tür araştırmalar, örgütsel ustalığın daha geniş bir bağlamda anlaşılmasına olanak tanıyabilir.
3. Yenilikçilik ve kaynak yönetimi ilişkisini inceleyen model geliştirilebilir.
4. Gelecekte yapılacak araştırmalar, örgütsel ustalığın doğrudan öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini daha net bir şekilde ortaya koymak için nicel yöntemler kullanabilir. Bu tür araştırmalar, örgütsel ustalığın hangi spesifik faktörlerle daha fazla ilişkilendiğini ve eğitim başarısını nasıl artırdığını ölçebilir.
5. Eğitimde yenilikçilikle zaman yönetimi arasındaki dengeye dair karma yöntem araştırmaları önerilebilir.
6. Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Gelecekteki çalışmalar, karma yöntem kullanarak daha kapsamlı ve derinlemesine analizler yapabilir. Bu tür yöntemler, okul yöneticilerinin örgütsel ustalıkla ilgili görüşlerini daha geniş bir örneklem üzerinden incelemeye yardımcı olabilir.
7. Farklı okul türlerinde ve yönetim seviyelerinde örgütsel ustalığın nasıl algılandığı ve uygulandığı üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
8. Örgütsel ustalığın zaman içinde okul kültürüne olan etkilerini anlamak için uzun vadeli çalışmalar yapılmalıdır. Bu tür araştırmalar, örgütsel ustalığın okul kültürünü nasıl dönüştürdüğünü ve bu değişimlerin eğitim sistemine olan katkılarını inceleyebilir.

KAYNAKÇA

Aagaard, P. (2011). Organizational Ambidexterity: How to be both innovative and efficient in the public sector. *Roskilde Universitet*, 1-14.

Abdalla, M. S. ve Ali, I. A. (2017). Educational management, educational administration and educational leadership: Definitions and general concepts. *SAS Journal of Medicine, 3*(12), 326-329.

Ada, S. (2018). The problems that secondary school administrators' and teachers' face regarding strategic administration. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(78), 159-182.

Ademola, E. O. ve Adeniji, O. A. (2015). A contemporary revıew of major developments of socıal ıssues ın management thought and theorıes. *Computing, Information Systems, Development Informatics ve Allied Research Journal*, *6*(1), 1-10.

Adhabi, E. ve Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education, 9*(3), 86-97.

Adu, E. O. ve Olatundun, S. A. (2013). The use and management of ICT in schools: Strategies for school leaders. *European journal of computer science and information technology*, *1*(2), 10-16.

Afey, A. A. (2019). Issues that influence implementation of strategic plans in public secondary schools–A case of Garissa County, Kenya. *European Journal of Education Studies*, *6*(3), 364-383. https://doi.org/10.5281/zenodo.3347632

Agih, A. A. (2015). Effective school management and supervision: Imperative for quality education service delivery. *African research review*, *9*(3), 62-74.

Ağalday, B. ve Gül, M. (2022). Okul müdürlerinin finansal kaynak sağlamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin fenomenolojik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 155-177.

Ahammad, M. F., Glaister, K. W. ve Junni, P. (2019). Organizational ambidexterity and human resource practices. *The International Journal of Human Resource Management*, *30*(4), 503-507.

Ahmad Zaidi, M. F. ve Othman, S. N. (2015). Structural ambidexterity vs. contextual ambidexterity: Preliminary evidence from Malaysia. *Full Paper Proceeding Multidisciplinary Studies, 1*(1), 21-34.

Akay, M. ve İpek, M. B. (2022). Okul yöneticilerinin yönetimsel süreçlerde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *SSD Journal, 7*(33), 127-139.

Akın, U. (2016). Innovation efforts in education and school administration: Views of Turkish school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(63), 243-260.

Akomolafe, C. O. (2011). Managing innovations in educational system in Nigeria: A focus on creating and sustenance of culture of innovation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, *2*(1), 47-52.

Aksoy, Y. (2019). Kurumsal Sürdürülebilirlik ve Örgüt Kültürü. Evren Ayrancı (Ed.), *21. Yüzyıl'da sürdürülebilirlik: sosyal bilimlere dayalı perspektifler* (1. Baskı) içinde (s. 51-108). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Alam, M. S. ve Asmawi, A. (2024). Qualitative research: Defining features and guiding principles. *Forum for Education Studies, 2*(2), 1-11.

Alava, J., Halttunen, L. ve Risku, M. (2013). *Changing School Management Status Review - May 2012*. Finnish National Board of Education. Finnish National Board of Education Reports, 2012: 13.

Al-Atwi, A. A., Amankwah-Amoah, J. ve Khan, Z. (2021). Micro-foundations of organizational design and sustainability: The mediating role of learning ambidexterity. *International Business Review, 30*(1), 1-36.

Alencar, E. M., Fleith, D. D. S., Boruchovitch, E. ve Borges, C. N. (2015). Creativity in elementary school: Inhibiting and facilitating factors according to school principals. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 31*, 105-114.

Al Faruq, M. S. S., Sunoko, A., Rozi, M. A. F. ve Salim, A. (2024). Enhancing educational quality through principals' human resources management strategies. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 16*(2), 1108-1117.

Alkaabi, S., Hazzam, J., Wilkins, S. ve Dan, S. (2024). The ınfluences of ambidexterity, new public management and ınnovation on the public service quality of government organizations. *Public Performance ve Management Review*, 1-28.

Al Kadri, H. ve Widiawati, W. (2020). Strategic planning in developing the quality of educators and education personnel. *Indonesian Research Journal in Education| IRJE|*, 324-346.

Alqahtani, M. S. (2023). The role of leaders' regulatory focus towards creativity and safety ambidextrous behavior. A conceptual view. *Journal of Economics and Management Sciences*, *6*(1).

AlSaied, M. K. ve Alkhoraif, A. A. (2024). The role of organizational learning and innovative organizational culture for ambidextrous innovation. *The Learning Organization*, *31*(2), 205-226.

Amanchukwu, R. N. Stanley, G. J. ve Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, *5*(1), 6-14.

Amelia, C., Aprilianto, A., Supriatna, D., Rusydi, I. ve Zahari, N. E. (2022). The principal's role as education supervisor in improving teacher professionalism. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *7*(1), 144-155.

Andrade, J., Franco, M. ve Mendes, L. (2021). Technological capacity and organisational ambidexterity: the moderating role of environmental dynamism on Portuguese technological SMEs. *Review of Managerial Science*, *15*(7), 2111-2136.

Antonio, T., Murwani, F. D., Bernarto, I. ve Sudibyo, N. (2021). Embracing leadership behaviour to foster creativity: the mediating role of ambidexterity. *International Journal of Innovation, Creativity and Change 14*(5), 546–568.

Argon, T. ve Burukoğlu, S. (2020). Okul Yöneticilerinin Çevreyle İletişiminde Öğretmenlerin Rolü. Ferah Güçlü Yılmaz ve Mehtap Naillioğlu Kaymak (Ed.), *Eğitim araştırmaları-2020* (1. Baskı) içinde (s. 30-53). Ankara: EYUDER yayıncılık.

Arıcı, İ. D. ve Kocabaş, İ. (2024). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, *11*(2), 123-150.

Armborst, A. (2017). Thematic proximity in content analysis. *Sage Open*, *7*(2), 1-11. https://doi.org/10.1177/2158244017707797

Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, *10*(97), 1550-1559.

Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, *25*, 204-242. https://doi.org/10.14689/enad.25.9

Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, *15*(60), 17-34.

Aslan, İ. ve Çınar, S. O. (2023). Öğretmen algılarına göre okul müdürü kaynaklı örgütsel sessizlik üzerine nitel bir araştırma. *Siirt Eğitim Dergisi*, *3*(2), 1-22.

Aspelin, J. (2015). The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of "social responsivity". *Social Psychology of Education*, *18*, 487-501.

Ayana, Ş., Akyol, M., Solmaz, Ş. ve Aytekin, M. (2023). Okul yöneticilerinin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(10), 1945-1957.

Aydilek, S. ve Arslan, M. (2019). Ortaokul ingilizce öğretmenlerinin değişime eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 958-1002.

Ayduğ, D. ve Ağaoğlu, E. (2023). The mediation role of intentional organizational forgetting in the relationship between organizational learning and innovation management. *Journal of Workplace Learning*, *35*(1), 17-34.

Babullah, R. ve Nurachadijat, K. (2023). Implications of principal's managerial competence on teacher performance at Kuttab An-Nubuwwah, Sukabumi City. *At-Tasyrih: Jurnal Pendidikan dan Hukum Islam, 9*(2), 260-272.

Bai, J. ve Ren, J. (2016). Organizational Ambidexterity and Innovation Performance: The Moderating Effect of Entrepreneurial Orientation. *Frontiers of Business Research in China, 10*(4), 664-693.

Bakan, İ. ve Sezer, B. (2016). Örgütsel ustalığın rekabet stratejileri üzerindeki etkisi: Bir alan çalışması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 35*(2), 177-203.

Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 38*(38), 9-36.

Bakioğlu, A. ve Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52*(3), 737-770.

Bakir, A. A. (2016). Innovation management perceptions of principals. *Journal of Education and Training Studies, 4*(7), 1-13.

Balarezo, J. D. ve Nielsen, B. B. (2020). Microfoundations of organizational ambidexterity: An analysis of the design, actors, and decisions at a multinational biotech firm. *IEEE Transactions on Engineering Management, 69*(4), 1477-1488.

Balarin, M., Brammer, S., James, C. ve McCormack, M. (2008). *The school governance study*. London: Business in the Community.

Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin iş yükünün performans düzeylerine etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 101-121.

Bapir, M. A. (2012). Is it possible for qualitative research to be properly valid and reliable? *The University of Warwick*, 1-19.

Bashir, I., Akram, M. ve Lodhi, H. (2017). Impact of distributed leadership and psychological empowerment on organizational learning culture. *Journal of Educational Research*, *20*(2), 239-269.

Baškarada, S., Watson, J. ve Cromarty, J. (2016). Leadership and organizational ambidexterity. *Journal of Management Development*, *35*(6), 778-788.

Batra, I., P, P. ve Dhir, S. (2022). Organizational ambidexterity from the emerging market perspective: a review and research agenda. *Thunderbird International Business Review*, *64*(5), 559-573.

Baumann, T., Mantay, K., Swanger, A., Saganski, G. ve Stepke, S. (2016). Education and innovation management: A contradiction? How to manage educational projects if innovation is crucial for success and innovation management is mostly unknown. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *226*, 243-251.

Bell, L. ve Hofmeyr, K. (2021). Enabling organisational ambidexterity: A leadership perspective. *South African Journal of Business Management*, *52*(1), 1-15.

Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of Educational Administration*, *40*(5), 407-424.

Benoliel, P. ve Schechter, C. (2017). Promoting the school learning processes: Principals as learning boundary spanners. *International Journal of Educational Management*, *31*(7), 878-894.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, *2*, 8-14.

Berkovich, I. ve Hassan, T. (2023). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as mediators of the effect of principals' perceived distributed leadership on organizational learning capability. *International Journal of Educational Management*, *37*(6/7), 1552-1570.

Berson, Y., Da'as, R. A. ve Waldman, D. A. (2015). How do leaders and their teams bring about organizational learning and outcomes? *Personnel Psychology*, *68*(1), 79-108.

Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M. ve Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The leadership quarterly*, *17*(6), 577-594.

Bingham, A. J. ve Burch, P. (2019). Reimagining complexity: Exploring organizational ambidexterity as a lens for policy research. *Policy Futures in Education*, *17*(3), 402-420.

Birkbeck, A. ve Weston, P. (2024). Seeking ambidexterity through hyperautomation: What next for GBA logistics in their evolution from local labour entrepreneurs to global players in logistics. *Journal of Information Technology Teaching Cases*, 0(0), 1-7.

Birkinshaw, J. ve Gibson, C. (2004). Building ambidexterity into an organization. *MIT Sloan Management Review, 45(4)* 46- 55

Bodwell, W. ve Chermack, T. J. (2010). Organizational ambidexterity: Integrating deliberate and emergent strategy with scenario planning. *Technological Forecasting and Social Change*, *77*(2), 193-202.

Botha, R. J. (2004). Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, *24*(3), 239-243.

Boumgarden, P., Nickerson, J. ve Zenger, T. R. (2012). Sailing into the wind: Exploring the relationships among ambidexterity, vacillation, and organizational performance. *Strategic management journal*, *33*(6), 587-610.

Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi: Etkinlikler, engeller ve öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *6*(1), 353-373.

Bozkuş, K. (2022). The problems of school administrators scale. *ınternational journal of educational leadership and management, 10*(1), 25-55.

Boz, R., Altun, D. ve Babayígít, O. (2023). Okul yöneticilerinin okulda çalışma sürelerinin onların performanslarına etkisi. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, *15*(60), 316-323.

Breiter, A. (2016). Datafication in education: a multi-level challenge for IT in educational management. In *Stakeholders and Information Technology in Education: IFIP TC 3 International Conference, SaITE 2016, Guimarães, Portugal, July 5-8, 2016, Revised Selected Papers 1* (s. 95-103). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54687-2_9

Brion, C. ve Kiral, B. (2021). Covid-19 crisis challenges and management strategies of educational leaders in America. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *8*(4), 170-183.

Brix, J. (2019). Ambidexterity and organizational learning: revisiting and reconnecting the literatures. *The Learning Organization*, *26*(4), 337-351.

Budiman, A. R., Barus, S., Pattiasina, P. J., Syarifuddin, S. ve Sidabutar, H. (2024). Innovation in education management to improve learning quality. *Jurnal Ilmiah Edukatif*, *10*(2), 223-236.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, *27*(3), 391-406.

Bush, T. (2006). Theories of educational management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *1*(2), 1-25.

Camcı, H. ve Güvenç, M. L. (2022). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Journal,(e-ISSN*, *7*(38), 655-660.

Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim, 36*(2), 402-433.

Canale, F., Müller, C., Laveren, E. ve Cambré, B. (2024). The role of the family and the institutional context for ambidexterity in Latin American family firms. *Journal of Family Business Strategy*, *15*(1), 1-49.

Caniëls, M. C., Neghina, C. ve Schaetsaert, N. (2017). Ambidexterity of employees: the role of empowerment and knowledge sharing. *Journal of knowledge management*, *21*(5), 1098-1119.

Canlı, S. ve Sindi, Ş. (2021). Okul müdürlerinin iş doyumu: nitel bir çalışma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(Armağan Sayısı), 69-88.

Carmeli, A. ve Halevi, M. Y. (2009). How top management team behavioral integration and behavioral complexity enable organizational ambidexterity: The moderating role of contextual ambidexterity. *The leadership quarterly*, *20*(2), 207-218.

Carnoy, M. (2004). ICT in education: Possibilities and challenges. *Inaugural Lecture of the UOC*, *2005*, 1-15. http://www.uoc.edu/inaugural04/eng/carnoy1004.pdf

Center For Learner Equity, (2020). Principles of equitable schools in the context of COVID-19. https://eric.ed.gov/?q=principles+of+the+schoolveid=ED611993

Chakma, R., Paul, J. ve Dhir, S. (2021). Organizational ambidexterity: A review and research agenda. *IEEE Transactions on Engineering Management*, *71*, 121-137.

Chams-Anturi, O., Moreno-Luzon, M. D. ve Escorcia-Caballero, J. P. (2020). Linking organizational trust and performance through ambidexterity. *Personnel Review*, *49*(4), 956-973.

Chandrasekaran, A., Linderman, K. ve Schroeder, R. (2012). Antecedents to ambidexterity competency in high technology organizations. *Journal of operations management*, *30*(1-2), 134-151.

Chang, Y. C., Yang, P. Y. ve Chen, M. H. (2009). The determinants of academic research commercial performance: Towards an organizational ambidexterity perspective. *Research Policy*, *38*(6), 936-946.

Cheah, S. C. ve Tan, C. L. (2024). External knowledge sourcing, organizational ambidexterity and manufacturing performance: a new insight for dynamic operation management. *Benchmarking: An International Journal*, *31*(5), 1643-1666.

Chen, Q. ve Liu, Z. (2018). How does openness to innovation drive organizational ambidexterity? The mediating role of organizational learning goal orientation. *IEEE Transactions on Engineering Management*, *66*(2), 156-169.

Chen, Y. (2017). Dynamic ambidexterity: How innovators manage exploration and exploitation. *Business Horizons*, *60*(3), 385-394.

Cheng, C. (2024). Do what is possible with enthusiasm: the impact of ambidextrous leadership on employees' innovation behaviour. *Leadership ve Organization Development Journal*, *45*(4), 578-601.

Cheng, C., Cao, L., Zhong, H., He, Y. ve Qian, J. (2019). The influence of leader encouragement of creativity on innovation speed: Findings from SEM and fsQCA. *Sustainability*, *11*(9), 2693.

Chou, C. ve Kimbrough, S. O. (2016). An agent-based model of organizational ambidexterity decisions and strategies in new product development. *Computational and Mathematical Organization Theory*, *22*, 4-46.

Christofi, M., Stylianou, I., Hadjielias, E., De Massis, A. ve Kastanakis, M. N. (2024). Tackling pandemic-related health grand challenges: the role of organizational ambidexterity, social equality, and innovation performance. *Journal of Product Innovation Management*, *41*(2), 347-378.

Chukwumah, F. O. (2015). Developing quality strategic plan in secondary schools for successful school ımprovement. *Journal of Education and Practice*, *6*(21), 136-144.

Cingöz, A. ve Akdoğan, A. (2015). Örgütsel ustalık (organizational ambidexterity): Örgütsel ustalık düzeyini belirlemede araştırıcı ve yararlanıcı stratejilerin etkileşimsel rolü. *Aksaray Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 59-67.

Ciasullo, M. V., Montera, R., Cucari, N. ve Polese, F. (2020). How an international ambidexterity strategy can address the paradox perspective on corporate sustainability: Evidence from Chinese emerging market multinationals. *Business Strategy and the Environment*, *29*(5), 2110-2129.

Claudia, O. ve Mihaela, H. (2019). Ambidexterity–a new paradigm for organizations facing complexity. *Studies in Business and Economics*, *14*(3), 145-159.

Connolly, M. ve James, C. (2024). Developing and proposing rational and valid principles for effective school governance in England. *Educational Management Administration ve Leadership*, 52(2), 417-434.

Connolly, M., James, C. ve Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration ve Leadership*, *47*(4), 1-16.

Cornell, D. G. ve Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, *35*(3), 297-307.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ekşi, H. (Çev. Ed.), Edam Yayıncılık.

Cruz, C. D. P., Villena, D. K., Navarro, E. V., Belecina, R. R. ve Garvida, M. D. (2016). Towards enhancing the managerial performance of school heads. *International review of management and business research*, *5*(2), 705-714.

Çakal, İ. ve Memişoğlu, S. P. (2023). Öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri ve sorunlar. *Journal of Academic Social Science Studies*, *16*(95), 33-48.

Çakır, R. (2024). Okul yönetiminde zaman yönetiminin incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 30-42.

Çaylı, A. ve Çaylı, Ü. (2022). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümüne yönelik yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 161-188.

Çelikten, M. ve Çelikten, Y. (2024). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve fonksiyonel bir model önerisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *11*(22), 88-104.

Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, *27*(4), 1637-1647.

Çevik, A. ve Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1512-1543.

Çınkır, Ş. (2024). Türkiye'de okul yönetimini tehdit eden ve zorlaştıran gelişmeler: Yetersiz eğitim ve gelişim fırsatları. *Okul Yönetimi*, *4*(2), 119-122.

Çiçek, C., Aslan, M., Sayalı, M. ve Küçük, M. (2024). Eğitimde öğrenci başarısının artırılmasına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(1), 44-57.

Çiftçi, G. E. (2019). Örgütsel ustalık çalışmalarının personel güçlendirme üzerinde etkisi. *Journal of Academic Value Studies*, *3*(10), 188-202.

Çiloğlu, M. A. ve Kayar, H. S. (2023) Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Bilim Armonisi Dergisi, 6* (2), 20-29.

Çobanbaşı, Z. ve Bayar, A. (2023). İlk defa yönetici olarak atanan bireylerin yaşamış olduğu sorunlar ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10*(3), 372-397.

Da'as, R. A. (2022). Principals' attentional scope and teacher creativity: The role of principals' ambidexterity and knowledge sharing. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23.

Da'as, R. A. (2023). The missing link: Principals' ambidexterity and teacher creativity. *Leadership and Policy in Schools*, *22*(1), 119-140.

Daban, M. (2023). Problems Encountered by School Administrators During the Covid-19 outbreak: A Case Study. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *6*(1), 69-89.

Daboura, C. (2023). Exploring the relationship between absorptive capacity and ambidexterity-Swedish context. *University of Gothenburg School of Business, Economics and Law*, 1-55.

Dedering, K. ve Pietsch, M. (2023). School leader trust and collective teacher innovativeness: on individual and organisational ambidexterity's mediating role. *Educational Review*, 1-30.

DeMatthews, D., Carrola, P., Reyes, P. ve Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 94*(4), 159-167.

Demirkol, M., Doğan, A. ve Özdemir, T. Y. (2024). Okul yöneticilerinin zihinsel iş yüküne ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 430-445.

Deniz, M. A. ve Ağalday, B. (2023). Okul müdürlerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies, 7*(26), 15-30.

Deng, Z. (2024). Practice, pedagogy and education as a discipline: Getting beyond close-to-practice research. *British Educational Research Journal, 50*(2), 772-793.

Dikbaş, Ö., Tanrıverdi, M. A. ve Kakız, A. (2024). Okul müdürlerinin çalışma süresine bağlı zorunlu yer değişikliği uygulamasına ilişkin görüşleri. *Balkan ve Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS), 10*(2), 59-74.

Dishon, G. ve Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, *69*(4), 393-413.

Dos Santos, A., Powell, J. A. ve Sarshar, M. (2002). Evolution of management theory: the case of production management in construction. *Management Decision, 40*(8), 788-796.

Döş, İ. ve Savaş, A. C. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools. *SAGE Open, 5*(1), 2158244014567400.

Duke, D.L. (2015), Organizing education: schools, school districts, and the study of organizational history. *Journal of Educational Administration, 53*(5), 682-697. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0097

Duressa, W. T. ve Kidane, B. Z. (2024). Interplay between organizational learning and departmental performance: Implications for change in Ethiopian public research

universities. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *12*(2), 205-213.

Dzenopoljac, A., Dzenopoljac, V., Muhammed, S., Abidi, O. ve Kraus, S. (2024). Intra-organizational knowledge sharing, ambidexterity and firm performance: evaluating the role of knowledge quality. *Journal of Knowledge Management*, *28*(11), 132-155.

Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, *39*(1), 118-128.

Ekinci, Ş. A. ve Toprakçı, E. (2023). İlçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul yöneticilerinin iş doyumu arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(11), 65-86.

Elagöz, M., Bal, C. G. ve Erciyaş, Ö. V. (2023). Öğretmenlerin demografik özellikleri ile değişime direnç arasındaki ilişki: eğitim kurumlarına yönelik bir alan çalışması. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 71-90.

Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş. N. ve Olgun, Z. (2021). İmam hatip okulu yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eskiyeni*, 0(45), 819-841.

Erdoğan, O., Sezgin, F. ve Koçak, D. (2023). Okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama durumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 976-998.

Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, *1*(3).

Ergin, D. Y., Doğan, C. ve Çayak, S. (2024). Veli-okul iş birliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Academic Social Science Studies*, *17*(100).

Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticiliğini tercih ve ayrılma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Qualitative Studies*, *7*(4), 14-28.

Erhun, H. (2024). *İmam hatip ortaokulunda aile katılım düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ılişki üzerine bir araştırma* (Doctoral dissertation). Necmettin Erbakan University (Turkey).

Erkoç, M., Alpkılıç, M., Doğan, Y. Y., Yantır, U., Günel, O. ve Ateş, E. (2024). Okul yöneticilerinin karar alma süreçleri ve eğitim-öğretim ortamına etkisi. *Sosyal Gelişim Dergisi*, *2*(1), 75-82.

Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*, 321-345.

Eskiçınar, H. (2024). Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerde iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Original Educational Research*, *2*(1), 334-351.

Fadila, T. N., Ayumi, N. M., Damanik, Y. T. ve Elfrianto, E. (2024). The leadership role of The school principal in developing school culture. *Indonesian Journal Education*, *3*(1), 16-25.

Fadillah, R. N. T., Rambe, N. F., Harahap, H. A., Pane, T. I. L. ve Hutagalung, R. R. (2024). The role of the school prıncıpal as supervısor ın ımprovıng teacher professıonalısm ın man 1 MEDAN. *Journal of Accounting*, *1*(2), 93-103.

Farah, A. I. (2013). School management: Characteristics of effective principal. *International journal of advancements in research ve technology*, *2*(10), 168-174.

Fetrati, M. A., Hansen, D. ve Akhavan, P. (2022). How to manage creativity in organizations: Connecting the literature on organizational creativity through bibliometric research. *Technovation*, *115*, 102473.

Fourné, S. P., Rosenbusch, N., Heyden, M. L. ve Jansen, J. J. (2019). Structural and contextual approaches to ambidexterity: A meta-analysis of organizational and environmental contingencies. *European Management Journal*, *37*(5), 564-576.

Gairín Sallán, J., Diaz-Vicario, A., Barrera-Corominas, A. ve Duran-Bellonch, M. (2022). Teachers' informal learning and organizational learning in Spain. *Journal of workplace learning*, *34*(1), 74-87.

Garad, A. ve Gold, J. (2019). The learning-driven organization: toward an integrative model for organizational learning. *Industrial and Commercial Training*, *51*(6), 329-341.

García-Hurtado, D., Devece, C., Zegarra-Saldaña, P. E. ve Crisanto-Pantoja, M. (2024). Ambidexterity in entrepreneurial universities and performance measurement systems. A literature review. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *20*(1), 345-366.

Garousi Mokhtarzadedeh, N., Jafarpanah, I. ve Zamani Babgohari, A. (2022). Knowledge management capability, entrepreneurial creativity, entrepreneurial intensity and firm performance: the mediating role of ambidexterity. *British Food Journal*, *124*(7), 2179-2208.

Gezer, S. (2024). Okul yöneticilerinin değişim yönetimindeki rolü: Okullardaki başarılı değişim süreçleri için en iyi uygulamalar. *Anadolu Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, *2*(2), 40-53.

Gibson, C. B. ve Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of management Journal*, *47*(2), 209-226.

Gibson, N. ve O'Connor, H. (2003). A step-by-step guide to qualitative data analysis. *A Journal of Aboriginal and İndigenous Community Health*, *1*(1), 62-90.

Girgin, A. ve Tofur, S. (2023). Instructional leadership of school administrators and teachers' ınstructional mood states. *Online Submission, Paper presented at the International Eurasian Educational Research Congress*, 1-23.

Griffin, P., Care, E. ve McGaw, B. (2011). The changing role of education and schools. In *Assessment and teaching of 21st century skills*, 1-15. Dordrecht: Springer Netherlands.

Gupta, A. K., Smith, K. G. ve Shalley, C. E. (2006). The interplay between exploration and exploitation. *Academy of Management Journal*, *49*(4), 693-706.

Gül, İ. ve Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *9*(1), 40-55.

Günsel, A., Altındağ, E., Kılıç Keçeli, S., Kitapçı, H. ve Hızıroğlu, M. (2018). Antecedents and consequences of organizational ambidexterity: The moderating role of networking. *Kybernetes*, *47*(1), 186-207.

Gürel, M. ve Sarışık, S. (2022). Ortaokullarda maddi ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların giderilme yollarının okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, *3*(1), 12-21.

Grossoehme, D. H. (2014). Overview of qualitative research. *Journal of Health Care Chaplaincy*, *20*(3), 109-122.

Gschwantner, S. ve Hiebl, M. R. (2016). Management control systems and organizational ambidexterity. *Journal of Management Control*, *27*, 371-404.

Gyiele, V. B. (2020). *Application of Information Technology in school administration in Public Senior High Technical schools in Upper West Region, Ghana*. (Doctoral dissertation). University of Education, Winneba.

Hall, S. ve Liebenberg, L. (2024). Qualitative description as an ıntroductory method to qualitative research for master's-level students and research trainees. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*, 16094069241242264.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, *49*(2), 125-142.

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A. ve Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, *3*, 275-285.

Halverson, R. ve Shapiro, R. B. (2012). Technologies for education and technologies for learners: How information technologies are (and should be) changing schools. *Wisconsin Center for Educational Research (WCER), Working Paper*, *6*, 3-35.

Hamedoglu, M. A. (2019). The use of ınformation and communication technologies in classroom management in primary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *7*(4), 145-154.

Hari, I., Budiman, A. ve Haris, K. (2016). Exploring quantum perspective in school leadership: A review of effective principal leadership in the changing nature of school management. *International Journal of Social Sciences ve Educational Studies*, *2*(4), 38-53.

Harmandaoğlu, Y. (2024). *Okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerinden istifa süreçlerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. ve Mills, J. (2017, January). Case study research: Foundations and methodological orientations. *In forum qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *18*(1), 1-17.

Hasanova, G. I. ve Safarli, A. J. (2024). Education for sustainable development: A review. *Green Economics*, *2*(1), 102-111.

Hashem, G. (2024). Adopting ındustry 4.0 through absorptive capacity and innovation ambidexterity with the moderation of learning capability. *Business Process Management Journal*, *30*(6), 1995-2024.

Hashmi, K. (2015). Principals' leadership and human resource development in schools of pakistan: An exploratory study. *Journal of Education ve Social Sciences*, *3*(1), 209-223.

Helmi, S., Setyadi, B. ve Aryasari, D. (2023). Strategy of the school principal in ıncreasing the quality of humanistic perspective human resources management. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, *15*(1), 111-124.

Helvacı, M. A., Çankaya, İ. ve B Bostancı, A. (2013). Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri ve düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *6*(1), 120-135.

Heracleous, L., Papachroni, A., Andriopoulos, C. ve Gotsi, M. (2017). Structural ambidexterity and competency traps: Insights from Xerox PARC. *Technological Forecasting and Social Change*, *117*, 327-338.

Holotiuk, F. ve Beimborn, D. (2019). Temporal ambidexterity: how digital innovation labs connect exploration and exploitation for digital innovation. *ICIS*, 1-17. Erişim adresi: https://aisel.aisnet.org/icis2019/business_models/business_models/18

Huang, J. ve Kim, H. J. (2013). Conceptualizing structural ambidexterity into the innovation of human resource management architecture: The case of LG Electronics. *The International Journal of Human Resource Management*, *24*(5), 922-943.

Huang, P. W. (2010). *Why and How to be Ambidextrous? The Relationship between Environmental Factors, Innovation Strategy and Organizational Capabilities.* (Unpublished doctoral tehesis). Cheng-Shiu University, Kaohsiung, Taiwan.

Islam, M. A. ve Aldaihani, F. M. F. (2022). Justification for adopting qualitative research method, research approaches, sampling strategy, sample size, interview method, saturation, and data analysis. *Journal of International Business and Management*, *5*(1), 01-11.

Ismaya, B., Sutrisno, S., Darmawan, D., Jahroni, J. ve Kholis, N. (2023). Strategy for leadership: how principals of successful schools improve education quality. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *7*(1), 247-259.

Iivari, N., Sharma, S. ve Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life–How Covid-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International journal of information management*, *55*, 102183.

İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 256-280.

Jacob, O. N. ve Ndubuisi, A. G. (2020). Educational strategic plans in Nigeria: Challenges of implementation and ways forwards. *International Journal on Integrated Education*, *3*(9), 211-217.

Jain, M. ve Dhir, S. (2022). Antecedents of organization ambidexterity: A comparative study of public and private sector organizations. *Technology in Society*, *70*, 102046.

Ju, M. ve Elliott, M. T. (2024). Antecedents of organizational ambidexterity: an empirical investigation of foreign ventures in an emerging market. *Journal of Business ve Industrial Marketing*, *39*(2), 350-365.

Junni, P., Sarala, R. M., Tarba, S. Y., Liu, Y. ve Cooper, C. L. (2015). Guest editors' introduction: The role of human resources and organizational factors in ambidexterity. *Human Resource Management*, *54*(1), 1-28.

Kaehler, B., Grundei, J., Kaehler, B. ve Grundei, J. (2019). The concept of management: In search of a new definition. *In HR Governance: A Theoretical Introduction*, 3-26.

Kafetzopoulos, D. (2021). Organizational ambidexterity: antecedents, performance and environmental uncertainty. *Business Process Management Journal*, *27*(3), 922-940.

Kaçmaz, M. ve Şahin, İ. (2024). Eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve yerel yönetimlerin eğitimin yerinden yönetimine hazır olma durumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3127-3147.

Kahveci, G. ve Babayiğit, N. (2024). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin perspektifinden okullarda şeffaflık: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *13*(3), 607-628.

Kara, M. ve Bozkurt, B. (2025). Okul yöneticilerinin iletişim sürecinde yaptıkları hatalar: Hataların nedenleri ve etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *15*(1), 166-190.

Kara, M., Karataş, İ. H. ve Aydın, B. (2022). Okul yöneticiliği meslek algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 505-522.

Karaağaç, Y., Tugay, R., Kanat, H. G., Kaya, B., Nergiz, Ö. ve Karabulut, S. (2022). Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışları ile kriz yönetimlerinin değerlendirilmesi. *Sciences (Joshas journal), 8*(51), 628-640.

Karadaş, H. ve Korhan, M. (2024). Okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of History School, 17*, 2589-2608.

Karacabey, M. F. (2020). Perceptions of school administrators on their contributions to teacher professional development. *Journal of Theoretical Educational Science, 13*(1), 78-90.

KaragüzelL, F., Erdem, V., Yıldırım, A. ve Şen, A. G. (2025). Ebeveyn katılımının ilköğretim öğrencilerinin başarısına etkisi: Öğretmen görüşleri üzerine bir inceleme. *ISPEC International Journal of Social Sciences ve Humanities*, *9*(1), 1-15.

Karakose, T., Polat, H. ve Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the Covid-19 pandemic. *Sustainability*, *13*(23), 13448.

Karataş, İ. H., Çimşir, S., Aydın, B. ve Kara, M. (2023). Okul yöneticilerinin sosyal hayatının incelenmesi. *Okul Yönetimi*, *3*(2), 71-85.

Karnopp, J. (2022). Structures and relationships in organizational learning for change. *Journal of Educational Administration*, *60*(5), 457-472.

Karnopp, J. ve Walls, J. (2023). From climate to community: a new approach to conceptualizing the relational element of organizational learning. *Journal of Educational Administration, 61*(3), 287-303.

Katou, A. A., Budhwar, P. S. ve Patel, C. (2021). A trilogy of organizational ambidexterity: Leader's social intelligence, employee work engagement and environmental changes. *Journal of Business Research, 128*, 688-700.

Kazak, E. ve Evirgen, G. (2024). Okul müdürlerinin baş etmekte zorlandıkları öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(1), 31-51.

Khairuddin, S. M. H. S., Haider, S. A., Tehseen, S. ve Iqbal, S. (2021). Creativity in construction project through entrepreneurial leadership, innovative ambidexterity and collaborative culture. *Advances in Mathematics: Scientific Journal*, *10*(3), 1529-1546.

Kır, A. ve Ulutaş, B. (2023). Kaynak arayan okul müdürü: Görüşler ve deneyimler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 775-793.

Kızılbağ, B., Sevimli, B., Can, S., Ökmen, E., Özakoruç, V., Aksünger, U. ve Erdoğan, V. (2024). Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *10*(6), 2628-2640.

Kim, K. H., & Chae, N. (2019). Recapturing American Innovation Through Education: The Creativity Challenge for Schools. In C. A. Mullen (Ed.), *Creativity under duress in education? Resistive theories, practices, and actions* (s. 215–233). Cham, Switzerland: Springer.

Kolster, R. (2021). Structural ambidexterity in higher education: excellence education as a testing ground for educational innovations. *European Journal of Higher Education*, *11*(1), 64-81.

Kousina, E. ve Voudouris, I. (2023). The ambidextrous leadership-innovative work behavior relationship in the public sector: The mediating role of psychological ownership. *Public Administration Review*, *83*(6), 1478-1495.

Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarınınokulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 155-176.

Kruse, S. D. (2003). Remembering as organizational memory. *Journal of Educational Administration*, *41*(4), 332-347.

Kumar, S. ve Ahmad, S. (2008). Meaning, aims and process of education. *School of Open Learning*, 3-6.

Kumkale, İ. (2022). Organizational ambidexterity. In organizational mastery: The ımpact of strategic leadership and organizational ambidexterity on organizational agility. *Singapore: Springer Nature Singapore*, 1-22.

Kuzgun, Ş. (2024). Örgütsel çift yönlülük: Bibliyometrik bir analiz. *Business and Economics Research Journal*, *15*(2), 189-209.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2024). Eğitim Öğretim Hizmetlerinin Yönetimi. Şenay Sezgin Nartgün ve Türkan Argon (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi* (1. Baskı) içinde (s. 202-230). Ankara: Pegem Akademi.

Lalonde, C. ve Roux-Dufort, C. (2013). Challenges in teaching crisis management: Connecting theories, skills, and reflexivity. *Journal of Management Education*, *37*(1), 21-50.

Lavikka, R., Smeds, R. ve Jaatinen, M. (2015). A process for building inter-organizational contextual ambidexterity. *Business Process Management Journal*, *21*(5), 1140-1161.

Lee, Y., Cortes, A. F., Zhuang, Y. ve Herrmann, P. (2021). Social capital and organizational ambidexterity: the moderating effect of absorptive capacity. *International journal of emerging markets*, *16*(8), 1793-1812.

Leitão, J., de Brito, S. ve Pereira, D. (2024). Organizational ambidexterity, open innovation and innovation outputs: How do followers and low-flyer EU countries innovate? *International Journal of Innovation Studies*, *8*(2), 186-235.

Lenaini, I. (2021). Teknik pengambilan sampel purposive dan snowball sampling. *Historis: Jurnal Kajian, Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Sejarah*, *6*(1), 33-39.

Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary care*, *4*(3), 324-327.

Levinthal, D.A. ve March, J.G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal,14*(S2), 95-112.

Li, X., Qiang, Q., Huang, L. ve Huang, C. (2022). How knowledge sharing affects business model innovation: An empirical study from the perspective of ambidextrous organizational learning. *Sustainability*, *14*(10), 6157.

Li, Y., Vanhaverbeke, W. ve Schoenmakers, W. (2008). Exploration and exploitation in innovation: Reframing the interpretation. *Creativity and innovation management*, *17*(2), 107-126.

Limaj, E. ve Bernroider, E. W. (2019). The roles of absorptive capacity and cultural balance for exploratory and exploitative innovation in SMEs. *Journal of business research*, *94*, 137-153.

Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, *33*(2), 199-229.

Lissillour, R. ve Rodriguez-Escobar, J. A. (2022). Organizational ambidexterity and the learning organization: The strategic role of a corporate university. *The Learning Organization*, *30*(1), 55-75.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, *38*(1), 9-24.

Lloria, M. B. ve Burbano, L. (2024). Ambidextrous cultural values in the management of organisational ambidexterity. *British Food Journal*, *126*(3), 1166-1182.

Magretta, J. (2002). What management is: How it works and why it's everyone's business. *Free Press*, 1-9.

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science*, *2*(1), 71-87.

Mariyanah, S., Jamil, R., Arifin, F. ve Barlian, U. C. (2021). The professional development of school principals: ınsight from ındonesia. *International Journal of Social and Management Studies*, *2*(3), 132-141.

Mehmet, A. K. A. Y. ve İpek, M. B. (2022). Okul yöneticilerinin yönetimsel süreçlerde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *SSD Journal*, *7*(33), 127-139.

Mehrotra, S., Znati, T. ve Thompson, C. W. (2008). Crisis management. *IEEE Internet Computing*, *12*(1), 14-17.

Menek, N., Topsakal, S. ve Taşbaş, A. (2024). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (döküman incelemesi). *Academıc Socıal Resources Journal*, *7*(36), 427-440.

Mestry, R. (2004). Financial accountability: the principal or the school governing body? *South African Journal of Education*, *24*(2), 126-132.

Mikre, F. (2011). The roles of information communication technologies in education: Review article with emphasis to the computer and internet. *Ethiopian journal of education and sciences*, *6*(2), 109-126.

Mingaine, L. (2013). Leadership challenges in the ımplementation of ıct in public secondary schools, Kenya. *Journal of Education and Learning*, *2*(1), 32-43.

Mintzberg, H. (2009). What managers really do. *Wall Street Journal*, August 17, 1-2. http://www.mintzberg.org/sites/default/files/article/download/mgrsreallydo.pdf

Mohajan, H. K. (2017). Two criteria for good measurements in research: Validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University. Economic Series*, *17*(4), 59-82.

Mom, T. J., Fourné, S. P. ve Jansen, J. J. (2015). Managers' work experience, ambidexterity, and performance: The contingency role of the work context. *Human Resource Management*, *54*(1), 133-153.

Muhammad, F., Ikram, A., Jafri, S. K. ve Naveed, K. (2020). Product innovations through ambidextrous organizational culture with mediating effect of contextual ambidexterity: An empirical study of it and telecom firms. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *7*(1), 9.

Murphy, J., Neumerski, C. M., Goldring, E., Grissom, J. ve Porter, A. (2016). Bottling fog? The quest for instructional management. *Cambridge Journal of Education*, *46*(4), 455-471.

Mutiaraningrum, I. (2022). The roles of school principal: An insight from disadvantaged areas of Indonesia. *Journal of Educational Management and Instruction (JEMIN), 2*(1), 35-44.

Murray, J. (2023). What is the purpose of education? A context for early childhood education. *International Journal of Early Years Education, 31*(3), 571-578.

Mwangi, K. D. (2012). *Challenges facing public secondary school managers in the implementation of strategic plans in Gatundu North District, Kiambu County* (Doctoral dissertation). Kenyatta University.

Nguyen, N. L. (2019). A meta-revıew of management ınsıghts. *Journal of Science and Technology-IUH, 37*(1), 36-46.

Noble, H. ve Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing, 18*(2), 34-35.

Normore, A. H. ve Brooks, J. S. (2014). The department chair: A conundrum of educational leadership versus educational management. *In Pathways to excellence: Developing and cultivating leaders for the classroom and beyond, 21*, 3-19.

Nölleke-Przybylski, P., Von Rimscha, M. B., Möller, J. E., Voci, D., Altmeppen, K. D. ve Karmasin, M. (2019). Patterns of structural and sequential ambidexterity in cross-border media management. *Journal of media business studies, 16*(2), 126-152.

Odine, M. (2015). Communication Problems in Management. *Journal of Emerging Issues in Economics, Finance ve Banking, 4*(2), 1615-1630.

Oğuz, Ş. Ş. ve Katıtaş, S. (2024). Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7*(2), 672-697.

O'Reilly, C. A. ve Tushman, M. L. (2013). Organizational ambidexterity: past, present, and future. *The Academy of Management Perspective, 27*(4), 1-30.

O'reilly, C. A. ve Tushman, M. L. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in organizational behavior*, *28*, 185-206.

O'Reilly, C. A. ve Tushman, M. L. (2004). The ambidextrous organization. *Harvard Business Review*, *82*(4), 1-10.

O'Reilly, C.A. ve Tushman, M.L. (1996). Ambidextrous organizations: managing evolutionary and revolutionary change. *California management Review*, *38*(4), 8-30.

Osborne, M. (2014). Inviting innovation: Leading meaningful change in schools. *SET Research Information for Teachers, 2*, 3-8.

Özdemir, C., Yılmaz, A., Hallaç, T. ve Boyraz, E. (2023). Okul müdürlerine göre okul yönetiminde rol oynayan ögeler. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, *7*(36), 1682-1692.

Özenç, Y. Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, *1*(2), 57-67.

Özmusul, M. (2017). We need resilient school leaders in the face of chaos and complexity. *Education Reform Journal, 2*(1), 17-25.

Öztürk, M., Demir, M. K., Çiçek, A., Bala, R. ve Arzuman, E. (2025). Profesyonel gelişim programlarının okul yönetimine katkıları. *International QMX Journal*, *4*(2), 382-394.

Palah, S., Wasliman, I., Sauri, S. ve Gaffar, M. A. (2022). Principal strategic management in improving the quality of education. *International Journal of Educational Research ve Social Sciences*, *3*(5), 2041-2051.

Panagopoulos, G. (2016). Aspects of organizational ambidexterity. *Journal of Global Strategic Management, 1*(10), 5-5.

Panda, S. (2024, April). The role of employee ambidexterity on employee agility: a moderation analysis with employee organizational tenure. *Evidence-based HRM: Emerald Group Publishing Limited, 13*(1), 68-84.

Papachroni, A. ve Heracleous, L. (2020). Ambidexterity as practice: Individual ambidexterity through paradoxical practices. *The Journal of Applied Behavioral Science, 56*(2), 143-165.

Parjanen, S. (2012). Experiencing creativity in the organization: From individual creativity to collective creativity. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge ve Management, 7*, 109-128.

Paul, P. K. ve Mondal, N. K. (2012). Integration of ICT in school education: An analytical study in Burdwan District in West Bengal, India. *Research Journal of Management Sciences, 1*(4), 21-25.

Peng, M. Y. P. ve Lin, K. H. (2019). Impact of ambidexterity and environmental dynamism on dynamic capability development trade-offs. *Sustainability, 11*(8), 2334.

Pertusa-Ortega, E. M. ve Molina-Azorín, J. F. (2018). A joint analysis of determinants and performance consequences of ambidexterity. *BRQ Business Research Quarterly, 21*(2), 84-98.

Peschl, M. F. (2023). Learning from the future as a novel paradigm for integrating organizational learning and innovation. *The Learning Organization, 30*(1), 6-22.

Pietsch, M., Tulowitzki, P. ve Cramer, C. (2022). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. *Educational Management Administration ve Leadership, 50*(4), 574-592.

Pin, C. (2023). Semi-structured ınterviews. *LIEPP Methods Brief/Fiches méthodologiques du LIEPP*, 1-5.

Polat, H., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2024). Kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin mentorluk rollerine yönelik öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 130-142.

Popadiuk, S., Luz, A. R. S. ve Kretschmer, C. (2018). Dynamic capabilities and ambidexterity: How are these concepts related? *Revista de Administração Contemporânea*, *22*(5), 639-660.

Raalskov, J., Schlichter, J., Haug, A. ve Klyver, K. (2024). Organizational ambidexterity in young SMEs? The incompatibility of entrepreneurial orientation and process improvement. *Entrepreneurship ve Regional Development*, *36*, 1096-1117.

Radomska, J. ve Wołczek, P. (2020). Integrative perspective on ambidexterity, creativity and networking: literature overview. *European Research Studies Journal*, *23*(3), 31-49.

Rai, N. ve Thapa, B. (2015). A study on purposive sampling method in research. *Kathmandu: Kathmandu School of Law*, *5*(1), 8-15.

Ravindran, V. (2019). Data analysis in qualitative research. *Indian Journal of Continuing Nursing Education*, *20*(1), 40-45.

Reese, S. (2019). The practitioner's approach to ambidexterity and organizational learning. *The Learning Organization*, *26*(4), 438-441.

Reid, J. A. (2022). Challenges to the field of teacher education research. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *50*(2), 165–170.

Rekha, Y. C., Basha, A. M. ve Prasad, P. S. (2020). Mediation effect of organizational performance in the relationship between human resource development practices and organizational learning. *Internatıonal journal of scıentıfic & Technology research*, *9*(3), 4186-4189.

Rengi, Ö. ve Bozkurt, B. (2024). Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *7*(1), 249-272.

Restuputri, D. P., Masudin, I., Septira, A. P., Govindan, K. ve Widayat, W. (2024). The role of knowledge management to improve organizational performance through organizational ambidexterity within the uncertainties. *Business Process Management Journal*, *30*(7), 2237-2282.

Restuputri, D. P., Septira, A. P. ve Masudin, I. (2023). The role of creative leadership to improve organizational performance through organizational ambidexterity in creative-based SMEs. *IEEE Transactions on Engineering Management*, *71*, 8857-8869.

Phillips, K. M., Tichavakunda, A. A. ve Sedaghat, A. R. (2024). Qualitative research methodology and applications: A primer for the otolaryngologist. *The Laryngoscope*, *134*(1), 27-31.

Riani, S. S. ve Ain, S. Q. (2022). The role of school principal in implementing education quality management. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, *6*(2), 204-211.

Rismark, M. ve Sølvberg, A. M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, *1*(2), 150-160.

Riveras-León, J. C. ve Tomàs-Folch, M. (2020). The organizational culture of innovative schools: The role of the principal. *Journal of Educational Sciences*, *21*, 21-37.

Roberts, N. (2015). Absorptive capacity, organizational antecedents, and environmental dynamism. *Journal of Business Research*, *68*(11), 2426-2433.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. ve Rowe, K. J. (2008). The ımpact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), 635-674.

Rupcic, N. (2023). Means to improve organizational learning capability. *The Learning Organization*, *30*(1), 101-109.

Rüzgar, E. (2023). Opinions of Primary School Administrators on the Contribution of Neighborhood Heads to the School. *International Journal of Educational and Social Sciences*, *2*(2).

Sadık, F. ve Yalçın, O. (2021). Liselerde disiplin uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(40), 2530-2585.

Sailer, P. (2019). Project management methods as a way to ambidexterity. *International Journal of Managing Projects in Business*, *12*(4), 1061-1078.

Salas Vallina, A., Moreno-Luzon, M. D. ve Ferrer-Franco, A. (2019). The individual side of ambidexterity: do inspirational leaders and organizational learning resolve the exploitation-exploration dilemma? *Employee Relations: The International Journal*, *41*(3), 592-613.

Salehi, H. ve Salehi, Z. (2012). Challenges for using ICT in education: teachers' insights. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, *2*(1), 40-43.

Sarkadi, A. R. C. (2018). School management on the perspective from leadership of school principal, ınfrastructure, human resources, and curriculum. *Proceeding International Conference on University and Intellectual Culture, 1*, 246-259.

Sarmento, M., Simões, C. ve Lages, L. F. (2024). From organizational ambidexterity to organizational performance: The mediating role of value co-creation. *Industrial Marketing Management, 118,* 175-188.

Sayılı, E. B. ve Akman, Y. (2025). Öğretmenlerin değişime direnç algıları ile yapay zeka kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *23*(1), 541-558.

Schechter, C., Da'as, R. A. ve Qadach, M. (2024). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*, *38*(4), 164-171.

Schechter, C. ve Qadach, M. (2016). Principals' learning mechanisms: Exploring an emerging construct. *Leadership and Policy in schools*, *15*(2), 141-167.

Schermerhorn, J.R. Jr. ve Bachrach, D. G. (2015) *Introduction to management* (13th Edition). Singapore: John Wiley & Sons Singapore Pte Ltd.

Schoch, K. (2020). Case study research. *Research design and methods: An applied guide for the scholar-practitioner*, *31*(1), 245-258.

Seidle, R. J. (2019). Sequences of learning types for organizational ambidexterity. *The Learning Organization*, *26*(4), 381-396.

Sezer, B. ve Bakan, İ. (2017). Örgütsel ustalığın performans yönetimi üzerindeki etkisi: bir alan çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 323-356.

Shaheen, M. ve Pradhan, S. (2019). Sampling in qualitative research. In *Qualitative techniques for workplace data analysis*, 25-51. IGI Global.

Shakiba, H., Pazhouhan, A., Amiri, S. ve Sakhdari, K. (2024). Inclusive urban entrepreneurial ecosystem: An exploration of factors affecting organizational ambidexterity. *Annals of Public and Cooperative Economics*, *95*(1), 275-300.

Sharma, R. (2001). Innovation in schools: Identifying a framework for ınitiating, sustaining and managing them. *Educational Research Information Center,* 1-49.

Siachou, E. ve Gkorezis, P. (2018). Empowering leadership and organizational ambidexterity: a moderated mediation model. In *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, *6*(1), 94-116.

Simsek, Z., Heavey, C. veiga, J. F. ve Souder, D. (2009). A typology for aligning organizational ambidexterity's conceptualizations, antecedents, and outcomes. *Journal of Management Studies*, *46*(5), 864-894.

Singh, A. S. ve Masuku, M. B. (2014). Sampling techniques ve determination of sample size in applied statistics research: An overview. *International Journal of economics, commerce and management*, *2*(11), 1-22.

Sinha, S. (2019). The emergent-strategy process of initiating organizational ambidexterity. *Journal of Strategy and Management*, *12*(3), 382-396.

Siniša, O. (2021). Professionalization of the principal’s role. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *9*(2), 241-252.

Smith, L. ve Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management*, *32*(1), 57-71.

Smith, E. ve Umans, T. (2015). Organizational ambidexterity at the local government level: The effects of managerial focus. *Public Management Review*, *17*(6), 812-833.

Soares, J. L. ve Reis, D. R. D. (2021). Organızatıonal ambıdexterıty ın hıgher educatıon ınstıtutıons: proposıtıon of evolutıve stages of mbıdexterıty. *Revista de Administração da UFSM*, *14*, 100-118.

Soeprapto, E. F., Partiwi, S. G. ve Widyaningrum, R. (2024). Employee creativity as moderation between ambidexterity organization and ınnovation performance: smes in east kalimantan. In *E3S Web of Conferences*, *500*(03040), 1-9.

Šojat, G. G. ve Šojat, Z. (2023). The cornerstone of human future. In M. Koc, O. T. Ozturk & M. L. Ciddi (Eds.), *Proceedings of ICRES 2023-- International Conference on Research in Education and Science* (s. 1800-1811). Cappadocia, Turkiye. ISTES Organization.

Souza, C. P. D. S. ve Takahashi, A. R. W. (2019). Dynamic capabilities, organizational learning and ambidexterity in a higher education institution. *The Learning Organization*, *26*(4), 397-411.

Staller, K. M. (2021). Big enough? Sampling in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, *20*(4), 897-904.

Stei, G., Rossmann, A. ve Szász, L. (2024). Leveraging organizational knowledge to develop agility and improve performance: the role of ambidexterity. *International Journal of Operations ve Production Management*, *44*(8), 1446-1466

Stringer, P. ve Hourani, R. B. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration ve Leadership*, *44*(2), 224-246.

Swart, J., Turner, N., Van Rossenberg, Y. ve Kinnie, N. (2019). Who does what in enabling ambidexterity? Individual actions and HRM practices. *The International Journal of Human Resource Management*, *30*(4), 508-535.

Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K. ve Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, *65*, 1-10.

Şahin, M. (2023). A study on the role of school administrators in school improvement. *The Journal of International Edu-cation Science, 10*(34), 382-398.

Şentürk, S. K. ve Köklü, M. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri. *Education Sciences, 6*(1), 294-303.

Tarba, S. Y., Jansen, J. J., Mom, T. J., Raisch, S. ve Lawton, T. C. (2020). A microfoundational perspective of organizational ambidexterity: Critical review and research directions. *Long Range Planning, 53*(6), 1-26.

Tekin, B. K. R. (2024). Veli profilinin eğitim yönetimine etkilerinin incelenmesi. *Socıal Mentalıty And Researcher Thınkers Journal (Smart Journal), 7*(47), 1518-1523.

Teksin, N., Yılmaz, M., Açıkgöz, O. ve Korkut, M. (2024). İdeal veli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(1), 436-455.

Terziu, L., Hasani, N. ve Osmani, O. (2016). The role of the school principal in ıncreasing students' success. *Revista de Stiinte Politice/Revue des Sciences Politiques,* (50), 103-113.

Thomas, F. B. (2022). The role of purposive sampling technique as a tool for informal choices in a social Sciences in research methods. *Just Agriculture, 2*(5), 1-8.

Tung, F. C. (2016). Does transformational, ambidextrous, transactional leadership promote employee creativity? Mediating effects of empowerment and promotion focus. *International Journal of Manpower, 37*(8), 1250-1263.

Turner, N., Swart, J. ve Maylor, H. (2013). Mechanisms for managing ambidexterity: A review and research agenda. *International journal of management reviews, 15*(3), 317-332.

Tushman, M.L., Smith, W., Wood, R., Westerman, G. and O'reilly, C. (2002), Innovation streams and ambidextrous organizational designs: on building dynamic capabilities. *Harvard Business School,* 1-55.

Türkmen, A., Yıldırım, M., Yıldırım, A. ve Bulut, O. (2024). Okul yöneticilerinin dijital eğitim araçlarına karşı tutumları. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 16*(61), 318-325.

Uludağ, T. ve Bilgivar, O. O. (2024). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına etkisi. *İstanbul Eğitim Dergisi, 1*(1), 74-97.

Usman, Y. D. (2016). Educational resources: An ıntegral component for effective school administration in Nigeria. *Online Submission, 6*(13), 27-37.

Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi, 6*(1), 18-49.

Uzun, T. ve Aslanargun, E. (2022). Bir okul müdürünün bir aylık mesaisi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 51-71.

Ülger, A. ve Kırpık, G. (2024). Sendika ve sivil toplum kuruluşlarının tarih öğretmenliği alanına etkileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 110-123.

Ünsal, S. ve Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5*(2), 148-170.

Üstün, A. ve Yiğit, A. (2024). Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of SocıaL, Humanıtıes and Admınıstratıve Scıences (Joshas), 8*(54), 827-839.

Wan, X., Cenamor, J., Parker, G. ve Van Alstyne, M. (2017). Unraveling platform strategies: A review from an organizational ambidexterity perspective. Sustainability, 9(5), 1-18.

Wang, C.L. ve Rafiq, M. (2009). Organizational diversity and shared vision. *European Journal of Innovation Management, 12*(1), 86-101.

Wang, S. L., Luo, Y., Maksimov, V., Sun, J. ve Celly, N. (2019). Achieving temporal ambidexterity in new ventures. *Journal of Management Studies, 56*(4), 788-822.

Wanzare, Z. ve Da Costa, J. L. (2001). Rethinking instructional leadership roles of the school principal: Challenges and prospects. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue De La Pensée Éducative*, 269-295.

Weingarten, R. (2023). Defending public education: reclaiming our schools' promise and purpose. *American Educator*, *47*(2), 3-9.

Weiss, L. ve K. Kanbach, D. (2022). Toward an integrated framework of corporate venturing for organizational ambidexterity as a dynamic capability. *Management Review Quarterly*, *72*(4), 1129-1170.

White, J. J. (2016). *Change and innovation at the Canada School: an investigation into the antecedents of organizational ambidexterity* (Doctoral dissertation). University of Northern British Columbia.

Wilmore, D. ve Betz, M. (2000). Information technology and schools: the principal's role. *Journal of Educational Technology ve Society*, *3*(4), 12-19.

Wiyono, B. B., Kusumaningrum, D. E. ve Prestiadi, D. (2021). The utilization of ınformation and communication technology in school management, in relation to the characteristics of principals. *In 2021 International Conference on Technological Advancements and Innovations*, 251-256.

World Economic Forum. (2023). Defining education 4.0: A taxonomyfor the future of learning. https://www.weforum.org/publications/defining-education-4-0-a-taxonomy-for-the-future-of-learning/

Wu, Y. ve Wu, S. (2016). Managing ambidexterity in creative industries: A survey. *Journal of Business Research*, *69*(7), 2388-2396.

van der Duin, P., Trott, P. ve Marzi, G. (2024). Tomorrow is already here: Exploring how corporate foresight can contribute to ambidexterity. *Strategic Change*, *33*(3), 187-200.

Vanhaverbeke, J. P. M. (2021). *The effects of different time horizons on the efficiency of simultaneous and sequential ambidexterity: evidence from Corporate Venture Capital investing* (Doctoral dissertation). Catolica Lisbon Business & Economics.

Victoria, A. (2018). Definition of education. *The Future of Humanity–Educating, Autonomous University of Lisbon Luis de Camoes.* https://www.researchgate.net/publication/325661730_Definition_of_Education

Vınluan, J. B. ve Bautısta, K. C. R. (2024). Transformational leadership of school administrators: top qualities to posses. *Internatıonal Journal of Advanced Multıdıscıplınary Studıes, 4*(4), 314-330.

Yasmeen, A. ve Ajmal, S. K. (2023, September). How ambidextrous leadership enhances employee creativity: a quantitative approach. *In Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship, 12*(2), 421-440.

Yeşilkayali, E. (2017). Okul sosyal hizmetinde okul bağlantili hizmetler. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(03), 169-187.

Yıldırım, C., Okutan, S., Kömürcü, N. ve Uğraş, Z. (2024). Eğitimde veli katılımının artırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(1), 310-325.

Yıldız, B. B., Ateş, F. ve Pehlivan, F. (2022). Okul müdürlerinin yönetici görevlendirme yönetmeliklerine ilişkin algı ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 465-484.

Yıldız, S. ve Balyer, A. (2019). Okul paydaşları bağlamında kamu okullarındaki parasal sorunlar: Fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *46*(46), 349-364.

Yıldız, H. ve Karataş, G. (2018). Kuzeydoğu anadolu bölgesi'ndeki kobi'lerde örgütsel ustalık (çift yönlülük): çatışan stratejilerin birleşimi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(4), 99-122.

Yılmaz, K. (2009). Supervision duty of school principals. *Journal of Inonu University Faculty of Education. 2009; 10 (1) 19, 35*.

Yılmaz, Ö. (2025). Okul güvenliğinin önemi ve güvenliğin sağlanması. *Sosyal Gelişim Dergisi, 3*(1), 23-32.

Yılmaz, S., Kılınç, E., Bozan, Ö., Yıldırım, S. A. ve Ceylan, K. Ö. (2024). Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının eğitim kalitesine etkisi. *International QMX Journal*, *3*(12), 2424-2432.

Yiğit, M. (2024). *Eğitimde aile katılımı ve okul-aile iş birliği: Tek ebeveynli ailelerin deneyimleri* (Master's thesis). Amasya Üniversitesi.

Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: nitel bir araştırma. *Journal of History School (JOHS), 14*(L), 570-598.

Yirci, R., Kürtül, Y. ve Kürtül, Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 151-176.

Yogyantoro, Y. ve Irmawati, N. D. (2022). Professional development through optimizing of school principal role in handling human resources management. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal), 5*(3), 20022-20029.

Yunita, T., Sasmoko, S., Bandur, A. ve Alamsjah, F. (2023). Organizational ambidexterity: The role of technological capacity and dynamic capabilities in the face of environmental dynamism. *Heliyon, 9*(4), 1-12.

Yürek, U. ve Cömert, M. (2021). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile algılanan okul etkililiği ne düzeydedir? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(4), 1762-1781.

Zirek, H., Özgür, A., Özgür, N., Genç, B., Yolcu, M. ve Temel, R. (2023). Okul müdürlerinin okulda yapılan öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışlarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 7*(30), 410-427.