

ISBN: 978-625-6507-14-2

Editörler: Dr. Erkan KIRAL, Dr. Mehmet ULUTAŞ



# LİDERLİKTE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2023



**LİDERLİKTE  
MÜKEMMELLİK  
ARAYIŞI 2023**

**Editörler**

**Prof. Dr. Erkan KIRAL**

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ**



*Liderlikte Mükemmellik Arayışı 2023*

*Editörler: Prof. Dr. Erkan Kıral, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ulutaş*

**Genel Yayın Yönetmeni:** Berkan Balpetek

**Kapak ve Sayfa Tasarımı:** Duvar Design

**Yayın Tarihi:** Aralık 2023

**Yayıncı Sertifika No:** 49837

**ISBN:** 978-625-6507-14-2

© Duvar Yayınları

853 Sokak No: 13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

**Not:** Kitaptaki çalışmaların intihal, etik ve bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir.

## ÖN SÖZ

İnsan hayatı boyunca mutluluğun ve mükemmelliğin peşinden koşmaktadır. Mükemmel bir hayatı olsun, mutlu olsun, huzurlu olsun ister. Liderlik de yönetim biliminin vazgeçilmez bir kavramıdır. Liderlik etkili yönetimi, insan mutluluğunu ve özgürlüğünü temsil ederek demokratik yaşamın temellerini sağlar. Liderlikle mükemmellik birbirine çok yakışan iki kelimedir. Etki gücü kendi başlarına bile yüksek olan bu kelimelerin bir arada olmaları sinerji yaratmakta, var olan güçlerine güç katmaktadır. Liderlikte mükemmellik kendi başına iddialı bir kavramdır. Esasında bütün liderlik çalışmaları en iyiye ulaşma arayışından başka bir şey değildir. Özellikle modern liderlik yaklaşımları altında ortaya çıkan otantik liderlikten, ruhsal liderliğe, hizmetkâr liderlikten, mükemmel liderliğe kadar tüm liderlik yaklaşımları insanoğlunun hep daha iyisini bulma arayışının geldiği hali hazırdaki son durumdur. İnsanlar takip ettikleri liderlerin onları anlayan, onların elinden tutan daha iyi bir yaşamın yolunu gösteren, güvenebilecekleri bir kişi olmasını istemektedirler. Liderlik gibi bugüne kadar üzerinde ortak bir tanım oluşturulamamış bir kavramın gizemi aslında onu sergileyen insanda gizlidir. Liderlik tanımlarında uzlaşma olmamasının sebebi de özünde insandır. Liderliğin insan gibi gizemli bir varlık tarafından sergilenmesinde yatmaktadır. İnsan gizemi keşfedilmediği müddetçe liderlik de gizemini koruyacaktır. İnsanın insanlaşma süreci olan mükemmellik yolcuğu devam ettiği müddetçe daha çok liderlik çalışması bu değişime bağlı olarak ortaya çıkacaktır. Liderlikte mükemmellik arayışı devam edecektir.

Kitabımız liderlikte mükemmelliği aramakta ve bu amaçla yazılan çalışmalarla zenginleşmektedir. Kitabımız 11 ayrı bölümden ve bunları yazan 16 değerli yazarın çalışmalarından oluşmaktadır. Kitabı oluşturan bölümler yönetim ve liderlik ile ilgili çalışmalardan oluşmaktadır. İlgili bölümler, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliği, Polonya yönetici yetiştirme sisteminin liderlik bağlamında incelenmesi, okul yönetiminde kalite güvencesi, yeni nesil eğitim örgütlerini algılamada nöroliderliğin rolü, lise öğretmenleri ve okul yöneticilerinin emeklilik dönemine ilişkin görüşleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki, yeşil dönüştürücü liderlik, okul müdürlerin etik liderlik düzeyleri, yapay zekâ, kamusal alanlar ve yeni liderlik rolleri, okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyi, öğretim elemanlarının sanatsal liderlik ile ilgili görüşleri ve okul müdürlerinin otantik liderlik düzeyleri şeklindedir. Burada görüldüğü gibi lider ve liderlik ile ilgili her yeni çalışma farklı bir karanlık noktayı ya da bilinen bir noktanın daha da aydınlanmasına vesile olacaktır. Nitekim 20. yüzyılın başlarından itibaren lider ve liderlik olgularına ilişkin yapılan çalışmaların fazlalığı söz konusu kavramlara ilişkin çalışmaların o zamandan bu yana nasıl gelişme gösterdiğinin açık örnekleridir. Görünen odur ki insanoğlunun mükemmellik arayışı biteviye bir şekilde devam edecektir. Ta ki insanoğlu yok olana dek... Bu nedenle dünyanın yeni pozitif liderlere ve söylenmemiş yeni sözlere her zamankinden daha fazla ihtiyacı vardır.

İnsanın mükemmellik arayışında sürekli en iyisinin mümkün olduğuna ilişkin düşüncesi, hayali ve inancı vardır. Biz mükemmelliğe inandık ve bu yolculukta liderliğe talip olduk. Kitabımızı zenginleştiren değerli yazarlarımıza, saygıdeğer hakemlerimize, sevgili Duvar Yayıncılığa ve özellikle bu sürecin mükemmel bir şekilde işlenmesine vesile olan ve Duvar Yayınları ile bizi bir araya getiren Banu Düzgün'e ve emeği geçen herkese şükranlarımızı sunarız. Bol okuyucusu olması ve eğitim sistemimize katkı sağlaması dilekleriyle...

Saygılarımızla,

*Editörler:*

*Prof. Dr. Erkan Kırıl ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ulutaş*

*erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619*

*mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6539-2039*

## İÇİNDEKİLER

**BÖLÜM 1.....6**  
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN  
TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİĞİ

*Uzm. Serkan TÜNEL, Dr. Ali Rıza ERDEM*

**BÖLÜM 2.....17**  
POLONYA YÖNETİCİ YETİŞTİRME SİSTEMİNİN LİDERLİK BAĞLAMINDA  
İNCELENMESİ

*Dr. Sibel TAŞCI*

**BÖLÜM 3.....30**  
OKUL YÖNETİMİNDE KALİTE GÜVENCESİ

*Uzm. Vildan ÖZGEN, Dr. Ali Rıza ERDEM*

**BÖLÜM 4.....42**  
YENİ NESİL EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİ ALGILAMADA NÖROLİDERLİĞİN ROLÜ

*Dr. Merve UYSAL*

**BÖLÜM 5.....55**  
LİSE ÖĞRETMENLERİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN EMEKLİLİK DÖNEMİNE  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE İŞ DOYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

*Uzm. Zuhal DEDEAĞAÇLI, Dr. Ruhi SARP KAYA*

**BÖLÜM 6.....70**  
YEŞİL DÖNÜŞTÜRÜCÜ LİDERLİK

*Dr. Adil ÇORUK*

**BÖLÜM 7.....82**  
OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DÜZEYLERİ

*Dr. Erkan KIRAL, Uzm. Öğr. Yusuf AKBAŞ*

**BÖLÜM 8.....98**  
YAPAY ZEKÂ, KAMUSAL ALANLAR VE YENİ LİDERLİK ROLLERİ

*Uzm. Çiğdem CANTAŞ, Dr. Özgür BATUR*

**BÖLÜM 9.....113**  
OKUL MÜDÜRLERİNİN VİZYONER LİDERLİK DÜZEYİ

*Dr. Erkan KIRAL, Uzm. Öğr. Nurullah DEHŞET*

**BÖLÜM 10.....129**  
ÖĞRETİM ELEMANLARININ SANATSAL LİDERLİK İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

*Uzm. Cihan ÜNAL, Dr. Mehmet ULUTAŞ*

**BÖLÜM 11.....144**  
OKUL MÜDÜRLERİNİN OTANTİK LİDERLİK DÜZEYLERİ

*Dr. Erkan KIRAL, Uzm. Öğr. Satılmış Gökhan ERKİLİÇ*



## BÖLÜM 1

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİĞİ<sup>1 2</sup>

Serkan TÜNEL<sup>3</sup>, Ali Rıza ERDEM<sup>4</sup>

#### Özet

Günümüzde teknolojinin hayatımıza dokunmadığı alan kalmamıştır. Eğitim alanı da teknolojinin olumlu ve olumsuz olarak etkisi altındadır. Teknolojiyi eğitime doğru entegre edebilmek, teknolojinin olumlu yönlerini geliştirip ortaya çıkarabileceği olumsuz durumlarını önceden önlemek adına etkili teknoloji liderlerine gereksinim duyulmaktadır. Bugünün dünyasında eğitim öğretim alanındaki güncel eğilimlerin eğitime yansıtılması ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesi adına bilişim teknolojilerini eğitim boyutuyla şekillendirilerek uygulamaya konulması da kaçınılmaz bir gereklilik haline almıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim alanındaki teknoloji lideri rolünü üstlenen okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Aydın ili Efeler ilçesindeki kamu ilkokullarında görev yapan 300 sınıf öğretmeni oranlı küme örnekleme yöntemiyle örnekleme alınmıştır. Araştırmada, Banoğlu tarafından geliştirilen “*Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliğinin yüksek düzeyde olduğu görüşündedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyete ve okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği rolleri belirlenirken gelişmiş ülkelerin standartlarının gözetilmesi ve okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini artırabilmesi için lisansüstü eğitim alması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürü, teknoloji liderliği, sınıf öğretmeni, görüş.

#### GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılı diğer yüzyıllardan ayıran belki de en önemli olgularından biri teknolojik gelişmelerin çok büyük ivme kazanmasıdır. Teknolojik gelişmelere ayak uydurma çabası çağımızın bilgi çağı olarak adlandırılmasının önemli bir nedenidir. Bu gelişmeler ışığında örgütler de teknolojiyle ilgili gelişmeleri ve yenileşmeyi yakından takip etmek zorundadır. Hayatın her alanında meydana gelen değişim, eğitim ve eğitim yönetiminde de söz konusudur. Güncel yenilikleri kaçırmamak için bilişim teknolojilerinin gerektiği ölçüde ve verimlilikle kullanılması, eğitim ve eğitim yönetimi alanında da zorunlu hale gelmiştir (Bülbül ve Çuhadar, 2011). Gerek teknolojik gerek bilimsel gelişmelerin geleceğe yön verdiği bir gerçektir. Teknolojik gelişmelerin toplumu etkileyerek gerek yaşantımızda gerekse örgüt içi yönetim biçimlerinde köklü değişiklikler yaptığını söylemek yanlış olmaz. Bu açıdan teknoloji sosyal oluşumları da etkilemektedir. Eğitim yönetimi bilimi hiç olmadığı kadar gelişim göstermiş ve göstermeye tüm hızıyla devam etmektedir. Bu hıza okul müdürleri ayak uydurmalı, karşılaştıkları yeniliklere karşı önyargılı olmamalı; bilakis değişimlere adapte olurken kurum içi çalışanları da mümkün olduğu ölçüde bu yönde teşvik etmelidir. Örgütler amaçlarını gerçekleştirebildiği ölçüde varlığını sürdürebilmektedir. Okullar, bireyleri eğitimin

<sup>1</sup> Danışmanlığını Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM’in yaptığı “Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliği ile okullardaki yenileşme iklimi arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

<sup>2</sup> 15-17 Aralık 2023 tarihleri arasında düzenlenen 3. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi’nde bildiri olarak sunuldu.

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Aydın/ Türkiye, serkantunel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0733-0171.

<sup>4</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli / Türkiye, arerdem@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9704-9529.



amaçları doğrultusunda yetiştirme görevini üstlenmiştir. Bu amaçlarını gerçekleştirirken de çevresiyle sürekli etkileşimde olması değişikliklere ve yeniliklere karşı olumlu tutum sergilemesi gerekmektedir. Bu tutumların karşısındaki engel ise kültürel ve sosyal görüş ayrılıklarıdır. İşte bu noktada okul müdürleri teknolojik değişimleri yakından takip etmenin önemini fark etmeli ve önüne çıkan tüm engelleri kaldırmaya çalışmalıdır. Bunu yaparken de etkili bir teknoloji lideri rolü üstlenmelidir.

### **Teknoloji Liderliği**

Hızlı bir biçimde teknolojik alanda gelişmeler yaşanması, özellikle eğitim alanında önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim politikalarında gerçekleştirilen değişiklikler ve diğer etkenler, eğitimden beklentilerin artmasına ve rekabete neden olmaktadır. Bu durum okul müdürlerini yeni eğitim yaklaşımlarını uygulamaya ve kendilerini geliştirmeye zorlamaktadır. Okullardan, daha etkili ve verimi daha yüksek olan öğrenme grupları hazırlaması isteği fazlaştıkça, okul müdürünün teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma ve uygulama hakkında liderlik rollerinin farkına varması da çok önemli olmaya başlamıştır.

Liderlik, her zaman bilim insanlarının ilgisini çekmiştir. Bu konuda ortaya sürülen ilk fikirler liderlik ile kişisel özelliklerin arasında bağlantının olduğu yönündedir. Antik Yunanistan'a kadar dayanan liderlikle ilgili merakın ilk örneklerinden olan Platon'un kaleme aldığı Cumhuriyet (Republic) adlı eserde, lider olabilmenin ön koşul olarak çeşitli eğitimler alması gösterilmiştir. Aradan geçen onca zamana rağmen halen liderliği tanımlama çabası ve üzerinde yapılan araştırmalar devam etmektedir. Örgütsel davranışta en fazla ilgi liderliğe olmuştur. Ayrıca liderlik hakkında genel bir yargının oluştuğu söylenememekle beraber liderliğin etkileme süreci olduğu kabul görmektedir. Robbins ve Judge'e (2017) göre liderlik hedeflerin ve vizyonun tamamlanması için örgüt çalışanlarını yönlendirebilme yetisidir. Rainey'e (1991) göre liderlik ise örgüt üyelerinin bir başka üye tarafından bir hedefin tamamlanması amacıyla eyleme geçirme süreci olarak tanımlanmıştır. Bundel'a (1930) göre liderlik örgüt üyelerini ikna ederek istenilen davranışları göstermesini sağlama sanatıdır.

İnsanlık tarihi boyunca insanlar her zaman bir lidere ihtiyaç duymuştur. Lider olmadan örgütlerin makineden farkı yoktur. Lider, belli görüşler etrafında insanlığı belli hedeflere yönlendirir. Yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olması beklenirken, iyi bir liderin iyi bir yönetici olması gerekmemektedir (Schermerhorn, 1984). Çalışanların ne istediklerini bilmek, bu istekleri önemsemek ve çalışanlar ile iyi ilişkiler kurmak liderin sorumluluğudur (Zalenzik, 1977). Lider ve yöneticiyi birbirinden ayıran özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**  
*Liderler ve Yöneticiler*

<b>Lider</b>	<b>Yönetici</b>
Kendine özgüdür.	Özgün değil, kuralcıdır.
Statükoyu reddeder.	Statükocudur.
Kendini geliştirir.	Gelişime açık değildir.
Geleceğe yönelik hareket eder.	Kısa vadeli hesap yapar.
Ne ve niçin sorularına yanıt arar.	Nasıl ve ne zaman sorularına yanıt arar.
Kendine özgüdür, emir almaz.	Emirleri yerine getirmede iyidir.
Odağında insan vardır.	Odağında sistem ve yapı vardır.
Doğru olduğunu düşündüğü işleri yapar.	Verilen işleri iyi yapar

**Kaynak:** Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Addison-Wesley.

Okul müdürünün teknoloji liderliğini etkili bir biçimde gerçekleştirmesi; okul gelişiminin sürekliliğini sağlaması ve amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi açısından önemlidir. Teknoloji liderliği, okul ortamında kullanılan teknolojinin daha etkin bir şekilde kullanılması ve bunun için üyeler arası eşgüdümün korunması, okulun gelişimine katkıda bulunulması, yönetilmesi ve yönlendirilmesi olarak nitelendirilebilir. Okul müdürünün bir teknoloji lideri olarak dijital çağın getirdiği yetkinlikleri karşılayabilmesi adına gerekli teknolojik donanımına sahip olması istenmektedir (Kıral ve Öztaban, 2022).

İnsanoğlu var oldu var olalı hayatını kolaylaştıracak yollar aramaktadır. Keşfettiği yolları ve bilgileri nesillerden nesillere aktararak teknolojiye ilerleme kaydetmiştir. Günlük hayatta kullandığımız sistematik bilgiler ve bilimsel araştırmalarla ortaya konan bilimsel bilgiler teknolojinin temelini oluşturmaktadır. Teknoloji kelimesi “techne” sözcüğünden gelmektedir. “Techne” sözcüğü zanaat, ustalık, yetenek anlamında olup Yunancadaki sanat ve bilmek kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Bölükbaşı’na (2012) göre teknoloji; insanların üretim yaparken kullandıkları yol, yöntem ve sistemler bütünüdür.

Teknoloji lideri olarak okul müdürlerinin teknoloji alanındaki tüm yeniliklerin farkında olmaya çalışması, kendini sürekli yenileme çabasında olması ve teknolojiyi doğru bir biçimde kullanılması önem arz etmektedir. Okul müdürü, okulların teknolojik altyapısının oluşturulması ve bunun gelişiminin sürdürülebilir hale getirilmesi noktasında önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Bu çerçevede okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek gereksinimleri doğru analiz ederek zayıf yönleri güçlendirip, güçlü yönleri zenginleştirme çabasında olmalıdır. 2009 yılında “Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu” (International Society for Technology in Education – ISTE) tarafından belirlenen standartlara uygun olarak teknoloji lideri olarak okul müdüründen beklenen özellikler vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık olarak belirlenmiştir. Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır (ISTE; 2009; Eren Şişman, 2010; Ulukaya, 2015).

- ✓ **Vizyoner liderlik.** Okul müdürü, okulda çalışan öğretmenlerle birlikte ortak hedefler belirlemeli ve iş birliği içerisinde bu hedeflere ulaşma konusunda kararlı adımlar atmalıdır. Ayrıca okul müdürü söz konusu örgütün hedeflediği değişim sürecinde başarılı olmak ve teknolojinin bu ortamda verimli bir şekilde kullanılabilmesi için liderlik pozisyonunu üstlenmelidir. Bu nedenle okul müdürü ulaşılması istenen hedefler doğrultusunda planlama yapmalı ve bu planları uygulamalıdır. Eğitim lideri olarak okul müdürü vizyoner liderlik kapsamında okulunda kurumsal dönüşümü gerçekleştirerek en iyiye ulaşılmasına, teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonu adına vizyon oluşturmaya liderlik etmektedir.
- ✓ **Dijital çağ öğrenme kültürü.** Okul müdürü teknolojik öğrenme ortamını öğrencilerin ilgilerini çekecek biçimde düzenler. Öğrencileri teknoloji ile buluşturarak onları bu araçları etkin bir şekilde kullanmaya teşvik eder. Ayrıca eğitim lideri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda her zaman dinamik bir unsur olan dijital çağın eğitim öğretim kültürünü tüm öğrencilere benimsetmeye dair gerekli fiziki ortamı oluşturur, geliştirir ve sürekliliğini sağlamak adına adımlar atar. Öğrenen örgüt olarak dinamik yapısıyla teknolojik donanımı sağlamış okullarda tüm öğrenciler için öğrenme kaynakları okula kazandırılır.
- ✓ **Mesleki gelişimde mükemmellik.** Okul müdürü, faydası olacağını düşündüğü tüm teknolojik yenilikleri öğretmenlerin ve öğrencilerin hizmetine sunar. Yenilikçi uygulama ve ortamlara destek verir. Eğitim lideri olarak okul müdürü öğretmenleri her zaman geliştirmeyi hedef alan yenilikçi ve profesyonel bir öğrenme ortamı hazırlar. Bu hedefler doğrultusunda eğitim lideri zaman ve kaynağını teknolojinin etkin kullanımı ve eğitime entegrasyonu için kullanmaktan çekinmez. Bunun yanı sıra okul müdürü teknolojinin kullanımı konusunda hizmet-içi eğitimler gerçekleştirebilmeli ve teknolojinin kullanımı sonrasında doğacak sonuçları da doğru analiz edebilmelidir.
- ✓ **Sistematik gelişim.** Okul müdürü, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkin bir şekilde kullanımı yoluyla kurumlarını devamlı bir biçimde çağdaşlaştırarak dijital liderliği oluşturur. Okul müdürü, öğrenme ortamı hazırlarken öğretmenleri geliştiren yenilikçi bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Böylece okulları lider bir konuma yükselecektir. Bu hedefler doğrultusunda değişim süreci çok dikkatli yürütülmeli ve planlama sürecine çok dikkat edilmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin gelişiminin takibi, performanslarının değerlendirilmesi hususu göz ardı

edilmemelidir. Veri toplama, analiz ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini üst düzeye çıkarmak için elde ettikleri verileri paylaşarak işbirlikçi bir ortam oluşturmalarıdır.

- ✓ **Dijital vatandaşlık.** Okul müdürü, teknolojiyi kullanırken etik sorumluluklara uyar, teknolojik değerlerin gelişimine önem verir. Bu amaçla okul müdürü öğrencilerinin tümünün ihtiyaçlarını karşılamak adına dijital araçlara ulaşım sağlar. Öğrencilerin bu araçları doğru şekilde kullanmaları için model olur ve çeşitli kurallar oluşturarak araçları kullanmalarını destekler. Öğrencilerin kaynaklara erişmelerine izin verirken eşitlikçi bir yaklaşım sergilemesi de önemlidir. Tüm bu aktiviteler sonunda öğrencilerden dijital çağa ayak uydurmuş, küresel problemlerle ilgilenen birer birey olmaları beklenmektedir.

Okul müdürü, okulda çalışan öğretmenlerle birlikte ortak hedefler belirlemeli ve iş birliği içerisinde bu hedeflere ulaşma konusunda kararlı adımlar atmalıdır. Okul müdürünün teknoloji liderliğinin vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık alt boyutlarında yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Ayrıca okul müdürünün örgütün hedeflediği değişim sürecinde başarılı olması ve teknolojinin bu ortamda verimli bir şekilde kullanılabilmesi için liderlik pozisyonunu üstlenmesi vizyoner liderliktir. Eğitim lideri vizyoner liderlik kapsamında okulunda kurumsal dönüşümü gerçekleştirerek en iyiye ulaşılmasına, teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonu adına vizyon oluşturmasına liderlik etmektedir. Okul müdürü teknolojik öğrenme ortamını öğrencilerin ilgilerini çekecek biçimde düzenler. Öğrencileri teknoloji ile buluşturarak onları bu araçları etkin bir şekilde kullanmaya teşvik eder. Ayrıca eğitim lideri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda her zaman dinamik bir unsur olan dijital çağın eğitim öğretim kültürünü tüm öğrencilere benimsetmeye dair gerekli fiziki ortamı oluşturur, geliştirir ve sürekliliğini sağlamak adına adımlar atar (Kıral, 2020; Kıral, 2021). Böylece okul müdürü okulun sürekli gelişimine katkı sağlar.

Okul müdürü, faydası olacağını düşündüğü tüm teknolojik yenilikleri öğretmenlerin ve öğrencilerin hizmetine sunar. Yenilikçi uygulama ve ortamlara destek verir. Eğitim lideri olarak okul müdürü öğretmenleri her zaman geliştirmeyi hedef alan yenilikçi ve profesyonel bir öğrenme ortamı hazırlayarak mesleki gelişimde mükemmellik sağlanmaya çalışılmış olur. Okul müdürü, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkin bir şekilde kullanımı yoluyla kurumlarını devamlı bir biçimde çağdaşlaştırarak dijital liderliği oluşturur. Okul müdürü, öğrenme ortamı hazırlarken öğretmenleri geliştiren yenilikçi bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Bu hedefler doğrultusunda değişim süreci çok dikkatli yürütülmeli ve planlama sürecine çok dikkat edilmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin gelişiminin takibi, performanslarının değerlendirilmesi hususu göz ardı edilmeyerek sistematik gelişim sağlanır. Okul müdürü, teknolojiyi kullanırken etik sorumluluklara uyar, teknolojik değerlerin gelişimine önem verir. Bu amaçla okul müdürü öğrencilerinin tümünün ihtiyaçlarını karşılamak adına dijital araçlara ulaşım sağlar. Öğrencilerin bu araçları doğru şekilde kullanması için model olur ve çeşitli kurallar oluşturarak araçları kullanmalarını destekler.

Teknoloji konulu araştırmaların ortak noktası teknolojinin doğru kullanılmasının öğrenci başarısını olumlu etkileyeceği yönündedir. Eğitime olumlu etki eden teknolojinin eğitim kurumlarında daha fazla önemsenmesi kaçınılmazdır. Teknolojinin eğitimde sık kullanılmaya başlanmasının nedenleri şunlardır (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003): (i) Eleştirel düşünmeyi, olaylara farklı yaklaşmayı destekler, (ii) Zekayı geliştirir, (iii) Eğitimi teknolojiden ve çağın gerekliliklerinden yoksun düşünülemez, (iv) Teknoloji eğitimi alan bireylerin sonraki hayatlarında bu bilgileri kullanarak çağdaş hayata adaptasyonunu sağlaması, olarak belirtilebiliriz.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliği araştırılmıştır. Bu çerçevede ele alınan alt problemler şunlardır: (i) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliği hangi düzeydedir? (ii) Sınıf öğretmenlerinin, okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna, okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ilkokullarında görev yapmakta olan 1100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evrenindekilerin tamamına ulaşmak zaman, emek ve maddi yönden mümkün olmadığından oranlı eleman örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem üzerinden veriler toplanmıştır. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi baz alınarak oranlı tabakalı örnekleme tekniğiyle 300 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Verilerin toplanmasında “*kişisel bilgi formu*” ile “*Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek Banoğlu (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek teknoloji liderliği standartlarını içeren 32 maddeli ve 5 boyutlu bir ölçektir. Boyutları; “vizyoner liderlik” boyutu 12 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12), “dijital çağ öğrenme kültürü” boyutu 3 maddeden (13, 14, 15), “mesleki gelişimde mükemmellik” boyutu 8 maddeden (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23), “sistemik gelişim” boyutu 3 maddeden (24, 25, 26) ve “dijital vatandaşlık” boyutu 6 maddeden (27, 28, 29, 30, 31, 32) oluşmaktadır. Okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğini belirlemek için hazırlanan ölçekte yer alan maddelerde beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Seçenekler “hiç”, “kısmen”, “orta düzeyde”, “büyük oranda”, “her zaman” şeklindedir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları ölçme aracının toplam varyansın %65.35’ini açıkladığını ve madde faktör yüklerinin .522 ile .838 arasında değiştiğini göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) düzeltme önerilerine bağlı olarak AFA modeline ek olarak üç alternatif ölçme modeli daha oluşturulmuş ve dört modele uyum indeksleri incelenerek, en iyi model-veri uyumuna sahip model tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 645.527$ ;  $\chi^2/df = 1.416$ ; CFI=.913; NFI=.759; RMSEA=.057). Ölçme aracının yordama geçerliğini analiz edebilmek için ROC eğrisi analizi uygulanmış ve geliştirilen ölçme modelinin müdürlerin bilgisayar ve internet kullanım sürelerini % 72.2 ve %68.8 duyarlılıkla yordayabildiği görülmüştür.

Ölçme aracının genel faktör iç tutarlık güvenilirlik katsayısının (Cronbach Alpha) 0.94, iki yarı güvenilirlik katsayısının 0.89 ve 0.91 olduğu, madde-toplam ayırt edicilik indeksinin 0.44-0.67 aralığında değiştiği belirlenmiştir. “*Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeği*”nin iç tutarlık katsayısı “vizyoner liderlik” boyutunda 0.86, “dijital çağ öğrenme kültürü” boyutunda 0.75, “mesleki gelişimde mükemmellik” boyutunda 0.90, “sistemik gelişim” boyutunda 0.76, “dijital vatandaşlık” boyutunda 0.87 ve tamamında 0.94’dür. Bu araştırmada “*Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeği*”nin iç tutarlık katsayısı “vizyoner liderlik” boyutunda 0.91, “dijital çağ öğrenme kültürü” boyutunda 0.91, “mesleki gelişimde mükemmellik” boyutunda 0.86, “sistemik gelişim” boyutunda 0.93, “dijital vatandaşlık” boyutunda 0.81 ve tamamında 0.96’dır.

Aydın ili Efeler ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri örnekleme alınmış ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek veriler toplanmıştır. Verileri analiz için SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. “*Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeği*”nin tamamı (K-s)-z =0.10 p=0.01) ve alt boyutlarından vizyoner liderlik (K-s)-z =0.08 p=0.00), dijital çağ öğrenme kültürü (K-s)- z =0.13 p=0.00), mesleki gelişimde mükemmellik (K-s)-z =0.10 p=0.00), sistemik gelişim (K-s)-z =0.13 p=0.00), dijital vatandaşlık (K-s)-z =0.12 p=0.00) normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Mann-Whitney-U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt probleminde “sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliği hangi düzeyde” olduğu ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliği ve alt boyutlarına ait görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürünün Teknoloji Liderliği Yeterliği ve Alt Boyutlarına Ait Görüşleri*

<b>Teknoloji liderliği yeterliği ve alt boyutları</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Anlamı</b>
Teknoloji liderliği yeterliği	300	3.63	0.92	Yüksek
Dijital vatandaşlık	300	3.77	1.02	Yüksek
Dijital çağ öğrenme kültürü	300	3.65	0.96	Yüksek
Mesleki gelişimde mükemmellik	300	3.63	1.01	Yüksek
Vizyoner liderlik	300	3.59	0.97	Yüksek
Sistematik gelişim	300	3.49	1.05	Yüksek

Sınıf öğretmenleri okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğinin “yüksek” ve alt boyutlarından “dijital vatandaşlık”, “dijital çağ öğrenme kültürü”, “mesleki gelişimde mükemmellik”, “vizyoner liderlik” ve “sistematik gelişim”in “yüksek” düzeyde olduğu görüşündedir. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde (Can, 2008; Görgülü vd., 2013; Şahin vd., 2016) okul yöneticilerinin teknoloji liderliğinin iyi düzeyde olduğu, ancak geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “sınıf öğretmenlerinin, okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliği düzeyine ait görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği” ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri arasında “cinsiyet”e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Akbaba Altun ve Gürer’in (2008), Sincar (2009) Irmak (2015) Kurt (2019) ve Teke (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Adı geçen araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyet özelliklerinin okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine yönelik görüşlerinde farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu araştırmaların bulguları araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri arasında “yaş”a göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri arasındaki farkın hangi yaşlar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3**

*Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürünün Teknoloji Liderliği Yeterliğine Ait Görüşleri Arasında “Yaşa” Göre Farklılık*

Yaş	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Fark	Fark olan gruplar
20-30 yaş (1)	12	64.71	776.50	537.500	0.46	Fark yok	
31-40 yaş (2)	103	57.22	5893.50				
20-30 yaş (1)	12	62.92	755.00	643.000	0.88	Fark yok	
41-50 yaş (3)	110	61.35	6748.00				
20-30 yaş (1)	12	32.42	389.00	311.000	0.08	Fark yok	
51 + yaş (4)	75	45.85	3439.00				
31-40 yaş (2)	103	102.52	10560.00	5204.000	0.30	Fark yok	
41-50 yaş (3)	110	111.19	12231.00				
31-40 yaş (2)	103	74.23	7645.50	2289.500	0.00	<b>Fark var</b>	2-4
51 + yaş (4)	75	110.47	8285.50				
41-50 yaş (3)	110	81.50	8964.50	2859.500	0.00	<b>Fark var</b>	3-4
51 + yaş (4)	75	109.87	8240.50				

Bulgulara göre 51+ yaşındaki sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleriyle diğer yaştaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Öztaş (2013)’ın araştırması da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaş faktörünün, okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliğinde özellikle yaşı ilerlemiş öğretmenler açısından belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle yaşı ilerlemiş sınıf öğretmenleri ya teknoloji kullanmada isteksizlik gösterebiliyor ya da teknoloji kullanımında sorunlar çıkabileceği endişesiyle çekinebiliyor. Aktaş’ın (2016) araştırmasında yaş faktörünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri arasında “mesleki kıdem”e göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri arasındaki farkın hangi mesleki kıdemler arasında olduğunun bulunabilmesi için Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürünün Teknoloji Liderliği Yeterliğine Ait Görüşleri Arasında “Mesleki Kıdem”e Göre Farklılık*

Mesleki kıdem	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Fark	Fark olan gruplar
1-10 yıl (1)	19	61.58	1170.00	980.000	0.71	Fark yok	
11-20 yıl (2)	109	65.01	7086.00				
1-10 yıl (1)	19	61.97	1177.50	987.500	0.40	Fark yok	
21-30 yıl (3)	118	70.13	8275.50				
1-10 yıl (1)	19	23.47	446.00	256.000	0.00	<b>Fark var</b>	1-4
31 + yıl (4)	54	41.76	2255.00				
11-20 yıl (2)	109	111.45	12148.50	6153.500	0.57	Fark yok	
21-30 yıl (3)	118	116.35	13729.50				
11-20 yıl (2)	109	71.59	7803.00	1808.000	0.00	<b>Fark var</b>	2-4
31 + yıl (4)	54	103.02	5563.00				
21-30 yıl (3)	118	76.25	8997.50	1976.500	0.00	<b>Fark var</b>	3-4
31 + yıl (4)	54	108.90	5880.50				

Test sonuçlarına göre 31+ yıl sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleriyle diğer mesleki kıdemdeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin meslekte yirmi yılını aşmış sınıf öğretmenlerine göre teknoloji kullanımında daha istekli olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuç Sezer (2011) ve Öztaban (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Tülgen (2021) araştırmasında ise mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri arasında “eğitim durumu”na göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5**

*Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürünün Teknoloji Liderliği Yeterliğine Ait Görüşleri Arasında “Eğitim Durumu”na Göre Farklılık*

Teknoloji liderliği yeterliği	Eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Anlamı
Teknoloji liderliği yeterliği	Lisans	270	154.53	41722.50	2962.500	0.01	<b>Fark var</b>
	Yüksek Lisans	30	114.25	3427.50			

Lisans mezunu sınıf öğretmenleri yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre okul müdürünü teknoloji liderliğinde daha yeterli görmektedir. Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre eğitimde teknoloji kullanımının gerekliliği ve yararı konusunda daha bilinçli olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuçlar Öztaban (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Akbaba Altun ve Gürer’in (2008) çalışmasında da eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleri arasında “okuldaki çalışma süresi”ne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bülbül ve Çuhadar’ın (2012) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin genel olarak teknoloji öz yeterlilik algı düzeyi yüksek bulunmuştur. Bu bulgu araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Eğitim sisteminin amaçlarının en üst seviyede gerçekleştirilebilmesi için eğitim-öğretimin yönetim süreçlerinde maddi kaynakların ve insan kaynağının idaresinde ve sevk edilmesinde teknolojilerin, teknolojik liderlik çerçevesinde okul müdürlerince en verimli şekilde kullanımı çağımızda son derece önemli bir hale gelmiştir. Okul müdürünün yaşanabilecek tüm olumsuz koşulları en başından tahmin ederek alınması gerekli önlemleri belirlemek, geleceğe ait politikalar geliştirmek, uygulama ve stratejileri oluşturması, bunların eğitim süreçlerine en iyi şekilde uygulanabilmesi eğitimin niteliği ve bu niteliğin sürdürülebilirliği bakımından son derece önemlidir. Başka bir deyişle teknolojik liderlik etkili ve verimli bir eğitim sistemi meydana getirme, sürdürme için teknolojinin sağladığı yararların üst düzeyde kullanılmasına önderlik edilmesidir. Okul müdürünün okulda ortaya çıkan sorunlarda çözüm üretmesi ve yararlı olacak biçimde hareket etmesi gerekmektedir. Aynı zamanda okulda gelişmelerin desteklenmesi de önem arz etmektedir. Teknolojik alanlar da yeterli derecede bilgi birikimine sahip kendini bir noktada geliştiren bir okul müdürü etkilediği ve etkilendiği devrin teknolojik varlıklarını tamamını kullanabilecektir. Dolayısıyla okul müdürü hizmet verdiği kurumda etkili yeni teknoloji kullanımı için uygun bir zemin oluşturabilir, öğretmenleri her zaman yenileşmeye teşvik ederek teknolojik gelişmelere paralel şekilde eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmesine ön ayak olabilmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde “sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliği hangi düzeyde” olduğu ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ait yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu görüşündedir. Okul müdürünün teknolojik liderlik davranışı sergilemesinin okullarda görevli olan öğretmenler açısından destekleyici ve motive edici olacağı ifade edilebilir. Teknolojik liderliğe yönelik bakış açısının ilerleyen süreçte çok daha olumlu olacağı ve çok daha yaygın olarak uygulama alanı bulacağı öngörülebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “sınıf öğretmenlerinin, okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliği düzeyine ait görüşlerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna, okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği” ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyete ve okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul müdürünün teknoloji liderliği yeterlik düzeyini değerlendirmede yaşın, mesleki kıdemin ve eğitim durumunun belirleyici olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre şunlar önerilebilir:

1. Araştırma sonucuna göre 51+ yaşındaki sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleriyle diğer yaştaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Bu çerçevede okul müdürlerinin yaş aralığı dikkate alınarak bu alanda eğitimler verilmesi uygun olacaktır. Ayrıca okul müdürleri teknoloji liderliği rollerini belirlerken gelişmiş ülkelerin standartlarını gözeterak hareket edebilir.
2. Araştırma sonucuna göre 31+ yıl sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün teknoloji liderliği yeterliğine ait görüşleriyle diğer mesleki kıdemdeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Bu çerçevede okul müdürleri mesleğinde yirmi yılını aşmış öğretmenleri teknoloji kullanımına ağırlık vermesi için destek olabilir. Okul müdürleri mesleğinde yirmi yılını aşmış öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımını teşvik edebilir.
3. Araştırma sonucuna göre lisans mezunu sınıf öğretmenleri yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre okul müdürünü teknoloji liderliği yeterliğinde daha yeterli görmektedir. Okul müdürlerinin yüksek lisans düzeyindeki öğretmenler tarafından teknoloji liderliği yeterliği daha az yeterli görmelerinde mesleki olarak daha bilinçli olmaları etki etmiş olabilir.



Okul müdürleri kurumlarında yüksek lisansüstü eğitim yapmış olan çalışanlarının teknoloji liderliği konusunda fikirlerine başvurması kendi gelişimleri için de faydalı olabilir.

### KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. ve Gürer, M.D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 35-54.
- Aktaş, N. (2016). *Ortaöğretim kurumları okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 191-196.
- Banoğlu, K. (2012). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 43-65.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Addison-Wesley.
- Bundel, C.M. (1930). Is Leadership Losing Its Importance?. *Infantry Journal*, 3(6), 339-349.
- Bölükbaşı F. (2012). *Teknoloji okuryazarlığına ait ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri - Ankara ili Çankaya ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2011). *Evaluation of policies related with technology use Turkish educational system*. VI. Balkan Education and Science Conference, Skopje, Macedonia.
- Can, T. (2008). *İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir, 1053-1057.
- Eren Şişman, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Görgülü, D., Küçükali, R., ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin 'teknoloji liderliği' düzeylerine ait algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2009). ISTE National Educational Technology Standards (NETS) for Administrators. <https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Administrators%2C%202009%20%28Permitted%20Educational%20Use%29.pdf>.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.
- Kıral, E. (2021). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan içinde* (413-426). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kıral, E., & Öztaban, A. (2022). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 559-584.
- Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin lise okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztaban, A. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztaş, A. (2013). *Resmi ortaöğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ait öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rainey, H. G. (1991). *Understanding and managing public organizations*. San Francisco: Josey Bass Publisher.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*. (Çeviren: İnci Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schermerhorn, J.R.(1984). *Management For Productivity*. New York: John Wiley & Sons.
- Sezer, B. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ait yeterlilikleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ait bir inceleme (Gaziantep İli Örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, C., Demir, F., ve Bilen, Ö. (2016). Üniversite yöneticilerinin kurumlarındaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1). 1-21. <https://doi.org/10.29065/usakead.232406>.
- Teke, S. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tülgen, Ş.(2021). *Okul yöneticilerinin 21.yüzyıl becerileri ile teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Ulukaya, F. (2015). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki (Tokat ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different?. *Houston Police Department Leadership Journal*, 55, 67–78.

## BÖLÜM 2

### POLONYA YÖNETİCİ YETİŞTİRME SİSTEMİNİN LİDERLİK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Sibel TAŞCI<sup>2</sup>

#### Özet

Bu araştırmanın amacı; Polonya'daki yönetici yetiştirme sistemine yönelik eğitim politikalarının ve müfredat programlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda politika belgeleri, yönetici yetiştirme programları ve bu programlarda yöneticilerin liderlik rollerine nasıl yer verildiği araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Eğitim politikalarına yönelik olarak; eğitim politikalarına yer verilen kanun ve yönetmeliklerin yanı sıra Avrupa Birliği belgeleri, eğitim kalkınma stratejileri, kalkınma planları, kalkınma iş birliği programları ve stratejik belgeler incelenmiştir. Eğitimin kalitesinin artırılması hedefinin yanı sıra insan kaynaklarının geliştirilmesi başlığı altında eğitim sistemi personelinin niteliklerinin geliştirilmesi hedefinin hemen hemen tüm politika belgelerinde yer aldığı görülmüştür. Polonya'da eğitim politikalarına yön veren belgelerin kalkınmaya yönelik stratejik belgelere dayandırılarak oluşturulduğu ve Avrupa Birliği'nden aktarılan fonlar yardımıyla birçok reform çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi ve hizmet içi yönetici yetiştirme sisteminin aynı anda uygulandığı Polonya'da eğitim programlarının içerikleri incelenmiş ve farklı programların uygulandığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Politikaları, Yönetici Yetiştirme, Liderlik

#### GİRİŞ

Dünya genelinde toplumların eğitimden ve okullardan beklentilerin değişmesi eğitim sisteminin tüm öğelerini etkilemiştir. Bu yüksek sosyal ve ekonomik beklentilere daha iyi yanıt vermeyi amaçlayan tüm ülkeler de eğitim sistemlerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapmakta ve önemli reformlar gerçekleştirmektedir. Bu değişim eğitim sisteminin tüm öğelerini etkilemiştir. Bu sürecin farkında olan Avrupa Birliği'nde eğitime yönelik politikaların bu doğrultuda oluşturulmasına dikkat edilmektedir. Temel amacı başarılı öğrenciler yetiştirmek olan okullarda etkili öğrenme ortamları oluşturmanın yanı sıra nitelikli öğretmenlere de yön gösterebilecek okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Okul yönetiminin okulda benzersiz bir konumu olduğu, öğretmenlerin mesleki gelişimini geliştirmede önemli bir rol oynadığı ve yöneticiliğin değerli bir meslek olarak görülmesi gerektiği şüphesizdir (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, 2017; ETUCE, 2008; OECD, 2005; OECD, 2009; OECD, 2012).

21.yüzyılın okullarını oluşturmada okul yöneticilerinin sorumlulukları ve rolleri değişmiş ve okul müdürlerinin sahip olması gereken becerilerde dönüşüm kaçınılmaz hale gelmiştir. İhtiyaç duyulan dönüşüm, okul yönetimi kavramına ek olarak okul liderliği kavramı üzerine inşa edilmektedir. Nitekim günümüzde okul yöneticilerinden beklenen rollerden biri de liderliktir ve okul yönetimi, okul liderliği olmadan mümkün değildir. Okul yöneticisi, okulun hedeflerini belirlemede ve ekibi bu hedeflere ulaşmak için motive etmede kilit bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik rollerinin; gelişmiş öğrenme çıktılarına yol açacak öğretmen kalitesini artırarak öğretim ve öğrenime rehberlik etmek, kaynakları yönetmek, hedefler belirlemek, ilerlemeyi ölçmek ve okul sınırlarının ötesinde iş birliği oluşturmak gibi geniş bir alana yayıldığı söylenebilir (Czerkawska ve diğerleri, 2022; Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013; Jehanzeb Ullah ve diğerleri, 2021; OECD, 2009). OECD tarafından okul liderliğine ilişkin yapılan araştırmada etkili liderliğin özü olarak öğretmen kalitesini desteklemeye, değerlendirmeye ve geliştirmeye odaklanılmaktadır. Ayrıca etkili liderlik

<sup>1</sup> Çalışma, 2219 TÜBİTAK Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı raporundan elde edilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar: Dr., Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi, Çanakkale/ Türkiye, tascisibel@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0434-6714

müfredat ve öğretim programını koordine etmeyi, öğretim uygulamalarını izlemeyi ve değerlendirmeyi, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeyi ve işbirlikçi çalışma kültürlerini desteklemeyi de içermektedir (OECD, 2008; OECD, 2012).

Okul yöneticilerinden beklenen rol ve sorumlulukların değişmesi sürecinde eğitim politikalarını bu doğrultuda değiştirdiği ülkelerden biri de Polonya'dır. Geçmişten günümüze Polonya'da eğitim politikalarına yönelik ciddi reformlar yapıldığı görülmektedir. Bu reformlardan biri 1970'li yılların başında yapılmış olup eğitim yapısının düzenlenmesini, bölgesel ağların iyileştirilmesini, müfredatların içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin güncellenmesini, eğitim ile ekonomik ihtiyaçlar arasında daha yakın bir bağ kurulmasını amaçlamıştır (Piekos, 2018). 1989'da yaşanan siyasi dönüşümden sonra eğitim sisteminin yapısı, organizasyonu, yönetimi ve eğitim müfredatları olmak üzere tüm yönleriyle ciddi anlamda değişikliklere uğramıştır (European Commission/ Eurydice, 2023). 2009 yılında ise "Öğrenme çıktıları yaklaşımına odaklanan Müfredat Reformu (Curriculum Reform, focusing on learning outcomes approach)"nda müfredatın yanı sıra okul yöneticilerine yönelik reformlar da yer almaktadır. 2019- 2021 yılları arasında Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından "Endüstriyel devrim 4.0 çağında Polonya Devletinin gelişme fırsatlarını koşullandıran bilgi, yeterlilik ve tutumları şekillendiren bir sistem oluşturmak" başlıklı proje çerçevesinde ise DIALOG programı gerçekleştirilmiştir. Program sonucunda "Eğitim 2030 (Polonya Devletinin Tutarlı ve Kapsamlı Bir Eğitim Politikası Dahilinde Yeterlilik Geliştirme Modeli)" geliştirilmiştir. Projede üçüncü stratejik hedef olarak belirlenen "Eğitim liderliğini güçlendirme" dikkat çekicidir. Bunun için de okul yöneticisinin rolünün değiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, 2021; European Commission, 2022).

Bu araştırmanın amacı; Polonya'daki yönetici yetiştirme sistemine yönelik eğitim politikalarının ve müfredat programlarının incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap bulunması hedeflenmiştir:

- Polonya'daki yönetici yetiştirme sistemine yönelik politika belgeleri nelerdir?
- Polonya'daki eğitim programlarında okul yöneticisi yetiştirme nasıldır?
- Polonya'daki yönetici yetiştirme programlarında yöneticilerin liderlik rollerine nasıl yer verilmektedir?

## **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öneminin artması eğitim politikalarının da bu doğrultuda revize edilmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda birçok ülkenin okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik politikaları liderlik yönünde değişmiş ve bu doğrultuda reform çalışmaları yapılmıştır. OECD tarafından 2017 yılında "Study on governance and management policies in school education systems" başlıklı final raporu hazırlanmıştır. Yönetim politikalarına ve uygulamalarına yönelik olarak ayrıntılı bir çalışma olan raporda okul yönetiminden sorumlu kişilerin rollerindeki değişikliklerin eğitim sistemi içindeki ilişkileri ve hesap verebilirliği olumsuz etkileyebileceği, uygulama ile teoriyi birbirine bağlayan sürekli mesleki gelişimin kalite üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve liderlik eğitiminin kalite üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceği ifade edilmiştir (OECD, 2017).

Genel olarak bakıldığında okul yöneticilerinden beklenen rol ve sorumlulukların değişmesi, ülkelerin eğitim politikalarının da değişmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim okul yöneticisi seçme ve yetiştirme politikalarının, ülkelerin eğitim politikaları doğrultusunda belirlendiği göz önüne alındığında Türkiye ve Polonya'da okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik olarak farklı politikalar ve uygulamalar olduğu dikkat çekmektedir.

Geçmişten günümüze Polonya'da eğitim politikalarına yönelik ciddi reformlar yapılmıştır. Bu reformlardan biri 1970'li yılların başında yapılmış olup eğitim yapısının düzenlenmesini, bölgesel ağların iyileştirilmesini, müfredatların içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin güncellenmesini, eğitim ile ekonomik ihtiyaçlar arasında daha yakın bir bağ kurulmasını amaçlamıştır (Piekos, 2018). Ancak 1989'da yaşanan siyasi dönüşümden sonra eğitim sisteminin yapısı, organizasyonu, yönetimi ve eğitim

müfredatları olmak üzere tüm yönleriyle ciddi anlamda değişikliklere uğramıştır (European Commission/ Eurydice, 2023).

Okul yöneticilerinin, yönetim ve liderlik görevlerinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili görevlerinin yerine getirmeleri, okullarını ve personelini daha iyi yönetmek için öğretmenlerin çalışmalarını anlamaları önemlidir. Bu nedenle, bir okul yönetimi pozisyonu için adayların öğretmenlik deneyimine sahip olmalarının faydalı olacağı söylenebilir. Nitekim birçok ülkede okul yöneticisi olabilmek için öğretmen olma şartı bulunmaktadır. Örneğin; Avrupa Birliği'nde 21 ülke ve sadece ortaöğretim genel programlarını kapsayan okullarda okul müdürlüğü pozisyonuna başvurmak için öğretmenlik deneyimi talep edilmektedir. Gereken deneyim süresi ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Ancak Polonya'da da olduğu gibi genellikle gerekli olan deneyim süresi beş yıllık öğretmenlik deneyimidir (European Commission/Eurydice, 2022; OECD, 2022).

Okul yöneticilerinin mali kaynakları ve insan kaynaklarını yönetmek, öğrenme ortamlarını organize etmek gibi birçok görev ve sorumluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi olarak doğru adayı seçmek için atama sürecinde pek çok farklı kriterin dikkate alınması gerekmektedir. Durumun farkında olan birçok ülkede okul yöneticiliği pozisyonlarına başvurmak için gerekli şartlar öğretmenlikle sınırlı değildir. Örneğin; merkezi eğitim yetkililerinin okul müdürlerinin seçim sürecine ilişkin bazı yönergeler sağladığı 19 ülkenin neredeyse tamamında seçim sürecinde birden fazla unsur değerlendirilmektedir (European Commission/Eurydice, 2013; OECD, 2012; OECD, 2022).

Okul müdürlüğü seçim sürecinde istenen yeterlikler ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. İrlanda, Yunanistan, Fransa (okul öncesi ve ilköğretim seviyelerinde), Hırvatistan, İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovakya, Bosna Hersek ve Sırbistan'da, okul yöneticisi olmak için asgari bir yıllık mesleki deneyim tek koşuldur. Kalan 15 AB ülkesindeki eğitim sisteminde ise mesleki deneyim kriterlerden sadece bir tanesidir. 17 sistemde en çok talep edilen ikinci gereklilik, okul yöneticiliği için gereken eğitimin tamamlanması veya okul liderliği sınavını geçmekle ilgilidir. Belçika, Çekya, İspanya, Letonya, İsveç, İzlanda ve Lihtenştayn'ın Almanca-konuşan ve Fransızca Topluluklarında, adayların okul yöneticileri için özel bir eğitim kursunu tamamlamış olmaları gerekmektedir. Letonya'da bu gereklilik sürekli mesleki gelişim kursu anlamına gelmekte iken Polonya'da okul müdürlerinin eğitim yönetimine yönelik özel bir kursu veya eğitim yönetimi kurslarını tamamlamaları anlamına gelmektedir. Malta, Romanya, Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler) ve İzlanda'da, okul yöneticisi adaylarının öğretmenlik deneyimi, idari deneyim ve yöneticilik eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Bazı ülkelerde bu kriterlerin yanı sıra ek kriterler de olabilmektedir. Mesela İspanya'da, Eğitim Yetkilileri başka gereksinimler ekleyebilmektedir. Örneğin, ortak resmi bir dilin konuşulduğu özerk topluluklarda, o dilde elde edilen asgari dil yeterliliğini gösteren bir sertifikanın sağlanması gereklidir. Bu ülkelerden biri de Polonya'dır. Polonya'da okul yöneticisi olmak isteyen yabancı adayların Lehçe yeterlilik sertifikasına sahip olması gerekmektedir (European Commission/Eurydice, 2013; European Commission/Eurydice, 2022; OECD, 2012).

Genel olarak bakıldığında eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmak, okul yöneticiliği için en sık aranan kriterlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Bunun sonucu olarak da eğitim sistemleri, okul yöneticilerinin yönetim yeterliklerini artırmak, okul yöneticilerini yetiştirmek ve hazırlamak için farklı türde eğitimler ve kurslar geliştirmişlerdir (Dorcak ve Mazurkiewicz, 2013). Daha iyi bir eğitim yönetimini desteklemek için, geleceğin okul yöneticilerinin sistematik bir şekilde seçilmesi ve hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin göreve başlarken desteklenmeleri, göreve başlama döneminde izlenmeleri ve çalışmalarını sırasında mesleki gelişim için mümkün olan en iyi koşulları yaratmak için sürekli olarak geliştirilmeleri önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi geleneksel olarak üç döneme ayrılabilir: okul liderliği için hizmet öncesi hazırlık; yeni atanan okul yöneticilerinin eğitimi, okul müdürlerinin hizmet içi eğitimi veya mesleki gelişim. Örneğin Yeni Zelanda'da bu üç dönemde de okul yöneticilerine yönelik programlar bulunmaktadır. Bu programlar ilk kez okul lideri olacaklar için bir göreve başlama programı, mevcut okul liderleri için bir elektronik ağ (LeadSpace), okul liderleri için geliştirme merkezleri (Müdürlerin Gelişim Planlama Merkezi) ve okul liderleri için mesleki gelişime ilişkin yönergeler olmak üzere dört mesleki gelişim uygulamasından oluşmaktadır (Dorcak ve Mazurkiewicz, 2013; Kontautiene ve Melnikova, 2008; OECD, 2009; OECD, 2012).

Hizmet öncesi eğitim, okul yöneticilerinin mesleğe hazırlanmalarındaki önemli adımlardan biridir. Birçok ülke, genellikle bir üniversite diplomasına veya uzmanlık yeterliliğine götüren hizmet öncesi eğitim yönetimi hazırlık programları sunmaktadır. Bazı ülkeler bu amaca hizmet etmek için ulusal kurumlar kurarken, diğer ülkelerde üniversiteler bu rolü oynamaktadır (OECD, 2009). Diğer taraftan hizmet öncesi eğitiminin zorunlu olup olmayacağı konusunda tartışmalar da devam etmektedir. Olması gerektiğini düşünenler, bunun okul liderliğini profesyonelleştirmenin bir yolu olarak görülebileceğini ve programların ulusal hedef ve önceliklerle uyumlu hale getirilmesine de yardımcı olacağını savunmaktadır. Buna karşın zorunlu olmasının diyenler ise kişisel gelişimin birey istediğinde daha etkili olduğunu ve ulusal makamlardan ziyade yerel ve bölgesel makamların, okul liderlerinin eğitim ihtiyaçlarında etkili olması gerektiğini savunmaktadır. İster zorunlu ister gönüllü olsun hizmet öncesi eğitim, uygun profesyonel normların geliştirilmesi ve ilgili yeterliliklerin kazanılması da dâhil olmak üzere yöneticilik rolüne hazırlıkla ilgili önemli bir aşamadır (Kontautiene ve Melnikova, 2008; OECD, 2012). Genel olarak bakıldığında 21 AB ülkesinin çoğunda okul yöneticisi olabilmek için yöneticilik eğitimi hizmet öncesi olarak atanmadan önce yapılmaktadır. Çek Cumhuriyeti, Fransa, Avusturya, Slovakya ve İsveç'te ise yeni okul yöneticileri, atanmalarından sonra belirli bir süre içinde bu eğitimi alabilmektedirler (European Commission/Eurydice, 2013).

Hizmet öncesi yöneticilik eğitiminin içeriği ve süresi ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak yöneticilik eğitimlerinde yönetim, ekip oluşturma, iletişim ve liderlik becerileri, okul gelişimi, okul hukuku ve organizasyonunun ortak olduğu görülmektedir. Bazı ülkelerde bu eğitimlerde uygulamalı çalışmalara da yer verilmektedir. Okul lideri olmak isteyen yöneticilerin Ulusal Kolej tarafından düzenlenen eğitim programını tamamlamalarının zorunlu olduğu İngiltere'de, eğitimin süresi 6-12 ay arasında değişmektedir. Ayrıca üç modülden oluşan bu eğitim sürecinde okul yöneticilerinin çalıştıkları okul dışında başka bir okulda görev almaları gerekmektedir (Ertürk Kayman, 2017). Bunun yanı sıra bazı ülkelerde teorik eğitimin yanında uygulama eğitimi de bulunmaktadır. Örneğin İspanya'da eğitim programı teorik bir ders ve bir uygulamadan oluşmaktadır. Polonya'da ise özel yeterlilik kursları, 26 saati yönetim uygulamasına karşılık gelen 210 eğitim saatine karşılık gelmektedir (European Commission/Eurydice, 2013).

Liderler, kariyerlerinin farklı aşamalarında, özellikle önemli değişiklikler meydana geldiğinde destek olmak üzere, resmi ve gayri resmi destek süreçlerine ihtiyaç duyarlar. Bu desteği sağlamanın en etkili yöntemlerinden biri hizmet içi eğitim programlarıdır. Hizmet içi programlar okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme fırsatları oluşturması bakımından önemlidir. Özellikle hizmet öncesi ve mesleğe başladıktan sonra alınan eğitimlerin yetersiz olduğu durumlarda okul yöneticilerinin gelişimi için oldukça gereklidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin mesleki bilgi ve becerilerini güncelleyebilmeleri ve yeni gelişmelere ayak uydurabilmeleri için periyodik olarak hizmet içi eğitimler de verilmelidir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimin okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilir düzeyde olması beklenmektedir. Bazı ülkelerde okul yöneticilerinin eğitimi okul liderliğinin sürekliliği ile ilgili yaşam boyu öğrenme süreci olarak görülmektedir. Avustralya, Avusturya, Şili, İngiltere, Finlandiya, İrlanda, Yeni Zelanda, Kuzey İrlanda, Slovenya ve İsveç, okul yöneticileri için sistematik hizmet içi eğitim programları sunmaktadır. Finlandiya'da, geliştirme eğitimi için minimum yıllık gereksinim üç gündür. İskoçya'da, okul liderlerinin ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını sağlamak için, yılda 35 saat ek eğitime katılmaları ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin kaydını tutmaları gerekmektedir. Ancak birçok ülkede okul yöneticilerin hizmet içi eğitime katılımlarına yönelik herhangi bir zorunluluk bulunmamaktadır (OECD, 2008; OECD, 2009; OECD, 2012).

Günümüzde okul liderlerinin okulları yönetmekten daha karmaşık rolleri bulunmaktadır. Tüm öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmaları için ilham veren son derece yetkin öğretmenlere ve okul liderlerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında her şeyin okulun başladığı noktaya, personelin yeterliliklerine, ilgilerine ve motivasyonlarına, öğrencilerin ve velilerin özel ihtiyaçlarına ve son olarak da yöneticilerin yeterliliklerine, motivasyonuna ve vizyonuna bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle lider vasıflı yöneticiler yetiştirebilmek için okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde değişiklikler yapılması gerekmektedir. Nitekim Avrupa Eğitim Alanının amaçlarından biri tüm öğrencilere anlamlı öğrenme deneyimleri yaşama fırsatı vermek, öğretmenleri ve okul liderlerini bu doğrultuda desteklemektir. Okul yöneticilerinin liderlik ve yönetsel

yetkinliklerini artırmak ve mesleki gelişimlerini sağlamak için, Polonya’da okul yöneticilerin eğitimine yönelik bir dönüşüm ihtiyacı ortaya çıkmış ve geliştirilen yönetici yetiştirme eğitiminin içeriği okul yönetimi kavramına ek olarak okul liderliği kavramı üzerine inşa edilmiştir (Czerkawska, Pinal ve Witkowski, 2022; European Commission, 2020).

## **YÖNTEM**

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırılan konu ile ilgili dokümanları bilimsel kurallara uygun bir biçimde incelenmesi olan doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyallerin incelenmesini veya değerlendirilmesini içeren sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009; Kıral, 2020). Veri toplama sürecinde literatür taraması yapılmış ve bu süreçte eğitim politikalarına yönelik olarak; eğitim politikalarına yer verilen kanun ve yönetmeliklerin yanı sıra Avrupa Birliği belgeleri, eğitim kalkınma stratejileri, kalkınma planları, kalkınma iş birliği programları ve stratejik belgeler incelenmiştir. Verilerin analizinde belgeler; eğitim politikası belgeleri, eğitim programları ve programda liderlik rolleri başlıklarına göre gruplandırılarak ayrı ayrı incelenmiştir.

## **BULGULAR**

Bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda 3 alt başlık halinde incelenmiştir. Bu başlıklar “Polonya’daki yönetici yetiştirme sistemine yönelik politika belgelerinin incelenmesi”, “Polonya’daki eğitim programlarına göre okul yöneticisi yetiştirme” ve “Polonya’daki yönetici yetiştirme programlarında yöneticilerin liderlik rolleri” olarak belirlenmiştir.

### **Polonya’daki yönetici yetiştirme sistemine yönelik politika belgelerinin incelenmesi**

Ülkeler eğitim politikalarını belirlemede farklı kaynaklardan ve belgelerden yararlanmaktadır. Avrupa Birliği’nde yer alan ülkeler, eğitim politikalarını belirlemede kendi ülke politikalarının yanında birliğin politika önerilerini de dikkate almaktadır (European Commission, 2020; Zgliczyński, 2010). Polonya’da eğitim politikalarına yön veren belgelerin kalkınmaya yönelik stratejik belgelere dayandırılarak oluşturulması dikkat çekicidir. Politikaların belirlenmesinde; ekonomik kalkınmanın kilit bir unsuru olarak beşerî sermayeye yapılan yatırımların yalnızca finansal veya niceliksel açısından önemli olmaması ve bu sürecin çok boyutluluğunun da üstlenilmesi; bu bağlamda eğitime yönelik olarak yapılacak tüm çalışmaların öğrenciler, yetişkinler, öğretmenler, eğitim kurumları ve öğretim materyalleri boyutunda geniş çaplı düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca politikaların belirlenme sürecinde Avrupa Birliği’nin belirlediği politikalar benimsenmekte ve reformlara ilişkin stratejiler ve programlar oluşturulmaktadır. Polonya’da kalkınmaya yönelik olarak yapılacak değişiklikler büyük ölçüde AB fonları sayesinde gerçekleştirilmektedir (Drogosz-Zabłocka & Minkiewicz, 2007).

Ulusal Stratejik Referans Çerçevesi 2007–2013’ün uygulanmasına hizmet eden programlardan biri olan İnsan Sermayesi Operasyonel Programı’na (PO KL) göre eğitim sisteminin temel amacı, eğitimin kalitesini artırmaktır. Kalkınmaya yönelik olan stratejik değişiklikler özellikle İnsan Sermayesi Operasyonel Programı (PO KL) fonları sayesinde gerçekleştirilmiştir. 2007-2013 döneminde uygulanan operasyonel programlardan biri olan PO KL’nin 2. önceliği “İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve işletmelerin uyum potansiyeli ve çalışan insan sağlığının iyileştirilmesi” olup eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uyarlanması hedeflenmiştir. Polonya’da eğitim politikalarına yön veren belgelerden bir diğeri Dışişleri Bakanlığı tarafından periyodik olarak yayınlanan Uzun Vadeli Kalkınma İş birliği Programı’dır. 2016- 2020 yıllarına yönelik olarak hazırlanan Uzun Vadeli Kalkınma İş birliği Programı (Wieloletni program współpracy rozwojowej na lata 2016-2020) Polonya Resmi Kalkınma Yardımını kapsayan bir hükümet belgesi olup 2012-2015 için Uzun Vadeli Kalkınma İş birliği Programının devamı niteliğindedir. Programın belirlenmesinde Avrupa Birliği tarafından kabul edilen “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” de dikkate alınmıştır. Kalkınma İş birliği Programının hedefleri arasında “nüfusun eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve mesleki yeterliklerin artırılması” yer almaktadır. Bir diğere stratejik belge olan 2022-2025 Yıllarına İlişkin Uzun Vadeli Yıllık Mali Plan’da, eğitime yönelik olarak “beşerî ve sosyal sermaye kalitesinin

iyileştirilmesi” başlığı altında “eğitim ve öğretimin kalitesinin ve etkinliğinin artırılması” hedefi yer almaktadır (Aleksiak ve Kuleta-Hulboj, 2020; www.gov.pl; Zgliczyński, 2010).

Eğitim politikalarına yön veren bir başka stratejik belge ise “2020'ye Kadar Sorumlu Kalkınma Stratejisi (2030'a kadar bir perspektifle) (SOR)” dur. Polonya, Avrupa Birliği Ortaklık Anlaşmasının "Tematik Hedef 10: Beceriler ve yaşam boyu öğrenme için eğitim, öğretim ve mesleki eğitime yatırım" başlıklı bölümünün hükümlerine uygun olarak bir beceri stratejisi geliştirmeyi taahhüt etmiştir. Bu taahhüt doğrultusunda “Entegre Beceriler Stratejisi” geliştirilmiştir. 2020'ye Kadar Sorumlu Kalkınma Stratejisi (2030'a kadar bir perspektifle) dâhil olmak üzere 8 stratejik belgeye dayanarak Entegre Beceriler Stratejisi (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, ZSU 2030) oluşturulmuştur. Strateji belgesinin hazırlanmasında Avrupa için Yeni Beceriler Gündemi, Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, OECD Eğitim 2030 dahil olmak üzere Avrupa Birliği tarafından kabul edilen birçok karar dikkate alınmıştır. Belge, Aralık 2020'de Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilmiştir. ZSU 2030, kamu politikası statüsüne sahip olup devlet müdahalesi için yönergeleri belirlemektedir. Ayrıca becerilerin geliştirilmesi için ulusal ve Avrupa fonlarından finanse edilen ulusal ve bölgesel düzeydeki proje ve programların planlanması için önemli bir kılavuzdur. Entegre Beceri Stratejisi'nin oluşturulmasındaki kilit unsurun, Polonya'da ilgili becerilerin geliştirilmesi, işgücü piyasasında beceri kaynaklarının etkinleştirilmesi, becerilerin sosyal ve ekonomik yaşamda etkin kullanımı ile ilgili zorlukları ve öncelikleri teşhis etmek olduğu ifade edilmektedir. Entegre Beceriler Stratejisinin hedefi, sosyal sermayeyi, sosyal içermeyi, ekonomik büyümeyi güçlendirmek ve yüksek bir yaşam kalitesi elde etmek için gerekli becerilerin geliştirilmesi için fırsatlar ve koşullar yaratmaktır (Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN], 2019).

### **Polonya'daki eğitim programlarına göre okul yöneticisi yetiştirme**

Özellikle 1989 yılından sonra gerçekleştirilen eğitim sisteminin yerelleştirilmesine yönelik reformların bir sonucu olarak eğitim, yerel (özellikle komün) düzeyde uygulanan temel kamu politikalarından biri haline gelmiştir (Kolomycew ve Kotarba, 2018). Bu süreçten sonra da okul yöneticisi seçme ve yeterliklerine ilişkin eğitim kanunlarında birçok değişiklik yapılmıştır (Baranski, 2015). Polonya'da, okul yöneticilerine yönelik eğitim kanununda en son güncelleme 22 Temmuz 2021 tarihinde gerçekleştirilmiş olup eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmak temel şartlardan biridir.

Ulusal eğitim politikalarının belirlenmesinde merkeziyetçi bir yapıya sahip olmasına karşın okul yöneticilerinin seçimi okuldaki yetkili komisyonlara bırakılmıştır. Mevzuata göre, bir devlet okulunun yöneticisi, bir okulu yöneten organın (çoğu durumda bir yerel yönetim birimidir) idari kararıyla atanmaktadır. Okul yöneticisi adayı, okul yönetim organı tarafından düzenlenen açık bir yarışma ile seçilmektedir. Polonya'da okul yöneticisi olmak için belirlenmiş birçok kriter bulunmaktadır. Şartlar arasında 5 yıllık öğretmenlik deneyiminin yanı sıra aşağıda belirtilen iki kriter dikkat çekmektedir (Eurydice, 2023; MEN, 2021):

- Bir lisans programını tamamlamış ve bir Yüksek Lisans (yüksek lisans veya eşdeğeri) derecesine, öğretmenlik yeterliliğine ve belirli bir türdeki (anaokulu) okul veya kurumda öğretmenlik pozisyonu almak için gereken diğer niteliklere sahip olmak,
- Hizmet-içi öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin yönetmeliklere uygun olarak verilen birinci, ikinci veya uzun aşamalı bir programı veya yönetim alanında derece olmayan bir yüksek lisans programını veya eğitim yönetimi alanında bir yeterlilik kursunu tamamlamış olmak,

Polonya'da okul yöneticisi olmak için lisansüstü eğitim yapmış olmak ve eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmak zorunludur. Bu nedenle okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik hizmet öncesi eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının yanı sıra lisansüstü düzeyde eğitim yönetimi programları da mevcuttur. Geleceğin okul müdürlerine gerekli yöneticilik eğitimini almaları için iki olanak sağlanmaktadır: Öğretmen Yetiştirme Merkezleri ve diğer Eğitim Merkezleri tarafından yürütülen eğitimde yönetim konusunda özel eğitim kursları veya üniversitelerde ve diğer türden yüksekokullarda yapılan lisansüstü çalışmalar (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013).



Polonya’da hizmet öncesi okul yöneticisi yetiştirme programı bulunan kurumlardan bir tanesi Krakow Pedagoji Üniversitesi’dir. Okul yöneticisi yetiştiren programlardan biri olan “Eğitim ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Yönetimi” lisans programı 3 yıl (6 dönem) sürmektedir. Programın eğitim içeriği şu şekildedir (ifis.up.krakow.pl):

**Tablo 1**

*Eğitim ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Yönetimi 2022- 2023 Ders Listesi \**

Dönem	Ders	Dönem	Ders
1	- Eğitim felsefesi -Sivil toplum kuruluşları, yapıları ve yönetimi - Sosyal psikoloji - Ekonominin temelleri - Güncel pedagojik eğilimler ve yöntemler - Girişimciliğin temelleri	4	- Kültürel Çalışmalar - Yönetim etiği - Avrupa Sanat Tarihi - Toplam Kalite Yönetimi (TKY) - İnsan hakları - Hayvan hakları - Deneysel araştırma metodolojisi: - Araştırmacı atölyesi - Yetiştirme ve eğitim sosyolojisi: - Yerel toplulukların sosyolojisi: -Monografik sınıflar
2	- Sosyal politika - Yönetim uygulamalarında eleştirel düşünme ve mantık - Yönetimin temelleri - Sosyolojinin temelleri -Eğitim sisteminde hukuk - İnsan Kaynakları Yönetimi -Avrupa fonlarının elde edilmesi -Dış finansman kaynaklarının yönetimi -Pazarlama - Halkla İlişkiler	5	- Modern dünyanın ahlaki ikilemleri - Sivil toplum kuruluşları, yapıları ve yönetimi - Felsefi antropoloji - Proje yönetimi - Hermenötik - Yirminci yüzyıl insan felsefesi - Çocuk hakları - Sivil toplumlar için eğitim - Dini Çalışmalara Giriş - Din sosyolojisi - Lisans Semineri
3	- Sosyal etik - Yönetim stilleri - Sosyal iletişim - İş görüşmeleri - Polonya’daki ve dünyadaki sivil toplum kuruluşları - Etkinlik yönetimi - Monografik sınıflar	6	- Polonya ve AB’deki eğitim kurumları, organizasyonları ve yönetimleri - İş etiği - Çevre etiği - Yönetimde bilgi teknolojileri - İnternet pazarlaması: - Yerel toplulukların sosyolojisi - Sosyal politika - Lisans Semineri

\* <https://ifis.up.krakow.pl/studia/karty-kursow/karty-kursow-2022-2023/karty-kursow-zarzadzanie-oswiata-i-organizacjami-pozarzadowymi/> adresinden ulaşılmıştır.

Tablo 1’de ders içerikleri incelendiğinde genel olarak derslerin yönetim odaklı olduğu, buna karşın eğitime ilişkin yalnızca 6 ders (Eğitim Felsefesi, Güncel Pedagojik Eğilimler ve Yöntemler, Eğitim Sisteminde Hukuk, Eğitim Sosyolojisi, Sivil Toplumlar İçin Eğitim, Polonya ve AB’deki Eğitim Kurumları ve Yönetimleri) bulunduğu görülmektedir.

Polonya’da okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bir diğer program ise yükseköğretim kurumları tarafından sağlanan lisansüstü programlardır. Okul yöneticilerine yönelik lisansüstü yetiştirme programları tek tip olmayıp üniversiteler lisansüstü derslerin müfredatı hakkında karar verme konusunda çok daha fazla özgürlüğe sahiptirler. Ders içeriklerine yönelik tek düzenleme, en az bir akademik yıl sürmeleri ve 210 saatten fazla ders vermelerini zorunlu kılmaktadır (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013).

Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen “Eğitim Yönetimi Kursları”, atanmış veya sertifikalı öğretmen derecesine sahip olup okul yöneticiliğine aday olanlara yönelik olup 210 saat sürmektedir. Kursiyerlere, kurs yönetmeliğinde belirtilen koşulları sağladıktan sonra, Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliğinde belirtilen şablona göre “Kurs Yeterlilik Kursu Bitirme Belgesi” verilmektedir

(www.gov.pl (a)). Kurslar, herhangi bir eğitim merkezi tarafından organize edilebilir (sadece eğitim merkezleri değil) ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan genel müfredat çerçevesine göre planlanmalı ve yürütülmelidir.

Eğitim yönetimi programlarının en az 210 öğretim saati sürmesi ve belirli alanlarda kesin olarak belirlenmiş bir program sunması gerekmektedir. Bakanlık düzenlemesi, listelenen her program alanına belirli sayıda öğretim saati ayırmaktadır. Ele alınan konular arasında şunlar yer almaktadır: genel organizasyon ve yönetim teorisi; okul eğitimi mevzuatı; bir eğitim kurumunu yönetmede psikoloji; kalite yönetimi ve kalite ölçümü; yerel ortamındaki eğitim kurumu; okul eğitimi ve bakım programı; öğretim sürecinin organizasyonu; ve bir eğitim kurumu için bir programın geliştirilmesi. Program ayrıca bir yönetim stajını da içermektedir. Ayrıntılı çerçeve Tablo 2’de verilmiştir (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013; Eurydice, 2023):

**Tablo 2**

*Öğretmen Yetiştirme Merkezleri ve Diğer Eğitim Merkezleri Tarafından Yürütülen “Eğitimde Yönetim” Derslerinin Zorunlu Müfredat Çerçevesi*

	Modüller	Saat
1	Genel yönetim teorisi	6
2	Eğitim hukuku	18
3	Eğitimde yönetimin psikolojik yönleri	16
4	Kurumsal değişimin yönetimi	12
5	Kalite yönetimi	26
6	Okul yönetimi	30
7	Müfredat planlama	40
8	Okul reformlarının organizasyonu	16
9	Yerel çevredeki okul	16
10	Okullarda uygulamalı (yönetmelik) eğitim	26
11	Seminer	4
<b>TOPLAM</b>		<b>210</b>

Polonya’da okul yöneticilerine yönelik eğitim yönetimi sertifika programları; üniversiteler, ilçe ve belediye eğitim departmanları, meslek odaları, kar amaçlı ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar dâhil olmak üzere birçok farklı kaynak aracılığıyla sağlanmaktadır (Kontautiene ve Melnikova, 2008). Ancak eğitim yönetimi sertifika programlarının içeriği “Eğitimde Yönetim” derslerinin zorunlu müfredat çerçevesi doğrultusunda düzenlenmektedir. Aynı durum lisansüstü programlar için de geçerlidir. Lisansüstü çalışmalar, genel yapıları itibariyle, yukarıda açıklanan eğitim kurslarıyla hemen hemen aynı içeriğe sahiptir. Çoğu 210 ila 250 ders saati arasında sürmekte olup, müfredat Eğitim Merkezleri tarafından sunulan kurslar için yönetmeliklerde listelenen aynı konuları içermektedir (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013).

### **Polonya’daki yönetici yetiştirme programlarında yöneticilerin liderlik rolleri**

Polonya’da okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak PO KL programı çerçevesinde Polonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı, yeni okul müdürleri hazırlama, geliştirme ve destekleme modeli için yeni bir model oluşturmaya odaklanan “Eğitimde liderlik ve yönetim - yeni okul müdürü eğitimi modelinin tasarımı ve uygulanması” adlı projeyi başlatmıştır. Proje Temmuz 2013’te Jagiellonian Üniversitesi ve Centre for Education Development (ORE) iş birliğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik olarak “Eğitimde Liderlik ve Yönetim” programı geliştirilmiştir. Programın amacı, çeşitli düzeylerdeki eğitim liderleri için bir eğitim, gelişim ve destek modeli hazırlamak ve okul müdürleri ile diğer eğitim kurumlarının seçim ve gelişim sisteminin ana unsurlarını önermektir. Program, personelin mesleki gelişimine ve okulun örgütsel gelişimine odaklanan bir eğitim liderliği modeli önermektedir. Polonya eğitim sisteminde yönetici pozisyonlarda bulunan kişilerin görev ve yeterlilikleri, eğitim sisteminin yeniden inşası, okulların ve diğer eğitim kurumlarının yönetiminin iyileştirilmesi ve desteklenmesi için bir konsept hazırlanmış, gerekli içerik tanımlanmış, eğitim sürecine yönelik ana yöntemler ve yaklaşımlar önerilmiştir (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013; Mazurkiewicz, 2015).

Projede, üç farklı grup veya okul liderliği gelişimi düzeyi için üç modülde tutarlı müfredat, içerik, öğretme ve öğrenme yöntemleri ile öğretim materyalleri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Proje sonunda oluşturulan modüller şu şekildedir (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013):

- İlk modül gelecekte okul müdürü olmak isteyen herkese hitap edecek,
- İkinci modül, müdürlüğüne yeni başlayan ve göreve başlama döneminde desteğe ihtiyaç duyan okul müdürlerine hitap edecek;
- Üçüncü modül, buldukları pozisyonda mesleki yaşamları boyunca sürekli destek ve eğitime ihtiyaç duyan deneyimli okul müdürleri için tasarlanacaktır.

Modüllerin içerikleri incelendiğinde okul yöneticilerine yönelik hizmet öncesi, göreve başlama ve hizmet içi olmak üzere 3 farklı eğitim yönetimi içeriği oluşturulduğu görülmektedir.

Projedeki çalışmalar farklı eğitim yönetimi, liderlik ve eğitim alanlarından ve ayrıca eğitim ve koçluk gibi diğer alanlardan (iş ve idare, meslek kuruluşları, sendikalar, yerel ve merkezi eğitim yetkilileri vb.) 50'den fazla uzmanın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Program sonunda üç hedef grup (okul müdürleri, yeni atanan okul müdürleri ve bu profesyonel rolde birkaç yıllık deneyime sahip müdürler) için eğitim materyalleri geliştirilmiş ve bu materyalleri içeren bir eğitim paketi oluşturulmuştur. Eğitim paketinin içeriği 11 bölümden/ kitapçıktan oluşmaktadır. 1'den 10'a kadar olan kitapçıklar 210 saatlik derse karşılık gelecek şekilde eğitim liderliğine yönelik teorik bir giriş şeklindedir. Her bir kitapçık için 2 ile 4 gün arasında değişen zamanlar ayrılmıştır. Kurs boyunca okul liderlerini geliştirmeye yönelik 4 farklı görev türü (Proje görevi, derslerden önceki görevler, derslerden sonraki geliştirme görevleri, kursun başında ve sonunda aynı konularda iki kez yazılan deneme çalışmaları) bulunmaktadır. Hazırlanan modüllerin başlıkları ve içeriklerindeki bazı başlıklar Tablo 3'te verilmiştir (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013; Mazurkiewicz, 2015; ORE, 2013):

**Tablo 3**  
*Eğitimde Liderlik ve Yönetim Modüllerinin İçeriği*

Modül	İçerik
Liderlik	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bir lider olarak ben</li><li>- Kolb döngüsü</li><li>- Öğrenme süreci</li><li>- Okulun amaçları ve görevleri</li><li>- Bir bireyin, ekibin, organizasyonun yaşamındaki değerler</li><li>- Değerlere göre yönetim</li><li>- Liderliğin yasal temelleri</li><li>- Örgütsel liderlik: tanımlar, yaklaşımlar, paradigmlar</li></ul>
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"><li>- Eğitim liderliği</li><li>- Okul çalışması kavramı, temelleri</li><li>- Öğrenme stilim</li><li>- Destek ağları</li><li>- Öğretmen mesleki gelişimi</li></ul>
İş birliği	<ul style="list-style-type: none"><li>- Okul kültürünün özellikleri</li><li>- Bir okul kültürü oluşturmanın yolları</li><li>- Bir okul müdürünün çalışmalarında temel yasal işlemler</li><li>- Bir ekipteki çeşitliliğin temeli olarak meta programlar</li><li>- Etkili öğrenme stratejileri. Temel Öğretim</li><li>- Etkili öğrenme stratejileri. Öğrenme Sürecinde Hedef ve Ölçüt Belirleme</li></ul>
Eşitlik	<ul style="list-style-type: none"><li>- Etkili bir ekibin özellikleri</li><li>- Hukuki durumlar- değerlendirme</li><li>- Öğrenme sürecinde öğrencilerin sesi</li><li>- Öğrenmenin sosyal boyutu</li><li>- Öğretim ekibinin çalışma standartları</li><li>- Personel politikası ve yasal prosedürler hakkında bilgi</li><li>- Okul müdürünün kamu fonlarının kullanımındaki sorumluluğu</li></ul>
Liderlik (Bağlam)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Toplumsal katılımın temelleri</li><li>- Görev güçlerinin çalışmasına dayalı olarak okul sorunlarını çözme</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Yönetim durumunun analizi. Ebeveyn topluluğunun teşhisi</li><li>- Hukuki durumlar- mesleki terfi</li><li>- İşe alma ve seçme prosedürü</li></ul>
Öğren/ Geliştir	<ul style="list-style-type: none"><li>- Okul ve bilgi toplumunun zorlukları</li><li>- Öğrenen bir organizasyon olarak okul</li><li>- Açık Kapı Kültürü- Geribildirim Verme</li><li>- Çalışanları nasıl motive edebilirim?</li><li>- Akran Koçluğu – Uygulama</li><li>- Herkes tarafından paylaşılan bir vizyon yaratmak</li><li>- Okulum ve çevresi</li></ul>
Gelişim	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lider/ Ekip Lideri</li><li>- Öğretmenlerin katılımı ve iş birliği</li><li>- Öğrenme sürecinde duyguların kullanımı</li><li>- Öğrencilerin güvenlik duygusunu geliştirme</li><li>- Öğretmen mesleki gelişim planlamasında verilerin kullanılması</li><li>- Öğretmen kariyer gelişimi</li><li>- Bireysel Gelişim Planının hazırlanmasına yönelik çalışmalar</li></ul>
Değiştirmek	<ul style="list-style-type: none"><li>- Süreç olarak değişim. Okuldaki değişim mekanizması</li><li>- Değişiklikler nasıl planlanır? Değişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi</li><li>- Liderin insanların değişime tepkilerine yönelik davranışı, değişimdeki insanları yönetme</li><li>- Değişimde amaç ve değerlerin iletilmesi</li><li>- Stresle Başa Çıkma</li><li>- İş-yaşam dengesinin sürdürülmesi</li><li>- Zaman içinde öz-yönetim</li></ul>
İş birliği	<ul style="list-style-type: none"><li>- Koçluk ve Mentorluk</li><li>- Okul geliştirme stratejisi. Stratejik analiz ve alanların seçimi</li><li>- Eğitim kurumlarıyla iş birliği</li><li>- Ebeveynlerle iş birliği kurma bağlamında kolaylıkların ve zorlukların teşhisi</li><li>- İşbirliğinde güven inşa etmek. Okul ortakları/personel ve veliler arasında anlaşmazlık olması durumunda arabuluculuk ve müzakere</li></ul>
Liderlik	<ul style="list-style-type: none"><li>- Seçilmiş pedagojik kuram ve kavramların öğrenme planlamasında kullanımı</li><li>- Seçilmiş pedagojik teorilerin ve kavramların öğrenme planlamasında kullanımı – plan</li><li>- Liderlik, Dünya Kafe</li><li>- Grup liderliği deneyimleri</li></ul>

Tablo 3'te yer alan modüller detaylı incelendiğinde 3 kitapçığın liderlik, 2 kitapçığın da iş birliği konularına ayrıldığı görülmektedir. Ancak liderlik ve iş birliği konularına diğer başlıklar altında da yer verilmektedir. Modüllerin oluşturulmasında liderliğin kavramsal boyutu yanında yasal temelleri, okul liderinin görevleri, örgütsel liderlik, eğitim liderliği, öğretimsel liderlik ve grup liderliği vaka çalışmaları ve deneyim paylaşımları ile ele alınmıştır. İş birliği boyutunda ise koçluk ve mentorluk faaliyetleri, eğitim kurumlarıyla ve okulun paydaşları başlıkları dikkat çekmektedir.

Okul yöneticisi adaylarına yönelik olarak hazırlanan bu eğitim paketinin içeriğinin oluşturulması sürecinde ilk olarak özgürlük, eşitlik, adalet, güven, sorumluluk, saygı, cesaret, dürüstlük, katılımcılık, çeşitlilik gibi değerler belirlenmiş, eğitim liderliğinin şeklini oluşturmada bu değerler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda programda eğitimde liderlik ile ilgili içerik için altı alan belirlenmiştir. Bu alanlar şu şekildedir (Mazurkiewicz, 2015):

- Teori ve pratikte eğitim liderliği,
- Öğrenme ve bireysel gelişim için liderlik,
- Çevrede liderlik (sosyal gelişim için),
- Çalışan gelişimi için liderlik,
- Verimli operasyon için liderlik (stratejik yönetim),

- Kendini geliştirme ve liderliği öğrenme.

Geliştirilen program genel olarak incelendiğinde Polonya’da okul yöneticilerinin geliştirilmesi sürecinde liderlik boyutunun artırıldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının Jagiellonian Üniversitesi ile Eğitim Geliştirme Merkezini (ORE) görevlendirerek "Eğitimde liderlik ve yönetim- okul/kurum müdürlerinin yetiştirilmesi ve iyileştirilmesi için bir sistemin geliştirilmesi ve uygulanması" projesini uygulamaya koymasının okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik en önemli bir adımdır (ORE, 2013).

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Polonya’daki yönetici yetiştirme sistemine yönelik eğitim politikalarının ve müfredat programlarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada; eğitime ilişkin politikalara kanun ve yönetmeliklerin yanı sıra eğitim kalkınma stratejileri, kalkınma planları, kalkınma iş birliği programları ve stratejik belgelerde yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda “2007-2013 Ulusal Stratejik Referans Çerçevesi” belgesi ve bunların uygulanacağı operasyonel programların yanı sıra “Uzun Vadeli Kalkınma İş birliği Programı”, “2022-2025 Yıllarına İlişkin Uzun Vadeli Yıllık Mali Plan”, “2020’ye Kadar Sorumlu Kalkınma Stratejisi (2030’a kadar bir perspektifle)”, “Entegre Beceriler Stratejisi 2030”, “Hayat Boyu Öğrenme Perspektifi” belgeleri incelenmiştir. Eğitimin kalitesinin artırılması hedefinin yanı sıra insan kaynaklarının geliştirilmesi başlığı altında eğitim sistemi personelinin niteliklerinin geliştirilmesi hedefinin hemen hemen tüm politika belgelerinde yer aldığı görülmüştür. Polonya eğitim politikalarına yönelik belgeler genel olarak incelendiğinde; politika belgelerinde yer alan hedeflerin Avrupa Birliği’nin politikaları uyumlu olduğu, ulusal politika belgelerindeki hedeflerin birbiri ile bağlantılı olması dikkat çekicidir. Bu durumun eğitimde niteliğin artırılmasında ve istikrarın sağlanmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca eğitime yönelik birçok programın Avrupa Birliği’nden sağlanan fonlar ile hazırlanan projeler vasıtasıyla gerçekleştirilmesi dikkat çekicidir.

Polonya’da okul yöneticisi yetiştirme öneminin Türkiye’den çok daha önce farkına varılmış ve bu doğrultuda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların 1990’ların başında okul yöneticisi olmak için eğitim yönetimi üzerine en az lisansüstü eğitim zorunluluğu getirilmesi ile başladığı görülmektedir. Kanunda okul yöneticisi olmak için yönetmeliklere uygun olarak birinci, ikinci veya uzun aşamalı bir programı veya yönetim alanında derece olmayan bir yüksek lisans programını ve eğitim yönetimi alanında bir yeterlilik kursunu tamamlamış olmak gerektiği ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde yetiştirildiği Polonya’da yönetici olarak görevlendirilecek kişilerin yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve eğitim yönetimi alanını eğitim almış olmaları gerekmektedir. Polonya’da eğitim yönetimi programları Öğretmen Yetiştirme Merkezleri ve özel eğitim kursları tarafından hazırlanabileceği gibi üniversitelerde ve diğer türden yüksekokullarda yapılan lisansüstü çalışmalar olarak da düzenlenebilmektedir. Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen “Eğitim Yönetimi Kursları” 210 saat sürmekte ve Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından hazırlanan genel müfredat çerçevesine göre yürütülmektedir. Ancak eğitim yöneticilerine yönelik bu eğitimlerin farklı kurumlar tarafından düzenleniyor olması işleyişte bazı aksaklıklara neden olabilmektedir. Genellikle, bu tür eğitim kurslarının öğretim kadrosu arasında üniversite uzmanları, yerel eğitim yetkililerinden okul müfettişleri ve deneyimli okul müdürleri bulunmaktadır. Yani kurslarda kimin ders verebileceği konusunda kesin kurallar yoktur. Bu da verilen eğitimin niteliğini etkileyebilmektedir. Ayrıca lisansüstü çalışmaların müfredatını tasarlama konusundaki nispeten büyük özgürlük nedeniyle, sunulan programlar arasında içerik, öğretim yöntemleri ve saatlerin dağılımı açısından çok büyük farklılıklar oluşabilmektedir (Dorczak ve Mazurkiewicz, 2013).

Bu süreçteki eğitim yönetimi ve liderliğinde teori ve pratiğinin geliştirilmesine yardımcı olacak kurumsal yapının inşa edilmesi gerekli görünmektedir (Dorczak, 2012). Bu bağlamda okul yöneticilerine yönelik olarak düzenlenen hizmet içi, göreve başlama ve hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasında eğitim kurumlarının ve okul yöneticilerinin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir. Bu durum, yöneticilerin ihtiyaçlarına daha eksiksiz bir yanıt verilmesini sağlayacak ve kurs sırasında geliştirilen yeterliliklerin mesleki uygulamada kullanılmasını kolaylaştıracaktır (Mazurkiewicz, 2015).

Okul yöneticileri için lisansüstü eğitim ve eğitim yönetimi programını tamamlama zorunluluğunun çok uzun zamandır bulunduğu Polonya'da, yönetici rollerinin liderlik boyutunu da kapsayacak şekilde değiştiği görülmüştür. Kalkınmaya yönelik birçok belgede öğretmen ve okul lideri yetiştirmeye yönelik politikalara yer verildiği ve buna yönelik projeler yapıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle Avrupa Birliği fonlarından önemli büyüklükte bütçeler aktarılmakta ve bu bütçeler ile okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik ciddi proje çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Jagiellonian Üniversitesi'nin de paydaşlarından olduğu "Eğitim Yönetiminde Liderlik: Eğitim Kurumlarında Paradigmalar ve Uygulama" araştırma projesi ve "Eğitimde Liderlik ve Yönetim- Okul/Kurum Yöneticileri için Eğitim ve İyileştirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Uygulanması" gibi önemli projeler dikkat çekmektedir. Ancak eğitim yönetimi sertifika programı düzenleyen kurumların ve lisansüstü eğitim düzenleyen yükseköğretim kurumlarının kanunlar çerçevesinde hareket özerkliğine sahip olması uygulamalarda farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Bu durum okul yöneticisi yetiştirmenin kalitesini dolayısıyla okul yöneticilerinin kalitesini olumsuz etkilemiştir.

Sonuç olarak, Polonya'da okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik politikaların oluşturulması sürecinde bir eksiklik olmamasına karşın bu politikaların uygulanmasında aksaklıkların bulunduğu görülmüştür. Oysaki uygulamaya aktarılmayan bir eğitim politikasının gerçek hayatta bir karşılığı yoktur. Bu nedenle okul yöneticisi yetiştirme sistemlerinin doğru analiz edilmesi ve sertifika programları için sistemli bir yapının oluşturulması gerektiği söylenebilir. Böylece eğitim aldıkları kurum fark etmeksizin kaliteli bir eğitim almaları, bilgi ve becerilerinin artırılarak daha nitelikli okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sağlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Aleksiak, D. & Kuleta-Hulboj, M. (2020). A policy at a standstill: a critical analysis of global education in the polish national curriculum. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 31, 32- 54.
- Baranski, A. (2015). *Wybór dyrektora szkoły Analiza uregulowań prawnych 1991-2011*. Osrodek Rozwoju Edukacji (ORE). <https://www.ore.edu.pl/2015/04/status-dyrektora-szkoly/>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2): 27-40.
- Czerkawska, B., Pinal, D. & Witkowski, J. (2022). *Jak rozwijać kompetencje proinnowacyjne w szkole? Przewodnik i rekomendacje dla dyrektora*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling- Hammond, L. (2017). Teacher education around the World: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(31), 291- 309.
- Dorcak, R. & Mazurkiewicz, G. (2013). *New model of school heads preparation, induction and continuing professional development in Poland*. Proceedings of ICERI2013 Conference 18th-20th November 2013, Seville, Spain.
- Drogosz-Zabłocka, E. & Minkiewicz, B. (2007). *Instytucje szkolne*. Edukacja dla pracy: Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007. United Nations Development Programme.
- Ertürk- Kayman, E. A. (2017). *Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2008). *Teacher education in Europe*. An ETUCE policy paper [online]. ETUCE. Available from: [https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en.pdf](https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf)
- European Commission/ Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and 2013 Edition/ Eurydice Report* [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition.pdf)
- European Commission (2023). *Supporting teacher and school leader careers- A policy guide*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f02d4648-7a07-11ea-b75f-01aa75ed71a1/language-en>

- European Commission (2022). *Key competences for all: Policy design and implementation in European school education*. <http://www.anc.edu.ro/wp-content/uploads/2022/05/Key-competences-for-all-1.pdf>
- Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej (2021). *Edukacja 2030* (Model rozwoju kompetencji w obrębie spójnej i kompleksowej polityki edukacyjnej państwa polskiego). [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/545/T032013\\_Przyw%C3%B3dztwo.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/545/T032013_Przyw%C3%B3dztwo.pdf)  
<https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>.  
<https://ifis.up.krakow.pl/studia/karty-kursow/karty-kursow-2022-2023/karty-kursow-zarzadzanie-oswiata-i-organizacjami-pozarzadowymi/>  
[https://oees.pl/wp-content/uploads/2021/10/edukacja2030\\_last.pdf](https://oees.pl/wp-content/uploads/2021/10/edukacja2030_last.pdf) 13.01.2023
- Jehanzeb- Ullah, Hussain, L., Atta, M. A., Khan, Z., Bakhsh, K. ve Sibtain, M. (2021). Role of the principal in improving teachers' preofessional development (TPD). *İlköğretim Online- Elementary Education Online*, 20 (5), 7860-7867.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189.
- Kolomycew, A. ve Kotarba, B. (2018). Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej. Wydawnictwo Naukowe, Warszawa. <https://scholar.com.pl/pl/socjologia/1809-interes-polityczny-w-realizacji-polityki-oswiatowej.html>
- Kontautiene, R. ve Melnikova, J. (2008). Approaches to school heads professional training: Connecting theory to practice. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 4 (13), 224- 231.
- Mazurkiewicz, G. (2015). *Budowanie przywództwa edukacyjnego Propozycja dla przyszłości polskiej edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. [http://www.przywodztwo-edukacyjne.edu.pl/images/Raporty/Dorczak%20R.%20Przyw%C3%B3dztwo%20edukacyjne\\_pr%C3%B3ba%20zmiany\\_final.pdf](http://www.przywodztwo-edukacyjne.edu.pl/images/Raporty/Dorczak%20R.%20Przyw%C3%B3dztwo%20edukacyjne_pr%C3%B3ba%20zmiany_final.pdf)
- Mazurkiewicz, G. (Ed.). (2015). *Model Kształcenia Dla Kandydatów Na Dyrektorów Szkół I Placówek*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN] (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (CZĘŚĆ OGÓLNA)*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers, pointers for policy development*. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2008). *Education and Training Policy Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*. <https://www.oecd.org/education/school/41200009.pdf>
- OECD (2009). *Improving School Leadership The Toolkit*. <https://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf>
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – lessons from around the World*. <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- OECD (2017). *Study on governance and management policies in school education systems final report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a8e8bec8-c84a-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en>
- OECD (2022). *Education at a glance 2022 OECD indicators*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Ośrodek Rozwoju Edukacji [ORE] (2013). *Raport kształcenia dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych w Polsce, Raport projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół i placówek*, Warszawa.
- Piekos, K. (2018). System oświaty w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4 (26), 518- 523.
- Zgliczyński, W. (2010). Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. *Studia BAS*, 2(22), 65–88.

## BÖLÜM 3

### OKUL YÖNETİMİNDE KALİTE GÜVENCESİ<sup>1</sup>

Vildan ÖZGEN<sup>2</sup>, Ali Rıza ERDEM<sup>3</sup>

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Çalışmada okul yöneticilerinin okul yönetiminde kalite ve kalite güvencesine yönelik görüşlerini araştırmak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Amaca yönelik örneklem metotlarından kartopu örneklem metodu kullanılarak, gönüllülük esasına dayanarak farklı okul kademelerinde görev yapmakta olan 8 okul yöneticisine araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Okul yönetiminde kalite güvencesi görüşme formu” uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş ve benzerlikleri göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre okul yönetiminde kalite güvencesinin sağlanması ve geliştirilebilmesi için okul yöneticilerine önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Okul yönetimi, kalite güvencesi, okul yöneticileri, eğitim, görüş

#### GİRİŞ

Dünyada meydana gelen toplumsal, siyasal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim hizmetlerinin yeniden yapılandırılmasını, eğitim programlarının belirli standartları karşılamasını, eğitim kurumlarının öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan kaliteli eğitim vermesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim, ülkenin gelişmişlik düzeylerinin artmasını ve ekonomik açıdan kalkınmasını sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde son derece önemli rol oynamaktadır (Erişti, 2004). Toplumlar, toplumsal gelişmeyi sağlamak için bireylerin eğitimine büyük önem vermektedir. Toplumda ortaya çıkan değişim ve gelişim akımları eğitim hizmetlerine de yansımış, okullar ders verme ve etkili öğretim gerçekleştirme gibi hedeflere sahip olmuştur (Ünal, 2000). Eğitim kurumlarının çağa uygun olarak eğitim vermesi, kuruluş amaçlarını gerçekleştirilmesi, yapısal işlevlerini yerine getirebilmesi için niteliklerini geliştirmeye yönelik bir sürecin izlenmesi zorunludur (Erişti, 2004). Bu anlamda kalite bir süreçtir ve kalite, sonuca bakmanın yanı sıra sonucun elde edilmesi sürecinin etkin, güvenilir olması amacıyla yapılan tüm çalışmaları da kapsamaktadır (Pamela ve Goodman 1998, akt. Çalışkan 2019; Ünal, 2000). Kalite genel olarak, elde edilen ürün ya da alınan bir hizmetin istenen özelliklere uygunluğu veya daha önceden hâkim otorite tarafından belirlenmiş belirli ölçütlere uygun olması şeklinde ifade edilebilir. Diğer bir deyişle amaca ya da kullanıma uygundur (Adıgüzel, 2008). Bir ürün ya da hizmet amaca hizmet ettiği ve ihtiyaçları karşıladığı ölçüde kaliteli kabul edilmektedir. Kalitenin güvence altına alınması birey, örgüt ve toplum açısından bir gerekliliktir. Kalite güvencesi, bir ürün ya da alınan bir hizmetin belirli ölçütleri karşılayıp karşılamadığının belirlenebilmesi için izlenmesi ve değerlendirilmesidir (Özer vd., 2010; YÖK, 1999). Kalitenin sürekliliğinin sağlanmasının güvence altına alınması en üst düzeyde yararın elde edilmesini sağlamaktadır.

Okul yönetimi açısından kalite, öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini artırmayı sağlayacak biçimde eğitim etkinliklerinin organize edilmesi şekli, öğrenme etkinliklerinde önemli olan kavram ve temalar, demokratik bir toplumun bilinçli, etkin ve katılımcı bireyleri olarak çocukların en iyi şekilde

<sup>1</sup> Bu çalışma ICONTE 2023 Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Vildan Özgen, Öğretmen, MEB, Aydın/Türkiye, vildanozgemail.com, ORCID: 0000-0003-0630-1130

<sup>3</sup> Ali Rıza Erdem, Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Aydın/Türkiye, arerdem@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9704-9529.



yetiştirilmesi için iç ve dış unsurların karşılanmasıdır (Sherddan, 2001, akt. Kıldan, 2010). Bir okulda yer alan öğretmen, öğrenci, izlenen program, kullanılan yöntem ve teknikler iç unsurları oluştururken aile, üretim ve hizmet alanları, atölyeler, teknolojik değişimler gibi eğitimi etkileyen etkenler dış unsurları oluşturmaktadır (Bozkurt, 1995). Okul yönetimi, kaliteyi sağlamak için belirledikleri hedef ve stratejiler kapsamında kurumu oluşturan iç ve dış unsurların gereksinimlerini gidermeye çalışmaktadır. Okul yönetiminde kaliteyi daha önce akademik kriterler, diploma, sertifika ve öğrenci değerlendirmelerinden elde edilenler oluştururken, günümüzde okul tarafından belirlenen hedeflere erişilmesi, nitelikli sonuçların elde edilmesi ve denetlenmesini içeren süreçleri kapsamaktadır (Erişti, 2004). Bu süreçte hedeflenen amaçlara ulaşılması, öğrenci niteliklerinin artırılması ve öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesine yönelik belirli ölçütlerin belirlenmesi ve bunların karşılanması, okul yönetiminde kaliteyi artıran önemli bir unsurlardır. Kaliteli bir okul yönetimi hizmetinin verilmesi öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişim becerilerinin artırılmasını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini, öğrenmeye istek duyan ve özgüvenli olmasını, özyeterlik ve farkındalığını artırmasını sağlayacaktır.

Okul yönetiminde kalitenin artması, eğitim kurumlarının fiziksel donanımlarına, öğretim programlarına, öğretim metotlarına, yöntem, strateji ve farklı teknolojilerin kullanılmasına, okul paydaşları arasındaki iletişim ve iş birliğiyle yakından ilişkilidir ve tüm paydaşların etkin olarak sürece katılmasıyla mümkündür (Oktay, 1999). Sosyal – kültürel ve akademik etkinliklerin yeterliliği, öğrenci ve öğretmen niteliği, fiziki ortamın ve teknik donanımın yeterliliği okul yönetiminde kaliteyi etkileyen unsurlar arasında değerlendirilebilir (Varinli ve Uzay, 1997). Okul yönetiminde kalitenin sağlanması, geliştirilmesi ve sürdürülebilirliği ise eğitim programlarının ve hizmetlerinin belirli kalite standartlarına göre yapılması, belirli süreç ve uygulamaların gerçekleştirilmesi ve amaca yönelik olarak tüm birimlerin ortak hareket etmesiyle mümkündür. Çünkü okul yönetiminde kalite, okulun paydaşları arasındaki ilişkilerle de doğrudan ilgilidir (Oktay, 1999). Okul yönetiminde kalite uygulamaları, öğrencilerin ve velilerin beklentilerinin karşılanmasını, eğitim kurumlarının verimli ve etkili bir şekilde yönetilmesini, öğretim programlarının güncel ve standartlara uygun olmasını ve uygulanmasını, öğretmenlerin çağa uygun, kaliteli ve sürekli eğitim almalarını, okul kaynaklarının etkili kullanılmasını ve okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki bağın geliştirilmesini sağlamalıdır.

Kalite güvencesi, elde edilen bir ürün veya alınan bir hizmetin ihtiyaç ve istekleri karşılanmasını sağlamak için kurumun tüm birimlerinin ortak amaç çerçevesinde hareket etmesidir (Üzel, 1998). Bu çerçevede okul yönetiminde kalite güvencesi, düzenleyici bir sistem olarak iyi belirlenmiş ölçütler ve süreç doğrultusunda çıkarsamada bulunma, bilgi elde etme, hesap verme ve gelişimi ön plana almaktır (UNESCO, 2007). Okul yönetiminde kalite güvencesi, eğitim hizmetinin belirli kalite standartlarına uygun olarak üretilmesini, hizmetten yararlananların memnuniyetini artırmayı, eğitim süreçlerinde verimliliği artırmayı, maliyetleri azaltmayı ve yasal düzenlemelere uyumu sağlamayı amaçlamaktadır. Okulda yapılan etkinlik ve uygulamaların gerçekleşme düzeyinin, sürecin gerektiği şekilde yerine getirilip getirilmediğinin tespit edilmesi gerekmektedir (Toprakçı, 2004). Çünkü okulda öğrencilere verilen eğitim kalitesinin sürekli iyileştirilmesi, eğitimle ilgili tüm unsurların ihtiyaçlarının karşılanmasını ve veriminin artmasını sağlayacaktır. Okulda kalite güvencesinin sağlanması için yönetim süreçlerinde gerçekleştirilen uygulamalara yönelik değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gerekmektedir. (Göksoy, 2014).

Okul yönetiminde kalite güvencesi, uygulanan öğretim programlarının kalitesinin izlenmesi, belli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik süreç olarak değerlendirilebilir. Okulda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirme, öğretimin niteliğini artırma, personel performansını artırma ve yönetim süreçlerini geliştirme amaçlanmaktadır. Öğrenci performansını ölçmeye yönelik çeşitli etkinlikler, öğretmen performansını tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik öğretmen değerlendirmeleri ve okul yönetimi performansını ölçmek için yönetim değerlendirmeleri gibi birçok farklı değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

Okul yönetiminde kalite güvencesi uygulamaları, öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimseyerek öğrenciyi merkeze almayı, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayarak öğrenci başarısını ve öğretim kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu uygulamalar okul yönetimi, öğretmen, öğrenci, veli gibi iç ve dış unsurlar arasında iş birliğinin, iletişimin ve kurumsal imajın da olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Okulların hedeflerine ulaşmasını sağlayacak planlamaların, uygulamaların ve kontrol süreçlerinin gerçekleştirilmesi ve bu süreçlerin belirli ölçütler doğrultusunda sürekli değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik girişimlerde bulunulması okul yönetiminde kalite güvencesi kapsamındadır. Okul yönetiminde kalite güvencesi uygulamaları, okulun insan ve madde kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik uygun materyallerin sağlanması, öğretmenlerin sürekli eğitimlerinin ve gelişimlerinin takibi, öğrenci ve öğretmen performansının düzenli olarak değerlendirilmesi ile raporlanmasını kapsayarak, okulların eğitim kalitesini, eğitim iş görenlerinin performansını artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek için kullanılmaktadır.

Bu çalışma okul yöneticilerinin okul yönetiminde kalite, kalite güvencesi ve uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmayla okul yönetiminde kalite ve kalite güvencesi uygulamalarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler sunulurken katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışma amacına yönelik ele alınan sorular şunlardır: Okul yöneticilerinin görüşlerine göre;

1. Okul yönetiminde kalite nedir?
2. Okul yönetiminde kalite güvencesi nedir?
3. Okul yönetiminde kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalar nelerdir?
4. Okul yönetiminde kalite güvencesi okula ne gibi yararlar sağlamaktadır?

## YÖNTEM

Çalışmada okul yöneticilerinin okul yönetiminde kalite ve kalite güvencesine yönelik görüşlerini araştırmak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların bir olguya ilişkin yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunu tanımlamak, bireylerde oluşturduğu anlamları ortaya çıkarmak ve açıklamak için kullanılır (Ersoy, 2016). Fenomenoloji deseni ile kişilerin bir konu hakkındaki duygu, düşünce, görüş ve bilgileri derinlemesine incelenebilmekte, açığa çıkartılabilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Fenomenoloji çevremizde var olan, günlük yaşantımızda deneyim, algı, olay ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkan, farkında olduğumuz ancak detaylı ve derin bilgi sahibi olmadığımız olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde farklı öğretim kademesinde görev yapan 8 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örneklem yönteminin tercih edildiği çalışmada ulaşılan kişilere '*Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?*' (Miles ve Huberman, 1994), sorusu ortaya konularak yeni kişilere ulaşılması sağlanmıştır. Bu yöntem, çalışmanın konusuna ilişkin zengin ve detaylı bilgilerin alınabileceği kişi ve kişiler aracılığıyla diğerlerine ulaşılmasıdır (Creswell, 2008; Patton, 2002) ve çalışmanın geçerliliğine katkı sunmaktadır (Özkanan ve Erdem, 2016). Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**  
*Çalışma Grubundaki Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Kıdem	Eğitim Durumu
K1	Erkek	İlkokul	30	Lisans
K2	Kadın	Anaokulu	12	Lisans
K3	Erkek	Ortaokul	22	Lisans
K4	Kadın	Anaokulu	16	Lisans
K5	Erkek	Ortaokul	20	Lisans
K6	Erkek	İlkokul	18	Lisans
K7	Erkek	Lise	24	Lisans
K8	Erkek	Lise	22	Lisans

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Okul yönetiminde kalite güvencesi görüşme formu” kullanılmıştır. Bu teknikte görüşme soruları açık uçludur ve konunun netleştirilmesi için önceden oluşturulmuştur (Merriam, 2013). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 soru ve alt sorulardan oluşmaktadır. Görüşme sorularına ilişkin öncelikle beş uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanmış, pilot uygulama gerçekleştirilerek tekrar gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Detaylı bilgi toplayabilmek ve bütünü ortaya koyabilmek için farklı kademelerde çalışmakta olan gönüllü katılımcılar seçilmiş, katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar alan uzmanı tarafından kontrol edilerek araştırmanın tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş ve benzerlikler göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, konu içinde yer alan kategorinin ne ölçüde öne çıkarıldığının görülebilmesi için önemlidir. (Bell, 2001). İçerik analizinde temel amaç, ulaşılan verileri açıklayacak kavram ve bağlantılar elde etmektir (Çepni, 2012). Eğitim araştırmalarında yazılı ürünler, günlük ve görüşme metinlerinde sıkça kullanılan içerik analizinde, elde edilen benzer verilerin, belirli kategori ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi, düzenlenmesi ve yorumlanması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik farklı yöntemler kullanılabilir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcılara tekrar gösterilerek eksiklerin giderilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlılığı ise kodlayıcılar arası görüş birliği ile sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası birlik nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanmasında önemli süreçler arasında yer alır (Cresswell, 2007). Nitel araştırma alanında uzman olan iki kişiye elde edilen veriler gösterilerek kategori ve tema üretmesi istenmiş ve araştırmacılar tarafından belirlenen tema ve kategorilerle kıyaslanmıştır. Kıyaslama sonucunda uzman görüşleri de göz önünde bulundurularak kategori ve kodlara son hali verilmiştir. Geçerlik ve güvenirliliğini arttırmak için veri kaynaklarında çeşitleme yoluna gidilmiş ve yansız bir yaklaşım sergilenerek öznel verilerin elde edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

### Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar araştırmanın her aşamasını açık, tarafsız ve detaylı bir şekilde aktarmıştır. Katılımcılara kod adlar verilerek kimlikleri gizlenmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla ilgili bölümlerde çalışmaya dahil edilmiştir. Kod adlar K1, K2, K3, K4...şeklinde belirtilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcıların herhangi bir şekilde yönlendirilmesinden kaçınılmış ve etik kurallara dikkat edilerek çalışma tamamlanmıştır.

## BULGULAR

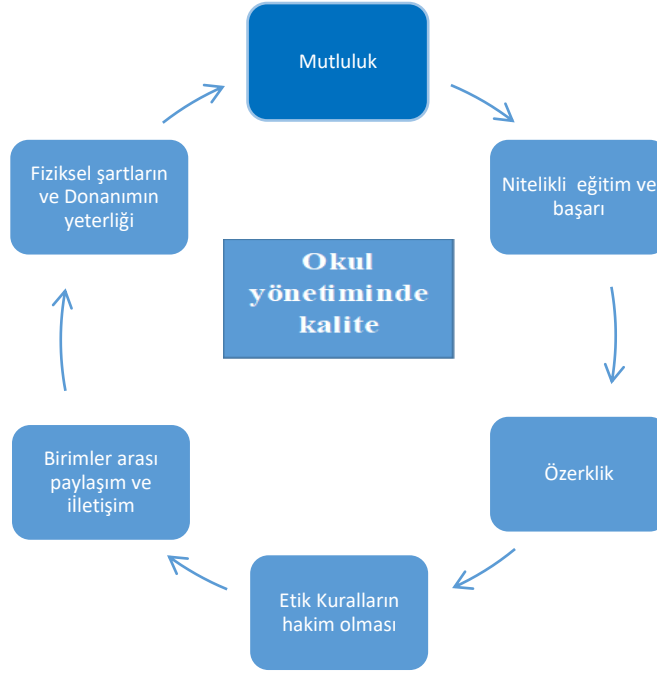
Farklı okul kademelerinde görev yapan görev yapan 8 okul yöneticisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Ulaşılan bulgulardan yöneticilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur.

### Okul yöneticilerinin “okul yönetimde kalite nedir?” sorusuna ilişkin görüşleri

Okul yöneticilerinin “Okul yönetimde kalite nedir?” sorusuna ilişkin görüşlerinden oluşturulan temalar Şekil 1 de verilmiştir.

#### Şekil 1

Okul Yöneticilerinin “Okul Yönetimde Kalite Nedir?” Sorusuna İlişkin Görüşlerinden Oluşturulan Temalar



Farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin “okul yönetimde kalite nedir” sorusuna ilişkin görüşlerinden; ‘okulun nitelikli eğitim vermesi ve başarılı olunması’, ‘öğretmen, öğrenci ve yöneticinin okulda mutlu olması’, ‘okul yönetimde etik kuralların hakim olması’, ‘birimler arası olumlu iletişim kurulması ve paylaşımlarda bulunulması’, ‘okulun fiziksel şartlar ve donanım açısından yeterli olması’, herkesin görev tanımı doğrultusunda hareket etmesi ve bağımsız karar alabilme alanının olması’ temaları oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul yönetimde kalitenin ne olduğuna ilişkin görüşlerini belirten ifadeler şunlardır:

- ✓ ‘Okul yönetimde kalite ancak nitelikli eğitim verilmesiyle mümkündür, işini iyi icra eden ve etmeye çalışan bir öğretmen kaliteyi artırır ve başarıyı yükseltir hem kendi hem okulun kalitesini’ (K3)
- ✓ ‘Herkes rahatça görüşlerini ifade edebilmeli, yönetici-öğretmen arasında mesafe olmamalı, okul yönetimiyle öğretmen arkadaş olabilmeli (K5)’
- ✓ ‘Fiziksel olarak yeterlilik varsa, karşılanıyorsa, iletişim varsa, yönetim adil de davranmaya çalıştığında, bu okul yönetimde kalitenin tanımıdır, bence (K8)’
- ✓ ‘Öğretmen mutluyorsa nitelikli eğitim verir, nitelikli eğitim başarıyı beraberinde getirir, başarı da kalitenin en önemli göstergesidir (K7)’

Okul yöneticileri okul yönetimde kaliteyi farklı unsurların da devreye girdiği okulda nitelikli eğitim verilmesi, bu anlamda özellikle öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, görev ve sorumluluklarının

bilincinde olması, fiziksel donanım, araç- gereç ve gerekli materyallerin mutlaka karşılanması gerektiği, birimler, öğretmen-öğrenci, veli ve okul yönetimi arasında işbirliği, iletişim ve bilgi paylaşımının önemli olduğu, etik kuralların benimsenmesi ve kurumlara entegre edilmesi olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri öğrenci, öğretmen ve kendileri için karar verme ve hareket alanlarının genişlediği ölçüde okul yönetiminde kalitenin olduğunu vurgulamıştır.

### Okul yöneticilerinin “okul yönetiminde kalite güvencesi nedir?” sorusuna ilişkin görüşleri

Okul yöneticilerinin “okul yönetiminde kalite güvencesi nedir?” sorusuna ilişkin görüşlerinden oluşturulan temalar Şekil 2 de verilmiştir.

#### Şekil 2

Okul Yöneticilerinin “Okul Yönetiminde Kalite Güvencesi Nedir?” Sorusuna İlişkin Görüşlerinden Oluşturulan Temalar



Farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin “okul yönetiminde kalite güvencesi nedir” sorusuna ilişkin görüşlerinden; “ölçütlerin belirlenerek uygulanması”, ‘sürecin izlenmesi’, ‘sürekli geribildirim alınarak değerlendirmenin yapılması’, ‘performans iyileştirmeye yönelik uygulamalar’, ‘verimliliğin sağlanması’ temaları oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul yönetiminde kalite güvencesinin ne olduğuna ilişkin görüşlerini belirten ifadeler şunlardır:

- ✓ ‘Okulun performansının ve kalitesinin sürekli olarak ölçülmesi lazım, öğrenciden mi kaynaklı, veliden mi, öğretmenden mi kaynaklı? Sorun kaynağı tespit edilebilirse iyileştirilebilir, bu yüzden önemli buluyorum (K6)’
- ✓ ‘Bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilir, öğretmenlerin eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabiliriz (K2)’
- ✓ ‘Sürecin başarısı, sonucun başarısını da beraberinde getirir diye düşünüyorum, süreçteki her unsuru kontrol altında tutabilirsek daha kaliteli ürün ortaya konulabilir (K5)’
- ✓ ‘Kalite güvencesi sayesinde okul yönetiminde verimlilik ve etkinliği artırılabilir, sadece okul yönetiminde değil, okulun tüm birimlerinde kalitenin yakalanması mümkündür (K3)’

- ✓ *'Kalite güvencesi, okulun performansını ve kalitesini artırarak öğrencilere daha iyi bir eğitim sunabilme imkanını ve bu tür okullar tüm veli ve öğrencilerin seçmek istedikleri yer haline gelir(K1)'*

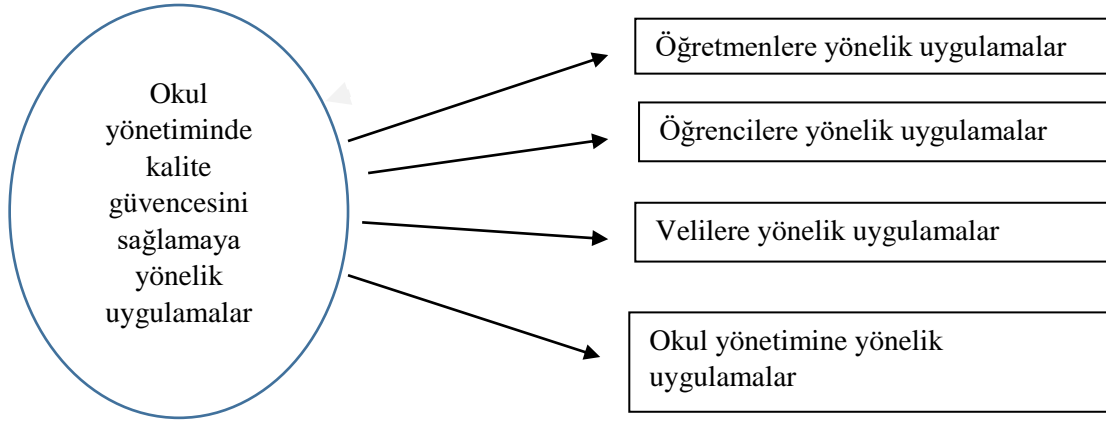
Okul yöneticileri "okul yönetiminde kalite güvencesi"nin öğrenci başarısını, kurum içi performansı, okul yönetiminde verimlilik ve etkinliği artıran, belirli ölçütlere uymayı gerekli kılan, öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve öğretmenlerin daha farklı eğitim yöntemlerini geliştirmesine katkı sağlayan, başarıyı artırarak okulun niteliğinin ve okula olan güvenin artırılarak okulun imajına fayda sağlayacağını ifade etmiştir.

### **Okul yöneticilerinin "okul yönetiminde kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalar nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşleri**

Okul yöneticilerinin görüşlerinden "okul yönetiminde kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalar nelerdir" sorusuna ilişkin oluşturulan temalar Şekil 3 de verilmiştir.

#### **Şekil 3**

*Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden "Okul Yönetiminde Kalite Güvencesini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar Nelerdir" Sorusuna İlişkin Oluşturulan Temalar*



Farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerinden "okul yönetiminde kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalar nelerdir" sorusuna ilişkin 'öğretmenlere', 'öğrencilere' 'velilere' ve 'okul yönetimine' yönelik uygulamalar olmak üzere dört alt tema oluşturulmuştur.

#### **a) Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirten ifadeler şunlardır:

- ✓ *Çok sık ve düzenli olmasa da öğretmenlerin derslerini gözlemlemeye çalışırım, onların güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması, daha iyi metotlar geliştirmeleri ve daha nitelikli bir eğitim vermeleri için öğretmenin performansının gözlemlenmesi gerektiğine inanıyorum (K8)'*
- ✓ *'Öğretmenlerimin gelişimlerini desteklemeye ve farklı eğitim olanaklarından onları haberdar etmeye çalışırım (K3)'*
- ✓ *'Öğrencilerin il ve ilçe çapında başarılarını değerlendiren düzenli bir sınav sistemimiz yok ancak bazı yayınevleriyle anlaşarak okulun ve öğrencilerin genel performansını tespit etmeye çalışıyoruz (K5)'*
- ✓ *'Öğretmenlerle iş birliğini ve iletişimi geliştirmek ve aralarındaki diyalogu artırmak için toplantılar ve çeşitli etkinlikler düzenlemeye çalışıyoruz (K4)'*

- ✓ ‘Öğrencilerden aldığımız geri bildirimler önemli, onlar için öneri kutuları oluşturduk, gelmek istemeyen olursa oraya yazabilirler (K2)’

**b) Okul yöneticilerinin öğrencilere yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğrencilere yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirten ifadeler şunlardır:

- ✓ ‘Öğrencilerin eksiklerini görmek için yayınevleriyle sınavlar yapılması konusunda iş birliği yapıyoruz, Destekleme ve Yetiştirme kurslarıyla öğrencinin yetersiz olduğu derslere yönlendirerek başarılarını artırmaya çalışıyoruz (K3)’
- ✓ ‘Öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendiriyoruz, satranç, karate, judo vb. öğrenci ve veli talepleri doğrultusunda farklı kurslar açmaya çalışıyoruz (K7)’
- ✓ ‘Rehber öğretmenlerimiz, öğrencileri her açıdan destekliyor, her türlü bireysel rehberlik veriyorlar, çalışma planları hazırlıyorlar, öğrenciler arasında akran zorbalığı veya diğer problemlere yönelik bilinçlendirici etkinlikler düzenliyorlar (K5)’
- ✓ ‘Planlama aşamasında olduğumuz bir öğrenci memnuniyet anketi uygulaması var, aldıkları eğitim kalitesini ve önerilerini almayı düşündüğümüz, ilerleyen günlerde uygulamaya koymaya çalışacağız (K8)’
- ✓ ‘Haftada bir gün ilk saat okuma saatleri düzenleyerek okul olarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaya çalışıyoruz (K1)’

**c) Okul yöneticilerinin velilere yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin velilere yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirten ifadeler şunlardır:

- ✓ ‘Okul yöneticisi olarak velilerle iletişim çok önemli, veliyle diyaloga geçildiğinde disiplin sorunlarının da azaldığını görüyoruz (K6)’
- ✓ ‘Rehber öğretmenlerimizle birlikte gelişen durumlara, olaylara ilişkin velilere yönelik eğitimler düzenlemeye çalışıyoruz (K7)’
- ✓ ‘Okulun faaliyetlerine velileri katmaya çalışıyoruz, kermes ya da okulla ilgili herhangi bir kutlama ve etkinlikte katılmalarını teşvik ediyoruz (K1)’
- ✓ ‘Okula her zaman gelebilirler, istedikleri her zaman ziyaret edebilirler, kapımız her zaman açık (K2)’
- ✓ ‘Velilere yönelik okulumuzda farklı kurslar organize etmeye çalışıyoruz, okulun yollarını onlar için daha erişilebilir yapmaya çalışıyoruz (K3)’

**d) Okul yöneticilerinin okul yönetimine yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul yönetimine yönelik kalite güvencesi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirten ifadeler şunlardır:

- ✓ ‘Okulun hedeflerini belirliyoruz bunların ölçülebilir ve gerçekleştirilebilir olmasına dikkat ederek ve hedefleri bir önceki seneye göre daha ileri taşımaya çalışıyoruz (K7)’
- ✓ ‘Başarı ekip işidir, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetimin elele, işbirliği içinde çalışması gerekir, hepsinin fikri de katılımı da önemli (K8)’
- ✓ ‘Velilerle sürekli iletişim halindeyiz, öğrencilerin başarısını, performansını nasıl daha iyiye taşıyabiliriz, değerlendirme yapıyoruz (K5)’
- ✓ ‘Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalarına, öğretim yöntemlerini geliştirmelerine çeşitlendirmelerine katkı sağlayacak eğitimler almalarını teşvik ediyoruz (K6)’
- ✓ ‘Özellikle diğer yönetici arkadaşlarımızın da katıldığı, öğretmen performansını artırmaya, bütçe ve diğer kaynakların kullanımına ilişkin toplantılar yapmaya gayret ediyoruz (K3)’

- ✓ ‘Öğrencilerin günlük faaliyetlerini takip etmeye çalışıyoruz, sınıf öğretmenlerinin kontrolünde haftalık takip çizelgeleri oluşturduk (K1)’

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulamalara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde benzer görüşlerde olduğu ve birbirlerinin düşüncelerini destekler çerçevede düşüncelerini dile getirdiği görülmektedir.

#### Okul yöneticilerinin “okul yönetiminde kalite güvencesi okula ne gibi yararlar sağlamaktadır?” sorusuna ilişkin görüşleri

Okul yöneticilerinin “okul yönetiminde kalite güvencesi okula ne gibi yararlar sağlamaktadır” sorusuna ilişkin görüşlerinden oluşturulan temalar Şekil 4 de verilmiştir.

#### Şekil 4

Okul Yöneticilerinin “Okul Yönetiminde Kalite Güvencesi Okula Ne Gibi Yararlar Sağlamaktadır” Sorusuna İlişkin Görüşlerinden Oluşturulan Temalar



Farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin “okul yönetiminde kalite güvencesi okula ne gibi yararlar sağlamaktadır” sorusuna ilişkin görüşlerinden ‘okulda daha iyi ilişkiler kurulması’, ‘personel verimliliğinin artması’, ‘öğrenci, veli ve öğretmen memnuniyeti’, ‘kaynakların verimli kullanımı’, ‘akademik başarının artması’, okulun imajının iyileşmesi’ temaları oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin tümü “Okul yönetiminde kalite güvencesi okula ne gibi yararlar sağlamaktadır” sorusuna ilişkin görüşlerinde okulu bir bütün olarak ele almış ve konuya ilişkin görüşlerini o doğrultuda dile getirmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul yönetiminde kalite güvencesinin okula sağladığı yararlarla ilişkin görüşlerini belirten ifadeler şunlardır:

- ✓ ‘Kalite güvencesi okula çok önemli katkılar sağlamaktadır, özellikle öğrencilerin öğrenme süreçleri kontrol edilerek gerekli yerde gerekli iyileştirmelere yapılabilir, böylelikle öğrenci başarısı artırılabilir (K7)’
- ✓ ‘Öğrenci başarısı artarsa, öğrenci memnuniyeti artar, öğrenci memnuniyetinin artması ise hem yeni öğrenciler gelmesine hem de okulun imajının olumlu hale gelmesine neden olur (K3)’



- ✓ ‘Kalite güvencesi, okulda görev yapan tüm personelin ihtiyaçlarının belirlenmesine, kendilerini yetersiz gördükleri eğitimleri almalarına ve verimliliklerinin artmasını sağlar, yani personel daha etkili şekilde yönetilebilir (K1)’
- ✓ ‘Okulun sahip olduğu farklı kaynakların verimli kullanılmasını ve kaynakların gerekli yerlere harcanmasını sağlayabilir (K2)’
- ✓ ‘Kalite güvencesi, okulun kalitesini artırarak, okulun toplumla daha iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olur ve toplumun, öğretmenin, velinin okula olan güvenini ve okulun güvenilirliğini artırır (K4)’

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin okul yönetiminde kalite güvencesinin okula sağladığı katkılar doğrultusunda birbirini destekler mahiyette düşünceleri paylaştığı görülmektedir. Okul yöneticilerine göre okul yönetiminde kalite güvencesi, okulda daha iyi bir eğitim hizmeti ve ortamı sunulmasına katkı sağlamaktadır.

## TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dünyada meydana gelen sosyal, ekonomik, politik ve kültürel değişimler, insanların her alanda farklı ihtiyaç ve beklentilere sahip olmasına, ürün ve hizmet üretme kapsamında kurumların ve yapılan etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur (Çınar vd., 2003). Bu kurumlardan birisi de şüphesiz eğitim hizmetinin verildiği okuldur. Okulda verilen eğitimin kalitesinin artırılmasında okul yönetiminde kalite güvencesinin sağlanması önemli bir faktördür. Okul yönetiminde kalite güvencesiyle kalitesi artan eğitim öğrencilerin hayatları boyunca başarı elde etmesine, iş hayatında başarılı kariyer elde etmesine topluma etkin katkı sağlamasına yardımcı olmaktadır. Eğitimde kalitenin sağlanması için öncelikle okul yönetiminde kalite güvencesinin sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır. Okul yönetiminde kalite güvencesi öğrencilerin başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, eğitim sürecinde geri bildirimlerin sağlanması ve öğrenciye özgü öğrenme yöntemlerinin kullanılması okulda verilen eğitimin kalitesinin artırılması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın sonuçları açısından değerlendirildiğinde okul yönetiminde kalite güvencesinde öğretmenin niteliğini artırmak en önceliklidir. Kaliteli bir öğretmenin çocukların gelişim düzeylerini daha fazla göz önünde bulundurduğu, çocukların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olduğu, onların ihtiyaçlarını daha profesyonel şekilde karşıladığı ve eğitimsel sonuçları etkilediği farklı araştırmalarda da bulgulanmıştır (Burchinal vd., 2002; Early ve Winton, 2001). Bununla birlikte fiziki ve öğretim materyalleri yeterliliği, donanım, teknolojik imkanlar da okul yönetiminde kalite güvencesini belirleyen diğer unsurlar arasındadır (Miske, Dowd,1998 Akt. UNICEF, 2000; Droste 2000 Akt. UNICEF 2000; Stiefel vd., 2001; Özdemir 2002; Heyneman ve Loxley 2003; James vd., 2003; Bacolod ve Tobias 2006; Hanushek ve Wößmann 2007; UNESCO 2007).

Okulda verilen eğitimin kalitesini, okul yönetiminin kalite güvencesinden ayrı tutmak mümkün değildir. Bu bağlamda, toplumların gelişmişlik düzeyiyle de yakından ilişkili olan eğitim hizmetlerinde kalite sistemli ve bir bütün olarak okul yönetiminde kalite güvencesi sürecinin değerlendirilmesi, gerekli alanların yenilenmesiyle sürekli bir iyileşmenin yapılmasıyla sürdürülebilir olmaktadır (De Jager ve Nieuwenhuis, 2005). Bireyin yaşamında önemli bir bölümü kapsayan okulda alınan eğitim sürecinin nitelikli ve sürdürülebilir olması bireye ve topluma önemli katkılar sağlamaktadır. Nitelikli bir eğitim hizmeti, okul yönetiminde çağın gereklerine göre yenilenebilen, her aşamasının kontrol edildiği, tüm birimlerin belirlenen hedeflere varmak için ortak ve iş birliği içerisinde hareket ettiği kalite güvencesi süreciyle mümkündür. Okul yönetiminde kalite güvencesi sürecinin bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına, çağın gereklerine, toplumsal ve teknolojik değişimlere ve gelişmelere göre sürekli geliştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir.

Okulda istenilen nitelikte eğitim hizmetinin verilmesinde ve okulun hedeflerine ulaşmasında okul yönetiminde kalite güvencesinin sağlanmasının rolü ve önemi büyüktür. Okul yönetiminde kalite güvencesinin sağlanmasında öncelikle okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Araştırma bulgularına göre okul yönetiminde kalite güvencesinin sağlanması ve geliştirilebilmesi için okul yöneticilerine şunlar önerilebilir: Okul yöneticileri; (i) Öğretmenlerin ve eğitim etkinliklerinin değerlendirmesini ve analizini yapabilir. (ii) Öğrenci başarısı, öğretim kalitesi, öğrenci memnuniyeti,

personel performansı, yönetim süreçleriyle ilgili kalite standartları ve kalite güvence sistemleri oluşturabilir. (iii) Öğrenci başarısını düzenli olarak izleyebilir. (iv) Öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin kendisini geliştirmesine yönelik eğitimler organize edebilir.(v) Okulun iç ve dış paydaşlarından geri bildirim alarak iyileştirmeye yönelik tedbirler alabilir. (vi) Okulun iç ve dış paydaşları arasında eşgüdüm ve iletişimi sağlayarak okul etkinliklerine olan katkılarını artırabilir.

### KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bell, P. (2001). Content analysis of visual images. T. Leeuwen and C. Jewitt (Ed.), *Handbook of visual analysis*. Sage, London.
- Bacolod, M. P & Tobias, J. L. (2006). Schools, school quality and achievement growth: Evidence from the Philippines. *Economics of Education Review*, 25(6), 619–632.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2–11.
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirmenin gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 531-534.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA
- Çalışkan, A.(2019). Yükseköğretim yönetimi, kalite güvence politikaları ve uygulamaları, Hasan Arslan (Ed.).*Yükseköğretimin Yönetimi* içinde (s.129-160). Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2012). *Introduction to research and project work*. Celepler Printing, Trabzon.
- De Jager H. J. & Nieuwenhuis F. J. (2005). Linkages between total quality management and the outcomesbased approach in an education environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 251.
- Çınar, O., Atalay, S. & Büyükkasap, E. (2003). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda toplam kalite yönetimi eğitiminde eğitim fakültelerinin rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 297-304.
- Early, D. M., & Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 285–306.
- Erişti B. (2004). *Avrupa kalite yönetimi vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (ss. 51- 110). Anı yayıncılık.
- Göksoy, S.(2014). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(7), 85-99.
- Hanushek, E.A. & Wößmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper. 4122.
- Heyneman, S. & Loxley, W. (2003). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income Countries. *American Journal of Sociology*, 88 (6), 1162–1194.
- James, C., Dunning, G. Connolly, M.(2003). Lessons from successful schools in disadvantaged settings. *Management In Education*, 20(4),14–18.
- Johnson, R. B. & Christensen,L.(2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Fifth edition. SAGE Publications.
- Kıldan, A.O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Oktay A., (1999) *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Pelin Ofset.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253–270.

- Özkanan, A., & Erdem, R. (2016). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 7-28.
- Patton, M. Q. (2002). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Stiefel, L., Schwartz, A. E., & Iatarola, P. (2001). *Determinants of school performance in New York elementary schools: Results and implications for resource use*. Condition Report prepared for the Education Finance Research Consortium.
- Toprakçı, E. (2004). Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki eylem programı: karşılaştırmalı bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 29 (131), 83-92.
- UNESCO. (2007). *Global monitoring report, education for all 2008*. Oxford Press.
- Ünal, S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Üzel, İ. (1998). *Kalite güvence sistemlerinde eğitim ve bir uygulama* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Varinli, İ., & Uzay, N. (1997). *Erciyes üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesinde hizmet kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar*. Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu, Haberal Eğitim Vakfı, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınları.
- YÖK (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*, [http://dosya.marmara.edu.tr/aef/dekanlik/konsej/yok\\_dunyabankas\\_kitapcik.pdf](http://dosya.marmara.edu.tr/aef/dekanlik/konsej/yok_dunyabankas_kitapcik.pdf). Erişim Tarihi: 10.03.2023

## BÖLÜM 4

### YENİ NESİL EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİ ALGILAMADA NÖROLİDERLİĞİN ROLÜ

Merve UYSAL<sup>1</sup>

#### Özet

Küresel dünyanın hızla gelişen çalışma ortamında eğitim örgütlerinin başarısı için yöneticilerin iyi bir lider olmaları oldukça önemlidir. Günümüzde eğitim kurumu işlevi gören ve geleceğin yöneticilerini yetiştiren kuruluşlarda çalışan eğitimcilerin özellikle iyi yönetici olmaları gerekmektedir ve gerekmektedir. Bu bakımdan değişime ve yeniliğe açık nöroliderler bir adım öndedir. Çalıştıkları organizasyonlarda çalışanların duygularını tanıyabilen ve duyguları doğru yönetebilen, duygusal zekâsı ve sosyal zekâsı yüksek liderler bu değişimin başlatılmasında önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla, bu çalışma, liderlik düzeyinin değişen paradigmaları içerisinde kendine yer bulan eğitim örgütlerinde liderlik kavramını kalitatif metot zemininde literatür taraması ile incelemektedir. Özellikle literatürde nöroliderlik üzerine çok fazla ampirik araştırma bulunmamaktadır. Çalışmanın nöroliderlik ile eğitim örgütleri arasında somut bir ilişkinin var olduğunu yansıtması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, günümüz koşullarında eğitim kurumlarında değişimlere eşlik eden hem kendisinde hem de kurumunda olumlu değişimler yaratan, meslektaşlarının duygularının farkında olan ve duygularını doğru yönetebilen üst düzey liderlere daha fazla ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, nöroliderlik, eğitim örgütleri

#### GİRİŞ

Günümüzde yüksek teknolojik makinelerin icadı ile bilim insanları, insan beyni hakkında daha fazla bilgi edinebilmekte ve bu keşifler insanla ilgili tüm bilimsel çalışmalara yeni yaklaşımlar getirmektedir. Çağımızdaki bilim ve teknoloji de yaşanan gelişmeler her şeyi etkisi altında bıraktığı gibi eğitsel faaliyetleri de tesir altına almış; eğitim anlayışı kendisini yeniden oluşturma gereksinimi hissetmiştir. Bilhassa, yaşanan hızlı gelişmeler eğitim yöneticilerinin davranışlarında da belirli değişiklikleri mecbur kılmıştır. Eğitim yöneticilerinin sürekli kendini geliştiren, değişime eşlik eden, iş görenleriyle ve yakınlarıyla etkili bir iletişim gerçekleştiren, gelecek adına öngörü sahibi lider vasıflarını taşıyan kişiler olabilmeleri istenmektedir. Çünkü hangi kuruluş kapsamında olursa olsun bütün üst düzey yönetici pozisyonlarında olan bireyler eğer değişime direnç gösterirlerse ya da çalışmalarına yenilikleri adapte etmezlerse örgütü ayakta tutmaları mümkün olmayacaktır. Bu minvalde, eğitim örgütleri ile yöneticilerinin liderlik ve modern yönetim yaklaşımlarını benimsemeleri önem arz etmektedir.

Bununla beraber, beyin araştırmalarındaki metodolojik ve teknolojik gelişmelerle birlikte, beyindeki düşünce ve duyguların başka biri tarafından anlaşılır hâle gelmesini sağlamıştır. Dolayısıyla karar üretme, planlama, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçlere dair başlı başına yeni yaklaşımlara ulaşılmıştır. Teknolojideki yenilikler sayesinde, bütün dünyada yürütülen beyin araştırmalarının sayısında hatırı sayılır bir artış olduğundan duygu, düşünce ve davranışların gerisindeki somut gerçekliğe biraz daha fazla yaklaşılmaktadır. Nitekim tarihi akış içerisinde bireyi ve onun davranışlarına anlamlandırmak belirli bir kronolojik sırayla ilerlemektedir. Daha açık bir ifade ile insanı anlamaya ve açıklamaya ilişkin olan bilgi süreci önce sadece sosyal bilimlerden sonra davranışsal bilimlerden ve son olarak da beyin araştırmalarından oluşmuştur. Elbette beyin araştırmalarında salt gözlemin yetersiz olması ve daha üst düzeyde teknolojik araç-gereç ihtiyacı nörobilimin en sonda bahsedilmesine sebep olmuştur.

Nörobilim alanında son yıllarda yapılan çalışmalar sosyal bilimlerin bazı alanlarına yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu durumun en belirgin örneği hiç şüphesiz liderliktir. Özellikle, daha çok nörobilimin

<sup>1</sup>Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Final Üniversitesi, Girne/Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, merve.uyosal@final.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3430-0194

yeni bulguları kullanılarak liderlik kavramı yeniden araştırılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçları bu alandaki eski araştırmalara kıyasla daha bilimsel ve somut hale gelmiştir. Ayrıca, sinirbilim ve liderliğin entegrasyonundan ortaya çıkan yeni bir alan da David Rock tarafından Nöroliderlik olarak adlandırılmıştır (Lafferty ve Alford, 2010). Bu alanda araştırmacılar, nörobilimin yeni bilimsel bulgularını kullanmakta ve liderlik hakkında önemli yeni anlayışlara ulaşmaktadırlar.

Nöroliderlik hem liderlik hem de sinirbilim araştırmalarının sonuçlarını harmanlayarak; insanın duygu, davranış ve düşüncesinin arkasındaki gerçekliğin keşfi ile liderlik uygulamalarına yeni bir soluk getiren güncel anlayışlardan biridir. Diğer tüm liderlik kuramlarından farklı olarak nöroliderlik olgusu, liderlik davranışları ile nörobilimi birleştirerek iş görenleri davranışa yönlendiren beyinsel süreçleri daha da net bir şekilde kavramanın liderlerin başarısı üzerindeki rolünü araştırmaktadır. Yönetim süreçlerinde eğitim yöneticilerinin nöroliderlik yeterliklerinden faydalanmaları gerek bireysel gerekse örgütsel düzeyde gelişimin püf noktası olabilir. Örgütsel alanda nörobilimsel neticelerin yer alması aslında pek eski değildir. Örgütsel nörobilim, kurumdaki insanların davranışlarının anlaşılması, netleşmesi ve örgütsel yapının bu noktada inşa edilmesine imkân vermektedir. Eğitim yöneticilerinin örgütün yönetim sürecindeki başarısını artırabilmesi için nörobilimsel bulgulardan yararlanması elbette nöroliderlik yeterliklerini geliştirilmesi ile yakın ilişkilidir.

Tüm bunların ışığında, bu çalışmada liderlik düzleminin değişen paradigmaları içinde kendine yer bulan liderlik kavramının eğitim örgütlerindeki yeri kalitatif araştırma metotlarından literatür incelemesi ile incelenmiştir. Bilhassa, alan yazında nöroliderlik ile ilgili ampirik çalışmalar sayıca çok değildir. Çalışmanın, nöroliderlik ile eğitim örgütleri arasında somut bir bağlantı olduğuna dair noktaları yansıtabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## **Liderlik**

Değişik mesleklere mensup kişilerin liderlik ve liderlik özellikleri gibi konulara ilgi duymaları ile bu alan gün geçtikçe popüler bir hal almış dolayısıyla alana dair çalışma yapanlar bunu fırsat bilip çokça yayın yapmışlardır. Bu nedenle, liderlik konusunun talep edildiği ve dolayısıyla arzının yüksek olduğu görülmektedir. Her birey kendi bilgi düzeyi, kültürü ve bakış açısından yola çıkarak liderliği farklı şekilde tasvir etmektedir. Aynı zamanda farklı disiplinlerde liderliği kendi sınırları içerisinde tanımlamışlardır; bu durumda liderliğin kavramsal noktada algılanmasındaki farklılığı ortaya koymuştur.

İnsanlık tarihi boyunca liderlik bilinen, var olan ve önemli bir olgu olmuştur. Birçok farklı filozof, araştırmacı ve yazar tarafından kendi koşullarına uygun olarak tarif edilmiştir. Antik çağlardan itibaren felsefe düşünürlerinin liderlik konusunda ortaya attıkları çeşitli görüşler ile yakın yıllarda gelişen liderliğe dair güncel yaklaşımlar ortak bir paydada buluşturulmaya çalışılmaktadır. Örneğin, Northouse (2016), 1900 ile 1990 yılları arasında liderlik üzerine yazılmış tüm makaleleri analiz etmiş ve liderlik üzerine 200'den fazla farklı tanım olduğunu tespit etmiştir. Liderliği grup süreçlerinin odağı olan gören bazı tanımlar, lideri her şeyin merkezine koymaktadır. Buna göre, lider grupta değişim yaratır, faaliyetleri organize eder ve grubun iradesini yönlendirir. Liderliğe kişilik perspektifinden ele alan tanımlar da liderliği, liderlerin sahip olduğu özel nitelikler ya da özelliklerle açıklamaktadır. Bu bakış açısına göre, özellikler liderlerin amaçlarına ulaşmak için diğerlerini ikna etmesini sağlamaktadır. Liderliği bir eylem ya da davranış olarak gören bir başka yaklaşım ise liderlerin özelliklerini ya da niteliklerini dikkate almaktan ziyade liderlerin nasıl davrandığını göz önünde bulundurmaktadır. Bu yaklaşımlara ek olarak, liderliği liderler ve takipçileri arasındaki güç ilişkisi açısından değerlendirenler de mevcuttur. Liderler bu yaklaşımda, başkalarında değişimi gerçekleştirmek için gücünü kullanan bireyler olarak görülmektedir.

Araştırmacılar liderlikle ilgili görüşlerini ortaya koyarken, birçoğu arasında tartışmalı bir konu da devam etmektedir. Bu konu, liderliğin yöneticilikten farklı olup olmadığı sorusudur. Öte yandan, eğer birbirlerinden farklılarsa, o zaman yönetim ve liderlik kavramları arasındaki farkın ne olduğu sorusudur. Çoğunlukla akademisyenler, liderliğin yönetimden farklı olduğu konusunda hemfikirdir. Liderlik fikrinin temelleri Aristoteles ile atılmış ve tarih boyunca bu temeller üzerine birçok görüş inşa edilmiştir. Öte taraftan, liderliğe nazaran daha yeni bir olgu olan yönetim ise 20. yüzyıl sanayi toplumunun konusudur. İlk zamanlar, kurulan örgütleri bir düzene kavuşturmak ve iç çatışmadan uzak

rantabl bir çalışma ortamını oluşturmak şeklinde yaklaşılan yönetim kavramı (Northouse, 2016) daha sonraki yıllarda liderlikten ayrı ele alınması sonucuna bağlanmıştır. Gelineen noktada, liderlik faaliyet ve değişimi getirirken; yönetim düzen ve tutarlılık sağlamaktadır (Kottler, 2011). Bu görüşe katılan farklı isimler de çalışmalarında buna değinmişlerdir. Örneğin, Bennis ve Nanus (1985) yönetimin görevlerini düzgün icra etmesini günlük rutin için devamın sağlanmasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir; liderliği ise değişim için vizyon inşa etmek anlamını taşıdığına yer vermişlerdir. Liderler başkalarını etkiler ve değişim için vizyonlar inşa ederken, yöneticiler kuruluşlardaki faaliyetlerin yürütülmesinden ve sorunların azaltılmasından sorumludur. Bennis ve Nanus'un (1985) sıkça alıntılanan cümlesi ile yönetim ve liderlik arasındaki fark “yöneticiler görevlerini doğru şekilde yapan, liderler ise doğru olanı yapmakla birbirlerinden ayrılırlar” şeklinde özetlenebilir (Northouse, 2016).

Sonuç olarak, bu metninde ana kavramı olan liderlik zaman içinde tanımlanmıştır. Çağdaş ve kısa bir liderlik tanımı vermek gerekirse şu ikisi iyi birer örnek olabilir. Liderlik, paylaşılan amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin davranışları ve/veya ilişkileri yönlendirmek ve/veya daha kolay bir hale getirmek için bir sosyal etki biçimi olarak ifade edilebilir. (Bolden ve diğerleri, 2011). Diğeri ise daha genel ve kısadır; liderlik, bir kişinin müşterek bir gayeye ulaşmak için bir grup insanı etkisi altına aldığı bir süreçtir şeklinde açıklanabilir. (Northouse, 2016). Takipçilerini yol arkadaşları olarak tanımlayan liderler, ortak bir amaç için bir araya gelerek onlara işlerinin sorumluluğunu alma gücü vermektedirler. Liderler genellikle pratiğe yönelik değişiklikler yaparken; yöneticiler var olan statükoyu koruyup herhangi bir değişiklikten kaçınabilirler. İçinde buldukları örgütlerini geliştirmek ve örgütlerinin hedeflerine ulaşması için gerekli görülen değişiklikleri yapmaktan çekinmeyen liderler gerek astlarına gerekse örgütlerine hizmet eden bir anlayış benimsemektedirler. Vizyon sahibi olan liderler holistik bir bakış açısı içerisinde örgütlerinin geleceği hakkında orijinal fikirler üretebilirler. Yöneticiler ise var olan daha iyi hale getirmeye ve mevcudu korumaya ilişkin detaylarla uğraşırlar. Dolayısıyla iyi bir lidere sahip kurumlar, özgün fikirleri ile rakiplerine göre çok daha başarılı olabilirler.

**Zekâ ve liderlik.** Zekâ kimi insana göre mistik bir anlam ifade etmektedir. Zira zekâ elle tutulup gözle görülmeyen fakat var olduğu bilinen cisimsiz düşünsel bir erktir. Kimi insana göre de bahsedilmiş bir armağandır. Bu sebeptendir ki insanların, özel gereksinimli bireylere ve üstün zekâlı kişilere şaşkınlık ve/veya hayranlık ifade eden bakışları söz konusudur. Aslında zekâ beynin tüm aygıtlarının verimli, etkili ve uyumlu çalışmasının bireyin davranışları üzerinde kolaylıkla gözlemlenebilen etkisinin soyut bir adıdır. Bununla beraber, zekâ mahiyeti itibarıyla toplumdan topluma, kişiden kişiye ve disiplinden disipline değişkenlik göstermektedir. Söz konusu tanımların kişiden kişiye değişkenlik göstermesi, zekâ olgusunun kişinin düşünsel pratiklerini gerektiren disiplinlerde çalışma malzemesi olması ve zekânın değerinin toplumlararası değişim göstermesi zekâ konusunda yaygın bir uzlaşma olmamasına neden olmuştur.

Yunan filozoflarından günümüze kadar pek çok yazar zekânın doğası hakkında fikirlerini belirtmiştir. Platon'a göre zekâ, öğrenme sevgisi ve hakikat aşkıydı (Sternberg ve Kaufman, 2011). Sokrates (MÖ 469- 399) “Zeki olduğumu biliyorum çünkü hiçbir şey bilmediğimi biliyorum” demiştir. Ayrıca Aziz Augustine, üstün zekânın insanları Tanrı'ya giden yoldan sapıtrabileceğine inanmıştır. Thomas Hobbes *Leviathan* adlı ünlü eserinde bunu daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmiş, üstün zekânın kıvrak bir zekâyı ve değişik şeyler arasındaki benzer özellikler ve benzer şeyler arasındaki değişik nitelikleri keşfedebilme yeteneğini içerdiğini öne sürmüştür. Eski zamanlardan beri zekâ hakkında çeşitli düşünceler ortaya atılmıştır, ancak onu ölçmeye çalışmak Avrupa'da başlayan ve Amerika'da ilerleyen yeni bir olgudur. Örneğin önde gelen bir Fransız psikolog olan Alfred Binet'den (1904), Fransız okullarındaki öğretim yöntemlerini iyileştirmek amacıyla bir öğrencinin öğrenme yeteneğini ölçmeyi sağlayacak bir test aracı oluşturması istendi. Binet, zekâyı farklı yeteneklerin zenginliği ve hafıza, dikkat, sağduyu, yargılama, hayal gücü, soyutlama gibi zihinsel güçlerin çeşitliliği ile ilişkilendirdi. Onun için önemli olan nokta, zekânın günlük hayattaki sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmekle ilgili olması ve her çocuğun bu sorunlarla nasıl başa çıkabildiğini gösterebilecek testlerle ölçülmesi gerektiğiydi (Reeves, 2012).

Daha sonra, diğer kuramcılar tarafından da zekânın anlaşılması ve ölçülmesi için farklı kuramlar geliştirilmiştir. Louis L. Thurstone (1930) zekânın asla tek bir yetenek olamayacağını savunmuştur. Bu nedenle, sözel kavrama, muhakeme, algısal hız, sayısal yetenek, kelime akıcılığı, çağrışımsal hafıza ve uzamsal görselleştirme olmak üzere yedi farklı temel zihinsel yetenek tanımlamıştır. Bu yedi zihinsel yeteneğin toplu olarak bir kişinin genel zekâsına katkıda bulunduğuna inanmıştır. Thurstone gibi Howard Gardner (1983) da çoklu zekâ hakkında bir teori yayınlamıştır. Ancak Gardner, Thurstone'dan farklı olarak bir adım daha ileri gitmiş ve görsel-uzamsal, sözel-dilsel, bedensel-kinestetik, mantıksal-matematiksel, kişilerarası, müziksel, içsel ve doğacı olmak üzere sekiz farklı zekâ kuramını oluşturmuştur. Amerikalı bir psikolog olan Robert Sternberg (1997), Gardner'ın zekâsının daha çok yeteneklerle ilgili olduğunu düşünüyordu. Zekâyı kişinin hayatındaki aktif dinamik bir güç olarak düşünmüş ve başarılı zekâyı getireceğine inandığı faktörleri tanımlamıştır. Bu faktörler; analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâdır (Reeves, 2012). Gagne (2000) ise alan yazında birbirinin yerine kullanılan üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin ayrı ayrı ele alınması üzerine odaklanmıştır.

Söz konusu teorilerin de gösterdiği gibi, zekâ kavramı bilim insanları arasında sıklıkla araştırılıp geliştirilmiş ve zaman geçtikçe daha kapsamlı, karmaşık ve dikkat çekici hale gelmiştir. Buna ek olarak, zekâ ya da entelektüel yetenekler liderlikle olumlu yönde ilişkilidir. Zaccaro ve diğerleri (2004) zekâ ile ilgili çalışmalarında, liderlerin çoğunlukla lider olmayan kişilerden daha zeki olduğu fikrinden bahsetmiş ve bu iddiayı destekleyen bulgular elde etmişlerdir. Liderleri diğerlerinden daha iyi yapan bazı yetenekler vardır. Bunlar güçlü sözel yetenek, algısal yetenek ve muhakemedir. Zekâ çoğunlukla başkaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmak olarak tanımlanır ve zekâ etkili liderlik için önemli bir faktördür (Northouse, 2016). Liderlerin liderlik edebilmesi için zekâ gereklidir ve zeki olmak için de zekânın dahil edilmesi gerekmektedir. Zekâ ve liderlik arasındaki bu ilişki, 21. yüzyılda hayatta kalmak için temel önemdedir.

Buna ek olarak, her dönemde, birçok farklı araştırmacı tarafından defalarca üstünde durulan ve oldukça popüler olan liderliğin içinde buna rağmen halen aydınlatılmamış karanlık noktalar söz konusudur. Nörobilimin liderlik alanına katkıları bahsedilen karanlığı aydınlığa taşımaya yardımcı olmaya başlamıştır. Bu noktalardan biri, bir liderin etkili olması için sahip olması gereken temel becerilerin neler olduğudur. Bu beceriler hakkında birçok farklı fikir vardır, ancak bir kavram, etkili bir liderin temel becerilerini tanımlamak için dikkate değer bir yaklaşım getirmiştir. Yeni ortaya çıkan ve kısa sürede popülerlik kazanan duygusal zekâ kavramı ile yönetimde duyguların önemi gün yüzüne çıkmıştır. Duygusal zekâ çalışmalarında ise nörobilim bulguları daha çok duygusal zekânın bileşenlerini ve yetkinliklerini belirlemek için kullanılmıştır.

**Duygusal zekâ.** Bir örgütün içinde çalışanları, takipçileri ve izleyenleri etkileyerek onları belirli bir amaçla yönlendirebilme becerisinde olan liderin elbette bu özelliklerini kullanabilmesi için belirli bir zekâ seviyesine sahip olması şarttır. Bu noktada da zihinsel zekâ kavramı öne çıkmaktadır. Bilgileri kavrayabilme ve gündelik yaşamdaki işleri yapabilmeyi sağlayan analitik zekâ seviyesi söz konusu sezgi ve duygu gibi soyut durumlar ile karşı karşıya kaldığında duyguları açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Nitekim günümüzde, zekâ kavramını yalnızca zihinsel yeteneklere dayandıran bilim insanları araştırmalarından elde ettikleri bulguları analiz ederek, zekâ tanımına bireyin çevresindeki bireylerle olan ikili ilişkisini dâhil etmişlerdir. Böylelikle, insan zekâsının kapsamı ve işleyişi zihinsel süreçlerin yanında duygusal süreçleri de içine almaktadır. Çünkü 20. yüzyılda klasik liderlik davranışlarının yerine kişiler arası iletişimi öne çıkaran çalışanların ve takipçilerinin ihtiyaçlarını önemseyen, onların kurumun ortak değerleri ve vizyonu doğrultusunda destekleyen çağdaş liderlik paradigmaları almıştır. Liderlikte başarıyı elde edebilmek için zihinsel zekânın yeterli olmayacağı ve etkili liderlerin başka anlayışlara ve zekâlara sahip olmaları gerekliliği bahsedilen yenilikçi fikirlerle belirginleşmiştir. Çağdaş liderlik teorileri çerçevesinde liderlerin, çalışanlarının örgütsel amaçlar için duygu durumlarını değerlendiren ve duygusal gereksinimlerini gidererek onları motive edebilen duygusal zekâ ile donatılmalarının önemi gün yüzüne çıkmıştır (Awla, 2023).

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1990'larda psikolojide dikkate değer bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların öncüleri Mayer ve Salovey duygusal zekâyı kendi duygularını ve başkalarının duygularını gözlemlenme ve ayırt etme yeteneğini içeren ve bu bilgiyi kişinin düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanma yeteneğini içeren bir sosyal zekâ alt öbeği olarak tarif

etmişlerdir. Daha sonra, birçok araştırmacı da duygusal zekâ kavramını geniş çapta incelemiş; duygu ve zekâ kelimelerinin de belirttiği gibi, duygusal zekâ, duygularımız (duygusal alan) ve düşünme (bilişsel alan) ve bu ikisi arasındaki etkileşimli ilişki ile ilgilidir (Northouse, 2016). Duygular, bir kişi ile bir arkadaş, bir aile, bir toplum, durum veya daha içsel olarak bir kişi ile bir yansıma veya hafıza arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir (Sternberg ve Kaufman, 2011). Duyguları anlama ve bireyin hayatındaki sorunlar için kullanma yeteneğidir; zekâ ise bilgiyi öğrenme ve bireyin hayatındaki sorunlar için kullanma yeteneğidir (Northouse, 2016). Duygusal zekâ, problem çözme ve davranışları düzenlemek için kişinin kendisinin ve başkalarının duygusal koşullarını tanımaya ve kullanmaya odaklanmaktadır.

Duygusal zekâ nosyonu bir noktada insanların, insanlarla kurdukları ilişkilerde duygularını anlayarak yön göstermeleridir. Özellikle, teknolojinin kaçınılmaz hızına bağlı olarak insanlarda anlaşılama duygusu ve yalnızlık kendini göstermektedir. İnsanlar artık sosyal medya mecralarını kullanarak birbirleriyle iletişim kurmakta ve iletişimde bir keşmekeşin yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. İş hayatındaki iletişim süreci de bu karmaşıklıktan etkilendiği için duygusal zekâ yönünden güçlü olan insanlar hemen dikkatleri üzerlerine çekmektedirler. Birebir karşılıklı olarak iletişimde olmak dinlerken dikkatli davranmak konuşmanın yapıldığı bireye önemsendiğinin hissiyatını vermektedir. Dolayısıyla duygusal zekânın odak noktası sözel iletişim ve başkalarını anlamaktır. Duygusal zekâ bireylerin yalnızken, çalışma ortamlarında veya herhangi iletişim ihtiyacı taşıyan yerlerde gerek toplumun gerekse bireylerin başka insanların tesiri ile nasıl bir duygu durumu içinde yaşadığı üzerine temellenmektedir (Mayer ve diğerleri 2008).

Yüksek duygusal zekâ seviyelerinde olan insanların üstün performansları teknik ve uzmanlık kabiliyet alanında yeteneği olanlardan daha önde olmaktadır. Bununla beraber, bahsedilen zekâ düzeyleri yüksek olan bireyler genellikle diğer iş görenlerden ya da diğer yöneticilerden daha iyileri de yer almaktadırlar. Bu konuyla ilgili olarak, Goleman (1998) başarılı olan bireylerin insanları etkilemelerinin yanında duygusal zekânın bireyin öz bilinç seviyesinin yüksek olabilmesi, duyguları idare edebilmesi, kendini motive edebilmesi, empati yeteneğinin var olabilmesi ve sosyal beceri yönetiminin iyi olabilmesi olmak üzere beş farklı duygu yetkinliğini de iyi kullandıklarını belirtmiştir. Bu bileşenler, bireylerin hem iç hem de dış durumlara verdikleri tepkiler ve bu durumlara ilişkin algıları üzerinde büyük etkiye sahiptir.

**Sosyal zekâ.** Sosyal zekâ nosyonunun geçmişi, psikoloji profesörü Edward Thorndike'in bu kavramı literatüre kazandırdığı 1920 senesine kadar uzanmaktadır. Thorndike (1920) zekâyı üç kategoriye ayırmıştır: soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ. Soyut zekâyı, matematiksel ve sözel sembelleri anlama ve işleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Mekanik zekâ, öğrenme ve işlevleriyle başa çıkma yeteneğine atıfta bulunmuştur. Sosyal zekâ ise “kadın ve erkekleri, erkek ve kız çocuklarını anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde akılcıca davranma yeteneği” olarak ifade etmiştir (s. 228). O, bir kişinin bu zekâlardan herhangi biri içinde tutarlılık gösterdiğini ve her üç zekânın biri ve diğeri arasında büyük farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Thorndike (1920), bir fabrikadaki en iyi teknisyenin sosyal zekâ eksikliğinden dolayı yönetici olarak başarısız olabileceğini söyleyerek sosyal zekânın önemini vurgulamıştır. Sosyal zekâ, sosyal ilişkilerde başarılı olmak için gereken becerileri ifade etmektedir. Başka bir deyişle dünyada olup bitenlerin farkında olmak ve bunlara etkili bir şekilde yanıt vermekle ilgilidir.

Thorndike'in (1920) sosyal zekâ kavramını ortaya atmasından bu yana, alandaki diğer birçok araştırmacı yıllar içinde bu yapıyı ayrı ayrı tanımlamıştır. Örneğin Ford ve Tisak (1983, s. 197) davranışsal konularla ilgili olarak sosyal zekâyı “kişinin belirli sosyal ortamlarda ilgili hedefleri gerçekleştirme yeteneği” olarak tarif etmişlerdir. Marlowe (1986, s. 52) ise sosyal zekâ ile sosyal yeterliği birbirine eşdeğer görmüş ve sosyal zekâyı “kişiler arası durumlarda kişinin kendisi de dâhil olmak üzere duygu, düşünce ve davranışlarını anlaşılması ve bu anlayışa uygun hareket etme becerisi” olarak tanımlamıştır. Daha yakın bir zamanda, Goleman (2006, s. 84) sosyal zekânın sosyal farkındalık ve sosyal olanak olarak iki kategoride düzenlendiği bir tanım önermiştir. Sosyal zekâ “başkaları hakkında ne hissettiğimizi”, sosyal beceri ise “bu farkındalıkla ne yaptığımızı” ifade etmektedir. Goleman (2006) sosyal zekâyı kişiler arası ilişkilerde akla yatkın olarak davranmak şeklinde yorumlamaktadır. Kimi bireyin diğerine göre daha rahatlıkla iletişim kurabilmesi ve kurulan



ilişkilerde ortaya çıkabilecek problemleri daha kolay çözebilmesinin sebebinin sosyal zekâ olduğu vurgulanmaktadır. Bununla beraber, sosyal zekâ ilk bakışta kişiler arası ilişki ağında ortaya çıkan bir kabiliyet gibi sanılsa da iş hayatında kişilerin farklı farklı durumlar karşısında kullanabileceği sınırları aşması neden olabilecek de bir yetenektir.

Özetlemek gerekirse, son dönemde sosyal ve duygusal zekâ alanlarındaki yeni bulgularda en çok nörobilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu da liderliğin anlaşılmasına ve bilimsel veriler temelinde tanımlanmasına katkı sağlamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, liderlik kavramı sosyal ve duygusal zekâ ile doğrudan ilişkilidir. Başka bir deyişle, bir liderin daha etkili ve başarılı olabilmesi için sosyal ve duygusal açıdan zeki olması gerekmektedir. Duygusal zekâ üzerine yapılan bazı çalışmaların sonuçları göstermektedir ki duygusal zekânın beynin çalışma sistemiyle bağlantısı söz konusudur. Beynin kortikal (zihinsel) bölgelerinin, beynin limbik sisteminden gelen nörotransmitter (sinir iletici) sinyallerini yorumlama ve yönetme şekliyle kaynaklanmaktadır. Duygusal zekânın yanı sıra, sosyal zekâ alanında da liderlik üzerine nörobilimsel bilgileri kullanan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Son zamanlarda, yapılan çalışmaların sonuçlarından elde edilen bulgulara bakıldığında, sosyal ilişkilerin insanların mutluluğu ve sağlığı üzerinde önemli bir rolü olduğu ve sosyal zekânın değerli sosyal ilişkilere sahip olmanın anahtarı olduğunu belirtilmiştir.

### **Nörobilim**

M.Ö. 4000'li yıllardan bu yana insan beyni hakkında sayısız araştırma yapılmış ve kayda değer keşiflerde bulunulmuştur. Örnek vermek gerekirse, Hipokrat'ın epilepsi fenomeni ile ilgili argümanı (M.Ö. 387) beyin üzerine yapılan çalışmalardan sadece biriydi. Benzer şekilde, Darwin'in teorisi beyinle ilgili araştırmaların merkezinde yer almıştır. Beyinle ilgili modern çalışmalar, beyni görüntüleyebilen bir makine olan MRI'nın (Magnetic Resonance Imaging) icadıyla başlamıştır. Bu yeni teknik 1973 yılında ortaya konmuştur. Ayrıca, fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (Functional Magnetic Resonance Imaging-FMRI) ile ilgili çalışmalar ilk olarak 1992 yılında yayınlanmıştır. Bundan sonra, beyin görüntüleme konusundaki ileri tekniklerle beyindeki değişiklikleri kısa sürede görmek mümkün olmuştur. Buna ek olarak, bu makineler tarafından sağlanan görüntüler yıllar geçtikçe daha net ve ayrıntılı olarak görülebilir hale gelmiştir. Böylece araştırmacılar bugün beyin hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmektedirler (Pillay, 2010, s.4).

Multidisipliner bir alan olan nörobilim insan davranışlarının biyolojik temelini anlamak için insanın sinir sistemini incelemektedir. Söz konusu alan, hızla gelişimini sürdürürken her geçen gün yeni teknolojilerle birlikte beyin nasıl çalıştığına dair daha fazla bilgiye ulaşmak ve bilim insanlarının beyin karmaşık yapısını anlaması mümkün hale gelmiştir (Squire ve diğerleri, 2012). Diğer bir deyişle, teknoloji, insan varlığının farklı yönlerini dönüştürmüş ve toplumda hızlı değişimler yaratmıştır. Teknolojinin evriminin sinirbilim araştırmalarını büyük ölçüde destekleyerek beyin anlaşılmasında ve farklı bağlamlarda uygulanmasında çok hızlı ilerlemelere yol açması ilginç bir etkidir (Ruiz-Rodríguez ve diğerleri., 2023). Günümüzde sosyal bilimlerin bazı alanları da insanoğlunu daha iyi anlamak ve teorileri ya da iddiaları bilimsel verilere dayanarak açıklamak için nörobilimin bulgularını kullanmaktadır. Bu alanlardaki bazı araştırmacılar, nörobilim ile bu alanlar arasında bir ilişki bulmuş ve daha sonra bunları birleştirerek yeni tür çalışma alanları ortaya koymaya başlamışlardır. Liderlik konusunda beyin temelli düşüncenin öncüsü ve Nöroliderlik Enstitüsü'nün (NeuroLeadership Institute) kurucusu David Rock, raflarda liderlikle ilgili 60.000'den fazla kitap olmasına rağmen liderliğin gerçek anlamının hala tam olarak bulunamadığını vurgulamaktadır. İşte bu yeniçağda nörobilim, gerçek anlamın bulunmasına yardımcı olmaya çalışmaktadır. Böylece beyin çalışmaları, liderlik kavramını daha iyi anlamak için yeni yaklaşımlar sağlamak amacıyla liderlik tartışmalarının ve araştırmalarının merkezine girmiştir (Rock, 2010).

Nörobilim sayesinde araştırmacılar, beynin iç mekanizmasını da anlayabilecek duruma gelmişlerdir. Böylece, bazı insanların neden etkili lider olup bazılarının olmadığını daha net görmek mümkün olabilir. Ayrıca, bazı liderlerin nasıl etkili ilişkiler kurabildiği, bazılarının ise kuramadığı konusunda da bilgi sağlayabilir. En önemlisi de bazı liderlerin etkinliklerini nasıl koruyabildiklerini, bazılarının ise koruyamadıklarını gösterebilir. Bir iş olarak liderlik, diğer insanların ilgisini çekmeyi ve onlara ilham vermeyi gerektirmektedir. Yüzyılı aşkın bir süredir liderlerin zekâları, davranışları, tutumları ve kişilikleri hakkında pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak bunların hiçbiri liderin içinde neler olup

bittiğini fizyolojik olarak inceleyip analiz edememiştir. FMRI'nın icadı ve ilerlemesiyle birlikte, liderleri fizyolojik olarak analiz etmek ve liderliği farklı yaklaşımlarla 360 derece incelemek mümkün olmuştur (Boyatzis, 2011).

Rock (2010) liderlerin beyinlerinin nasıl çalıştığını anlamak için liderlerin beyin fonksiyonlarını analiz etmeye başladıklarını ve belirli koşullar altında beyin fonksiyonlarını çalıştırabildiklerini aktarmaktadır. Ayrıca Rock, bir kişinin doğrusal ve doğrusal olmayan problemleri çözme yeteneğini test edebildiklerini de belirtmiştir. Son zamanlarda, insanların duygularını nasıl daha iyi düzenleyebildiklerini, duygusal olarak nasıl ilişki kurabildiklerini ve dikkatlerini nasıl odaklayabildiklerini de analiz etmeye başlamışlardır. Bu analizleri insanlara belirli sorular sorup ölçmeye çalışmak yerine beyin testleri ile yapabilmektedirler. Bu alandaki yeni yaklaşımlar, uyum yeteneğinin bir göstergesi olan sinirsel (nöral) entegrasyonu ölçmenin bir yolunu sağlamıştır. Tüm bu gelişmiş teknolojiler ve yeni çalışmaların katkıları ile işlerde doğru kişileri doğru pozisyonlara yerleştirmek daha kolay bir hâl almıştır.

Nörobilimin liderlik kavramına katkısını göstermek için yeni bir nörobilim temelli liderlik modelinden bahsedilebilir. Liderin kişilik özelliklerini, davranışları ile insan ilişkilerini ve bilgi ile becerilerini içeren bu model beynin -en üst düzey bilişsel yeteneklerine sahip- pre-frontal kortekse (ön beyin) ve onun yürütme işlevlerine dayanmaktadır. Bu model ön beynin iyi geliştirilmiş ve incelenmiş bir örneğidir. Liderliğin en temel özelliklerinden biri kendini yönetebilmektir. Bu, kendini yansıtma ve uygulama ile ilgilidir. Bir liderin testosteron ve kortizolün iyi dengelenmesi liderlerin kendilerine daha fazla güvenmelerini, stres ve riskleri daha iyi yönetebilmelerini, odaklanmalarını, aşırıya kaçmadan kazanmaktan keyif almalarını ve gruplarına liderlik edebilmelerini sağlamaktadır. İyi gelişmiş bir pre-frontal korteks liderlere başarı getirmektedir. Kişiliklerini değiştirir ve daha açık, öz denetimli, yansıtıcı, başarı odaklı ve uyumlu hale dönüştürmektedir. Böylece, bu kişilikle başkalarının güvenini kazanabilirken daha kolay bir şekilde başkalarını ikna edebilir ve etkileyebilirler. Dahası, gruplarındaki insanlar, kendilerini daha değerli hissederler, dolayısıyla liderlerinin gözünde bu değeri görmeye devam etmek için her seferinde ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışabilirler (Swart ve diğerleri 2015).

**Örgütsel nörobilim.** Nörobilim alanında yapılan çalışmaların neticeleri, kişiler arası iletişim ile etkili liderlik uygulamaları arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olarak; örgütlerin nasıl daha iyi yapılandırılabilirliğini, yönetilebileceğine işaret etmektedir (Gibaldi ve Gibaldi, 2015). Kurumun içerisinde iş görenlerin duygu, düşünce, davranış ve tutumlarının nörobilimsel bir çerçevede ele alınmasını sağlayan örgütsel nörobilim, iş görenlerin hem birey hem de grup davranışlarını anlamaya, açıklamaya ve geliştirmeye yardımcı olurken; iş görenlerin aidiyet duygusunun artmasına ve yöneticilerin de beyin temelli bir yapı meydana getirmesinde onlara kılavuz olmaktadır (Aktaş-Ercan, 2018).

Nörobilimin kullanıldığı birçok yaklaşım içerisinde nöroliderlik diğerlerine nazaran görece yeni bir disiplindir. Nöroliderliğe planlı ve sistemli bir geliştirebilmek için ilgili alanda (beyin) yapılan çalışmaların sonuçlarının liderlikle ilgili olanlarla uyumlu hale getirilmesi şarttır (Schweizer, 2014). Bir nörolider olabilmenin ilk kuralı, öncelikle liderin kendisinin ve çalışanlarının duygularının farkına varmasıdır. Zira birey olarak sürdürülen mesleğin başarısı, hatırı sayılır bir ölçüde diğerlerinin sinyallerini iyi okuma ve tepki verme mezziyetinde saklıdır (Rostomyan ve Sukiasyan, 2015).

Beynin bütün süreçlerini çok iyi bilmek liderlik bilgisinin keşfi için elzemdir. Beynin fiziksel fonksiyonel yapısı doğru yöntemlerle desteklendiğinde, kolaylıkla yeni davranışlar ve beceriler gelişmesini sağlamaktadır. Bu minvalde, liderlik olgusu, beyin çalışma biçimini kavramak ve onu en uygun şekilde desteklemekle yakından ilişkilidir (Kocabaş, 2012). Nöroliderlik yönetim bilimcilerle öğrenmesi, büyümesi ve değişmesi için yepyeni fırsatlar getirmektedir (Lafferty ve Alford, 2010). İş görenlerin, iş akışlarını nasıl yöneteceklerini bildikleri, beyindeki işletim sisteminin zemininde güvenli çalışma ortamlarının hazırlanması, ilerleyen yıllarda ortalama olan örgütler ile en iyileri ayıracaktır (McLennan, 2016). Dolayısıyla yönetim bilimcilerin bir nörobilim uzmanı kadar detaylı bir şekilde beyin süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları da örgütsel nörobilim çalışmalarını iyi inceleyip yorum yapabilecek düzeyde ilgili alana hâkim olmaları önem arz etmektedir.

## Nöroliderlik

Sofistike bir biyokimyasal süreç olan insan düşüncesi, hızla ilerleyen teknoloji ile bahsedilen sürecin nasıl işlediğine dair pek çok çıkarım vardır. Nörobilimsel sonuçların farklı disiplinlere entegre edilmesiyle ortaya çıkan yeni alanlar, ilgili disiplini bir adım daha ileriye taşımıştır. Teoride hala çok yeni olan nöroliderliğin, kişilerarası iletişimin nörobilimsel ile etkili liderlik uygulamaları arasında bağlantı kurarak liderlik bilimini ilerletmesi beklenmektedir (Aktaş-Ercan, 2018).

Nöroliderlik Enstitüsü'nün kurucusu olan David Rock tarafından ortaya atılan "Nöroliderlik" terimi, nörobilimsel bilgi ile liderlik kavramını birleştiren yeni bir alandır. Bu yeni alanın çalışmaları, liderliği somut kanıtlara dayanarak daha iyi açıklamak için bilimsel bilgidен yararlanmayı amaçlamaktadır. Nörobilimdeki yeni keşifler ve ilerlemelerle birlikte nöroliderlik, liderlik kavramının tartışmalı konularına yeni ve daha kesin açıklamalar getirecek gibi görünmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar, nörobilimin büyük etkisiyle liderlik konusunda yeni yaklaşımların ortaya çıkmaya başladığını ve çıkmaya da sürdüreceğini göstermektedir. Ayrıca, liderlik alanında var olan kuramların da artan nörobilimsel bilginin katkısıyla etkilenmeye başladığı ve etkilenmeye devam edeceği görülmektedir (Lafferty ve Alford, 2010). Rock'a (2010) göre, nörobilimsel bilginin nöroliderlik alanına kazandırılması 2007 yılında başlamıştır. Nöroliderliğin uygulama alanları çoğunlukla liderliğin geliştirilmesi, yönetici koçluğu, örgütsel süreçler ve sistemler ile eğitimidir (Lafferty ve Alford, 2010).

Rock (2010), nöroliderliğin nörobilimsel verilere dayalı dört temel liderlik becerisini incelediğini belirtmiştir. Bu dört beceri nöroliderliğin dört alanı olarak adlandırılmaktadır. Bu dört alan; sorunları çözebilme ve karar verebilme, duyguları yönetebilme, başkalarıyla iş birliği yapabilme ve değişimi kolaylaştırma yeteneğidir. Başka bir ifadeyle, nöroliderliğin sorun çözme becerisini ve karar alma yeteneğini arttıran diğer insanlarla iş birliği içinde çalışma yeteneğini yükselten, duyguları düzenleyebilen, değişikliklerle başa çıkabilen niteliklere sahip olduğu bilinmektedir. Nöroliderler yaratıcı, fikir üreten, beyin odaklı, duyarlı ve çift yönlü geri dönüt sağlayan davranışlar sergilemektedirler (Bidshahri, 2017). Nöroliderlik liderlerin nasıl karar ürettiğine, sorunları çözüme ulaştırma seviyesine, duyguları nasıl kontrol altına aldığına, çalışanları ile nasıl iş birliği yaptığına ve sosyal çevre bağlamında değişimi nasıl kolay bir hale getirdiğine odaklanmaktadır. Buna ek olarak nöroliderlik, kurum ortamındaki lider ve izleyenleri arasındaki etkileşimleri beynin nöral süreçleri açısından irdelemektedir. Örgüt ortamında Nöroliderler olmasının birçok yararı söz konusudur. Örgüt ortamında nöroliderlerin olmasının birçok yararı söz konusudur. Nöroliderler kişiye göre davranış sergileme yeteneği geliştirmektedirler. Örgüt ortamında nöroliderlerin olmasının birçok yararı söz konusudur. Nöroliderler kişiye göre davranış sergileme yeteneği geliştirmektedirler. İş görenlerin gereksinimleri ve isteklerine göre uygulamalar gerçekleştirmeyi de desteklemektedirler (Rock, 2010).

Bununla beraber, Ghadiri ve Peters'a göre (2013), liderlerin iş dünyasındaki belirli durumdaki eylemlerini, tepkilerini ve etkileşimlerini sinirbilimin yardımıyla anlamak mümkündür. Nörobilimsel bilgi ve teknikleri kullanarak araştırmacılar liderlerin beyinlerini ve beyinlerinin değişen koşullar altında nasıl çalıştığını gözlemleyebilmektedir. Bu gözlemler, örgütlerin başarıya ulaşabilmesi için liderlerin ihtiyaçlarını açıklamak ve tanımlamak için araştırmacılara net iç görüler sağlamaktadır. Bu iç görüler aynı zamanda liderlerin işlerinde kendilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Nörobilim aynı zamanda insan davranışlarını anlamaya ve tanımlamaya da yardımcı olmaktadır. Beyin üzerine yapılan araştırmaların sayısı arttıkça, insanların belirli koşullar altında nasıl tepki verdikleri ve davranışlarını nelerin etkilediği daha açık hale gelmektedir. Nörobilim alanındaki çalışmalar, dört temel insan ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bunlar; bağlanma ihtiyacı, yönlendirme ve kontrol ihtiyacı, özsaygı ve bunun korunması ve geliştirilmesi ihtiyacı ile haz alma ve acıdan kaçınma ihtiyacıdır. Bu dört temel ihtiyaç, insan davranışlarını neyin etkilediğini ve ihtiyaçları neyin tatmin ettiğini açıklamaktadır. Bu nedenle, liderlerin kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını etkili bir şekilde yönetebilmesi çok önemlidir. Etkili bir lider olmak için bu ihtiyaçların farkında olmak şarttır. Bahsedilen ihtiyaçların anlaşılması ve etkin bir şekilde karşılanması liderlere başarı getirebilir ve çalışanların motivasyonlarını ve iş performanslarını artırabilir (Ghadiri ve Peters, 2013).

Bununla birlikte, sanayi çağına göre tasarlanan geleneksel eğitim örgütleri artık çok geride kalmıştır. Çünkü bugün toplumlar hayal gücü çağının içinde yer almaktadır (Bidshahri, 2017). Eğitim örgütlerinin günümüzün gereksinimlerini karşılayacak şekilde dönüştürülmesi, örgüt içinde yer alan

bütün paydaşları yakından ilgilendirmektedir. Elbette, değişimler zorlayıcıdır. Yapısı gereği beyin farklılıkları otomatik olarak saptar ancak buna nasıl tepki verilmesi gerektiği kişiden kişiye değişen bir süreçtir. Bütün bu çatışmalı bilişsel süreçler boyunca kişi durumu/durumları değerlendirerek bir karara varmaktadır. Şöyle ki ya değişime razı gelip gelişim gösterir ya da tümüyle geri çevirip, değişime direnç gösterir. Yöneticilik mesleği doğası gerek kişilerin yapacağı seçimlerde onlara rehberlik etmektedir. Bu yönlendirmenin tesirinin organizasyonel değişimlere uyum süresinin kritik bir bölümü olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, nöroliderliğin gayesi, insan beyni için neyin ne kadar öneme sahip olduğunun ve kriz anlarında nasıl tepki verdiğinin farkındalığını arttırmaktır. Bu gayeye ek olarak, diğer bir amaç ise liderin kendi düşüncelerini, eylemlerini ve iş görenlerini beyni odaklı bir liderlik tarzının zemininde değerlendirmektir. Nöroliderlik, yöneticilere sadece liderlik alanı hakkında bilinenleri yeniden gözden geçirip yeni perspektiflerden analiz etme fırsatı sunmakla kalmıyor, aynı zamanda insanların düşünce süreçleri ve davranışlarının altında yatan entelektüel mekanizmaları daha derinlemesine anlama yeteneği de sunmaktadır (Aktaş-Ercan, 2018).

### **Eğitim Örgütlerinde Nöroliderliğin Yeri**

Bir beynin işleyişi bakımından her bireyin beyni farklı iletim ağlarına sahiptir. Bu nedenle, her birey komplike bilgileri değişik zamanlarda ve değişik düzeylerde algılamaktadır. Çağdaş eğitim örgütlerinin çoğu belirli öğrenme araçlarının belirli yaşta öğrenilmesi gerekliliği üzerine kurulmuştur. Bu gereklilik, örgüt içerisinde eğitim alan öğrencilere daha küçük yaşlardan kendilerini yeterli görmemelerine neden olabilmektedir. Benzer şekilde, okulda mesleğini icra eden her öğretmenin de birbirinden farklı zihinsel gereksinimleri ve iç dünyaları bulunmaktadır. Her öğretmenin tamamen aynı şekilde motive olmasını ve aynı kabiliyetle olayları ele almasının beklenmesi öğretmenin gerçek performansını göstermesine engel teşkil edebilir. Bilhassa, nöroliderlik yeterlikleri ile donatılmış bir yöneticinin yönettiği kurumdaki başarı seviyesi, sürekli eleştiri ve korku kültürüyle yönetilen bir kurumun başarısından elbette farklı olacaktır. Motivasyonun ve öz denetimin yapısı ve doğası defalarca araştırmacılar tarafından incelenmiş ve aralarındaki sarsılmaz bağ vurgulanmıştır. Lideri motivasyon davranışı ödülleri maksimuma çıkarılması ve beyine yönelik tehdit algılanabilecek her şeyin en aza indirgenmesi ile oldukça yakın ilişkilidir. Dolayısıyla kişinin kendisinin farkına varması öz denetimini de arttırdığından örgütün başarısı kaçınılmaz olacaktır. Zira ödül durumunda bireylerin bilişsel kaynaklarında ve yaratıcılıklarında artış görülmektedir (Aktaş-Ercan, 2018).

İş görenler sürekli olarak kendi pozisyonlarını başkalarıyla karşılaştırırlar ve bu bilgi onların gerek kendilerine olan güvenlerini gerekse örgüte duydukları aidiyet duygusunu etkileyen etmenlerden biridir. Nöroliderlik, çalışanların övüldüğü ve değer verildiği, kabiliyetlerine göre işe alındıkları veya yükseltme aldıkları, mesleki gelişimlerinin desteklendiği ve iyi bir performans sergilemelerine yardımcı olunan bir çalışma ortamı sunmaktadır. Böyle bir çalışma ortamında çalışanların statü duygusu yüksek olur, ödül mekanizmaları devreye girer ve üstbilişsel becerilerin gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, görev süreleri boyunca iş güvencesi konusunda oldukça nettirler, ancak kendilerinden ne beklediğini tam olarak bilmemeleri ve artan baskılar genellikle söz konusu netliği riske atmaktadır (Giselle ve Martin, 2013). Dolayısıyla çalışanlar örgüt ve örgütteki konumları hakkında gerekli bilgilere ulaşamazlarsa belirsizlik içinde kalabilirler ve kaygılı hissedebilirler. Bilgi, güven duygusunun temel ön koşuludur ve çalışanın kendisinden ne beklediğini bilmesi elzemdir. Çünkü bu şekilde çalışan kendini daha güvende hissetmektedir. Aydın (2005) iş görenlerin sahip olması gerektiğine inandığı altı grup bilgiyi ele almıştır. Bunlar, örgütün işleyiş politikası ve yönetim felsefesine ilişkin bilgiler, örgütteki faaliyetler, örgütün kuralları ve düzenlemeleri hakkında bilgiler, çalışanların örgütteki görev, sorumlulukları ve konumları hakkında bilgiler, bir üst yöneticilerin kişilik özelliklerine ilişkin bilgiler, üstlerin, astın iş performansı hakkında çalışanı etkileyebilecek nitelikteki değişikliklere ilişkin bilgiler şeklindedir.

İş görenleri kendilerini yönlendirecek her türlü değişiklik konusunda onları daha öncesinden bilgilendirip hazırlayarak, endişelerini gidermek için açık ve net bir şekilde her şeyin ifade edilmesi nöroliderliğin uygulanması açısından çok önemlidir. Bu nedenle çalışanların her zaman yazılı ve sözlü açıklamalarla bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bireysel algı ve kendilerine önem verildiğine, saygı duyulduğuna ve değer verildiğine dair inançlar kurumlarda aidiyet hissiyatının oluşmasında önemi olan faktörlerdir. Kişisel farklılıklara karşın her bir bireyin başkalarıyla ilişkiler kurması, ilişkilerinde

bağlılık duygusu geliştirmesi ve başkalarının gözünde saygı kazanma ihtiyacı gerekmektedir (Alptekin, 2011). Söz konusu ihtiyaçları karşılamak için eğitim kurumu içerisinde kullanılan iletişim dili oldukça önemlidir. Eğitim, insanları ve olayları anlamayı amaçlayan suçlayıcı olmayan bir dil geliştirmelidir. Bir eğitim kurumunda bu sürecin özelliklerini belirlemekten esas olarak okul yöneticisi sorumludur (Bakioğlu ve Demiral, 2013). Bir nörolider olarak okul yöneticisinin kişilerarası ilişkileri yönetmede her şeyden önce rol model olması ve her zaman açık, ilkeli ve samimi olması gerekmektedir. Kurum içi ilişkiler ne kadar olumlu ve geliyorsa karşılıklı güven duygusu da o kadar fazla bir seviyede olacaktır.

Örgütsel düzeyde eşitliğin sağlanması, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimi ve sosyal bağları güçlendirir, görev ve sorumlulukları netleştirir, kaynakların verimli ve adil bir şekilde tahsis edilmesini sağlamaktadır. Yöneticiler, planlama sürecine aktif katılımlarını sağlamak için öğretmenlere saygı göstermeyi ve onların kaygılarına öncelik vermeyi faydalı bulabilirler. Böylece öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin değerlendirmeleri daha objektif hale gelmekte ve örgütsel adalet algıları da güçlenebilmektedir. Bu nedenle, nöroliderler olarak okul yöneticilerine, okul etkinliklerinin adilliği konusunda bir anlayış oluşturmak konusunda önemli bir görev düşmektedir. Bir okul müdürü olarak yönetici, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamamanın yanı sıra örgütün hedeflerine ulaşmaya da çalışmalıdır. Okul içindeki gereksiz çabaların azaltılması, öğrenme verimliliğinin artırılması ve hem psikolojik hem de maddi fayda sağlanması örgütsel davranışın yönetilmesinde oldukça faydalıdır (Özgözü ve Altunay, 2016). Nöroliderlik, okul liderlerine bir organizasyonu hedeflerine uygun olarak etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri için nörobilimsel bir perspektif sağlamaktadır. Yöneticileri nöroliderlik becerileri ile eğiterek, iş görenlerinin tehdit mekanizmalarını harekete geçiren her şeyden kaçınabilirler. Çalışanlar kendilerini daha huzurlu hissettiklerinde etkinliklere daha kreatif alternatifler bulabilir ve gerçek iş yapış tarzlarını ortaya çıkarabilirler. Onlar kendilerine adil davranılırsa, kendilerini değerli ve önemli hissederlerse, net bir duruşa sahip olmaları beklenirse, önemsendiklerini ve bir gruba ait olduklarını hissederlerse her alanda en iyi performansı gösterebilirler (Aktaş-Ercan, 2018).

**Eğitim yöneticilerinin nöroliderlik nitelikleri.** Eğitim liderlerinin yeterli alanlarına ilişkin birçok araştırmada liderlik, temel yetkinliklerin bir parçası olarak görülmekte ve günümüz okul liderlerinin her şeyden önce liderlik becerilerine sahip olması gerekliliği işaret edilmektedir. Nöroliderlik, çalışanların kabiliyet ve maharetlerini daha faal kullanarak memnuniyet elde etmelerine yardımcı olan, beklenenden daha fazla yatırım yaparak kendilerini geliştirmeye teşvik eden, nörobilimsel yönetime dayalı bir yaklaşımdır. Nöroliderlik, çalışanların yetenek ve becerilerini daha etkin kullanarak memnuniyet elde etmelerine yardımcı olan, beklenenden daha fazla yatırım yaparak kendilerini geliştirmeye teşvik eden, nörobilimsel yönetime dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, yöneticilerin, yönetim süreçlerinin etkinliğini artırmak için beynin temel geri bildirim sistemleri (ödül-tehdit) dâhil olmak üzere sinirbilimsel bulgulardan yararlanmasına olanak tanımaktadır. Yönetici yetiştirmenin temel görevi, örgütün hedeflerine en az sürede ve en verimli biçimde ulaşmasını sağlamaktır. Ancak bireylerden ziyade okulu meydana getiren paydaşlardan biri olan çıkar gruplarına fayda sağlayacak şekilde organize edilmesi ve yönetilmesi elzemdir. Korku kültürü zemininde sürekli tenkit ederek yaptırılan işler, okul çalışanlarının performanslarını büyük ölçüde engellemektedir. Güven duygusu olmadığında çalışanlar kendilerini güvensiz, mesafeli hissederler ve kendilerini korumaya odaklanırken işlerine öncelik vermekte zorlanacaklardır (Aktaş-Ercan, 2018).

Çalışanlar beklenen davranışları sergilediklerinde üstlerinden desteklenmek arzusunda olurlar. Hangi koşullar altında destekleneceklerini bilmemek kararsızlık ve belirsizlik yaşanmasına neden olmaktadır. Bilgi eksikliği nedeniyle bu tür kararsızlıklar bireyin içine kapanmasına ve sorumluluğu başkasına devretmesine ya da sorumluluktan kaçmasına yol açmaktadır (Aydın, 2005). Kişiyi yönelik tehdit mekanizmalarını tetikleyen bir diğer faktör ise kişinin duruma ilişkin belirsizlik düzeyinin yüksek olmasıdır. Dolayısıyla kişi geriye doğru çekilebilir ve mesafeli bir pozisyonda durmayı tercih edebilir. Okul yöneticisi nörolider vasfıyla, çalışanları ile şeffaf ve etkili bir iletişim kurarak, onları ihtiyaçlarına göre organizasyondaki görev, sorumluluk ve pozisyonları konusunda bilgilendirerek 'ileri' bir durum yaratmalarını her zaman sağlamalıdır (Aktaş-Ercan, 2018).

İş görenler doğal olarak işlerini nasıl yaptıklarını bilmek istemektedirler (Aydın, 2005). Üstlerinin işleri hakkında ne düşündüğünü bildiklerinde kendilerini güvende ve desteklenmiş hissedeceklerdir. Kabul edilme ve takdir edilme ihtiyacı temel insan ihtiyaçlarından biridir. Bir nörolider olarak okul yöneticisi, çalışanlarının katılımına sınır koyan ve performanslarını azaltan tehdit mekanizmaları devreye girmeden önce zaruri adımları doğru zamanda ve yerde atmalı, çalışanlarına kendilerine değer verildiğini ve yaptıkları işin de önemli olduğu hissiyatını her zaman hissettirmelidir.

Liderlik alanıyla ilgili nörobilimsel keşiflerden yararlanmak, beynin benzersizliğini ve genel çalışma prensiplerini anlamak, eğitim liderlerinin nöroliderlik becerilerini geliştirmede faydalıdır. Çalışanların iç motivasyonlarını anlama yeteneği, yöneticilerin çalışanlarının zihinlerinin işleyişi hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu sayede yöneticiler, çalışanlarının iç dünyasına önemli bir erişim hakkı elde edebilirler. Eğitim yöneticileri, örgüt çalışanlarının ne zaman işine odaklandığını, işine hevesli olduğunu, motivasyonunun kaybolduğunu analiz etme yeteneğine sahip olursa gerekli aksiyonları hızlı ve etkili bir zamanda alabileceklerdir. Bu şekilde, okul yöneticisi bir nörolider olarak örgütün nöropsikolojik düzeyini denetleyecektir. Modern okul yöneticileri yeni alanlara kavuştuklarında kendilerinden beklenen rolleri en iyi şekilde yerine getirebilecek gibi görünmektedir. Nöroliderlik, okul liderlerinin nörobilimsel bulguları kullanarak yönetim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilecek bir nörobilimsel yönetim yaklaşımıdır. Okul yöneticilerinin nöroliderlik yeterlikler bakıldığında, öncelikle çalışanlarının zihinsel aktivitelerini geliştirici eğitim faaliyetlerini katılımlarını destekleyerek kurum için yapabilecekleri konusunda istekli ve aktif olmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bunun yanında, okul yöneticileri mevcut yasa, tüzük ve yönetmelikleri her çalışan için adaletli bir şekilde kullanarak onlarda adalet algısı konusunda güven yaratılmasına sebep olmaktadır. Yönetici olarak davranışlarında şeffaf, adil ve eşitlikçi bir yapı taşıması da gerekmektedir (Aktaş-Ercan, 2018).

Gerçek bir nörolider olmak, sürekliliği yönetmenin yanı sıra, bir liderin dünyayla, çalışanlarla ve çevreyle nasıl etkileşime girdiğini şekillendirerek; çalışanların işlerine bakış açısını ve temel ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığını etkilemektedir (Ghadiri ve diğerleri, 2012). Nörobilim açısından bakıldığında okul liderleri, hedeflerine ulaşmak için yeni stratejiler geliştirebilirler. Böylelikle, çalışanlarını daha iyi anlayabilir ve onlara ihtiyaç duydukları maneviyatı ve güdülümeyi sağlayabilirler. Eğitim örgütleri insan yetiştiren bir kurum olarak, insanların duygusal dünyasını en olumlu yönde etkileyen ve geliştiren yönetimler tarafından yönetilmelidir. Nöroliderlik niteliklerinin okul yöneticilerine eğitim yoluyla kazandırılması bu yolda ilk adım olarak değerlendirilebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde yüksek teknolojik makinelerin icadı ile bilim insanları insan beyni hakkında daha fazla bilgi keşfedebilmekte ve bu keşifler insanla ilgili tüm bilimsel çalışmalara yeni yaklaşımlar getirmektedir. Nörobilim alanında yapılan son çalışmalar sosyal bilimlerin bazı alanlarına yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu alanlardan biri de liderliktir. Son zamanlarda liderlik kavramı daha çok nörobilimin yeni bulguları kullanılarak araştırılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçları bu alandaki eski araştırmalara kıyasla daha bilimsel ve somut hale gelmiştir. Bu alanda araştırmacılar nörobilimin yeni bilimsel bulgularını kullanarak liderlik konusunda önemli yeni anlayışlara ulaşmaktadırlar. Liderlik son derece popüler bir kavram olmuş ve pek çok farklı araştırmacı tarafından defalarca araştırılmıştır. Ancak hala kimsenin kesin cevaplarını bilmediği sorular vardır. Nörobilimin liderlik alanına yaptığı katkılar, bu soruların yanıtlarının bulunmasına yardımcı olmaya başlamıştır. Özellikle hızlı gelişim, eğitim yönetimlerinin davranışlarında da bazı değişikliklere yol açmıştır. Eğitim yöneticilerinin sürekli gelişen, değişimi benimseyen, çalışanları ile etkili iletişim kurabilen, geleceği öngörme becerisine sahip liderler olmaları beklenmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmalar, liderlerin etkili bir lider olabilmeleri için duygusal ve sosyal zekâya sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Geçmiş düşüncelerin aksine duyguların, onları anlamanın, kontrol etmenin ve yönetebilmenin liderlik alanındaki önemi özellikle nörobilim çalışmalarının katkısıyla ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan kayda değer tüm çalışmalar sonrasında bazı beceriler ortaya çıkmış ve araştırmacılar tarafından duygusal ve sosyal zekâ becerileri olarak belirlenmiştir. Böylece, eğitim yöneticileri tarafından nöroliderlik becerilerinin yönetim süreçlerinde kullanılması hem bireysel hem de örgütsel gelişimin sağlanmasına destek olacaktır. Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğini icra

edebilmek için öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara karşın aidiyet duygusunu geliştirmeleri ve okula güvenle bağlanmalarını sağlamada nöroliderlik önem taşımaktadır. Takım ruhunu meydana getirerek 'biz' olmada, fikirlerini kolayca söyleyebilmelerinde ve ortak çalışma iklimini oluşturmada nöroliderliği ön plana çıkaran eğitim çalışmaları faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aktaş Ercan, Ç. (2018). Yöneticilerin nöroliderlik ve insan kaynakları yönetimi yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri. [Yayınlanmamış doktora lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Alptekin, D. (2011). Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma. [Yayınlanmamış doktora lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Awla, A. A. (2023). Üniversite yöneticilerinin duygusal zeka ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Gazi Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35.
- Bidshari, R. (2017). *How technology is leading us into the imagination age*. Retrieved 23 December 2023 from <https://singularityhub.com/2017/11/19/how-technology-is-leading-us-into-the-imagination-age/>
- Bolden, R., Hawkins, B., Gosling, J., & Taylor, S. (Eds.) (2011). *Theoretical perspectives on leadership*. Oxford University Press.
- Boyatzis, R., (2011). Neuroscience and leadership: the promise of insights. *Ivey Business Journal*, 75(1), p. 1.
- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196-206.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.
- Ghadiri, H., & Peters, N. (2012). *A journey through the brain for business leaders*. Springer.
- Gibaldi, C. P., & Gibaldi, J. C. (2015, March). Potential Applications of Neuroscience to Management. In *Conference Proceedings. New Perspectives in Science Education* (p. 291). libreriauniversitaria. It Edizioni.
- Girgin G, 2009. Öğretmen adaylarında duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1298.
- Giselle, O., & Martin, K. (2013). Neuroscience of engagement and scarf: Why they matter to schools. In D. Rock, & A. Ringleb (Eds.), *The handbook of neuroleadership* (p. 507-527). The NeuroLeadership Institute.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Goleman, D. (2006). Social intelligence: The new science of human relationships. *Bantam Dell Pub Group*.
- Kocabaş, E. (2012). *Liderliğin zihin kodları*. Altın Kitaplar Yayınları.
- Lafferty, C. L., & Alford, K. L. (2010). NeuroLeadership: Sustaining research relevance into the 21<sup>st</sup> century. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 75(3), 32-40.
- Marlowe, H.A. (1986) Social Intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McLennan, K. (2016). Building leaders for the imagination age the case for the I4 neuroleader model. Retrieved 23 December 2023 from <https://www.aboutmybrain.com/blog/building-leaders-for-the-imagination-age>
- Northouse, P., (2016). *Leadership: Theory and practice*. (7<sup>th</sup> ed.). Sage Publications.
- Özgözü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: Bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (4), 259-293.
- Papa, M. J., & Tracy, K. (1988). Communicative indices of employee performance with new technology. *Communication Research*, 15(5), 524-544.

- Pillay, S. S. (2011). *In your brain and business: The neuroscience of great leaders*. Pearson Education.
- Reeves, A.N. (2012). *The next IQ: The next level of intelligence for 21<sup>st</sup> century leaders*. American Bar Association.
- Rock, D. (2010). Impacting leadership with neuroscience. *People&Strategy*, 33(4), 6-7.
- Rostomyan, A., & Sukiasyan, M. (2015). The importance of emotional intelligence in “Neuroleadership”. *Journal of International Business Economic*. Retrieved 23 December 2023 from [https://www.researchgate.net/publication/313401439\\_The\\_Importance\\_of\\_Emotional\\_Intelligence\\_in\\_Neuroleadership](https://www.researchgate.net/publication/313401439_The_Importance_of_Emotional_Intelligence_in_Neuroleadership)
- Ruiz-Rodríguez, R., Ortiz-de-Urbina-Criado, M., & Ravina-Ripoll, R. (2023). Neuroleadership: a new way for happiness management. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01642-w>
- Schweizer, K. (2014). *Neuroleadership: Fremd-und selbsteinschätzung des führungskräfteverhaltens in einem mittelständischen Unternehmen*. Springer-Verlag.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Squire, L., Berg, D., Bloom, F. E., Du Lac, S., Ghosh, A., & Spitzer, N. C. (Eds.). (2012). *Fundamental neuroscience*. Academic press.
- Swart, T., Chisholm, K., & Brown, P. (2015). *Neuroscience for leadership: Harnessing the brain gain advantage*. Palgrave Macmillan.
- Thorndike, E.L (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. *The nature of leadership*, 101, 124.



## BÖLÜM 5

### LİSE ÖĞRETMENLERİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN EMEKLİLİK DÖNEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE İŞ DOYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ<sup>1</sup>

Zuhal DEDEĞAÇLI<sup>2</sup>, Ruhi SARP KAYA<sup>3</sup>

#### Özet

Bu çalışma, lise öğretmenleri ve yöneticilerinin emeklilik görüşleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi betimsel tarama modeli kullanılarak nicel bir yaklaşımla incelemektedir. Araştırmanın kapsamı, Aydın ili Efeler ilçesindeki 21 lisede görev yapan 1193 öğretmen ve yöneticiyi içermekte, bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 222 öğretmen ve yönetici örnekleme olarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Emekliliğe İlişkin Görüşler Ölçeği" ve Weiss, ve diğerleri(1967) tarafından geliştirilen "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Veri araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın verileri, tanımlayıcı, çıkarımsal ve yordayıcı istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, cinsiyet, yaş, branş ve mesleki kıdem gibi kişisel değişkenlere göre öğretmen ve yöneticilerin iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Cinsiyet açısından yapılan analizler, kadın ve erkek öğretmenler arasında iş doyum düzeyleri bakımından önemli bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Yaş gruplarına göre yapılan analizlerde de içsel, dışsal ve genel iş doyum düzeyleri açısından farklı yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öte yandan, emeklilik görüşleri ile ilgili olarak, kadın ve erkek öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yaş, bazı durumlarda emeklilik kararları ve yaşam doyumları üzerinde belirleyici bir etken olabilirken, diğer durumlarda daha az etkili olabilmektedir. Son olarak iş doyumunun emeklilik görüşlerini ne ölçüde yordadığı incelenmiş ve iş doyumunu ile emeklilik görüşleri arasında çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu, öğretmen ve yöneticilerin emeklilik görüşlerinin iş doyumlarından bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İş doyumunu, emeklilik, öğretmen, yönetici, lise.

#### GİRİŞ

Eğitim alanında görev yapan lise öğretmenleri ve okul yöneticileri, kariyerlerinin farklı evrelerinde çeşitli zorluklar ve beklentilerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu çalışma, özellikle bu profesyonellerin emeklilik dönemine ilişkin görüşleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi mercek altına almaktadır. Eğitim sektöründe uzun yıllar hizmet verdikten sonra emekliliğe geçiş süreci, öğretmen ve yöneticilerin mesleki tatmin algılarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bu bağlamda, emeklilik sürecine yönelik tutum ve beklentilerin, mevcut iş doyum düzeyleri ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu incelemek, eğitimcilerin kariyer gelişimleri ve mesleki refahları açısından kritik bir öneme sahiptir.

Küresel düzeyde nüfus yaşlanması, 1946-1964 yılları arasında doğan "bebek patlaması" kuşağının emeklilik yaşına yaklaşması ile daha da belirginleşen kritik bir demografik dönüşümü işaret etmektedir (Feldstein, 1997; Wise, 2010). Bu süreç, dünyanın pek çok ülkesinde emekli aylıklarının sürdürülebilirliği, yaşlılıkta sağlık hizmetlerinin sağlanması ve nitelikli işgücünün azalması gibi zorlukları beraberinde getirmektedir (Bengoechea, 2018; Holzmann, 2009; Kiyonaga, 2004). Nüfusun yaşlanması ve emeklilik yaşıyla ilgili değişen dinamikler, yetişkin yaşamının dönüşüm noktası olan emeklilik sürecine yeni bir boyut kazandırmaktadır. Çalışanlar için emeklilik, iş rolleri ve kimliklerini yeniden değerlendirmelerini gerektiren, aynı zamanda iş dışı etkinliklerin ve yaşamın bu yeni evresine uyumun geliştirilmesini zorunlu kılan kritik bir geçiş dönemidir.

Yaşlılık, yerel ekonomilerdeki sınıfsal konuma dayalı olarak değişen tanımlara sahip, yaşlı insanların işe erişimini ve kendi kendine yetebilme yeteneklerini etkileyen, derinden tartışılan, sosyal olarak yapılandırılmış bir durumdur (Vera-Sanso, 2006). Son literatürde yaşlılık, insanın fizyolojik

<sup>1</sup> Bu çalışma Zuhal Dedeğaçlı'nın, Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya danışmanlığındaki yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

<sup>2</sup> Eğitim Yönetimi Uzmanı, Aydın Emel-Mustafa Uşaklı Anadolu Lisesi, Efeler/AYDIN, zuhaldedeagacli@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8346-5429

<sup>3</sup> Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Efeler/ AYDIN, rsarpkaya@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5476-0716

fonksiyonlarında meydana gelen derin değişiklikler ve kişinin yaşamının son yıllarında hastalıklara yatkınlığı ile karakterize edilmektedir (Ratiner ve diğerleri 2022). Emeklilik ise, Biggs ve McGann'a (2015) göre çalışma hayatının sonunda emekliliğe ayrılan dinlenme veya boş zaman periyodudur. Ancak son yıllarda nüfusun yaşlanması ve uzun ömürlülüğe ilişkin endişeler nedeniyle statüsü daha belirsiz hale gelmiş gibi görünmektedir. Wang ve Shi'ye (2016) göre emeklilik, bireyin işgücünden çıkışı ve işe olan psikolojik bağlılığın azalması ve işten davranışsal çekilme ile eşlik eden bir süreçtir.

Yaşlılık ve emeklilik, bireylerin yaşam döngüsünde ileri bir aşamayı temsil eder ve genellikle finansal güvenlik, sağlık hizmetlerine erişim ve yaşam tarzı değişikliklerini içerir. İş doyumu ise, bir bireyin işine veya iş ortamına yönelik genel tutumunu ifade eder ve işin kendisi, çalışma koşulları, ücret, iş güvenliği ve yönetim tarzı gibi faktörlerden etkilenir (Camarano, 2016; McDonald, 2019).

Emeklilik sürecinde iş doyumu önemli bir rol oynar. Çalışanların emekliliğe geçiş kararları, kariyerlerindeki memnuniyet seviyeleri ve işlerine karşı tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Yüksek iş doyumu, çalışanların mesleklerine daha uzun süre devam etme eğiliminde olmasına yol açarken, düşük iş doyumu erken emeklilik düşüncelerini tetikleyebilmektedir. İş doyumu, emeklilik sonrası yaşam kalitesi ve emekliliğe uyum sürecinde de etkili olabilmektedir (Browne ve diğerleri, 2018; Davies ve diğerleri, 2017).

Eğitim sektörü, çalışanlarının kariyer süreçleri boyunca karşılaştıkları benzersiz zorluklar ve beklentilerle karakterize edilir. Bu araştırma, özellikle lise öğretmenleri ve yöneticilerinin emeklilik sürecine odaklanmaktadır. Emeklilik, eğitim profesyonelleri için sadece bir kariyer sonu değil, aynı zamanda kişisel ve profesyonel kimliklerinin yeniden değerlendirilmesi anlamına gelir (Akçay, 2015). Emeklilik ve iş doyumu arasındaki ilişki, çalışanların kariyerlerinin son evrelerinde nasıl hissettiklerini ve emeklilik kararlarını nasıl aldıklarını anlamak açısından önemlidir. İş doyumu, bireylerin işlerinden aldıkları memnuniyet derecesini ifade eder ve çalışanların motivasyonu, performansı ve işte kalma eğilimleri üzerinde etkili bir faktördür.

Emeklilik ve iş doyumu kavramlarının birlikte incelendiği araştırmalar, yaşlı çalışanların iş doyumlarındaki değişim ile emeklilik niyetleri arasındaki dinamik ilişkiyi ortaya koymaktadır. Arpacı (2014), emekli bireylerin emekliliğe uyum sürecini ve bu sürecin yaşamlarındaki değişiklikleri incelerken, emeklilik algısını "yeni bir yaşam, maddi sıkıntı, özgürlük, işe yaramazlık" gibi ifadelerle özetlemiştir. Şimşek ve Büyükkıdık (2015) ise emekli öğretmenlerin yaşam doyumları hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Başar ve Ulutaş (2015) akademik personelin emeklilik sürecine ve sonrasına dair görüş ve beklentilerini ele alırken, Şahin ve Selvitopu (2012) öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşlerini incelemiştir.

Emeklilik, bireylerin çalışma hayatlarını tamamladıkları ve yeni bir yaşam evresine geçtikleri önemli bir dönemdir. Emeklilik sürecinin, bireylerin psikolojik, sosyal ve ekonomik boyutları üzerinde belirgin etkileri vardır. Creps (2014), Ettema (2011) ve Schultz (2016), emeklilik tercihleri ve davranışlarının bireylerin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadırlar. Emekliliğe hazırlık, çalışma hayatındaki roller ve emeklilik sonrası adaptasyon, bu sürecin temel unsurlarıdır. Smith (2012) ve Rausch (2013) emeklilik algısının, bireylerin bu sürece nasıl yaklaştıklarını ve bu sürecin yaşam memnuniyetlerini nasıl etkilediğini ele almışlardır. Hicks (2014) eğitim yöneticilerinin emekliliğe geçiş sürecinde karşılaştıkları sorunlara odaklanırken, Lee (2016) emeklilik uyumunu incelemiştir. Donnelly (2008) ve Harris (2017) ise emeklilik ve mali tatmin ile emeklilik öncesi eğitim programlarının önemine değinmişlerdir. Brougham ve Walsh (2009), işle ilgili stresin emeklilik kararları üzerindeki olumsuz etkisini vurgulayarak, daha yüksek düzeyde iş doyumunun emekliliğin gecikmesine neden olabileceğini; işle ilgili stres ve doyumuzluğun ise daha erken emekliliklere katkıda bulunabileceğini sürmektelerdir.

Bu çalışmalar, emeklilik ve iş doyumuyla ilişkilidir. Bu bağlamda "öğretmenler ve eğitim yöneticileri", öğrencilerin eğitim deneyimlerini doğrudan etkileyen temel unsurlardır. Bu nedenle, bu profesyonellerin iş doyum düzeyleri ve emeklilikle ilgili görüşleri, eğitim sektörünün genel etkililiği ve verimliliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Emeklilik sürecine dair algılar ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamak, bu profesyoneller için daha sağlıklı ve tatmin edici bir kariyer sonu planlamasına rehberlik edebilir.

Bu çalışma, eğitim alanında emeklilik ve iş doyumunu bir arada inceleyen ilk örneklerden biridir ve bu açıdan literatürde bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmanın temel amacı, lise öğretmenleri ve okul yöneticilerinin emeklilik dönemi görüşleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve bu konuda somut çözüm önerileri sunmaktır. Ayrıca, emeklilik öncesi planlarını ve emeklilik planlamasını etkileyen sosyoekonomik, psikolojik ve demografik etkenleri incelemek de alt amaçlar arasında yer almaktadır. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: "Lise öğretmenleri ve okul yöneticilerinin emeklilik dönemine ilişkin görüşleri ile iş doyum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?" Bu soruyu yanıtlamak için belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Lise öğretmenleri ve yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ölçeğin bütünü ve alt boyutları açısından kişisel değişkenlere (Cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Lise öğretmenleri ve yöneticilerinin emeklilik hakkındaki görüşleri ölçeğin bütünü ve alt boyutları açısından kişisel değişkenlere (Cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İş doyumunu, öğretmen ve yöneticilerin emeklilik görüşünün anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Lise öğretmenleri ve yöneticilerinin emekliliğe ilişkin görüşleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen bu araştırmanın modeli "betimsel tarama" modelidir. Bu araştırma ile lise öğretmenleri ve yöneticilerinin emeklilik görüşleri ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye dair algıları, uygulanan ölçeklerle öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmelerine göre betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışma, Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan 21 lisede görev yapan toplam 1193 öğretmen ve yöneticiyi kapsayan bir çalışma evrenine sahiptir. Araştırmanın örnekleme, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntem, çalışma evrenindeki farklı grupları (tabakaları) temsil eden örneklem alt grupları oluşturarak, daha dengeli ve temsili veri toplamayı hedefler.

Araştırmada yapılan örneklem büyüklüğü hesaplamalarına göre, 291 katılımcıya ulaşmanın yeterli olduğu belirlenmiştir. Çalışma evrenindeki 1193 kişinin 611'i Anadolu Liselerinde, 582'si ise Meslek Liseleri ve/veya Teknik Liselerde görev yapmaktadır. Bu dağılıma dayanarak, Anadolu Liselerinde çalışan 611 kişilik ilk tabakanın örnekleminde 149 kişi, Meslek Liseleri ve/veya Teknik Liselerde çalışan 582 kişilik ikinci tabakanın örnekleminde ise 142 kişi temsil edilmesi gerektiği hesaplanmıştır. Seçilen okullar belirlendikten sonra, öğretmenlere uygulanacak ölçekler, rastgele örnekleme tekniği kullanılarak dağıtılmıştır. Bu yöntem, her katılımcının araştırmaya dâhil olma şansını eşitler ve böylece örneklem grubunun çalışma evrenini daha iyi temsil etmesini sağlamış olur.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, verilerin toplanması amacıyla üç bölümlük bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü, araştırmanın amacı, veri toplama aracının tanıtımı ve araştırmacının iletişim bilgilerini içermektedir. İkinci bölümde, araştırmacı ve danışman tarafından geliştirilen "Emekliliğe İlişkin Görüşler Ölçeği" (EGÖ) bulunmaktadır. Üçüncü bölüm ise Weiss ve diğerleri (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" (MİDÖ) içermektedir.

### **Emekliliğe İlişkin Görüşler Ölçeği (EGÖ)**

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA öncesinde, veri setinin normalliği çarpıklık (0,47) ve basıklık (0,66) değerleri ile değerlendirilmiş ve -1,96 ile +1,96 arasında olduğu tespit edilmiştir (Bayram, 2009; Büyükköztürk, 2015; Seçer, 2013). Ayrıca, Q-Q grafiklerinde aşırı sapmaların olmaması ve ortanca, tepedeğer ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, veri setinin normalliğini desteklemektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve Barlett's Küresellik testi

uygulanmış ve EGÖ için KMO değeri .80, Barlett's test sonucu ise  $\chi^2 = 5311,928$  (sd = 741,  $p < .001$ ) olarak bulunmuştur, bu da veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda, öz değeri 1.00'den büyük dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve toplam varyansın %67.12'sini açıklamıştır. Birden fazla faktöre yüksek değerlerle yüklenen ve bu faktör yükleri arasındaki fark 0.10'dan daha küçük olan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, faktör yükleri .50'nin altında olan 10 madde de çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 17 maddelik dört boyuttan oluşan bir EGÖ elde edilmiştir, faktör yükleri .623 ile .861 arasında değişmektedir. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans sırasıyla %21,016, %17,313, %16,170 ve %12,624'tür.

DFA öncesi normallik testleri yapılmış ve normalliğin sağlandığı görülmüştür. Örneklem üzerinde yapılan DFA sonuçları, uyum iyiliği değerlerini  $\chi^2/sd = 3,44$  ( $\chi^2 = 395,512$ , sd = 115,  $p < .001$ ), GFI = .84, AGFI = .78, CFI = .87, RMSEA = .10 olarak göstermiştir. Modifikasyon indeksleri incelendiğinde, bazı maddelerin hata kovaryanslarının modele anlamlı katkı sağlayacağı anlaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan modifikasyonlar sonucunda, DFA ile tekrar sınanan modelin uyum indeksleri  $\chi^2/sd = 1,99$  ( $\chi^2 = 223,789$ , sd = 112,  $p < .001$ ), GFI = .90, AGFI = .86, CFI = .95, RMSEA = .067 olarak bulunmuştur (MacCallum ve Austin, 2000).

Bu sonuçlar, eğitimcilerden oluşan örneklemden elde edilen 4 faktör ve 17 maddelik modelin beşli Likert tipi veri ile iyi uyum sağladığını göstermektedir. Maddelerin faktörler ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar mali durum boyutunda .69 ile .72, paylaşma boyutunda .61 ile .96, sağlık boyutunda .54 ile .88, planlama boyutunda .46 ile .64 arasında değişmekte ve tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. Güvenirlilik analizi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar; planlama alt boyutu için  $\alpha = .66$ , sağlık alt boyutu için  $\alpha = .91$ , paylaşma alt boyutu için  $\alpha = .83$ , mali durum alt boyutu için  $\alpha = .86$ , ve ölçeğin tümü için  $\alpha = .88$  olarak belirlenmiştir.

### **Minnesota İş Doymu Ölçeği (MİDÖ)**

MİDÖ, Weiss ve diğerleri (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek, 20 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir yapıdadır. Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda (Yıldırım, 1996), test-tekrar test güvenilirlik sayısı  $\alpha = .76$ , iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .90$  olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa katsayıları ise içsel iş doymu boyutu için  $\alpha = .84$ , dışsal iş doymu için  $\alpha = .86$  ve genel iş doymu için  $\alpha = .92$ 'dir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi için SPSS (Sürüm 23.0, IBM Corp) istatistiksel yazılım paketi kullanılmıştır. Veri analiz sürecinde, frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerin yanı sıra, t-testi, f-testi, U-testi ve basit doğrusal regresyon analizi gibi çeşitli çıkarımsal istatistik testleri uygulanmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarını değerlendirmek için, ikili gruplarda varyansların eşitliği için Levene testi, üç ve üzeri gruplarda ise varyansların homojenliği testi kullanılmıştır. Varyansları eşit olmayan gruplar için parametrik olmayan alternatifler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. One-Way Anova testi sonucunda anlamlı farklılıklar tespit edildiğinde, bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Varyanslar eşit olduğunda Scheffe ve LSD (Least Significant Difference) testleri tercih edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi  $\alpha = .05$  olarak kabul edilmiştir. Bu düzeyde elde edilen sonuçlar, istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

### **Etik Değerlendirmeler**

Bu araştırma, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı katılımını içermekte olup, herhangi bir çıkar çatışması yoktur. Araştırmanın sürecinde, katılımcıların haklarına ve gizliliklerine saygı gösterilmiştir. Katılımcılar, araştırmaya katılmayı kabul ettikleri onayı verdikten sonra, ilgili ölçekleri doldurmuşlardır. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, anonim olarak işlenmiş ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılmıştır. Araştırma, ilgili etik kurallara ve standartlara uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bu çalışma, katılımcıların kişisel ve mesleki bilgilerinin gizliliğini korumuş ve bu bilgilerin kötüye kullanılmasını önlemede titizlik göstermiştir. Böylece, araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütüldüğü ve katılımcıların hak ve refahlarının korunduğunu söyleyebilir.

## BULGULAR

Emekliliğe İlişkin Görüşler Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği ile toplanana verilerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

### Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Doyum Düzeylerinin Kişisel Değişkenlere (Cinsiyet, Yaş, Branş, Mesleki Kıdem) Göre Durumu

Araştırmanın birinci alt problemi, lise öğretmenleri ve yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir. Bu bağlamda, cinsiyete göre iş doyum düzeylerindeki farklılıklar t-testi ile analiz edilmiştir.

**Tablo 1**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam İş Doyumu Açısından Cinsiyetlere Göre t-Testi*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t-testi		
					t	Sd	p
İçsel İş Doyumu	Kadın	100	3.70	.63	-1.12	220	.26
	Erkek	122	3.60	.67			
Dışsal İş Doyumu	Kadın	100	3.18	.79	-1.09	220	.27
	Erkek	122	3.07	.77			
Genel İş Doyumu	Kadın	100	3.49	.63	-1.22	220	.22
	Erkek	122	3.39	.65			

Tablo 1'de sunulan sonuçlara göre, içsel iş doyumunda  $t(220) = -1.12$ ,  $p = .26$ , dışsal iş doyumunda  $t(220) = -1.09$ ,  $p = .27$  ve genel iş doyumunda  $t(220) = -1.22$ ,  $p = .22$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, kadın ve erkek öğretmenler ve yöneticiler arasında iş doyum düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, cinsiyetin iş doyumunu etkileyen bir faktör olmadığına işaret etmektedir.

**Tablo 2**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Doyumu Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam İş Doyumu Açısından Yaşa Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

	Yaş aralığı	N	$\bar{X}$	Ss	ANOVA					p	Fark
					Var. Kay.	KT	Sd	KO	F		
İçsel İş Doyumu	40-44	43	3.68	.83	GA	.413	3	.138	0.32	.80	-
	45-49	74	3.59	.62	Gİ	95.259	218	.437			
	50-54	58	3.69	.63	Toplam	95.672	221				
	55 ve üstü	47	3.66	.56							
Dışsal İş Doyumu	40-44	43	3.20	.84	GA	2.845	3	.948	0.49	.68	-
	45-49	74	3.05	.74	Gİ	133.280	218	.611			
	50-54	58	3.18	.74	Toplam	136.125	221				
	55 ve üstü	47	3.08	.83							
Genel İş Doyumu	40-44	43	3.49	.76	GA	.712	3	.237	0.44	.72	-
	45-49	74	3.37	.62	Gİ	90.780	218	.416			
	50-54	58	3.49	.60	Toplam	91.492	221				
	55 ve üstü	47	3.43	.61							

Tablo 2'ye göre yaş gruplarına göre yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları, içsel iş doyumunda  $F(3, 221) = 0.32$ ,  $p = .80$ ; dışsal iş doyumunda  $F(3, 221) = 0.49$ ,  $p = .68$ ; genel iş doyumunda ise  $F(3, 221) = 0.44$ ,  $p = .72$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, farklı yaş grupları arasında içsel iş doyumunu, dışsal iş doyumunu ve genel iş doyum düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaş grupları, iş doyumuna ilişkin görüşlerini anlamlı derecede etkilememektedir. Aşağıda Tablo 3'te öğretmen ve yöneticilerin iş doyum düzeylerinin *branşa* göre değişip değişmediği incelenmiştir.

**Tablo 3**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Doymu Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam İş Doymu Açısından Branşlara Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

Branşlar		ANOVA										
		Var. Kay.	KT	Sd	KO	F	p	Fark				
İçsel İş Doymu	Sözel (1)	101	3.65	.63	GA	1.015	3	.338	0.81	.48	-	
	Sayısal (2)	77	3.61	.56	Gİ	86.002	207	.415				
	Meslek (3)	15	3.57	.99	Toplam	87.017	210					
	Yetenek (4)	18	3.86	.68								
Dışsal İş Doymu	Sözel (1)	101	3.12	.77	GA	.084	3	.0280	.04	.98	-	
	Sayısal (2)	77	3.1	.80	Gİ	131.472	207	.635				
	Meslek (3)	15	3.18	.91	Toplam	131.555	210					
	Yetenek (4)	18	3.16	.79								
Genel İş Doymu	Sözel (1)	101	3.44	.62	GA	.438	3	.146	0.35	.78	-	
	Sayısal (2)	77	3.41	.60	Gİ	85.090	207	.411				
	Meslek (3)	15	3.42	.87	Toplam	85.527	210					
	Yetenek (4)	18	3.58	.63								

Tablo 3'teki tek yönlü Anova testi sonuçlarına göre, branşlar arasında içsel iş doymunda  $F(3, 220) = .81$ ,  $p = .48$ ; dışsal iş doymunda  $F(3, 220) = .04$ ,  $p = .98$ ; ve genel iş doymunda  $F(3, 220) = .35$ ,  $p = .78$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, farklı branşlarda çalışan öğretmen ve yöneticiler arasında içsel iş doymu, dışsal iş doymu ve genel iş doymu düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen ve yöneticilerin branşları ile iş doymu algıları arasında belirgin bir ilişki bulunmamaktadır. Aşağıda Tablo 4'te öğretmen ve yöneticilerin iş doymu düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişip değişmediği incelenmiştir.

**Tablo 4**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin GG Doymu Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam İş Doymu Açısından Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

Kıdem aralığı		ANOVA										
		Var. Kay.	KT	Sd	KO	F	p	Fark				
İçsel İş Doymu	20-24 yıl (1)	98	3.64	.68	GA	.413	3	.138	0.31	.81	-	
	25-29 yıl (2)	60	3.59	.73	Gİ	95.259	218	.437				
	30-34 yıl (3)	41	3.69	.55	Toplam	95.672	221					
	35 yıl ve üzeri (4)	23	3.73	.53								
Dışsal İş Doymu	20-24 yıl (1)	101	3.19	.74	GA	2.845	3	.948	1.55	.20	-	
	25-29 yıl (2)	77	3.00	.78	Gİ	133.280	218	.611				
	30-34 yıl (3)	15	3.25	.79	Toplam	136.125	221					
	35 yıl ve üzeri (4)	18	2.92	.88								
Genel İş Doymu	20-24 yıl (1)	101	3.46	.64	GA	.712	3	.237	0.57	.63	-	
	25-29 yıl (2)	77	3.36	.68	Gİ	90.780	218	.416				
	30-34 yıl (3)	15	3.51	.59	Toplam	91.492	221					
	35 yıl ve üzeri (4)	18	3.41	.61								

Tablo 4'teki sonuçlara göre, farklı mesleki kıdem grupları arasında içsel iş doymunda  $F(3, 221) = .31$ ,  $p = .81$ ; dışsal iş doymunda  $F(3, 221) = 1.55$ ,  $p = .20$ ; ve genel iş doymunda  $F(3, 221) = .57$ ,  $p = .63$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, mesleki kıdem grupları arasında içsel iş doymu, dışsal iş doymu ve genel iş doymu düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdemlerinin iş doymu algıları üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamaktadır.

### **Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Emeklilik Hakkındaki Görüşlerinin, Çeşitli Kişisel Faktörler (Cinsiyet, Yaş, Branş, Mesleki Kıdem) Açısından Farklılık Durumu**

Araştırmanın dördüncü alt problemi, gösterip göstermediğini incelemektedir. Bu soruyu yanıtlamak için yapılan analizlerin sonuçları ve yorumları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Emeklilik Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Emeklilik Açısından Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	t-testi						
					t	Sd	p	
Paylaşma	Kadın	100	2.92	.95	-2.30	220	.81	
	Erkek	122	2.89	.94				
Sağlık	Kadın	100	2.83	1.05	.72	220	.46	
	Erkek	122	2.93	.93				
Mali Durum	Kadın	100	3.47	1.09	-.24	220	.81	
	Erkek	122	3.43	1.01				
Planlama	Kadın	100	2.33	.68	.95	220	.33	
	Erkek	122	2.43	.79				
Emeklilik (Toplam)	Kadın	100	2.88	.71	.39	220	.69	
	Erkek	122	2.92	.65				

Tablo 5'teki bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenler ve yöneticiler arasında emeklilik görüşlerinin "Paylaşma" ( $t(220) = -2.30, p = .81$ ), "Sağlık" ( $t(220) = .72, p = .46$ ), "Mali Durum" ( $t(220) = -.24, p = .81$ ), "Planlama" ( $t(220) = .95, p = .33$ ) ve "Emeklilik (Toplam)" ( $t(220) = .39, p = .69$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerinin emeklilik görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Aşağıda Tablo 6'da öğretmen ve yöneticilerin emeklilik görüşlerinin yaşa göre değişip değişmediği incelenmiştir.

**Tablo 6**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Emeklilik Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Emeklilik Açısından Yaşa Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

	Yaş	ANOVA										
		Var. Kay.	KT	Sd	KO	F	p	Fark				
Paylaşma	40-44	43	2.57	.92	GA	9.163	3	3.054	3.69	.01		
	45-49	74	2.92	.98	Gİ	189.427	218	.869			(40-44)	
	50-54	58	2.88	.95	Toplam	189.590	221				(55 ve üstü)	
	55 ve üstü	47	3.21	.82								
Sağlık	40-44	43	2.62	1.01	GA	4.360	3	1.453	1.49	.21	-	
	45-49	74	2.99	1.00	Gİ	211.665	218	.971				
	50-54	58	2.85	.91	Toplam	216.025	221					
	55 ve üstü	47	3.00	1.00								
	40-44	43	3.01	1.02	GA	12.172	3	4.057	3.84	.01		
Mali Durum	45-49	74	3.49	1.03								
	50-54	58	3.70	.91	Gİ	230.293	218	1.056			(40-44)	
	55 ve üstü	47	3.48	1.15	Toplam	242.464	221				(50-54)	
Planlama	40-44	43	2.27	.68								
	45-49	74	2.34	.74	GA	2.984	3	3.995	1.79	.14	-	
	50-54	58	2.36	.78	Gİ	120.929	218	.555				
	55 ve üstü	47	2.60	.73	Toplam	123.914	221					
Emeklilik (Toplam)	40-44	43	2.62	.63								
	45-49	74	2.94	.71	GA	4.950	3	1.650	0.44	.01		
	50-54	58	2.94	.60	Gİ	97.427	218	.447			(40-44)	
	55 ve üstü	47	3.07	.69	Toplam	102.377	221				(55 ve üstü)	

Tablo 6'daki yaş gruplarına göre yapılan bu karşılaştırmada, "Paylaşma" boyutunda en yüksek ortalama ( $X = 3.21$ ) 55 yaş ve üzeri grupta bulunmuş, "Sağlık" boyutunda en yüksek ortalama ( $X = 3.0$ ) yine 55 yaş ve üzeri grupta, "Mali Durum" boyutunda en yüksek ortalama ( $X = 3.70$ ) 50-54 yaş grubunda, "Planlama" boyutunda en yüksek ortalama ( $X = 2.60$ ) 55 yaş ve üzeri grupta, "Toplam Emeklilik" boyutunda ise en yüksek ortalama ( $X = 3.07$ ) 55 yaş ve üzeri grupta tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, "Paylaşma" boyutunda  $F(3, 218) = 3.69$ , "Sağlık" boyutunda  $F(3, 218) = 1.49$ , "Mali Durum" boyutunda  $F(3, 218) = 3.84$ , "Planlama" boyutunda  $F(3, 218) = 1.79$  ve "Toplam

Emeklilik" boyutunda  $F(3, 218) = 0.44$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, "Paylaşma", "Mali Durum" ve "Toplam Emeklilik" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ( $p < .05$ ). Etki büyüklüğü, "Paylaşma" boyutu için  $n = .04$ , "Mali Durum" boyutu için  $n = .05$  ve "Toplam Emeklilik" boyutu için  $n = .04$  olarak hesaplanmıştır, bu da her üç alt boyut için farkların orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc Scheffe testlerine göre, "Paylaşma" boyutundaki farklılık 40-44 yaş ile 55 yaş ve üzeri gruplar arasında, "Mali Durum" boyutundaki farklılık 40-44 yaş ile 50-54 yaş grupları arasında ve "Toplam Emeklilik" boyutundaki farklılık 40-44 yaş ile 55 yaş ve üzeri gruplar arasında gözlenmiştir. Bu farklılıklar, 40-44 yaş grubunun emekliliği yavaş yavaş düşünmeye başladığı, 50-54 ve 55 yaş ve üzeri yaş gruplarının ise emekliliği daha ciddi olarak düşünmeye başladıkları yaş grupları olduğunu gösteriyor olabilir. Bu durum, yaş ilerledikçe emeklilik algısının ve planlamasının değiştiğini ve daha somut bir hal aldığını göstermektedir. Aşağıda Tablo 7'de öğretmen ve yöneticilerin emeklilik görüşlerinin branşa göre değişip değişmediği incelenmiştir.

**Tablo 7**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Emeklilik Görüşleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmen ve Yöneticilerin Branşlarına İlişkin Bulgular*

	Branşlar	n	$\chi^2$	Sd	Kruskal Wallis Testi	
					p	Fark
Paylaşma	Sözel (1)	101	5,048	3	.16	-
	Sayısal (2)	77				
	Meslek (3)	15				
	Yetenek (4)	18				
Sağlık	Sözel (1)	101	3,637	3	.30	-
	Sayısal (2)	77				
	Meslek (3)	15				
	Yetenek (4)	18				
Mali Durum	Sözel (1)	101	1,334	3	.72	-
	Sayısal (2)	77				
	Meslek (3)	15				
	Yetenek (4)	18				
Planlama	Sözel (1)	101	2,275	3	.51	-
	Sayısal (2)	77				
	Meslek (3)	15				
	Yetenek (4)	18				
Emeklilik (Toplam)	Sözel (1)	101	3,076	3	.38	-
	Sayısal (2)	77				
	Meslek (3)	15				
	Yetenek (4)	18				

Tablo 7'ye göre sözel, sayısal, meslek ve yetenek branşlarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler arasında "Paylaşma" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $\chi^2(3) = 5.048$ ,  $p = .16$ ). "Sağlık" boyutunda da, farklı branşlardaki öğretmenler ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $\chi^2(3) = 3.637$ ,  $p = .30$ ). "Mali Durum" boyutunda yapılan analizler, branşlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ( $\chi^2(3) = 1.334$ ,  $p = .72$ ). "Planlama" boyutunda da branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $\chi^2(3) = 2.275$ ,  $p = .51$ ). Genel "Emeklilik" düzeyinde de, farklı branşlardaki öğretmenler ve yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ( $\chi^2(3) = 3.076$ ,  $p = .38$ ). Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve yöneticilerin branşlarına göre emeklilikle ilgili görüşlerinin farklılık göstermediğini göstermektedir. Her bir branşta çalışan öğretmen ve yöneticiler, emeklilik konusundaki düşüncelerinde benzerlikler sergilemişler, bu da branşın emeklilik algısı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Aşağıda Tablo 8'de öğretmen ve yöneticilerin emeklilik görüşlerinin mesleki kıdeme göre değişip değişmediği incelenmiştir.



**Tablo 8**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Emeklilik Görüşleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular*

	Yaş aralığı	n	X	Ss	ANOVA		
					F	p	Fark
Paylaşma	20-24 yıl (1)	98	2,72	.92	3,06	.02 (20-24yıl) (30-34yıl)	
	25-29 yıl (2)	60	2,92	1.01			
	30-34 yıl (3)	41	3,21	.79			
	35 yıl ve üzeri (4)	23	3,09	.97			
Sağlık	20-24 yıl (1)	98	2,83	1.00	1,26	.28	-
	25-29 yıl (2)	60	2,89	.93			
	30-34 yıl (3)	41	3,13	.99			
	35 yıl ve üzeri (4)	23	2,68	1.03			
Mali Durum	20-24 yıl (1)	98	3,15	.97	5,97	.00 (20-24yıl) (25-29yıl)	
	25-29 yıl (2)	60	3,85	.94			
	30-34 yıl (3)	41	3,53	1.06			
	35 yıl ve üzeri (4)	23	3,53	1.23			
Planlama	20-24 yıl (1)	98	2,33	.70	1,83	.14	-
	25-29 yıl (2)	60	2,31	.78			
	30-34 yıl (3)	41	2,62	.77			
Emeklilik (Toplam)	35 yıl ve üzeri (4)	23	2,42	.76	3,23	.02 (20-24yıl) (30-34yıl)	
	20-24 yıl (1)	98	2,76	.66			
	25-29 yıl (2)	60	2,98	.64			
	30-34 yıl (3)	41	3,12	.65			
	35 yıl ve üzeri (4)	23	2,92	.78			

Tablo 8'e göre mesleki kıdem seviyelerine göre "Paylaşma" boyutunda, en yüksek ortalama ( $X = 3.21$ ) 30-34 yıl grubunda tespit edilmiş ve bu boyutta  $F(3, 218) = 3.06$ ,  $p = .02$  ile anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. "Sağlık" boyutunda, en yüksek ortalama ( $X = 3.13$ ) yine 30-34 yıl grubunda bulunmuş, ancak  $F(3, 218) = 1.26$ ,  $p = .28$  ile bu boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. "Mali Durum" boyutunda, en yüksek ortalama ( $X = 3.85$ ) 25-29 yıl grubunda görülmüş ve  $F(3, 218) = 5.97$ ,  $p < .01$  ile bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmuştur. "Planlama" boyutunda, en yüksek ortalama ( $X = 2.62$ ) 30-34 yıl grubunda tespit edilmiş, ancak  $F(3, 218) = 1.83$ ,  $p = .14$  ile bu boyutta anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Genel "Toplam Emeklilik" düzeyinde, en yüksek ortalama ( $X = 3.12$ ) 30-34 yıl grubunda bulunmuş ve  $F(3, 218) = 3.23$ ,  $p = .02$  ile bu boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü, "Paylaşma" için  $n = .04$ , "Mali Durum" için  $n = .07$  ve "Toplam Emeklilik" için  $n = .04$  olarak hesaplanmış, bu da her üç alt boyutta farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek için Post Hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre, "Paylaşma" boyutunda 20-24 yıl ile 30-34 yıl grupları arasında, "Mali Durum" boyutunda 20-24 yıl ile 25-29 yıl grupları arasında ve "Toplam Emeklilik" boyutunda 20-24 yıl ile 30-34 yıl grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, emeklilikle ilgili düşüncelerin, özellikle mesleki kıdem seviyesi arttıkça değiştiğini göstermektedir. Özellikle "Paylaşma" ve "Mali Durum" boyutlarında gözlemlenen farklılıklar, mesleki deneyimin emeklilik algısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yaş ile ilgili sonuçlarla paralellik gösteren bu bulgular, mesleki kıdem artmasıyla emeklilik planlamasının ve algısının daha somut ve ciddi bir hal aldığını göstermektedir.

### **Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Doyumlarının Emeklilik Görüşlerini Anlamlı Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığı**

Araştırmanın üçüncü alt problemi, lise öğretmenleri ve yöneticilerinin iş doyumlarının emeklilik görüşlerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını analiz etmektedir. Bu amaçla, basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve bu analizin sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Lise Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Doyumlarının Emeklilik Görüşlerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Regresyon Analizi*

Model	R	R <sup>2</sup>	β	t	F	p*
İşdoyumu	,144	,021	-,153	-2,163	4,680	,031

\*p>0,01

Tablo 9'da iş doyumunun emeklilik görüşlerine etkisini değerlendiren model, R = .144 (korelasyon katsayısı) ve R<sup>2</sup> =.021 (açıklanan varyans yüzdesi) değerlerini göstermiştir. Bu, iş doyumunu ve emeklilik görüşleri arasında çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. İş doyumunu, emeklilik görüşlerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Regresyon modelinin F değeri (F1-220 = 4.680) ve p değeri (>0.05) bu sonucu desteklemektedir. Bu, iş doyumunu ve emeklilik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. İş doyumunu, emeklilik görüşündeki değişimin sadece %2.1'ini açıklamaktadır ki bu oldukça düşük bir orandır. İş doyumunu ile emeklilik görüşleri arasındaki bu ilişkinin etki büyüklüğü ve yönü, yordayıcı değişkenin katsayısı olan B = -.153 ile ifade edilir. Bu negatif katsayı, iş doyumunu arttıkça emeklilik görüşlerinin hafifçe azaldığını gösterir, ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir (p > 0.01). Bu analiz, öğretmen ve yöneticilerin iş doyumunu düzeylerinin, emeklilikle ilgili görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediğini ortaya koymaktadır. İş doyumunu ve emeklilik görüşleri arasında var olan çok düşük düzeydeki ilişki, iş doyumunu arttıkça emeklilik görüşlerinin hafifçe azalabileceğini gösterse de bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin emeklilikle ilgili düşüncelerinin iş doyumlarından bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel amacı, lise öğretmenleri ve okul yöneticilerinin emeklilik dönemi görüşleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve bu konuda somut çözüm önerileri sunmaktır. Bu bağlamda ilk alt problemde, öğretmen ve yöneticilerin iş doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş ve mesleki kıdem gibi kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Cinsiyet açısından yapılan t-testi sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenler ile yöneticiler arasında iş doyum düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, Sevinç (2022) ve Crossman ve Harris (2006) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir; her iki çalışma da öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arasında cinsiyet temelli anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Erol (2015) spor işletmesi yöneticileri arasında da cinsiyete göre iş doyumunda anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Mason (1997) ise iş doyumunda cinsiyet farklılıklarına ilişkin bir vaka çalışması yapmış ve yönetici kadın ve erkeklerin benzer kaynaklardan iş tatmini elde etme eğiliminde olduğunu, iş doyumunda cinsiyete dayalı önemli bir farklılığa işaret etmediğini saptamıştır.

Bu genel bulgulara karşı çıkan bazı araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Batz-Barbarich ve diğerleri (2018) yaptıkları bir meta-analizde, genellikle daha düşük ücretli ve daha düşük iş kalitesine sahip işlerde çalışmalarına rağmen kadınların daha yüksek iş doyumunu bildirdiğini, bu durumun bir cinsiyet-iş memnuniyeti paradoksuna işaret ettiğini göstermiştir. Fabry ve diğerleri (2022) ise Senegal'deki kadınların daha düşük ücretli işlerde çalışmalarına rağmen daha yüksek iş tatmini bildirdiklerini belirterek, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin iş tatmini üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Tasouj ve diğerleri (2021) cinsiyet ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, erkeklerin kadınlardan daha yüksek iş tatminine sahip olduğunu saptamıştır. Kenku ve diğerleri(2021) ise kadın akademik personelin erkek akademik personelden daha yüksek iş tatminine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Nhat (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise, ilkökul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre iş tatmini boyutlarına ilişkin algılarında önemli farklılıklar bulunmuştur.

Bu çarşıt bulguların nedeni, iş doyumunun çok boyutlu bir kavram olması ve farklı çalışma ortamları, kültürel etkenler, mesleki roller ve bireysel beklentiler gibi çeşitli etmenlerin etkisi altında değişkenlik göstermesidir. Ayrıca, araştırma yöntemleri, örneklem büyüklüğü ve demografik özellikler gibi yöntem farklılıkları da bu farklılığa katkıda bulunabilir. Bu nedenle, iş doyumunun cinsiyetle ilişkisini anlamak için daha geniş ve çeşitli bağlamlarda yapılan araştırmaların sonuçlarını dikkate almak önemlidir.

Yapılan araştırmada yaş gruplarına göre yapılan Anova testi sonuçları, içsel, dışsal ve genel iş doyum düzeyleri açısından farklı yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, iş doyum ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını öne süren diğer bazı çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Oshagbemi (2003) genel iş tatmini üzerine yapılan çalışmalarda kişisel faktörlerin etkisinin yeterince anlaşılmadığını vurgulamıştır. Bu, iş tatminini etkileyen kişisel faktörlerin, özellikle yaşın, henüz tam olarak keşfedilmediğini göstermektedir. Linz (2002) ise Rus işçiler üzerinde yaptığı çalışmada, iş tatminindeki çeşitliliğin işçi özelliklerindeki farklılıklarla, özellikle de yaşla açıklanıp açıklanamayacağını incelemiştir. Bu çalışma, yaş ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Stringer ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir başka çalışma, içsel ve dışsal motivasyon, ücret tatmini ve iş tatmini arasındaki karmaşık ilişkileri incelemiştir. Bu çalışma, özellikle ön saflarda çalışanlar arasında yaş ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmaların toplamı, iş tatmini ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı iddiasını destekler niteliktedir. Bu bulgular, iş tatmininin yaş gibi demografik faktörlerden ziyade diğer etkenler tarafından daha fazla etkilenebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, iş tatmini üzerine yapılan araştırmalarda yaşın etkisini değerlendirirken dikkatli olmak ve diğer potansiyel etkileyici faktörleri de göz önünde bulundurmamak önemlidir.

Yapılan araştırmada Anova testi ile elde edilen sonuçlar, farklı yaş grupları arasında içsel, dışsal ve genel iş tatmini düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, bu bulgular diğer çalışmalar tarafından tam olarak desteklenmemektedir. Bazı çalışmalar da yaş ile iş doyum arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Pan ve diğerleri (2015) ise Kuzeydoğu Çin'deki üniversite öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, yaş ve iş tatmini arasında U şeklinde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Özellikle, 31 ila 40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre önemli ölçüde daha düşük iş tatmini düzeylerine sahip olduğunu bulmuşlardır. Yao ve diğerleri (2014) tarafından üniversite fakülteleri arasında yapılan bir başka çalışma, genç kuşakların iş tatmininin daha yüksek olduğunu ve yaş ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci alt problemin odak noktası, öğretmen ve yöneticilerin emeklilik hakkındaki görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğidir. Cinsiyete göre yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmen ve yöneticiler arasında emeklilik görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, Kim ve Moen'in (2002) çalışmasıyla uyumludur. Bu çalışma, emeklilik geçişlerinin dinamiklerini ve psikolojik iyi oluşla ilişkisini anlamak için cinsiyet de dâhil olmak üzere çeşitli faktörlerin incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bulgular, emeklilik geçişlerinde cinsiyetin önemine işaret etmekte olup, cinsiyetler arasında emeklilik görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı iddiasıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Messe (2012) tarafından yapılan çalışma, yaşlı çalışanlara yönelik ayrımcı tutumların ve emeklilik niyetlerinin cinsiyetler arasında nasıl algılandığını ele almaktadır. Bu çalışma, cinsiyetler arasında ayrımcı tutumların emeklilik niyetleri üzerindeki potansiyel etkisini kabul ederek, emeklilik görüşleri açısından erkek ve kadın öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark olmadığı iddiasını desteklemektedir. Donnely (2008) tarafından yapılan çalışma, erken emeklilik planlamasında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını göstermiştir. Bu, erkeklerin ve kadınların emeklilik için gerekli planlamayı benzer şekilde yaptıklarını ve bu konuda cinsiyetin önemli bir ayrım oluşturmadığını belirtmektedir. Diğer yandan, Salman (2004) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin emeklilik dönemine uyumları konusunda cinsiyete dayalı farklılıkları incelemiştir. Bu çalışmada, sosyal ilişkiler ve etkileşimler açısından kadınlar ve erkekler arasında önemli farklar bulunmuştur. Ayrıca, uzun süredir emekli olan erkeklerin emeklilik dönemine uyum düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Noone (2010) ise emeklilik algısı ve gayri resmi planlama açısından kadınlar ve erkekler arasında önemli bir fark bulamamıştır. Ancak, kadınlar emeklilik için mali açıdan daha az hazırlıklı çıkmışlar, daha düşük yaşam standartları belirtmişler ve ücretli işlerle daha az ilgilenmişlerdir. Bu çalışmalarda, emeklilik planlaması ve uyumu konusunda cinsiyetin etkisinin karmaşık ve çeşitli olduğu görülmektedir. Cinsiyet, bazı durumlarda emeklilik planlaması ve uyum sürecinde önemli bir faktör olabilirken, diğer durumlarda ise önemli bir etken olmamaktadır. Bu nedenle, emeklilik planlaması ve uyumu konusunda cinsiyetin rolünü anlamak için daha geniş ve kapsamlı bir bakış açısı gerekmektedir.

Yapılan araştırmada yapılan Anova testi sonuçları, "Paylaşma", "Mali Durum" ve "Toplam Emeklilik" boyutlarında yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu, ancak "Sağlık" ve "Planlama"

boyutlarında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, emeklilik kararlarının ve yaşam doyumlarının yaşa bağlı olarak değişebileceğini, ancak bu değişimin her boyutta eşit olmadığını göstermektedir. İlbay ve diğerlerinin (2016) çalışması, emeklilerin yaşam doyumları ve rehberlik ihtiyaçlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu, yaşın bazı emeklilikle ilgili boyutlarda (örneğin yaşam doyum ve rehberlik ihtiyaçları gibi) önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Öte yandan, Shariff ve Ishak (2021) tarafından yapılan çalışma, Malezya'da emeklilik tasarruf kararlarının finansal bilgi, gelecek beklentisi, sosyal etkiler ve yaş gibi faktörler tarafından önemli ölçüde etkilendiğini belirtmektedir. Bu bulgular, emeklilik kararlarının ve tasarruflarının yaşla birlikte değişebileceğini ve bu kararların karmaşık bir dizi faktör tarafından etkilenebileceğini göstermektedir. Bu farklı bulgular, emeklilik kararlarının ve yaşam doyumlarının yaşa bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini, ancak bu değişkenliğin emeklilikle ilgili farklı boyutlarda farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Yaş, bazı durumlarda emeklilik kararları ve yaşam doyumları üzerinde belirleyici bir etken olabilirken, diğer durumlarda daha az etkili olabilir. Bu nedenle, emeklilikle ilgili kararların ve yaşam doyumlarının anlaşılması için yaşın yanı sıra diğer faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu, emeklilik planlaması ve kararlarının bireysel ve toplumsal düzeyde karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmada üçüncü alt problemde öğretmen ve yöneticilerin iş doyumlarının emeklilik görüşlerini ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda iş doyumunu ile emeklilik görüşleri arasında çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. İş doyumunu emeklilik görüşlerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ve bu ilişki istatistiksel olarak da anlamlı değildir. Bu sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin emeklilik görüşlerinin iş doyumlarından bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Genel olarak, bu bulgular öğretmen ve yöneticilerin iş doyum ve emeklilik görüşlerinin, cinsiyet, yaş, branş ve mesleki kıdem gibi kişisel değişkenlerden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, emeklilik algısının ve planlamasının, bu kişisel değişkenlerden daha çok bireysel düşünce ve deneyimlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Eldeki araştırmanın bulgularından şu öneriler geliştirilebilir:

Uygulamacılar için öneriler, iş doyumunu artırma ve emeklilik süreçlerine hazırlık konularında odaklanmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin ihtiyaç ve motivasyonlarına odaklanarak iş doyumunu artırıcı programların geliştirilmesi önemlidir. Bu, çalışanların memnuniyetini ve verimliliğini artırarak eğitim ortamlarının genel kalitesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, orta yaş ve üzeri öğretmen ve yöneticilere yönelik emeklilik planlama eğitimlerinin düzenlenmesi, bu bireylerin emeklilik sürecine daha hazırlıklı yaklaşımlarına yardımcı olabilir. Bu eğitimler, çalışanların emeklilik sürecine ilişkin bilgi ve beklentilerini yönlendirebilir ve onları daha iyi bir gelecek için hazırlayabilir. Son olarak, öğretmen ve yöneticilere sunulan kariyer gelişimi ve kişisel gelişim programları, iş tatminini ve kişisel gelişimi destekleyebilir. Bu tür programlar, bireylerin mesleki ve kişisel becerilerini geliştirerek kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir.

Araştırmacılar için öneriler, iş doyumunu ve emeklilik planlaması konularında daha derinlemesine araştırmalar yapılmasını içerir. İş doyumunu ve emeklilik planlaması arasındaki ilişkinin çeşitli demografik ve psikolojik değişkenlerle incelenmesi, bu alanlardaki anlayışı ve bilgi birikimini derinleştirebilir. Bu tür araştırmalar, iş doyumunu ve emeklilik planlaması arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına ve etkili stratejilerin geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca, iş doyumunu ve emeklilik algılarının zaman içinde nasıl değiştiğini ortaya çıkarmak için uzun dönemli izleme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar, kariyerin farklı aşamalarındaki değişimleri ve trendleri ortaya çıkarabilir. Son olarak, iş doyumunu ve emeklilik algıları üzerine farklı kültürel ve eğitim bağlamında yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, bu konuların evrensel ve kültüre özgü yönlerini aydınlatmada önemli bir rol oynayabilir. Bu tür çalışmalar, farklı kültürel ve eğitim bağlamlarında iş doyumunu ve emeklilik algılarının nasıl farklılık gösterdiğinin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Akçay, C. (2015). *Yaşlılık ve Emeklilik*. Pegem Akademi.
- Arpacı, F. (2014). Emekli bireylerin emekliliğe uyum konusundaki görüşleri ve emekliliğin yaşamlarında meydana getirdiği değişikliklerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 73-85.

- Başar, M. A., & Ulutaş, M. (2015). Akademik personelin emeklilikleriyle ilgili görüş ve beklentileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 125-148. ISSN: 1304-9496.
- Batz-Barbarich, C., Tay, L., Kuykendall, L., & Cheung, H. K. (2018). A meta-analysis of gender differences in subjective well-being: Estimating effect sizes and associations with gender inequality. *Psychological Science*, 29(9), 1491-1503. <https://doi.org/10.1177/0956797618774796>
- Baycan, A. (1985). *An Analysis of the Several Aspects of Job Satisfaction between Different Occupational Groups* [Unpublished doctoral dissertation]. Boğaziçi University.
- Bengoechea, M. (2018). La tributación de las pensiones públicas. *Estudios de Deusto. Revista de Derecho Público*, 66, 171-196. [https://doi.org/10.18543/ED-66\(1\)-2018PP171-196](https://doi.org/10.18543/ED-66(1)-2018PP171-196).
- Biggs, S., & McGann, M. (2015). Retirement and social policy. *Encyclopedia of Geropsychology*, 1-11. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3\\_193-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_193-1)
- Brougham, R. R., & Walsh, D. (2009). Early and late retirement exits. *The International Journal of Aging and Human Development*, 69(4), 267-286. <https://doi.org/10.2190/ag.69.4.b>
- Browne, P., Carr, E., Fleischmann, M., Xue, B., & Stansfeld, S. (2018). The relationship between workplace psychosocial environment and retirement intentions and actual retirement: A systematic review. *European Journal of Ageing*, 16(1), 73-82. <https://doi.org/10.1007/s10433-018-0473-4>
- Camarano, A. A. (2016). Living longer: Are we getting older or younger for longer? *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 13, 155-175. DOI: 10.1590/1809-43412016V13N1P155
- Creps, J. E. (2014). *An exploration of attitudes towards retirement* [Master's thesis]. Northern Arizona University.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Davies, E. M., Heijden, B. v. d., & Flynn, M. (2017). Job satisfaction, retirement attitude and intended retirement age: A conditional process analysis across workers' level of household income. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00891>
- Donnelly, E. Z. (2008). *California school teachers: Retirement and financial satisfaction* [Doctoral dissertation]. University of La Verne.
- Erol, M. (2015). The effects of gender of private sports establishment administrators on job satisfaction: A case of Istanbul. *Educational Research and Reviews*, 10(13), 1832-1838. <https://doi.org/10.5897/err2015.2239>
- Ettema, E. (2011). *Teacher retirement preferences and behavior* [Dissertation]. Vanderbilt University.
- Fabry, A., Broeck, G. V. d., & Maertens, M. (2022). Gender inequality and job satisfaction in Senegal: A multiple mediation model. *Journal of Happiness Studies*, 23(5), 2291-2311. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00498-2>
- Feldstein, M. (1997). The Case for Privatization. *Foreign Affairs*, 76, 24. <https://doi.org/10.2307/20048119>
- Hicks, L. A. (2014). *A Phenomenological Study of the Retirement Transition of K-12 Educational Administrators in the State of Alabama* [Dissertation]. University of Nebraska.
- Holzmann, R. (2009). *Aging population, pension funds, and financial markets: Regional perspectives and global challenges for Central, Eastern, and Southern Europe*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7732-1>
- İlbay, A. B., Yiğit, Y., & Özişli, Ö. (2016). Life satisfaction and guidance need of the retired people: Sample of Sakarya. *Journal of Behavior at Work*, 1(1).
- Kenku, A. A., Fagbenro, D. A., & Opatola, A. M. (2021). Gender difference and the predictive role of job tension on job satisfaction among academic staff in a public university. *Psychocentrum Review*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.26539/pcr.31491>
- Kim, J. E., & Moen, P. (2002). Retirement transitions, gender, and psychological well-being: A life-course, ecological model. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(3), P212-P222. <https://doi.org/10.1093/geronb/57.3.p212>
- Kiyonaga, N. B. (2004). Today is the Tomorrow You Worried about Yesterday: Meeting the Challenges of a Changing Workforce. *Public Personnel Management*, 33, 357-361. <https://doi.org/10.1177/009102600403300401>

- Linz, S. J. (2002). Job satisfaction among Russian workers. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.313641>
- Mason, E. S. (1997). A case study of gender differences in job satisfaction subsequent to implementation of an employment equity programme. *British Journal of Management*, 8(2), 163-173. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.0048>
- McDonald, I. M. (2019). The Economics of Ageing—What Do You Face? *ERN: Other Macroeconomics: Consumption*. DOI: 10.1111/1467-8462.12350
- Messe, P. (2012). Do discriminatory attitudes to older workers at work affect their retirement intentions? *International Journal of Manpower*, 33(4), 405-423. <https://doi.org/10.1108/01437721211243769>
- Nhat, D. T. (2019). Job satisfaction among elementary school teachers: A case report from Kien Giang, Vietnam. *Tap Chí Khoa Học*, 15(5b), 74. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.15.5b.119\(2018\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.15.5b.119(2018))
- Noone, J. H. (2010). *Psychological and Socioeconomic Factors Influencing Men and Women's Planning For Retirement* [Thesis]. Massey University.
- Nurul Sima Mohamad Shariff & Waznatul Widad Mohamad Ishak (2021). Statistical Analyses on Factors Affecting Retirement Savings Decision in Malaysia. *Mathematics and Statistics*, 9(3), 243-248. DOI: 10.13189/ms.2021.090305.
- Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: Empirical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, 30(12), 1210-1232. <https://doi.org/10.1108/03068290310500634>
- Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y., & Wang, L. (2015). Factors associated with job satisfaction among university teachers in the northeastern region of China: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12761-12775. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012761>
- Ratiner, K., Abdeen, S., Goldenberg, K., & Elinav, E. (2022). Utilization of Host and Microbiome Features in Determination of Biological Aging. *Microorganisms*, 10. DOI: 10.3390/microorganisms10030668.
- Rausch, S. (2013). *Retired adults: Perceptions on successful retirement* [Dissertation]. Northern Illinois University.
- Salman, S. (2004). *Öğretmenlerin emeklilik dönemine uyumları ve yaşam tatminleri* [Doctoral thesis]. Ankara Üniversitesi.
- Schultz, H. L. (2016). *The journey toward teacher retirement: The experiences, emotions, and challenges that teachers encounter when retiring from the education sector and the implications for educational leaders during the retirement stages* [Dissertation]. Loyola University.
- Sevinç, İ. (2022). Job satisfaction levels of religious culture and ethics teachers and imam hatip high school vocational course teachers. *Journal of the Near East University Faculty of Theology*, 8(1), 87-108. <https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.1.06>
- Smith, J. L. (2012). *California Teacher Retirement: Perception, Satisfaction, and Change* [Dissertation], University of California.
- Stringer, C., Didham, J., & Theivananthampillai, P. (2011). Motivation, pay satisfaction, and job satisfaction of front-line employees. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(2), 161-179. <https://doi.org/10.1108/11766091111137564>
- Şahin, H., & Selvitopu, A. (2012). Teachers' Views about Retirement and Pre-retirement Training. *Elementary Education Online*, 11(4), 1053-1065.
- Şimşek, A., & Büyükkıddık, S. (2015). Emekli öğretmenlerin yaşam doyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6).
- Tasouj, S. N. N., Zave, Z. G., Ivanbagha, R., Kamali, M., Hami, M., Poursadeqiyani, M., ... & Kavari, S. H. (2021). The relationship between job satisfaction and crisis-related factors in rehabilitation personnel regarding the prevention approach. *Health in Emergencies & Disasters Quarterly*, 6(2), 89-98. <https://doi.org/10.32598/hdq.6.2.189.12>
- Vera-Sanso, P. (2006). Experiences in Old Age: A South Indian Example of how Functional Age is Socially Structured. *Oxford Development Studies*, 34, 457-472. <https://doi.org/10.1080/13600810601045817>

- Wang, M., & Shi, J. (2016). Work, Retirement and Aging. In *Handbook of the Psychology of Aging* (pp. 339-359). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-411469-2.00018-2>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota Studies for Vocational Rehabilitation (No. XXII).
- Wise, D. (2010). *Research Findings in the Economics of Aging*. <https://doi.org/10.7208/CHICAGO/9780226903088.001.0001>
- Yao, J., Xu, L., Zhang, C., Cai, Z., & Wang, K. (2014). *Job satisfaction and demission of university faculties: Important factors and age difference*. In 2014 International Conference on Management Science & Engineering 21th Annual Conference Proceedings. <https://doi.org/10.1109/icmse.2014.6930321>

## BÖLÜM 6

### YEŞİL DÖNÜŞTÜRÜCÜ LİDERLİK

Adil ÇORUK<sup>1</sup>

#### Özet

Küresel ölçekte meydana gelen iklim değişiklikleri, doğal kaynakların ve enerji kaynaklarının önemini bir kat daha artırmıştır. Doğal kaynakların sonsuz olmaması bireylerin ve örgütlerin çevre konularına daha duyarlı olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çevre konusu bütün bireylerin ve örgütlerin öncelikli dikkate alması gereken konuları haline gelmeye başlamıştır. İklim değişikliği ve doğal kaynakların bilinçsiz bir şekilde tüketilmesi büyük ölçüde insan faaliyetlerinden kaynaklandığı için örgütler çalışanlarını çevre yanlısı davranışlar sergilemeye yönlendirmektedir ve kendi içlerinde yeşil dönüşümü gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Sorumlu üretim ve tüketim yaklaşımı doğrultusunda örgüt faaliyetlerinin çevreye yönelik olumsuz etkisini azaltmaya çalışan örgütlerde en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Örgütler çalışanlarına yönelik eğitimler ve çeşitli projeler düzenleyerek çalışanların yeşil davranışlarını ve çevresel performansı arttırmaya çalışmaktadır. Örgütlerin yeşil hedeflerini gerçekleştirebilmesi için bütün örgüt üyelerinin bu anlayış çerçevesinde hareket etmesi gerekmektedir. Burada da örgütte bu süreci yönetecek ve yönlendirecek üst yönetimin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü üst yönetim tarafından destek olunmaması örgüt üyelerinin yeşil davranışlar sergilemelerinin önünde bir engel olarak algılanmaktadır. Örgütlerde bu süreci yönlendirecek bir lider gerekmektedir. Farklı liderlik yaklaşımları içinden özellikle dönüştürücü liderlik modeli, çevreyi koruma ve faaliyetlerin ekosistem üzerindeki etkisini azaltma noktasında örgütler için en uygun liderlik tarzı olarak öne çıkmaktadır. Örgütlerin yeşil bir yapıya dönüşebilmesinde yeşil düşünceyi benimsemiş bir lidere ihtiyacı bulunmaktadır. Çünkü liderlerin yeşil düşünceyi benimsemiş olması iş görenleri de etkilemektedir. Çevresel dönüştürücü liderlik olarak da adlandırılan yeşil dönüştürücü liderlik, yeşil vizyonu vurgulayarak iş görenleri çevre yanlısı davranışlara katılma konusunda yönlendirirler. Böylelikle örgütlerde yeşil değerler bir kültür haline getirilerek örgüt çalışanlarının da çevresel davranışları olumlu yönde etkilenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre, yeşil dönüşüm, yeşil davranışlar, dönüştürücü liderlik, yeşil dönüştürücü liderlik..

#### GİRİŞ

Bireylerin ve örgütlerin ihtiyaçları her geçen gün farklılaşmaktadır. Artan ve farklılaşan bu ihtiyaçlar örgütlerin daha fazla kaynak tüketmelerine ve daha fazla doğal kaynaklardan yararlanmalarına neden olmaktadır. Örgütler doğal kaynaklardan yararlanırlarken çevrelerine de çeşitli şekillerde etkilerde bulunmaktadır. Son dönemlerde çevre ve sürdürülebilirlik konuları daha fazla gündeme gelmektedir. Özellikle Avrupa Birliği'nin 2019 yılında ilan ettiği Yeşil Mutabakat ile birlikte bu konular daha fazla gündem oluşturmuş ve iklim değişikliklerinin de etkisiyle araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Küresel ölçekteki iklim değişikliği, enerji kaynaklarının her geçen gün daha değerli hale gelmesi ve kaynakların da sonsuz olmaması, bireylerin ve örgütlerin bu kaynakları daha dikkatli kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede tüm bireylere ve örgütlere önemli görevler düşmektedir.

Çevre konusu bütün örgütlerin ve bireylerin dikkate alması gereken önemli bir unsurdur. Özellikle sistem yaklaşımı ile birlikte, çevre örgütler açısından hem girdilerini aldığı hem de ürünlerini sundukları alanlar olması bakımından önem kazanmıştır. Örgütler içinde buldukları çevreye karşı duyarlı davranışlar sergilemek ve bu duyarlı davranışları örgüt politikalarına da yansıtma durumundadırlar. Bunun yanı sıra örgüt çalışanlarının da çevreye karşı duyarlı davranışlar sergilemeleri noktasında özendirici uygulamalar gerçekleştirmek durumundadır. Burada yeşil hedefler ve yeşil davranışlar konusu gündeme gelmektedir. Özellikle son yıllarda artan çevre kirliliği, başta bilim insanları olmak üzere birçok kişinin örgütlerden beklentilerini değiştirmiş, özellikle sürdürülebilir ve yeşil uygulamalara yönelik taleplerini arttırmıştır. Bu çalışma kapsamında

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/Türkiye, adilcoruk@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5858-0317



örgütlerdeki yeşil dönüşümle birlikte ortaya çıkan kavramlar ele alınarak yeşil dönüştürücü liderlik uygulamaları üzerinde durulmuştur.

## ÖRGÜTLERDE YEŞİL DÖNÜŞÜM

İklim değişikliği acil bir sorun teşkil eden ve belki de insanlığın karşı karşıya olduğu en büyük zorluklardan biri olan ciddi bir küresel sorundur (Kazdin, 2009; Stern, 2011; Swim ve diğerleri, 2011). İklim değişikliğinin büyük ölçüde insan faaliyetlerinden kaynaklandığı ve çevre programlarının başarısının çoğunlukla çalışanların davranışlarına bağlı olduğu göz önüne alındığında (Daily ve diğerleri, 2009), örgütlerde çalışanların çevre yanlısı davranışlarını teşvik etmek oldukça önemlidir. Geri dönüşüm, koruma ve atık azaltma davranışları gibi çevre yanlısı davranışların işyerinde teşvik edilmesi, yalnızca örgütlerin çevreci olmasına katkıda bulunmakla kalmayacak, aynı zamanda iklim değişikliğini olumlu yönde etkileyerek çevresel bozulmayı önleyecektir (Robertson ve Barling, 2013).

Tarih boyunca çevresiyle etkileşim içerisinde olan insan, içinde bulunduğu çevreyi; zamanın ve tekniğin sunduğu olanaklar çerçevesinde, kendisi için en uygun biçimde dönüştürme gayreti içindedir. İnsanların bu değiştirme ve dönüştürme gereksinimi sadece güven ve barınma ihtiyacıyla ortaya çıkmamaktadır. Nüfusun hızla artması, büyük ölçekli örgütlerin kurulması ve özellikle de en az maliyetle üretimi gerçekleştirme fikri zamanla çevreye zarar vermeye ve tahrip etmeye başlamıştır (Boynukara ve Tütak, 2018).

Modern çevrecilik anlayışının 1962 yılında Rachel Carson tarafından başladığı kabul edilmektedir (Garrard, 2020). Carson (1962) yılında yayınlamış olduğu “Silent Spring (Sessiz Bahar)” isimli eserinde, bütünde her şeyin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu belirtmiştir. İnsanın da bu bütünün sade bir üyesi olduğu için insan sağlığının doğanın sağlıklı bir şekilde işleyişine bağlı olduğunu ve doğanın sağlığına gelecek herhangi bir zararın insanı tehdit edeceğini ifade etmiştir (Özdağ, 2011). Carson’a göre “İnsan, doğanın bir parçasıdır ve doğaya karşı verdiği savaş doğrudan kendisiyledir” (Tepe, 2023).

Yeşil dönüşüm, doğayla uyumlu eylemleri içeren bir vizyonu temsil eden bir düşüncedir ve çevresel sürdürülebilirliği sağlamayı hedefleyen bir süreçtir. Yeşil dönüşüm, sorumlu üretim ve tüketim yaklaşımı çerçevesinde örgütlerin faaliyetlerinin olumsuz çevresel etkilerini azaltmayı hedeflemektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının artırılması, enerji verimliliğinin geliştirilmesi, elektrik enerjisinin her alanda kullanımının yaygınlaştırılması, üretimde kaynak verimliliği vb. faaliyetler yeşil dönüşüm çerçevesinde ele alınmaktadır (Tepe, 2023).

Yeşil dönüşüm anlayışı günümüzde eğitimden sağlığa her alanı etkilemektedir. 2019 yılında Avrupa Birliği tarafından ilan edilen Avrupa Yeşil Mutabakatı ile birlikte yeşil dönüşüm bütüncül bir bakış açısıyla irdelenmeye başlamıştır. Yeşil dönüşüm; doğal kaynakların kullanımı bakımından **verimli**, kirlilik ve çevresel etkilerin en aza indirgenmesi açısından **temiz**, çevre yönetimi ve doğal sermayenin afetleri önleme noktasındaki rolünü hesaba katması açısından da **sürdürülebilir** bir büyüme modeline hizmet etmektedir (Koç ve Torun, 2023).

Yeşil dönüşüm ile ilgili çalışmalar özellikle 2000’li yılların sonrasında ortaya çıkmış ve örgütlerin öncelikli politikaları arasında yer almıştır. Yeşil dönüşüm, stratejik düşünme, çevre dostu üretim, kurumsal sosyal sorumluluk, çevre dostu teknoloji ve risk yönetimini kapsayan uzun vadeli çalışmaları gerektiren bir süreçtir. Yeşil dönüşüme yönelik çalışmalar örgüt açısından incelendiğinde, enerji tüketiminin ve çevreye duyarlı üretim anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir. Karbon ayak izi ölçümleri, güneş enerjisinden daha fazla yararlanma, marka ve patent ile ilgili çalışmalarda yeşil dönüşüme yönelik uygulamalar son yıllarda yaygın bir şekilde yürütülmektedir. Ancak örgütsel yapılar ve çevreyle ilgili faaliyetler arasındaki ilişkide doğrudan bir ilişki kurmak oldukça zordur. Bu nedenle yeşil dönüşüm ile ilgili çalışmaların üretim ekosistemine ve çevreye dolaylı ve olumlu etkilerinden söz edilebilir (Aydın, 2023).

### Örgütlerde Yeşil Davranışlar

Artan hızlı nüfus, tüketim alışkanlıklarındaki değişimler ve teknolojik gelişmeler çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Ortak sorun haline gelen çevresel sorunlar devletlerin, uluslararası örgütlerin

ve çevreci kuruluşların yanı sıra bireyler ve kurumlar düzeyinde de ele alınmaya başlanmıştır. Yeşil hedefler örgütlerde her geçen gün daha önemli hale gelmiş ve buna yönelik çabalarda bir artış gözlenmiştir. Bu çabaların gerçekleşebilmesi bütün örgüt üyelerinin bu anlayış çerçevesinde hareket etmesi ile mümkündür. İş görenlerin yeşil davranışlarını geliştirme çabası içinde olan örgütler; çalışanlarına bu doğrultuda eğitimler vererek, kampanyalar düzenleyerek veya çeşitli projelere yönlendirerek çevresel performansı arttırmaya çalışmaktadır (Tartan-Selçuk ve Kerse, 2022). Çevresel anlamda sürdürülebilir faaliyetleri teşvik edecek (Andersson ve diğerleri, 2013); örgütteki yöneticilerin ve çalışanların çevreyi koruma noktasında katkı sağlayabilecek (Erbaşı, 2019) davranışlar yeşil davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Gürsel, 2020). Stern (2000) yeşil davranışı insanların doğal dünya üzerindeki faaliyetlerinin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik davranış olarak, Özalp (2019) de benzer şekilde, insanların çevre üzerindeki olumsuz etkilere neden olacak davranışlarını azaltma ve çevreye yararlı olan davranışlarını arttırmaya yönelik davranış olarak ifade etmiştir. Norton (2016) ise yeşil davranışı örgütün çevre performansına katkı sağlayan iş görenlerin gerçekleştirdiği çevre yanlısı davranışlar olarak tanımlamıştır (Süslü, 2022).

Ekolojik dengenin bozularak çevresel sorunların artması, iklimsel değişikliklerin ortaya çıkması ve doğal kaynakların her geçen gün azalması gibi sorunlar ve toplumda artan çevre bilinci (Shang ve diğerleri, 2019), örgütlerin sürdürülebilir çevre konusunu gündemlerine almasına neden olmuştur. Dolayısıyla örgütler çevresel performanslarını iyileştirmeyi rekabet avantajı sağlayacak bir değer olarak öncelikleri arasına almaya başlamışlardır (Yang ve diğerleri, 2019; Kerse ve diğerleri, 2021). Temelini çalışırken çevreye olan zararı en aza indirmek, gereksiz tüketimden kaçınmak, çevreyi koruma ve sürdürülebilirlik hedefinin oluşturduğu çalışanların yeşil davranışları farklı şekillerde tanımlandığı gibi farklı biçimlerde de kategorilendirilmiştir. Türleri açısından koruma, zarar vermektan kaçınma, dönüştürme, başkalarını etkileme ve inisiyatif alma şeklinde kategorilendirilen (Ones ve Dilchert, 2012) yeşil davranışlar etki derecesine göre doğrudan ve dolaylı davranışlar şeklinde (Homburg ve Stolberg, 2006); iş tanımlarına dahil olma dereceleri bakımından rol-içi ve rol-ötesi yeşil davranışlar (Ramus ve Killmer, 2007) ve öncüllerine göre de içsel ve dışsal kaynaklı yeşil davranışlar (Blok ve diğerleri, 2015) şeklinde kategorilendirilmiştir (Tartan-Selçuk ve Kerse, 2022).

Örgütlerdeki yeşil davranışların belirleyicilerinin, diğer çevre yanlısı davranışlardan farklı olduğu (Andersson ve diğerleri, 2005; Manika ve diğerleri, 2015; Meyers ve Rutjens, 2022); çalışanların, yoğunlukla iş ortamlarında evde olduğu gibi davranmadıkları ve maddi konuları çok önemsemedikleri, enerji kullanımıyla çok fazla ilgilenmediği, iş ortamındaki enerji kullanımları hakkında çok bilgili olmadıkları görülmektedir (Andersson ve diğerleri, 2005; Carrico ve Riemer 2011; Kuzgun, 2022). Bu bakış açısından hareketle örgütlerdeki yeşil davranışlara yönelik artan ilgi **yeşil örgütsel davranış** adı altında yeni bir kavramı da beraberinde getirmiştir.

Özellikle doğal kaynakların çok hızlı bir şekilde tüketilmesi ve beraberinde ortaya çıkan çevre sorunları örgütlerin doğal çevreye yönelik bakış açılarını da değiştirmiştir. Böylelikle çevre konuları örgütlerin önemseydiği konular arasına girmiştir (Straughan ve Roberts, 1999). Yeşil örgütsel davranış denildiğinde genel anlamda çalışanların örgüt içinde sergilemiş oldukları çevre dostu davranışlar akla gelmektedir (Erbaşı ve Özalp, 2016). 2000’li yıllarla birlikte popülerliği artan bir konu haline gelen yeşil örgütsel davranış, birçok alanı etkilediği gibi yönetim alanını da etkilemiştir. Yeşil örgütsel davranış; örgütlerde çevresel sürdürülebilirliğe katkı sağlayan ve bu durumu öne çıkaran, çevreye yönelik zararları da mümkün olduğunca azaltan davranış ve eylemler şeklinde tanımlanabilir (Ones ve Dilchert, 2012; Sönmez, 2020). İş görenlerin yeşil örgütsel davranışları kapsamında çevreye yönelik daha fazla bilgi edinme, örgütün çevreye verdiği zararlı etkileri azaltmaya yönelik yeni fikirler üretme ve bunları uygulamaya geçirme, çevreci süreç ve ürünler hakkında araştırma yapma ve buna yönelik bilgi toplama, geri dönüşümü kullanma ve çevreye zarar verici uygulamaları sorgulama gibi çeşitli davranışlar sayılabilir (Graves ve diğerleri, 2013; Gürsel, 2020). Bu çerçevede örgütte yöneticiler ve çalışanlar tarafından çevreyi korumaya yönelik her türlü davranış yeşil örgütsel davranış biçiminde tanımlanabilir (Erbaşı, 2019). Yeşil davranışlar, yeşile önem veren, iş görenlerin yeşil hassasiyetinin farkında olan, sergilediği yeşil davranışlarla iş görenlere model olan, yeşil (çevreci) hedefler belirleyerek bu hedefleri iş görenlerin içselleştirmesini sağlayan ve onları yeşil hedeflere ulaşma konusunda destekleyen liderlerle, yani yeşil dönüştürücü liderlerle yaygınlaşabilir (Kerse ve diğerleri, 2021).

## YEŞİL DÖNÜŞTÜRÜCÜ LİDERLİK VE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Yeşil dönüştürücü liderlik kavramına geçmeden önce öncelikle yeşil yönetim ve yeşil insan kaynakları kavramlarını açıklamakta yarar vardır. Ayrıca dönüşümcü liderlik kavramı da kısaca açıklandıktan sonra yeşil dönüştürücü liderlik kavramının ortaya konması konunun kapsayıcılığı açısından daha yerinde olacaktır. Aşağıda bu kavramlar kısaca açıklanmıştır.

### Yeşil Yönetim

Yeşil örgütsel davranış kavramı bazı kaynaklarda yeşil yönetim kavramıyla birlikte ele alınmıştır (Molina-Azorin ve diğerleri, 2009). Yeşil yönetim; süreçlerin geliştirilmesi ve ürün üretimi sürecinde çevre unsurunun dikkate alınması ve çıkması muhtemel zararların ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi için örgüt yapısının ve yönetsel uygulamaların bu bağlamda düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2020). Yeşil yönetim veya yeşil örgütsel davranış konularının popüler hale gelmesindeki temel etmen sürdürülebilir çevre anlayışıdır. Bu anlayış çerçevesinde, kaynakların elde edilmesinde ve kullanılmasında bir yandan hâlihazırdaki ihtiyaçların dikkate alınması, bir yandan da gelecekteki olası ihtiyaç duyulabilecek kaynakların sağlanmasına yönelik bir çevresel duyarlılık oluşturulması kastedilmektedir (Simula ve diğerleri, 2009; Sönmez, 2020).

Örgütte çalışanlar bireysel olarak çevre bilincine sahip olmaya çalışsa da özellikle yönetici pozisyonunda olanların çevreci davranışlar gösterme eğiliminin astlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Ones ve Dilchert, 2012). Örgütlerin yeşil uygulamalarda başarıya ulaşabilmesi için çevre konusunda politikalara sahip olması, çevreye duyarlı bir örgüt kültürüne sahip olmalarının yanı sıra yöneticilerin destekleyici davranışları da oldukça önemlidir (Ramus, 2002). Örgütlerde yöneticilerin davranışları ile rol model olmaları, çalışanlar tarafından taklit edilmeleri (Bowler ve diğerleri, 2010; Yaffe ve Kark 2011; Boiral ve diğerleri, 2018), yeşil davranışlar sergileme konusunda kurumsal yeşillenmenin sağlanması için oldukça önemlidir (Boiral ve diğerleri, 2015). Üst düzey yöneticilerin destek olmaması, iş görenlerin yeşil davranışlar göstermelerinin önünde bir engel oluşturmaktadır (Robertson & Barling, 2017; Zibarras ve Coan, 2015; Zibarras ve Ballinger, 2011).

### Yeşil İnsan Kaynakları ve Yönetimi

Çevresel sürdürülebilirliği hedefleyen örgütlerin iş görenlerinin de bu doğrultuda çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle örgütlerin çevresel hedeflerini gerçekleştirmesinde ve gelecekte daha çevreci olabilmelerinde iş görenlerin payı oldukça önemlidir. Yeşil insan kaynakları yönetimi uygulamaları ve stratejileriyle birlikte iş görenler hem ekonomik hem de çevresel açılardan desteklenmekte ve örgütün çevreye yönelik hedeflerine ulaşmalarında katkı sağlamalarının yolu açılmaktadır. Tam da bu noktada örgüt ile iş gören arasında bir bağ kurulması gerekmektedir. Bu bağı da kurması gereken yapı liderlik olarak kabul edilebilir (Acar, 2022).

Yeşil insan kaynakları yönetimine yönelik stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan vizyon, yeşil dönüştürücü liderlik ile sağlanmaktadır. Liderliğin önemli vasıflarından biri olan yenilikçi bir vizyon oluşturma, yeşil dönüştürücü liderlik aracılığıyla sağlanmakta ve böylelikle yeşil hedeflere ulaşabilmektedir. Bununla birlikte temel amacı örgütün gelişmesi, iş görenlerin motive edilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması şeklinde belirlenmiş olan ve insan kaynakları yönetiminin yeşil kısmını oluşturan yeşil insan kaynakları yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için yeşil çalışan davranışlarının ortaya çıkmasında yeşil dönüştürücü liderliğin çok önemli katkıları bulunmaktadır. Yeşil insan kaynakları yönetimi uygulamalarının yapılmasında kilit rol oynayan yeşil dönüştürücü lider, aynı zamanda iş görenlerin çevresel farkındalıklarını da olumlu yönde etkilemekte ve yeşil insan kaynakları yönetiminin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Singh ve diğerleri, 2020).

### Dönüşümcü Liderlik

Liderlik, bir grup insanı ortak amaçlar doğrultusunda motive etme ve ikna etme sanatıdır ve katı bir hiyerarşiden ziyade sosyal etkilerden kaynaklanmaktadır (Darvishmotevali ve Altınay, 2022). Liderlik kavramı bütün sosyal öğeler gibi değişimden etkilenmekte ve yeni liderlik türleri ortaya çıkmaktadır. Liderlik olgusunun gelişim göstermesi ve yeni yaklaşımların ortaya çıkması oldukça önemli ve değerlidir. Geleneksel anlamda liderlik; belirli bir grup insanı, ortak amaçları gerçekleştirebilme

çerçevesinde harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmaya dönük özellikler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak daha sonraki çalışmalar çerçevesinde liderlik anlayışı değişmiş ve liderliğin sadece insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı olmadığı anlaşılmıştır (Eraslan, 2004). Birçok liderlik yaklaşımı içinden özellikle dönüştürücü liderlik modeli, çevreyi koruma ve faaliyetlerin ekosistem üzerindeki etkisini azaltma noktasında örgütler için en uygun liderlik tarzı olarak öne çıkmaktadır. Çünkü dönüştürücü liderlerin çevresel performansı geliştirmede daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Peng ve diğerleri, 2021; Tuna ve Yıldız, 2023). Liderlerin özellikleri ve sergiledikleri davranışlar iş gören davranışlarını da güçlü bir biçimde etkilemektedir. Bu nedenle dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip bir kişi çalışanların çevreye yönelik davranışlarını da etkilemektedir (Acar, 2022; Wang ve diğerleri, 2018).

Dönüşümcü liderlik, iş görenlerin daha yüksek performans sergilemelerine yönelik motivasyon sağlamaktadır. Bu bağlamda dönüşümcü liderler, takipçilerine vizyon, motivasyon ve entelektüel destek sağlamak ve bu sayede yeni fikirlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Dönüşümcü liderler örgütte yenilikçi gelişmeleri destekleyen bir iklim oluşturabilmektedir (Chen ve Chang, 2013). Dönüşümcü liderler, takipçilerini bireysel anlamda tanıyarak onların duygularına, değerlerine ve inanç sistemlerine başvurarak onları motive eden kişilerdir (Sarros ve Santora, 2001). Dönüşümcü liderler önceden belirlenmiş uzun vadeli hedef ve amaçlara odaklanan, vizyon kazanmaya ve bu vizyonun iş görenlere takip ettirilmesine gerekli özeni gösteren kişilerdir. Aynı zamanda ortaya konulan vizyonun takibi konusunda birlikte çalıştığı bütün iş görenleri teşvik edebilen, onların güvenini kazanmış ve örgütsel bağlılığı güçlendirmeyi sağlayabilmiş kişilerdir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı sayesinde tüm astlar üstlendikleri görevlerin bilincinde olurlar ve görevin gerektirdiği hassasiyeti öğrenirler (Karamanlıoğlu ve diğerleri, 2023).

Dönüşümcü liderlik; idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş değerlendirme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Bass ve Riggio, 2006) ve bu boyutların her biri örgütlerde çevresel sürdürülebilirliği etkilemek için uygulanabilir. **İdealleştirilmiş etki**, liderlerin uygun olandan ziyade doğru olanı yaparak rol model olmalarına odaklanır. Liderler idealleştirilmiş etkiyi sergilerken, çevresel olarak sürdürülebilir bir dünyaya ahlaki bir bağlılıkla yönlendirilir ve doğal çevreye fayda sağlayacak eylemleri teşvik ederek doğru olanı yapmayı tercih ederler. Bunu yaparken, çevreye özgü dönüşümsel liderler astları için rol modeli görevi görürler ve astlarının da bu davranışları sergileme olasılıkları artar. **İlham verici motivasyonu** yüksek liderler, iş görenleri ortak fayda için bireysel ihtiyaçlarının ötesine geçmeye teşvik eder; aksaklıkların ve dış engellerin üstesinden gelmek için ve doğal çevreye fayda sağlayan davranışlarda bulunarak kendileri için iyi olanın ötesine geçme konusunda kendi tutkuları ve iyimserlikleri aracılığıyla astlarına da ilham verirler. Çevresel sürdürülebilirliği etkileme bağlamında, **entelektüel uyarımı** yüksek liderler, astlarını çevresel konular hakkında kendileri için düşünmeye, kendilerinin ve örgütlerinin çevresel uygulamaları hakkında uzun süredir devam eden uygulamalarını sorgulamaya ve çevresel sorunları yenilikçi bir şekilde ele almaya teşvik eder. Son olarak, **bireyselleştirilmiş değerlendirme** boyutu çerçevesinde liderler, çalışanların refahı için şefkat ve empati gösterir ve çalışanların potansiyellerini ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bunu yaparken liderler, çevresel değerlerini aktarabilecekleri, çevresel davranışlarını modelleyebilecekleri ve çevresel varsayımlar ve öncelikler hakkında sorular sorabilecekleri takipçileriyle yakın ilişkiler kurarlar. Kısacası, çevreye özgü dönüşümcü liderlik yoluyla, liderler astlarıyla olan ilişkilerini, astlarını işyerinde çevre yanlısı davranışlarda bulunmaları için kasıtlı olarak etkilemek ve teşvik etmek için kullanırlar (Robertson ve Barling, 2013).

### **Yeşil Dönüştürücü Liderlik**

Örgütlerin yeşil bir yapıya dönüşebilmesinde iş görenlerin rolü oldukça önemlidir. İş görenlerin yeşil farkındalık sahibi olmaları ve uygulamalarında buna riayet etmeleri oldukça önemlidir. Ancak örgütlerin bu dönüşümü gerçekleştirebilmeleri için aynı zamanda yeşil düşünceyi benimsemiş bir lidere ihtiyacı bulunmaktadır. Çünkü liderlerin yeşil düşünceyi benimsemiş olması iş görenleri de etkilemektedir (Chen ve Chang, 2013). Çevresel dönüştürücü liderlik olarak da adlandırılan yeşil dönüştürücü liderlik, iş görenleri çevreci hedeflere ulaşmaya yönelik motive etmeyi, onların yeşil vizyonunu şekillendirmeyi ve örgütte yeşil dönüşümü ve değişimi teşvik etmeyi amaçlayan bir liderlik

tarzıdır (Mittal ve Dhar, 2016; Tuna ve Yıldız, 2023). Yeşil dönüştürücü liderler, yeşil vizyonu vurgulayarak iş görenleri çevre yanlısı davranışlara katılma konusunda yönlendirirler ve bu yönlendirme de iş görenlerin yeşil davranışta bulunmasına katkı sağlar (Robertson ve Barling, 2013). Yeşil dönüştürücü liderliğin odağını normal iş önceliklerinin yanı sıra çevre yanlısı ve sürdürülebilir iş uygulamalarını teşvik etmektir. Dolayısıyla iş görenler dönüştürücü liderliğin etkisiyle çevresel davranışların yanı sıra olağan iş tanımlarında da iyi performans sergilemektedirler (Bano ve diğerleri, 2022). Aynı zamanda yapılan araştırmalarda yeşil dönüştürücü liderlerin çalışanlarda çevre yanlısı tutku ve davranışları olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Robertson ve Barling, 2013).

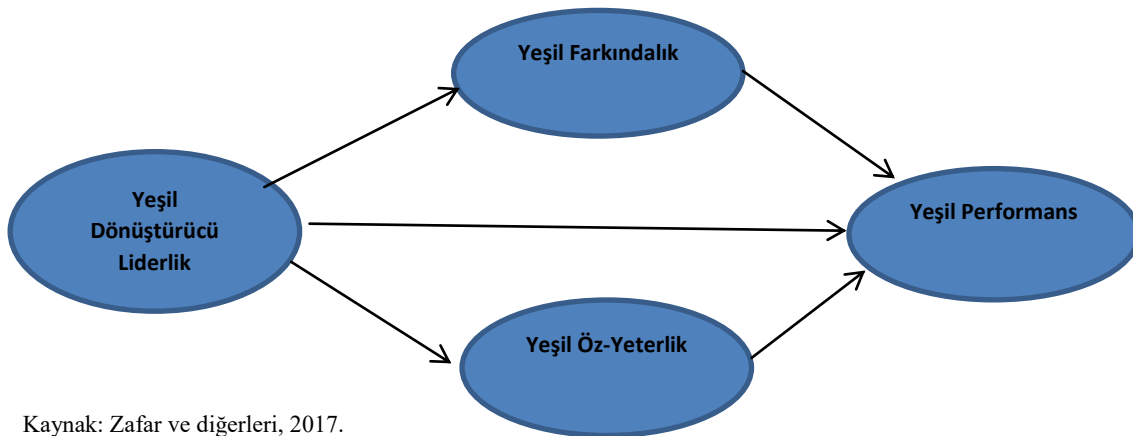
İş görenleri çevresel hedeflere ulaşma konusunda motive eden ve onlara çevresel performansını beklenen seviyelerin üzerinde göstermeleri konusunda ilham veren liderlik türü yeşil dönüştürücü liderlik olarak ifade edilmektedir (Chen ve Chang, 2013). Yeşil dönüştürücü liderlik, örgütlerin çevreye yönelik tepkilerinin ekonomik performans üzerindeki etkileri düşünülerek bu konudaki sorunlara çözüm yolları arayan liderlik türüdür. Yeşil değerlere sahip olan bir dönüştürücü lider, iş görenlerin çevreci davranışları üzerinde etki yaratacaktır ve örgütün içinde bulunduğu çevreye yararlı olan konulara odaklanarak iş görenleri de motive edecektir. Böylelikle sürdürülebilir örgütsel gelişim için de adımlar atılmış olacaktır. Böylece hem ekonomik anlamda hem de çevresel anlamda performansta bir artış olurken aynı zamanda iş görenlerin çevresel farkındalıklarının ve çevreye yönelik kaygılarının da artmasına katkı sağlanmış olacaktır (Fahmi ve diğerleri, 2020). Örgütlerin çevresel sorunlarına yönelik yenilikçi çözümler üretme becerisine sahip olan yeşil dönüştürücü lider, iş görenler için de çevreci bir rol model haline gelmektedir. Yeşil dönüştürücü lider, çevresel sorunlara yönelik kaygılarını dile getirerek iş görenlerin de yeşil değerlere sahip olmalarına katkı getirebilir (Acar, 2022; Wang ve diğerleri, 2018). Yeşil değerlerin kullanımı yeşil dönüştürücü liderliğin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışanın yeşil davranışı üzerindeki etkisinin ana mekanizmasını değer kanalları oluşturmaktadır (Wang ve diğerleri, 2018).

Sürdürülebilir bir çevre oluşturma aşamasında da yeşil liderlerin rolü oldukça önemlidir. Yeşil dönüştürücü liderin sahip olduğu pozisyon aynı zamanda örgütün diğer üyeleri tarafından da desteklenebilen yeşil politikalara yansımaktadır. Bu açıdan bakıldığında yöneticinin liderlik tarzı çevresel performans üzerinde öncül bir etkiye sahiptir (Kardoyo ve diğerleri, 2020). Yeşil liderliğin etkisiyle iş görenler yeşil fikirler üretebilir ve çevresel performansa katkıda bulunabilirler. Yeşil dönüştürücü liderliğin, dönüşümcü liderlikten temel farkı örgütsel sürdürülebilirliğe daha fazla odaklanmasıdır (Li ve diğerleri, 2020).

Zafar ve diğerleri (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada yeşil dönüştürücü liderliğin yeşil farkındalık ve yeşil öz yeterlik üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra yeşil dönüştürücü liderliğin yeşil performans üzerinde de anlamlı ve olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ayrıca yeşil farkındalık ve yeşil öz yeterlik algılarının da yeşil performansı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmış ve model aşağıdaki gibi ortaya konmuştur:

#### Şekil 1

*Yeşil Dönüştürücü Liderlik Yeşil Performans İlişkisi*

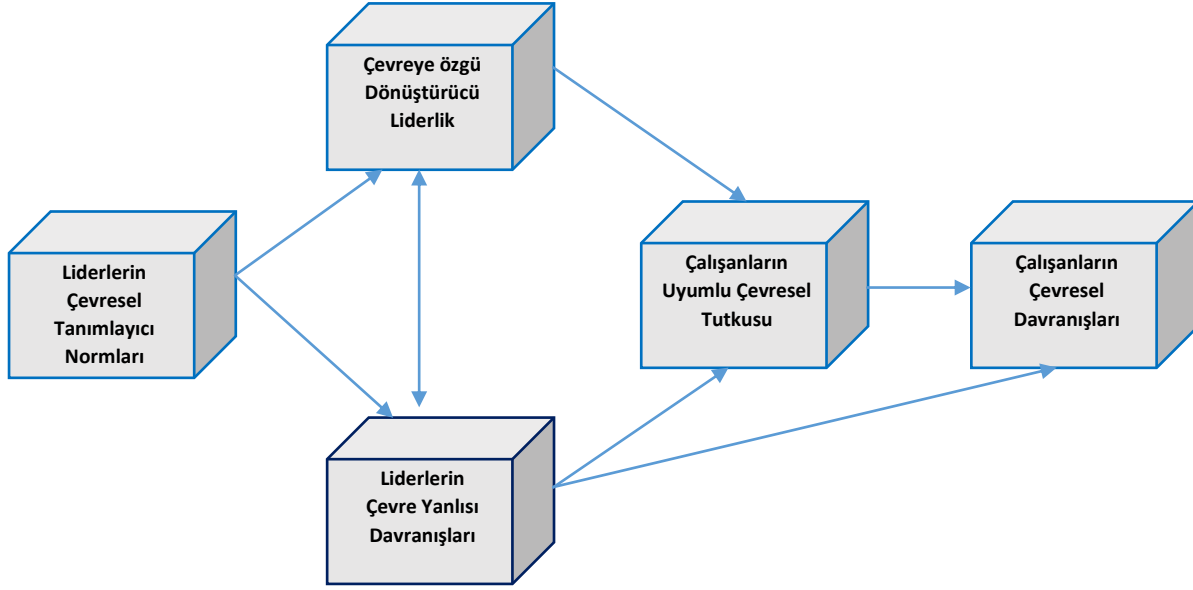


Kaynak: Zafar ve diğerleri, 2017.

Robertson ve Barling (2013) örgütlerin liderlerin çalışanlar üzerindeki etkileri ile örgütlerin yeşil dönüşümü gerçekleştirebileceklerini iddia etmiş ve bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre örgütlerin yeşilleştirilmesinin sağlanması ve geliştirilmesi liderlerin çevresel tanımlayıcı normlarının, çevreye özgü dönüştürücü liderlik özelliklerinin ve işyerinde çevre yanlısı davranışlarının etkisiyle mümkündür. Liderlerin çevresel tanımlayıcı normlarının, onların çevreye özgü dönüştürücü liderliklerini ve işyerinde çevre yanlısı davranışlarını tetiklediği (öngördüğü) ve çalışanların uyumlu çevre tutkusunun ve liderlerin çevre yanlısı davranışlarının da çalışanların çevre yanlısı davranışlarını tetiklediği (öngördüğü) bir model ortaya koymuşlardır. Modele ilişkin şekil aşağıda yer almaktadır.

#### Şekil 2

Yeşil Dönüştürücü Liderlik Çalışan Davranışı İlişkisi



Kaynak: Robertson, J. L. ve Barling, J. (2013).

Robertson ve Barling (2013) ortaya koydukları bu model ile Ramus ve Steger'in (2000) işyerinde çevre yanlısı davranışları tanımlarken ifade ettikleri "çalışanların örgütün çevresel performansını artıracaklarını düşündüğü her türlü eylem" söylemini benimseyerek Russell ve Griffiths'i (2008) de takip ettiklerini ve buna ek olarak, çevreye özgü dönüşümcü liderliği, liderlik davranışlarının içeriğinin tamamının çevre yanlısı girişimleri teşvik etmeye odaklandığı dönüşümcü liderliğin bir tezahürü olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Geliştirilen modelin, çevreye özgü dönüşümcü liderlik ile astların işyeri çevre yanlısı davranışları arasında doğrudan bir ilişki belirlemenin ötesine geçerek, liderlerin çalışanların işyeri çevre yanlısı davranışlarını nasıl etkilediğine dair anlayışı da genişlettiği vurgulanmıştır. Özellikle, çevresel tanımlayıcı normlar, çevreye özgü dönüşümcü liderliğin ve liderlerin işyeri çevre yanlısı davranışlarının bir belirleyicisi olarak tanımlanmıştır.

Çevresel tanımlayıcı normlar, çevre yanlısı davranışların belirli bir bağlamda etkili ve uyarlanabilir olduğuna dair bilgi sağlar ve bu normların çevre yanlısı davranışlar üzerinde güçlü etkileri vardır. Liderlerin çevreye özgü dönüşümsel liderliği ve kendi işyeri çevre yanlısı davranışlarının her ikisi de çalışanların işyeri çevre yanlısı davranışlarını anlamada önemli rol oynamaktadır. Dönüşümcü liderliğin bireysel davranışlar üzerindeki etkileri her zaman dolaylıdır (Barling ve diğerleri, 2010), bu nedenle çalışanların işyerindeki çevre yanlısı davranışları üzerindeki etkisine çalışanların çevreye yönelik uyumlu tutkularının aracılık edeceği söylenebilir. Uyumlu tutku, bireyin kontrolü altında olan ve tutkunun hedefi olan faaliyet veya ilişkiye katılma motivasyonu ile sonuçlanan olumlu bir duyguyu yansıtmaktadır (Vallerand ve diğerleri, 2007). Çalışanların uyumlu çevre tutkusu da örgüt ortamında çevre yanlısı davranışlara yol açacaktır (Robertson ve Barling, 2013).

Örgütsel liderler konumları, statüleri ve güçleri nedeniyle rol model olarak hizmet etmek için ideal bir konumdadır (Brown ve diğerleri, 2005). Liderler tutarlı bir çevre yanlısı davranış modeli sergileyerek

çalışanlara bu tarz davranışların işyerinde değer gördüğü ve beklendiği sinyalinin verirler. Bunu yaparken, astlar böyle bir davranışı sergilemenin arzu edilen sonuçlara yol açacağını öğrenir ve bu nedenle aynı davranışları kendileri de sergilemek için motive olurlar. Çevreye özgü dönüşümsel liderliğin aksine, liderler başkalarını etkileme niyetinden ziyade kendi değerleriyle tutarlı olmak için işyerinde çevre yanlısı davranışlarda bulunurlar. Buna karşılık, çalışanlar liderlerinin işyerinde çevre yanlısı davranışlar sergilediğini gördüklerinde, bu tür davranışlara değer verildiğini, beklendiğini ve ödüllendirildiğini ve kendilerinin de benzer davranışları nasıl sergileyebileceklerini öğrenirler (Robertson ve Barling, 2013).

### Yeşil Dönüştürücü Liderlerin Özellikleri

Robertson ve Barling (2013) yeşil dönüştürücü liderlerin belirgin özelliklerini dört başlıkta açıklamıştır. Bu başlıklar aşağıdaki gibidir (Liu & Yu, 2023; Soni, 2023):

- 1. Çevresel idealleştirilmiş etki:** Takipçilerinin de aynısını benimsemesini etkileyen çevrenin korunmasına yönelik bağlılıkları ifade eden özelliklerdir.
- 2. Çevresel ilham verici motivasyon:** Astların çevre hakkında düşünmelerine yönelik motivasyonları ifade eden özelliklerdir.
- 3. Çevresel entelektüel teşvik:** Astlarını çevresel sorunları sürdürülebilir bir şekilde analiz etmeye entelektüel olarak zorlamaya yönelik davranışlardır.
- 4. Çevresel bireyselleştirilmiş değerlendirme:** Yeşil davranışı teşvik etmek için bireysel becerilerin geliştirilmesi ve eğitilmesine yönelik davranışlardır.

Yeşil dönüştürücü liderler, *karizmatik (idealleştirilmiş) etki* ile yeşil davranışlar sergileyerek iş görenlere rol model olurlar ve sürdürülebilir çevre ile ilgili duyarlılıkları sayesinde iş görenlerin duyarlılığını yükselterek onların yeşil davranışlarının artmasını sağlar (Kim ve diğerleri, 2017). Yeşil dönüştürücü liderler, *ilham verici motivasyon* ile iş görenlerde vizyon yaratarak onların yeşil uygulamalar ile ilgili fikir üretmelerini desteklerler (Chen ve Chang, 2013). Yeşil dönüştürücü liderler, *entelektüel teşvik (uyarım)* yoluyla iş görenlerin çevresel sorunlara ilişkin duyarlılık düzeylerini ve yeşil bilincini artırır, sürdürülebilirlik ve yeşil çalışan davranışı konusunda motivasyon sağlar (Eide ve diğerleri, 2020). Yeşil dönüştürücü lider, *bireyselleştirilmiş ilgi* ile çevresel duyarlılığı yüksek ve yeşil içsel motivasyonu fazla olan çalışanların, bu motivasyonla örgütüb çevresel hedeflerine ulaşmaya yönelmesini sağlar (Li ve diğerleri, 2020; Kerse ve diğerleri, 2021).

Yeşil dönüştürücü liderler, yeşil davranışlar sergileme yoluyla iş görenlere rol model olmakta, sürdürülebilir çevreyle ilişkili duyarlılıkları ile de iş görenlerin de duyarlılığını artırıp, çevreye duyarlı yeşil davranışların artmasını sağlamaktadır (Kim ve diğerleri, 2017; Kırtış, 2023). Yeşil dönüştürücü liderlerin amaçları, vizyonları ile çalışanlarını etkilemek, onları da sürecin içerisine dâhil ederek ekip bağına güçlendirmek ve çalışanları hakkında bilgiye sahip olarak, onların ilgi alanlarını ve isteklerini önemseyerek onların güçlü yönlerini öne çıkarmaktır (Kırtış, 2023; Yücebalkan, 2020).

## SONUÇ

Çevre ve çevreye yönelik bilinçli davranışlar konuları son dönemlerde önem kazanmış ve araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Çünkü doğal kaynakların hızla ve bilinçsiz bir şekilde tüketilmesi iklim değişikliklerini de beraberinde getirmiştir. İklim değişikliği ve çevresel sorunlar karşısında örgütler birtakım stratejiler geliştirmeye başlamışlar ve politikalarına çevreyi koruma ve çevre yanlısı davranışları artırmaya yönelik hedefler koymuşlardır. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi ve çevresel sürdürülebilirliğin devamı çalışanların yeşil davranışlar sergilemesine bağlıdır. Ancak çevreye yönelik bilinçli faaliyetlerin sadece bireysel önlemler ve çabalarla gerçekleştirilmesi zordur. Bunun için bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmesi gerekmektedir.

Son yıllarda bu tarz çabaların ve çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir. Buna paralel olarak en son 12. Kalkınma Planının (2024-2028) da “Türkiye Yüzyılında çevreye duyarlı bir Türkiye” vizyonu çerçevesinde hazırlandığı ve çevre vurgusunun birçok maddede vurgulandığı görülmektedir. Örgütlerin de çevreye duyarlı bir vizyon çerçevesinde hareket edebilmesi için bu konuda öncülük

edecek ve rol model olacak liderlere ihtiyaç bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik bu yönleriyle öne çıkan liderlik yaklaşımlarından birisi olmuştur. Bununla birlikte çevresel sorunların sürdürülebilir bir şekilde analiz edilmesi ve çalışanların yeşil davranışlara teşvik edilmesi yeşil dönüştürücü liderlik ile mümkündür. Bu doğrultuda özellikle örgüt yöneticilerinin bu doğrultuda kendini geliştirmesi ve sergileyeceği liderlik özellikleri ile çevre yanlısı davranışları bir yaşam felsefesi haline getirmesi beklenmektedir.

Alanyazında liderlik ile ilgili birçok araştırma bulunmasına rağmen yeşil dönüştürücü liderlik konusunda yapılan araştırmaların henüz sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların artırılarak hem akademik anlamda gelişmesine hem de doğrudan çevre yanlısı davranışlara yansımaya ihtiyaç bulunmaktadır. Konuya yönelik özellikle eğitim örgütlerinde yeterli sayıda çalışmanın olmaması manidardır. Çevre konusunun özellikle erken yaşlardan itibaren öğrencilerde bir farkındalık oluşturabilmesi için bu tarz çalışmaların eğitim örgütlerine yönelik olarak da yapılması ve okul yöneticilerinin yeşil dönüştürücü liderlik özellikleri çerçevesinde gerek öğretmenlere gerekse de öğrencilere ve velilere rol model olabilmesi gereklidir. Böylelikle çevreye yönelik bir işbirliği ortaya çıkacaktır ve bu durumdan da en çok kazanç sağlayacak çevre ve yine çevreden yararlanan insanoğlu ve gelecek nesiller olacaktır.

### KAYNAKÇA

- Andersson, L., Shivarajan, S. & Blau, G. (2005). Enacting ecological sustainability in the MNC: A test of an adapted value-belief-norm framework. *Journal of Business Ethics*, 59, 295-305.
- Acar, S. (2022). *Yeşil liderlik - Örgütlerde yeşil insan kaynakları yönetiminin önemi*. İksad Yayınevi.
- Andersson, L., Jackson, S. E. & Russell, S. V. (2013). Greening organizational behavior: An introduction to the special issue. *Journal of Organizational Behavior*, 34(2), 151-155.
- Aydın, E. (2023). Kurumsal yönetim ve yeşil dönüşüm. H. A. Kutlu (Ed.) *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Gelişmeler I* içinde (ss. 427-442). Platonus Publishing.
- Bano, R., Ahmad, I. & Ullah, M. (2022). Impact of green transformational leadership on job performance: The mediating role of psychological contract fulfillment. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 16 (2), 279-298.
- Barling, J., Christie, A., & Hopton, C. (2010). Leadership. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology (Vol. 1)*. American Psychological Association.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.)*. Erlbaum.
- Blok, V., Wesselink, R., Studynka, O. & Kemp, R. (2015). Encouraging sustainability in the workplace: A survey on the pro-environmental behavior of university employees. *Journal of Cleaner Production*, 106, 55-67.
- Boiral, O., Talbot, D. & Paillé, P. (2015). Leading by example: A model of organizational citizenship behavior for the environment. *Business Strategy and the Environment*, 24(6), 532-550.
- Boiral, O., Raineri, N. & Talbot, D. (2018). Managers' citizenship behaviors for the environment: A developmental perspective. *Journal of Business Ethics*, 149(2), 395- 409.
- Bowler, W. M., Halbesleben, J. R. & Paul, J. R. (2010). If you're close with the leader, you must be a brownnose: The role of leader-member relationships in follower, leader, and coworker attributions of organizational citizenship behavior motives. *Human Resource Management Review*, 20(4), 309-316.
- Boynukara, H. & Tütak, B. (2018). Ian McEwan'ın Solar ve Rachel Carson'ın Sessiz Bahar romanlarının ekoeleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 51-76.
- Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behaviors and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Carrico, A. R. & Riemer, M. (2011). Motivating energy conservation in the workplace: An evaluation of the use of group-level feedback and peer education. *Journal of Environmental Psychology*, 31(1), 1-13.
- Carson, R. (2011). *Silent Spring*. Ç. Güler (Çev. Ed.). Palme Yayıncılık.



- Chen, Y. S., & Chang, C. H. (2013). The determinants of green product development performance: Green dynamic capabilities, green transformational leadership, and green creativity. *Journal of Business Ethics*, 116(1), 107-119.
- Daily, B. F., Bishop, J. W., & Govindarajulu, N. (2009). A conceptual model for organizational citizenship behavior directed toward the environment. *Business & Society*, 48, 243-256.
- Darvishmotevali, M., & Altinay, L. (2022). Green HRM, environmental awareness and green behaviors: The moderating role of servant leadership. *Tourism Management*, 88, 1-12.
- Eide, A. E., Saether, E. A. & Aspelund, A. (2020). An investigation of leaders' motivation, intellectual leadership, and sustainability strategy in relation to norwegian manufacturers' performance. *Journal of Cleaner Production*, 254(1), 2-12.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 1(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168>
- Erbaşı, A. (2019). Yeşil örgütsel davranış ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Istanbul Management Journal*, 86, 1-23.
- Erbaşı, A., & Özalp, Ö. (2016). Çevre tutkusu ve yeşil örgütsel davranışın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Eurasian Business and Economics Journal*, 2, 297-306.
- Fahmi, K., Kurniawan, T., Cahyono, Y., Sena, A., Suhadarliyah, S., Suryani, P., . . . Purwanto, A. (2020). Did servant, digital and green leadership influence market performance? Evidence from Indonesian pharmaceutical industry. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(9), 642-653.
- Garrard, G. (2020). *Ekoeleştirir: Ekoloji ve çevre üzerine kültürel tartışmalar*. E. Genç (Çev. Ed.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Graves, L. M., Sarkis, J. & Zhu, Q. (2013). How transformational leadership and employee motivation combine to predict employee proenvironmental behaviors in China. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 81-91.
- Gürsel, Ö. (2020). Benlik saygısının yeşil örgütsel davranışa etkisi: Lojistik sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *ATLAS Journal*, 29 (6), 453-462.
- Homburg, A. & Stolberg, A. (2006). Explaining pro-environmental behavior with a cognitive theory of stress. *Journal of Environmental Psychology*, 26(1), 1-14.
- Karamanlioğlu, İ., Muslu, B. & Söyler, A. (2023). Dönüşümcü liderliğe yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması *International Social Sciences Studies Journal*, 9(107), 5131-5141.
- Kardoyo, K., Feriady, M., Farliana, N., & Nurkhin, A. (2020). Influence of the green leadership toward environmental policies support. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 7(11), 459-467.
- Kazdin, A. E. (2009). Psychological science's contributions to a sustainable environment: Extending our reach to a grand challenge of society. *American Psychologist*, 64, 339-356.
- Kerse, G., Maden, Ş., Tartan Selçuk, E. (2021). Yeşil dönüştürücü liderlik, yeşil içsel motivasyon ve çalışanın yeşil davranışı: Ölçek uyarlama ve ilişki tespiti, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13 (2), 1574-1591.
- Kim, A., Kim, Y., Han, K., Jackson, S. E. & Ployhart, R. E. (2017). Multilevel influences on voluntary workplace green behavior: Individual differences, leader behavior, and coworker advocacy. *Journal of Management*, 43(5), 1335-1358.
- Kirtiş, Ç. S. (2023). Dijital liderliğin, yeşil dönüştürücü liderliğe etkileri. *Premium Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 7 (35), 1311-1317.
- Koç, D. & Torun, G. S. (2023). Sanayinin yeşil dönüşümünde yeşil dönüşüm destek programı. *Anahtar Dergisi*, 35 (414), 15-17.
- Kuzgun, Ş. (2022). Örgütsel dayanıklılık kapasitesi, yeşil yenilik, algılanan yeşil örgütsel davranış, çevresel belirsizlik ve sürdürülebilirlik performansı arasındaki ilişkiler. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Li, W., Bhutto, T. A., Xuhui, W., Maitlo, Q., Zafar, A. U., & Bhutto, N. A. (2020). Unlocking employees' green creativity: The effects of green transformational leadership, green intrinsic, and extrinsic motivation. *Journal of Cleaner Production*, 255, 1-10.

- Liu X & Yu X (2023). Green transformational leadership and employee organizational citizenship behavior for the environment in the manufacturing industry: A social information processing perspective. *Front. Psychol.* 13:1097655.
- Manika, D., Wells, V., Smith, D. & Gentry, M. (2015). The impact of individual attitudinal and organizational variables on workplace environmentally friendly behaviors. *Journal of Business Ethics.* 126(4), 663-684.
- Meyers, M. & Rutjens, D. (2022). Applying a positive (organizational) psychology lens to the study of employee green behavior: A systematic review and research agenda. *Frontiers in Psychology.* 13, 1-13.
- Mittal, S. & Dhar, R. L. (2016). Effect of green transformational leadership on green creativity: A study of tourist hotels. *Tourism Management,* 57, 118-127.
- Molina-Azorin, J. F., Claver-Cortes, E., Lopez-Gamero, M. D. & Tari, J. J. (2009). Green management and financial performance: A literature review. *Management Decision,* 47(7), 1080–1100.
- Norton, T. (2016). A multilevel perspective on employee green behavior. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Queensland.
- Ones, D. S. & Dilchert, S. (2012). Employee green behaviors. In S. E. Jackson, D. Ones & S. Dilchert, (Eds.), *Managing human resources for environmental sustainability* (pp. 85-116). Jossey-Bass/Wiley.
- Özalp, Ö. (2019). Otel çalışanlarının yeşil örgüt iklimi algılarının yeşil örgütsel davranışları üzerine etkisi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özdağ, U. (2011). Sessiz Bahar'dan sonra ses getiren elli yıl: Kadın, çevre, sağlık. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 288 (2), 179-199.
- Peng, J., Chen, X., Zou, Y. & Nie, Q. (2021). Environmentally Specific transformational leadership and team pro-environmental behaviors: The roles of pro-environmental goal clarity, pro-environmental harmonious passion, and power distance. *Human Relations,* 74(11), 1864–1888.
- Ramus, C. A., & Steger, U. (2000). The roles of supervisory support behaviors and environmental policy in employee eco-initiatives at leading-edge European companies. *Academy of Management Journal,* 43, 605–626.
- Ramus, C. A. (2002). Encouraging innovative environmental actions: What companies and managers must do. *Journal of World Business.* 37(2), 151-164.
- Ramus, C. A., & Killmer, A. B. (2007). Corporate greening through prosocial extrarole behaviours—a conceptual framework for employee motivation. *Business Strategy and the Environment,* 16(8), 554-570.
- Robertson, J. L. & Barling, J. (2013). Greening organizations through leaders' influence on employees' pro-environmental behaviors. *Journal of Organizational Behavior.* 34(2), 176-194.
- Russell, S., & Griffiths, A. (2008). The role of emotions in driving workplace pro-environmental behaviors. *Research on Emotion in Organizations,* 4, 83–107.
- Sarros, J. C. & Santora, J. C. (2001). The transformational-transactional leadership model in practice. *Leadership and Organization Development Journal,* 22(8), 383-393.
- Shang, K. C., Chen, S. Y., Ye, K. D. & Yu, H. Y. (2019). Green dynamic capabilities - the necessity between green intellectual capital and firm performance: Evidence from Taiwan's manufacturing sector. *Corporate Management Review,* 39(2), 37-67.
- Simula, H., Lehtimäki, T., & Salo, J. (2009). Managing greenness in technology marketing. *Journal of Systems and Information Technology,* 11(4), 331–346.
- Singh, S. K., Del Giudice, M., Chierici, R., & Graziano, D. (2020). Green innovation and environmental performance: The role of green transformational leadership and green human resource management. *Technological Forecasting and Social Change,* 150, 1-12.
- Soni M. (2023). Environmentally specific transformational leadership and pro-environmental behavior: An empirical analysis of energy sector. *International Journal of Organizational Analysis,* 31(7), 3179-3194.
- Sönmez, R. V. (2020). Okul Yöneticilerinin Yeşil Örgütsel Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(4), 1107-1119.

- Stern, P.C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 407-424.
- Stern, P. C. (2011). Contributions of psychology to limiting climate change. *American Psychologist*, 66, 303–314.
- Straughan, R. & James A. R. (1999). Environmental segmentation alternatives: A look at green consumer behavior in the new millennium. *Journal of Consumer Marketing*, 16(6), 558-575
- Süslü, G. (2022). Hizmet sektöründe yeşil örgütsel davranışın belirlenmesine yönelik bir araştırma. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Swim, J. K., Stern, P. C., Doherty, T. Y. J., Clayton, S., Reser, J. P., Weber, E. U., . . . Howard, G. S. (2011). Psychology's contributions to understanding and addressing global climate change. *American Psychologist*, 66, 241–250.
- Tartan-Selçuk, E. & Kerse, G. (2022). Çalışanların sergilediği yeşil (çevreci) davranışlara yönelik nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(35), 936-960.
- Tepe, S. (2023). Sanayimizin yeşil dönüşüm yolculuğu. *Anahtar Dergisi*, 35 (414), 12-14.
- Tuna, Ö. & Yıldız, M. (2023). Çalışanın yeşil davranışı ve iş performansında yeşil dönüştürücü liderliğin rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, C-iasoS 2022 Özel Sayısı, 61-80.
- Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. I., Grouzet, F. M. E., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75, 505–533.
- Wang, X., Zhou, K., & Liu, W. (2018). Value congruence: A study of green transformational leadership and employee green behavior. *Frontiers in psychology*, 9(1946), 1-18.
- Yaffe, T., & Kark, R. (2011). Leading by example: The case of leader OCB. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 806–826.
- Yang, L., Jiang, Y., Zhang, W., Zhang, Q. & Gong, H. (2019). An empirical examination of individual green policy perception and green behaviors. *International Journal of Manpower*, 41(7), 1021-1040.
- Yücebalkan, B. (2020). Holistik perspektiften güncel liderliğe bir bakış: dijital liderlik + Yeşil transformasyonel liderlik. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 6(18), 388-396.
- Zafar, A., Nisar, Q. A., Shoukat, M. & Ikram, M. (2017). Green transformational leadership and green performance: The mediating role of green mindfulness and green self-efficacy. *International Journal of Management Excellence*, 9(2), 1059-1066.
- Zibarras, L., & Ballinger, C. (2011). Promoting environmental behavior in the workplace: A survey of UK organizations. In D. Bartlett (Eds.), *Going green: The psychology of sustainability in the workplace* (pp. 84 – 90). The British Psychological Society.
- Zibarras, L. D. & Coan, P. (2015). HRM practices used to promote proenvironmental behavior: A UK survey. *The International Journal of Human Resource Management*. 26(16), 2121-2142.

## BÖLÜM 7

### OKUL MÜDÜRLERİN ETİK LİDERLİK DÜZEYLERİ<sup>1</sup>

Erkan KIRAL<sup>2</sup>, Yusuf AKBAŞ<sup>3</sup>

#### Özet

Araştırma öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Etik Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma, araştırmaya gönüllü olarak katılan 314 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeyleri davranış ve karar verme boyutlarında çok yüksek; iletişim ve iklim boyutlarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul müdürleri en çok davranış, sonra sırası ile karar verme, iletişim ve son olarak da iklim boyutunda etik liderlik davranışı göstermektedir. Okul müdürlerinin genel etik liderlik düzeyi yüksektir. Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeyine ilişkin algıları hem genel etik liderlik bağlamında hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeyine ilişkin algıları iklim, davranış, karar verme boyutlarında ve genel etik liderlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiş ancak 35 yaş ve altında olan öğretmenlerin iletişime ilişkin puan ortalaması, 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri, iklim ve davranış boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiş, ancak sözel alanda çalışan branş öğretmenlerinin, karar verme ve iletişim boyutlarında ve genel etik liderlik bağlamında puanlarının yetenek branşında görev yapan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre çalışma süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin tüm boyutlarda ve genel olarak etik liderlik algısı okuldaki çalışma süresi 7 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu bulgulara dayalı olarak okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerinin korunması ve geliştirilmesi için uygulamacı ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Liderlik, etik liderlik, okul müdürü, öğretmen.

#### GİRİŞ

Endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş yapan küresel dünyada, her şey hızla değişime uğrarken, liderlik yaklaşımları da bu gerçeklikten nasibini almıştır. Artık bilgi çağının gerekliliklerine uygun, değişimi yakalayabilen ve izleyenlerine öncülük edecek yeni tarz bir lider tipolojisine ihtiyaç duyulmaktadır. Öyle ki sadece bireyleri, toplumu ya da kitleleri arkasından sürükleyen liderler bunun devamını sağlayabilmek için etik davranışlar da sergilemek zorundadırlar. Nitekim etik davranış sergileyen liderlerin takipçileri liderine güvenerek onun peşini bırakmayabilir. Son yıllarda liderlik ile ilgili pek çok yaklaşım (Bass ve Riggio, 2006; Çukuroğlu ve Kıral, 2021; Dennis, Kinzler-Norheim ve Bocarnea, 2010; House, Javidan, Hanges ve Dorfman, 2002; Kıral, 2020a; 2021a; 2021b; Kıral ve Başaran, 2018a; Ulutaş ve Arslan, 2018; Walls, 2019) ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan biri de modern liderlik yaklaşımları içinde yer alan etik liderliktir (Lawton ve Páez, 2015). Özünde etik davranışlar sergilemeyen kim olursa olsun çevresi ile etkileşim kurması onları etkilemesi çok zordur. Bu nedenle liderlik yapacak kişinin etik davranışları içselleştirmesi; bunu tutum ve davranışları ile etrafına göstermesi gerekmektedir. Çelik’e göre yeni liderlerin etik değerleri özümsemesi, bunları davranışa dönüştürmesi ve takipçilerine sunması ve onları bu davranışlarla etkilemesi beklenmektedir (2003). Evrensel etik ilkelere göre hareket etmeyen bireyler kendilerini takip edecek insanları bulmakta zorluk yaşayıp, lider olarak kabul görmeyebilirler. İnsanlar onları önemseyen, değer veren, saygı gördüğü kişilerin arkasından giderek onlara liderlik payesi kazandırır. Nitekim etik lider de takipçilerinin

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığındaki tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619

<sup>3</sup> Uzm. Öğr. Milli Eğitim Bakanlığı, yyusuf-kbs@hotmail.com

güven duyduğu ve bu nedenle onu takip ettiği bir liderdir. Etik lider, bu liderlik sürecinde takipçilerini etik davranışları ile etkileyerek liderliğinin devamını sağlayabilir. Hiçbir takipçi güven duymadığı kişinin peşinden gitmez (Kıral, 2020b).

Etik liderlik, kişisel eylemler ve kişilerarası ilişkiler esnasında kişinin temel etik ilkelere, değerlere ve normlara uygun davranışlar sergilemesidir. Bu davranışların etkileşim, pekiştirme ve karar verme yoluyla takipçilerinde yapacağı şekilde teşvik edilmesidir (Brown, Trevino ve Harrison, 2005). Etik liderlik, etkileşime dayalı bütün ortamlarda etik değer ve prensiplerin hâkim olduğu ilişki biçimlerini oluşturup, devam ettiren ve önceleyen bir yaklaşım içermektedir (Erdoğan, 2002). Özünde etik liderlik kişinin kendini kabul etmesine, varolmasına ve doğru seçim yapabilmesine dayalı bir süreçtir. Etik liderlik takipçileri neyin iyi, neyin kötü olduğu noktasında bilgilendirmek, evrensel etik ilkeleri ve temel değerleri göz önünde bulundurarak doğru olanı yapmak ve takipçilerini yapmaları için etkilemeye çalışmaktır. Etik liderlik, liderin evrensel etik ilkeleri ve temel değerleri bilmesi, bunları yaşamının merkezine alıp, yaşamının her alanında uygulamaya koyması ve insanların yararına olacak şekilde bir yaşam sürme biçimidir. Etik liderlik, erdemli yaşamak ve insanların erdemli yaşamaları için onlara dokunabilmektir. Özellikle liderin evrensel ilkeleri, değerleri, yasaları ve nihayetinde vicdanını devreye sokarak karar sürecini işletmesi, en iyi olana ulaşmaya çalışması onun etik lider olarak kabul görmesine yol açabilir. Kıral'a göre insanlık için doğru ve iyi olanı yapmaya çabalamak ve yapmak erdemli mükemmel yaşamın anahtarıdır (2021c).

Etik liderler; etik kararlar alan doğru, dürüst, adaletli ve ilkeleri olan güvenilir kişilerdir (Kirkpatrick ve Locke, 1991; May ve Pauli, 2002; Treviño ve diğerlerine, 1999). Etik liderler, etik liderlik sürecinde etik değer ve ilkeleri davranışlarının merkezine almalıdırlar. Etik lider, temel değerlerin farkında olan, bunu vizyonu ile bütünleştiren, bu vizyonu insanlara açıklayabilen, onları bu vizyon etrafında birleştirebilen ve erdemli davranışlar ile buna ulaşmak için çaba sarf eden kişidir. Etik liderlik ile ilgili alan yazında pek çok çalışma (Harvey, 2004; Kıral, 2020b; Toytok ve Kapusuzoğlu, 2016; Treviño ve diğerleri, 2000; Treviño ve diğerleri, 2003; Yılmaz, 2006) yapılmış ve etik liderlerde olması gereken özellikler ortaya konulmuştur. Genel olarak etik liderlerde olması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Etik lider, evrensel etik ilkeler çerçevesinde takipçilerinin değerlerini de göz önünde bulundurarak vizyon ve misyon belirler.
- Etik lider, evrensel etik ilkeleri yaşamının merkezine alarak söylem ve eylemlerde bulunur.
- Etik lider, evrensel etik ilkelere göre söylem ve eylemde bulunmayan takipçilerini geliştirmek için çabalar, buna rağmen evrensel etik ilkelere göre söylem ve eylemde bulunmayanlar ile aynı ortamda bulunmaz ve bulunduğu grupta onları barındırmaz.
- Etik lider, kendi için koyduğu etik standartlara takipçilerin de uymasını sağlar.
- Etik lider, evrensel etik ilkeleri içselleştirip, uygulayarak takipçileri için rol model olur.
- Etik lider, neyin iyi neyin kötü olduğuna ilişkin sık sık takipçileri ile bilgilendirme toplantısı düzenleyerek görüş alışverişinde bulunur.
- Etik lider, evrensel etik ilkeler doğrultusunda takipçileri ile birlikte etik kararlar alır, bu kararların takipçileri tarafından yerine getirip, getirilmediğini kontrol eder.
- Etik lider, takipçilerini evrensel etik ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri noktasında cesaretlendirir, onlara evrensel etik ilkeleri sergileyecekleri ortam sağlar.
- Etik lider, takipçilerinin söylem ve eylemlerine duyarlı olup, evrensel etik ilkeler, kurallar ve yasalar çerçevesinde yapılması gereken ne varsa takipçileri için yapar.
- Etik lider, takipçileri ile birlikte oluşturdukları etik ilkeler, değerler, kurallar ve yasalar çerçevesinde takipçilerine liyakate dayalı yetki ve sorumluk verir.
- Etik lider, elinden gelenin en iyisini evrensel etik ilkeler, değerler, kurallar ve yasalar çerçevesinde takipçileri ve insanlık için yapar.
- Etik lider, ya olduğu gibi görünür ya da görüldüğü gibi olup, otantik davranışlar sergiler.
- Etik lider, yapılan tüm hizmetlerin odağında insan olduğunu bilir ve sabırlı bir şekilde hareket ederek onun evrensel etik ilkeler ve değerler doğrultusunda yetişmesi için öncü olup, değişimi sağlar.

- Etik lider, insanı temele alan bir anlayışla onun için iyi ve güzel olan ne varsa o doğrultuda etik ilkeler çerçevesinde hareket eder.
- Etik lider, söylem ve eylemleriyle herkesi kucaklar, kucakladıkları kişilerinde bu doğrultuda hareket etmesi için çabalar.
- Etik lider, kendine yapılmasını istemediği söylem ve eylemleri başkasına yapmaz.

Yukarıda görüldüğü gibi etik liderler, evrensel etik ilkeler ve değerler noktasında hareket ederek, takipçilerinin güvenini kazarak, etik liderlik sürecini etkili bir biçimde sürdürebilirler. Böylece onları takip eden kişilerin sayısını artırabilirler. Etik liderler iyi bir hatip olmak yanında, söylediklerini uygulayan eylem insanları olup, rol modellerdir. Dünyanın daha yaşanılabilir bir yer olmasına vesile olabilirler. Etik liderlik sürecinin hem lider hem de takipçiler tarafından etkili bir biçimde yerine getirilmesi her iki tarafın da amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Etik liderlik modern liderlik kuramları içerisinde, önemi gittikçe artan bir liderlik yaklaşımıdır. Etik liderin görece en önemli özelliği evrensel etik ilkeleri ve değerleri içselleştirmiş ve bunları yaşamına dökmüş olmasıdır. Etik lider, etik ilkelerin ve değerlerin vücut bulmuş halidir. Onda söz konusu evrensel etik ilkeler ve değerlerin dışında söylem ve eylem görmek mümkün değildir. Etik lider bulunduğu yer neresi ise oranın havasını değiştirir. Bu durum etik liderin bulunduğu örgüt için de geçerlidir. Etik liderin davranışları örgüt kültürünün değişmesine yol açarak, söz konusu örgütte evrensel etik ilke ve değerlere dayalı eylem ve söylemler oluşmasına vesile olabilir. Etik değerlere ve ilkelere dayalı güçlü bir örgüt kültürü, etik değer ve ilkeleri özümsemiş takipçilerin varlığı, etik liderliğin daha iyi gösterilebilmesine ve uygulanabilmesine yol açmaktadır (Çelik, 2003; Huhtala, Kangas, Lämsä ve Feldt, 2013). Rekabetin her geçen gün etkisini artırdığı ve yıpratıcı hale geldiği ortamda gerek müşterilerin gerekse çalışanların etik değerleri benimsemiş ve güvenebileceği örgütleri seçmesi normal bir durumdur. İnsanlar kendilerine değer verilen ortamlarda bulunurken, bunun tam tersi ortamlarda bulunmak istemezler. Bu nedenle örgütler insanların maddi ihtiyaçlarını giderirken, manevi ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurabilmelidir. Örgütler ortaya koydukları etik ilke ve değerlerle bunu sağlayabilir, insanların güvenini kazanabilir ve güvene dayalı olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilirler (Victor ve Cullen, 1988). Bir örgüt olan okulda, evrensel etik ilkeler çerçevesinde okul müdürleri tarafından yönetilerek gerek iç paydaşların gerekse dış paydaşlarının güvenini kazanılabilmelidir (Kıral ve Başaran, 2018b). Etik değerleri benimsemiş okul müdürleri söz konusu paydaşların okulla olan ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir.

Okul müdürü; okul yönetiminde, yeni yönetim yaklaşımlarını etik değerlerle bir araya getirerek çağdaş, kabul gören ve demokratik bir yönetim tarzı gösterebilmelidir. Müdürün kabul ettiği etik ilke ve değerler, paydaşların uygunsuz davranış ve kararlardan uzak durmalarına, yanlış ve kendi çıkarları için kullanabilecekleri kararlardan kaçınmalarını sağlamaktadır (Aydın, 2016). Yöneticilerin etik yönetim anlayışı, etik ilke ve kurallara uygun davranışlar sergilemeyi gerektirmektedir. Etik davranışlar sergileyerek başarılı olmak isteyen yöneticiler; adaletli bir yönetim ortamı oluşturmalı, dürüst davranmalı ve etik standartlara uygun iş yapmalıdırlar. Etik yöneticiler, genel olarak yasaların emrettiği görevlerin en iyi şekilde yapılması için işlerini yasal mevzuatı göz önünde bulundurarak ona göre yönetebilmelidirler (Özdemir, 2003). Eğitim örgütlerinin yöneticilerinin benimsediği etik yönetim anlayışı eğitim örgütleri için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Evrensel ilkeleri benimsemiş okul müdürleri, evrensel ilkeleri benimsemiş bireyler yetiştirebilirler. Okul müdürlerinin yönetme sürecinde ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulması, onların doğruluk, dürüstlük ve güven gibi etik ilkeleri bilmesi ve bu etik ilkeleri uygulamaya koyması ile mümkündür (Strike, 2006; Haynes, 2002). Okul müdürü okulunda iletişimden, iklimte tüm alanlarda etik liderlik davranışı sergileyerek (Yılmaz, 2006) örgüt paydaşlarının gönlünü kazandığı gibi eğitim öğretimin de niteliğini artırabilir.

21. yüzyılda kabul görmek ve başarılı olmak isteyen bir okul müdürünün kendini bu yüzyılın becerileri ile donatması yetmemekte, bunları evrensel etik ilkeler, değerler, kurallar ve yasalar çerçevesinde uygulaması da gerekmektedir. 21. yüzyılda okul müdüründen performans değerlendirmede tarafsız kalması, sorumlulukların yerine getirmesi, okulda çalışan bütün personelin kişiliklerine ve haklarına saygı göstermesi, onların düşüncelerini rahatlıkla paylaşabilecekleri demokratik bir çalışma ortamı yaratması, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için etik bir hava yaratması, kimseyi ötekileştirmemesi, liyakate dayalı hareket etmesi ve benzeri gibi eylemde

bulunması beklenmektedir. Öyle ki okul iklimini evrensel ilkeler doğrultusunda oluşturan ve bu değerlere göre hareket eden bir okul müdürü çalışanların iş doyumunu, okula olan bağlılığını artırabilir. Evrensel etik ilkelere göre okulların yönetilmesi sadece iç paydaşların değil, dış paydaşların da okula olan güvenini artırarak okulun itibar kazanmasına yol açabilir. Pek tabiidir ki bu itibar okulun daha fazla tercih edilen bir okul haline gelmesini sağlayabilir. Burada okulun kabul edilen bir okul haline gelmesinde kilit rol oynayan okul müdürlerine çok fazla sorumluluk düşmektedir. Okul müdürlerinin benimseyip uyguladıkları liderlik tarzı oldukça etkilidir. Onların sergiledikleri etik liderlik eğitimin daha nitelikli olması noktasında hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılara yardımcı olabilir. Nitekim mevcut durumu ortaya koymadan geleceği şekillendirmek mümkün değildir. Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeyi belirlenmiş ve elde edilen bulgulara göre uygulamacı ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur. Özellikle tüm dünyada yaşanan pandemi sonrası pek çok değer yeniden sorgulanmaya başladığı göz önüne alınırsa, okul müdürlerinin evrensel etik ilkeleri okullarında ne düzeyde uyguladıklarının ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Bu çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranış düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeyleri; (a) İletişimsel etik, (b) Karar vermede etik, (c) Davranışsal etik, (ç) İklimsel etik boyutlarında ve genel olarak nasıldır?

2- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeyleri; öğretmenlerin, (a) cinsiyetine, (b) yaşına, (c) eğitim durumuna, (ç) kıdemine, (d) medeni durumuna, (e) branşına ve (f) bulunulan okuldaki çalışma süresine göre değişmekte midir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Çalışma, nicel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modelinde araştırmada mevcut durumlarının ortaya çıkarılması ve tanımlanması esastır (Balcı, 2022; Karasar, 2020). Bu yöntemle amaç; araştırılan konuyu kendi içerisinde tanımlamaktır (Metin, 2015). Bu çalışmada da resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere durumu yapılan analizler ile betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmaya, 2022-2023 akademik yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinde toplam 34 kamu ortaokulda görev yapan gönüllü öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışma için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü internet sitesinden istatistiksel bilgiler alınmış olup; toplam öğretmen sayısı 1054'tür (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Ardından örneklem hesaplama tablosundan yararlanılarak  $\alpha = .05$  anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 285 ortaokul öğretmenin evreni temsil edebileceği varsayılmıştır (Ural ve Kılıç, 2018). Veri toplama aşamasında, geri dönüşlerde ve analiz aşamasında yaşanabilecek sorunlar nedeni ile örneklemin % 10 fazlası alınması kararı alınmış ve örneklemin 314 ortaokul öğretmeninden oluşturulmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında olan 34 okulun tamamına gidilmiş, tesadüfî olarak okullarda bulunan öğretmenlerden gönüllü olanlara araştırmaya ilişkin gerekli açıklama yapılmış ve veri toplama aracını doldurmaları istenmiştir. Gün içerisinde veri toplama aracını dolduramayacaklardan da veri toplama aracını doldurduktan sonra okul müdürüne teslim etmeleri istenmiştir. Gidilen okullardan toplanan veri sayısı 314 katılımcıya ulaşıncaya da veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 189'i (% 60.2) kadın, 125'i (% 39.8) erkektir. Öğretmenlerin 38'si (% 12. 1) bekâr, 276'i (% 87. 9) evlidir. 35 yaş ve altında 46 (% 14. 6), 36-45 yaş aralığında 179 (% 57), 46 ve üzeri yaş aralığında 89 (% 28. 3) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 260'ı (% 82. 8) lisans, 54'u (% 17. 2) lisansüstü mezuniyete sahiptirler. Öğretmenlerin 121'i (% 38. 5) sayısal, 137'si

(% 43. 6) sözel ve 56'sı (17. 8) yetenek gerektiren branşa sahiptir. Buldukları okulda 3 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 83 (% 26. 4), 4-6 yıl görev yapan öğretmen sayısı 60 (% 19. 1), 7 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısı 171'dir (% 54. 5). Öğretmenlerin 41'i (% 13. 1) 10 yıl ve daha az, 155'i (% 49. 4) 11-20 yıl aralığı ve 118'i (% 37. 6) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki kısımdan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk kısmında araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Kişisel Bilgi Formu" bulunmakta ve burada demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci kısmında ise katılımcıların algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerini ortaya çıkarmak için kullanılan "Etik Liderlik Ölçeği" (Yılmaz, 2006) bulunmaktadır. Etik Liderlik Ölçeği daha önce öğretmenler ile yapılan bazı çalışmalarda (Baştuğ, 2009; Gezerler, 2021; Yoldaş, 2022 vb.) kullanılmış ve alanda kabul gören bir ölçektir. Bu nedenle tekrar geçerlik çalışması yapılmamış, sadece Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı; iklimsel etik boyutunda .96, iletişimsel etik boyutunda .98, davranışsal etik boyutunda .95, karar vermede etik boyutunda .96 ve ölçeğin geneli için ise .99 olarak tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen güvenilirlik değerleri Yılmaz'ın (2006) çalışmasına benzerlik göstermektedir. Tavşancıl'a (2019) göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .80-1.00 aralığında olması "yüksek derecede güvenilir" olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma elde edilen veriler, ölçeğin güvenilir olduğunu doğrulamaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizde alt problemlere ve verilerin özelliklerine göre betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normallik dağılımlarına ve "n" sayısına bakılmış; verilerin normal dağıldığı ve n sayısının 30'dan büyük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki farklılaşma durumu ortaya çıkaracak şekilde yapılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanan veriler frekans ve yüzdelik dağılımlar ile; öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algıları, ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algılarının bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip, göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ile tespit edilmiştir. ANOVA testinde ortaya çıkan fark ise çoklu karşılaştırma test tekniklerinden biri olan Scheffe testi ile sınınmıştır (Can, 2019).

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular; öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin bulgular ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular şeklinde aşağıda sunulmuştur.

### **Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri; iklimsel, iletişimsel, davranışsal ve karar vermede etik boyutlarında ve genel olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular söz konusu başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### **Okul Müdürlerinin İklimsel Etik Düzeylerinin İncelenmesi**

Okul müdürlerinin iklimsel etik düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Algularına Göre Okul Müdürlerinin İklimsel Etik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
11.	Çözümler üretmede sistemli yaklaşır.		4.36	.8768	1
10.	Öğrenme konusunda isteklidir.		4.24	.8776	2
9.	Öğretmenlere adaletli davranır.		4.17	.8806	4
8.	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.		4.17	.8548	4
1.	Öğretmenleri teşvik eder.		4.17	.8806	4
7.	Bencil davranışlar sergilemez.		4.07	.9533	6
6.	Hatalarını kabul eder.	314	4.06	1.0203	7.5
5.	Kendi kendini değerlendirebilir.		4.06	.9675	7.5
4.	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.		4.02	.9982	9
3.	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.		4.00	.9904	10
2.	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.		3.98	1.0327	11
	İklimsel Boyut	314	4.09	.79894	

Tablo 1 incelendiğinde iklimsel etik alt boyutunda görece en üst düzeyde olan 11. madde ( $\bar{X}=4.36$ ) ve görece en düşük düzeyde olan ise ikinci maddedir ( $\bar{X}=3.98$ ). Öğretmenlerin algularına göre, okul müdürlerinin iklimsel etik düzeyleri görece yüksektir ( $\bar{X}=4.09$ ).

### Okul Müdürlerinin İletişimsel Etik Düzeylerinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin iletişimsel etik düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Algularına Göre Okul Müdürlerinin İletişimsel Etik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
26.	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.		4.25	.8518	1
25.	İfadeleri gerçeğe yakındır.		4.22	.8754	2
24.	Tüm koşullarda gerçeği söyler.		4.18	.8243	3
23.	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.		4.16	.8548	4
21.	İnsanlara eşit davranır.		4.13	.9870	5.5
22.	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.		4.13	.9143	5.5
19.	Alçak gönüllüdür.		4.10	.9099	7.5
20.	Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.	314	4.10	.9789	7.5
18.	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.		4.08	1.0032	9.5
17.	Sabırlıdır.		4.08	.9528	9.5
16.	Olaylar karşısında cesaretli davranır.		4.06	.9354	11
15.	Dürüst davranır.		4.05	1.0130	12
13.	Tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.		4.04	.9669	13.5
14.	Doğru sözlüdür.		4.04	.9330	13.5
12.	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.		3.98	.9804	15
	İletişim Boyutu	314	4.11	.81179	

Tablo 2 incelendiğinde iletişimsel etik alt boyutunda görece en üst düzeyde olan 26. madde ( $\bar{X}=4.25$ ) ve görece en düşük düzeyde olan 12. maddedir ( $\bar{X}=3.98$ ). Öğretmenlerin algularına göre, okul müdürlerinin etkili iletişim düzeyleri görece çok yüksektir ( $\bar{X}=4.11$ ).

### Okul Müdürlerinin Davranışsal Etik Düzeylerinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin davranışsal etik düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Davranışsal Etik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
35.	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.		4.36	.7833	1
34.	Mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapar.		4.35	.8225	2
30.	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.		4.28	.8484	3
33.	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.	314	4.27	.8580	4
32.	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz.		4.24	.8657	5
31.	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.		4.22	.8872	6
29.	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.		4.20	.8679	7
28.	Bireysel hakları korur.		4.14	1.0034	8
27.	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.		4.07	.9849	9
	Davranış Etik Boyutu	314	4.23	.74273	

Tablo 3 incelendiğinde davranışsal etik alt boyutunda görece en üst düzeyde olan 35. madde ( $\bar{X}=4.36$ ) ve görece en düşük düzeyde olan 27. maddedir ( $\bar{X}=4.07$ ). Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin güven düzeyleri görece çok yüksektir ( $\bar{X}=4.23$ ).

### Okul Müdürlerinin Karar Vermede Etik Düzeylerinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin karar vermede etik düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Karar Vermede Etik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
44.	Davranışlarının sınırlarını bilir.		4.38	.8420	1
43.	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.		4.32	.8432	2
42.	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz.		4.31	.8022	3
41.	Öğretmenlere içten davranır.		4.24	.9124	4
40.	Merhametidir.	314	4.20	.8918	5.5
39.	Öğretmenler arasında arabozucu değildir.		4.20	.9131	5.5
37.	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.		4.19	.9230	7
38.	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.		4.15	.8877	8
36.	Mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir.		4.08	.9117	9
	Karar Verme Boyutu	314	4.22	.7707	5

Tablo 4 incelendiğinde karar vermede etik alt boyutunda görece en üst düzeyde olan 44. madde ( $\bar{X}=4.38$ ) ve görece en düşük düzeyde olan 36. maddedir ( $\bar{X}=4.08$ ). Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin karar vermede etik düzeyleri görece çok yüksektir ( $\bar{X}=4.22$ ).

### Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi

Okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerinin boyutlar bazında ve genel betimsel istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Davranış		4.23	.74273	1
Karar Verme	314	4.22	.77075	2
İletişim		4.11	.81179	3
İklim		4.09	.79894	4
Genel Etik Liderlik	314	4.15	.76116	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri sırası ile davranış ( $\bar{X}= 4.23$ ), karar verme ( $\bar{X}= 4.22$ ), iletişim ( $\bar{X}= 4.11$ ) ve iklim ( $\bar{X}= 4.09$ ) boyutlarındadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel etik liderlik düzeyleri yüksektir ( $\bar{X}= 4.15$ ). Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algıları, davranış ve karar boyutlarında çok yüksek; iletişim ve iklim boyutlarında ise yüksek düzeydedir.

### Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının; öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, branşına, eğitim durumuna, buldukları okuldaki çalışma süresine ve kıdemine göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiksel bilgiler aşağıda verilmiştir.

### Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İklim	Erkek	125	4.11	.82659	312	.228	.820
	Kadın	189	4.09	.78223			
İletişim	Erkek	125	4.10	.82560	312	.110	.912
	Kadın	189	4.11	.80470			
Davranış	Erkek	125	4.18	.80137	312	.872	.384
	Kadın	189	4.26	.70187			
Karar Verme	Erkek	125	4.19	.79969	312	.588	.557
	Kadın	189	4.24	.75242			
Genel Etik Liderlik	Erkek	125	4.14	.79344	312	.276	.783
	Kadın	189	4.16	.74101			

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeylerinin, iklim [ $t_{(312)} = .228, p > .05$ ], iletişim [ $t_{(312)} = .110, p > .05$ ]; davranış [ $t_{(312)} = .872, p > .05$ ]; karar verme [ $t_{(312)} = .588, p > .05$ ] boyutlarında ve genel etik liderlik [ $t_{(312)} = .276, p > .05$ ] bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

### Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, medeni durum değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**  
*Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İklim	Evli	276	4.11	.79654	312	.809	.419
	Bekar	38	4.00	.82021			
İletişim	Evli	276	4.11	.81798	312	.488	.626
	Bekar	38	4.05	.77298			
Davranış	Evli	276	4.24	.74329	312	.758	.449
	Bekar	38	4.14	.74285			
Karar Verme	Evli	276	4.23	.77813	312	.377	.707
	Bekar	38	4.18	.72311			
Genel Etik Liderlik	Evli	276	4.16	.76325	312	.619	.536
	Bekar	38	4.08	.75190			

Tablo 7 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri, iklim [ $t_{(312)} = .809, p > .05$ ]; iletişim [ $t_{(312)} = .488, p > .05$ ]; davranış [ $t_{(312)} = .758, p > .05$ ]; karar verme [ $t_{(312)} = .377, p > .05$ ] boyutlarında ve genel etik liderlik [ $t_{(312)} = .619, p > .05$ ] bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

### Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, eğitim durumu değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**  
*Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İklim	Lisans	260	4.08	.80805	312	.552	.582
	Lisansüstü	54	4.15	.75840			
İletişim	Lisans	260	4.09	.82991	312	1.022	.308
	Lisansüstü	54	4.21	.71627			
Davranış	Lisans	260	4.22	.75677	312	.754	.451
	Lisansüstü	54	4.30	.67321			
Karar Verme	Lisans	260	4.20	.78685	312	1.183	.238
	Lisansüstü	54	4.34	.68340			
Genel Etik Liderlik	Lisans	260	4.13	.77541	312	.912	.363
	Lisansüstü	54	4.24	.68861			

Tablo 8 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri, iklim [ $t_{(312)} = .552, p > .05$ ]; iletişim [ $t_{(312)} = 1.022, p > .05$ ]; davranış [ $t_{(312)} = .754, p > .05$ ]; karar verme [ $t_{(312)} = 1.183, p > .05$ ] boyutlarında ve genel etik liderlik [ $t_{(312)} = .912, p > .05$ ] bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

### Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**  
*Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
İklim	10 yıl ve daha az	41	4.34	.73867	2;311	2.292	.103
	11-20 yıl aralığı	155	4.04	.81526			
	21 yıl ve üzeri	118	4.09	.78830			
İletişim	10 yıl ve daha az	41	4.38	.70893	2;311	2.723	.067
	11-20 yıl aralığı	155	4.05	.82274			
	21 yıl ve üzeri	118	4.09	.81843			
Davranış	10 yıl ve daha az	41	4.47	.56206	2;311	2.770	.064
	11-20 yıl aralığı	155	4.17	.75809			
	21 yıl ve üzeri	118	4.23	.76518			
Karar Verme	10 yıl ve daha az	41	4.37	.81356	2;311	1.122	.327
	11-20 yıl aralığı	155	4.17	.75946			
	21 yıl ve üzeri	118	4.24	.76966			
Genel Etik Liderlik	10 yıl ve daha az	41	4.38	.67080	2;311	2.358	.096
	11-20 yıl aralığı	155	4.10	.77236			
	21 yıl ve üzeri	118	4.15	.76663			

Tablo 9 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri, iklim [ $F_{(2-311)}= 2.292$ ;  $p>.05$ ]; iletişim [ $F_{(2-311)}= 2.723$ ;  $p>.05$ ]; davranış [ $F_{(2-311)}= 2.770$ ;  $p>.05$ ]; karar verme [ $F_{(2-311)}= 1.122$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve genel etik liderlik [ $F_{(2-311)}= 2.358$ ;  $p>.05$ ] bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

### Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10 'da verilmiştir.

**Tablo 10**  
*Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Yaş grubu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İklim	A.35 yaş ve altı	46	4.33	.69565	2;311	2.417	.091	-
	B.36-45 yaş aralığı	179	4.04	.78239				
	C.46 yaş ve üzeri	89	4.08	.86601				
İletişim	A.35 yaş ve altı	46	4.38	.63744	2;311	3.074	.048*	A/C
	B.36-45 yaş aralığı	179	4.06	.81048				
	C.46 yaş ve üzeri	89	4.06	.87295				
Davranış	A.35 yaş ve altı	46	4.47	.55709	2;311	2.781	.064	-
	B.36-45 yaş aralığı	179	4.19	.72462				
	C.46 yaş ve üzeri	89	4.19	.84074				
Karar Verme	A.35 yaş ve altı	46	4.36	.76178	2;311	.795	.452	-
	B.36-45 yaş aralığı	179	4.20	.74746				
	C.46 yaş ve üzeri	89	4.20	.82178				
Genel Etik Liderlik	A.35 yaş ve altı	46	4.38	.62649	2;311	2.425	.090	-
	B.36-45 yaş aralığı	179	4.11	.74955				
	C.46 yaş ve üzeri	89	4.12	.83181				

Tablo 10 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri, iklim [ $F_{(2-311)}= 2.417$ ;  $p>.05$ ], davranış [ $F_{(2-311)}= 2.781$ ;  $p>.05$ ]; karar verme [ $F_{(2-311)}= .795$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve genel etik liderlik [ $F_{(2-311)}= 2.425$ ;  $p>.05$ ] bağlamında istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak iletişim [ $F_{(2-311)}= 2.417$ ;  $p<.05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. İstatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe çoklu

karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 35 yaş ve altında olan öğretmenlerin iletişime ilişkin puan ortalaması ( $\bar{X}$ = 4.38), 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X}$ = 4.06) yüksek bulunmuştur.

### Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, branş değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**  
*Öğretmenlerin Branş Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/ Değişken	Branş	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İklim	A.Sözel	137	4.19	.70189	2;311	2.199	.113	
	B.Sayısal	121	4.06	.82341				
	C.Yetenek	56	3.94	.94047				
İletişim	A.Sözel	137	4.23	.70406	2;311	4.051	.018*	A/C
	B.Sayısal	121	4.06	.76847				
	C.Yetenek	56	3.88	1.06812				
Davranış	A.Sözel	137	4.33	.67363	2;311	2.877	.058	
	B.Sayısal	121	4.19	.71686				
	C.Yetenek	56	4.06	.91599				
Karar Verme	A.Sözel	137	4.35	.65289	2;311	3.986	.020*	A/C
	B.Sayısal	121	4.16	.77550				
	C.Yetenek	56	4.04	.96436				
Genel Etik Liderlik	A.Sözel	137	4.27	.66424	2;311	3.695	.032*	A/C
	B.Sayısal	121	4.11	.74278				
	C.Yetenek	56	3.97	.96429				

Tablo 11 incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri, iklim [ $F_{(2;311)} = 2.199, p > .05$ ] ve davranış [ $F_{(2;311)} = 2.877, p > .05$ ] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiş, ancak karar verme [ $F_{(2;311)} = 3.986; p < .05$ ] ve iletişim [ $F_{(2;311)} = 4.051; p < .05$ ] boyutlarında ve genel etik liderlik [ $F_{(2;311)} = 3.695; p < .05$ ] bağlamında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermiştir. İstatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farkın hangi branş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; sözel alanda çalışan branş öğretmenlerinin; karar ve iletişim boyutlarında ve genel etik liderlik puanlarının yetenek branşında görev yapan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, buldukları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12**

*Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Okuldaki Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
İklim	A.3 yıl ve daha az	83	4.24	.63586	2;311	3.578	.029*
	B.4-6 yıl arası	60	4.21	.71457			
	C.7 yıl ve üzeri	171	3.99	.88123			
İletişim	A.3 yıl ve daha az	83	4.30	.62697	2;311	4.651	.010*
	B.4-6 yıl arası	60	4.19	.74391			
	C.7 yıl ve üzeri	171	3.98	.89243			
Davranış	A.3 yıl ve daha az	83	4.36	.63872	2;311	4.574	.011*
	B.4-6 yıl arası	60	4.37	.63839			
	C.7 yıl ve üzeri	171	4.11	.80525			
Karar Verme	A.3 yıl ve daha az	83	4.37	.67397	2;311	3.591	.029*
	B.4-6 yıl arası	60	4.32	.68288			
	C.7 yıl ve üzeri	171	4.12	.82953			
Genel Etik Liderlik	A.3 yıl ve daha az	83	4.31	.60098	2;311	4.361	.014*
	B.4-6 yıl arası	60	4.26	.68219			
	C.7 yıl ve üzeri	171	4.04	.83778			

Tablo 12 incelendiğinde okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin algı düzeyleri, iklim [ $F_{(2-311)} = 3.578$ ;  $p < .05$ ]; iletişim [ $F_{(2-311)} = 4.651$ ;  $p < .05$ ]; davranış [ $F_{(2-311)} = 4.574$ ;  $p < .05$ ]; karar verme [ $F_{(2-311)} = 3.591$ ;  $p < .05$ ] boyutlarında ve genel etik liderlik [ $F_{(2-311)} = 4.361$ ;  $p < .05$ ] bağlamında istatistiksel anlamda farklılıklar gösterdiği görülmektedir. İstatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi çalışma süresi grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; okulda çalışma süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin tüm boyutlarda ve genel etik liderlik algısı okuldaki çalışma süresi 7 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranış düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin iklimsel etik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Çözümler üretmede sistemli yaklaşır.” ve görece en düşük düzeyde olan “Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin iletişimsel etik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.” ve görece en düşük düzeyde olan “Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin davranışsal etik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.” ve görece en düşük düzeyde olan “Etrafındaki insanlara saygı gösterir.” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin karar vermede etik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Davranışlarının sınırlarını bilir.” ve görece en düşük düzeyde olan “Mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir.” ifadeleridir. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri en çok davranış sonra sırası ile karar verme, iletişim ve son olarak da iklim boyutunda etik liderlik davranışları göstermektedirler. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri davranış ve karar boyutlarında çok yüksek; iletişim ve iklim boyutlarında ise yüksek düzeyde etik liderlik davranışlarına sahiptir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel etik liderlik davranış düzeyi yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre okullarda okul müdürlerinin tüm boyutlarda ve genelde etik liderlik davranışlarını öğretmenlere gösterdiği, okullarda etik iklimin olduğu düşünülmektedir. Okullarda etik ilkelerin ve kuralların bizzat okul müdürleri tarafından uygulandığı ve öğretmenlerin de bunun farkında olduğu söylenebilir. Okul müdürünün öğretmenlere bu konuda rol model oldukları söylenebilir. Ayrıca yine okul müdürlerinin etik liderliğine ilişkin

davranış ve karar boyutunda çok yüksek düzeyde olması okul müdürlerinin etik davranış ve kararlarının öğretmen tarafından önemsenmesinden kaynaklanabilir. Bu konuda benzer sonuçlara ulaşan çeşitli araştırmalar (İskele 2009; Konak ve Erdem, 2015 vb.) da bulunmaktadır. Okul müdürlerinin iletişim ve iklim boyutlarında ve genel olarak etik liderlik düzeylerinin yüksek düzeyde olması okul müdürlerinin çeşitli iletişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanması ve bu durumda okul iklimini ve genel etik liderliği olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bu araştırma sonuçlarına benzer araştırmalar (Acar, 2011, Arslan, 2019; Demir, 2018; Erdoğan, 2007; Gültekin, 2008; Güler, 2017; Özdemir, 2009 vb.) alan yazında bulunmaktadır.

Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeyine ilişkin algıları hem genel etik liderlik bağlamında hem de boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alan yazın incelendiğinde, söz konusu değişkenlere ilişkin anlamlı farklılıkların olmadığı çalışmalara (Ertürk, 2012; Karadağ, 2020; Kaya 2020; Mertler, 2015; Toytok 2014; Uysal, 2019) rastlanmış olmakla birlikte alan yazında bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninde (Afacan, 2011; Turhan, 2007 ve Yağmur, 2013); medeni durum değişkeninde (Karagöz, 2008), eğitim durumu değişkeninde (Tokhay, 2016 ve Tutar, 2010) ve kıdem değişkeninde (Çelebi, 2022; Gültekin, 2008) anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu değişkenlerin öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeyine ilişkin algılarında farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeyine ilişkin algıları iklim, davranış, karar verme boyutlarında ve genel etik liderlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiş ancak 35 yaş ve altında olan öğretmenlerin iletişime ilişkin puan ortalaması, 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde bazı araştırmacılar (Bayat, 2019 ve Haban, 2018) yaş değişkeninin öğretmenlerin etik liderlik algılarını etkilediğini bulmuşlardır. Bununla birlikte bu araştırmadan farklı olarak yaş değişkeninin etki etmediği araştırmalar da (Yıldırım, 2014 ve Güler, 2017) bulunmaktadır. Bu araştırmada iletişim boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmesi; 35 yaş ve altı öğretmenlerin daha idealist olmalarından, görevlerini belirlenmiş kurallara uygun olarak yapma konusunda daha istekli olmalarından ve iletişime 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha açık olmalarından kaynaklı olabilir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeyine ilişkin algıları iklim ve davranış boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiş ancak sözel alanda çalışan branş öğretmenlerinin karar verme ve iletişim boyutlarında ve genel etik liderlik bağlamında puanlarının yetenek branşında görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karagöz (2008) araştırmasında sayısal ve sözel branş derslerine girenlerin okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerini yetenek derslerine girenlere göre daha yüksek bulmuştur. Bununla birlikte bu araştırmadan farklı olarak branş değişkeninin etki etmediği araştırmada (Kahvecioğlu, 2022) bulunmaktadır. Bu araştırmada branş değişkeninde anlamlı farklılık çıkması LGS sınav sistemi nedeni ile okul müdürlerine sözel ve sayısal derslerine ilişkin çok fazla soru sorulması ve dolayısı ile okul müdürlerinin bu sorulara cevap verebilmesi için söz konusu branştaki öğretmenlerle daha fazla iletişime geçiyor olmasından kaynaklı olabilir. Bu sınavlara ilişkin öğrencilerin daha iyi hazırlanmasına yönelik birlikte karar veriyor olabilir. Okul müdürleri diğer branş öğretmenlerine daha fazla zaman ayırmak zorunda kalırken yetenek branşı öğretmenlerini ihmal ediyor olabilir.

Okuldaki çalışma süresi, 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin tüm boyutlarda ve genel etik liderlik algı düzeyinde, okuldaki çalışma süresi 7 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Çelebi (2022) araştırmasında okulda çalışma süresi kısa olan öğretmenlerin, müdürlerin etik liderlik davranışları sergilemelerine ilişkin algılarının, okuldaki çalışma süresi uzun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte bu araştırmadan farklı olarak söz konusu değişkeninin etki etmediği araştırmada (Taş, 2022) bulunmaktadır. Bu araştırmada çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmasının nedeni okuldaki çalışma süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin, okul müdürünün yetkisi dâhilindeki emirlere uyma konusunda zorluk yaşamamaları olabilir. Okuldaki çalışma süresi 7 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler ise kurallara uyma konusunda var olan işleyişi sorgulayıp, kurallara uyma noktasında zorluk yaşıyor olabilirler.



Bu araştırmada, müdürlerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bunun korunması sağlanabilir. Bu noktada ara ara bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Okul müdürlerinin kendilerine ilişkin etik liderlik algı düzeyleri onlarla yapılacak nitel ya da nicel çalışmalarla ortaya çıkarılabilir. Okul müdürlerin etik liderlik düzeyleri, veli ve öğrenci görüşlerine başvurularak daha kapsamlı bir biçimde yapılarak elde edilen sonuçlar bu bulgularla kıyaslanabilir. Araştırma cinsiyet, medeni durum, yaş, okuldaki çalışma süresi, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada incelenen değişkenlerin etik liderliğe etkisine ilişkin meta analiz çalışması yapılabilir. Araştırmada ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin etik liderliğe ilişkin genel algıları ortaya çıkarılmış olup, farklı okul kademelerinin dâhil edileceği çalışmalar yapılabilir. Okuldaki çalışma süresi göz önünde bulundurularak öğretmenlerinde rotasyona tabi tutulması sağlanabilir ve böylece bir okulda uzun süre kalmasının yaratacağı çeşitli sorunlar azaltılabilir. Çalışma süresi uzun olan öğretmenlere çağın iletişim becerilerini kazanabilecekleri hizmet içi eğitimler verilebilir. Sözel ve sayısal branşlar gibi yetenek branşında bulunan öğretmenler ile okul müdürünün daha fazla zaman geçirmesi onlarla ara ara toplantı yapması sağlanabilir. Bu araştırmanın bulgular göz önünde bulundurularak söz konusu bölgede etik liderliğe ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Acar, G. (2011). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi [*Yayınlanmamış Doktora Tezi*]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Afacan, Ö. (2011). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, A. (2019). Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2016). *Yönetmelik ve örgütsel etik*. Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Bayat, E. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Çelebi, D.Y. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin algıladığı örgütsel adalet, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin okullarını psikolojik sahiplenmeleri arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Çukuroğlu, S., ve Kıral, E. (2021). Veli liderliğine ilişkin öğretmen algıları. *MSGSU Sosyal Bilimler*, 1(23), 545-569.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.
- Dennis, R. S., Kinzler-Norheim, L., & Bocarnea, M. (2010). Servant leadership theory: Development of the servant leadership assessment instrument. *In Servant leadership: Developments in Theory and Research* (169-179). Palgrave Macmillan UK.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Güler, T. (2017). Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Gültekin, M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Konya Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Haban, M.M. (2018). Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bir karma yöntem çalışması [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Harvey, E. (2004). *Liderlik ve Etik. Executive Excellence*, 8(87), 23.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. Ayrıntı yayınları.
- House, R., Javidan, M., Hanges, P., & Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37(1), 3-10.
- Huhtala, M., Kangas, M., Lämsä, A. M., & Feldt, T. (2013). Ethical managers in ethical organisations? The leadership-culture connection among Finnish managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(3), 250-270.
- İskele, A.(2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kahvecioğlu, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile etik iklim arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Karagöz, A. (2008). İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, O. (2020). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018a). Academic leadership. In T. Fidan (Ed), *Vocational identity and career construction in education* (238-257). IGI Global.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018b). *Güven ölçeğinin Türkiye örneğinde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde Bir Uygulama*, [Sözlü bildiri]. 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Antalya, Türkiye.
- Kıral, E. (2020a). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.
- Kıral, E. (2020b). The relationship between ethical leadership and job satisfaction. H. Arslan, R. Dorczak ve D. U. Alina-Andreea (Ed.), *in Educational Policy and Research* (333-344).
- Kıral, E. (2021a). Hizmetkar liderlik: Okul yöneticisinin anahtarı., E. Oğuz ve K. Yılmaz (Eds.), *Prof. Dr. İnanç Aydın'a armağan içinde* (389-404). Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2021b). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan içinde* (413-426). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 235.
- Kıral, E. (2021c). The diamond of the excellent life: Virtue. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*, 12 (2).
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter?. *Academy of Management Perspectives*, 5(2), 48-60.
- Konak, M. ve Erdem, M. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 21(1), 69-91.
- Lawton, A., & Páez, I. (2015). Developing a framework for ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 130, 639-649.
- May, D. R., & Pauli, K. P. (2002). The role of moral intensity in ethical decision making: A review and investigation of moral recognition, evaluation, and intention. *Business & Society*, 41(1), 84-117.
- MEM. (2023). *Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılına Ait Genel Bilgiler*. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sitesinden 28.03.2023 tarihinde <http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden alınmıştır.
- Mertler, B. Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*], Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Metin M. (2015). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Strike, K. A. (2006). *Ethical leadership in schools: Creating community in an environment of accountability*. Corwin Press.

- Taş, M. (2022). Ortaokul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışları ve etik liderlik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tokhay, E. (2016). Etik iklim ile etik liderlik arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Toytok, E.H. (2014). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 373-388.
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., Gibson, D. G., & Toffler, B. L. (1999). Managing ethics and legal compliance: What hurts and what works. *California Management Review*, 41, 131-151.
- Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42 (4), 128-142.
- Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L.P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56 (1), 5-37
- Turhan, M. (2007). Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tutar, I. (2010). Etik liderlik ve yöneticilerin etik sorumluluklarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 164.
- Ulutaş, M., & Arslan, H. (2018). Bilişim liderliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47 (47), 105-123.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uysal, B. (2019). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yağmur, A. (2013). Etik liderliğin ve etik iklimin etik dışı davranışlara etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Yıldırım, Z. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi, İstanbul.
- Yoldaş, A. (2018). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 101-125.
- Walls, E. (2019). The value of situational leadership. Community practitioner: *The Journal of the Community Practitioners' & Health Visitors' Association*, 92 (2), 31-33.

## BÖLÜM 8

### YAPAY ZEKÂ, KAMUSAL ALANLAR VE YENİ LİDERLİK ROLLERİ

Çiğdem CANTAŞ<sup>1</sup>, Özgür BATUR<sup>2</sup>

#### Özet

Yapay zekâ; insanlarda, hayvanlarda ve makinelerde zekâ davranışının incelenmesi olarak tanımlamakta ve bilişim teknolojileri ile sanal nesnelere mühendislik uygulama çabasını içermektedir. Yapay zekâ dünya genelinde geniş bir şekilde benimsenmekte ve hızlı yayılarak toplum üzerinde çoklu boyutlarda belirgin etkiler sağlamaktadır. Kamu ve özel kurumlar bağlamında işlevselliğin ve yönetsel etkililiğin çağcıl karşılığı, dijital entegrasyonun kurumsal düzlemde ne kadar içselleştirildiği ve uygulamaya döküldüğü ile bağlantılıdır. Dijitalleşme sürecinin, kamu ve özel kurumlar için yeterince meşakkat gerektirirken mevcut endüstriyel işlemlere yapay zekâ sistem ve uygulamalarının dâhil edilmesi, kurum yöneticilerin hali hazırdaki görevlerini hem daha zorlu hem de daha detaylı hale getirmektedir. Yöneticilerimizin, kurumlarına teknoloji ve diğer hususlarda öncülük, güncel gelişme ve yenilikleri tüm detayları ve kurumsal etkileri ile değerlendirerek gerekli uygulamaların öğrenilmesi ve örgütsel başarı için kurum dahilinde gerekli olan tüm basamaklara entegre edilmesi günümüz yeni liderlik rolleri gereğidir. Sağlık, savunma, eğitim, sivil toplum örgütleri, belirli ulusal ve uluslararası oluşumların konuya yönelik çalışmalarında etik ilkeler, paydaşlarla işbirliği, hesap verilebilirlik ve şeffaflık gibi prensipler, veri güvenliği ve dezenformasyonu gibi hususlar yapay zekâ hususunda yöneticilerimizin ajandasında yer alan değişkenlerdir. Bu çalışmada, yapay zekâyâ yönelik kamu ve özel kurumlarda uygulama ve fikirsel bağlamda yaklaşım ve tutumlar yerel ve uluslararası raporlar ve araştırma bulguları doğrultusunda incelenmiştir. Farklı alan ve kaynaklar üzerinden yürütülen incelemede, eğitim de dahil olmak üzere bir çok kamusal alanda yapay zeka bilinç ve farkındalık seviyesinin düşük olduğu, kurumsal entegrasyon sürecinin de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, yapay zekânın geleceğine dair olumsuz ve olumlu tutumların birlikte seyrettiği, fırsatlarla bilirlikte tehditleri de barındırdığı düşüncesi hâkimdir.

**Anahtar Kelimeler:** Yapay zekâ, kamu, yönetim, liderlik

#### GİRİŞ

İnsanlığın yaşayış ve üretim sistemlerini doğrudan ilgilendiren teknolojinin kısa tarihinde; Endüstri 1.0-buhar ve su gücü ile mekanik işlemler, Endüstri 2.0- elektrik enerjisinin üretime girişi, Endüstri 3.0- bilgi ve elektronik teknolojilerinin bir arada kullanılarak otomasyon devri olarak yerini almıştır. İlk olarak Almanya’da dördüncü sanayi devrimine atıfta bulunmak için kullanılan “Industrie 4.0” ifadesi (Elçi ve Vural, 2017) internetin yaygınlaşması ve “akıllı teknoloji, robotların dünyası” olarak tanımlanmaktadır (Varışlı, 2021, s. 60). Eğitim 4.0 ise, en ileri teknolojileri ve pedagojik yöntemleri temsil etmektedir (Efe ve diğerleri, 2018). Toplumsal değişimlerden doğrudan etkileyen ve yine toplumu etkileyen bir değişken olarak eğitim alanında da yeni terim olarak kullanılan Eğitim 4.0, okul eğitiminden daha fazlasını içererek ve yaşam boyu öğrenmenin önemi artacaktır (Özer ve diğerleri, 2023, s. 1777). Çağcıl gelişmeler düzleminde bilginin dijitalleşmesi, diğer anlamda işletmelerin kar elde edecekleri imkânlarla yönelik olarak teknoloji kullanımını tanımlamayan dijitalleşme, işletmelerin bu değişime ve yeniliklere uyum sağlaması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Sucu, 2021; Telli, 2022). Dijitalleşme ve sistemsel gerekliliklerin entegrasyonu konusunda önde gelen ülkeler olan ABD, Rusya ve Çin yanında, Birleşik Arap Emirlikleri’nin dünyanın ilk yapay zekâ bakanını ataması ve Suudi Arabistan’ın ilk robot vatandaşını belirlemesi ve Dubai’de robot polislerin sokakta olma projeleri ülkelerin söz konusu hususta ileriye dönük projeksiyonlarının küresel yansımalarıdır (Tugay ve Tugay, 2019). Yapay zekâ (YZ) uygulamalarındaki hızlı gelişmelere rağmen, herhangi bir makine veya robotun insanların özgün niteliklerini karşılması mümkün görünmezken, geleceğin etkin liderliğinin özellikle “soft skills” olarak adlandırılan duygusal zekâ ve iletişim becerilerine odaklanması gerekmektedir (Mkheimmer, 2018). Örgüt liderliğinin artık en güncel odak noktası, örgütsel amaçlar

<sup>1</sup> Uzm., Uluslararası Final Üniversitesi, Girne/KKTC, cigdem.cantas@final.edu.tr, ORCID: 0009-0007-9410-0393

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Uluslararası Final Üniversitesi, Girne/KKTC, ozgur.batur@final.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5433-6162

için fayda sağlayacak teknik bilgi ve donanımına sahip olunması, YZ üzerine odaklanmak ve tüm dinamik sistemleri gereksinimlere uygun şekilde adapte etmek olduğu belirtilebilir.

### Yapay Zekâ Tanımı

Zekâ, genellikle karmaşık sorunları çözme yeteneği olarak tanımlanır, bu da gerekli bilgileri toplama ve düzenleme kapasitesini içerir. Ayrıca zekâ, soyutlama, öğrenme ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneğini de içerir (Eberhart ve Shi, 2007). Son dönemdeki makine öğrenimi alanındaki ilerlemeler, dijital içerik üretimi konusunda daha gelişmiş ve yenilikçi teknolojilere yol açarak YZ'yi öne çıkarmaktadır (Hu, 2022). Coppin'e göre, YZ makinelerin yeni durumlara uyum sağlama, sorunlarla başa çıkma, problemleri çözme, soruları yanıtlama, planlar oluşturma ve tipik olarak insanlarda görülen bir zekâ seviyesini gerektiren çeşitli diğer işlevleri gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (2004). YZ, genelleme yapabilme, akıl yürütme, anlam çıkarabilme ve geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi insan zihinsel süreçlerini taklit eden algoritmalar ve bilgisayar sistemlerini ifade etmektedir (Castelvecchi, 2016). YZ, çeşitli teknik yaklaşımları içeren geniş bir terimi ifade eder ve alanında kesin sonuçlara ulaşmak genellikle önemli miktarda veri kullanımını gerektirir. Son on yılda, YZ terimi, kabul edilen en yaygın teknoloji olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası Veri Kurumu tarafından hazırlanan rapora göre (AB Komisyonu, 2018, s. 7), 2023 yılında dünya genelinde YZ harcamalarının yaklaşık 100 milyar dolara ulaşması beklenmektedir. Bu tahmin, 2019'da gerçekleşen 37,5 milyar dolarlık harcamanın iki katından fazla olduğunu öngörmektedir. YZ Endeksi 2023 raporuna göre ABD, YZ alanındaki özel yatırımlarda dünya liderliğini korumaktadır. 2022'de ABD'ye yöneltilen 47,4 milyar dolarlık yatırım, Çin'i neredeyse 3,5 kat geride bırakarak, ABD'nin YZ konusundaki üstünlüğünü bir kez daha ortaya koymaktadır. Ayrıca, ABD'nin yeni fonlanan YZ şirketleri konusundaki liderliği dikkat çekicidir, AB ve Birleşik Krallık'ın toplamından 1,9 kat, Çin'den ise 3,4 kat daha fazla şirketi desteklemektedir. YZ, makinelerin akıllıca davranmasını sağlamayı inceleyen bir bilgisayar bilimi alanıdır ve bu kapsamlı alanda bir dizi önemli işleve odaklanır. Sempryk'e (2023) göre bu işlevler:

1. **Öğrenme**, veriden desen çıkarmaya yönelik farklı yaklaşımları içerir. Bunlar; denetimsiz (unsupervised)-ham veri öğrenimi ve denetimli (supervised)-insan eliyle veri olarak tanımlanmaktadır. Derin öğrenme (Deep Learning), temel olarak denetimli öğrenmeye dayalı, yapay sinir ağları üzerine inşa edilmiş özel bir sınıftır.
2. **Anlamak**, örneğin tıp, muhasebe ve hukuk gibi farklı alanlarda belirli görevler için gerekli bilgilerin düzenlenmesinde kullanılan yöntemleri içerir.
3. **Muhakeme (Reasoning)**, tümegelim, tümevarım, zamansal, olasılıksal ve niceliksel türler gibi çeşitli varyasyonları içeren bir kavramdır.
4. **Etkileşim**, insanlarla veya diğer makinelerle etkileşimde bulunarak görevleri işbirliği içinde gerçekleştirmek veya çevre ile etkileşimde bulunmak.

### Yapay Zekâ Türleri

Tarihî bir perspektifle, YZ tabanlı sistemlerin evrimi dar YZ ile başlamakta, Genel YZ ile devam etmekte ve nihayetinde insan yeteneklerini her boyutta aşacak olan yapay Süper YZ ile son bulmaktadır (Legg, 2008, Legg ve Hutler, 2007). Günümüzde Yapay Dar Zekâ, özellikle Apple'ın Siri gibi ses tanıma yazılımları gibi modern YZ sistemlerini içermektedir. Bu sistemler, kullanıcılara makine öğrenimi aracılığıyla yardımcı olabilir; ancak, sistemler veya görevler arasında bilgi transferi gerçekleştiremezler (McLean ve diğerleri, 2021; Salmon ve diğerleri, 2021). Genel YZ, şu anda teorik bir kavram olup, hedeflere otonom bir şekilde ulaşabilme yeteneğine sahip olacak; aynı zamanda çeşitli senaryolarda öğrenilenleri aktarabilme yeteneğini de barındıracaktır (McLean ve diğerleri, 2021; Mitchell, 2019). Bu yetenekler, GYZ'nin insan yeteneklerinin ötesinde bir zeka seviyesine erişmesine olanak tanıyacak ve bu durum, insan sağlığı gibi karmaşık konularda ve küresel ısınma gibi önemli sorunlarda yeni gelişmelere yol açabilecektir (Salmon ve diğerleri, 2021). Son olarak, Süper Yapay Zekâ (SYZ) ise, insanların sahip olduğu zekâ kapasitesinden daha üst düzeyde işlev gösterecek bir yapıya sahiptir. Cabrera-Sanchez ve diğerleri (2021) SYZ' nin genel, bilimsel, akademik, yaratıcı

ve sosyal alanlarda öncü keşifler yapabilecek kapasitede olduğunu ve potansiyel olarak insanların ihtiyaç duyulmaz hale gelmesine neden olabileceğini belirtmişlerdir.

### **Yapay Zekânın Tarihi**

YZ, son dönemde büyük ilgi görmesine rağmen, aslında yeni bir kavram değildir. 1943 yılında nörolog Warren S. McCulloch ve mantıkçı Walter Pitts, nöronların çok sayıda temel hücrenin kullanımıyla beyin tarafından nasıl son derece karmaşık desenler üretebileceğini anlamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda, bir nöronun oldukça basitleştirilmiş hesaplama modelini tasarlamışlardır (McCulloch ve Pitts, 1943). Bu çalışma, bugün birçok yapay zekâ sisteminin temelini oluşturan yapay sinir ağlarının gelişimine önemli bir katkıda bulunmuştur. 1950 yılında Alan Turing, "Computing Machinery and Intelligence" adlı makalesinde, bir makinenin zeki kabul edilebilmesi için değerlendirilebilecek daha sonra "Turing testi" olarak adlandırılan kriterler belirlemiştir (Turing, 1950). YZ terimini, Dartmouth Üniversitesinde genç bir matematik öğretim üyesi olan John McCarthy'nin 1955 düşünen makinelerle ilgili fikirleri açıklamak ve geliştirmek amacıyla bir çalışma grubu organize etme kararı aldığında bu terimi kullanmıştır. 1956 yılında, Dartmouth'ta düzenlenen atölye çalışmasıyla birlikte, YZ akademik bir disiplin olarak ortaya çıkar ve üç yıl sonra, 1959'da IBM bilim adamı Arthur Samuel, "makine öğrenimi" terimini kullanarak bilgisayar algoritmalarını tanımlar. Algoritmalar, örnek girişlerden model oluşturarak veriden öğrenme ve tahmin yapma yeteneğine sahiptir (Gil ve diğerleri, 2020). Makine öğrenimi teknikleri, Samuel'in dama oyunu programının temelini oluşturdu ve bu program, dünya şampiyonuna meydan okuma yeteneğine sahip ilk oyun programı olarak öne çıkmıştır. 1956 ile 1974 yılları arasındaki dönem, "Yapay Zekanın altın yılları" olarak bilinmektedir. 1980'lerde, Cyc'in ortaya çıkışıyla birlikte, bireylerin genel olarak sahip olması beklenen bilgileri içeren bir veritabanı oluşturma çabaları artmıştır. Aynı dönemde, 1989'da Carnegie Mellon Üniversitesi tarafından geliştirilen HiTech ve Deep Thought satranç oynayan programlar, satranç ustalarını mağlup etmiştir. Bu gelişmeler, IBM tarafından geliştirilen Deep Blue'nun önünü açmıştır; Deep Blue, bir bilgisayar satranç oyunu olup ve bir satranç maçında dünya şampiyonuna karşı kazanan ilk bilgisayar olmuştur. 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisinin ardından, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da dijitalleşmeye hızlı ve eşi benzeri görülmemiş bir ivme kazamıştır (García ve diğerleri, 2023). Okul liderleri, öğretmenler ve öğrenciler, sanal sınıflar, çevrimiçi kaynaklar, eşzamanlı ve eşzamansız öğretim ile uzaktan destek gibi çevrimiçi kaynakları içeren sanal eğitime hızlı bir şekilde adapte olmak zorunda kalmıştır (Harris ve Jones 2020). Ancak bu hızlı adaptasyon, daha derinlemesine bir dönüşümün sadece başlangıcını işaret etmekte idi. Günümüzde, hızla YZ'nin ve generatif YZ' nin (GenAI) yükselişi, öğrenme ve öğrenmenin doğasını radikal bir şekilde yeniden şekillendirecek ve yeniden tanımlayacak gibi görünen en son küresel güçtür olacaktır (Dobrin, 2023). Son dönemde, Chat GPT gibi her düzeyde eğitimi doğrudan etkileyerek çığır açan yeni GenAI teknolojilerinin yaratılmasıyla katlanarak ilerlemiştir (Tajik ve Tajik, 2023). Bu, en son GenAI teknolojisi ve onu takip edecek olan teknoloji, eğitim ortamını şimdiden kökten etkilemeye başlamıştır.

YZ terimi, geniş bir şekilde bilinse de tanımı genellikle anlaşılmamakta ve sıklıkla "makine öğrenimi" kavramıyla karıştırılmaktadır. Makine öğrenimi, YZ'nin bir alt dalı olup, veriyi insan beyninden daha hızlı bir şekilde toplama ve işleme yeteneğine odaklanır. Genellikle "büyük veri" analizi için ve daha belirgin olarak desenleri ve anormallikleri tespit etmek için kullanılır (Jones, 2020). Birçok insan, bir makinenin veya uygulamanın neyin "akıllı" kıldığını tam olarak anlamamakta ve bu terimi yanlış bir şekilde kullanabilmektedir. Basit bir ifadeyle, YZ, bilim insanlarının makineleri, insan zekâsının işleyişini taklit etmeye yönelik olarak tasarlamaya çalıştıkları bir alandır. Temelde, "akıllı" bir makine hatalarından öğrenebilir, işleyişini daha verimli hale getirebilir ve bir problem için en uygun çözümü seçebilir. Ancak bu makineler, kendine farkındalık sahibi değildir; sürekli insan müdahalesi ve denetimi olmadan etkili bir şekilde çalışabilmektedirler (Mitchell, 2019).

Uygulama alanlarını çokluğu, sistemsel düzenlemelere uygunluk ve entegrasyonu, güncel ve mevcut teknolojik operasyonlara olumlu etkileri sebebiyle YZ, yerel ve merkezi katmanlarda, devlet ve özel sektör nezdinde farklı işlem ve amaçlar doğrultusunda hem işletimsel hem de yönetsel etki ve yönleriyle, insanla doğrudan teması olsun veya olmasın insana ait tüm yapıları doğrudan etkileyen değişken olarak, çoklu hizmet tip ve modellerinde kaçınılmaz ve yadsınamaz önemdeki yerini

almaktadır. Bu durum da, etki altındaki kurum buna hazır olsun veya olmasın bir YZ etkisi altına girerek ya mevcut durumu fırsata çevirebilecek adımlar atılacak ya da kayıpların önlenmesine yönelik yara sarıcı yönetsel tedbirler alınacaktır. Yönetsel faaliyetlerde insan, madde ve zaman kaynağını doğru kullanmakla mükellef olan yöneticilerimizin YZ'nin tarih sahnesindeki yerini fırsata çevirebilmek adına, mevcut değişimleri takip ve uyum mekanizmaları geliştirerek kurumlarını ivedilikle yeni teknik ve fikrîsel altyapılara hazırlamaları icap etmektedir.

## **YAPAY ZEKÂ VE KAMUSAL ALANLAR**

Kamu ve özel hizmetlerde yönetim olgusunun geleceğiyle alakalı ortak bir zeminde buluşma söz konusu ise bu muhtemelen YZ'nin her türlü işletme ve iş kollarında dikkate değer bir etki ve değişim sağlayacağı, yönetim yapısı ve örgütsel işleyiş ile alakalı dinamikleri doğrudan etkileyeceği görüşüdür. YZ'nin yaşamsal alan dâhilinde sağlık, ulaşım, güvenlik, iletişim, eğitim gibi kamu hizmetleri başta olmak üzere birçok alanda önemli derecede iş yükünü azaltması, verimliliği ve etkinliği artırılması, karar verme mekanizmalarına ve zaman yönetimine etki etmesi (Önder ve Saygılı, 2018; Taştan ve Taştan, 2021; Tugay ve Tugay, 2019) beklenmektedir. Kamu ve özel sektör tüm kademe yöneticilerinin geleceğin dünyası olan akıllı makineler dönemine uyum ve entegrasyonu kurumları adına kurma ve sürdürme sorumluluğunun yanı sıra, iş modeli tasarımları sebebiyle YZ ile de nasıl mücadele edeceklerini bilmeleri gerekmektedir (Ricart, 2020; Taştan ve Taştan, 2021). Değişim ve entegrasyon hissedilenden ve beklenenden hızlı gerçekleşmektedir. 2030 yılına kadar YZ'nin etkisiyle; a) sağlık, eğitim, kamu hizmetlerini kapsayan hizmet sektöründe %21, b) perakende ve toptan ticaret, konaklama ve gıda hizmetlerinde %15 artış beklenmektedir (Kolat, 2021, s.26). Söz konusu bu değişim ve gelişmelere adapta olunabilmesi adına farklı kurum ve yapılar tarafından değerlendirilmeler yapılmakta ve yol haritası oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bunlara örnek olarak, "Bir Dünyada Yönetimin Geleceği" konulu konferansta yöneticilerin YZ konusunda izlemesi gereken 10 yöntem belirlenmiştir. Bu yöntemler (IESE, 2018; Taştan ve Taştan, 2021):

1. YZ'nin ne olduğunu ve ne olacağını anlayın
2. Yükselen YZ eğiliminin farkında olun
3. Verilerinizi ve YZ uygulamalarını test edin
4. Büyüme için desteklemek için YZ'ye bel bağlamayın.
5. YZ karşısında örgütünüzün nerede üstün olduğunu bilin
6. Daha geniş sorumluluk alanlarınızı göz önünde bulundurun
7. İş liderlerinin eğitimlerini YZ içerecek şekilde güncelleyin
8. Değerlerinizi ve amaç duygunuzu tanımlayın
9. Sadece YZ ile ilgili insanları işe almayın, bir ekosistem kurun
10. Her zaman sorgulayın

Belirtilen basamakların değerlendirilecek olursa, farkındalık ve bilinç düzeyinin temel unsur olduğu belirtilebilir. Mevcut durumunun farkında olarak uygulamaya sokulacak her türlü bilgilendirme, işbirliği, büyüme hedefleri, kurum içi ve kurumlar arası iletişim ve bilgi paylaşımı, karşılaştırma ve sorgulama gibi evrensel rasyonel değerler özellikle YZ'nin kurumsal gelişim ve adaptasyonu için elzem görünmektedir. Bu hususta bireysel çabaların yanında, belirli oluşumlar, kamu ve özel sektör temsilcileri, formal ve informal organizasyonlar hem teknik hem de alan çalışmaları ile mevcut gelişmelerin nabzını tutmaktadırlar. Bunlardan biri olan İstanbul Barosu Bilişim Hukuku Komisyonu Yapay Zekâ Çalışma Grubu'nun, Türkiye'deki kamu kurumlarının YZ kullanımlarına ve bunların yaygınlığına ilişkin kamu kurumlarına yönelttikleri sorular kurumlar nezdinde cevaplandırılmıştır. Rapora göre; a) Sermaye Piyasası Kurulu, b) İstanbul Büyükşehir Belediyesi Metro İstanbul Anonim Şirketi, c) Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı çatısındaki, Kıyı Emniyeti Genel Müdürlüğü, Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü, TCDD Taşımacılık A.Ş., TÜRKİSAT A.Ş., D. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı dahilinde YZ'in entegrasyonu üzerine henüz bir çalışma olmadığı belirtilmiştir. Diğer taraftan aynı raporda; a) Karayolları Genel Müdürlüğü, b) Altyapı Yatırımları Genel Müdürlüğü ve

Devlet Hava Meydanları İşletmesi Genel Müdürlüğü dâhilinde YZ sistemlerin entegrasyonu ve geliştirilmesi üzerine çalışmaların olduğu belirtilmiştir. Görüldüğü üzere, kamu hizmetlerinde önde gelen bazı kurumlarda yoğun gündemi ve etkilerine rağmen YZ üzerine ya bir çalışma yapılmadığı ya da kısıtlı miktarda bir çalışma yapıldığı bulgusu halen YZ ile ilgili kamusal alanlarda sorgulanması ve yapılması gereken birçok kalem iş ve işlem olduğunu ispat eder nitelikte olduğu belirtilebilir.

YZ'nin farkı alanlarda tezahürü üzerine ilgili alanyazında mevcut birçok kaynak arasında Kurtuluş (2023) tarafından Sivil Toplum Kuruluşları (STK) düzleminde hazırlanan raporda Demokrasi ve Toplumsal Katılımın Geleceği başlığında öne çıkan; a) politik karar verme, b) güçlendirilmiş teyit mekanizmaları, c) dezenformasyonla mücadele, d) artan oy verme erişimi güvenliği, e) toplumsal katılım teşviki, f) danışmanlık ve kolaylaştırıcılık gibi doğrudan toplumsal değerler taşıyan unsurların altı çizilmiştir (ss.16-19). Aynı raporda, STK ve etik ilkeler hususunda öne çıkan unsurlar; a) dezavantajlı gruplar için erişilebilirlik ve sosyal fayda, b) sağlık hizmetleri ve afetle mücadele, c) olası istihdam sorunlarına yönelik önlem ve düzenlemeler olarak ele alınmıştır (s. 41). STK'ların YZ'nin toplumsal entegrasyonu dâhilinde etik ilkelere yönelik geliştirdiği çerçeveler ise; a) uluslararası işbirliği, b) çok paydaşlı yaklaşım, c) esnek düzenleme, d) kamu eğitimi ve farkındalık olarak tanımlanmıştır (Kurtuluş, 2023: 34). STK'larımızın konuya yönelik gelecek öngörülerini benzer şekilde uluslararası düzeyde

Kamu ve özel sektör dâhilindeki alanlarda, etik ilkeler sadece yerel değil küresel bağlamda önem arz etmektedir. Bu bağlamda, AB tarafından tasarlanan "Etik İlkeler Rehberi"nin doğrultusunda hazırlan Beyaz Kitap'ta belirtilen yedi temel gereklilik; a) insan temsili ve gözetim, b) teknik sağlamlık ve güvenlik, c) gizlilik ve veri yönetimi, d) şeffaflık ve çeşitlilik, e) ayrımcılık yapmama ve adalet, f) toplumsal ve çevresel refah, g) hesap verebilirlik olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan etik ilkeler de; a) İnsan Özerkliğine Saygı (*Respect for Human Autonomy*), b) Zararın Önlenmesi (*Prevention of Harm*), c) Adil Olma (*Fairness*) ve d) Açıklanabilirlik (*Explicability*) olarak tanımlanmıştır (Yapay Zekâ Çalışma Grubu, 2023). Görüldüğü gibi, AB düzeyinde ve ulusal düzeydeki STK'larımızın YZ ile ilgili konularda etik ilke ve prensipleri YZ'nin olumlu etkilerini toplumsal fayda bağlamında daha üst düzeye çekmek ve olası hasarlarını indirgeme odaklıdır. Teknik donanım, entegrasyon gibi hususların yanında tüm kurum ve kuruluşlar odak merkezleri doğrultusunda etik normlar, anlayış ve uygulamalar, koruyucu ve gözetici prensip ve uygulamaların altını çizmektedirler. Konuya yönelik olarak, Türkiye'de Yapay Zekâ Teknolojilerini Geliştirmek için Hedef ve Eylemler başlığı altında, yapay zekânın hukuksal ve etik boyutlarının geliştirilmesi için gereken hedef ve eylemler tanımlanmıştır (Türkiye Bilişim Derneği Raporu, 2020, s. 47);

1. Kamu ve özel kuruluşlarda YZ entegrasyonu ve etik normların oluşturulması
2. YZ'nin eğitimde kullanıma uygun veri erişimi ve gerekli düzenlemelerin icrası
3. Veri mahremiyetinin tahsisi
4. Otomasyonun yol açabileceği işsizlik sorununa önlem alınması ve çözüm üretilmesi
5. YZ teknolojilerinin kullanımına yönelik farkındalık artırılması
6. YZ teknolojilerini geliştirmelerinin desteklenmesi ve rekabet gücünü artırılması
7. YZ sistemleri tarafından alınan kararların denetlenmesi

Farklı kurum, kuruluş ve oluşumların incelemeye aldığı çoklu konulara bakıldığında, YZ ile ilgili olumlu ve olumsuz durum ve tutumların mevcudiyeti yadsınamaz durumdadır. Kullanım ve fayda bilinci gerekliliğinin yanı sıra, kötü niyete kapalı ama rekabete açık bir yaklaşımla denetim mekanizmalarının da işlevselleştirilmesi sık dile getirilen bir önlemsel adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sağlık hizmetlerinde, hali hazırda işlevsel olan bazı dijital altyapı hizmetlerine örnek olan e-Nabız, Aile Hekimi Bilgi Sistemi, Karar Destek Sistemi, Merkezi Hekim Randevu Sistemi, MEDULA haricinde, sağlıkta YZ yönetsel açıdan doküman yönetimi, maliyet ve kalite yönetimi bağlamında ön plana çıkmaktayken, klinik uygulamaları bağlamında; a) sağlıklı kalmak-nabız, tansiyon, kalori, adım takibi gibi uygulamalar, b) erken Teşhis- Parkinson, kanser, Alzheimer gibi hastalıklarda erken evre



tespiti hususlarında dikkat çektiği görülmektedir (Akalın ve Veranyurt, 2020). Sağlıkta YZ Kullanımı; hastalıkların tanılanması, değerlendirilmesi, tedavi, hemşirelik bakımı (Özdemir ve Bilgin, 2021) gibi hizmetlerin yanı sıra Türkiye özel bir sigorta şirketinin “Asistan” adıyla yürüttüğü ve başvurulara sesli yanıt sistemi ile tıbbi destek sağlan uygulamasını benzeri de ABD’deki “Care Angels” adı altındaki başvurulara sağlıkla ilgili öneriler sunan sesli sistemler yine YZ’nin kurum içi ve kurumlar arası iş ve işlemlerde etkili olabileceğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir (Akalın ve Veranyurt, 2020).

Milli savunmaya yönelik olarak ABD hükümetinin, YZ’deki ilerlemelerle tanımlı olacağına inanılan, muharebede bir sonraki nesil sistem geliştirme için 2017’de 17,9 milyar doların üzerinde yatırım yaptığı belirtilmektedir. 2025 yılı itibarıyla Çin, YZ alanında devrim niteliğinde gelişmeleri başararak, bu alanda liderliği ele geçirmeyi, YZ’nin Çin’in endüstrisinin ilerlemesi ve ekonomik dönüşümünde ana itici faktör olmasını planlamaktadır. Rusya’nın günümüz YZ teknolojisinin ABD ve Çin’den geride olduğu belirtilmektedir. Rusya 2025’de askeri cihazlarının %30’unu robotlaştırmayı hedeflemektedir (Türe ve Topuz, 2020). Türkiye Milli Savunma Teşkilatında da güncel gelişmelere ek olarak YZ entegrasyonu ve gelişimi için gerekli olan adımlar atılmakta ve savunma sistemleri YZ tabanlı uygulamalar adına test edilmektedir.

YZ ile ilgili yapılan araştırmalardan bir diğeri de, özellikle kadın liderlerin YZ tutum ve algıları ile kurumsal uygulamalarını bir araya getirici nitelikte olan Küresel Kadın Liderler Araştırması Türkiye Sonuçları (2018) raporunda, 42 farklı ülkede, aralarında Türkiye’den 30 kadın liderin de bulunduğu 699 küresel kadın lider ile yapılan çevrimiçi anket sonuçlarına göre kadın liderlerin; a) % 80’i şirketsel büyümede emin, b) % 90’ı yakın gelecekte inovasyona yönelik gelişim gerekliliğine inanmakta, c) %22’si çalışan sayısında sabitlik veya azalma öngörmekte, d) % 42’si organik büyüme odaklı, e) % 67’si YZ, blokzinciri, 3D baskı ve karma gerçeklik konularında kendini rahat hissetmekte, f) %86’sı kestirimsel veri modelleri kullanımının artış öngörmekte, g) % 61’i YZ’nin yaratacağından daha fazla iş alanını yok edeceğine inanmakta, h) %60’ı kritik kararlarda veri içgörülerine güvenmekte, i) % 55’i inovatif başlangıçlarla işbirliği yapmaya istekli (s.3). Bu araştırmada öne çıkan en önemli değerlendirme kadınlar Endüstri 4.0 döneminin ve YZ’nin bizzat kendi altın çağları olduğuna inanmakta ve kendilerini dijital kadın liderler olarak tanımlamaktadırlar.

Küresel bağlamda, YZ üzerine farklı bölge ve temalarda yürütülen araştırmaların bir örneği olarak Microsoft tarafından hazırlanan raporda, Orta Doğu ve Afrika’da bulunan 5 ülke ve 7 sektörden 112 şirketin yapay zekâ liderlerinden anket ve görüşmeler yoluyla toplanan bilgiye göre şirketlerin; a) %7’si gelişmiş görev süreçlerde aktif kullanım, b) %60’ı yetkinlik elde etmek için paydaşlarla işbirliği, c) %28’si YZ hakkında bilgisi olmadığı, d) %70’nin de YZ’yi tahmin amaçlı kullandığı bildirilmiştir (2019:9). Elde edilen sonuçlar YZ’nin özellikle dünyanın bu bölgelerinde önde gelen ülkelerden bazı değişkenler nezdinde farklı olsa da çok da uzak bir tutumda olmadığını ve YZ’nin yereldeki etkilerinin küresel kadar belirleyici ve keskin olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

YZ, birçok sektörü dönüştürmektedir ve eğitim sektörü de bir istisna değildir (Saduki, 2021). Küresel Eğitim İzleme Raporuna göre, üretken yapay zekâ eğitimi dönüştürme potansiyeline sahip olan en son teknolojidir (UNESCO 2023). YZ’nin eğitimde kullanımı, öğrenme, öğretme, değerlendirme ve eğitim yönetimi gibi çeşitli alanlarda büyük potansiyel sunmaktadır ve buna bağlı olarak okullar, eğitimin çeşitli yönlerini geliştirmek amacıyla YZ kullanımını giderek artırmaktadır (Chen, 2022; Xia ve diğerleri, 2022). Makine destekli sorguların ve anlık geri bildirim her an ve her yerden erişilebilir olması, öğretmenlere etkili bir şekilde öğrenci performansını izleme ve değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Gonzalez ve Guzman, 2020). Hwang ve diğerlerine (2020) göre, YZ algoritmik gücü sayesinde eğitim alanında tahminlerde bulunma, teşhis koyma, önerilerde bulunma ve kararlar alma kapasitesi nedeniyle önemli bir yer edinmiştir. YZ’nin eğitim alanındaki avantajları, gün geçtikçe daha fazla bilinirlik kazanmaktadır. YZ destekli eğitim sistemlerinin, sınıf dinamiklerini ve öğrenci katılımını analiz ederek risk altındaki öğrencileri tanımlama ve zamanında müdahale etme kapasitesine sahip olduğuna inanılmaktadır (Tsai ve diğerleri, 2020).

Eğitimde YZ uygulamaları bilgi-tabanlı, veri ve mantık-tabanlı sistemler olarak kişiselleştirilmiş eğitim veya diyalog eğitim sistemleri, keşfedici eğitim, eğitimde veri madenciliği, öğrencilerin makale analizleri, akıllı ajanlar, chatbots, özel ihtiyaçlı çocuklar için eğitim, çocuk-robot etkileşimi, yapay zekâyâ dayalı değerlendirme sistemleri, otomatik test oluşturma sistemleri yer almaktadır (Arslan,

2017, s. 81). Tüm eğitim düzeylerinde ve alanlarında yapay zekâ bilgisini teşvik etme ve öğretmenin potansiyel yaklaşımları, robotik uygulamaların öğrenci güdülenmesine olumlu etki sağlayacağı, eğitim teknolojileri ve karar alma mekanizmalarında verimli bir kaynak olacağı dile getirilmektedir (Hwang ve diğerleri, 2020; Küçükali ve Çoşkun, 2021). Diğer taraftan, farklı kademe ve branşlarda yürütülen araştırma sonuçları olumlu ve olumlu tutumları birlikte yansıtmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi kademesinde yönetici ve öğretmenlerin YZ'ye yönelik algılarını inceleyen bir araştırmada YZ'yi sürekli gelişim gösteren, insan hayatını kolaylaştıran bir yapıda olduğu görüşü hâkim olarak doğru kullanımı ile insanlığın sonunu getirecek bir özelliğe erişmemesi gerektiği bildirilmiştir. Buna rağmen, araştırmanın bir başka bulgusu yine öğretmenlerin YZ hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadığı yönündedir (Uyak ve diğerleri, 2023). Benzer şekilde, YZ ve öğretmen eğilimleri üzerine yapılan araştırmalarda, konuya yönelik bilgisi olmayan, belirli bir bilgiye sahip olan ve eğitime olumlu etkileri olacağını düşünen öğretmenler olarak üç grupta değerlendirilmiştir (Şanlı ve diğerleri, 2023). YZ ve eğitime entegrasyonu ile ilgili öne çıkan çalışmalardan biri de Çetin ve Aktaş (2021) tarafından yürütülmüştür ve YZ'nin eğitimde kullanımı üzerine gelecek öğretimsel ve yönetsel temalı senaryolar kurgulanmıştır. Buna göre;

- a) **Senaryo 1:** YZ'nin çatışma yönetimi, bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenciyi tanıma ve izleme ve paydaşları tarafından her an erişilebilir olma gibi olumlu özelliklerini içermektedir. Bu senaryo dahilindeki en önemli bulgu; iletişim becerileri, empati yoksunluğu ve güdülenme ve güven tahsis edemeyeceği görüşleriyle YZ'nin öğretmenin yerini alamayacağı görüşüdür.
- b) **Senaryo 2:** YZ'ni okul güvenliği, öğretmen performansı ve gelişimi, iç analizlerle kaynakların doğru ve verimli şekilde kullanımı, önceki kararların analizi ile yeni durumlara yönelik kararların etkin olarak oluşturulması hususlarında olumlu görüşleri barındırmaktadır. Burada öne çıkan husus, YZ yetenek ve kapasitelerinden istifade ederken insani liderlik özellik ve becerilerinin de kaybedilmemesi gerektiği görüşüdür.

Tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim camiasında da YZ olumlu ve olumsuz yönleri ile birlikte değerlendirilmekte, katkılarını maksimize ederek tahribatının indirgenmesi üzerine çeşitli öneriler ve yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Araştırma sonuçlarının da yansımaları olarak, özellikle eğitim kurumu yöneticilerinin YZ'ye yönelik bilgi ve farkındalık düzeyi arttırmaya yönelik uygulama ve yaklaşımlar dâhilinde olması, çağın bir gerekliliği olarak her okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar kurumlarımızda görev yapmakta olan yöneticilerimizin zihinsel süreçlerde barındırmaları gereken liderlik özellikleri olarak omuzlara yüklenmektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) yerleşkeleri bulunan üniversitelerin genelinde yapay zekâ temalı programlar bulunmasının yanı sıra, aynı temada konferans, belirli kurumlar tarafından girişimcilik davetleri ve paneller düzenlenmektedirler. Farklı protokollerle belirli alanlara yönelik de benzer şekilde sempozyumlar düzenlenmekte ve konuya yönelik akademik ve kurumsal faaliyetler çeşitlenmektedir. Aralık 2023 dâhilinde KKTC Bayrak Radyo Televizyonu ile Türkiye Cumhuriyet devlet kanalı olan TRT ile dijital çağda habercilik üzerine genel katılımlı panel düzenlemiştir. Kurumlar bağlamında teknik olarak Türkiye ile benzer düzlemle ilerleyen KKTC'de kurumların işleyiş ve yönetsel basamaklarında YZ entegrasyonu hem devlet hem de özel kurumlar hasebiyle dile getirilmekte ve çağcıl gelişimler toplumsal fayda ve örgütsel çıktılar için içselleştirilme çalışılmaktadır

## **YAPAY ZEKÂ VE YENİ LİDERLİK ROLLERİ**

YZ'nin liderlik becerilerine etkisi Hesslebein ve Shinseki'nin (2004) modeliyle incelenmiş ve bu bağlamda liderin başarılı olabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve özellikler belirlenmiştir. YZ uygulamalarının çoğu, değişkenler arasındaki ilişkiyi öğrenmek için farklı katmanlara sahip sinir ağlarını, yani derin sinir ağlarını kullanmaktadır (Boden 2018). Algoritma eğitiminin ardından elde edilen bilgiler, YZ uygulamalarının çoğunda tahmin yapma amacıyla kullanılmaktadır (Agrawal ve diğerleri, 2018). Ancak, bu tahminler veri kalitesi, doğruluk ve önyargı seviyesi gibi faktörlere bağlı olarak çeşitlenir. Bu durumda, yöneticilerin veri üretim süreçlerini kavrama, kontrol etme, veriyi etkili toplama stratejileri geliştirme becerisi, veriyi uygun bir şekilde analiz etme yeteneği, YZ kullanımının etkinliği ve organizasyonel-ekonomik perspektiften veri toplama çabasını yönetme açısından

önemlidir (Canals ve Heukamp, 2020). Bir diğer gerekli beceri ise, analitik konularda bilgi sahibi olmaktır. Soruları etkili bir şekilde formüle etme yeteneği ile kalmayıp, aynı zamanda elde edilen çıktıları anlama ve yorumlama becerisini de içermektedir. Liderler, yapay zekâ çağında bilinçli kararlar alabilmek ve kurumlarının yapay zekânın potansiyelini etkili bir şekilde kullanabilmek için temel analitik konularda bilgi sahibi olmalıdırlar (Davenport, 2018; Duan ve diğerleri, 2019). YZ konusunda temel bilgiye sahip olmayan liderler, kurumlarının dijital çağda ilerlemesini ve büyümesini engelleyebilir. Bu durum, bilgisiz veya yanlış yönlendirilmiş kararlar alınması neden olarak rekabet avantajını azaltabilir (Anusha ve diğerleri, 2020). YZ liderliğinde potansiyel veri önyargısı konusundaki bilinç de kazanılması gereken diğer bir beceri olarak belirtilmiştir (Hill, 2019). Önyargılı algoritmaların gerçek dünya sonuçları doğurabileceği ve kullanıcıların kararlarını etkileyerek gelecekteki eğitim verilerinin daha fazla önyargı içermesine katkıda bulunabileceği hususu önem arz etmektedir (Mehrabi ve diğerleri, 2019).

YZ araçları, genellikle belirli görevlere odaklanmış ve bağlam bağımlı, dar kapsamlı çözümler sunmaktadır (Mohapatra ve Mishra, 2023). YZ destekli çözümlerin etkilediği görevler genellikle daha büyük iş akışlarının bir parçasıdır ve yeni bir YZ aracının kullanılmaya başlamasıyla bu iş akışlarının değiştiği belirtilmektedir. Öncelikle, yöneticiler, organizasyonlarında hangi YZ araçlarının değişikliklere yol açacağına karar verme sorumluluğuna sahiptir. Liderlik, belirsizlik dolu bir ortamda kritik kararlar almayı gerektirir, bu da alternatif seçenekleri değerlendirmeyi, riskleri göz önünde bulundurmayı ve sonuçları tercihlerle uyumlu hale getirmeyi içermektedir (Wang, 2021). Veri-sonuç bağlantılarını öngörmek, riskleri incelemek ve değerlendirmek, aynı zamanda değerlendirme ve öğrenmeyi içeren bu süreç oldukça önemlidir (Larrick ve Lawson, 2021). Değerlendirme aşaması, öngörülen sonuçları tercihlerle değerlendirmeyi içerir ve bu değerlendirme, riskleri ve maliyetleri göz önünde bulundurur. YZ modellerinin temel varsayımlarının sonuçlarını ve gerçek iş durumlarıyla nasıl ilişkili olduklarını anlamak bağlamında, öne çıkan bir başka beceri eleştirel düşünmedir (Reynolds, 2011). Bu beceri, sorunun tanımının arkasındaki varsayımları test etmeyi, yargı için önemli kabul edilen kriterleri sorgulamayı ve analizin kalitesini kontrol etmeyi içermektedir. YZ liderliği işbirliğinde, yöneticiler iş akışlarını analiz eder, YZ kaynaklı değişiklikleri öngörür ve süreçleri uyarlar, yeni işler yaratır ve mevcut rolleri dönüştürür (Heukamp, 2020). Bu değişimi yönetmek kritiktir ve bu, etkili insan yönetimi ile bağlantılı olarak vurgu yapar (Pfeffer, 2018). Bir liderin karakter, dünya görüşü, davranışsal özellikler ve kişiliği ile ilişkilidir; bu unsurlar, etkili liderliğin önemli bileşenleridir (Snook ve diğerleri, 2012). YZ, tüm sektörleri kökten değiştirebilecek güçlü araçlar sunmaktadır ve liderler bu değişimlerin yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle YZ bağlamında, etik değerlere derin bir bağlılık gösteren, alçakgönüllü ve ulaşılabilir, aynı zamanda değişen koşullara esnek ve uyumlu liderlere olan ihtiyaç artmaktadır (Chamorro-Premuzic ve diğerleri, 2018; Kanungo ve Mendonca, 2012; Neubauer ve diğerleri, 2017). Alçakgönüllülük, bir liderin YZ tarafından tetiklenen hızlı değişen ortamda, hiç kimsenin, hatta bir organizasyonun en üst düzey kişisinin bile tüm cevaplara sahip olmadığını kabul etme yeteneğine işaret etmektedir. Organizasyonlarda hiyerarşiler yataylaşmakta ve gereken bilgiyi almak için şeffaflık ve etkili iletişim daha da çok vurgulanmaktadır (Siilasmaa, 2018). Doğal olarak, başkalarının görüşlerine değer veren, daha kapsayıcı ve işbirlikçi bir liderlik tarzı ortaya çıktığı belirtilebilir. Teknolojik değişimlere hızlı uyum sağlama, liderler için kritik bir beceridir (Day ve Schoemaker, 2016). Hızla değişen teknoloji, artan veri üretimi ve stratejik yaklaşımlardaki değişim, liderlerin etkili öncülük etmelerini gerektirir. Bu uyum becerisi, liderlerin vizyon oluşturma ve iletişim kurma yeteneğine dönüşür. Liderler, hızlı değişimde temel unsurları seçmeli ve paydaşları güçlendirilmelidir, böylece organizasyon genelinde katılım artmaktadır (Canals ve Heukamp, 2020).

Önde gelen teknoloji şirketlerinin YZ kullanımıyla toplumun güven ve gizlilik konularına odaklandığı gözlemlenmektedir (Elliott ve Soifer, 2022). Liderler, bireysel gizlilik hakları ile kaliteli hizmet sunma ve ekonomik sürdürülebilirlik arasında denge kurma sorumluluğunu taşımaktadır. Bu girişimler, etik liderlik ve şeffaflık prensiplerine sağlam bir dayanak oluşturmalıdır. Çünkü güvenin sürdürülebilirliği, organizasyonlar arasında temel bir etkileşim faktörüdür. Liderler, bu gerçeği kabul etmeli ve buna uygun bir biçimde eyleme geçmelidir (Canals ve Heukamp, 2020). Başarı, organizasyonel değişimi insan gelişimi ve işbirliği yoluyla sürdürmede yatar, üst düzey yöneticilerin yetenekleri sağlama, liderleri yetiştirme ve büyüme teşvik etme konusunda kilit bir rol oynamasıyla birlikte. Teknolojinin

çalışmayı yeniden şekillendirmesiyle, insan gelişimine olan taahhüt esastır ve yöneticilerin beceri kazanma, değişimi ustalıkla yönetme, makinelerle etkileşimde bulunma ve liderlik özelliklerini pekiştirme için çerçeveler oluşturmalarını gerektirir (Charan ve diğerleri, 2018).

### Yeni Liderlik Roller

Örgütsel liderliğin dinamik ortamında, YZ entegrasyonu işyerinin gelecekte, iş yerlerinde YZ'nin insan liderliğini tamamen değiştirip değiştirmeyeceği konusunda yoğun bir tartışma ortamı oluşmuştur (Parent-Rochelleau ve Parker, 2022; Raisch ve Krakowski, 2021). Tablo 1'de İnsan Liderliği ile YZ Liderliği arasında ince bir karşılaştırmaya odaklanarak, karar alma süreçleri, liderlik becerileri, işgücü üzerindeki etkiler ve işbirlikçi karar alma gibi temel unsurları yansıtmaktadır. Yapılan bu karşılaştırma, kurumların evrimi ve liderlik modellerinin değişimi konusundaki perspektifleri ortaya koyar nitelikte olduğu belirtilebilir.

**Tablo 1**

*İnsan ve Yapay Zekâ Liderliğinin Karşılaştırmalı Analizi*

Özellikler	İnsan Liderliği	Yapay Zekâ Liderliği
<b>Karar Alma Süreci</b>	Karar alma sürecinde sert ve yumuşak unsurların birleşimini içerir. Yumuşak unsurlar arasında uyumluluk, kişilerarası beceriler ve insanlaştırma bulunur.	Karar alma sistemi gibi işlev görür, mevcut teşhisi korur ve birbirine bağlı eylemi sürdürür.
<b>Beceri Gereksinimleri</b>	Teknik ve insana yönelik unsurların dengeli bir kombinasyonunu içerir. Teknik beceriler arasında veri analizi ve stratejik planlama gibi sert unsurlar bulunurken, insan odaklı beceriler arasında dinleme ve takım oluşturma gibi yumuşak unsurlar yer alır .	Veri analizi, stratejik planlama ve tasarım gibi teknik ve tekrarlayan yetenekleri gerektirir.
<b>İşgücü Üzerindeki Etki</b>	İnsan dokunuşunu içerir, kolayca otomatikleştirilemeyen karmaşık sorunları ele alır. YZ otomasyonu nedeniyle potansiyel iş değişiklikleri konusunda endişelere neden olabilir.	İş dünyasında hızlı ve geniş çapta uygulanır, özellikle dijitalleşme sürecinde. Tekrarlanabilir ve mekanize görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilir
<b>İşbirlikçi Karar Alma</b>	Sosyal bilgilerle başa çıkma, durumsal unsurlar, bilişsel süreçler ve lider kararlarını etkileyebilecek duygusal faktörleri içerir	İnsan-YZ karar alma işbirliğini içerir. YZ, veriyi hızlı bir şekilde toplayabilir, işleyebilir ve gerçek zamanlı sonuçlar sunabilir.
<b>Etik Düşünceler</b>	Liderleri, etik düşünceleri yönlendirmek ve YZ destekli veri odaklı kararlar ile ahlaki değerlendirmeler arasında denge kurmak zorunda bırakır.	Değerlere dayalı etik değerlendirme ile çatışabilir ve liderlere etik düşüncelerle YZ destekli veri odaklı kararlar arasında denge kurma gerekliliği getirebilir

**Kaynak:** Xiong'tan (2022) derlenmiştir.

Tablo 1'de yer alan karşılaştırma, insan liderliği ile YZ liderliği arasındaki evrensel dinamiklerin kapsamlı bir anlayışını sunmaya yöneliktir. Kurumlar, insan temelli karar alma ve YZ'nin yönlendirdiği verimlilik arasındaki karmaşık etkileşimi yönetmeye çalışırken, dengeli bir yaklaşımın önemi belirginleşmektedir. Liderler, YZ yeteneklerini etkili bir şekilde kullanmanın yanı sıra etik değerlere bağlı kalmak ve liderlik pratiğinde insanın güç ve varlığının devamını sürdürmek zorunda oldukları ve buna yönelik karşılaşılan tüm zorlukları aşarak kendilerinin ve örgütlerinin YZ adaptasyonu ve üretkenliğine öncülük etmeleri gerekmektedir.

## **Liderliğin Geleceği**

Liderliğin geleceği, YZ'nin yalnızca destek sağlamakla kalmayıp insan liderliğini potansiyel olarak yerine koyma yeteneğini içermektedir; çeşitli liderlik fonksiyonlarında tam yetkiye sahip olma olasılığını barındırmaktadır. Başlangıçta metin tabanlı etkileşimler, zaman içinde daha doğal sesli etkileşimlere evrilecek ve geçmiş soruları hatırlayabilen YZ varlıkları ile ilişkilerin gelişmesini sağlayacaktır. Teknolojinin ilerlemesiyle video görüşmelerden daha etkileşimli Sanal Gerçeklik deneyimlerine geçiş beklenmektedir. Bu durum, YZ avatarlarını insan meslektaşlarından ayırt edilemez hale getirerek liderlik etkileşimlerini daha zengin ve etkileyici kılacaktır (Quaquebeke ve Gerbott, 2023). Geleceğin liderlik paradigmasında, YZ liderleri, kişiselleştirilmiş bilgi sunma ve çalışanlara daha fazla kontrol sağlama konusunda üst düzey yeteneklere sahiptir. Çalışanların işlerine olan bağlılığını güçlendirerek içsel güdülenmelerini artırır. Özellikle YZ liderleri, çalışanlara potansiyel eylemler hakkında bilgi verir ve aynı zamanda otonomi deneyimlerini destekler (Quaquebeke ve Gerbott, 2023).

Akademik çalışmalar, algoritmaların adil, hızlı ve tarafsız olma eğiliminden ötürü, YZ liderliğinin içsel otonomi üzerinde olumlu bir etki yaratma potansiyeline sahip olduğunu ve bireylerin muhtemelen bir insana değil, bir YZ dinlemeyi tercih edebileceği vurgulanmaktadır (Logg ve diğerleri, 2019). Bu değişim, insan liderlerinin doğru ve gerçek zamanlı bilgi sağlama konusundaki algılanan isteksizlikleri nedeniyle bir engel oluşturduğunun fark edilmesiyle daha da vurgulanmaktadır (Duggan ve diğerleri, 2020).

Kniffin ve diğerleri (2019), liderlikte çalışanların yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayarak onlara rehberlik etmek liderliğin önemli bir etkenin olduğu ifade etmektedirler. Bir YZ liderin sağladığı şeffaflık, çalışanları yeni iş yaklaşımlarını denemeye ve eylemlerinin sonuçlarını doğrudan görmeye teşvik etmede önemli bir rol oynar, ve karşılaştırma imkanı da sunmaktadır (Velez ve diğerleri, 2018). Otomatik ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sistemleri aracılığıyla YZ lideri, çalışanları gerçek zamanlı öğrenmeye dâhil edebilir ve böylece yetkinlik ve etkililik duygularını geliştirebilir. Özellikle, YZ liderlerinin geri bildirimleri, beceri seviyelerine uygun meydan okumalar, rozet gibi statü sembolleri ve takdir edici-güdüleyici iletişim gibi oyunlaştırma unsurlarıyla birleştirildiğinde, insan liderinin eşleştirmekte zorlanacağı bir seviyede ayrıntı, kişiselleştirme sunabilir. Araştırmalar, bireylerin YZ tarafından sağlanan olumsuz veya gelişimsel geri bildirimde daha açık olduklarını göstermektedir (Yalçın ve diğerleri, 2022). Bu bakış açısı, insan liderinin gözetiminde hissedilen izleme nedeniyle öğrenmeyi engelleyebilecek zararlı içsel yeteneksizlik atıflarının, YZ liderleri aracılığıyla aşılabileceğini düşündürmektedir (Raveendhran ve Fast, 2021). Liderlik görevlerinin gelecekte, özellikle dijital etkileşimin arttığı bir ortamda, YZ liderlerinin çalışanların ilişki ihtiyaçlarını karşılamada kilit bir rol oynayacağını vurgulamaktadır.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu bölümde YZ'nin yerel ve küresel bağlamda algıları, uygulamaları ve geleceğe yönelik bazı değerlendirmeler farklı alanlar nezdinde ve farklı kaynaklardan istifadeyle yansıtılmıştır. YZ'ye yönelik yaklaşımların çeşitliliği, ülkeler dâhilinde işlevsel olan kurumların yaklaşımları, liderlerinin öngörülmesi ve geleceğe dönük beklentileri, ülke stratejik planları gibi belirleyici değişkenler çerçevesinde şekillenmekte ve uygulamaya sokulmaktadır. Önde gelen ABD, Çin, Rusya gibi ülkelerin YZ yatırımları yanı sıra, Orta Doğu ve Afrika'daki çalışmalar incelenmiş ve durumun gelişmekte olan ülkelerin mevcut statüsünde ilerlediği, Türkiye'de bazı resmi kurum ve kuruluşlar da dahil olmak üzere bazı kurum ve alanlarda YZ entegre çalışmalar sürmekteyken, bir çok alanda ya çok az ya da hiçbir düzlenme olmadığı görülmüştür. YZ tanım ve uygulama alanlarındaki çokluk, teknolojik alt yapı uygunluğu, kurumsal liderlerin konuya yönelik vizyoner tutumları gibi dış etmenlerde de oldukça etkilenen YZ entegrasyon sürecinde, sağlık, savunma, ulaşım ve eğitim gibi temel alanlarda yapılan araştırmaların bulguları da YZ konusunda bilinç ve farkındalık azlığına dikkat çekmekte ve bu durumun liderlerin sorumluluklarını daha da belirgin ve yoğun bir formata dönüştürdüğü gerçeği hissedilmektedir.

Sektörel bağlamda yapılan incelemelerde, kamu ve özel tüm kurum ve kuruluşların, YZ'nin bugünü ve geleceği hakkında bir takım bilgilere sahip olursa da teknolojik veya fikirsellik yaklaşımların kurumlar

bağlamında henüz tam ve etkin şekilde içselleştirilmediği genel bilgisi elde edilmiştir. YZ'nin etkilerinin farkında olunmasına rağmen konuya yönelik adımların limitli olması ise düşündürücü bir husustur. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızın karışılabilmesi için toplum içi ve toplumlararası tedarik ve iletişim zincirimizde endüstriyel devrimin de etkisi ile ulaştığımız nokta bir taraftan yaşamlarımızı kolaylaştırmaktayken, diğer taraftan farklı boyut ve türde sorunları da karşımıza çıkarmaktadır. Çağımızın yansıması olarak teknolojik tüm iş ve işlemlerde nasıl ki elektrik vaz geçilmez ve gerekli bir unsur olarak yer almaktaysa, aynı şekilde YZ'nin de belirli bir süre dâhilinde benzer bir statüye ulaşabilme ihtimali hiç de kurgu film tarzında bir senaryo olarak görünmediği belirtilebilir. Kurumlar nezdinde, YZ'nin olumlu ve olumsuz etkileri hem örgütsel işleyiş hem de yönetsel adımlar bağlamında değerlendirilmeli ve ortak karar mekanizmaları ile kurumsal işleyiş ve yapı, yeni liderlik rol ve davranışlarının içselleştirilmesi hasebiyle kurumlara intibak ettirilmelidir.

YZ üzerine farklı alan odakları ile hazırlanan raporlarda genel olarak dikkati çerken hususlardan biri etik ilkelere ve uygulamalara duyulan ihtiyaç ve önem olduğu belirtilebilir. Hem yerel hem de küresel bağlamda, YZ'nin hayatlarımıza tezahürü ile ilgili en çok dile getirilen unsurların YZ'nin ne olduğunu tanıma, anlama, farkında olma, kurumsal bağlamda fırsat ve tehdit analizi yapma, liderlere yüklenen geniş sorumluluklar, yeni değer ve amaçların tanımı ve her daim bilginin güncelliği ve doğruluğunun sorgulanması gibi hususlar ön plan çıkmaktadır. Hem yerel hem de küresel bağlamda hazırlanan etik konulu metinlerde genellikle insani temsil, ayrımcılıkla mücadele, bireysel ve toplumsal refah gibi değerlerin altı çizilirken aynı şekilde veri mahremiyeti, özel alan hassasiyeti, otomasyonun neden olacağı istihdam sorunları gibi hususlar da önemli görülmekte ve liderlik rolleri arasında işgörenlerin güdülenmesini arttırılmasını sağlayacak elementler olarak belirtilmektedir. Aynı konu, küresel düzlemde de dikkat çekerek AB normları altında özerklik, zararı önleme, adil olma ve açıklanabilirlik gibi evrensel teminatların da altı çizildiği belirtilmelidir.

YZ'nin geleceği ile ilgili birçok görüş ilerlese bile, irade kazanamayacağı fakat karmaşık yapısı kontrolünü zorlaştırabilir endişesidir. Diğer de, kendi iradesiyle hareket ettiği durumda insan erdemleri nasıl değerlendireceği üzerinedir. Bunun için de yazılan kodların değerlendirmeye tabi tutulması hata başka YZ tarafından kontrolü önerilmektedir (Akdoğan, 2018). Hem yerel hem de küresel olarak etkisi bulunan YZ uygulamaları, farklı bazı kavramların gündeme gelmesine neden olmuştur. Söz konusu kavramlar; a) tekillik- insan zihinsel kapasitesinin YZ'ye uyum sağlamaması; b) transhümanizm-yaşam süresinin uzaması ile insanüstü zekâya odaklanma, d) öjeni-sağlıklı insan ırkının çoğaltılması ve d) insalık2-teknolojik ilerleme ile yapay organlı yeni bir tür oluşumu olarak ifade edilmektedir (Çağatay, 2019; Özdemir ve Bilgin, 2021). Görüldüğü gibi, ortaya çıkan yeni kavramlar YZ'nin olumlu ve olumsuz yönlerine birlikte vurgu yapar niteliktedir. Olası muhtemel olumsuz etkiler, veri mahremiyeti, yaratacağı işsizlik ve benzeri istihdam sorunları yanında akıllı makineler döneminin insanlığın sonunu getirecek niteliklere ulaşması kaygısı gibi düşüncelerin olduğu belirtilebilir. Farklı sektörlerde yürütülen araştırmalarda YZ üzerine bilgi seviyelerinin de düşüklüğü konuya yönelik çalışmalarda yöneticilerimize daha fazla yük bindirerek sadece YZ'yi tanıma anlama değil aynı zamanda bir da paydaşları da onları etkilemesi muhtemel değişkenler üzerinden hem bilgilendirme hem de işin içine çekme sorumluluğu bulunduğu öne sürülebilir.

Kurumsal liderlerimizin, örgütün amaçlarının içselleştirilmesi ve davranışa döndürülebilmesi zaten liderlik kurumlarının çokluğu ve insan doğası gereği yeterince hassas ve zorlu bir süreç iken, YZ ile bu durum hem pekiştirilmekte hem de etkileri derinleşmektedir. Artık liderlerimiz, YZ'ye yönelik tüm süreçleri anlama ve anlatma, kontrol etme ve analitik düşünce ile daha verimli bir hale dönüştürme sorumlulukları hiç olmadığı kadar teknik ve işlevsel görünmektedir. YZ'ye yönelik tüm tehdit ve fırsatların tespiti, risk faktörlerinin çoklu analizi, uygulama ve değerlendirme basamaklarının rasyonelliği ve sürekliliği, eleştirel ve analitik düşünme prensipleri ile sorun çözümü, yetki devri, ortak karar alma süreçlerinin dinamikliği, kurumsal faydaların genelinin dijital altyapı ve günceli takiple bağlantılı olduğu, dijitalleşme ve YZ ile ilgili tüm değişkenlerin kurumsal ve toplumsal faydaya dönüşebilmesi için psikolojik, fizyolojik ve felsefi olarak gözden geçirilmesi liderlerimizin görev tanımlarında “yeni kalemler” olarak görülmeli ve öğretmenlerimizin ilkokul çağında öğrencilerimize kalem tutmayı öğrettiği gibi, artık dijital çağda yöneticilerimiz ve liderlerimizin topluma dijital liderlik rolleri tarih sahnesinde yerini almıştır. Örgütsel başarı, artık algoritmik düzenleme ve YZ liderliğinin vizyonunun bir yansıması olarak zihinlerimizde yerini alacaktır.

## KAYNAKÇA

- Agrawal, A., Gans, J., & Goldfarb, A. (2018). Prediction, judgment, and complexity: a theory of decision-making and artificial intelligence. In *The economics of artificial intelligence: An agenda* (pp. 89-110). University of Chicago Press.
- Akalın, B., ve Veranyurt, Ü. (2020). Sağlıkta dijitalleşme ve yapay zekâ [Digitalization and artificial intelligence in health]. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(2), 131-141.
- Akdoğan, E. (2018). Yapay zeka çağında insan olmak [Being human in the age of artificial intelligence]. *Bilim ve Teknik*, 603, 14-19.
- Anusha, D., Jain, S., & Naufal, K. (2020). *When governments turn to AI: Algorithms, trade-offs, and trust*. McKinsey & Company.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M., ve Özdemir, K. (2023). Yapay zekâ kullanımında öğretmen eğilimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 206-222. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.28.15>
- AB Komisyonu. (2018). *AB Genişleme Politikasına İlişkin 2018 Bilgilendirmesi*. [https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon\\_ulke\\_raporlari/2018\\_turkiye\\_raporu\\_tr.pdf](https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf).
- Boden, M. (2018). *Artificial intelligence: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Cabrera-Sánchez, J. P., Villarejo-Ramos, Á. F., Liébana-Cabanillas, F., & Shaikh, A. A. (2021). Identifying relevant segments of AI applications adopters—Expanding the UTAUT2's variables. *Telematics and Informatics*, 58, 101529. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101529>
- Castelvecchi, D. (2016). Can we open the black box of AI?. *Nature*, 538(7623), 20–23. <https://doi.org/10.1038/538020a>
- Canals, J., & Heukamp, F. (2020). *The future of management in an AI World redefining purpose and strategy in the fourth industrial revolution: redefining purpose and strategy in the fourth industrial revolution*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2>
- Chamorro-Premuzic, T., Wade, M. & Jordan, J. (2018). As AI makes more decisions, the nature of leadership will change. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2018/01/as-ai-makes-more-decisions-the-nature-of-leadership-will-change>.
- Charan, R., D. Barton, & Carey, D. (2018). *Talent wins*. Harvard Business Review Press.
- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 630-648. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704>
- Çağatay, H. (2019). Yapay zekâ ve tekillik: teknolojik tekillik bize ne kadar yakın ve neden önemli? *MetaZihin: Yapay Zeka ve Zihin Felsefesi Dergisi*, 2(2), 231-242. ISSN: 2651-2963.
- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Day, G.S., & Schoemaker, P.J. (2016). Adapting to fast-changing markets and technologies. *California Management Review*, 58, 59 - 77. <https://doi.org/10.1525/cmr.2016.58.4.59>
- Davenport, T. H. (2018). From analytics to artificial intelligence. *Journal of Business Analytics*, 1(2), 73-80. <https://doi.org/10.1080/2573234X.2018.1543535>
- Dobrin, S. I. (2023). *Talking about Generative AI: A guide for educators*. Broadview Press.
- Duan, Y., Edwards, J. S., & Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data—evolution, challenges and research agenda. *International journal of information management*, 48, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021>
- Duggan, J., McDonnell, A., Meijerink, J., Garavan, T., Boons, M., Cooke, F. L., Holm, A. B., Carbery, R., Sherman, U., Tudoran, A. A., & Wang, T. (2020). *Untangling the complexity of hrm & employment relations in the gig economy*. *Academy of Management Proceedings*, (1), 17167. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2020.17167symposium>
- Eberhart, R.C., & Shi, Y. (2007). *Computational intelligence: Concepts to implementations*. Morgan Kaufmann.

- Efe, A.A, Orakcı, Ş., Şahin, Y. ve Duranlı, M. (2018). *Yapay zeka ve Eğitim 4.0 perspektifinde mesleki ortaöğretimde kodlama ve robotik eğitimine bakış*. FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi, 2.
- Elliott, D., & Soifer, E. (2022). AI Technologies, Privacy, and Security. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.826737>
- Elçi, A. ve Vural, M. M. (2017). *Öğretim elemanı 4.0: Öğretim elemanının değişen rolü ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme*, In Mediterranean International Conference on Social Sciences by Udg, 494-498.
- García,B.,C.Alario-Hoyos,M.Peárez-Sanagustiñ,M.Morales,& O.Jerez (2023).The effects of the COVID- 19 pandemic on the digital competence of educators. *Electronics* 12: 82. <https://doi.org/10.3390/electronics12010082>.
- Gil, D., Hobson, S., Mojsilović, A., Puri, R., & Smith, J. R. (2020). AI for management: An overview. The future of management in an AI world: Redefining purpose and strategy in the fourth industrial revolution, 3-19. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2_1)
- Gonzalez, J., & Guzman, J. (2020). The use of voice recognition technologies for administrators in education. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 1–15.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management* 40 (4): 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hesslebein, F., & E. Shinseki. (2004). *Introduction to 'Be, Know, Do: Leadership the army way'*. Jossey-Bass.
- Heukamp, F. (2020). AI and the leadership development of the future. In: Canals, J., Heukamp, F. (eds) *The future of management in an AI World*. IESE Business Collection. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2_7)
- Hill, A. (2019). *Amazon offers a cautionary tale of AI-assisted hiring*. Financial
- Hu, L. (2023). *Generative AI and future*. <https://pub.towardsai.net/generativeai-and-future-c3b1695876f2>.
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- IESE. (2018). *10 Ways artificial intelligence is transforming management*. IESE.
- Kanungo, R. N., & Mendonca, M. (2012). Leadership, ethics of. In N. P. Reilly, M. J. Sirgy, & C. A. Gorman (Eds.), *Work and quality of life: Ethical practices in organizations* (pp. 245–269). Springer.
- Kniffin, K. M., Detert, J. R., & Leroy, H. L. (2019). On leading and managing: Synonyms or separate (and unequal)? *Academy of Management Discoveries*, 6(4), 544-571. [https://doi.org/10.5465/amd.2018.0227\\_](https://doi.org/10.5465/amd.2018.0227_)
- Kolat, A. (2021). Dijital sağlık ve tıpta yapay zekâ uygulamaları. *Tıp Bilişimi*. <https://doi.org/10.26650/B/ET07.2022.003>
- Kurtuluş, Ö. (2023). *Yapay zekâ ve sivil toplum: İyi amaçlar için yapay zekâ*. Creative Commons for Educators and Librarians, Creative Commons Atıf 4.0 International.
- Küçükali, R. ve Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.52848/ijls.852119>
- Küresel Kadın Liderler Araştırması Türkiye Sonuçları (2018). *Dijital çağ: Kadınların dönemi*. kpmg.com.tr.
- Larrick, R. P., & Lawson, M. A. (2021). *Judgment and decision-making processes*. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Legg, S. (2008). *Machine super intelligence*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Lugano.
- Legg, S., & Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. *Management Review*, 32(3), Article 100828. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100838>
- Logg, J. M., Minson, J. A., & Moore, D. A. (2019). Algorithm appreciation: People prefer algorithmic to human judgment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 151, 90–103. [https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.12.005\\_](https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.12.005_)



- McCarthy J. (1956). The Dartmouth summer research project on artificial intelligence. Artificial intelligence: past, present, and future. <http://www.dartmouth.edu/~vox/0607/0724/ai50.html>.
- McCulloch, W. & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The Bulletin of Mathematical Biophysics* 5 (4): 115–133.
- McLean, S., Read, G. J., Thompson, J., Baber, C., Stanton, N. A., & Salmon, P. M. (2023). The risks associated with Artificial General Intelligence: A systematic review. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, 35(5), 649-663. <https://doi.org/10.1080/0952813X.2021.1964003>
- Mehrabi, N., Morstatter, F., Saxena, N.A., Lerman, K., & Galstyan, A.G. (2019). A Survey on Bias and Fairness in Machine Learning. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54, 1 - 35. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1908.09635>
- Mitchell, M. (2019). *Artificial intelligence: A guide for thinking humans*. Penguin.
- Mkheimer, I. (2018). The impact of leadership styles on business success: A case study on SMEs in Amman. *Arabian Journal of Business Management Review*, 8(343), 2. ISSN: 2223-5833.
- Mohapatra, H., & Mishra, S.R. (2023). Exploring AI tool's versatile responses: An in-depth analysis across different industries and its performance evaluation. *Journal Not Specified*, 1, 1-24. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.05909>
- Neubauer, R., Tarling, A., & Wade ,M.. (2017). *Redefining Leadership for a Digital Age*. IMD and metaBeratung GmbH.
- Önder, M. ve Saygılı, H. (2018). Yapay zekâ ve kamu yönetimine yansımaları. *Türk İdare Dergisi*, (487),
- Özdemir, L. ve Bilgin, A. (2021). Sağlıkta yapay zekânın kullanımı ve etik sorunlar. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*. 8(3):439-445.
- Özer, S., Yazıcı Sancar, A., Akgül, S. ve Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10). ISSN: 2791-7037-1776
- Parent-Rochelleau, X., & Parker, S. K. (2022). Algorithms as work designers: How algorithmic management influences the design of jobs. *Human Resource Management Review*, 32(1), 100823. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100823>
- Pfeffer, J. (2018). *Dying for a paycheck*. HarperCollins.
- Quaquebeke, N. V., & Gerpott, F. H. (2023). The now, new, and next of digital leadership: How Artificial Intelligence (AI) will take over and change leadership as we know It. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(3), 265-275. <https://doi.org/10.1177/15480518231181731>
- Ricart, J. E. (2020). The CEO as a business model innovator in an AI World. *The Future of Management in an AI World*, 185–203. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2_10)
- Raisch, S., & Krakowski, S. (2021). Artificial intelligence and management: The automation-augmentation paradox. *Academy of Management Review*, 46(1),192-210. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0072>
- Raveendhran, R., & Fast, N. J. (2021). Humans judge, algorithms nudge: The psychology of behavior tracking acceptance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 164, 11-26. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2021.01.001>
- Reynolds, M. (2011). Critical thinking and systems thinking: towards a critical literacy for systems thinking in practice. In C. P. Horvath & J. M. Forte (Eds.), *Critical thinking* (pp. 37–68). Nova Science Publishers.
- Sadiku, M. N., Ashaolu, T. J., Ajayi-Majebi, A., & Musa, S. M. (2021). Artificial intelligence in education. *International Journal of Scientific Advances*, 2(1), 5-11. ISSN: 2708-7972.
- Salmon, P. M., Carden, T., & Hancock, P. A. (2021). Putting humanity into inhuman systems: How human factors and ergonomics can be used to manage the risks associated with artificial general intelligence. *Human factors and ergonomics in manufacturing & service industries*, 31(2), 223-236. <https://doi.org/10.1002/hfm.20883>
- Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M. ve Özdemir, K. (2023). Yapay zeka kullanımında öğretmen eğilimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 206-222. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.28.15>

- Sempryk, J. (2023). The future of management in an AI world: Redefining purpose and strategy in the fourth industrial revolution (IESE Business Collection). Edited by Jordi Canals, Franz Heukamp. 2020 ss. 282. *Spoleczeństwo*, 161(1), 162-164. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20680-2>
- Siilasmaa, R. (2018). *Transforming Nokia*. McGraw-Hill.
- Snook, S., Nohria, N., & Khurana, R. (Eds.). (2012). *The handbook for teaching leadership: Knowing, doing, and being*. SAGE Publications.
- Sucu, M. (2021). Çalışanların dijitalleşme faaliyetlerine uyumu ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 1458-1473.
- Tajik, E., & Tajik, F. (2023). A Comprehensive examination of the potential application of chat gpt in higher education institutions. *TechRxiv. Preprint*, 1–10. <https://doi.org/10.2196/45312>
- Taştan, K. ve Taştan Sabır, N. (2021). *Yönetimde yapay zekânın geleceği*. 8th International Management and Social Research Conference. İstanbul.
- Telli, E. (2022). İşletmelerin Dijital dönüşüm yolculuğunda liderlik: Transformasyonel (dönüşümcü) liderlikten dijital liderliğe. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), ss: 1-307-318. <https://doi.org/10.52791/aksarayıibd.1113592>
- Tugay, B. ve Tugay, R. (2019). Uluslararası sistemin geleceğini yapay zekâ üzerinden analiz etmek. *Journal of Academic Value Studies*, 5(3), 376-384. (ISSN:2149-8598).
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind* 49: 433–460.
- Türe, S. ve Topuz, S. (2020). *Yapay zekâ ve askeri uygulamalar*. MilSOFT Yazılım Teknolojileri AŞ. [https://www.milsoft.com.tr/wp-content/uploads/2020/08/Yapay-Zeka-ve-Askeri-Uygulamalar\\_v2.2.pdf](https://www.milsoft.com.tr/wp-content/uploads/2020/08/Yapay-Zeka-ve-Askeri-Uygulamalar_v2.2.pdf)
- Türkiye Bilişim Derneği Raporu (2020). *Türkiye’de yapay zekânın gelişimi için görüş ve öneriler*. [www.tbd.org](http://www.tbd.org)
- Tsai, S. C., Chen, C. H., Shiao, Y. T., Ciou, J. S., & Wu, T. N. (2020). Precision education with statistical learning and deep learning: a case study in Taiwan. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00186-2>
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report. *Technology in education*. A tool on whose terms?
- Uyak, S., Güngör Uyak, S., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A. ve Aydın, İ. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları: yönetici ve öğretmen görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(75), 4625-4636. (Issn:2630-631X). <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72414>
- Varışlı, N. (2021). Endüstri 4.0 Uygulamaları ve örgütsel liderlik üzerinde oluşan etkilerinin incelenmesi. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 2(2), 58-68.
- Velez, J. A., Ewoldsen, D. R., Hanus, M. D., Song, H., & Villarreal, J. A. (2018). Social comparisons and need fulfillment: Interpreting video game enjoyment in the context of leaderboards. *Communication Research Reports*, 35(5), 424-433. <https://doi.org/10.1080/08824096.2018.1525352>
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: A symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making", *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216>
- Xia, Q., Chiu, T. K., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2022). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100118.
- Xiong, W. (2022). AI and Leadership. Proceedings of the 2022 7th International Conference on Modern Management and Education Technology (MMET 2022), 497–503. [https://doi.org/10.2991/978-2-494069-51-0\\_69](https://doi.org/10.2991/978-2-494069-51-0_69)
- Yalcin, G., Lim, S., Puntoni, S., & van Osselaer, S. M. (2022). Thumbs up or down: Consumer reactions to decisions by algorithms versus humans. *Journal of Marketing Research*, 59(4), 696-717. <https://doi.org/10.1177/00222437211070>
- Yapay Zekâ Çalışma Grubu (2023). *Yapay zekâ çağında hukuk*. İstanbul Barosu, Bilişim Hukuku Komisyonu.

## BÖLÜM 9

### OKUL MÜDÜRLERİNİN VİZYONER LİDERLİK DÜZEYİ<sup>1</sup>

Erkan KIRAL<sup>2</sup>, Nurullah DEHŞET<sup>3</sup>

#### Özet

Araştırma, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini kamu ortaokullarında görev yapan 1054 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü katılan 314 öğretmenle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Vizyoner Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri sırasıyla eylem yönelimli olma, vizyoner düşünme, değişime açık olma ve geleceği resmetme şeklinde bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin geleceği resmetme vizyoner liderlik boyutu orta; diğer boyutlar ve genel vizyoner liderlik düzeyleri ise yüksektir. Araştırmada öğretmenlerin yaşına, kıdemine ve buldukları okuldaki çalışma süresine göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin anlamlı farklılıklar göstermediği ancak öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, medeni durumuna ve branşına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Vizyoner düşünme boyutunda erkeklerin puan ortalaması, kadınların puan ortalamasından yüksektir. Eylem yönelimli olma, geleceği resmetme ve değişime açık olma boyutlarında ve genel vizyoner liderlik bağlamında lisans mezunlarının puan ortalaması, lisansüstü mezunların puan ortalamasından yüksektir. Bekâr öğretmenlerin puan ortalaması eylem yönelimli olma boyutunda evli öğretmenlerin puan ortalamasından yüksektir. Yetenek branşındaki öğretmenlerin tüm boyutlarda ve genel olarak puan ortalaması sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenlerin puan ortalamasından yüksektir. Araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin okul müdürlerinin geleceği resmetme vizyoner liderlik düzeyinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin verilmesi, bağımsız değişkenlere ilişkin ortaya çıkan farklılıklara yönelik nitel araştırmaların yapılması gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, vizyoner liderlik, okul müdürü, öğretmen.

#### GİRİŞ

Yaşanılan yüzyıl bilgi çağıdır. Her geçen gün üretilen bilgi katlanarak artmaya devam etmektedir. İnsanlar bilginin üretim hızına yetişememektedirler. Meydana gelen yenilikleri ve değişimleri takip etmekte ve yakalamakta zorlanmaktadırlar. Herkesten önce düşünen ve düşündüklerini hızlı bir şekilde hayata geçiren kişi, toplum ve devletler rekabette avantaj sağlamaktadırlar. Bununla birlikte eğer gerekli önlemler alınmazsa bu hızlı değişim ve dönüşüm insanları, toplumları ve devletleri zor durumda da bırakabilmektedir. Nitekim hızlı değişim, COVID-19 pandemi döneminde kendini fazlasıyla hissettirmiştir. Hemen hemen tüm insanlar mevcut yaşam biçimini değiştirmiş, pek çok örgüt alışlagelen sistemini değiştirmek zorunda kalmıştır. Bu yeni yaşam biçimine uyum sağlayanlar yaşamlarını daha güvenli bir biçimde devam ettirirken, bu duruma uyum sağlayamayanlar ise yaşamlarını zor şartlar altında devam ettirmiştir. Örgütler de aynı şekilde bu duruma uyum sağlayarak varlıklarını devam ettirmiş hatta gıda, ilaç, eğitim ve benzeri gibi bazı örgütler bunu fırsata çevirip kârlılıklarına kâr katıp, büyüme göstermişlerdir. Dünyadaki hızlı değişim ve dönüşüme ayak uyduran örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Ağırlıklı olarak pandemi dönemine kadar eğitim, yüz yüze eğitim örgütlerinde yapılırken; pandemi nedeni ile eğitim, uzaktan ya da çevrimiçi eğitime dönüşmüş ve buna hazır olan okullar eğitimlerine devam etmişler, hazır olmayanlar ise belirli bir dönem ne yapacaklarını şaşırılmış ve eğitim öğretimin aksamasına yol açmışlardır. Okullar durumun şokunu atlatıp, kısa sürede eğitim-öğretime dönmenin yolunu aramışlar, hızlı bir biçimde değişime

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığındaki tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, erkankiral74@gmail.com ORCID: 0000-0002-1120-7619

<sup>3</sup> Uzm. Öğr. Milli Eğitim Bakanlığı, timucinc23@hotmail.com

yönelmişlerdir. Okullar çok kısa sürede çok büyük değişimlere maruz kalmış uzun süre eğitim öğretim uzaktan ya da çevrim içi olarak devam etmek zorunda kalmıştır. Ortaya çıkan bu zorunlu ve hızlı değişimler okulların da kendini yenilemeye olan ihtiyacını artırmış ve okul müdürlerinden beklenen roller ve sorumluluklar da değişme göstermiştir. Eğitimin değişen yapısı ve bilgi üretiminin bu kadar hızlandığı bu dönemde okul müdürlerinin klasik yönetim anlayışından uzaklaşması gerekmiştir. Okul müdürlerinden, liderlik eden ve okulunu, öğretmenlerini bu yeniliklere hazırlayan çağdaş yönetici liderler olması beklenmiştir (Kaçmaz, 2020).

Değişim ve dönüşümün öncüsü olarak okul müdürleri liderlik rollerine zorunlu da olsa bürünmek zorunda kalmıştır. Okul müdürleri yöneticiliklerinin yanında içinde bulunduğu duruma göre eldeki imkânları en iyi şekilde kullanarak liderlik de sergilemişler (Kıral, 2020), okullarında eğitim öğretimin sürmesini kısıtlı imkânlarla sağlamaya çalışmışlardır. Bununla birlikte 21. yüzyılda her şey hızla değişmeye devam etmiş artık mevcut yeterliklerle var olan işlerin ve faaliyetlerin yürütülmesi de zorlaşmıştır. Yeni yüzyıl bu yüzyıla uygun yeterliklere sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Yeni yüzyılın yeterliklerinin verileceği temel kurum yine eğitim örgütlerinden biri olan okuldur. Bu nedenle okul müdürlerine görece herkesten fazla görev ve sorumluluk düşmektedir. Okul müdürleri 21. yüzyıl yeterliklerine sahip bireyleri yetiştirmek için kendisi başta olmak üzere tüm paydaşları 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum ile yeterli hale getirebilmelidir. Özellikle bu sürecin daha nitelikli ve etkili olabilmesi için okul müdürleri rol model olarak herkesten daha fazla çaba ve enerji harcamak zorundadır. 21. yüzyılın okul müdürleri, öğrencileri bilginin gücünden etkin bir şekilde yararlanabilen bir toplum haline getirebilmelidir. Bunun için de okul müdürünün liderlik rolünü sergilemesi gerekmektedir. Okul paydaşlarını etkileyerek onları okulun vizyonu etrafında toplayabilmelidir. Okul müdürünün sahip olduğu liderlik özellikleri ile değişimi başlatması, olabilecekleri önceden görebilmesi ve gerekli önlemleri alması vizyon sahibi bir lider olmasını gerektirmektedir. Bu şekilde okul müdürü okulunu etkili ve daha ilerisinde mükemmel bir okul haline getirebilmektedir (Kıral, 2021a). Balcı'ya göre eğitim örgütlerinin başarılı olmalarında okul müdürlerinin etkili liderlik sergilemesi oldukça önemlidir (2002). Pek tabiidir ki etkili liderlerin önemli özelliklerinden biri de vizyoner olmalarıdır. Esasında vizyonerlik liderler için başat bir öğedir. Okul müdürleri vizyonerlikleri ile gelecekte olabilecek durumları öngörebilir, gerekli önlemleri alabilir ve olabilecek fırsatlardan ilk önce faydalanabilirler. Vizyoner bir bakış açısı hızla değişen dünyada vazgeçilmez bir özellik olarak gerek yöneticilerde gerekse liderlerde olması gereken temel bir özelliktir. Çelik'e göre sürekli değişen ve hızlı bir değişim sürecinden geçen örgütleri geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler geleceğin vazgeçilmez liderleri olarak kabul görmektedirler (2000). Vizyoner liderler ortaya koydukları vizyonları ile mükemmel bir geleceğin resmini şimdiden takipçilere sunabilirler. Onları vizyonları etrafında toplayabilirler. Vizyonu olmayan insanların takipçilerinin olması oldukça zor hatta görece imkânsızdır. Vizyonsuz lider takipçi oluşturamaz ve takipçisi olmayan da lider olamaz. Bu nedenle vizyon tüm liderler için gereklidir. Liderlerin vizyoner olması zorunludur.

Özellikle 1980 yıllarından sonra modern liderlik yaklaşımları kapsamında pek çok liderlik yaklaşımı ortaya konulmuş (Bush, 2013; Hallinger ve Murphy, 1985; Hersey ve Blanchard, 1982; Kıral, 2020; 2023) araştırmacılar tarafından bu liderlik yaklaşımları çalışmalarda (Kıral, 2021a; Kıral, 2021b; Kıral ve Aksoy, 2018; Kuru Çetin, 2022; Koç ve Ulutaş, 2021; Toytok ve Kapsuzoğlu, 2016; Ulutaş ve Arslan, 2018) sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Pek tabiidir ki ortaya konan her bir liderlik yaklaşımı liderliğe ilişkin farklı bir bakış açısı sunarak onun daha iyi anlaşılmasına vesile olmuştur. Bundan sonra ortaya çıkacak liderlik yaklaşımları da liderliğe ilişkin gizli noktaları ortaya çıkaracaktır. Bu da liderlik araştırmalarının biteviye bir biçimde sürmesine vesile olacaktır (Kıral ve Okyay, 2023). Farklı isimler altında pek çok liderlik yaklaşımının ortaya çıkması liderliğin temeli olan lider, takipçi etkileşimi daima içinde barındıracaktır. Ancak tabii ki ortaya çıkan her yeni yaklaşım liderlere ve takipçilere görünmeyenleri daha net bir biçimde görme fırsatı sunacaktır. Nitekim modern liderlik yaklaşımları içerisinde yer alan vizyoner liderlik de bu amaca hizmet eden liderlik yaklaşımlarından biridir. Bu liderlik yaklaşımı liderin vizyonerliğine ilişkin daha derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır.

Vizyoner liderlik modern liderlik yaklaşımları içinde yer alan önemli bir liderlik yaklaşımıdır. Vizyoner liderlik, örgütün gelecek vizyonunu en iyi şekilde ortaya koyabilmek için arayış içinde olan vizyoner liderlerin işidir. Koçman (2005) vizyoner liderliği, tüm insanlık ve yaşamları için devamlılığı olan bir gelecek hazırlamak ve insanlığın karşılaştığı karmaşık sorunlara çözüm üretme gayesiyle oluşturulan liderlik yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Vizyoner kişi; ilk olarak vizyonu olan, geleceği görebilen, o gelecek içinde kurumunun yerini belirleyen ve belirlediği geleceğe ulaşmak için izleyenlerini yönlendirendir. Vizyoner liderler; şimdi yapılan ve ileride yapılmak istenenlerle bağ kurarak, izleyenlerine nasıl bir gelecek sunacağına, bu gelecek doğrultusunda izleyenleri nasıl harekete geçireceğine ve amaçlarını nasıl gerçekleştireceğine odaklanan kişilerdir (Derin, 2019).

Vizyon sahibi liderler geçmişte ve bugün yaşananları değerlendirerek mükemmel bir gelecek vizyonu ortaya koyarak takipçilerine gidecekleri yolu gösterebilmelidirler. Vizyoner lider takipçileri ile birlikte vizyona ulaşmak için yolda yürüyebilmeli, yeri geldiğinde yol olabilmeli ve yoldan çekilebilmelidir. Çelik'e göre vizyoner liderlerin takipçileri için yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak gibi sorumlulukları vardır (2000). Esasında söz konusu bu sorumluluklar liderden beklenen vizyoner liderlik yeterliliğidir. Vizyoner lider bilgisi, becerisi, tutumu ve tüm bunların birleşimi ile ortaya çıkan davranışı neticesinde kabul görebilir. Vizyoner lider, yolu görerek, o yolda yürüyerek, gerektiğinde yol olarak ve yoldan çekilerek takipçilerinin geleceğe güvenle gitmesini sağlayabilir. Yolu görmek, vizyonu gerçekleştirmek için önemli bir husustur. Yol, vizyonun ulaşmak istediği nihai hedef olup, geleceğin şeklidir. Yolu görmekten daha önemli bir faktör de yolda yürümektir. Çünkü yolu görüp de herhangi bir girişimde bulunmayanlar, yerinde saymış olurlar ve gerçek anlamda vizyoner lider olarak nitelendirilemezler. Bu boyut, kararlılığın da önemli bir göstergesidir. Vizyoner lider, takipçilerini peşinden sürükleyen kişidir. Yol olmak bu bağlamda önemli boyutlardan biridir. Yol olmak, bir bakıma yolu açmak anlamındadır. Vizyoner lider; amaca ulaşabilecek yolu, bilgisini ve sezgilerini kullanarak bulmaktadır. Vizyoner lider yolda yetiştirdiği genç liderlerden birine zamanı geldiğinde yerini teslim ederek yoldan çekilebilme gibi erdemli davranışı da sergileyebilmelidir. Liderlik bilgi, beceri, tutum, davranışa ve etkileşime bağlı bir durum olduğu için zamanı geldiğinde bu yeterliklerden birini kaybettiğinde liderin çekilebilmesi gerekir. Zaten çekilmez ise liderliğe gelmek isteyen kişinin liderliğini sarsacaktır. Takipçiler üzerinde kimin etkisi daha fazla olmaya başlarsa o lider olarak ortaya çıkacaktır. Vizyoner liderin görece en önemli özelliği olan ideale ulaşma arzusu ortaya koyduğu vizyonla birleşince takipçilerini daha iyi etkileyebilir. Bulut ve Uygun'a göre vizyon sahibi liderlerin özellikleri; muhakeme ve analiz yapabilmek, sezgili olmak, dürüst olmak, adaletli olmak, içgüdülü olmak, yenilikçi olmak, olayları diğerlerinden farklı ve çok yönlü algılamak, sürekli öğrenme eğilimi içerisinde olmak, iyi bir iletişim kurma becerisine sahip olmak, riskleri göze alabilmek, kendine güvenmek ve kendini sürekli geliştirmek; başarısızlıktan ve değişimden korkmamak son olarak da tüm bunları yaparken mütevazı olmak şeklinde sıralanabilir (2010).

Dünyada meydana gelen değişimlerden elbette ki eğitim örgütleri de etkilenmektedir. Eğitim örgütlerinin yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilmeleri ve yeni vizyonlar oluşturabilmeleri için vizyoner liderlere ihtiyaç duydukları söylenebilir. 21. yüzyılda artık okulları yöneten okul müdürlerinin dünyada meydana gelen değişime adapte olabilmesi ve daha ileriye hedefleyebilmesi için vizyoner liderlik özellikleri göstermesi tüm paydaşlar tarafından beklenmektedir. Nitekim vizyoner liderlik; özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi çok geniş çerçevede yer alan ortak değerlerle ilgili olup, örgütsel dönüşümü ve ilerlemeyi gerçekleştirme amacına dayalı bir süreci içinde barındırmaktadır. Vizyoner lider ortaya koyduğu vizyonla çok hızlı değişen çevreye uyum sağlamayı ve daha da ileri gitmeyi hedeflemektedir. Gerek eğitim örgütlerinde ve gerekse de diğer örgütlerde görev yapan yöneticilerde vizyoner liderlik özelliklerinin olması bu örgütlerin daha iyiye ulaşmasında önemli bir unsurdur. Örgütlerin yeniliklere ve geleceğe daha emin adımlarla ilerleyebilmesi ve kendini geliştirmeler karşısında tamamlayabilmesi için vizyon sahibi yöneticilerle yollarına devam etmesi hem örgüt hem de çalışanlar için önem arz etmektedir (Acar, 2006). Özellikle ülkelerin geleceğinde önemli bir rol üstlenen okulların daha etkili olması ve nitelikli eğitim verebilmesi için okul müdürleri vizyoner bir bakış açısı ile faaliyetlerini yürütebilmelidir. Okulların kabul edilen bir okul haline gelmesinde önemli rolü bulunan okul müdürlerine çok fazla sorumluluk düşmektedir. Burada okul müdürlerinin benimseyip uyguladıkları liderlik tarzı etkili bir unsurdur. Vizyoner bir okul müdürünün sergilediği liderlik tarzı tüm paydaşları olumlu yönde etkileyebilir. Onların sergiledikleri vizyoner

liderlik eğitiminin daha nitelikli olması noktasında hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılara yardımcı olabilir. Öyle ki geçmişi bilmeden, mevcut durumu ortaya koymadan geleceğe yönelik öngörülerde bulunmak ve geleceği şekillendirmek oldukça zordur. Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyi belirlenerek, uygulamacı ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sunmak hedeflenmiştir. Özellikle politika yapıcıların ortaya çıkan bulguları uygulamaya koyacağı umulmaktadır. Son yıllarda tüm dünyada yaşanan pandemi göz önünde bulundurulduğunda vizyon sahibi olan liderlerin bu duruma ayak uydurduğu bundan yoksun olan liderlerin ise mevcudu koruyamadığı ve geriye gittiği söylenebilir. Bu nedenle okul müdürlerinin vizyoner liderliği okullarında ne düzeyde uyguladıklarının ortaya çıkarılması eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada da amaç ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri;

- (a) Vizyoner düşünme,
- (b) Eylem yönelimli olma,
- (c) Geleceği resmetme,
- (ç) Değişime açık olma boyutlarında ve genel olarak nasıldır?

2- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri; öğretmenlerin;

- (a) cinsiyetine,
- (b) yaşına,
- (c) eğitim durumuna,
- (ç) kıdemine,
- (d) medeni durumuna,
- (e) branşına ve
- (f) bulunulan okuldaki çalışma süresine göre değişmekte midir ?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, nicel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırmaya konu edilen olay, kişi ya da nesnelere kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlayarak, mevcut durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Balcı, 2022; Gay, Mills ve Airasian, 2006). Bu araştırmada da resmi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algıları ve bu algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, veri toplama aracından edinilen bilgilerin çözümlenmesi ile betimlenmeye çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Aydın ili Efeler ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Aydın ili Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmen sayısının 1054 olduğu tespit edilmiştir (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü [MEM], 2023). Araştırmanın yürütüleceği okullarda araştırma yapmak için etik kurul izni ile Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada söz konusu evrenden örneklem alma yoluna gidilmiş, örnekleme oluşturan okullardaki gönüllü öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, örneklem hesaplama tablosundan yararlanılmıştır (Can, 2019; Ural ve Kılıç, 2021). Araştırmanın 1054 öğretmenden oluşan ulaşılabilir evreninin  $\alpha = .05$  anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 285 öğretmen ile temsil edilebileceği tespit edilmiştir. Ancak veri toplama sırasında geri dönüşlerde yaşanabilecek olası sorunlar nedeni ile örneklemin % 10 fazlası alınarak, örneklemin 314 öğretmenden oluşmasına karar verilmiştir. Verilerin toplanacağı 2022-2023 eğitim öğretim döneminde resmi okul sayısı 34'tür (MEM, 2023). Söz konusu okulların tamamına gidilmiştir. Araştırma için gidilen gün tesadüfi olarak okullarda bulunan 329 öğretmenin gönüllü olarak araştırmaya katılması sağlanmıştır. Ancak 15 veri

toplama aracı uygun olmadığı için araştırmadan çıkartılarak 314 katılımcı ile araştırma tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet açısından incelendiğinde 197' si (% 63) kadın, 117' si (% 37) erkektir. Yaş durumlarına bakıldığında 96' sı (% 31) 40 yaş ve altında, 106' sı (% 34) 41-45 yaş aralığında ve 122' si (% 35) de 46 yaş ve üzerinde öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında 54' ünün (% 17) lisansüstü mezunu ve 260' ı (% 83) lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde 67' sinin (% 21) 15 yıl ve altı kıdeme, 190' ının (% 60) 16-25 yıl kıdeme ve 57' sinin (% 19) 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde 276' sı (% 88) evli ve 38' i (% 12) bekarıdır. Öğretmenlerin branşına bakıldığında 173' ü (% 55) sözel branş öğretmeni, 97' si (% 31) sayısal branş öğretmeni ve 44' ü (% 14) de özel yetenek gerektiren branş öğretmenidir. Bulunduğu okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde ise 110' unun (% 35) 5 yıl ve daha az çalışmış olduğu, 101' inin (% 32) 6-10 yıl arası çalışmış olduğu, 71' inin (% 23) 11-15 yıl arası çalışmış olduğu ve 32' sinin (% 10) 16 yıl ve üzeri yıl çalışmış olduğu tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacı ile iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde ise “Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Ölçeği” bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; ortaokul öğretmenlerinin, cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemine, eğitim durumuna, medeni durumuna, branşına ve okuldaki çalışma süresine ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmada Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen “Vizyoner Liderlik Ölçeği” kullanılmış ve ölçeğe açık erişim alanından ulaşılmıştır. Vizyoner Liderlik Ölçeği; vizyoner düşünme, eylem yönelimli olma, geleceği resmetme ve değişime açık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ters kodlu madde bulunmayan ölçekten alınan puan durumuna (1-1.79 arası çok düşük, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40-4.19 arası yüksek ve 4.20-5.00 arası çok yüksek) göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyi değerlendirilmiştir. Çınar ve Kaban (2012), bu ölçek için hem açılımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizlerini yapmışlardır. Birinci faktör dört maddeden (1, 2, 3, 4), ikinci faktör dört maddeden (5, 6, 7, 8), üçüncü faktör üç maddeden (9, 10, 11) ve dördüncü faktör de üç maddeden (12, 13, 14) oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .58 ile .88 aralığındadır. 14 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bu ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla, vizyoner düşünme alt boyutu için (.84), eylem yönelimli olma alt boyutu için (.83), geleceği resmetme alt boyutu için (.87), değişime açık olma alt boyutu için (.82) olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla, vizyoner düşünme alt boyutu için (.90), eylem yönelimli olma alt boyutu için (.84), geleceği resmetme alt boyutu için (.88), değişime açık olma alt boyutu için (.90) ve ölçeğin geneli için ise (.96) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar her bir faktöre ilişkin soru gruplarının, yüksek güvenilirlikte olduğunu ifade etmektedir (Tavşancıl, 2019). Ölçeğin vizyoner düşünme boyutunda; güvenme, ekip arkadaşı olarak görme, düşünmeyi teşvik etme, durum analizi, yeni fikir üretme (Md.3 Sürekli yeni fikir üretme); eylem yönelimli olma boyutunda pratik çözüm üretme, zamanlama kabiliyeti, kurum değerleri (Md.5 Sorunlara pratik çözüm bulur); geleceği resmetme, proje üretme, kurum geleceğe hazırlama (Md.11 Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyma) ve değişime açık olma, değişim, kuruma uygulama, radikal karar alma (Md.12 Değişime açıktır) gibi vizyoner liderliği belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences [SPSS.21]) kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın alt problemleri dikkat alınmış ve bu duruma ilişkin istatistik teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, verilerin normal dağıldığı ve n sayısının n>30 olduğu tespit edilmiştir (Ural ve Kılıç, 2021). Bu nedenle verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama ve parametrik fark

testleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin istatistiksel analizi, bağımsız değişkenlerin (cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, eğitim durumu, medeni durumu, branşı ve okuldaki çalışma süresi) bağımlı değişken (Müdürlerin vizyoner liderlik düzeyleri) üzerindeki farklılaşmasını ortaya çıkaracak şekilde yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan “Kişisel Bilgiler Formu” ile toplanan veriler frekans ve yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistiklerle ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algıları ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algılarının bağımsız değişkenlere (cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, eğitim durumu, medeni durumu, branşı ve okuldaki çalışma süresi) göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ile bulunmuştur. ANOVA testinde ortaya çıkan fark ise gruplarda örneklem sayıları arasında farklar bulunması nedeniyle çoklu karşılaştırma test tekniklerinden biri olan Scheffe testi ile sınanmış, bu durumun hangi gruplardan kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır. Verilerinin anlamlılığı .05 ile sınanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçlarının verilişindeki sıraya uygun olarak; (1) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin bulgular ve (2) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular, başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

### **Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında; öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algı düzeyleri; vizyoner düşünme, eylem yönelimli olma, geleceği resmetme ve değişime açık olma boyutlarında ve genel olarak ele alınmış olup, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **Okul Müdürlerinin Vizyoner Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi**

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri vizyoner düşünme alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Düşünme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
1	Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir, bizi ekip arkadaşı olarak görür.	314	3.84	1.07549	1
4	Durumları analiz eder.		3.77	.93040	2
2	Düşünmeyi teşvik edici tartışmalar açar.		3.54	1.05460	3
3	Sürekli yeni fikirler üretir.		3.40	1.02593	4
Vizyoner Düşünme Boyutu		314	3.64	.89902	

Tablo 1’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul müdürlerinin vizyoner düşünme alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir, bizi ekip arkadaşı olarak görür.” ( $\bar{X}$ = 3.84) ve görece en düşük düzeyde olan “Sürekli yeni fikirler üretir.” ( $\bar{X}$ = 3.40) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin vizyoner düşünme boyutu görece yüksektir ( $\bar{X}$ = 3.64).

#### **Okul Müdürünün Eylem Yönelimli Olma Düzeylerinin İncelenmesi**

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri eylem yönelimli olma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.



**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Eylem Yönelimli Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
7	Okulunu kurumun değerleri doğrultusunda yönetir.		3.92	.99361	1
6	Sorunlara pratik çözümler bulur.		3.85	.99175	2
8	Zamanlama kabiliyeti güçlüdür.	314	3.70	.97125	3
5	Hem yurt içinde hem de yurt dışında faaliyet gösterme eğilimindedir.		3.26	1.16260	4
	Eylem Yönelimli Olma Boyutu	314	3.68	.84863	

Tablo 2’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul müdürlerinin etkili iletişim alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okulunu kurumun değerleri doğrultusunda yönetir.” ( $\bar{X}$ = 3.92) ve görece en düşük düzeyde olan “Hem yurt içinde hem de yurt dışında faaliyet gösterme eğilimindedir.” ( $\bar{X}$ = 3.26) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin eylem yönelimli olma düzeyleri görece yüksektir ( $\bar{X}$ = 3.68).

### Okul Müdürlerinin Geleceği Resmetme Düzeylerinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri geleceği resmetme alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Geleceği Resmetme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Md .	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
9	Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyar.		3.63	1.02506	1
10	Günlük işler ile uğraşmak yerine kurumu geleceğe hazırlar.	314	3.39	1.06438	2
11	Büyük ve cürekâr projeler üretip uygular.		3.14	1.09287	3
	Geleceği Resmetme Boyutu	314	3.39	.95082	

Tablo 3’te görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul müdürlerinin güven alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyar.” ( $\bar{X}$ = 3.63) ve görece en düşük düzeyde olan “Büyük ve cürekâr projeler üretip uygular.” ( $\bar{X}$ = 3.14) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin geleceği resmetme düzeyleri görece çok yüksektir ( $\bar{X}$ = 3.39).

### Okul Müdürlerinin Değişime Açık Olma Düzeylerinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri değişime açık olma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Değişime Açık Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Md.	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
13	Öğrenme ve öğrendiklerini kuruma uygulama yeteneğine sahiptir.		3.78	.97966	1
12	Değişime açıktır.		3.66	1.08510	2
14	Radikal kararlar almaktan çekinmez.		3.42	1.15334	3
	Değişime Açık Olma Boyutu	314	3.62	.98322	

Tablo 4’te görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul müdürlerinin değişime açık olma alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Öğrenme ve öğrendiklerini kuruma

uygulama yeteneğine sahiptir.” ( $\bar{X}$ =3.78) ve görece en düşük düzeyde olan “Radikal kararlar almaktan çekinmez.” ( $\bar{X}$ = 3.42) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin değişime açık olma düzeyleri görece çok yüksektir ( $\bar{X}$ = 3.62).

### Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderliğine ilişkin algı düzeylerinin boyutlar bazında ve genel betimsel istatistikleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
EylemYönelimli Olma		3.68	.84863	1
Vizyoner Düşünme		3.64	.89902	2
Değişime Açık Olma		3.62	.98322	3
Geleceği Resmetme	314	3.39	.95082	4
Genel Vizyoner Liderlik		3.59	.84980	

Tablo 5’te görüleceği gibi, okul müdürlerinin vizyoner liderlik boyutları içerisinde görece en üst düzeyde algılanan “Eylem yönelimli olma” ( $\bar{X}$  =3.68) boyutu olup, bunu sırası ile “Vizyoner düşünme” ( $\bar{X}$  =3.64), “Değişime açık olma”( $\bar{X}$  =3.62) ve “Geleceği resmetme” ( $\bar{X}$  =3.39) boyutları takip etmektedir. Okul müdürlerinin algılanan genel vizyoner liderlik düzeyleri ( $\bar{X}$  =3.59) yüksektir.

### Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının; onların cinsiyetine, eğitim durumuna, medeni durumuna, yaşına, kıdemine, branşına ve okuldaki çalışma süresine göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiki veriler aşağıda verilmiştir.

#### Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, öğretmenlerinin cinsiyetine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Düşünme	Erkek	117	3.79	.88121	312	2.405	.017*
	Kadın	197	3.54	.89869			
EylemYönelimli Olma	Erkek	117	3.78	.86472	312	1.605	.110
	Kadın	197	3.63	.83553			
Geleceği Resmetme	Erkek	117	3.52	1.0118	312	1.890	.060
	Kadın	197	3.31	.90633			
Değişime Açık Olma	Erkek	117	3.71	.97629	312	1.273	.204
	Kadın	197	3.56	.98576			
Genel Vizyoner Liderlik	Erkek	117	3.71	.86369	312	1.953	.052
	Kadın	197	3.52	.83535			

\* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 6’ da görülebileceği gibi cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Vizyoner Düşünme” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 2.405$ ;  $p < .05$ ] anlamlı farklılık gösterirken, “Eylem Yönelimli Olma” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 1.605$ ;  $p > .05$ ]; “Geleceği Resmetme” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 1.890$ ;  $p > .05$ ]; “Değişime Açık Olma” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 1.273$ ;

$p > .05$ ) ve genel vizyoner liderlik algıları [ $t_{(312)} = 1.953$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilen vizyoner düşünme boyutunda erkeklerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.79$ ) kadınların puan ortalamasından ( $\bar{X} = 3.54$ ) yüksektir.

### Eğitim Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, eğitim değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Düşünme	Lisans	260	3.67	.89266		1.448	.149
	Lisansüstü	54	3.48	.92051			
Eylem Yönelimli Olma	Lisans	260	3.77	.84076		2.077	.039*
	Lisansüstü	54	3.47	.86062			
Geleceği Resmetme	Lisans	260	3.47	.92873	312	3.344	.001*
	Lisansüstü	54	3.00	.96913			
Değişime Açık Olma	Lisans	260	3.69	.96247		3.035	.003*
	Lisansüstü	54	3.25	1.00926			
Genel Vizyoner Liderlik	Lisans	260	3.65	.83779		2.581	.010*
	Lisansüstü	54	3.32	.86349			

\*  $p < .05$  anlamlılık düzeyi

Tablo 7’de de görülebileceği gibi eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Vizyoner Düşünme” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 1.448$ ;  $p > .05$ ] anlamlı farklılık göstermezken, “Eylem Yönelimli Olma” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 2.077$ ;  $p < .05$ ]; “Geleceği Resmetme” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 3.334$ ;  $p < .05$ ]; “Değişime Açık Olma” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 3.035$ ;  $p < .05$ ] ve genel vizyoner liderlik algıları [ $t_{(312)} = 2.581$ ;  $p < .05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu boyutlarda lisans mezunlarının puan ortalaması, lisansüstü mezunların puan ortalamasından yüksektir.

### Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8 ’de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Düşünme	Evli	276	3.61	.90583		1.352	.177
	Bekar	38	3.82	.83607			
Eylem Yönelimli Olma	Evli	276	3.65	.85161		2.201	.028*
	Bekar	38	3.97	.78018			
Geleceği Resmetme	Evli	276	3.35	.95881	312	1.878	.061
	Bekar	38	3.66	.85420			
Değişime Açık Olma	Evli	276	3.60	.99181		.913	.362
	Bekar	38	3.75	.91921			
Genel Vizyoner Liderlik	Evli	276	3.56	.85546		1.712	.088
	Bekar	38	3.81	.78291			

\*  $p < .05$  anlamlılık düzeyi

Tablo 8’de de görülebileceği gibi medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin, “Eylem Yönelimli Olma” [ $t_{(312)} = 2.201$ ;  $p < .05$ ] boyutuna ilişkin algıları anlamlı farklılık gösterirken,

“*Vizyoner Düşünme*” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 1.352$ ;  $p > .05$ ]; “*Geleceği Resmetme*” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = 1.878$ ;  $p > .05$ ]; “*Değişime Açık Olma*” boyutuna ilişkin algıları [ $t_{(312)} = .913$ ;  $p > .05$ ] ve genel vizyoner liderlik algıları [ $t_{(312)} = 1.712$ ;  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Medeni durum değişkenine göre anlamlı fark tespit edilen eylem yönelimli olma boyutunda bekar öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.97$ ) evli öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X} = 3.65$ ) yüksektir.

### Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**  
*Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Yaş grubu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Vizyoner Düşünme	A. 40 yaş ve altı	96	3.66	.94469	2,311	.343	.710
	B. 41 – 45 yaş aralığı	106	3.68	.90023			
	C. 46 yaş ve üzeri	112	3.58	.86237			
Eylem Yönelimli Olma	A. 40 yaş ve altı	96	3.66	.89974	2,311	.241	.786
	B. 41 – 45 yaş aralığı	106	3.73	.82930			
	C. 46 yaş ve üzeri	112	3.67	.82715			
Geleceği Resmetme	A. 40 yaş ve altı	96	3.32	.95748	2,311	.429	.651
	B. 41 – 45 yaş aralığı	106	3.44	.99812			
	C. 46 yaş ve üzeri	112	3.39	.90291			
Değişime Açık Olma	A. 40 yaş ve altı	96	3.69	.99198	2,311	.474	.623
	B. 41 – 45 yaş aralığı	106	3.61	1.03872			
	C. 46 yaş ve üzeri	112	3.56	.92462			
Genel Vizyoner Liderlik	A. 40 yaş ve altı	96	3.59	.88513	2,311	.167	.846
	B. 41 – 45 yaş aralığı	106	3.63	.86289			
	C. 46 yaş ve üzeri	112	3.56	.81197			

Tablo 9’da görüleceği gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algı düzeyleri, *Vizyoner Düşünme* [ $F_{(2-311)} = .343$ ;  $p > .05$ ]; *Eylem Yönelimli Olma* [ $F_{(2-311)} = .241$ ;  $p > .05$ ]; *Geleceği Resmetme* [ $F_{(2-311)} = .429$ ;  $p > .05$ ]; *Değişime Açık Olma* [ $F_{(2-311)} = .474$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve *Genel Vizyoner Liderlik* [ $F_{(2-311)} = .167$ ;  $p > .05$ ] bağlamında istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir.

### Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Vizyoner Düşünme	A. 15 yıl ve altı	67	3.78	.93555	2;311	1.010	.366
	B. 16 – 25 yıl aralığı	190	3.60	.92543			
	C. 26 yıl ve üzeri	57	3.60	.75261			
EylemYönelimli Olma	A. 15 yıl ve altı	67	3.76	.90241		.399	.672
	B. 16 – 25 yıl aralığı	190	3.65	.86242			
	C. 26 yıl ve üzeri	57	3.71	.73818			
Geleceği Resmetme	A. 15 yıl ve altı	67	3.35	1.02803		.057	.945
	B. 16 – 25 yıl aralığı	190	3.39	.95229			
	C. 26 yıl ve üzeri	57	3.40	.86313			
Değişime Açık Olma	A. 15 yıl ve altı	67	3.76	1.04862	1.025	.360	
	B. 16 – 25 yıl aralığı	190	3.56	1.00773			
	C. 26 yıl ve üzeri	57	3.65	.80283			
Genel Vizyoner Liderlik	A. 15 yıl ve altı	67	3.68	.90687	.438	.646	
	B. 16 – 25 yıl aralığı	190	3.56	.86492			
	C. 26 yıl ve üzeri	57	3.60	.72864			

Tablo 10'da görüleceği gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algı düzeyleri, *Vizyoner Düşünme* [ $F_{(2;311)}= 1.010$ ;  $p>.05$ ]; *Eylem Yönelimli Olma* [ $F_{(2;311)}= .399$ ;  $p>.05$ ]; *Geleceği Resmetme* [ $F_{(2;311)}= .057$ ;  $p>.05$ ]; *Değişime Açık Olma* [ $F_{(2;311)}= 1.025$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve *Genel Vizyoner Liderlik* [ $F_{(2;311)}= .438$ ;  $p>.05$ ] bağlamında istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir.

### Branş Değişkeni Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, branş durumu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Branş Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Branş	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Fark
Vizyoner Düşünme	A.Sözel	173	3.55	.90583	2;311	7.529	.001*	C/A-B
	B.Sayısal	97	3.59	.89551				
	C.Yetenek	44	4.11	.73424				
EylemYönelimli Olma	A.Sözel	173	3.61	.85011		9.740	.000*	C/A-B
	B.Sayısal	97	3.58	.83442				
	C.Yetenek	44	4.19	.69855				
Geleceği Resmetme	A.Sözel	173	3.32	.94173		6.475	.002*	C/A-B
	B.Sayısal	97	3.29	.93743				
	C.Yetenek	44	3.86	.89903				
Değişime Açık Olma	A.Sözel	173	3.54	.96258	6.326	.002*	C/A-B	
	B.Sayısal	97	3.53	1.04489				
	C.Yetenek	44	4.10	.78612				
Genel Vizyoner Liderlik	A.Sözel	173	3.52	.83526	8.736	.000*	C/A-B	
	B.Sayısal	97	3.51	.86385				
	C.Yetenek	44	4.08	.72136				

\*  $p<.05$  anlamlılık düzeyi

Tablo 11'de görüleceği gibi branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algı düzeyleri, *Vizyoner Düşünme* [ $F_{(2;311)}= 7.529$ ;  $p<.05$ ]; *Eylem Yönelimli Olma* [ $F_{(2;311)}= 9.740$ ;  $p<.05$ ]; *Geleceği Resmetme* [ $F_{(2;311)}= 6.475$ ;  $p<.05$ ]; *Değişime Açık Olma* [ $F_{(2;311)}= 6.326$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında ve *Genel Vizyoner Liderlik* [ $F_{(2;311)}= 8.736$ ;  $p<.05$ ] bağlamında istatistiksel anlamda bir farklılık göstermektedir. İstatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farkın hangi

branş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; yetenek branşındaki öğretmenlerin tüm boyutlarda ve genel olarak puan ortalaması sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur.

### Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, buldukları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12**

*Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Boyut/Değişken	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Vizyoner Düşünme	A. 5 yıl ve altı	110	3.72	.92871	2;311	.780	.506
	B. 6 -10 yıl aralığı	101	3.63	.84894			
	C. 11-15 yıl aralığı	71	3.60	.95672			
	D. 16 yıl ve üzeri	32	3.45	.82168			
Eylem Yönelimli Olma	A. 5 yıl ve altı	110	3.67	.93096	2;311	.585	.625
	B. 6 - 10 yıl aralığı	101	3.70	.77508			
	C. 11-15 yıl aralığı	71	3.76	.82531			
	D. 16 yıl ve üzeri	32	3.52	.84089			
Geleceği Resmetme	A. 5 yıl ve altı	110	3.41	1.01131	2;311	.044	.988
	B. 6 - 10 yıl aralığı	101	3.38	.93218			
	C. 11-15 yıl aralığı	71	3.39	.99147			
	D. 16 yıl ve üzeri	32	3.34	.71082			
Değişime Açık Olma	A. 5 yıl ve altı	110	3.73	1.03573	2;311	.711	.546
	B. 6 - 10 yıl aralığı	101	3.55	.94450			
	C. 11-15 yıl aralığı	71	3.58	1.03427			
	D. 16 yıl ve üzeri	32	3.54	.79312			
Genel Vizyoner Liderlik	A. 5 yıl ve altı	110	3.64	.92174	2;311	.351	.788
	B. 6 - 10 yıl aralığı	101	3.58	.80114			
	C. 11-15 yıl aralığı	71	3.60	.87814			
	D. 16 yıl ve üzeri	32	3.47	.68390			

Tablo 12’de görüleceği gibi okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algı düzeyleri, *Vizyoner Düşünme* [ $F_{(2;311)} = .780$ ;  $p > .05$ ]; *Eylem Yönelimli Olma* [ $F_{(2;311)} = .585$ ;  $p > .05$ ]; *Geleceği Resmetme* [ $F_{(2;311)} = .044$ ;  $p > .05$ ]; *Değişime Açık Olma* [ $F_{(2;311)} = .711$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve *Genel Vizyoner Liderlik* [ $F_{(2;311)} = .351$ ;  $p > .05$ ] bağlamında istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin algılarına göre, vizyoner düşünme alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir, bizi ekip arkadaşı olarak görür.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Sürekli yeni fikirler üretir.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri yüksektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner düşündüğünü algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler okul müdürlerinin okulu daha iyi yere getirebilmek için kendileri ile sürekli olarak irtibat halinde olduğunu ve takım olarak hareket ettiklerini düşünebilirler. Öğretmenlerin algılarına göre, eylem yönelimli olma boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Okulunu kurumun değerleri doğrultusunda yönetir.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Hem yurt içinde hem de yurt dışında faaliyet gösterme eğilimindedir.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri sırası ile yüksek ve ortadır. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerini eylem yönelimli olarak

algıladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri okulun değerlerine göre eylemler sergilemektedir. Bu durum öğretmenler tarafından açık bir biçimde gözlemlenmiş olabilir. Ancak okul müdürleri yurt içinde ve yurt dışında çok fazla faaliyet gösterme eğiliminde olmamış olabilirler. Öğretmenlerin algılarına göre, geleceği resmetme alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyar.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Büyük ve cürekâr projeler üretip uygular.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri sırası ile yüksek ve ortadır. Elde edilen bu bulgulara göre okul müdürlerinin geleceğin resmini çizebilen ve geleceği gösterebilen vizyoner liderler olarak algılandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler geleceğe ilişkin okul müdürlerinin fikirleri olduğunu ve bunları hayata geçirmek için fikirler ürettiğini görmüş olabilirler. Öğretmenlerin algılarına göre, değişime açık olma alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “*Öğrenme ve öğrendiklerini kuruma uygulama yeteneğine sahiptir.*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “*Radikal kararlar almaktan çekinmez.*” ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu bu iki maddenin de öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri yüksektir. Buna göre okul müdürlerinin değişime açık olarak algılandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre okul müdürleri öğrendiklerini okullarında uygulamakta ve değişmekten çekinmemekte olabilirler. Bu durum öğretmenler tarafından net bir biçimde gözlenmiş olabilir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında eylem yönelimli olma, vizyoner düşünme, değişime açık olma boyutlarında yüksek; geleceği resmetme boyutunda orta düzeyde vizyoner liderlik davranışına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri en çok eylem yönelimli olma sonra sırası ile vizyoner düşünme, değişime açık olma ve son olarak da geleceği resmetme boyutunda vizyoner liderlik davranışı göstermektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel vizyoner liderlik düzeyi yüksektir. Okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin eylem yönelimli olma, vizyoner düşünme ve değişime açık olma boyutlarında yüksek düzeyde algılanmasına sebep olarak okul müdürlerinin öğretmenler ile genelde iyi ilişkiler içerisinde olması olabilir. Geleceği resmetme boyutunda öğretmen algılarına göre orta düzeyde vizyoner liderlik algısının oluşmasına okul müdürlerinin mevcut durumlarını korumaya yönelik düşünceleri neden olabilir. Araştırmada yöneticilerin öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin bulgular; Acar (2006), Başaran (2016), Eranıl (2014), Kaçmaz (2020) ve Özdilek’in (2019) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında Babil’in (2009) araştırmasında okul yöneticilerinin orta düzeyde vizyoner liderlik davranışı sergiledikleri, Buharlıoğlu’nun (2014) araştırmasında da okul yöneticilerinin düşük düzeyde vizyoner liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresine, kıdem durumuna ve yaş değişkenine göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyine ilişkin öğretmen algıları hem genel vizyoner liderlik bağlamında hem de diğer boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alan yazın incelendiğinde Babil’in (2009) araştırmasında da söz konusu değişkenlere ilişkin anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte Özdilek’in (2019) araştırmasında yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre vizyoner liderlik algısında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kalyoncu (2008) ve Koçer’in (2021) araştırmalarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında Başaran (2016), Buharlıoğlu (2014) ve Kaçmaz’ın (2020) araştırmalarında yaş, kıdem ve okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırma söz konusu değişkenlerin öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin algılarında farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyine ilişkin algıları vizyoner düşünme boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner düşünme boyutu düzeyine ilişkin algıları, kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Okullarda daha çok erkek yöneticilerin olduğu ve bunların da daha çok erkek öğretmenlerle iletişim kurdukları söylenebilir. Babil (2009), Eranıl (2014), Koçer (2021) ve Seyidoğlu’nun (2020) yaptığı çalışmalarda da erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha çok vizyoner lider olarak görmekteydiler. Bunun yanında Acar (2006), Kaçmaz (2020) ve Kalyoncu’nun (2008) araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyine ilişkin algıları eylem yönelimli olma, geleceği resmetme, değişime açık olma boyutlarında ve genel vizyoner liderlik bağlamında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Lisans mezunu öğretmenlerinin vizyoner liderlik algıları, bu boyutlarda lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Lisansüstü eğitimi alanlar aldığı üst düzey eğitimlerin içeriği nedeni ile okul müdürlerinin vizyoner liderliğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünebilirler. Bunun yanında Başaran (2016), Deneri (2019), Kaçmaz (2020), Kalyoncu (2008), Koçer (2021), Özdilek (2019) ve Seyidoğlu'nun (2020) araştırmalarında eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin branş değişkenine göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyine ilişkin algılarına bakıldığında, özel yetenek gerektiren branş öğretmenlerinin sözel ve sayısal branş öğretmenlerine göre okul müdürlerini vizyoner düşünme, eylem yönelimli olma, geleceği resmetme, değişime açık olma boyutlarında ve genel vizyoner liderlik bağlamında daha yüksek düzeyde vizyoner lider olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrenci başarısı konusunda özel yetenek öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre okul müdürleri ile sınavlara yönelik olarak daha fazla etkileşime girmedikleri ve üzerlerinde baskı hissetmedikleri söylenebilir. Söz konusu branş öğretmenlerinin değişime açık oldukları düşünülebilir. Kalyoncu'nun (2008) araştırmasında da sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha vizyoner olarak algılamaktadır. Bunun yanında Başaran (2016) ve Özdilek'in (2019) araştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre, bekâr öğretmenlerin okul müdürlerini eylem yönelimli olma boyutunda evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde vizyoner lider olarak algıladıkları görülmüştür. Genel vizyoner liderlik bağlamında ve diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre okul müdürlerinin yaptıklarını yeterli olarak algılayabilirler. Bununla birlikte müdürden beklentileri daha az olabilir. Kalyoncu'nun (2008) araştırmasında da bekâr öğretmenler okul müdürlerini daha vizyoner lider olarak görmektedir. Bunun yanında Seyidoğlu (2020) ve Özdilek'in (2019) araştırmalarında okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin medeni durumun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik vizyoner liderlik algılarının yüksek olduğu görülmekle birlikte bu durumun daha iyiye ulaşması gerektiğinin ve bunun okullara olumlu katkılar sağlayacağı unutulmaması gerekir. Eğitim öğretimin kalitesinin artmasını sağlayan okul müdürlerinin vizyoner liderliğinin daha iyi hale gelmesi için çeşitli eğitimler yapılabilir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderliğine ilişkin anlamlı farklılık çıkmayan yaş, okuldaki çalışma süresi ve kıdem değişkenleri ile ilgili vizyoner liderliğe ilişkin etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla meta analiz yapılabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlere cinsiyet ayrımı yapmadan davranmaları için insan ilişkilerine yönelik eğitimler verilebilir. Okullardaki kadın yöneticilerin sayıları artırılabilir. Araştırmada lisans eğitimi alan öğretmenlerin vizyoner liderlik algıları lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre yüksek çıkmış olup daha fazla sayıda öğretmenin lisansüstü eğitim almaları özendirilebilir ve bu konuyla ilgili nitel çalışmalar da yapılabilir. Sözel ve sayısal branş öğretmenlerinin üzerinde bulunan öğrenci sınav başarısına yönelik baskının azaltılması yapılacak bilgilendirme toplantıları ile düşürülebilir. Okul müdürleri evli öğretmenlerin beklentilerine yönelik kolaylıklar sağlayabilir ve onlar üzerindeki etkilerini artırabilir. Bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak söz konusu bölgede vizyoner liderliğe ilişkin ilköğretim ve lise kademelerinde de araştırmalar yapılabilir.

### **KAYNAKÇA**

- Acar, S. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Babil, F. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Balcı, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Başaran, M. E. (2016). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.



- Buharlıoğlu, C. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (*İzmir ili çigli ilçesi örneği*) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, Y. ve Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi, Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29 – 47.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 17 (sup1), 5-20.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem A Yayınları.
- Çınar, F. ve Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: an application in hospital organizations. *8th International Strategic Management Conference. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Deneri, S. (2019). Ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Derin, N. (2019). Vizyoner liderliğin kavramsal çerçevesi ve işletmeler için önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 114-125.
- Eranıl, A. K. (2014). Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications*. Pearson Merrill Prenties Hall.
- Hallinger, P. (2005) Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). Grid® principles and situationalism: Both A response to Blake and Mouton. *Group & Organization Studies*, 7 (2), 207-210.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Kaçmaz, S. (2020). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kalyoncu, K. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar İlkeler Teknikler (Otuz altıncı basım)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.
- Kıral, E. (2021a). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan* içinde (413-426). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 235.
- Kıral, E. (2021b). Hizmetkar liderlik: Okul yöneticisinin anahtarı., E. Oğuz ve K. Yılmaz (Eds.), *Prof. Dr. İnyet Aydın'ya armağan* içinde (389-404). Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2023). Excellent leadership of school administrators: A cross-cultural investigation. *TUBITAK 2219 International Post Doctoral Research Fellowship Programme Final Report*. (2019/1 Term, 1059B191900856).
- Kıral, E. ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 96-112.
- Kıral, E. ve Okyay Z. K. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Journal of Research in Education and Teaching* 12 (4), 124-142.
- Koç, N., & Ulutaş, M. (2021). Secondary School Principals Opinions on Leadership Competencies. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 12(2), 1-17.
- Koçer, M. C. (2021) Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlilikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Koçman, E. A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuru Çetin, S. (2022). Okul liderliğinin bilgi yönetimine ilişkin rolleri, A. Bostancı ve S. Koçak (Eds.), *Okul liderliğine bütüncül yaklaşım örnek olaylar ve okul yöneticilerine uygulama önerileri* içinde (131-151). Anı Yayıncılık.
- MEM. (2023). *Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılına Ait Genel Bilgiler*. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sitesinden 28.03.2023 tarihinde <http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden alınmıştır.
- Özdilek, K. (2019). Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Seyidoğlu, Y. (2020). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (66), 373-388.
- Ulutaş, M., & Arslan, H. (2018). Bilişim liderliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 105-123.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.

## BÖLÜM 10

### ÖĞRETİM ELEMANLARININ SANATSAL LİDERLİK İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Cihan ÜNAL<sup>2</sup>, Mehmet ULUTAŞ<sup>3</sup>

#### Özet

Araştırmada Ege Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesi bünyesindeki öğretim elemanlarının sanatsal liderlik ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili üniversitede görev yapan sekiz öğretim elemanı ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilime dayanmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada katılımcılarda liderlik özelliği aranmamıştır fakat yapılan ön görüşmelerde sanata ilgili olan, tecrübelerinin farkında olan öğretim elemanlarının olmasına özen gösterilmiştir. Öğretim elemanlarının sanatsal liderlik hakkında görüşlerinin belirlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Öğretim görevlilerinin liderlik üzerine görüşleri, her öğretim görevlisine göre farklılaştığı görülmüştür. Türkiye’de sanatsal liderlik alanlarını içeren daha kapsamlı araştırmaların yapılması, sanatsal liderlik üzerine ve sanat eğitime yönelik kurslar, konferanslar, uygulamalı etkinlikler ve kurumların kendi içinde personellerine hizmet içi eğitimler verilmesine ilişkin öneriler ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim elemanları, sanat, liderlik, sanatsal liderlik.

#### GİRİŞ

Yönetim kavramı, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Yönetim, bir topluluğun belirli bir hedefi olan ve bir amaç doğrultusunda hedeflerin gerçekleşmesi için bir araya gelen insanların topluluklar halinde harekete geçirilmesi, yönlendirilmesi süreci şeklinde ifade edilebilir (Başaran, 2004). İnsanlar sosyal varlıklardır ve sosyal yapılanma içinde birbirleriyle amaçları doğrultusunda bir araya gelerek örgütleri oluştururlar. Bu örgütler arasında en önemlilerinden birisi, günümüzde önemli yer tutan, belli bir amacı gerçekleştirmek için kurulan üniversitelerdir. Üniversiteler için toplum lideri örgütlerdir. Bilgi toplumlarında yükseköğretim kurumları araştırma yaparak, bulunduğu bölgede ki topluma, genel çerçevede ise insanlığa hizmet etmektedir. Yükseköğretim kurumları bu öğretimin, özellikle sanat, bilim ve teknoloji alanlarında sunacakları katkıların tutarlı ve nitelikli olması gerekir. Üniversiteler, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve içinde bulunduğu topluma hizmet verme hedefleri yanında, ömür boyu öğrenmeyi kural edinmiştir.

Birnbaum (1988) üniversitelerin kendine has özelliklere sahip olan karmaşık yapılar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalarını desteklemek içinse birçok model ortaya atmıştır. Sporn (1996) karmaşık oluşumlar olarak nitelendirilen üniversitelerin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Üniversiteler incelendiğinde karmaşık amaçlara sahip olduğu görülmektedir. Bu karmaşık amaçlar, öğretim, araştırma ve hizmet alanlarında birbirinden farklı hedeflerin yanında net olmayan bir karar verme sürecine sebep olmaktadır.
2. Üniversiteler genel anlamda insanların ihtiyaçlarına cevap veren kurumlardır. Üniversitelerin görev ve sorumluluklarını ifa edebilmesi için bünyesinde yer alan öğrencilerin ve toplumu oluşturan insanların ihtiyaçlarının farkında olması gerekir. Üniversitelerde okuyan öğrenciler, üniversiteye girdiği ilk yıllarında, mezun olduğunda yapmak istediği mesleği ve gelecekte kendilerine sunulan mesleklere hazırlık konusunda belirli beklentiler içinde olabilir ve ihtiyaçlarının karşılanması için kendilerine yol gösterilmesini beklemektedir.
3. Üniversitelerin hedeflere ulaşmak için belirledikleri belirli şartları vardır. Bu kurumlar için önceden

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ulutaş danışmanlığında, Cihan Ünal tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim uzmanı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Gençlik Merkezi, Denizli/Türkiye, chnun1992@gmail.com, ORCID: 0009-0007-2706-9963

<sup>3</sup>Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6539-2039

belirlenmiş ve sıradanlaşan şartları ifade etmek kolaydır, fakat kişiler sürece katıldıklarında üniversitelerde gördüğü gibi birçok hizmeti sunmak için bazı standartları yükseltmek zorlaşmaktadır.

4. Üniversitelerde çalışan akademisyenler, özgürlük için, kurum içinde daha fazla söz sahibi olmak ve güçlü bir dile sahip olmak eğilimindedirler. Üniversitelerde karar verme aşamalarında, akademik ve idari çalışanların sürece katılımı sebebiyle genellikle karmaşık bir yapıdadır. Örneğin, profesörlerin artış göstermesi finansal yönetim çalışanları ve gider kalemleri arasında ki denge durumlarında değişime sebep olmaktadır. Bu ve benzeri süreçler yönetim ve daha fazla söz hakkı isteyen daha fazla özerk bir yapı için güçlü bir dil kullanmaya gayret eden akademisyenler arasında uyumsuzluklara sebep olup, karar verme konusunda daha az deneyime sahip olmasına neden olmaktadır.

5. Üniversiteler içinde bulunduğu çevre ile iç içedir. Politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlarda yaşanan değişiklikler üniversitelerin içinde bulunduğu durumu olumlu veya olumsuz etkileyebilmekte ve yaşanan bu değişiklikler üniversitelerin hedefleri doğrultusunda stratejik faaliyet planlaması için kullanılabilir. Dünya üzerinde yer alan birçok üniversiteler incelendiğinde, üniversitelerin kurumsal özerklik, sosyal talepler ve hükümet düzenlemelerine karşı mücadele ettiği görülmektedir.

Bu bağlamda karmaşık yapıya sahip olan üniversitelerin yönetiminde liderliğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Liderlik kavramı üzerine birçok bilim adamı yazarlarca farklı tanımlamalar yapmıştır. Davis (1988) liderliği, kişileri önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yöneltmeye ikna etmektir diye tanımlarken, Bakan (2008)'a göre lider kişilerin davranışlarını kendi istediği şekilde biçimlendiren ve bu biçimlendirme sürecinde yol gösteren, aydınlatan, emir ve talimatlar veren, çalıştığı kişilerin istek ve ihtiyaçlarını bilen ve sezen yaratıcı kimsedir. Günümüzde liderlik kavramı üzerinde oldukça durulmaktadır. Liderlik ile ilgili belli başlı ülkelerde eğitimlerin önem kazandığı görülmektedir. Diğer ülkelerin yanında, Türkiye'de liderlik kavramı üzerinde son zamanlarda yoğun çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Ne kadar liderlik üzerine çalışmalar yapılsa da, liderlik kavramı üzerine tanımlama yapmak oldukça güç olabilmektedir. Liderlik türleri ile ilgili birçok yeni çalışma da literatürde yer almaktadır. Bilişim liderliği, mükemmel liderlik gibi liderliğe farklı bakış açılarıyla bakan bu çalışmalar sayesinde liderlik kavramı daha detaylı açıklanmaktadır (Kıral, 2020; Ulutaş ve Arslan, 2018).

Liderlik insanın var olduğu zamanlardan bu yana kadar gelen eski bir kavram olarak bilinmektedir. Tarihler boyunca toplumlar, isimleri ünlenmiş, dillere destan olmuş liderler çıkarmıştır. Bu liderler yaşadığı toplumun gelecek seyrini değiştirmiştir. Bu yüzden geçmişte toplumlar için önemli olan bu liderler, günümüzde önemini korumakta ve toplum içinde yer alan örgütlerde de büyük önem arz etmektedir (Turan ve diğerleri, 2014).

İnsan kavramı örgütlerin vazgeçilmez bir parçası olduğu bilinmektedir. Örgütler kişilerden en üst seviyede fayda sağlamaya çalışmaktadır. Kişinin önemli özelliklerinden birisi de liderlik özelliğidir. Örgütlere yeni personel alımında, yönetim sınıfında yer alacak kişilerde daha çok liderlik özelliği aranır. Kişilerin liderlik gücü yüksekse kurumun verimliliğini arttırdığı ve içinde bulunduğu örgüte pozitif katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu sebeple günümüzde liderlik kavramı önem kazanmıştır.

İnsanlık ve insanlığın yaşadığı çevre bir sanat üzerine yaratıldığı söylenebilir. Sanat kavramının içerisinde güzel, yaratmak ve başkalarını etkileme kelimelerinin sık sık yer aldığı görülebilir. Bu kavramlara yer veren sanatçılar, sanatı aynı çizgide fakat farklı yollardan tanımladığı söylenebilir. Sanat hakkında birçok tanım literatür de yer almaktadır. Sanat, kişinin yaşadığı çevrede, etrafında yaşanan olaylara karşı, kendini diğer kişilerden farklı olarak ifade edebilmesidir (Hicks, 2004).

İnsanlığın mağara yaşantılarından bu yana mağara duvarlarına çizdiği resimlerden, sanatın ne kadar eski çağlardan günümüze kadar geldiği anlaşılmaktadır. Dönemin insanları teknoloji ile tanışmamış, imkânların kısıtlı olduğu dönemde çamura şekil verip, farklı tekniklerle heykel yaptıkları görülmüştür. İmkânların kısıtlı olması, insanların kendilerini ifade etmesine engel olmadığı, sanatın dünden bugüne hep var olduğu görülmektedir. Toplumların geçmişten günümüze kadar, sürdürmüş olduğu değişimi kavramada önemli bir yer tutan sanat kavramı için birçok tanım yapılmıştır. Genel bir tanım yapılacak olursa, insanların, içinde yaşadığı çevre karşısında hissettiği duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, ses, biçim gibi öğelerle ifade ettikleri bir etkinliktir (Tuzlak, 2004).

Günümüzde, yönetimin olduğu her alanda liderlik vasıfları yüklü kişiler ortaya çıkabilmektedir. İçinde yaşadığımız tüketim odaklı toplumda sanat yönetilmesi gereken bir duruma gelmiştir. Toplumun sanat ihtiyacının nasıl karşılanması gerektiğinin ve nasıl yönlendirileceğinin bilinmesi gerekir (Erbay, 2009). Yönetimin olduğu yerde liderlik vasıfları yüklü kişiler, bu durumda da ortaya çıkabilir. Sanatsal Liderliğin başrolü olan bu kişiler araştırmanın asıl konusudur. Farklı bireylerin, farklı liderlik davranışları sergileyebilir. Bu durum birçok liderlik türünün ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Araştırmaya konu olan sanatsal liderlik kavramının günümüz ihtiyaçlarından doğan bir liderlik tarzı olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

Geçmiş dönemlere bakıldığında, yaşanan dönemin koşulları altında farklı yerlerde farklı kültürlerin etkisi ile bu kültürler içerisinde birbirinden farklı özelliklere sahip birçok liderlik yapıları ortaya çıkmıştır. İnsanlığın bir arada yaşamaya başladığı dönemlerden bu yana liderlik kavramının hayatımızda olduğunu söylenebilir, geçmişte olduğu gibi liderlik kavramının gelecekte önemli bir yere sahip olacağını ifade edilebilir (Bass, 1990).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda liderler birçok sorun ile karşılaşmaktadır. Globalleşen Dünya içerisinde, geleneksel liderlik modellerinin ihtiyaçlara cevap vermekte güçlük çektiği görülmektedir. Tabi bahsedilen liderlik kavramı, geçmişten günümüze kadar birbirinden farklı yapılarla ortaya çıkmış ve günümüzde halen devam eden bir güncellenme içindedir. Günümüzün liderleri bu sorunları analiz edip, nasıl çözüme kavuşturması gerektiğini tekrar düşünmek zorundadır. Çözümü bilinmeyen bir sorunu, çözüme kavuşturmak, icat ve yenilikçi bir bakış açısı gerektirir. Liderlerin bu özellikleri kazanmasına yardımcı olacak en önemli yol ise sanattır (Katusin, 2016; Purg ve Walravens 2015; Woodward ve Funk, 2010). Bu çerçevede, Modern liderlik türleri içerisinde yer alabilecek “Sanatsal Liderlik” bir liderlik türü olarak gösterilebilir.

Birçok liderlik türü arasından Bradt (2014)’e göre Dünya’nın en çok ihtiyaç duyduğu liderlik türü sanatsal liderliktir. Sanatsal liderler, karşı taraftaki kişilerin duygularını etkileyerek onlara ilham verirler. Bir şeyin nasıl görüldüğü, nasıl koktuğu, onun nasıl hissedileceği konusunda insanlığa rehber olurlar. Sanatla ilgilenme, çalışılan iş kollarında farklı aydınlatıcı fikirlerle öne çıkmayı sağlayabilir. Gerçek hayatta yaşanan sorunlara, yaratıcı çözümler bulunmasına yardımcı olabilir. Aslında sanatın incelenmesi, yaşanan hayatın kritiğini yaparken yaratıcı olma, hayatın karışık yapısını anlayabilme, cesur kararlar alabilme ve harekete geçme kabiliyetini arttırır (Katusin, 2016). Sanatsal liderler, diğer liderlerden farklı olarak toplumun büyük bir çoğunluğu tarafından fark edilmeyen ancak toplumu, toplumun farkında olmadan etkisi altına alan ve hedefleri doğrultusunda toplumu yönlendiren kişiler olarak düşünülebilir. Sanatsal liderler kendilerinden üst veya ast kişilerin vizyon ve hedefleri konusundaki düşünce baskısından genellikle etkilenmez. Sanatsal lider ile hitap ettiği toplum arasında, liderin hedef ve amaçlarını topluma aktarmaya yarayan eserler vardır, bu eserler sanatsal liderlerin araçlarıdır. Bir kişinin toplum içerisinde lider olarak görülmesi için onu toplumdaki kişilerden farklı kılan bazı özelliklerin kendisinde bulunması gerekir. Sanatsal liderlerde bu özelliğin analiz gücü ve gözlem yeteneği olarak ifade edilebilir.

Albrecht (2017), lider için sanatın neden önemli olduğunu, sanat ile birlikte kişinin, kimsenin denemediği şeyleri denemeye ve hatalı da olsa bir şeyler yapma cesareti vermesi olarak anlatır. Bunun aslında toplumda davranış haline getirilmesi gereken bir durum olduğunu ifade eder. Ayrıca yaratma eğlencesinin farkına varan kişiler hayattan zevk almaya başlar ve elde ettiği rahatlık ile keyifli bir yaşam sürerler. Üniversitelerin yeni bir şeyler ortaya koyan kurumlardan birisi olduğunu düşünüldüğünde, bir şeyler yapma cesaretinin en fazla ihtiyaç duyulduğu yer olduğu söylenebilir. Akademisyenlerin yeni şeyler ortaya koymasına ile keyifli bir hayat sürmesini sağlayabilir. Bu sayede toplumun mutluluğuna da daha kolay katkı sağlayabilir.

Sanatsal liderlik kavramı üzerine literatürde bir eksiklik tespit edilmiş olup ilgili çalışmanın da alana katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu araştırma öğretim elemanlarının sanatsal liderlik ile ilgili görüşlerini öğrenmeyi amaçlayarak, üniversite yöneticilerine, akademisyenlerine sanatsal liderlik konusunda farkındalık kazandırıp üniversite içerisinde kalite standartlarının artırılmasına katkıda bulunacağı, üniversitede sanatsal liderlik uygulamalarına yönelik eğitimler düzenleme konusunda yapılacak faaliyetlere ışık tutması, yetenekli liderlerin keşfedilmesi ve akademik çalışmalarında niteliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanlığı için liderlik en önemli

unsurlardan birisi olarak görülebilir. Bu kavramın gelişimi farklı bakış açılarıyla zenginleşmesi topluma önemli bir yarar sağlayacaktır. Araştırma ile sanatsal liderlik konusunda bir katkı sağlamak, gelecek olan yeni çalışmalara altyapı hazırlamak, literatüre yeni kazanımlar edindirmek istenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı bilginin üretildiği ve toplum lideri olan üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının, sanatsal liderlik ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

- 1) Öğretim elemanları sanatı nasıl tanımlamaktadır?
- 2) Öğretim elemanları liderlik kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- 3) Sanatsal liderlik kavramı öğretim elemanları için ne ifade etmektedir?
- 4) Öğretim elemanlarının liderlerden hangi özellik, beceri ve davranışlara sahip olması beklenmektedir.
- 5) Öğretim elemanları, kendi meslektaşlarının sanatsal liderlik ile ilgili sahip olması gerekliliğini düşündüğü özellikler nelerdir?
- 6) Öğretim elemanları etki alanları içinde sanatsal liderliği nasıl kullanabilir?
- 7) Öğretim elemanlarına göre, kendi meslektaşlarının sahip olması gereken sanatsal liderliğin alt boyutları nelerdir?

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasını sağlayan araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nitel çalışmada araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilimden yararlanılmıştır. Olgu bilim deseni günlük hayatımızda farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı biçimde bilgi sahibi olmadığımız, olgu durumlarına odaklanmaktadır. Yaşamımızdaki olaylar, tecrübeler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar birer olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu belirlenirken farklı nitel örnekleme modelleri kullanılmıştır. Öncelik olarak kolay ulaşılabilir örnekleme modelinden faydalanılmıştır. Bu modele göre, araştırmacının ikamet ettiği il çalışma için seçilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer örnekleme modeli ise benzeşik (homojen) örnekleme modelidir. Bu modele göre ilgili üniversitede çalışan, rastgele seçilen sanat ve liderlikle ilgili olduğu düşünülen sekiz öğretim elemanı çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının isimleri kullanılmamıştır. Katılımcılara A1,A2,A3 gibi kodlar verilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, öğretim elemanlarının sanatsal liderliğe ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, olay ve olguları görüşmenin yapıldığı kişilerin daha iyi anlamlandırmalarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak ve daha derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Form oluşturulurken 10 alan uzmanlarından görüşler alınarak sorular belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 7 temayı kapsamaktadır.

### **Veri Toplanması ve Analizi**

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Esas görüşmelerden önce pilot uygulamalar iki öğretim elemanı ile yapılmıştır. Uygulamalara başlamadan öğretim

elemanlarından ses kayıt izinleri alınarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yazımları yapılan görüşmeler tekrardan doğrulatilip sonrasında içerik analizi ile oluşturulmuştur. Görüşmeler 2021 yılı Mart, Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında seçilen öğretim görevlileri aranarak görüşmeler için randevu tarihi ve saatleri belirlenmiştir. Görüşmeler, öğretim görevlilerinin odalarında yüz yüze yapılmıştır. Ses kaydına müsaade eden toplam ses kayıt süresi 159 dakikadır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları harici disklere yüklenerek korunmaya alınmıştır. Analizlerden önce elde edilen veriler dikkatli şekilde dinlenerek gerekli notlar çıkarılmış ve elde edilen veriler incelenerek anlamlı cümleler şeklinde veya kelimeler olarak bölümlere ayrılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda anlam bakımından birbiri ile ilişkisi görülen kavramlar aynı kategorilerde toplanarak öğretim görevlilerine ilişkin düşünceleri temalar altına yerleştirilmiştir.

### **Araştırmacıların Rolü**

Araştırmacıların yapılan çalışmayla ilgili, deneyimi, eğilimi, geçmiş yaşantıları, ön yargıları ve varsayımları varsa bu bölümde açıklanmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışmayı yapan araştırmacılardan biri resim-iş öğretmenliğinden mezun olmuştur. Sanatı içinde barındıran bir bölümden mezun olan araştırmacı meslek olarak Gençlik Spor Bakanlığı bünyesinde Gençlik Merkezlerinde Gençlik Çalışanı (Lideri) olarak çalışmaktadır. Araştırmacının donanım olarak sanatsal ve liderlik üzerine vasıflarla içli dışlı olduğu için araştırmaya olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Diğer araştırmacı ise alanda konu ile ilgili çalışmaları olan, hakemlikler yapan ve lisansüstü dersler verip, danışmanlıklar yapan bir akademisyendir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmada katılımcı teyidine dikkat edilmiştir. Konu hakkında araştırmanın çalışma alanı dışına çıkılmamıştır. Konu ve araştırma yöntemi hakkında uzmanlaşmış kişiler ile bilgi alışverişi sağlanmış, uzman kişi yardımı alınmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların geçerliliğini sağlamak adına uzman kişilerin görüşleri göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda, araştırmacı tarafından soruların açıklığı, uygunluğu gibi hususlar açısından görüşme formu tekrar incelenmiş ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırmacıların yorumu katılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Bulgular ses kaydı ile korunarak veri kaybı yaşanması önlenmiştir. Bu durum araştırmanın iç tutarlılığını artıran bir etmen olarak söylenebilir. Ayrıca araştırma başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Temaların oluşturulması konusunda görüş alınıp, fikir birlikteliği sağlanmıştır. Sonuç ve bulgular kısımlarının tutarlı olup olmadığı incelenmiş ve çalışmanın dış geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümde öğretim elemanlarının, sanatsal liderlik hakkındaki görüşlerine ilişkin görüşmeler sonucunda elde edilen temalar tablolarla birlikte aktarılmaktadır. Bulguları ortaya koyan tablolar araştırma soruları kapsamında, ilgili başlıkların altında sunulmaktadır.

### **Sanat Kavramı**

Öğretim elemanlarına sorulan, “Sanat sizce nedir? Sizin dünyanızda sanatın yerini öğrenebilir miyim? Örneklerle açıklayabilir misiniz?” Şeklinde yer alan soruya, görüşme esnasında verilen cevaplardan çıkarılan bulgular aşağıda yer alan Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1**  
Öğretim Elemanlarının Sanatsal Liderlik Hakkında Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Betimlemeler
Sanat Kavramı	Sanatsal Bakış	Estetik anlayış	A1,A6
		Yaratıcılık	A1
		Düşünme ve üretim yapma biçimi	A5
		Genel geçer sanat tanımı yoktur	A1
	Kişisel Bakış	Duyguların dışa vurumu	A2,A7
		Çevremizdeki şeyleri içselleştirmek	A3
		Kendini arayış çabası	A4
		Kendini ifade etme	A8

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretim elemanları sanatın genel geçer tanımı olmadığı, estetik anlayış, yaratıcılık, duyguların dışa vurumu, çevremizdeki şeyleri içselleştirmek, kendini arayış çabası, düşünme ve üretim yapma biçimi ve kendini ifade etmek olarak görmektedir. Aşağıda bu görüşler ile ilgili örneklere yer verilmiştir.

*Şuan elimizde genel geçer kuralları içeren bir sanat tanımı yok. Sanatı tanımlama çabası dediğimiz sanat felsefesi üzerinden doğan tanımlar var. Benim kendi okumalarımın kaynaklanan, genel bir çerçeve çizme anlamında, sanat aslında iki boyutta ele alınabilir. Bir geçmişte oluşturan estetik anlayış, diğeri de yaratıcılık boyutu diyebiliriz. Bir insan geçmişte oluşturan estetik bilgiyi özümseyip, yaratıcılığı ile bunu ileriye taşırsa sanat veya sanat eseri ortaya çıkabilir. (A1)*

*Bence gerçek manada sanat eşyadaki yani yaratılmış olan her şeydeki kendisine has olan düzeni ve uyumu yakalamak ve onu içselleştirmektir, diye düşünüyorum. Mesela bir çiçekteki, bir sinekteki, bir müzikteki sanat nihai derecededir. Ben makine mühendisi olduğum için bir sinekteki sanatı ele alırsak günümüzdeki son teknolojiyle üretilen helikopterlere ilham olan yer aslında farklı türdeki sineklerin uçuşunun incelenmesine dayanır. Yani bir sineğin sadece manevra kabiliyeti ve istediği yere kolayca inmesine bakacak olursak bizim üreteceğimiz uçan bir makine ne kadar buna yakın olabilirse o derece mükemmel sanat eseri olacaktır. Ben sanatı bu şekilde değerlendiriyorum. (A3)*

*Benim sanat ile ilgili kendime yakın gördüğüm görüş genel anlamda sanatın bir insanın kendini arayış çabası sonucu ortaya çıkan işler olduğunu düşünüyorum.(A4)*

*Sanat dünyayı ya da hayatımızla ilgili her şey ile yeni bağlantılar kurarak bir düşünme ve üretim yapma biçimi olarak düşünüyorum.(A5)*

*Sanat bence estetikdir. İnsan ruhuna hitap eder. Dolayısıyla insanda bir karşılığı olmalıdır.(A6)*

*Sanat dediğimizde aslında insanın duygusal yönünün ağır bastığı bir faaliyetten bahsediliyor. Dolayısıyla duygunun bir sanat eseri oluşması için öncelikle duyguya ulaşması gerekiyor. O duygunun beğeni yargısıyla birlikte insanın ortaya koyduğu ürünlerdir aslında sanat dediğimiz şey.(A7)*

## Liderlik

Öğretim elemanlarına sorulan ikinci soru “Liderlik hakkında düşünceleriniz nelerdir? Sizce liderler nasıl anlaşılır? ” sorusudur. Bu soruyla birlikte akademisyenlerin liderlik kavramına yönelik düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Akademisyenlerin liderlik hakkında verdiği cevaplar sonrası ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.



**Tablo 2**  
Öğretim Elemanlarının Liderlik Hakkında Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Betimlemeler
Liderlik Kavramı	Yönlendirme	Diğer insanları etkileyen	A1, A3,A5,A7
		Herkesin onayladığı kişi	A2
		Önder	A8
	Özellik	Bilgisel olarak donanımlı	A1
		İnanıldığı doğruları olan	A1,A3
		Sorgulayan	A1
		Tutarlı	A1
		Söylediklerine kendisinin inanması	A4
		Fedakarlık yapan kişi	A6

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretim elemanları bir liderlik kavramını, tutarlı, inandığı doğruları olan, bilgisel olarak donanımlı, sorgulayan, diğer insanları etkileyen, herkesin onayladığı, söylediklerine kendisinin de inanması gereken, fedakârlık yapan önder kişi olarak görmektedir. Aşağıda bu görüşler ile ilgili örnekler verilmiştir.

*Bir lider öncelikle tutarlı olan kişidir. Temel olarak inandığı doğruları olandır. Fikirleri doğrultusunda ise tutarlı olmalıdır. Bilgisel olarak da donanımlı olmalıdır. Sorgulayan bir insan olmalıdır. Diğer insanları da etkilemesi gerekir. (A1)*

*Şimdi bence liderlik hal ve hareketleriyle tavır ve davranışlarıyla insanlar açısından düşünecek olursak insan topluluklarına kendilerine ve diğer insanlara fayda sağlayabilecek şekilde belirli amaçlar etrafında toplayabilmek bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları yönlendirebilmektir diye düşünüyorum. Bu alanda baktığımız zaman aslında en büyük lider peygamberimizdir. İnsanlara Gösterdiği gaye, saadet, getirdiği nur ile kâinat başıboşluktan kurtulmuş. (A3)*

*Ben kendi açımdan lider deyince benim sınıf yönetimi dediğimiz şey aslında bir liderliktir. Aslında her öğretmen sınıfını yönetir, kontrol eder onu yönlendirir. Bir anlamda lider olarak tanımlanabilir. Ve lider özelliklerini bu anlamda taşıması gerekir. Ben bu anlamda düşünüyorum. Liderinde özellik olarak en basta iyi bir liderde olası gereken şeyin, temel özelliğin söyledikleri şeye inanması, iyi bir liderin temel özelliği olmazsa olmaz özelliği söylediği şeye kendisinin inanmasıdır. (A4)*

*Liderlik dediğimiz şey insanları konumuna göre yönetebilen insandır. Yani her insan kendi konumuna göre iyi yöneten insana lider denir aslında iyi liderde aslında zor zamanlarda ortaya çıkar. Normalde herkes lider gibi gözükür ama kriz anında o krizi yönetebilen kişi liderdir. (A7)*

*Lider önderdir. Önde gidendir. Her şeyden önce örnek olandır. Doğru örnek olandır. Kendisi yaptıkları ile lider olur. Bence liderlik budur. (A8)*

### Sanatsal Liderlik

Öğretim elemanlarına sorulan üçüncü soru “Sanatsal liderlik kavramı size ne ifade etmektedir? Açıklar mısınız?” sorusudur. Bu soruyla birlikte öğretim elemanlarının sanatsal liderlik kavramının onlar için ne ifade ettiği öğrenilmeye çalışılmıştır. Akademisyenlerin üçüncü soru hakkında verdiği cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**  
Öğretim Elemanlarının Sanatsal Liderlik Hakkında Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Betimlemeler
Sanatsal Liderlik	Yönlendiren	Yön veren, yönlendiren	A2,A3,A4,A5, A8
		Geçmiş (Entelektüel) birikime sahip	A1
	Bireysel Tecrübe	Sanat icra eden ve öğreten	A7
		İleri görüşlü olan	A1
	Doğuştan Gelen	Doğuştan gelen yetenek	A6
	Doğuştan Gelmeyen	Dogmatik olmayan	A1

Tablo 3'te görüldüğü üzere üniversitedeki öğretim elemanlarının sanatsal liderlik kavramını geçmiş (entelektüel) birikime sahip, dogmatik olmayan, ileri görüşlü olan, yön veren, yönlendiren, doğuştan gelen yetenek ve sanat icra edip öğreten kişi olarak görmektedir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örneklerle yer verilmiştir.

*Sanatsal liderlik, sanatçılardan örnek verecek olursam, orkestra şefini düşünelim. Farklı farklı sesleri bir arada uyum içinde bize sunuyor. O farklı sesleri bize güzel bir şekilde ulaştırıyor. Aynı şekilde resim üzerinden bakarsak, farklı renkler var ve bir ressam bu renklere göze hitap eden eserler ortaya çıkartıyor. Sanatsal Liderlikte ise lider içinde bulunduğu toplum, topluluk, kurum içinde farklı farklı renkleri, kişilikleri, kültürleri birleştirebilen, onları güzel gösterebilen, o topluluğa yön veren kişidir diyebiliriz. (A2)*

*Bence sanatsal liderlik kavramı da topluluklara ve insanlara yine eşyanın yaratılış gayesine uygun olarak ne işe yaradıklarını, ne amaçla hizmet ettiklerini anlatabilmek ve o eşyadaki düzen ve intizamı onlara göstererek yapacakları faaliyetlerde icraatlar da bu düzene uygun hareket etmelerini sağlayabilmektir. Yani sanatsal liderlikten benim anladığım bu. (A3)*

*Bir hoca öğrencinin kendisine benzemesine özenmesini olumlu bir şey olarak düşünmemesi gerekiyor. Belki o hoca için gurunu okşayıcı bir şey olarak düşünebilir fakat öğrencinin kendini yansıtan resimler yapabilmesi gerekir. Hocanın sanat liderliğini ikna etme, yönlendirme, rehberlik etme, inandırma gibi noktalarda kullanması gerekir. Ve bunun yapmıyorsa kendini geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum. (A4)*

*Sanatsal liderlik kavramı, sanatın insanı ve toplumu dönüştürme gücünün liderler tarafından kullanılması olarak ifade edebiliriz. Sanatın sahip olduğu dönüştürme, yönlendirme özelliklerinin sürece katılması olarak görüyorum. (A5)*

*Sanatsal liderlik toplumda karşılık bulan ve karşılıklı etkileşim içinde olan sanatsal talepler içinde olmaktadır. Diye düşünüyorum. Bu sanatsal taleplerde yani istemekle de olmaz, bu Allah'ın verdiği doğuştan kabiliyetle yetenekle olur. (A6)*

*Sanatsal liderlik deyince peşinden insanları sürükleyen, yüreklerine dokunabilen liderler her zaman aklıma gelir. (A8)*

### **Bir Liderde Olması Gereken Özellik, Beceri ve Davranışlar**

Öğretim elemanlarına sorulan, "Liderler, üyesi olduğu topluluk adına vereceği kararda farklı bakış açılarına sahip olması gerekiyor. Liderler bu yüzden sanatla yakından ilgilenip, sanatın onlara katacağı donanımlardan faydalanmalıdırlar. Dolayısı ile liderlerden farklı özellik, beceri ve davranışlara sahip olması beklenmektedir.

- Liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken özellikleri sizce nelerdir?
- Liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken becerileri sizce nelerdir?
- Liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken davranışları sizce nelerdir?

Şeklinde sorulan sorulara verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretim Elemanlarının Bir Liderde Olması Gereken Özellik, Beceri ve Davranışlar Hakkında Görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	Betimlemeler
Özellik, Beceri ve Davranış	Özellik	Sanat ve sanat felsefesi birikimi olmalı	A1, A4, A6, A8
		Dogmatik olmamalı	A1
		Skolastik zihin yapısı olmamalı	A1
		Eleştirel olmalı	A1
		Estetik bakış açısına sahip olmalı	A2
		Doğru ve samimi olmalı	A3
		Farklı bakış açılarına sahip olmalı	A5
	Beceri	Sanatsal bir özelliği olmasına gerek yok	A7
		Sanatın bir dalı ile uğraşmalıdır	A2, A4, A5, A8
		Sanat ve sanatsal olmayanı ayırt etmeli	A1
	Davranış	Hedeflerine uygun davranış gösterebilme	A3
		Yeni yorum ve fikirleri olmalı	A6
		Yönlendirme becerisi olmalı	A7
		Sanatçıyı teşvik etmeli	A1, A4, A7
		Sanat faaliyetine katılmalı	A5, A7, A8

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre alınan cevaplar sonucunda liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken özellikleri, becerileri ve davranışları ayrı ayrı belirtilmiştir. Liderlerin bu bağlamda sanatsal açıdan sahip olması gereken özellikler olarak, dogmatik olmaması, skolastik düşünceye sahip olmaması, eleştirel düşünceye sahip olması, sanat ve sanatsal felsefe birikimi olması, Estetik bakış açısına sahip olması, doğru ve samimi olması, farklı bakış açılarına sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili şu örnekler verilebilir.

*Liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken özelliklere, dogmatik olmamalı, skolastik zihin yapısı olmamalı, eleştirel olması, sanat felsefesi birikimi olması gerekiyor. (A1)*

*Estetik bakış açısı çok önemlidir. Biz yaratılış gereği güzele eğilimliyizdir. Manevi duyguları sadece inançtan değil sanattan da besleyebileceğini bilmesi gerekir. Ruhsal doyumda sanatın farkına varan kişiler olmalıdır.(A2)*

*Liderlerde sanatın birkaç dalı ile ilgili kavramsal bilgiye sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Sanat eseri ile hiç (sanat eseri olmayan) ayrımını yapabilecek düzeyde, farklarını bilmesi gerekir.(A4)*

*Sanata değer vermek ve sanatın dönüştürücü gücünün farkında olması gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda kendini geliştirmeye niyeti olan insanlar olmasını gerektiğini düşünüyorum. Sanatın toplumda önemli bir yeri olduğunun farkında olması gerekir ve yeniliklere açık olması gerekir. Aynı zamanda sanatın en temel özelliklerinden birisi olan farklı bakış açısına sahip olması gerekir. Bu kişilerin açık görüşlü olmasının önemli olduğu düşüncesindeyim. Ayrıca öğrenmeye istekli olmalıdırlar.(A5)*

Liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken beceriler ise; sanat ve sanatsal olmayanı ayırt etme, sanatın bir dalı ile uğraşma, hedeflerine uygun davranışlar gösterebilme, Yeni yorum ve fikirler ve yönlendirme olarak öne çıkmaktadır. Görüşler dikkate alındığında şu örnekler verilebilir:

*Lider sanat yapıtı üretmek zorunda değildir. Sanat ve sanatsal olmayanı ayırt edebilecek düzeyde olması gerekiyor. İyi bir sanat takipçisi olması gerekiyor.(A1)*

*Lider sanatsal açıdan, farklı renkleri, sesleri, düşünceleri, fikirleri, kişileri sentezleyip olabildiğince meşru olan bir ortam içerisinde, farklı düşünen kişileri ezmeyerek, onlara da bir yol açabilecek şekilde, farklı kişilerin de mutlu olabilmesini sağlayan ve bu kişilere yön verebilmelidir. Bir lider, kesinlikle sanatın bir dalı ile uğraşmak zorundadır.(A2)*

*Bir sanat dalı ile uğraşmak insanın bir noktadan daha geniş bir deryaya ulaşması gibi geliyor bana, insanların küçükte olsa sanatın bir dalından sanata bulaşması gerektiğini düşünüyorum. Aynı şekilde*

*liderlerin sanatsal açıdan, sanatın içinde olması gerektiğini düşünüyorum. Herhangi bir sanat dalı ile uğraşması gerektiğini düşünüyorum. Bu liderlerin daha eleştirel ve sorgulayıcı olması gerekir.(A5)*

Liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken davranışlar ise; sanatçıyı teşvik etmeli, demokratik davranmalı, gerçek hedefler göstermeli, sanat takipçisi olmalı, sanat faaliyetine katılmalı ve etik değerlere sahip olmalıdır şeklinde öne çıkmaktadır. Bu görüşlere ilişkin şu örnekler aktarılabilir:

*Lider sanatçıları teşvik etmek zorundadır. Lider sanatçıya destek olmalıdır. Sanatın ilham verici özelliği de vardır. Liderlerin sanatçı ile diyalog halinde olmasında yarar var diye düşünüyorum. (A1)*

*Derste verilmesi gereken bir bilgi var bunu alacak bir kitle var diyelim. O an aykırı bir görüş savunan kişiye hayır o öyle değil diyemeyiz. Demokratik olmalıyız. Sanatsal bakış açısı olan kişiler, demokratik davranış sergiler. Karşı görüş, fikir ve düşünceleri önemser.(A2)*

*Mesela ben hep şunu söylerim diksiyon hocasıyım ayrıca, yapmayın dediklerini yaparlar. Söylemeyin dediklerini söylerler. Bir kere örnek olmazlar. Liderlikte örnek olmak, olumlu örnek olmalıdır. İzleyenin, dinleyenin, onu görenin hayatının bir parçasına dokunmak bile önemlidir. Lider yalan söylemelidir. Belki bir öğretmen resim sergisi açarak, kendi yaptığı resimlerini sergilerse, yada yazdığı bir kitabı öğrencileri ile paylaşırsa öğrencilerine dokunabilir.(A3)*

### Sanatsal Liderlik Yeterlilikleri

Öğretim elemanlarına sorulan “Günümüzde akademisyenlerin sahip olması gereken sanatsal liderlik yeterlilikleri sizce neler olabilir? Açıklar mısınız?” sorusuna verilen cevaplardan ortaya çıkan bulgular Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretim Elemanlarının Sahip Olması Gereken Sanatsal Liderlik Yeterlilikleri Hakkında Görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	Betitlemeler
Sanatsal Liderlik Yeterlilikleri	Dış Yeterlik	Sanatsal faaliyetle uğraşmak	A1,A2,A5,A6,A7
		Sanat takipçisi olmak	A1,A7,A8
	İç Yeterlik	Bilgisini doğru aktarabilme	A3,A5,A6
		Sorumluluk sahibi olmak	A4
		Rol model olmak	A5
		Sanatı sevdirmelidir	A7
Sanat icra eden ve öğreten	A7		

Tablo 5’te görüldüğü üzere üniversitedeki akademisyenlerin sahip olması gereken sanatsal liderlik yeterlilikleri, sanatsal faaliyetle uğraşmak, sanat takipçisi olmak, bilgisini doğru aktarabilme, sorumluluk sahibi olma, sanatı sevdirebilme, sanatı icra eden ve öğreten olarak görülmektedir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örneklerle yer verilmiştir.

*Günümüzde akademisyenlerin iyi bir sanat takipçisi olması gerekiyor. Tiyatro izleyen, çeşitli sanat dallarını takip eden insanlar olması gerekiyor. Akademisyenlerin sanatçıları takip etmesi gerekiyor. İyi filmler izlemesi, iyi müzikler dinlemesi, iyi sergilere gitmesi gerekiyor. Özellikle nitelikli eseri niteliksizlerden ayırt etmesi gerekir. Mesleği sanat olan akademisyen ise bunların yanında sanat icra etmesi gerekir.(A1)*

*Akademisyenlerin, sanatsal liderlik konusundaki yeterlilikleri kapsamında, kendilerinin sahip olduğu sanatsal yeteneklerini ortaya çıkarıp bunu kendi süreçlerinde uygulayarak ortaya çıkarması gerekir. Bu çok çeşitli yollarla olabilir. Öğrencilerine rol model olarak bunu yansıtabilir. Yani akademisyenlerin öncelikle rol model olması gerektiğini düşünüyorum. Akademisyenlerin genel çerçevesine bakıldığında sanatla uğraşmak çok kabul görmez veya değer görmüyor diyebiliriz. Akademisyenlerin sanatsal yönlerinin topluma katkısının farkında olması gerektiğini düşünüyorum. Öncelikle akademisyenlerin bu özelliklerini kabul etmesi gerekmektedir.(A5)*

*Her akademisyenin sanatsal liderliği olur mu yani ne olur yani sanatı sevdirebilir. Sanattan haberdar olması gerekir mesela. Her akademisyenin Aslında sanattan haber alması gerekir mesela ilahiyatçı diyelim, sanatsal liderliği ne olabilir her türlü çalabilir, hat çalışabilir tezhip çalışabilir ebru çalışabilir. Yani bunu illa akademiyle ilintili değil boş vakitlerinde akademi haricinde kendini dinlendirici aktivite olarak işte bir Türk sanat müziği söyleyebilir ilahi söyleyebilir saz çalabilir ud*

çalışabilir yani bu akademik çalışmalarını içerisinde kendini dinlendirecek bir aktivite bulması dinlenmesi ve kendini sanatsal açıdan ifade etmesi güzel olur. (A7)

### Sanatsal Liderliğin Kullanması

Öğretim elemanlarına sorulan “Liderlik en genel anlamda kendini izleyen birey ya da grupları etkileme süreci olarak tanımlanır. Akademisyenler kendini izleyenleri etkileme sürecine sanatsal liderliği nasıl kullanabilir? Örneklerle açıklar mısınız?” şeklinde sorulan görüşme sorusuna verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretim Elemanlarının Sanatsal Liderliği Kullanması Hakkında Görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	Betimlemeler
Sanatsal Liderliğin Kullanması	Ders İçi	Dersleri sanat ile ilişkilendirme	A1,A7
		Anlattıklarına kendisi inanmalı	A3
	Ders Dışı	Sanatla uğraşması	A6,A7,A8
		Demokratik davranış sergilemesi	A2,A8
		Kendi özgünlüklerini aktarabilmeli	A4
		İyi bir rol model olmalı	A5

Tablo 6’da görüldüğü üzere üniversitedeki öğretim elemanlarının sanatsal liderliği kullanması ders içi ve ders dışı olarak ikiye ayrılmaktadır. Ders içi sanatla dersi ilişkilendirme, anlattıklarına kendileri de inanması şeklinde ifade edilirken, ders dışı sanatla uğraşması, rol model olması şeklinde kendini göstermektedir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örneklerle yer verilmiştir.

*Kendimizi izleyenleri, etkilenenleri ya da öğrencilerimizi etkileyebilmek için ilk önce anlattıklarımıza ilk önce kendimizin inanmış olmamız lazım. Kendi anlattığım bilgilere kendim inanmış değilsem karşı tarafa tesir etmez. Entelektüel birikimi olması gerekir demiştik. Örnek verecek olursak matematik dersi anlatan bir öğretici, matematiğin sanat ile ilişkisinden bahsedebilir. Resimlerde de matematik etkin olarak kullanılmaktadır. Rönesans döneminde özellikle, matematik ile sanat arasındaki ilişkiyi bu konuda anlatabilir. Bunun yanında diğer sanat dalları ile ilişkisinden bahsedebilir. Yani anlatacağı dersi sanat ile ilişkilendirerek öğrenciyi etkileyebilir diye düşünüyorum. (A1)*

*Liderler demokratik bir bakış açısına sahip olmalıdır. Sınıf üzerinden ilerleyecek olursak, farklı renk ve görüşlere hâkim bir sınıfta sanatsal liderliğin demokratik yönünü kullanılmalıdır. (A2)*

*Etkilediği kitle üzerinde bir sergide buluşmak, öğrenciler ile müzik aleti çalmak, kitap üzerine konuşmalar yapmak olabilir. Ama bunları yaparken yargılamadan farklı görüşlere saygı duyarak yapılmalıdır. Tabi ki karşıdaki kitleyi cesaretlendirmek gerekir. (A8)*

### Sanatsal Liderlik Kavramının Alt Boyutları

Öğretim elemanlarına sorulan “Size göre akademisyenlerin sahip olması gereken sanatsal liderlik kavramının alt boyutları neler olabilir? Liderlerin bu boyutlarla ilgili uygulamaları nasıl olmalıdır? Örneklerle kısaca açıklar mısınız?” şeklinde sorulan görüşme sorusuna verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretim Elemanlarının Sanatsal Liderlik Kavramının Alt Boyutları Hakkında Görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	Betimlemeler
Sanatsal Liderlik Kavramının Alt Boyutları	Sanatsal	Temel Sanatlarla uğraşması	A2
		Sanat felsefesi	A1
		Sanat psikolojisi	A1
		Sanat sosyolojisi	A1
	Bireysel	Entelektüel bilgi	A1,A5
		Yönlendirme	A3,A8
		Demokratik yaklaşım	A2
		Yenilikçi ve kararlı olabilme	A3
		Kendini Yetiştirebilme	A4
		Beceri	A5
		Değer	A5
		Kişileri etkileme	A7

Tablo 7’de görüldüğü üzere üniversitedeki akademisyenlerin sahip olması gereken sanatsal liderlik kavramının alt boyutları hakkında düşünceleri görülmektedir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örnekler yer verilmiştir.

*Sanatsal liderliğin alt boyutları örneğin, sanat ile ilgili entelektüel bilgi, kişinin öz disiplini ile sanat ilişkisini, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi olabilir.(A1)*

*Ben, sanatsal liderliğin alt boyutun bilgi, beceri, değer, davranış olarak sınıflandırabilirim. Bilgi boyutunda sanat tarihini, sanatın gelişimi ve yönlendiren önemli sanatçıların bilgilerini içerebilir. Beceri boyutu bu liderlerin hangi becerileri işe koştugu ile ilgili süreç olarak düşünüyorum. İleri görüşlülük, sorgulama, yaratıcılık vb. beceriler. Değer anlamında da öncelikle de sanat ve sanatın önemine dair bir tutumu olmalı, sanat ile bir şeylerin değişebileceğine inanması lazım. Bunu öğrenmeye ya da kullanmaya istekli olması lazım. Davranış olarak da kendi hayatında uygulayabilmesi lazım.(A5)*

Öğretim elemanlarına göre, akademisyenlerin sanatsal liderlik kavramına ait bazı alt boyutlara sahip olması gerekir. Bir akademisyen entelektüel bilgi sahibi, yönlendirme gücü yüksek, sanat psikolojisinden anlama, sanat sosyolojisinden anlama, sanat felsefesinden anlama, kendini yetiştirebilme gibi bir takım alt boyutlara sahip olması gerektiği ifade edilmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanat sizce nedir? Sizin dünyanızda sanatın yerini öğrenebilir miyim? Örneklerle açıklayabilir misiniz?” alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretim görevlilerinin daha çok “duyguların dışı vurumu” ve “estetik anlayış” kavramlarını daha çok kullandıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının yaşamları içerisinde sanatın nerede olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde birbirinden farklı özgün cevaplar ortaya çıkmaktadır. Mesela sanatı yaratıcılık olarak gören öğretim görevlileri yanında sanatı kendini arayış çabası olarak gören öğretim görevlileri yer almaktadır. Sanatın genel bir tanımı yoktur diyen öğretim elemanlarının yanında kendini arayış biçimidir diyen öğretim elemanları da vardır. Açıkgöz ve Polat (2021) benzer araştırmalarında sanatın belli bir tanımı olmadığı gibi belli bir sınırının da olmadığını değişim ve gelişim sebebiyle sanatın bilimsel bir sınırla sınırlanmayacağı ve her dönemde tanımlanan sanatın net bir tanımla ifade edilemeyeceğini söylemiştir.

Öğretim elemanlarının sanat konusunda ve sanatın hayatlarının neresinde olduğu konusunda net ifadeler vermekten kaçındıkları görülmektedir. Her katılımcı için farklı tanımlar sunan sanat kavramı özgün bir tanıma sahiptir şeklinde yorumlanabilir. Fischer (2017) sanatın insanların düşüncelerini ve hayatlarını farklı yollarla ifade edebilme yeteneğidir şeklinde de bir tanım dikkat çekicidir. Erinç (1988) de sanatın evrensel bir kavram olduğunu, biricikliği, özgünlüğü, sürekli değişen bir yenilik içinde olmasının, sanat için genel bir tanımın olmamasının nedeni olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Öğretim elemanları liderlik kavramı tanımlarken daha çok “diğer insanları etkileyen” ve “inandığı doğruları olan” şeklinde beyan etmiştir. Bunun yanında liderleri tutarlı, bilgisel donanımı olan, sorgulayan, herkesin onayladığı kişi, fedakârlık yapan, önder olan şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar liderlik kavramını tanımlarken, sanatı tanımladıkları gibi özgün cevaplar vermişlerdir. Şahin (2012) liderlik ile ilgili çalışmaların 19.yy itibarı ile yapıldığını görüldüğünü söylemektedir. Liderlik kavramının ise Peker (1989)’in “liderlik eski bir sanat, yeni bir bilimdir” ifadesi, öğretim elemanlarının neden farklı yanıtlar verdiğini destekler niteliktedir. Bu bilgiler ışığında, liderlik farklı boyutlara sahip, karmaşık bir kavram olduğu söylenebilir. Liderliğin tüm boyutlarını tek bir kavramla veya tek bir tanımla ortaya koymanın mümkün olmadığı görülmektedir (Pazarbaş, 2012).

Öğretim elemanları sanatsal liderlik kavramını “geçmiş birikime sahip, dogmatik olmayan, ileri görüşlü olan, doğuştan gelen ve sanat icra eden öğreten” olarak ifade etmiştir. Araştırmada öğretim elemanları sanatsal liderlik kavramı konusunda, “yön veren, yönlendiren” şeklinde cevaplamışlardır. Açıköz ve Polat (2021) sanatın toplumda yer alan her kişiye gerek düşünce, gerek toplumsal, gerek güzellik, gerekse gerçeği nasıl fark edilebileceği konusunda bireyleri yönlendirme ve rehberlik etme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir. Sanatı elinde tutan, toplumun sanatçı olarak benimsediği lider kişilikler gözleri, zihinleri günlük yaşantının dışında tutarak insanların iç dünyasını duymaya, anlamaya ve tüm bunları çevre ile ilişkilendirmeye yönlendirmektedir.

Liderlerin üyesi olduğu topluluk adına vereceği kararlarda farklı bakış açılarına sahip olması beklenmektedir. Liderler bu yüzden sanatla yakından ilgilenip sanatın onlara katacağı donanımlardan faydalanmalıdırlar. Dolayısı ile liderlerden farklı özellik, beceri ve davranışlara sahip olması beklenmektedir. Liderlerin sanatsal açıdan sahip olması gereken özellikleri, becerileri ve davranışları nelerdir sorusuna öğretim görevlileri benzer cevaplar vermişlerdir. Sahip olması gereken özellikler konusunda sorulan soruya liderlerin sanat ve sanat felsefesi birikimi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlardan farklı olarak doğru ve samimi olması, farklı bakış açılarına sahip olması, sanatsal bir özelliği olmasına gerek yok gibi cevaplar da alınmıştır. Safty (2003) liderlerin çok fazla seyahat ederek tecrübelerini arttıran, bakış açısını genişleten kişiler olduğu belirtilmiştir. Bu ifade araştırmanın sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Öğretim elemanlarına aynı başlık altında sorulan liderlerin sahip olması gereken beceriler ile ilgili sorusuna çoğunlukla liderlerin sanatın bir dalı ile uğraşması gerektiğini söylemişlerdir. Farklı olarak yeni yorum ve fikirleri olmalı, yönlendirme becerisi olmalı, sanat ve sanatsal olmayana ayırt etmeli, hedeflerine uygun davranışlar gösterebilmelidir cevaplarını vermişlerdir. Bununla birlikte yine aynı başlık altında sorulan liderlerin sahip olması gereken davranışlarla ilgili soruya da çoğunluk “sanatçıyı teşvik etmek, sanatsal faaliyetlere katılma ve sanat takipçisi olmalı diye yanıt vermişlerdir.

Günümüzde akademisyenlerin sahip olması gereken sanatsal liderlik yeterlilikleri ise üniversite de çalışan öğretim elemanlarının çoğu akademisyenlerin “sanatsal faaliyetlerle uğraşması” yanıtını vermiştir. Bu yanıtın yanında ikinci bir çoğunluk ise akademisyenlerin “sanat takipçisi olması ve bilgisini doğru aktarabilmesi” demiştir. Bu cevaplar dışında akademisyenlerin “sorumluluk sahibi olması” şeklinde yanıt vermişlerdir. Albrecht (2017) de sanatın bir lider için olmazsa olmazı olduğunu, sanatla etkileşim içinde olması gerektiğini, farklı bakış açıları ile bakabilmesini için sanatla ilgili olması gerektiğini savunmuştur.

Liderlik genel çerçevede kendini takip eden kişileri etki alanına alma süreci olarak tanımlanır. Öğretim elemanları kendini izleyenleri etkileme sürecinde sanatsal liderliğin kullanımını daha çok “sanatla uğraşması, derslerini sanatla ilişkilendirmesi, demokratik davranış sergilemesi” şeklinde cevaplamışlardır. Şafaklı (2005)’ya göre bu tarzdaki liderlikle, kişiler arasında güven duygusunun yüksek olması, karşılıklı güven duygusunun olması, belli bir amaç, plan ve program dâhilinde iş bölümü paylaşımında hitap ettiği kişileri cesaretlendiren ve sürece katılımının sağlanması beklenmektedir.

Sanatsal liderliğin alt boyutlarıyla ilişkin olarak entelektüel bilgi, yönlendirme, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi, demokratik yaklaşım, temel sanatlarla uğraşması, yenilikçi ve kararlı olabilme, kendini yetiştirebilme, beceri, değer, kişileri etkileme ifadeleri verilmiştir. Başaran (2004)’a göre liderlik üzerine yapılan tanımların geneli soyut kavramlar üzerinedir. Ölçmesi zor olan bu soyut kavramlar nedeniyle belirli bir tanımın yapılması zorlaşmıştır. Liderlerin sahip olması gereken

özellikler, liderin içinde bulunduğu çevre ve şartlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu kavramlarla sanatsal liderlik daha net bir şekilde ifade edilebilir.

### Öneriler

Bu araştırmadaki veriler Ege Bölgesinde çalışan öğretim elemanları üzerinden elde edilmiştir. Türkiye’de sanatsal liderlik alanlarını içeren daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Sanatsal liderlik, üniversiteler üzerinde durulması gereken bir olgudur. Akademisyenlerin sanatsal liderlik becerilerini geliştirmeleri adına YÖK, il ve ilçeler düzeyindeki yetkililerin ortak çalışmalar yapması beklenebilir. Sanatsal liderlik üzerine ve sanat eğitime yönelik kurslar, konferanslar, uygulamalı etkinlikler ve kurumların kendi içinde personellerine hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretim elemanlarına görev yaptıkları üniversitelerde, sanatsal faaliyetlere katılma ve yaptıkları sanatsal çalışmalarını sergilenmesi ve bu çalışmaların geliştirebilmeleri için destekler sağlanabilir. Toplumun sanata yönelik bakış açısını değiştirebilir, olumsuz olarak yer alan algısının değişmesine yönelik gereken çalışmalar yapılabilir. Liderlik üzerine eğitimlerde, seminerlerde liderin sanat ile olan ilişkisine değinilebilir ve her liderin muhakkak sanatın bir dalı ile ilgilenmesi gerektiği vurgulanabilir. Araştırmada cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi dikkate alınmamıştır. Bu değişkenler dikkate alınarak araştırmaya farklı bir boyut katılabilir ve nicel çalışmalarla konu desteklenebilir.

### KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. ve Polat, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sanatsal liderliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Albrecht, A. (2017). *Leadership 4.0: Virtuelle Organisationsformen*. In Jung, H.; Kraft, P. (Eds.) *Digital vernetzt. Transformation der Wertschöpfung*. Carl Hanser Verlag.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü” ve “liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 13-40.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and stogdill’s handbook of leadership*. Free Press.
- Başaran İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış* (3. Baskı). Atlas Yayın Dağıtım.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work*. The cybernetics of academic organization and leadership. Jossey-Bass Publishers.
- Bradt, G. (2014). The three types of leaders the world needs most: artistic, scientific and interpersonal. *Forbes*: <https://www.forbes.com/sites/georgebradt/2014/01/29/the-three-types-ofleaders-the-world-needs-most-artistic-scientific-andinterpersonal/#cba3f713c489/> 30.11.2020.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğitimci Kitap.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı* 5.Baskıdan Çeviri. (Çev. Kemal Tosun, Tomris Somay, Fulya Aykar, Can Baysal, Ömer Sadullah ve Semra Yalçın), 3.Baskı. İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Erbay, F. (2009). *Sanat yönetimi ’nin boyutları*. T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Erinç, M.S. (1988). *Sanat psikolojisine giriş*. Aytaç Yayınları
- Fischer, E. (2017) *Sanatın gerekliliği* (Çev. Cevat Çapan) Sözcükler Yayını.
- Hicks, L. E. (2004). Infiniteand finite games: play and vissual culture. *Studies in Art Education A Journal of Issuend Research*, 45 (4), 280 – 375.
- Katusin, Z. (2016), *Can the arts really help and inspire better leadership performance?* Bled School of Management. /<https://www.iedc.si/> 10.04.2020.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1), 1-30.
- Pazarbaş, M. (2012). Liderlik ve otorite: lise öğrencilerinin liderlik ve otorite algısı üzerine bir araştırma [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Selçuk Üniversitesi.
- Peker, Ö. (1989). *Yönetici eğitimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Purg, D., & Walravens, A. (2015). Arts and leadership: Vision and practice at the IEDC-Bled School of management, *Journal of Leadership Studies*, 9, 42–47.
- Safty, A. (2003). *Multi disciplinary global leadership*. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.



- Sporn, B. (1996). Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *High Education* 32, 41–61  
<https://doi.org/10.1007/BF00139217>.
- Şafaklı, O. V. (2005). *KKTC'deki kamu bankalarında liderlik üzerine bir çalışma*, Doğu Üniversitesi Dergisi, 6(1), 132-143.
- Şahin, F.(2012). Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 141- 163.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (1), 93-119.
- Tuzlak, B. (2004). *Sanat eğitimi ve çevre ilişkisi*. Güzel sanatlar eğitimi bilimi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaş, M., ve Arslan, H. (2018). Bilişim liderliği ölçeği Bir ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 105–123.
- Woodward, J. B., & Funk, C. (2010). Developing the artist-leader. *Leadership*, 6(3), 295-309.  
<https://doi.org/10.1177/1742715010368768>
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## BÖLÜM 11

### OKUL MÜDÜRLERİNİN OTANTİK LİDERLİK DÜZEYLERİ<sup>1</sup>

Erkan KIRAL<sup>2</sup>, Satılmış Gökhan ERKİLİÇ<sup>3</sup>

#### Özet

Araştırma, ortaokul müdürlerinin otantik liderliğine ilişkin öğretmenlerin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Köşk ilçesinde sekiz kamu ortaokulunda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmada tam sayım yapılarak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmanın ulaşılabilir evreninde yer alan toplam 123 öğretmenden 120'sine ulaşılmıştır. Bu öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu" ve "Otantik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin genel otantik liderlik düzeylerinin, dengeli değerlendirme ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarında yüksek; öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak boyutlarında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderliğine ilişkin algıları öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, medeni durumuna, branşına ve görev yaptığı okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul müdürlerine öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak boyutlarında bilgilendirici seminerler verilmesi, öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderliğine ilişkin algılarının nitel araştırma ile ortaya çıkarılması gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Otantik, liderlik, müdür, öğretmen, okul.

#### GİRİŞ

Sürekli ve hız kesmeden teknoloji, bilim, sanat, sanayi, enerji ve hatta iklimde yaşanan değişim ve gelişmeler sonucu değişen dünyada geleneksel liderlik yaklaşımlarının bu süreçlere ayak uydurması nerede ise imkânsız hale gelmiştir. Çünkü içinde bulunulan yüzyılda insanoğlu, sürekli, hızlı ve düzensiz bir biçimde yaşanan gelişmeler ve değişimlerden dolayı yeni belirsizlikler ve riskler ile dolu gri bir alan içinde kalmaktadır. "Yapay Zekâ" daki (Artificial Intelligence, -[AI]) akıl almaz gelişmeler ile dünya yeni bir döneme girerken, finans sektöründe hemen hemen her şey dijitalleşerek yeniden tanımlanmaya başlamıştır. Pek tabiidir ki dünyadaki bunca değişimden sosyolojiden psikolojiye, felsefeden yönetime tüm disiplinler etkilenmiştir. Tüm bu değişim ve dönüşümü yöneten, yöneticiler ve liderler de bu durumdan görece herkesten daha fazla etkilenmektedirler. Onlar da bu hızlı ve sürekli değişimin olduğu dünyada var olan yöneticilik ve liderlik yaklaşımları ile hareket edemez hale gelmişlerdir. Öyle ki en küçük işletmedeki yöneticiden en büyük işletmedeki yöneticiye, en küçük toplulukları yöneten liderden gelişmiş ülkeleri yöneten liderlere kadar yönetim faaliyeti ile ilgilenen kişiler yöneticilik ve liderlik ile ilgili yeni bakış açıları ve yaklaşımları uygulamak zorunda kalmışlardır. Görünen o ki dünyadaki bu hızlı değişim ve dönüşüm biteviye bir şekilde devam ettiği müddetçe yöneticilik ve liderlik ile ilgili arayışlar da hız kesmeden, uygulamacısından teorisyenine o an içinde buluna durum ve eldeki imkânlarla göre hep en iyisinin (Kıral, 2020a) arayışına yönelik olarak devam edecektir.

COVID-19 pandemisi dünya üzerinde pek çok olumsuz duruma yol açarak yaşamı altüst etmiştir. Bununla birlikte bu olumsuz durum insanoğluna eğitim öğretimden, iş yaşamına kadar nasıl yeniden düzen oluşturacağını da gerçek şartlar altında göstermiştir. Son dönemlerde yapay zekânın eğitim öğretim üzerinde meydana getirdiği olumlu ve olumsuz etkilerde göz ardı edilemeyecek şekilde dikkat çekmektedir. Yine ekonomide kullanılan araçlarının dijitalleşmesi de insanoğlunu etkileyen önemli olaylardan biri olup, görece eğitimi de olumsuz ya da olumlu etkileyebilmektedir. Görüldüğü gibi söz

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığındaki tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, erkankiral74@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-1120-7619

<sup>3</sup> Uzm. Öğr. Milli Eğitim Bakanlığı, sgerkilog@hotmail.com

konusu beklenmeyen durumlar her ne kadar zor olsa da içinde fırsatlar barındırabilmektedir. Ancak bu fırsatları görece yöneticilere ve liderlere ihtiyaç bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu yeni durumları mevcut yöneticilik ve liderlik yaklaşımları ile çözmek görece nerede ise imkânsız hale gelmiştir. Dünyada meydana gelen değişim ve dönüşüme paralel olarak mevcut yöneticilik ve liderlik yaklaşımlarına (Fiedler, 1964; Stogdill, 1948) yenileri (Greenleaf, 1970; Kıral, 2020a) eklenmeye başlamıştır.

Pek tabiidir ki bu değişim ve dönüşümden toplumsal açık sistem olan okulların etkilenmemesi düşünülemez. Bu gelişim ve dönüşümü okullar kendi başına değil tüm paydaşları ile birlikte yerine getirebilir. Çünkü okul denen sosyal sistem, onu oluşturan parçaların bütünüdür. Öğrencisinden okul çevresine tüm sistem bir bütün olarak ahenk içinde hareket ettiği zaman okul amaçlarını etkili bir biçimde yerine getirebilir. Okulun amaçlarını yerine getirmede en önemli görev okulu yönetmekle görevli okul yöneticisine düşmektedir. Artık okul yönetici okulunu sadece mevzuata göre yöneterek başarılı bir yönetim sergileyemez duruma gelmiştir. Kuru Çetin'e göre yönetici lider olarak elde ettikleri bilgiyi yönetebilme rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmelidir (2022). Okul yöneticileri sadece çevresindeki gelişmeleri ve değişimleri değil, dünyada meydana gelen baş döndürücü değişimleri ve gelişmeleri de takip edip, bunlara ayak uydurmak, yöneticilik yanında liderlik de sergilemek zorundadırlar. Çünkü okul yöneticilerinin her şeyin değiştiği ve dönüştüğü bir dünyada bunları fark etmesi, öncesinde gerekli önlemleri alması, sonrasında da fırsatları değerlendirmesi için liderlik özelliklerine de sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sadece yöneticilik yaparak beklenen sonuçlara ulaşması artık 21. yüzyılda oldukça zor görünmektedir. Okul yöneticilerinin okullarında etkili bir yönetim sergilemeleri ve en iyiye ulaşabilmeleri için koşullara uygun liderlik davranışlarını göstermeleri, 21. yüzyılda ortaya çıkan zorlukları aşmaları için zorunluluk haline gelmektedir (Kıral, 2020a; 2021b). Okul yöneticisi okulunda mevzuatın ona sunduğu yetki ve sorumluluk çerçevesinde yöneticilik görevini yerine getirmenin yanında, duruma göre risk alarak liderlikte sergileyebilmelidir. Yönetici liderlik okul yöneticisi için artık elzem bir konu haline gelmiştir. 21. yüzyılda bu yüzyılın becerileri ile insan yetiştirecek okulların yöneticilerinin de modern liderlik yaklaşımlarını bilmesi ve liderlik becerilerine sahip olması gerekmektedir. Liderlik okul yöneticileri için 21. yüzyılda artık olmazsa olmaz bir olgu haline gelmiştir.

Her ne kadar lider ve liderlik ile ilgili çalışmalar yirminci yüzyılın başlarında alan yazında detaylı bir şekilde tartışılrsa da söz konusu kavramlar farklı isimlerde yüzyıllardır varlığını devam ettirmişlerdir. İlkel toplumdan 21. yüzyılın modern toplumuna kadar lider ve liderlik hep var olagelmiştir. Esasında söz konusu bu iki olgu ilkel toplumlarda da tartışılmış, modern toplumlarda da tartışılmış ve bundan sonra ismi her ne olursa söz konusu o yeni toplumlarda da tartışılacaktır. Lider ve liderlik üzerine tartışmalara, söylenenlere ve yazılanlara bakıldığında bu iki kavramın insanoğlu için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Dünyanın yaşanır bir yer olmasında liderlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Özellikle pozitif psikolojinin etkisinde kalarak dünyanın daha iyi bir yer olmasını sağlayan liderlere zorba liderlerden daha çok ihtiyaç olduğu aşikârdır (Kıral, 2021a). İnsanlar takip ettikleri liderlerin onları anlayan, buldukları durumdan daha iyi şartlarda yaşam imkânı sunan, güvенеbilecekleri kişiler olmasını arzu etmektedirler. Görece yüzlerce yıldır üzerinde konuşulan, tartışılan ve pek çok araştırmaya konu olmuş liderlik gibi bir olgunun bu zamana kadar üzerinde ortak bir uzlaşma olmamasının sebebi esasında insan gibi bir bilinmeyen tarafından sergilenmiş olmasında gizlidir. İnsanın bilinmeyenleri ne zaman keşfedilirse, liderliğinde bilinmeyenleri ona bağlı olarak keşfedilecektir. Bu nedenle dünya durdukça ne insanın keşfi, ne de liderliğe ilişkin çalışmalar bitecek gibi gözükmemektedir. İnsanın gizemi ve buna bağlı olarak onun sergilediği liderlik de gizemini koruyacaktır. Lider ve liderlik ile ilgili her yeni çalışma farklı bir karanlık noktayı ya da bilinen bir noktanın daha da aydınlanmasına vesile olmuş ve olacaktır. Nitekim 20. yüzyılın başlarından itibaren lider ve liderlik olgularına ilişkin yapılan çalışmaların fazlalığı söz konusu kavramlara ilişkin çalışmaların o zamandan bu yana nasıl gelişme gösterdiğinin açık örnekleridir. Pek tabiidir ki söz konusu olgular sadece yönetim bilimleri alanında değil farklı disiplinleri de kapsayacak şekilde ele alınarak lider ve liderliğe ilişkin farklı noktalar açığa çıkarılmaya, farklı bakış açıları kazandırılmaya çalışılmıştır. Buna rağmen lider ve liderlik olguları hakkında bilinmeyenler bilinenlerden görece daha fazladır. Bu nedenle bilinenlerden yola çıkarak bilinmeyenleri açığa çıkarmak için lider ve liderlik ile ilgili çalışmalar katlanarak devam etmektedir. Liderliğin gizemi onun derinliğinde yatmaktadır.

Liderlik ile ilgili çalışmalar ne kadar derinleşirse ona ilişkin bilinmeyenlerde o denli açığa çıkarılabilir. Ama bilinmelidir ki bu açığa çıkarma işlemi hiçbir zaman tam anlamı ile gerçekleşmeyecektir. Çünkü dünya değiştikçe insanoğlu değişmekte, insanoğlu değiştikçe sergilediği liderlik de değişmektedir. Bu döngü dünya döndükçe ve insanoğlu varlığını devam ettirdikçe sürecek gibi gözükmektedir. Lider ve liderlik olgusunun ne zaman başladığına ilişkin kesin bir bilgi olmamakla birlikte esasında insanoğlunun yeryüzündeki varlığından beri var olduğu söylenebilir. Ne zaman bir araya gelen iki insandan biri diğerinin ona yaptığı etkiden daha fazlasını karşındaki insana yapmaya başladı ise ortada bir liderlikten bahsedilebilir. Liderlik özünde etkiden başka bir şey değildir. Bu etkiyi kim kendi lehine çevirirse o lider, diğeri de takipçi konumundadır. Tabi ki burada esas nokta takipçinin gönüllü olarak lideri takip etmesidir. Lider etkisini kişisel güç kaynakları ile ya da karizması ile yapabilir.

Liderlik ile ilgili bilimsel çalışmalar 20. yüzyılın ilk yıllarında başlamış, bugüne kadar devam etmiştir. Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar (Bond, 1938; Greenleaf, 1970; John, 1947; Kıral, 2023; Lewin, 1944; Stogdill, 1950) incelendiğinde; liderliğe ilişkin yaklaşımların yüzyıllık bir süreçte çok boyutlu bir bakış açısına doğru evrildiği söylenebilir. Özellik yaklaşımında liderin hayranlık uyandıran özellikleri ön planda iken, geline noktada modern liderlik yaklaşımları kapsamında otantik liderlikten, mükemmel liderliğe pek çok farklı liderlik yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Modern liderlik yaklaşımları altında ele alınan liderlik yaklaşımları (Kıral, 2020a; 2023; Kıral ve Başaran, 2018a; Kıral ve Okyay, 2023; Toytok ve Kapusuzoğlu, 2016; Ulutaş ve Arslan, 2018) liderliğe ilişkin farklı bakış açılarının olduğunu göstermektedir. Söz konusu yaklaşımlar, bu yaklaşımları ortaya koyan araştırmacılara ve disiplinlere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışma kapsamında ele alınan otantik liderlik yaklaşımı da özünde her ne kadar özellik kuramını barındırsa da modern liderlik yaklaşımları içinde ele alınan modern yaklaşımlardan biridir. Yüzyıllık süreçte liderlik yaklaşımlarında bu denli büyük değişim yaşansa da özünde liderlik; liderin takipçisi ile etkileşimine dayanan bir süreçtir. Bu süreçte her ne kadar lider takipçisini etkilese de takipçi de lideri etkilemektedir. Burada liderin etkisi takipçisinin etkisinden daha büyüktür. Bu nedenle her iki tarafın karşılıklı etkisi diğeri bir ifade ile etkileşim liderlik sürecinin devamı açısından oldukça önemlidir. O halde liderlik, liderin takipçilerini etkileyen özelliklerini kullanarak takipçileri ile etkileşime girmesi ve onların kendini takip etmesini sağlayarak ortak hedeflerini gerçekleştirme sürecidir. Liderlik olgusunun özünde etkileme vardır.

Liderlik etkileşime dayalı bir süreçtir. Bu etkileşimde lider onu takip edenlerin ona yaptığı etkiden daha fazlasını yaparak liderlik sürecini başlatabilmektedir. Lider ve takipçisi arasındaki etkileşimde liderin kendini farklı biri gibi göstermek yerine “kendi gibi” davranması kurulan etkileşimde güven sağlayabilir. Öyle ki liderin kendi olabilmesi onun otantikliği ile ilişkili bir durumdur (Başaran ve Kıral, 2020). Otantik kavramı “kendini bilmek” veya “kendine sadık olmak” anlamındadır (Avolio ve Gardner, 2005). Merriam-Webster sözlüğü tarafından 2023 yılının kelimesi olarak seçilen Otantik, aynı sözlükte "sahte veya taklit olmayan", "kişinin kendi kişiliğine, ruhuna veya karakterine sadık olması" anlamına gelmektedir. Görüldüğü gibi sahte ve taklit olmayan kişi doğaldır. Onun bu doğallığı düşüncelerini, duygularını, hislerini, davranışlarını ve başkaları ile etkileşime girme biçimlerini diğeri bir ifade ile kişiliğini etkileyebilecektir. Bütün bunlar onun kendine özgü tutum ve davranışlarının bütünü olarak gerek bedensel, gerek duygusal, gerekse zihinsel faaliyetlerine yansıyor, insanların ona verdiği değer diğeri bir ifade ile karakter olarak kendini gösterebilecektir. Sonuç olarak insanın kişiliği ve karakteri onun ruhuna da yansıyor nevi şahsına münhasır birey olmasına diğeri bir ifade ile kendine özgü özellikleriyle, herkesten farklı ama herkes gibi görünen, özgün özellikleri olan otantik bir birey olmasına vesile olabilecektir. Kendini bilen kişi samimi ve doğal davranışlar sergileyerek, kendini olduğundan farklı gösteremez. Otantik kişi, kendi gerçekliğini tüm açıklığı ile ortaya koyarak hareket eder. Ne ise odur ve bunu tüm açıklığı ile sergiler. Kendi ile barışık, olumlu olumsuz tüm yönlerini olduğu gibi kabul eder. Otantik kişi farklı maskelere ihtiyaç duymadan olduğu gibi davranışlarını sergilemekten çekinmez. Kernis'e göre (2003) otantiklik, kişinin yaşamında hiçbir engelle karşılaşmadan, baskı altında kalmadan duygularına, düşüncelerine, değer yargılarına ve inançlarına uygun bir şekilde davranmasıdır. Kişinin iç dünyası ile davranışlarının tutarlılık göstermesi onun otantikliğidir. Kişinin kişisel deneyimlerine, içsel düşünce ve duygularına uygun, tutarlı hareket sergilemesidir. Otantik kavramının kökeni, hemen hemen tüm kültürlerde kişinin kendini bilmesi ve bu bilinçle eylemlerde bulunması görüşüne dayanmaktadır (Caza ve diğerleri, 2010). Görüldüğü gibi

otantiklik, kişinin düşünceleri, sözleri, değerleri, inançları ve davranışları arasındaki tutarlılığı sağlamasıdır.

Lider davranışları ile otantik olduğunu takipçilerine göstermekte onlara rol model olmaktadır. Otantik liderlik; lider davranışlarına öz disiplin ve öz farkındalık unsurlarının kaynaklık ettiği, kendini geliştirmeyi esas alan pozitif psikolojinin etkisiyle ortaya çıkmış bir liderlik yaklaşımıdır (Luthans ve Avolio, 2003). Farklı araştırmacılar (George, 2003; Gardner ve diğerleri, 2005; Ilies ve diğerleri, 2005; Kernis, 2003; Shamir ve Eilam, 2005; Sparrowe, 2005 ve Walumbwa ve diğerleri, 2008) tarafından otantik liderlik yaklaşımları ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırmacılar yaklaşımları ile otantik liderin davranışlarının neler olabileceğini çok yönlü bakış açıları ile incelemişlerdir. Otantik liderlik; pozitif psikoloji ile etik standartlardan esinlenen ve onları besleyen, öz farkındalığı özendiren, içselleşmiş ahlak algısına sahip, dengeli bir iletişim sergileyen, lider ve izleyenleri arasındaki ilişkilerinde şeffaf olan, sürekli gelişmeyi hedefleyen lider davranışlarıdır (Walumbwa ve diğerleri, 2008). Otantik liderlik, "olumlu etik iklim" ve "olumlu psikolojik kapasiteler" den kaynaklanan ve onları destekleyen bir davranış sürecidir. Pek tabiidir ki bu durum, liderlerde ve takipçilerinde öz farkındalık, içselleştirilmiş bir ahlak algısı, bilginin dengeli değerlendirilmesi ve ilişkisel şeffaflık şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Söz konusu bu unsurlar liderin otantik olması için gereken özellikler şeklinde Avolio ve diğerleri (2009) tarafından ortaya konulmuş olup, pek çok araştırmacı (Avolio ve Gardner, 2005; Avolio ve diğerleri, 2004; Avolio, Wernsing ve Gardner, 2018; Kernis, 2003; Walumbwa ve diğerleri, 2008) tarafından da kabul görerek alan yazında yaygın olarak çalışılmaya başlanmıştır. Otantik lider, kendini tanıyan, kim olduğunun, ne düşündüğünün, nasıl davrandığının farkında olan; umutlu, davranışlarından emin, esnek ve yüksek bir ahlaki karaktere sahip; başkalarının ahlaki bakış açılarının, değerlerinin ve güçlerinin farkında olan ve bunları kavrayabilen ve yorumlayabilen liderdir (Avolio ve diğerleri, 2004). O halde otantik liderler; olumlu duygularla olumlu örgütsel çevre oluşturma çabası içerisinde, takipçilerinin öz-farkındalığına ve öz-düzenlemelerine odaklanan, takipçilerine umut ve güven aşıl原因an, kendi kişisel inançları ile motive olan, değer ve inançlarına dayalı tutum ve davranışlar sergileyen ve kendilerine karşı dürüst ve özgün bireyler olarak ifade edilebilir.

Otantik liderliğin boyutları genel olarak araştırmacılar tarafından (Avolio ve diğerleri, 2004; Gardner ve diğerleri, 2005; Kernis, 2003) öz farkındalık, dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak algısı ve ilişkilerde şeffaflık şeklinde boyutlandırılmıştır. Öz farkındalık; liderlerin kendi güçlü yanlarını, güdülerini, kusurlarını ve benliğin kapsamlı doğasını tanıma derecesi ve aynı zamanda ilişkiler yoluyla kişinin kendini anlaması ve geliştirmesidir (Kernis, 2003). Otantik lider güdülerinin, duygularının ve arzularının farkında olup, bunlara göre davranış sergileyebilmelidir. İçselleştirilmiş ahlak algısı, akranlardan, toplumdaki ve diğer örgütsel taleplerden gelen dış baskıya dayalı davranışlardan etkilenmeyen, içsel ahlaki ilkeler ve değerler tarafından yönlendirilen ve kendisiyle tutarlı karar verme ve davranışlarda bulunan lider davranışıdır (Walumbwa ve diğerleri, 2008). Otantik lider kimsenin etkisinde kalmadan değerlerine ve inançlarına uygun davranışlar sergileyebilmelidir. Bilginin dengeli değerlendirilmesi, bilgiyi değerlendirirken ve aktarırken tarafsız olma, bilgiyi çarpıtmama ve karar vermeden önce tüm önemli verileri objektif olarak dikkate alarak karakterize etme davranışıdır (Walumbwa ve diğerleri, 2011; Walumbwa ve diğerleri, 2008). Otantik lider elde ettiği bilgiyi karar vermeden önce tarafsız bir şekilde değerlendirebilmelidir. İlişkisel şeffaflık, içinde bulunan durumlara uygun bilgi ve duyguların üstü kapalı olmadan, saklanmadan ve başka anlamlara gelmeyecek net bir şekilde takipçilerle paylaşılmasıdır (Kıral ve Balcı, 2021). Otantik lider bilgi ve düşüncesini açık bir şekilde ifade edebilmelidir.

Görüldüğü gibi otantik liderlik kişinin kendisi olabilmesine dayalı, içinde evrensel ilkeleri barındıran önemli bir liderlik yaklaşımıdır. Son yıllarda örgütler çalışanları için otantik liderlik özellikleri gösteren lidere daha fazla ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Kişinin kendini bilmesi, nereye gideceği noktasında hem kendine hem de örgütüne büyük avantajlar sağlayabilir. Otantik liderin bu farkındalığı onların aranan liderler olmasına yol açabilir. Özellikle dünyanın hızlı bir biçimde gelişim ve dönüşüm içinde olduğu göz önüne alındığında otantik liderlere her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğu söylenebilir. Nitekim otantik liderlerin öz farkındalığı hem kendini hem de etrafındakileri etkileyerek dönüşüm ve gelişimde önemli rol oynayabilir. Dünyada dönüşüm ve gelişimin merkezi olarak kabul edilen eğitim örgütleri onu daha iyi hale getirecek otantik liderler tarafından yönetildiğinde daha

nitelikli bir yer haline gelebilir. Kıral'a göre otantik liderlik son yıllarda okul yöneticilerinden beklenen önemli bir liderlik yaklaşımıdır (2018). Okullardaki otantik liderlik, samimi olmayan rol yapan bir liderlik izlenimi yerine, samimi davranışlarla kendileri gibi olan, ilişkilerinde dürüst ve şeffaf olan, okulda güvene ve etik ilkelere dayalı bir okul iklimini oluşturan bir liderliği içermektedir (Kıral ve Başaran, 2018b). Öğretmenlerin çalıştığı örgütsel ortam ve okul yöneticilerinin liderlik tarzları, öğretmenleri destekleyici ya da yıldırıcı durumlar olarak gösterilebilir. Okul yöneticisi, örgütün kültürünü ve örgütteki davranış örüntülerini doğrudan etkileme gücüne sahiptir (Cemaloğlu, 2007). Bu nedenle okul yöneticisinin yaptığı otantik davranışlar okulun iç ve dış paydaşları tarafından sürekli takip edilmektedir. Şayet okul yöneticisi yaptıkları ya da yapmadıkları ile tüm paydaşlara güven veriyorsa okul yöneticisinin kabul edilebilirliği artacaktır. Nitekim liderlik özünde güven esasına dayanan bir süreçtir. Kıral ve Başaran'a göre lidere güvenin olmadığı bir yer de liderlikten söz edilemez. Otantik liderliğin odağında güven unsuru bulunmaktadır. Okullarda örgüt yapısındaki güvenin azalması örgüt ikliminin bozulmasına, işe bağlılığın azalmasına ve sonuç olarak da eğitimin niteliğinin düşmesine yol açabilmektedir (2018b). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları sergilemesi güvene dayalı örgüt ikliminin oluşmasına, eğitimin niteliğinin artmasına ve paydaşların mutlu olmasına neden olabilir.

Alan yazın incelendiğinde; Koçak'ın (2019) resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile yaptığı çalışmada otantik liderlik davranışının örgütsel vatandaşlık davranışını ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç'ın (2019) öğretmenler ile yaptığı çalışmada otantik liderliğin çalışan motivasyonunu ve iş doyumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Okul yöneticinin otantik liderlikleri artıkça çalışanlarını motivasyonu ve iş doyumunu da artırmaktadır. Bayır'ın (2018) ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile yaptığı çalışmada okul müdürlerinin sahip olduğu otantik liderlik davranışlarının olumlu bir çalışma ortamı yarattığı, öğretmenlerin psikolojik sermaye, işe kapılma algıları ve okul başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin otantik liderliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna olumlu yönde etkilediği (Küpeli, 2018), işe bağlılıklarını (Başaran, 2018) artırdığı tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları sergileyebilmesi, eğitimin kalitesi açısından oldukça önemli bir unsurdur. Okul müdürlerinin otantik liderlik düzeylerinin ortaya çıkarılması, sunulan öneriler doğrultusunda politika yapıcılar ve uygulamacılar tarafından gerekli düzeltici önlemlerin alınması eğitimin niteliğini artırılmasına önemli katkı sağlayabilir. Nitekim bu araştırmanın amacı; kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranış düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları;
  - a) öz farkındalık,
  - b) dengeli değerlendirme,
  - c) içselleştirilmiş ahlak algısı,
  - ç) ilişkilerde şeffaflık boyutlarında ve genel olarak ne düzeydedir?
- 2- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranış düzeyleri, öğretmenlerin;
  - a) cinsiyetine,
  - b) yaşına,
  - c) eğitim durumuna,
  - ç) medeni durumuna,
  - d) branşına ve
  - e) bulunulan okuldaki çalışma süresine göre değişmekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin otantik liderlik davranış düzeylerini ortaya çıkarmak amacı ile betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama geçmişte ve içinde bulunan anda var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Betimsel tarama da incelenen olay, kişi ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2006; Karasar, 2023). Bu çalışmada da resmi ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin otantik liderlik davranış düzeyleri öğretmenlerin algılarına göre betimlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Aydın ili Köşk ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görevli öğretmenler olmaktadır. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü (AMEM) internet sitesinden 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı ortaokullarını ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarını gösteren istatistiksel bilgiler alınmıştır. Aydın ili merkez Köşk ilçesinde bulunan sekiz kamu ortaokulunda görev yapan toplam 123 öğretmen olduğu tespit edilmiştir (AMEM, 2023). Evren görece küçük olduğu için tam sayım yapılarak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak üç öğretmen çeşitli nedenler ile (Hastalık, gönüllü olmama, yer değişikliği) araştırmaya katılamamıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubunu 120 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan 120 öğretmenin bulunduğu okullara ikinci araştırmacı tarafından bizzat gidilmiş, okulda bulunan öğretmenlere araştırma hakkında gerekli açıklama yapılmış, veri toplama aracı doldurmaları için verilmiş, okulda olmayan öğretmenlere ise çeşitli şekillerde (mail, telefon vb) ulaşılmış bazılarına doldurmaları için form bırakılmış, google form üzerinden doldurmak isteyenlere ise google form 03.06.2023 tarihine kadar doldurmları için gönderilmiştir. Veri toplama süreci sonunda 42 öğretmen veri toplama aracını doldurarak teslim etmiş; 78 öğretmen de veri toplama aracını google form üzerinden doldurarak göndermiştir. Çalışma grubunu oluşturan 120 öğretmene bu şekilde ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo1**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İstatistikleri*

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	65	54.2
	Erkek	55	45.8
	Toplam	120	100
Medeni durum	Evlî	102	85
	Bekâr	18	15
	Toplam	120	100
Branş	Sözel	55	45.8
	Sayısal	42	35
	Yetenek	23	19.2
	Toplam	120	100
Yaş	40 yaş ve altı	67	55.8
	41 yaş ve üstü	53	44.2
	Toplam	120	100
Okuldaki görev süresi	5 yıl ve daha az	46	38.2
	6- 9 yıl arası	31	25.8
	10 yıl ve daha fazla	43	35.8
	Toplam	120	100
Eğitim durumu	Lisans	112	93.33
	Lisansüstü	8	6.77
	Toplam	120	100

Tablo 1’de incelendiğinde öğretmenlerin 65’i (% 54.2) kadın, 55’i (% 45.8) erkek olup; 102’si (% 85) evli ve 18’si (% 15) bekârdır. Sözel branşta 55 (% 45.8); sayısal branşta 42 (% 35) ve yetenek dersleri

branşında 23 (% 19.2) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 25 ile 63 yaş arasında ( $\bar{X}=40.41$ ) değişmektedir. 40 yaş ve altında 67 (% 55.8); 41 yaş ve üzeri 53 (% 44.2) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin, buldukları okuldaki görev süreleri 1 ile 31 yıl arasında ( $\bar{X}=7.78$ ) değişmektedir. Buldukları okulda 5 yıl ve daha az süreli görev yapan 46 (% 38.2); 6-9 yıl aralığında görev yapan 31 (% 25.8) ve 10 yıl ve üzeri görev yapan 43 (% 35.8) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 112'sinin (% 93.33) lisans ve 8'inin (% 6.77) ise lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, iki kısımdan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk kısmında öğretmenlere ait çeşitli değişkenleri ortaya çıkarmak için "Kişisel Bilgi Formu" ve ikinci kısmında ise Walumbwa vd., (2008) tarafından geliştirilen Türkçe'ye Kıral (2018) tarafından uyarlanan Otantik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; ortaokul öğretmenlerinin; cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, eğitim durumuna, branşına, okuldaki çalışma süresine ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Otantik Liderlik Ölçeği; dengeli değerlendirme, ilişkilerde şeffaflık, öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak algısı şeklinde dört alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçek, (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar her bir boyuta ait özelliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek boyutları ve maddeleri incelendiğinde; ilişkilerde şeffaflık (relational transparency), kişinin durumlar ve olaylar için uygun olan duyguları ve bilgileri açık ve net şekilde paylaşmasını (md.1: Söylemek istediğini açıkça söyler); içselleştirilmiş ahlak algısı (internalized moral perspective), üst düzey ahlaki ve etik standartlar ile kişinin değer yargıları, seçimleri ve ihtiyaçları ile uyumlu davranışlar sergilemesini (md.6: Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır); dengeli değerlendirme (balanced processing), bilgiyi objektif olarak değerlendirme ve konuyla ilgili veriyi analiz etme, bir karara varmadan önce çalışanların fikirlerini öğrenme isteğini (md.8: Karar vermeden önce ilgili verileri değerlendirir); öz farkındalık (self-awareness), kişinin kendini tanımasını, güçlü ve zayıf taraflarını bilmesini ve dünyaya bakış şeklini (md.11: Önemli konulardaki duruşunu yeniden değerlendirilmesi gereken zamanı bilir) ortaya çıkarmaya yönelik ifadeler bulunmaktadır. Otantik Liderlik Ölçeği daha önce öğretmenler ile yapılan çalışmalarda da (Kıral, 2018; Başaran, 2018; Kıral ve Balcı, 2021 vb.) kullanılmış bir ölçek olduğu için tekrar geçerlik çalışması yapılmamıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, ilişkilerde şeffaflık boyutu için (md1, md2, md3) .76; içselleştirilmiş ahlak algısı boyutu için (md4, md5, md6) .66; dengeli değerlendirme boyutu için (md7, md8, md9) .88; öz farkındalık boyutu için (md10, md11, md12) .86 ve ölçeğin geneli için ise .89 olarak tespit edilmiştir. Tavşancıl'e (2019) göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .60 ile .80 aralığında "oldukça güvenilir"; .80 ile 1.00 arasında ise "yüksek derecede güvenilir" olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmadaki veriler, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar daha önce yapılan güvenilirlik çalışmalarının (Kıral, 2018, Başaran, 2018 ve Kıral ve Balcı, 2021) sonuçlarını destekler niteliktedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde araştırmacının alt problemlerine göre toplanan verilerin özellikleri de dikkate alınarak yüzde, frekans, ortalama, parametrik ve parametrik olmayan fark testleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanan veriler frekans ve yüzdeler ile; öğretmen algılarına göre bağımlı değişken olan okul müdürlerin otantik liderlik düzeyleri ortalama ve standart sapma ile; bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş vb. gibi) göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği parametrik fark testleri (ANOVA ve t-testi) ve parametrik olmayan fark testleri (Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi) ile bulunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterip, göstermediği merkezi eğilim ölçülerine bakılarak incelenmiş, merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte eğitim durumu, branş ve medeni durum değişkenlerinde veri sayısının yeterli olmaması ( $n < 30$ ) nedeni ile normallik koşulları bu değişkenler için sağlanamamıştır



(Can, 2023). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranış düzeylerinin; eğitim ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşma gösterip, göstermediği Mann-Whitney U testi ile, branş değişkenine göre farklılaşma gösterip, göstermediği Kruskal Wallis testi ile belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ile bulunmuştur. Ölçeğin değerlendirilmesinde ise aralıklar 1.00-1.79 çok düşük; 1.80-2.59 düşük; 2.60-3.39 orta; 3.40-4.19 yüksek ve 4.20-5.00 çok yüksek şeklinde ele alınmıştır (Kıral, 2018).

## BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

### Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları; ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak, dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutlarında ve genel olarak belirlenmiş ve aşağıda verilmiştir.

#### Öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık algı düzeylerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ilişkilerde şeffaflık algılarına ilişkin verilerin analizi sonucu ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Ortaokul Öğretmenlerinin İlişkilerde Şeffaflık Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
1	Söylemek istediğini açıkça söyler.		3.76	1.02	1
3	Herkesi, düşüncesini söylemeye teşvik eder	120	3.48	1.16	2
2	Hata yaptığında hatasını kabul eder		3.43	1.07	3
	İlişkilerde Şeffaflık Boyutu	120	3.56	.89	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Söylemek istediğini açıkça söyler.” ( $\bar{X}= 3.76$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “Hata yaptığında hatasını kabul eder.” ( $\bar{X}= 3.43$ ) ifadelerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}= 3.56$ ) düzeydedir.

#### Öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak algısı düzeylerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin içselleştirilmiş ahlak algılarına ilişkin verilerin analizi sonucu ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Ortaokul Öğretmenlerinin İçselleştirilmiş Ahlak Algısı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
4	Kendi temel değerlerine dayalı kararlar verir.		3.56	.98	1
5	Çalışanların da temel değerlerine dayalı hareket etmesini bekler.	120	3.26	.91	2
6	Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır.		3.20	1.05	3
	İçselleştirilmiş Ahlak Boyutu	120	3.34	.76	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak algısı alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Kendi temel değerlerine dayalı kararlar verir.” ( $\bar{X}= 3.56$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır.” ( $\bar{X}= 3.20$ ) ifadelerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içselleştirilmiş ahlak algısı boyutu puan ortalaması görece orta ( $\bar{X}= 3.34$ ) düzeydedir.

*Öğretmenlerin dengeli değerlendirme algı düzeylerinin incelenmesi*

Ortaokul öğretmenlerinin dengeli değerlendirme algılarına ilişkin verilerin analizi sonucu ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 4’te aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4**

*Ortaokul Öğretmenlerinin Dengeli Değerlendirme Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
9	Bir sonuca varmadan önce farklı fikirleri dikkatlice dinler.		3.75	1.02	1
8	Karar vermeden önce ilgili verileri değerlendirir.	120	3.70	1.05	2
7	İnandıklarına aykırı da olsa, farklı görüşlerin de ifade edilmesini ister.		3.48	1.09	3
Dengeli Değerlendirme Boyutu		120	3.64	.95	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin dengeli değerlendirme alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Bir sonuca varmadan önce farklı fikirleri dikkatlice dinler.*” ( $\bar{X}= 3.75$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “*İnandıklarına aykırı da olsa, farklı görüşlerin de ifade edilmesini ister.*” ( $\bar{X}= 3.48$ ) ifadelerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dengeli değerlendirme boyutu puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}= 3.64$ ) düzeydedir.

*Öğretmenlerin öz farkındalık algı düzeylerinin incelenmesi*

Ortaokul öğretmenlerinin öz farkındalık algılarına ilişkin verilerin analizi sonucu ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 5’te aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5**

*Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Farkındalık Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
12	Belli hareketlerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olduğunu gösterir.		3.51	1.02	1
10	Başkalarının, onun yeteneklerini nasıl gördüğünü tam olarak bilir.	120	3.33	1.01	2
11	Önemli konulardaki duruşunu yeniden değerlendirilmesi gereken zamanı bilir.		3.30	1.07	3
Öz Farkındalık Boyutu		120	3.38	.92	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öz farkındalık alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Belli hareketlerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olduğunu gösterir.*” ( $\bar{X}= 3.51$ ) ve görece en düşük düzeyde olan “*Önemli konulardaki duruşunu yeniden değerlendirilmesi gereken zamanı bilir.*” ( $\bar{X}= 3.30$ ) ifadelerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz farkındalık boyutu puan ortalaması görece orta ( $\bar{X}= 3.38$ ) düzeydedir.

*Öğretmenlerin otantik liderlik algı düzeylerinin boyutlara ilişkin incelenmesi*

Ortaokul öğretmenlerinin otantik liderlik algılarının boyutlar bazında genel olarak betimsel istatistikleri Tablo 6’ da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Otantik Liderlik Davranışına İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri*

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Dengeli Değerlendirme		3.64	.95	1
İlişkilerde Şeffaflık		3.56	.89	2
Öz Farkındalık	120	3.38	.92	3
İçselleştirilmiş Ahlak Algısı		3.34	.76	4
Genel Otantik Liderlik		3.48	.69	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler görece en yüksek düzeyde dengeli değerlendirme ( $\bar{X}=3.64$ ), sonra sırası ile ilişkilerde şeffaflık ( $\bar{X} =3.56$ ), öz farkındalık ( $\bar{X} =3.38$ ) ve içselleştirilmiş ahlak ( $\bar{X} =3.34$ ) algısına sahiptir. Öğretmenlerin genel otantik liderlik puan ortalaması görece yüksek ( $\bar{X}= 3.48$ ) düzeydedir. Öğretmenler otantik liderliğin dengeli değerlendirme ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarında görece yüksek, öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak algısı boyutlarında görece orta düzeyde algıya sahiptir.

### Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, branş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’ de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Otantik Liderlik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Betimsel İstatistikleri.*

Boyut/Değişken	Cinsiyet		Yaş		Eğitim Durumu		Medeni Durum		Branş		Okuldaki Görev Süresi	
	t	p	t	p	U	p	U	p	$\chi^2$	p	F	p
İlişkilerde Şeffaflık	1.94	.06	.19	.85	417.00	.74	730.50	.16	3.08	.22	.77	.47
İçselleştirilmiş Ahlak	1.12	.27	1.70	.09	423.00	.79	864.50	.69	2.10	.35	.29	.75
Dengeli Değerlendirme	1.10	.27	1.56	.12	333.50	.22	762.00	.25	.59	.75	.64	.53
Öz Farkındalık	.05	.96	1.75	.08	263.50	.05	765.50	.26	3.55	.17	.23	.80
Genel Otantik Liderlik	.69	.49	1.62	.11	354.00	.32	730.50	.17	.68	.71	.67	.52

\* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin otantik liderlik düzeyleri öğretmenlerin algılarına göre boyutlar bazında ve genel olarak; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, branş ve okuldaki görev süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı dengeli değerlendirme boyutu maddeleri arasında en yüksek düzeyde “*Bir sonuca varmadan önce farklı fikirleri dikkatlice dinler*” en düşük düzeyde ise “*İnandıklarına aykırı da olsa, farklı görüşlerin ifade edilmesini ister*” ifadeleridir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı dengeli değerlendirme boyutunda yüksek düzeydedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı dengeli değerlendirme boyutunun yüksek (Başaran, 2018; Kıral ve Balcı, 2021; Kıral, 2018; Örs, 2015; Özerten, 2018; Özden, 2015; Taşan, 2015) düzeyde olduğu araştırmalar yanında farklı şekilde düşük (Bento ve Ribeiro, 2013; Kulophas ve diğerleri, 2018), orta (Boz, 2016; Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014; Ünal, 2015; Yurtsever, 2022) düzeyde olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Dengeli değerlendirme boyutunun yüksek olmasının nedeni okul müdürünün tarafsız karar verebilme yeterliğine bağlı olabilir. Okul müdürü yönetici bir lider olarak tarafsız ve adil bir değerlendirme yaparak, mevcut bilgileri doğru bir şekilde anlamlandırabilir ve yorumlayabilir (İlies ve diğerleri, 2005). Okul müdürünün tarafsız ve adil olması öğretmenlerdeki örgütsel adalet algısını pozitif olarak etkileyebilir (Karaman, 2021).

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı ilişkilerde şeffaflık boyutu maddeleri arasında en üst düzeyde “*Söylemek istediğini açıkça söyler.*” ve en düşük düzeyde “*Hata yaptığında hatasını kabul eder.*” ifadeleridir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı ilişkilerde şeffaflık boyutunda yüksek düzeydedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı

ilişkilerde şeffaflık boyutunun yüksek (Başaran, 2018; Boz, 2016; Özerten, 2018; Kıral ve Balcı, 2021; Ünal, 2015; Yurtsever, 2022) düzeyde olduğu araştırmalar yanında farklı şekilde çok düşük (Kulophas vd., 2018), düşük (Bento ve Ribeiro, 2013; Feng-I, 2016), orta (Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014) ve çok yüksek (Akıncı, 2016; Keser, 2013; Taşan, 2015) olan araştırmalarda bulunmaktadır. Liderliğin özünde güven bulunmakla birlikte otantik liderlikte bu olgu daha bir önemli olmaktadır. Güven duygusunun oluşmasında ise okul müdürünün sergilediği liderlik önemlidir. Okul müdürüne güvenen okul paydaşları okul müdüründen hiçbir şeyi saklamadan okulla ilgili durumları ona bildirir ve okul müdürü de aynı şekilde okul paydaşlarına içinde bulunan durumu açıklayarak ortak çözümler üretirler. Okul müdürünün paydaşlara güvenmesi, paydaşların okul müdürüne güvenmesi sorunların ya da fırsatların net ve açık bir biçimde ortaya konulmasına yol açarak eğitim öğretim ortamının daha nitelikli olmasına vesile olabilir. Kıral ve Balcı'ya göre okul ortamında olumsuz yönde yıkıcı eleştirin olmaması, yönetici ve çalışanların kendilerini olduğu gibi gösterip ifade etmelerini sağlanabilmesi okul paydaşlarının pozitif örgütsel davranışında artma sağlayabilir. Böyle bir okul ortamında çalışanlar birlikte çalışmaktan ve üretmekten mutluluk duyarlar (2021). Görüldüğü gibi pozitif örgütsel davranışın artmasında okul müdürlerinin ilişkilerde şeffaf olması önemli bir unsurdur. Çalışmada okul müdürlerinin sergiledikleri ilişkilerde şeffaflık boyutu görece yüksek düzeyde bulunmuştur. Okuldaki örgüt ikliminin ve kültürünün buna uygun olduğu söylenebilir. Okulun iç paydaşları söylemek istediklerini açık ve net bir biçimde birbirini kırmadan ifade edebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı öz farkındalık boyutu maddeleri arasında en yüksek düzeyde "*Belli hareketlerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olduğunu gösterir*" en düşük düzeyde ise "*Önemli konulardaki duruşunu yeniden değerlendirilmesi gereken zamanı bilir.*" ifadeleridir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı öz farkındalık boyutunda orta düzeydedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı öz farkındalık boyutunun orta (Kulophas ve diğerleri, 2018; Ünal, 2015) düzeyde olduğu araştırmalar yanında farklı şekilde düşük (Bento ve Ribeiro, 2013) ve yüksek (Başaran, 2018; Kıral, 2018; Kıral ve Balcı, 2021; Özerten, 2018; Taşan, 2015; Ünal, 2015; Yurtsever, 2022) düzeylerde olduğu araştırmalarda bulunmaktadır. Okul müdürlerinin güçlü ve zayıf yönlerini farkında olması kendini geliştirmesi açısından önemlidir. Zayıf yönlerini güçlendirerek, güçlü yönlerini koruyarak daha iyi olabilirler. Kendinin farkında olan okul müdürü kendine güvenir. Okul müdürünün kendine güveni arttığı zaman paydaşlarında güvenini kazanabilir. Onların kendilerini geliştirmeleri için çaba sarf etmesine vesile olabilir. Sürekli kendini geliştiren okul müdürü rol model olarak öğretmenlerin de güçlenmesine önemli katkı sunabilir (Kıral, 2016; Çetin ve Kıral, 2018). Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öz farkındalığı orta düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin kendini tam olarak okul paydaşlarına açmadığı, güçlü ve zayıf yanlarını davranışları ile sergileme noktasında kararlı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı içselleştirilmiş ahlak boyutu maddeleri arasında en yüksek düzeyde "*Kendi temel değerlerine dayalı kararlar verir.*" ve en düşük düzeyde "*Etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alır.*" ifadeleridir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı içselleştirilmiş ahlak boyutunda orta düzeydedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı içselleştirilmiş ahlak boyutunun orta (Bento ve Ribeiro, 2013; Boz, 2016; Çelik, 2015) düzeyde olduğu araştırmalar yanında farklı şekilde çok düşük (Kulophas vd., 2018), yüksek (Başaran, 2018; Kıral, 2018; Kıral ve Balcı, 2021; Özerten, 2018; Ünal, 2015; Yurtsever, 2022) ve çok yüksek (Akıncı, 2016; Keser, 2013) düzeyde olduğu araştırmalarda bulunmaktadır. Örgütlerde etik bir iklim ve kültürün oluşturulması diğer bir ifade ile etik ilke ve değerlerin kurumsallaştırılması liderin görece en önemli sorumlulukları arasındadır. Etik değerler ve ilkelerle oluşturulan pozitif örgüt iklimiyle çalışanlar güçlendirebilir (Karaburç, 2022; Kıral 2016). Görüleceği gibi etik değerler ile oluşturulan pozitif örgüt iklimi sayesinde öğretmenlerin güdülenmişleri artarak işlerini daha istekli bir biçimde yapabilirler. Okul müdürünün evrensel etik ilkeler doğrultusunda hareket etmesi öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkileyebilir (Kıral, 2020b). Otantik lider, ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kaldığında içselleştirdiği ahlak anlayışına

dayanarak, objektif değerlendirme yaparak takipçilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilir. (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2003). Otantik lider eylemlerini, neyin doğru neyin yanlış olduğunu sorgulayarak, evrensel etik ilkeleri göz önünde bulundurarak yerine getirir. Araştırmada sonucunda okul müdürlerinin orta düzeyde etik standartlara göre davranışlar sergileyerek kararlar verdiği bulunmuştur. Bu durum okullarda okul müdürünün mevzuat dışına çıkmadığı şekilde yorumlanabilir. Bu yüzden de bürokratik olarak çizilmiş sınırlar doğrultusunda da çalışanların kendi temel değerlerine dayalı hareketleri de orta düzeyde kısıtlanmış olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en fazla dengeli değerlendirme, sonra sırasıyla ilişkilerde şeffaflık, öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak algısı davranışlarını sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları dengeli değerlendirme ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarında yüksek; öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak algısı boyutlarında orta düzeydedir. Okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışının genelde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışının yüksek (Başaran, 2018; Kıral, 2018; Kıral ve Balcı, 2021; Koçak, 2019; Özerten, 2018; Ünal, 2015; Yılmaz, 2017; Yurtsever, 2022) düzeyde olduğu araştırmalar yanında farklı şekilde orta (Boz, 2016; Gök, 2015; Srivastava ve Dhar, 2017); düşük (Kulophas vd., 2018) ve çok yüksek (Akıncı, 2016; Özden, 2015 ) düzeyde olduğu araştırmalarda bulunmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri genel otantik liderlik özellikleri yüksek derecede bulunmuştur. Genel otantik liderlik düzeyinin yüksek olması okullarda öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu (Kılıç, 2019), örgütsel vatandaşlık ve örgüt bağlılık (Koçak, 2019), mesleki motivasyon (Özerten 2018), kriz yönetimi becerileri (Yurtsever, 2022), işe bağlılık (Başaran, 2018), örgütsel adalet (Karaman, 2021) gibi konularda pozitif yönde etkiler yapmaktadır. Nitekim buna dayanarak genel otantik düzeyinin yüksek olmasının okullarda eğitim niteliğini artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin genel otantik liderlik düzeylerinin yüksek bulunmasına karşın boyutları açısından araştırma sonuçlarına göre dengeli değerlendirme ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarında yüksek düzeye ulaşırlarken, öz farkındalık ve dengeli değerlendirme boyutlarında orta düzeyde bulgular elde edilmiştir. Görüleceği gibi etik davranışın yüksek standartlarına dayalı güç kararlar alma çabasında olan genel otantik liderliği yüksek okul müdürü mevzuat gereği bunu her zaman gerçekleştiremeyebilir. Aynı şekilde öz farkındalık boyutu açısından kendini zayıf ve güçlü yönleri ile tanıyan okul müdürü ast – üst ilişkisi gereği kendini öğretmenlerine çok fazla açamayabilir ve güven ortamını tam anlamıyla inşa edememiş olabilir. Bu durum okul müdürlerinin mevzuat kapsamında yapması gereken işler ve davranışlar sonucu bilgi paylaşımında ve karar vermede yaşıyor olabilecekleri ikilemler olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin otantik liderlik düzeyleri boyutlar bazında ve genel olarak; öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, medeni durumuna, branşına ve bulunulan okuldaki çalışma süresi anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu araştırmaya benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyetine (Boz, 2016; Karaman, 2021; Koçak, 2019; Yılmaz, 2017; Yurtsever, 2022; Özerten, 2018), yaşına (Koçak, 2019; Özerten, 2018; Ünal, 2015; Yurtsever, 2022); eğitim durumuna (Başaran, 2018; Koçak, 2019; Özerten, 2018; Ünal, 2015; Yılmaz, 2017; Yurtsever, 2022), medeni durumuna (Başaran, 2018; Karaman, 2021; Kıral, 2018; Kıral ve Balcı, 2021; Koçak, 2019; Ünal, 2015; Yurtsever, 2022), branşına (Başaran, 2018; Kıral ve Balcı, 2021; Yurtsever, 2022) ve okuldaki çalışma süresine (Kıral ve Balcı, 2021; Ünal, 2015; Yurtsever, 2022) göre anlamlı bir farklılık göstermeyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bazı araştırmalar otantik liderliğin ve boyutlarının cinsiyete (Başaran, 2018; Kıral ve Balcı, 2021), medeni duruma (Yılmaz, 2017), yaşa (Başaran, 2018; Karaman, 2021; Kıral ve Balcı, 2021; Yılmaz, 2017), okuldaki çalışma süresine (Başaran, 2018; Karaman, 2021), branşa (Koçak, 2019) ve eğitim düzeyine (Kıral ve Balcı, 2021; Yurtsever, 2022) bağlı olarak istatistiksel olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymuşlardır. Görüldüğü gibi araştırmacılar henüz söz konusu değişkenlere ilişkin tutarlı ve anlamlı farklılıkları tam olarak belirleyememiştir. Bu araştırmada ele alınan söz konusu değişkenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranış düzeylerine ilişkin farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu durum okul müdürlerinin söz konusu değişkenleri etkileyecek şekilde otantik liderlik davranışı sergilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma evrenindeki okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre otantik liderlik düzeyleri görece yüksek bulunmuştur. Okul müdürlerinin mevcut otantik liderlik düzeylerini devam ettirmeleri önemlidir. Mevcut durumun korunması ve özellikle görece daha düşük çıkan ilişkilerde öz farkındalık ve içselleştirilmiş ahlak boyutu için farkındalık eğitimi verilebilir. Otantik liderlik ile ilgili gerek boyutlarda gerekse genelde öğretmenlerin demografik özelliklerinin anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu değişkenlerin etkisine ilişkin meta analiz çalışması yapılabilir. Bu araştırma Aydın Köşk ilçesinde kamu ortaokullarında çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma evreni genişletilerek Aydın ilini kapsayacak şekilde yapılabilir. Okul müdürleri sadece çalıştıkları öğretmenler ile etkileşim içinde değillerdir. Bu yüzden veli, öğrenci ve diğer okul paydaşlarını içine alan bir çalışma yapılabilir. Okul müdürlerin otantik liderliğine ilişkin nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akıncı, H. (2016). İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449.
- Avolio, B. J., Wernsing, T. & Gardner, W. L. (2018) Revisiting the Development and Validation of the Authentic Leadership Questionnaire: Analytical Clarifications, *Journal of Management*, c. 44, s. 2, ss. 399–411.
- Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü (2023). *Ortaokullar derslik-öğrenci-öğretmen ve iletişim bilgileri*. <https://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181>. Erişim tarihi: 01.06.2023.
- Başaran, R. (2018). Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Başaran, R., & Kıral, E. (2020). The Relationship between Authentic Leadership and Work Engagement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 351-363.
- Bayır, Ö. Ö. (2018). Otantik liderliğin psikolojik sermaye, işe kapılma ve okul başarısıyla ilişkisi. [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Bento, A. V. & Ribeiro, M. I. (2013) Authentic leadership in school organizations. *European Scientific Journal*, 9(31), 1857–7881.
- Bond, P. S. (1938). The nature of leadership. *The Military Engineer*, 30 (170), 89-96.
- Boz, A. (2016). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi.
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L., & Caza, B. B. (2010). Psychological capital and authentic leadership. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2(1), 53-70.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Çelik, M. (2015). Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği) [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Gaziantep Zirve Üniversitesi.
- Çetin, M. ve Kıral, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281–310
- Feng-I, F. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: Teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. *In Advances in experimental social psychology 1*, (149-190). Academic Press.

- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications*. Pearson Merrill Prenties Hall.
- George, B. (2003) *Authentic Leadership: Rediscovering The Secrets To Creating Lasting Value*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Gök, B. K. (2015). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin yaşam doyumları ve aileden algılanan sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Indianapolis: Robert K. Greenleaf Center Press.
- John, S. (1947). *Leadership in organizations*. Taylor & Francis Group
- Ilies, R., Morgeson, F. P. ve Nahrgang, J. D. (2005, 1 Haziran) Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes, *Leadership Quarterly*, (C. 16, ss. 373–394), JAI.
- Karaburç, A., E., (2022). Belediyelerde yöneticilerin etik liderlik davranışlarının çalışanların birey -örgüt uyumu üzerindeki etkileri. [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Karaman, M. (2021). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkileri: karaman ilinde bir araştırma [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*].Karaman Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar İlkeler Teknikler* (Otuz altıncı basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1.
- Keser, S. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kılıç, M. E. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıral, E. (2018). Otantik liderlik ölçeğinin Türkiye örneğinde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama, [Sözlü bildiri]. II. *International Education Research and Teacher Education Congress*, Kuşadası, Türkiye.
- Kıral, E. (2020a). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.
- Kıral, E. (2020b). The relationship between ethical leadership and job satisfaction. H. Arslan, R. Dorczak ve D. U. Alina-Andreea (Ed.), *Educational Policy and Research içinde* (ss. 333-344).
- Kıral, E. (2021a). Hizmetkar liderlik: Okul yöneticisinin anahtarı., E. Oğuz ve K. Yılmaz (Eds.), *Prof. Dr. İnyet Aydın'a armağan içinde* (389-404). Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2021b). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan içinde* (ss. 413-426). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 235.
- Kıral, E. (2023). Excellent leadership of school administrators: A cross-cultural investigation. *TUBITAK 2219 International Post Doctoral Research Fellowship Programme Final Report*. (2019/1 Term, 1059B191900856).
- Kıral, E. ve Balcı, E. (2021). Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeyleri. *Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(1), 2-18.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018a). Academic leadership. In T. Fidan (Ed), *Vocational identity and career construction in education* (238-257). IGI Global.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018b). Güven ölçeğinin Türkiye örneğinde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde Bir Uygulama, [Sözlü bildiri]. 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Antalya, Türkiye.
- Kıral, E. ve Okyay Z. K. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Journal of Research in Education and Teaching* 12 (4), 124-142.

- Koçak, O. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış doktora tezi]. Elazığ Fırat Üniversitesi.
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A. & Wongwanich, S. (2018) Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 27–45.
- Kuru Çetin, S. (2022). Okul liderliğinin bilgi yönetimine ilişkin rolleri, A. Bostancı ve S. Koçak (Eds.), *Okul liderliğine bütüncül yaklaşım örnek olaylar ve okul yöneticilerine uygulama önerileri* içinde (131-151). Anı Yayıncılık.
- Küpel, A. Ö. (2018). Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Lewin, K. (1944). A research approach to leadership problems. *The Journal of Educational Sociology*, 17(7), 392-398.
- Luthans, F. ve Avolio, B. J. (2003) Authentic leadership: A positive development approach, *Positive Organizational Behavior*, ss. 241–258.
- May, D. R., Chan, A. Y. L., Hodges, T. D. ve Avolio, B. J. (2003) Developing the moral component of authentic leadership, *Organizational Dynamics*, 32(3), 247–260.
- Merriam-Webster (2023) . *Otantik kavramı*. <https://www.merriam-webster.com/wordplay/word-of-the-year> adresinden 12. 12. 2023 tarihinde indirilmiştir.
- Örs, H. (2015). Okul yöneticilerinde otantik liderlik ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Zaim Üniversitesi.
- Özden, Ö. (2015). Okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Zirve Üniversitesi.
- Özerten, K. N. (2018) Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Shapira-Lishchinsky, O. & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675–712.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395–417. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.005>
- Sparrowe, R. T. (2005) Authentic leadership and the narrative self, *Leadership Quarterly*, c. 16, s. 3, ss. 419–439.
- Srivastava, A. P. & Dhar, R. L. (2017). Authentic leadership and extra role behavior: A school based integrated model. *Current Psychology*, 1–14.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47 (1), 1.
- Taşan, H. (2015). İlköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin otantik liderlik ve psikolojik sermaye düzeylerinin karşılaştırılması (Batman ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Zirve Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 373 388.
- Ünal, M. (2015). Ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Zirve Üniversitesi.
- Ulutaş, M., ve Arslan, H. (2018). Bilişim liderliği ölçeği Bir ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 105–123.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126.



- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 4–24.
- Yılmaz, H. (2017) Eğitim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde otantik liderlik, Makyavelizm ve Johari penceresinin etkisi, [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yurtsever , G. (2022). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Ankara Gazi Üniversitesi.