

EJONS

International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences

(Uluslararası Fen,Mühendislik ve Doğa Bilimleri Dergisi)

<https://ejons.org/index.php/ejons>

e-ISSN: 2602 - 4136

Derleme Makalesi

Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14227566>

Okul Kültürü: Bir Derleme

Turgay GÖVEN ^{ID1*}, Hasan KAYA ^{ID1}, Mustafa ÇEKMEZ ^{ID1}, Mehmet Aziz AYEBE ^{ID1}, Sait ÇAKI ^{ID1},
HALİM GÖVEN ^{ID1}, Ömer YÜZAL ^{ID1}, Gökmen GÖVEN ^{ID1}

¹ Milli Eğitim Bakanlığı Derik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

*Sorumlu Yazar e-mail: guventurgay141@gmail.com

Makale Tarihi

Geliş: 28.10.2024

Kabul: 08.11.2024

Anahtar Kelimeler

Okul kültürü,
Birey, grup,
Sosyal etkileşim,
Eğitim kurumu.

Öz: Okul kültürü terimi genellikle bir okulun işleyişinin her yönünü etkileyen ve şekillendiren inançları, algıları, ilişkileri, tutumları ve yazılı ve yazılı olmayan kuralları ifade eder. Ancak terim aynı zamanda öğrencilerin fiziksel ve duygusal güvenliği gibi daha somut konuları da kapsar. Öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personelin tümü, okulun bulunduğu topluluk, sistemin nasıl işlediğini yöneten politikalar veya okulun dayandığı ilkeler okullarının kültürüne katkıda bulunur. Eğitim dünyasında "okul kültürü" terimi büyük önem taşımaktadır. Okul kültürü, bir okulun kolektif kalp atışıdır çünkü durağan değildir ve sürekli gelişir. Müdürlerden bölüm başkanlarına kadar okul liderleri, kültüre rehberlik etme ve yetiştirme sorumluluğunu taşır. Güçlü liderler sadece mevcut kültürü anlamakla kalmaz, aynı zamanda onu okulun misyon ve vizyonuna uygun şekilde şekillendirme kapasitesine de sahiptir.

Akademik başarı, sosyal ve duygusal gelişim ve uzun vadeli kişisel gelişim, bir öğrencinin yolculuğunun temel taşlarıdır ve hepsi daldıkları okul kültüründen önemli ölçüde etkilenir. Bir okul topluluğu topluca öğrencilerinin potansiyeline inandığında ve gerekli desteği sağladığında, akademik başarı sadece bir istek değil, somut bir gerçeklik haline gelir. Öğrenciler, arkalarında toplanan bir öğretmen, sınıf arkadaşı ve akıl hocası ağına sahip olduklarını bildiklerinde, engellerin üstesinden gelme ve akademik olarak başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Kapsayıcılık, olumlu bir okul kültürünün kalbinde yer alır. Şeffaf iletişim ve paylaşılan değerlerin oluşturulması, olumlu bir kültürün temel direkleridir. Sınıfın ötesindeki çeşitli ders dışı fırsatlar, öğrencilere ilgi alanlarını, yeteneklerini ve tutkularını keşfetmeleri için yollar sağlar.

Atf Künyesi: Göven, T., Kaya, H., Çekmez M.,Ayebe, M.A., Çakı, S., Göven, H., Yüzal, Ö. Ve Göven G. (2024). Okul Kültürü: Bir Derleme, EJONS International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences 8(4) 395-406. **How To Cite:** Göven, T., Kaya, H., Çekmez M.,Ayebe, M.A., Çakı, S., Göven, H., Yüzal, Ö. Ve Göven G. (2024). School Culture: A Review, EJONS International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences 8(4) 395-406.

School Culture: A Review

Article Info

Received: 28.10.2024

Accepted: 08.11.2024

Keywords

School culture,
individual, group,
social interaction,
educational institution

The beliefs, attitudes, connections, perceptions, and written and unwritten regulations which shape and impact every facet of a school's operations are collectively referred to as its "school culture." But the phrase also refers to more concrete concerns like pupils' emotional and physical safety. The community in which the school is located, the regulations that regulate how the system functions, the values upon which the school is founded, and the students, parents, teachers, administrators, and other staff all contribute to the school's culture. The phrase "school culture" is very significant in the field of education. Since school culture is dynamic and ever-changing, it is the collective heartbeat of an institution. The culture must be guided and fostered by school officials, including department heads and administrators. In addition to being aware of the existing culture, strong leaders are able to mold it to better suit the goals and objectives of the institution. The cornerstones of a student's journey are academic achievement, social and emotional development, and long-term personal growth, all of which are greatly influenced by the school culture in which they are engaged. Academic achievement is no longer merely an ideal but a real possibility when the school community as a whole supports its pupils and believes in their potential. Students are more likely to overcome challenges and achieve academic success when they are aware that they have a network of mentors, professors, and classmates who support them. The foundation of a healthy school culture is inclusion. The foundation of a positive culture is the development of common ideals and clear communication. Students can develop their hobbies, interests, and skills through a range of extracurricular activities outside of the classroom.

1. Giriş

Doğumdan yaşlılığa kadar, bir kişi sürekli bir fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve ruhsal büyüme süreci yaşar. Yaşam boyu insan gelişimi, her biri kendine özgü zorluklar, başarılar ve dönüşümlerle karakterize edilen bir dizi aşamayla işaretlenen büyüleyici bir süreçtir. Çocukların tam gelişimi, her yaşa karşılık gelen temel ihtiyaçlara göre psikomotor, sosyo-duygusal ve bilişsel alanların olgunlaşmasını içerir (Veldman vd., 2019). 6 ila 7 yaş arasındaki çocukların yakın çevresi, son yıllarda, dikkat ve konsantrasyon sağlamada, bedenlerini ve duygularını algılamada ve ayrıca bunları ifade etmede ve düzenlemede yaşadıkları zorlukta bir artış sergilemektedir (Barkley, 2014). 6 ila 7 yaş, çocuğun çevresindeki birçok değişikliğin olduğu bir aşamadır; yeteneklerini, karakterini ve özerkliğini daha yoğun bir şekilde geliştirirler. Psikomotor alanda, ilk yıllar duruş kontrolünün ve zıplama ve koşma gibi kaba motor becerilerinin geliştirilmesi hayati öneme sahiptir. Bu beceriler kademeli olarak geliştirilir ve daha karmaşık becerilere yol açar (Derikx vd., 2021). Duygusal alanda ise, duygusal düzenleme ve öz kontrolün, sosyal ilişkiler ve sorumluluk anlayışının ve ahlaki gelişimin gelişimini kolaylaştıran bağlanma figürlerinin önemi öne çıkmaktadır. Motor alanıyla yakından ilişkili olan bilişsel alan, düşünce, deneyim ve duyarlar aracılığıyla bilgi ve anlayış edinme eylemlerini veya zihinsel süreçlerini düzenler. Biliş, engelleme, planlama, dikkat ve çalışma belleği aracılığıyla öz denetimi sağlayan yönetici işlevleri (algı, bellek ve eylemi içerir) içerir (Donnelly vd., 2016). Bu yaş grubu, çocukların bilişsel yeteneklerinin, duygusal karakterlerinin ve kişisel özerkliklerinin hızla geliştiği, resmi eğitimin başlangıcını işaret ettiği için kritik öneme sahiptir (Lopez-Sierra vd., 2024).

Okul, yalnızca kendiliğinden işleyen öğrenme süreçleri veya sosyal etkileşimde ve günlük yaşamın çeşitli yönleriyle doğrudan ilişkilerde anında öğrenme için bir bağlam değildir. Okul, temel amacı öğrencilerin eğitimi ve hem öğrencilere hem de personele destek sağlamak olan öğrenciler, öğretmenler, uzmanlar, yöneticiler ve diğer personel üyelerinden oluşan bir topluluktur (Yli-Panula vd., 2022).

2. Okul kültürü

Günümüz bilgi ve dijital toplumunda, hızlı sosyal, teknolojik ve ekonomik değişimlerle karşı karşıyayız. Toplumdaki değişimlere ayak uydurabilmek için, tüm eğitim kurumları için eğitimsel değişim ve inovasyon kritik öneme sahiptir. Eğitimsel değişim ve inovasyonu etkileyen faktörlerden olan okul kültürü, eğitimsel inovasyonların değişim sürecini etkileyen çok önemli bir faktördür. Okul kültürü, okulun olumlu değişime doğru ilerlemesini etkiler, çünkü okul kültürü, okuldaki herkesi etkileyen bütünsel bir varlıktır. Okul kültürü, öğretmenlerin davranışlarını ve tutumlarını etkileyen önemli bir özellik olarak kabul edilir (Seashore, 2009). Bu tutumlar, inovasyon, okul gelişimi ve öğrenci başarısı için çok önemlidir (Kruse ve Louise 2009). Bu nedenle, sağlam bir okul kültürü oluşturmak, eğitim modernizasyonu ve reformu için bir hedef haline gelmiştir. Batı ülkelerindeki okul kültürü üzerine literatür çok geniş olmasına rağmen, diğer ülkelerdeki ampirik çalışmaların sayısı sınırlıdır. Çağdaş literatürde, okul kültürü ve okul iklimi terimleri oldukça sık kullanılmış ve birçok yazar bunların birçok yönden benzer olduğunu belirtmiştir (Maslowski, 2006). Bazı araştırmacılar iki terim arasındaki farklılıklar konusunda tartışmışlardır (Schoen ve Teddlie 2008).

Okul kültürü, hem içeride hem de dışarıda bir anlam duygusu sağlar. Güçlü bir okul kimliği, öğrencilerin, öğretmenlerin, personelin ve okul liderlerinin ortak bir misyon veya amaç etrafında bir araya gelmelerine yardımcı olur. Ancak aynı zamanda, dışa dönük güçlü bir okul kimliği, ebeveynler ve yerel sakinler arasında inanç ve güven artırma fırsatı sunar (Deal ve Peterson, 2016). Okul kültürü muhtemelen eğitimdeki en karmaşık ve önemli kavramlardan biridir. Yapısal boyutlar (uzay, zaman, öğretim materyalleri ve öğretim stratejileri), sosyal boyutlar (okul personeli, öğretmenler ve çocuklar arasındaki ve çocuklar arasındaki ilişkiler), ortak ritüeller ve okulun gelenek ve görenekleri, içinde bulunduğu okul kültürünün tezahürleridir. Müfredat ve mekansal-maddi ve zamansal boyutlar, beklentiler, problem çözme yolları ve karar verme gibi yapısal unsurlara ek olarak, kurum kültürü kavramı, özellikle, aynı zamanda büyük ölçüde kültürün kendisi tarafından belirlenen insanların sosyal etkileşimlerini kapsar. Bu, bir bireyin kültürünün sona erdiği ve birlikte çalışan ve birlikte yaşayan bir grup insanın kültürüne dönüştüğü yerdir. Bir eğitim kurumu gibi her insan organizasyonunda, kurum üyeleri için neyin önemli olduğu konusunda yazılı olmayan bir fikir birliği vardır (Camber Tambolas vd., 2023).

Her kurumun bilinçli düzeyde dışarıdan belirlenmiş belirli bir dizi kural ve prosedürü olmasına rağmen, kurumun kültürü tamamen farklı ve gizli bir şeydir; içindeki günlük yaşamın bilinmesi zor, bilinçsiz kısımdır. Bu nedenle, bir kurumun kültürü açık normlardan oluşmaz, bu nedenle doğrudan gözlem, araştırma ve anlama için erişilebilir değildir, ancak konuşulmamış beklentilerden, ortak inançlardan, davranışlardan, yazılı olmayan kurallardan, yerleşik alışkanlıklardan ve davranış kalıplarından ustaca oluşturulur (Chung vd., 2019). Bu nedenle, her eğitim kurumunun onu özel kılan ve diğerlerinden farklı kılan kendine özgü bir kültürü vardır. Bu nedenle, bir eğitim kurumunun kültürü, bir topluluğun üyelerini yakından birbirine bağlayan ve insanlar arasındaki sosyal ilişkiler, karşılıklı çalışmaları, kurumsal yönetim yoluyla tanınabilen bir dizi ortak inanç ve değer olarak tanımlanır (Camber Tambolas vd., 2023).

2.1. Okulların topluluklarla ilişkileri

Tüm organizasyonlar gibi okulların da ve topluluklarla karmaşık ilişkileri vardır. Yerel topluluk çoğu zaman okuldan öğrenci başarısı şeklinde rasyonel bir getiri sağlamasını bekler. Topluluklar okulları genellikle erdem müzeleri, anıların depoları ve yerel gururun başlıca kaynakları olarak görürler. İnsanlar okullara bir umut kaynağı olarak bakarlar. Yerel değerlerin aktarıldığına ve geleceğin geçmişin gelenekleriyle bir miktar bağlantı taşıyacağına dair güvence ararlar. Okullar, ister kırsal, ister banliyö, ister kentsel olsun, her topluluk için oldukça sembolik kurumlardır. Okullar da bireyler gibi, çoğu zaman ebeveynlerinden ve topluluklarından bir şeyler isterler. Ebeveynlerin okulda yardımcı olmasını, yönetimde yer almasını, çocuklarını çok çalışmaya teşvik etmesini vb. Ebeveynlerin çocuklarına okula gelmeden önce koçluk, teşvik ve ilham vermesini isterler. Ve yaptıkları sıkı çalışma için sosyal ve sembolik destek ararlar. Ebeveynlerin okullara dahil edilmesi, ebeveynlerin mesafeli tutulması veya okula veya çocuklarının öğrenmesine karşı ilgisiz hissetmeleri durumunda ortaya çıkan kültürel

boşlukları daraltabilir. Eğitim, yalnızca okullar ve ebeveynler arasında sağlam ve olumlu bir ortaklık sağlandığında gelişecektir. Okulların, okullar ve ebeveynler arasında güçlü, organik bağlara ihtiyacı vardır. Okulların, okulların önemini gören ve bunu çocuklarına aktaran ebeveynlere ihtiyaçları vardır. Öte yandan, ebeveynlerin de, bakış açılarını anlayan ve çocuklarıyla ilgilenmelerine yardımcı olan okullara ihtiyaçları vardır (Deal ve Peterson, 2016).

2.2. Okul liderleri

Liderlik, eğitim literatüründe en çok çalışılan konulardan biridir. Eğitim yönetimindeki akademisyenler uzun zamandır liderliği farklı bakış açılarından yeniden yapılandırmışlardır. Bu tip çalışmalara baktığımızda, çeşitli liderlik kavramsallaştırmalarını kesen temel konulardan biri, liderliğin karmaşık bir dizi sosyal etkileşimde benliğin ve ötekinin rolünü içermesidir. Liderliğe daha ilişkisel bir bakış açısı, sosyal etkileşimlerin rolünü ön plana çıkarır ve bireyler arasındaki sosyal alanla ve etkileşimlerin sonuçlarıyla ilgilenir (Liou ve Daly, 2023). Eğitim liderliği uygulamasının kabul görmüş tanımları, bunu genellikle örgütsel hedeflere ulaşmak için bir etki olarak görür. Bu tür tanımlar son 30 yıldır yaygın olarak kullanılmıştır. Bu süre zarfında, eğitim liderliği teorileri/modelleri sayısı artmış ve eğitim liderliğinin birçok yönünü kapsamıştır ve bunların hepsi örtük veya açık bir şekilde kabul görmüş tanımları kullanmaktadır (James vd., 2020).

Okul liderleri toplulukla bağlar kurar, yılın mevsimsel kutlamaları etrafında festivaller düzenlenir, öğrencilerin müzik, şiir ve sanat performansları, bağların kurulduğu ve paylaşılan değerlerin güçlendirildiği anlamlı bir törende velileri, vatandaşları ve öğrencileri bir araya getirir. Okul liderleri okulun tarihini toplumun tarihine bağlar. Okul liderleri toplumun tüm üyeleriyle bağlantı kurar (Deal ve Peterson, 2016).

Öğretim liderliği, öğrenci öğrenimini ve okul gelişimini büyük ölçüde etkileyen 'temel liderlik uygulamaları seti' olarak görülmüştür (Leithwood vd., 2010). Ancak, hızla değişen küresel çevre eşliğinde eğitim mükemmelliğine yönelik artan ihtiyaçlarla birlikte, eğitim liderliği kavramı daha da genişletilmiştir. Örneğin, öğretim liderliği yerine kültürel değişim müdürleri kavramını ortaya atılmıştır: genel resme uyumlu, insanları ve takımları kullanarak kuruluşu dönüştüren kavramsal bir düşünür. Kabul edilebilir bir şekilde, öğretim liderliği bizi sürekli okul iyileştirme arayışına yönlendirmiş, karmaşık ve hızla değişen bir ortamda, okul müdürlerine bir değişim kültüründe liderler olarak odaklanmanın zamanı gelmiştir (Tai vd., 2020). Gerçekten de, eğitim mükemmelliği ve hesap verebilirlik için artan taleplerle birlikte, dünya çapında okul reformlarına yönelik artan bir ihtiyaç vardır. Bu nedenle, okul liderleri, öğrencilerin performansı ve öğrenme sonuçları için hayati önem taşıyan değişimi ve örgütsel gelişimi yönetmek için artan bir baskı yaşamaktadırlar (Abrahamsen ve Aas, 2015). Araştırmalar, tüm okulların gelecekteki etkinliğinin okul liderlerinin değişimi yönetme yeteneğine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Okul sistemlerinde etkili değişim liderliği kritik öneme sahiptir çünkü okul değişimi yalnızca herhangi bir değişim girişiminin anahtarı olan liderlik tarafından yönlendirildiğinde optimize edilebilir (Leithwood ve Seashore-Louis, 2012).

Müdürler, personelini ve öğrencilerini etkiler. Okul müdürlerinin algıları, personelin ve öğrencilerin liderlerinin eylemlerini yetkin ve onu binadaki öğrenciler ve yetişkinler arasındaki ilişkilerin gücünü benimseyen biri olarak algılayıp algılamadıklarına göre değişir (O'Malley vd., 2015). Başarılı liderlik, birleştirebilen, uyum oluşturabilen ve etkili sonuçlar üretebilen bir lider gerektirir. Öğretim kadrosunu ve personeli bir araya getirebilen, bir vizyonu dile getirebilen ve başkaları da onu benimsemeye ilham alana kadar bu vizyonu güçlendirebilen bir müdür liderlik başarısına ulaşır ve böylece öğrencilerin daha fazla akademik başarı elde etmelerini sağlar (Herbert, 2011). Bir okul, müdür bu başarıya elverişli bir iklim oluşturmaya odaklandığında öğretmenleri ve öğrencileri tarafından başarılı olarak algılanır. Liderlik kalitesinin okul ve öğrenci sonuçları üzerinde önemli bir fark oluşturduğuna dair yaygın bir inanç vardır. Bu da eğitimi, kendini adanmış ve son derece etkili müdürler gerektirir (Tatlah vd., 2014). Liderlik, genellikle çatışan veya söylemsel olan birçok unsuru kapsar. Müdürler, talepleri karşılamak ve sonuçları maksimize etmek için bir okulun iklimini neyin etkilediğinin farkında olarak tüm bu unsurları dengeleyebilmelidir (Leithwood ve Sun, 2012).

Okul müdürleri, okullarının eğitim kalitesini artırmak için giderek daha fazla benzersiz zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Chilah Abdelkader vd., 2023). Çocukların akademik başarılarını ve

motivasyonlarını artırmak, veliler, yöneticiler, öğretmenler ve çocukların ortak isteği ve beklentisidir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için tüm paydaşların amaçlanan hedefe yönelik işbirlikçi ve tutarlı davranmaları gerekmektedir. Başarı, öz yeterlilik, ebeveyn tutumu ve liderlik yaklaşımı birbirini çok etkileyen kavramlar olduğundan öncelikle bu kavramların tanımlanması önem taşımaktadır. Akademik başarı, okul değerlendirme sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin önünde gelen bir performans göstergesidir. Bu durumda performans göstergesi öğrencilerin değerlendirme etkinlikleri sonunda aldıkları notlar olarak düşünülebilir (Engin, 2020). Öğretmen motivasyonunun hem öğretim süreçleri hem de eğitim çıktıları üzerinde büyük etkisi olduğuna inanılmaktadır. Motivasyon, belirli davranışları teşvik eden, yönlendiren, güçlendiren, tekrarlanmasını ve sürekliliğini sağlayan faktörlerden biri olarak tanımlanabilir. Yüksek motivasyon düzeyinin, insanları amaçlanan hedeflere ulaşmak için daha kararlı bir şekilde hareket etmeye yönlendiren güçlü bir güç olduğu bilinmektedir. Öğretmenler kendileri hakkında yeterli hissettiklerinde ve misyonlarına yönelik yüksek motivasyona sahip olduklarında, öğrencilerini daha fazla önemseyecek ve onlar için maksimum çabayı gösterme konusunda daha istekli olacaklardır (Riley, 2013).

Öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeyi, eğitim görevlerini verimli bir şekilde yerine getirmelerini sağlayan faktörlerden biri olduğu için son derece önemlidir. Motive olmuş öğretmenler okulun iyi işleyişine katkıda bulunmaya isteklidir ve meslektaşları ve diğer paydaşlarla iletişim ve işbirliği yapar. Öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini (bilişsel, duygusal ve kinestetik) desteklemeye ve desteklemeye kararlı olan öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırma yeteneğine sahip olan öğretmenlerdir (Öqvist ve Malmström, 2016).

Öğretmen liderliği öğrenci motivasyonunu ve performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Yüksek gelişimsel liderlik profiline sahip öğretmenler, öğrenciler arasında eğitim motivasyonunu olumlu yönde güçlendiren, yüksek performans düzeylerine ulaşan ve çalışmalarına ilişkin olumlu bir algıya sahip olan bir atmosfer yaratabilirler. Öte yandan, düşük gelişimsel liderlik profiline sahip öğretmenler, eğitim motivasyonu, performansı ve okul çalışmalarının refahı için uygun olmayan bir atmosfer oluşturabilirler. Okul örgütünün benimsediği liderlik yaklaşımının öğretmen motivasyonu ve performansını etkilediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu anlamda iyi bir okul yöneticisinin tüm paydaşların fikir, duygu ve beklentilerini dikkate alması gerekmektedir. Bir örgütün amaçlanan hedeflerine ulaşabilmesi için örgütteki tüm paydaşların gönüllü olarak işbirliği yapması, başkalarıyla iletişim kurması ve sorumluluk almaya hazır olması beklenir. Bu modern liderlik anlayışı "dağıtılmış liderlik" kavramıyla açıklanmaktadır. Bir okul yönetiminin tüm görevlerini tek başına yerine getirmesi mümkün değildir ve bu nedenle örgütün iyi işlemesini sağlamak için sorumlulukların dağıtılması gerekir. Sorumlulukların dağıtılmasına öncelik veren liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarını artırmakta ve yöneticilerin algıları ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler üretmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu olumlu değişimler öğrencilere olumlu yansıtacak, başarıları ve motivasyonları artacak ve böylece okul örgütünün başarısı artacaktır (Engin, 2020).

2.4. Sürdürülebilir eğitim için mesleki gelişim

Eğitim reformu tüm dünyada yaygınlaşmaktadır. Eğitim yönetimi, öğrenme yönetimi, öğrenci ve öğretmen gelişimi dahil olmak üzere akademik gelişimin tüm sürecini etkilemektedir ve aynı hedef tüm öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmektir. Eğitimin, çocukları, gençleri ve yetişkinleri bilgi, beceri edinmeye ve birlikte mutlu bir şekilde yaşamaya hazırlaması beklenmektedir. Eğitim reformu sürekli ve sürdürülebilir bir kalkınma sürecidir (Tavakkoli ve Rashidi, 2020). Reformun başarısı eğitimin kalitesiyle, özellikle öğretmenlerin ve eğitim personelinin becerisiyle ilgilidir. Öğretmenlerin yeteneklerini sürdürülebilir bir şekilde geliştirmek için motivasyonun, olumlu öğrenme becerilerinin ve eğitim kurumlarından ve ilgili taraflardan kaynakların bütünleştirilmesini gerektirir (Damjanovic ve Blank, 2018).

Sürdürülebilir eğitim için değişiklikler yapmak üzere öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen birçok dış ve iç faktör vardır. Dış faktörler paydaşlardan, öğrencilerden, velilerden, meslektaşlardan, okul yöneticilerinden ve toplumdan gelir. İç faktörler arasında öğretmenlerin rolünün anlaşılması, mesleklerindeki önem ve beklenti yer alır (Makovec, 2018). Sonuç olarak, mesleki gelişim paradigması

merkezden uzaklaşmakta, okul ve sınıf da dahil olmak üzere merkezden yerel olana doğru kademeli olarak değişmektedir. Öğretmenlik mesleğini geliştirmek gibi birincil amaçtan daha fazlası, öğretmenlerin mesleki bir bağlamda kendi kendilerini geliştirmelerini kolaylaştıracak uygun bir yöntem olmalıdır (Meesuk vd., 2020). Kendi kendini geliştirme, sürdürülebilir öğretmen mesleki gelişiminin temel anahtarıdır; aksi takdirde, öğretmenler kişisel gelişim fırsatlarından yoksunsa eğitim kalitesine ulaşamaz (Sumaryanta ve Herawan, 2019). Öğretmen mesleki gelişimi sürekli bir süreçtir. Öğretmenler ve eğitim personeli, mesleki süreç boyunca mevcut dinamik değişikliklere yanıt vererek gelişebilirler (Niemi, 2015).

Okul kültürü, örgütsel etkinliğin ve okulun kalitesinin göstergelerinden biridir. Okul kültürünün kalitesi, okulda genel yaşam biçiminin kalitesini etkiler. Normları, ritüelleri ve okul geleneklerini içerir ve okulun nasıl işlediğini etkileyen tüm tutumları, beklenen davranışları ve değerleri kapsayacak şekilde kullanılabilir. Bir okulda hakim olan okul kültürü türü, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma için merkezi öneme sahiptir. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, öğrenmenin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal boyutlarını geliştirmeyi amaçlayan bütünsel ve dönüşümsel, yaşam boyu öğrenme sürecidir. Sürdürülebilir eğitim, eleştirel farkındalığa ve sürdürülebilirlik teorisi ve pratiğine dayalı eğitim kültüründe bir değişiklik anlamına gelir. Eğitimin merkezinde, insanın ekolojik, sosyal ve ekonomik refahını elde etmek ve sürdürmek için dengeli ve birbirine bağlı üç sürdürülebilirlik boyutu vardır. Sürdürülebilir eğitim, bu nedenle eğitim yoluyla çevresel, sosyal ve ekonomik sorunlara sürdürülebilir çözümler bulmayı ifade eder. Hem resmi hem de resmi olmayan eğitim sektörlerini, yaşam kalitesini iyileştiren, güçlendirmeyi artıran ve karşılıklı bağımlılığa saygı gösteren çevresel, sosyal ve ekonomik programların oluşturulmasına aktif olarak katılmaya davet eden bir kavramdır. Sürdürülebilirlik eğitimi, sürdürülebilirliğin değerleri ve hedefleri hakkında sorgulama, diyalog, düşünme ve eylem için bir alan yaratmanın disiplinler arası, iş birliğine dayalı, deneysel ve potansiyel olarak dönüştürücü bir sürecidir (Yli-Panula vd., 2022).

Genel olarak konuşursak, mesleki gelişim, bireylerin zaman içinde beceri, yetenek ve davranışları öğrenmek, güncellemek ve geliştirmek için kullandıkları ve ana kurumların veya düzenleyici kurumların teşvik edebileceği, destekleyebileceği veya talep edebileceği bir mekanizmadır. Mesleki gelişim ister kendi kendini yöneten bağımsız bir çalışma ister daha yapılandırılmış bir eğitim planı olsun, bir mesleğe, iş sorumluluklarına veya mesleğe ilişkin yeni bilgi ve yeterlilikler edinmek için sürekli bir süreçtir. Çalışanların hızla değişen bilgi ortamları ve teknolojileriyle başa çıkmaları için ihtiyaç duydukları araç ve bilgilerle donatılmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bazıları için, bir lisans, sertifika veya ek bir ileri derece kazanmak, kişisel bir mesleki gelişim planının odak noktası olabilir. Diğerleri için daha az resmi veya onaylı faaliyetlere katılmak olacaktır. Yeni uygulayıcılar için, kendi alanlarında temel düzeyde bir yetkinlik, bilgi, beceri ve yetenek geliştirmek muhtemelen birinci öncelik olacaktır. Her düzeyde, bilgi profesyonellerine yönelik eylemler ve faaliyetler, çeşitli temel, işlevsel ve ortaya çıkan konuları ve hedefleri kapsar. Örnekler arasında resmi sınıflar veya kurslar, sertifika programları, tematik çalıştaylar, seminerler, konferanslar, web seminerleri, enstitüler, çevrimiçi kurslar ve öğreticiler, konferanslar, bağımsız kendi kendine çalışma, iş başında mentorluk ve iş rotasyonu ve kolejler tarafından sunulan diğer programlar ve üniversiteler, bireysel kütüphaneler, kütüphane sistemleri veya konsorsiyumlar, bölgesel ve ulusal kütüphane dernekleri ve diğer ücretsiz veya ücretli kurs sağlayıcıları yer alır. Çok çeşitli konular ve formatlar büyük ölçüde bireysel esneklik ve özelleştirmeye izin verirken, başlangıçta hem uygulayıcının hem de ana kurumun ihtiyaçlarını karşılayan kaynakları bulmak zor olabilir. Bilginizde, geliştirmek istediğiniz bir boşluğu veya alanı gördüğünüz alanları düşünmek; bir akıl hocası, meslektaş veya süpervizörden ek tavsiye almak; kendinizi şu anda bulunduğunuz yerden olmak istediğiniz yere doğru ilerletmek için bazı adımları listelemek vb. eylem öğeleri, profesyonel bir konferansa katılmak kadar geniş veya konuya özel bir çevrimiçi tartışma listesine abone olmak kadar faydalı olabilir (Frederiksen, 2015).

Geleneksel öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğu (örneğin, kurslara, seminerlere ve konferanslara katılma) bireysel öğretmenlerin katıldığı tek seferlik öğrenme faaliyetleri oldukları için etkisiz olduğu söylenmektedir (Opfer ve Pedder, 2011). Öğrenme faaliyeti kısa süreli olduğunda (örneğin, bir günlük seminer), bu yeni bilginin etkilerinin ortadan kalkması ve eski alışkanlıkların geri dönülmesi daha olasıdır. İnsanların psikolojik algılarını değiştirmek çok zordur, ancak öğretmenlerin

öğretim uygulamalarını değiştirip değiştirmeyeceğini belirleyen algılardır. Bu, kısa süreli mesleki gelişim faaliyetlerinin etkisinin oldukça şüpheli olduğu ve sistemik değişim gerektiren öğretim uygulamalarını iyileştirmek için uygun olmadığı anlamına gelir. Ayrıca, son yıllarda öğrenme ve öğretme üzerine yapılan araştırmalar bize yeni bakış açıları kazandırmıştır, ancak uygulayıcıların (örneğin öğretmenlerin) günlük çalışmalarında eğitim araştırmalarından çok az yararlandıkları tespit edilmiştir. Daha etkili öğrenme fırsatları sağlamak ve öğretmenleri yeni yöntem ve materyaller tasarlama sürecine dahil etmek, öğretim uygulamalarında değişim şansını artıracaktır (Huijboom vd., 2020).

Öğretmen öğrenmesinin ve yeni yöntemler oluşturmasının etkili yollarından biri, okul düzeyinde mesleki öğrenme toplulukları geliştirmektir. Öğretmenlerin iş birliğinin, yenilikçiliğin ve çabaların desteklendiğini algıladığı okulların lider rolünü üstlenme olasılığı daha yüksektir. Bu nedenle, öğretmenlerin iş birlikli öğrenmesi okul bağlamına bağlıdır. Öğretmen liderlerin mesleki öğrenme topluluklarını geliştirme ve yönetmedeki rolü ve bunun meslektaşlarını ve öğrencilerini nasıl etkilediği okul kültürü tarafından şekillendirildiğinden, bu unsurları okul ortamında şekillendirmek önemlidir (Oppi ve Eisenschmidt, 2022).

2.5. Okul iklimi

“Okul iklimi” paydaşların (öğrenciler, öğretmenler ve veliler) çalışma ortamıyla işbirliği içinde örgüt liderliği ve okulun resmi ve gayri resmi örgütlenmesi ile ilgili algılarını ifade eder. “Okul kültürü” ise okul içinde davranış standartlarını belirleyerek örgütü karakterize eden ortak davranışları yansıtan inanç ve değerleri benimsemeye daha fazla odaklanır (Spicer, 2016). Drago-Severson (2012), bir okulun kültürünü değiştirmenin uzun zaman aldığını, okul ikliminin ise “etki ve değişime daha açık” olduğunu bildirmektedir. Tutku, bağlılık, motivasyon ve liderin iklim üzerindeki etkisine dair fikir (paydaşlar tarafından algılandığı şekliyle) literatürde sorunsuz bir şekilde yer almaktadır (Bush, 2009). Başarılı bir okul inşa etmek ve sürdürmek için bir okul müdürü, personel üyelerini gerçekten etkileyen ve onlara ilham veren bir liderlik tarzı geliştirmelidir. Günlük eylemlerde özgünlük, eğitim liderliği becerilerine sahip olmak ve personel, öğrenciler ve toplum arasında güven inşa etme yeteneğine sahip olmak, bir müdürün etkili ve ilham verici olmasının yolunu açar (Karakose, 2008).

Bir okulun özellikleri öğrenci davranışlarını ve akademik başarılarını etkiler (Kallestad, 2010). Öğrenci davranışlarını ve akademik başarılarını etkileyen özellikleri belirlemek için iklimin işlevsel bir tanımı kritik öneme sahiptir. İklim kelimesi sihirli bir şekilde "Nasıl hissettiriyor?" sorusunu çağırır. İklim olumlu olduğunda, olumlu olmayan olaylar, etkileşimler ve beklentiler bulanıklaşır ve bir okulun gerçekte ne kadar rahat hissettirdiğini ve öğrenci öğrenmesi için ne kadar yararlı olduğunu belirlemede daha az önemli hale gelir (Loukas vd., 2006). Soluduğumuz hava gibi, okul iklimi de, çirkinleşene kadar göz ardı edilir. Okul ikliminin tanımı hakkında okul personeli arasında ortak bir anlayış oluşturmak, okul ikliminin öğrenmeye ne ölçüde olumlu ve elverişli olduğunu belirlemenin ilk adımıdır. Bir sonraki kritik adım, mevcut okul iklimini değerlendirmek ve bir eylem planı belirlemektir. Eğer okul iklimi olumlu bir ruh uyandırıyor, öğrenciler ve öğretmenler okula aşık olma eğilimindedir ve öğrenciler değerli hissettikleri ve personelin olumlu duygularından beslendikleri için öğrenmeye hazırdırlar (Spicer, 2016). Okul iklimini belirlemede şu boyutların dahil edilmesi kıymetlidir: kurallar ve normlar, fiziksel güvenlik, sosyal-duygusal güvenlik, öğrenmeye destek, sosyal ve yurttaşlık öğrenimi, çeşitliliğe saygı, yetişkinler için sosyal destek, öğrenciler için sosyal destek, okul bağlantısı ve katılımı, fiziksel çevre ve liderlik. Her boyut, okulun iklimini ölçmek için kullanılacak başlıca göstergeleri içerir. Okulun vizyonunun gerçekleştirilebileceği şekilde bir okul iklimi oluşturmak iyi bir müdürün yaptığı şeydir (Spiro, 2013). Oraya ulaşmak, ilerlemeyi ölçmek için geçerli kıstasları vurgulayan bir yol haritası gerektirir. Tanımlama amacıyla, bu bileşen için yol gösterici ilkeler şunları içerir: güven ve meslektaşlık, örgütsel kültür, etkili liderlik, tüm paydaşların katılımı, örgütsel değişim, yenilikçilik ve amaçlı değişim, herkes için yüksek beklentiler, kültürel farklılıkların tanınması ve güvenli ve düzenli bir ortam. Hughes ve Pickeral (2013) dört etki alanını vurgulamaktadır: 1) Öğrenmeye destek, 2) Paydaş katılımı, 3) Meslektaşlık ve 4) Müdür liderliği. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için, tam olarak nasıl görüldüğünü tanımlamak gerekir. Okul liderlerinin benimsemesi gereken okul ikliminin temel bir boyutu, okul binasındaki yetişkinler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin gücüdür; bunların tümü bir okulun karakterini etkiler ve okul yaşamının genel kalitesini artırır. (O'Malley vd., 2015).

2.6. Okul kültürü ve öğrenci ruh sağlığı

Okullar, sağlıklı yaşamın teşviki için önemli ortamlardır ve sağlıklı yaşamı teşvik eden okul kavramı küresel olarak desteklenmiştir. Bu bütünsel yaklaşım, yalnızca müfredat aracılığıyla sağlık eğitimi vermekle kalmayıp aynı zamanda sağlık ve refaha elverişli bir okul ortamı ve ahlakına sahip olmayı ve aileler ve daha geniş toplulukla etkileşim kurarak, bu daha geniş ortamın çocukların ve gençlerin sağlığını desteklemedeki önemini kabul etmeyi içerir. Fiziksel sağlık (kilo, fiziksel aktivite ve diyet dahil) üzerinde olumlu etkilere dair kanıtlar vardır ve sağlıklı yaşamı teşvik eden okul yaklaşımının öğrenci ruh sağlığı üzerindeki etkisine dair sınırlı kanıt vardır (Langford vd., 2015). Bu önemlidir; yetişkin ruh sağlığı bozukluklarının yaklaşık yarısı ergenlik döneminde başlar. Bu da yaşamın bu erken yıllarını iyi ruh sağlığını desteklemek ve daha sonraki kötü ruh sağlığı sonuçlarını önlemek veya azaltmak için müdahale etmek için önemli bir zaman haline getirir. Okullarda sunulan gizli ruh sağlığı müdahaleleri genellikle bireysel öğrencilerin dayanıklılık, empati ve iletişim becerileri kapasitelerini iyileştirmeye odaklanır ve okul düzeyindeki faktörlere daha az odaklanır (Blewitt vd., 2020). Okul yaşamının sosyo-kültürel unsurlarına odaklanan ve öğrencileri sürece aktif olarak dahil eden müdahalelerin, öğrenci sağlığı ve refahı için giderek daha önemli olduğu anlaşılmaktadır (Kohoulat vd., 2015).

Çocukluk ve ergenlik, halk sağlığı açısından son derece önemlidir. Bu yıllar, gelecekteki yetişkin sağlığı ve ekonomik refahının temellerini atan biyolojik ve sosyal değişimin önemli dönemleridir. Çocukluk deneyimlerinin yaşamın ilerleyen dönemlerinde sağlık üzerindeki etkisi iyi belgelenmiştir (Kessler vd., 2010). Edinilen tutumlar ve davranışlar daha sonra yetişkinliğe taşınır (Singh vd., 2008). Yetişkinlerde bulaşıcı olmayan hastalıkların, ruhsal bozuklukların ve yaralanmaların önlenmesi için birçok fırsat, ergenlikte veya öncesinde başlayan risk süreçlerine odaklanmaktan kaynaklanmaktadır. Yaşamın bu erken döneminde sağlığın teşvik edilmesi, birçok halk sağlığı gündeminin anahtarıdır (Sawyer vd., 2011). Yaşamın bu döneminin önemi göz önüne alındığında, okullar bu nüfusa ulaşmanın kapsamlı, sürdürülebilir ve etkili bir yolunu sunan sağlıklı yaşamı teşvik etmek için önemli bir ortamdır. Neredeyse tüm çocuklar birkaç yıl okula gittiğinden, okullardaki sağlıklı yaşam teşviki sağlık eşitsizliklerini azaltmaya yardımcı olabilir. Sağlıklı ve mutlu bir öğrenci topluluğuna sahip olmak öğrenme için de önemlidir: sağlıklı çocuklar daha iyi eğitim sonuçları elde eder ve bu da yaşamın ilerleyen dönemlerinde daha iyi sağlıkla ilişkilendirilir (Suhrccke ve de Paz Nieves, 2011).

2.7. İşbirliğini destekleyen okul kültürü ve girişimcilik

Neredeyse her okul lideri işbirliğini benimsemeyi ve gelişimini teşvik etmeyi kabul etse de, veriler sözlere her zaman eylemlerin eşlik etmediğini göstermektedir. Bazı okullarda profesyoneller, bireysel çabaları için meslektaş çalışmalarına çok az dikkat edilerek ödüllendirilir. Diğerlerinde ise liderler, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini izole etmelerine, atanan görevleri tamamlamalarına ancak ortak çalışmaya bağlılıktan kaçınmalarına neden olan bir yönerge stili kullanma eğilimindedir (Friend ve Barron, 2015).

Küreselleşme ve teknolojik ilerlemeler çağı, iş dünyasını önemli ölçüde dönüştürmüş ve etkili bir şekilde rekabet etmek için yenilikçi girişimcilik becerileri ve düşüncesi gerektir olmuştur. Girişimcilik eğitimi, genç nesli küresel ekonominin giderek karmaşıklaşan zorluklarıyla yüzleşmeye hazırlamada önemli bir rol oynar. Küresel ekonominin sürekli değişen ve karmaşık bağlamında, girişimcilik eğitiminin genç nesli mevcut zorluklara hazırlamada oldukça önemli olduğunu görülmektedir. Girişimcilik eğitimi yalnızca bir iş bilgisi temeli sağlamakla kalmaz, aynı zamanda girişimcilik becerileri ve iş etiği değerleri de geliştirir. Bu eğitimi alan genç nesil, küresel iş fırsatlarını belirleme ve yakalama konusunda avantaj elde etmenin yanı sıra riskleri yönetme ve ekonomik değişikliklerle soğukkanlılıkla yüzleşme becerisi kazanır (Mahmudin, 2023).

Eğitim, özellikle giderek karmaşıklaşan ve hızla değişen küresel ekonomi bağlamında, gençleri rekabetçi ve yenilikçi bireyler olarak şekillendirmede çok önemli bir role sahiptir. Girişimcilik ruhu, bireylerin fırsatları belirleme, ölçülü riskler alma ve fikirleri toplum için değerli yeniliklere dönüştürme yeteneğidir. Genç nesilde girişimci ruhu teşvik etmede eğitimin rolü, zorluklarla ve hızlı ekonomik değişimle yüzleşmede çok önemlidir. Eğitim, ilgili girişimci becerileri sağlama, destekleyici bir ortam

sağlama ve başarısızlığa yönelik olumsuz damgayı ortadan kaldırma sorumluluğuna sahiptir. Ayrıca, eğitim etik değerleri ve sosyal sorumluluğu da güçlendirmeli ve öğrenme etkinliğini artırmak için teknolojiyi entegre etmelidir. Sosyal girişimcilik ve kapsayıcılık da herkes için olumlu sosyal etki ve fırsat eşitliği üretmek için eğitimin bir parçası olmalıdır (Ahmad vd., 2023).

2.8. Sosyal medya

Sosyal medya, iletişim tarihindeki en büyük sosyal yeniliği/devrimi temsil edebilir, insanların iletişim kurma biçimini ve halkla ilişkiler, gazetecilik, reklamcılık, pazarlama ve iş uygulamalarını kökten değiştirmektedir. Diyalog, etkileşim, özdeşleşme, sosyal varlık, kullanımlar ve tatminler, konuşma, insan sesi ve daha birçokları dahil olmak üzere düzinelere teori ve kavram sosyal medyayı bilgilendirir. Ancak, sosyal medya bağlamlarında ve halkla ilişkilerde yaygın olarak gerçekleşen şey, sosyal medyanın benzersiz özelliklerini ve yeteneklerini keşfetmek ve açıklamak yerine, diğer teorilerin ve kavramların ithal edilmesi ve uygulanması olmuştur. Halkla ilişkiler ve iletişim literatüründe sosyal medya teorisi üzerine yapılan araştırmalar seyrekdir. Sosyal medya, görsel, metinsel ve işitsel olanaklar sunan bir arayüzden daha fazlasıdır. Sosyal medya, yüz milyonlarca küresel vatandaş için bir yaşam biçimi haline gelmiştir. Ancak, akademisyenler ve profesyoneller halkla ilişkiler veya başka herhangi bir profesyonel bağlam için sosyal medyanın değerini en üst düzeye çıkarmaya başlamadan önce, alanın aracılı ortamlarda iletişim hakkında düşünmek için yararlı tanımlar ve teorik yapılar geliştirmesi gerekir. Basılı ve çevrimiçi gazetecilerin sosyal medya araçlarıyla yaptıkları, reklam verenlerin veya pazarlamacıların veya yayın sektörünün yaptıklarından çok farklıdır. Sosyal medyanın özellikleri hala aynı olsa da, uygulamaları veya somutlaştırmaları aynı değildir. Halkla ilişkilerin internet çağında da aynısını yapması gerekir: Sosyal medyayı sadece bir mesajlaşma aracı olarak ele almak yerine, halkla ilişkilerde en yararlı olan sosyal medyanın benzersiz özelliklerini anlamak (Kent ve Li, 2020).

Sosyal medya hakkında genel olarak ve özellikle halkla ilişkiler alanında çok sayıda bilimsel çalışmaya rağmen, yirmi yılı aşkın süredir devam eden araştırmalarda halkla ilişkiler bilim insanları sosyal medyayı kriz, sorun yönetimi, müşteri hizmetleri, pazarlama, markalaşma, bağış toplama, toplumsal değişim, kamuoyu iletişimi vb. için yararlı bir iletişim kanalı olarak ele almışlardır. Sosyal medyanın, nasıl kullanılması gerektiğini ve bu özelliklerden dolayı ortaya çıkan olasılıkları etkileyen net ve önemli özellikleri vardır (Zheng vd., 2018).

Okul dışı ortamlarda sosyal medya ve dijital araçların etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu tür teknolojilerin çocukların öğrenme ve okuryazarlık uygulamalarının dinamiklerini önemli ölçüde değiştirdiğini ileri sürmektedir (Lammers vd., 2012). Ayrıca, 21. yüzyılda etkileşimlerin ve iletişimin doğasındaki değişimler, giderek daha katılımcı bir kültürde genç öğrencilerin geliştirmesi gereken okuryazarlık becerilerine yönelik zorluklar ortaya koymaktadır (Jenkins vd., 2009). Okul dışı ortamlardaki değişimlere rağmen, ilkokullarda bu konuyu araştırmaya adanmış çok az araştırma bulunmaktadır. Birçok okul bu tür değişimlere yanıt vermede pasif kalmış ve genellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal ağ teknolojilerine erişimini engelleyerek bu tür taleplere yanıt vermiştir. Dijital teknolojilerin, örneğin sosyal ağ sitelerinin, işbirliği ve bilginin ortak inşası açısından sağlayabileceği daha geniş öğrenme potansiyeli ve okulların şu anda donanım ve yazılım teknolojisiyle daha iyi donatılmış olması ve dolayısıyla bu tür teknolojileri sınıfa entegre etmeye daha iyi hazırlanmış olması göz önüne alındığında bu durum sorundur (Thibaut, 2015).

3. Sonuç

Okul kültürünü korumak ve geliştirmek için düzenli değerlendirme şarttır. Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler de dahil olmak üzere tüm paydaşların değerlendirme sürecine dahil edilmesi, okul kültürünün daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Sürekli mesleki gelişim fırsatları sunmak, eğitimcilerin kültüre olumlu katkıda bulunmalarını sağlar. Okul kültürü sadece akademik başarıyı şekillendirmekle kalmayıp aynı zamanda karakteri, değerleri ve uyulanabilirliği şekillendiren bir yol göstericidir.

Kaynaklar

- Abrahamsen, H., Aas, M., & Hellekjær, G. O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams?. *School Leadership & Management*, 35(1), 62-78.
- Ahmad, M. I. S., Idrus, M. I., & Rijal, S. (2023). The role of education in fostering entrepreneurial spirit in the young generation. *Journal of Contemporary Administration and Management (ADMAN)*, 1(2), 93-100.
- Barkley, R. A. (Ed.). (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1049.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational review*, 61(4), 375-389.
- Camber Tambolas, A., Vujičić, L., & Jančec, L. (2023). Relationship between structural and social dimensions of school culture. In *Frontiers in education* (Vol. 7, p. 1057706). Frontiers Media SA.
- Chilah Abdelkader, N., García-Carmona, M., & Hinojo Lucena, F. J. (2023). Leadership practices of school principals: the case of the multicultural city of Melilla, Spain. *School Leadership & Management*, 43(5), 525-545.
- Chung, K.-S., Cha, J.-R., and Kim, M. (2019). Relationship-oriented organizational culture and educational community-building competence of early childhood teachers in Korea: the mediating role of teacher empowerment. *International Journal of Early Childhood Education*, 25(1), 1-18.
- Damjanovic, V. & Blank, J. (2018). Building a professional learning community: Teacher's documentation of and reflection on preschoolers' work. *Early Childhood Education Journal*, 46, 567-575.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. The Jossey-Bass Education Series. John Wiley & Sons. Jossey-Bass Publishers.
- Derikx, D. F., Houwen, S., Meijers, V., Schoemaker, M. M., & Hartman, E. (2021). The relationship between social environmental factors and motor performance in 3-to 12-year-old typically developing children: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7516.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197.
- Drago-Severson, E. (2012). New opportunities for principal leadership: Shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers college record*, 114(3), 1-44.
- Engin, G. (2020). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation In Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-efficacy and Leadership Approach. *International journal of progressive education*, 16(1), 257-276.
- Fred, H., Meeuwen Pierre, V., Ellen, R., & Marjan, V. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, 46(5), 751-769.
- Frederiksen, L. (2015). *The copyright librarian: A practical handbook*. Chandos Publishing. Editor(s): Linda Frederiksen, *The Copyright Librarian*, Chandos Publishing, 2016, Pages 75-90, ISBN 9780081001721, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100172-1.00007-1>.
- Friend, M., & Barron, T. (2015). School to school collaboration. Editor(s): James D. Wright, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, Elsevier, 2015, Pages 112-118, ISBN 9780080970875.
- Hebert, E. B. (2010). *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals*. Georgia State University.
- Hughes, W., & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. *School climate practices for implementation and sustainability*, 26(1), 1-56.
- James, C., Connolly, M., & Hawkins, M. (2020). Reconceptualising and redefining educational leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 618-635.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (p. 145). The MIT press.
- Kallestad, J. H. (2010). Changes in School Climate in a Long-Term Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 1-14.

- Karakose, T. (2008). The Perceptions of Primary School Teachers on Principal Cultural Leadership Behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 569-579.
- Kent, M. L., & Li, C. (2020). Toward a normative social media theory for public relations. *Public Relations Review*, 46(1), 101857.
- Kessler, R. C., McLaughlin, K. A., Green, J. G., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., ... & Williams, D. R. (2010). Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *The British journal of psychiatry*, 197(5), 378-385.
- Kohoulat, N., Dehghani, M. R., & Kohoulat, N. (2015). Perceived school climate and students' mental health. *International Journal of School Health*, 2(4), 12-17.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2008). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Corwin Press.
- Lammers, J., Curwood, J. S., & Magnifico, A. (2012). Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Pouliou, T., Murphy, S., Waters, E., ... & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15, 1-15.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. *The principles of educational leadership and management*, 2, 13-30.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational administration quarterly*, 48(3), 387-423.
- Liou, Y. H., & Daly, A. J. (2023). Networked systems leadership: The potential of social network theory and analysis. Editor(s): Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan, *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, Elsevier, 2023, Pages 524-535, ISBN 9780128186299.
- Lopez-Sierra, Y.; Trapero-Asenjo, S.; Rodríguez-Costa, I.; Granero-Heredia, G.; Pérez-Martin, Y.; Nunez-Nagy, S. (2024). Experiences of Second-Grade Primary School Children and Their Teachers in a Mind–Body Activity Program: A Descriptive Qualitative Study. *Healthcare*, 12, 2095. <https://doi.org/10.3390/healthcare12202095>
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of research on adolescence*, 16(3), 491-502.
- Mahmudin, T. (2023). The Importance of Entrepreneurship Education in Preparing the Young Generation to Face Global Economic Challenges. *Journal of Contemporary Administration and Management (ADMAN)*, 1(3), 187-192.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33ñ45. <http://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/8/4>
- Mardapi, D., & Herawan, T. (2019). Community-based teacher training: Transformation of sustainable teacher empowerment strategy in Indonesia. *Journal of teacher education for sustainability*, 21(1), 48-66.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of educational administration*, 44(1), 6-35.
- Meesuk, P., Sramoon, B., & Wongrugsa, A. (2020). Classroom action research-based instruction: The sustainable teacher professional development strategy. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 98ñ110.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, and Education*, 7(3), 279ñ294.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: a study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- Oppi, P., & Eisenschmidt, E. (2022). Developing a professional learning community through teacher leadership: A case in one Estonian school. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100011.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation & pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 112-129.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The lancet*, 379(9826), 1630-1640.

- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 19(2), 129-153.
- Seashore, K. R. (2009). Leadership and change in schools: Personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10, 129-140.
- Singh, A. S., Mulder, C., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2008). Tracking of childhood overweight into adulthood: a systematic review of the literature. *Obesity reviews*, 9(5), 474-488.
- Spicer, F. V. (2016). School culture, school climate, and the role of the principal. Dissertation, Doctor of Education, Georgia State University. doi: <https://doi.org/10.57709/8618737>
- Spiro, J. D. (2013). Effective principals in action. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 27-31.
- Suhrcke, M., & de Paz Nieves, C. (2011). The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2011.
- Tai, M. K., & Abdull Kareem, O. (2020). Headteacher change leadership competency: a study in Malaysian primary schools. *Professional Development in Education*, 46(2), 292-305.
- Tatlah, I. A., Iqbal, M. Z., Amin, M., & Quraishi, U. (2014). Effect of Leadership Behaviour of Principals on Students' Academic Achievement at Secondary Level: A Comparison of the Leaders and Teachers Perceptions. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 8(1).
- Tavakkoli, Z. & Rashidi, N. (2020). A study on the status of sustainability education among Iranian EFL instructors: Developing a glocalized model. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(2), 66-89. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0017>
- Thibaut, P. (2015). Social network sites with learning purposes: Exploring new spaces for literacy and learning in the primary classroom. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 38(2), 83-94.
- Veldman, S. L., Santos, R., Jones, R. A., Sousa-Sá, E., & Okely, A. D. (2019). Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers. *Early human development*, 132, 39-44.
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., & Mäki, S. (2022). School culture promoting sustainability in student teachers' Views. *Sustainability*, 14(12), 7440.
- Zheng, B., Liu, H., & Davison, R. M. (2018). Exploring the relationship between corporate reputation and the public's crisis communication on social media. *Public Relations Review*, 44(1), 56-64.