



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

COVID-19 SALGINI DÖNEMİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN
LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE KRİZ YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şeyma TANRIKULU

İSTANBUL

2022



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

COVID-19 SALGINI DÖNEMİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN
LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE KRİZ YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şeyma TANRIKULU

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Senol SEZER

İSTANBUL

2022



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU: COVID-19 salgını döneminde okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

ONAY:

(Danışman)

(İmza)

(Üye)

(İmza)

(Üye)

(İmza)

TESLİM EDEN :

TEZ SAVUNMA TARİHİ :

TEZ ONAY TARİHİ :

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunmuş olduğum “COVID-19 salgını döneminde okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.” başlıklı çalışmanın, etik kurallara uygun olarak, bilimsel ahlaka ters düşecek herhangi bir yola başvurmadan tarafımdan yazıldığını ve tezde yapılan tüm alıntıların kaynakçada usulüne uygun şekilde gösterildiğini ifade eder ve onurumla doğrularım.

Şeyma TANRIKULU

İmza

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Şenol SEZER'e ve aileme sonsuz teşekkür ederim.



COVID-19 SALGINI DÖNEMİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE KRİZ YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şenol SEZER

Hazırlayan: Şeyma TANRIKULU

Yıl: 2022

Sayfa: 103

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 salgını döneminde okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin benimsendiği bu araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde görevli 400 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği ve Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ‘orta’ düzeyde görmekte ve ‘kararsızım’ şeklinde değerlendirmektedir. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin puanlar cinsiyet, eğitim durumu ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından istatistiksel anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ancak okul türü, yaş ve meslek kıdemi değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenler okul müdürlerinin pandemi sürecinde kriz yönetimi becerilerini ‘düşük düzeyde’ görmekte ve ‘nadiren’ şeklinde değerlendirmektedir. Okul müdürlerinin pandemi sürecinde kriz yönetimi becerilerine ilişkin puanlar okul türü ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta; cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve meslek kıdemi değişkenleri açısından farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri kriz yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul Müdürü, Liderlik, Liderlik Özellikleri, Kriz, Kriz Yönetimi.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP FEATURES AND CRISIS MANAGEMENT SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS DURING THE COVID-19 EPIDEMIC

Yeditepe University Educational Sciences Institution

Department: Education Management and Inspection Department

Thesis: Master's Thesis

Supervizor: Doç. Dr. Şenol SEZER

Prepared by: Şeyma TANRIKULU

Year: 2022

Page: 103

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between the leadership characteristics of school principals and their crisis management skills during the COVID-19 epidemic. For this purpose, the research was carried out in relational survey model. The sample of this research, in which the simple random sampling method was adopted, consists of 400 teachers working in Ataşehir district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. Personal information form prepared by the researcher, School Principals Leadership Styles Scale and Crisis Management Skills Scale were used as data collection tools in the research.

The results of the research show that, the participants see the leadership characteristics of the school principals at a 'moderate level' and evaluate them as 'I am undecided'. The scores on the leadership characteristics of school principals differ statistically in terms of gender, educational status and tenure at the school. However, there is no significant difference in terms of school type, age and professional seniority variables. Teachers see the crisis management skills of school principals as 'low level' and evaluate them as 'rarely' during the pandemic process. The scores on the crisis management skills of school principals during the pandemic process differ statistically significantly in terms of school type and tenure at the school; does not differ in terms of gender, educational status, age and professional seniority variables. A positive, moderately significant relationship was found between the leadership characteristics of school principals and their crisis management skills. Leadership characteristics of school principals are a significant predictor of crisis management skills.

Key Words: School Principal, Leadership, Leadership Features, Crisis, Crisis Management.

İÇİNDEKİLER

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI	ii
YEMİN METNİ	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	xi
1. BÖLÜM	12
GİRİŞ	12
1.1. Problem Durumu	12
1.2. Araştırmanın Önemi	13
1.3. Araştırmanın Amacı	14
1.4. Varsayımlar	15
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Tanımlar	16
2. BÖLÜM	17
KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Eğitim Yönetimi	17
2.2. Eğitim Yöneticiliği	19
2.3. Liderlik	20
2.4. Yöneticilik	22
2.5. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	25
2.6. Liderlik Türleri	26
2.6.1. Otokratik Lider	27
2.6.2. Demokratik Lider	28
2.6.3. Tam Serbestlik Sağlayan Lider	28
2.6.4. Kozmopolit Lider	29
2.6.5. Öğrenen Lider	29
2.6.6. Vizyoner Lider	30
2.7. Liderlik Teorileri	30
2.7.1. Özellikler Teorisi	31
2.7.2. Davranışsal Teori	32
2.7.3. Durumsallık Teorisi	32
2.7.4. Çağdaş Liderlik Teorileri	33
2.8. Eğitim Örgütlerinde Liderlik	33

2.9. Kriz	38
2.9.1. Krizlerin Sınıflandırılması.....	42
2.9.1.1. Dışsal Faktörler.....	44
2.9.1.2. İçsel Faktörler	45
2.9.2. Kriz Döngüsü	46
2.9.2.1. Kriz Öncesi	47
2.9.2.2. Kriz Dönemi	48
2.9.2.3. Kriz Sonrası	49
2.9.3. Kriz Yönetimi.....	50
2.10. Okullarda Kriz Yönetimi	51
2.10.1. Okullarda Krize Neden Olan Faktörler	53
2.10.2. Okullarda Kriz Sürecinde İletişim.....	56
2.10.3. Okullarda Kriz Sonrası Dönem	58
2.11. Pandemi Döneminde Kriz Yönetimi.....	59
3. BÖLÜM	62
YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli.....	62
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Verilerin Toplanması.....	64
3.4. Veri Toplama Araçları.....	64
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.4.2. Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği	64
3.4.3. Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği	65
3.5. Verilerin Analizi	65
4. BÖLÜM	66
BULGULAR	66
4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular	66
4.2. Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular	72
5. BÖLÜM	79
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	79
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	79
5.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA	83
EKLER	94
Ekler 1. Valilik İzni	94

Ekler 2. Milli Eğitim Bakanlığı İzni.....	95
Ekler 3. Okul Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçek İzni	96
Ekler 4. Liderlik Stilleri Ölçeği İzni.....	97
Ekler 5. Uygulama Formu	98



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar.....	26
Tablo 3. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	62
Tablo 3. 2. Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları.....	64
Tablo 4. 1. Okul Müdürlerinin Liderlik Puanları	66
Tablo 4. 2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Liderlik Puanları	66
Tablo 4. 3. Okul Türü Değişkeni Açısından Liderlik Puanları	67
Tablo 4. 4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Liderlik Puanları	67
Tablo 4. 5. Yaş Değişkeni Açısından Liderlik Puanları	68
Tablo 4. 6. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4. 7. Kıdem Değişkeni Açısından Liderlik Puanları	69
Tablo 4. 8. Kıdem Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları	70
Tablo 4. 9. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından Liderlik Puanları	71
Tablo 4. 10. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 4. 11. Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Puanları	72
Tablo 4. 12. Cinsiyet Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları	72
Tablo 4. 13. Okul Türü Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları	73
Tablo 4. 14. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları.....	73
Tablo 4. 15. Yaş Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları	74
Tablo 4. 16. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları	74
Tablo 4. 17. Meslek Kıdemi Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları	75
Tablo 4. 18. Meslek Kıdemi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları	76
Tablo 4. 19. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları	76
Tablo 4. 20. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları	77
Tablo 4. 21. Liderlik Özellikleri ve Kriz Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki	78
Tablo 4. 22. Liderlik Özellikleri ile Kriz Yönetimi Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişki	78
Tablo 4. 23. Kriz Yönetimi Becerileri ile Liderlik Özellikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki	79
Tablo 4. 24. Liderlik Becerilerinin Kriz Yönetimi Becerilerini Yordama Düzeyi.....	79

KISALTMALAR

COVID-19	: Coronavirus-19
TDK	: Türk Dil Kurumu
C Level	: Chief Level
SWOT Analizi	: Strenghts, Weakness, Opportunities, Threats
PEST Analizi	: Political, Economic, Sociological, Technological Analysis
FEMA	: Federal Emergency Management Agency
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
AITSL	: Australian Institute for Teaching and School Leadership
ISLLC	: The Interstate School Leaders Licensure Consortium
DoE	: Department of Education
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
OMLSÖ	: Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği
KMO	: Kaiser Mayer Olkin

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde,araştırmanın problem durumu,araştırmanın önemi, amacı, sayıltıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Bu bölümde ayrıca araştırmada geçen temel kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Liderlik konusu, eğitim, teknoloji ve işletme gibi farklı alanlarda yaşanan gelişmeler ve yönetsel sistemlerin ihtiyaçları nedeniyle uzun süredir çalışılmaktadır. Genel olarak, bir grup insanı ortak bir hedefe ulaşmak için harekete geçmeye motive etme sanatı olarak bilinen liderliğin birçok tanımı vardır. Ayrıca liderlerin “*Eylemin İlham Kaynağı*” olduğuna vurgu yapılmaktadır. Lider, bir grup insanı örgütsel amaçlara ulaşmaya ikna eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Kesken ve Ayyıldız, 2008). Tüm liderlerin, ne elde etmek istediklerine ilişkin net bir anlayışa veya vizyona sahip olma gibi bazı ortak becerileri olduğu bilinmektedir. Liderler, yaratıcı düşünebilen ve başkalarının örgütün amaçları doğrultusunda eyleme geçmelerini sağlayabilen kişilerdir. Eğitimde liderlik ise insanların var olan potansiyellerini gerçekleştirmelerini, yeni bakış açıları kazanmalarını, yeni eylemler planlamalarını, daha üretken ve yaratıcı olmalarını sağlamaya çalışmaktır (Can, 2020).

Eğitim, insanların yaşamlarında ilerlemesini ve güçlenmesini sağlayabilir. Bu ilerleme ve güçlenme ise kişilerin kendi kararlarını verebilir, risk ve sorumluluk alabilir durumu gelmesi ile ölçülmektedir (Şişman, 2002). Eğitimsel liderlik, her liderlik türünde olduğu gibi belli bir vizyon gerektirmektedir. Ancak günümüz örgütleri açısından vizyon kadar önemli bir başka liderlik değişkeninin olduğu görülmektedir. Bu değişken, COVID-19 pandemisi nedeniyle ortaya çıkan örgütsel krizlerin yönetimidir. Çünkü COVID-19 pandemisi ile ortaya çıkan kriz ve kaos durumu, hizmet alanlarının tamamına egemen olmuştur. Sınırlı sosyalleşme, karantina önlemleri, sosyal mesafe gibi önlemler nedeniyle sınırlı bir toplumsal iletişim zorunluluğu doğmuştur. Bu sınırlılıklar döneminde salgın kuralları işletilmiş ve eğitim-öğretim kesintiye uğramıştır. Bu beklenmedik dönem içerisinde, toplumun her üyesinin olduğu gibi eğitimciler ve eğitim liderlerinin görev ve sorumluluklarının arttığı düşünülmektedir (Yalçınkaya, 2002). Eğitimin toplum için önemi göz önünde bulundurulduğunda, Pandemi sürecinde, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerilerinin, eğitim kurumlarını amaçlarına uygun olarak yönetmede büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırma, bir saha araştırması şeklinde kurgulanmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde araştırma ile ilgili temel bilgiler sunulmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın konusu ile ilgili kavramlar, teorik bir çerçevede alt başlıklar şeklinde sıralanarak tanımlanmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkındaki bilgiler verilmekte, dördüncü bölümde ise alan araştırmasından elde edilen bulgular sunulmaktadır. Son bölümde ise ulaşılan sonuçlar, alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Araştırmada ayrıca okul müdürlerine, öğretmenlere ve benzer değişkenler ile çalışmak isteyen araştırmacılara önerilerde bulunmaktadır.

Eğitim yöneticiliğinin önemini anlamak, ancak bu kurumların toplum hizmeti ile ilgili hedeflerinin, misyonunun ve vizyonunun anlaşılması ile mümkündür. Eğitim yönetiminde kullanılan modeller ve eğitim politikaları her dönem için tartışmalı ve karmaşık olmuştur. Bu karmaşıklığın nedeni ise sadece örgüt yapısının ve kültürünün bilinmesinin, eğitim yöneticiliğinin anlaşılması için yeterli olmayacağı varsayımdır (Can, 2020). Bu varsayımın altında, eğitim yönetimi için motivasyon, liderlik, iletişim ve karar verme gibi kavramların da etkili olduğu söylenebilir. Bu kavramların ortak referans noktası insan faktörü ile ilişkili olmasıdır. İnsan ile makro ve mikro düzeyde ilişkili olan bu kavramlar, yöneticinin liderlik stillerine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Yalçinkaya, 2002). Bu araştırma, eğitim kurumlarında görevli okul yöneticilerinin kriz yönetim yetisine ve eğitimsel liderlik özelliğine odaklanmaktadır.

Bu araştırmanın önemi, çok güncel ve halen sürmekte olan COVID-19 pandemisi nedeni ile ortaya çıkan kısıtlama sürecinde okul müdürlerinin sahip olması gereken liderlik becerilerinin ortaya konmasına ilişkin zorunluluklardan ileri gelmektedir. Pandemi nedeni ile eğitim alanında da ortaya çıkan sorun ve belirsizliklerin en uygun şekilde giderilmesi, hem eğitim çalışanları olarak öğretmenlerin refahı hem de öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi açısından oldukça önemlidir. Pandemi döneminde sürdürülebilir bir eğitim hizmetinin yürütülmesi ise başlı başına bir problemdir. Varsayılan bu problemde ortaya bu çıkan araştırma, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki açısından inceleyerek problemin çözümüne deneysel veriler aracılığı ile bilimsel katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Çok geniş bir etki alanına sahip olan COVID-19 salgınının, en fazla etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Bu nedenle, eğitim alanında faaliyet gösteren okullar,

pandemi sürecinde hızlı bir değişime ihtiyaç duymuştur. Bu gereksinim, sadece okulların değil aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine ihtiyaç duyan toplumun tamamında hissedilmektedir.

Hem bir hizmet alanı olması hem de içinde bir grup insanı barındırması nedeni ile eğitim kurumları, sosyal örgütler olarak kabul edilmektedir. Bu sosyal örgütsel yapı ise farklı örgütsel değişkenlerin ve kuramların eğitim kurumları içerisinde işlev kazanabilmesine olanak sağlamaktadır. Örgüt kültürü ve iklimi açısından önemli bir yere sahip olan *liderlik* olgusu değiştirici/dönüştürücü örgütsel değişkenlerin başında gelmektedir (Tunçer, 2011).

Eğitim kurumları açısından doğal liderler olarak kabul edilen okul müdürlerinin, yönetim anlayışı, okulun sorunlarına yaklaşımı ve liderlik özellikleri, okulun iklimini ve kültürünü belirlemektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin, okul müdürlerinin COVID-19 pandemi sürecindeki sorunlara yaklaşımlarının anlaşılmasına ve bu sorunların çözümündeki liderlik becerilerinin kurum paydaşlarınca değerlendirilmesine olanak sağlayacağı varsayılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin puanlar;

a) Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

b) Okul türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

c) Eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

d) Katılımcıların yaş grupları değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

e) Katılımcıların meslek kıdemi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

f) Okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin puanlar;

a) Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

b) Okul türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

c) Eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

d) Katılımcıların yaş grupları değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

e) Katılımcıların meslek kıdemi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

f) Okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

5. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri ile liderlik özellikleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

Bu araştırmada, eğitim kurumları olan okullarda ortaya çıkan ya da ortaya çıkma olasılığı bulunan krizlerde okul müdürlerinin yönetim ve liderlik becerileri değerlendirilmektedir. Küresel ölçekte bir kriz olarak kabul edilen COVID-19 pandemisi ise bu niteliği ile eğitim kurumlarında ortaya çıkan bir kriz olarak bu araştırmanın konusu olarak seçilmiştir.

1.4. Varsayımlar

- Örneklem grubu, evreni yeterince temsil etmektedir.
- Kullanılan ölçme aracının, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini doğru olarak yansıttığı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılanların, ölçeklerdeki maddeleri doğru ve samimi olarak yanıtladıkları kabul edilmektedir.
- Çalışma kapsamında görüşlerine başvurulanan öğretmenler, kendi okul yöneticilerini değerlendirebilecek kadar tanımaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde görevli 400 öğretmen ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın verileri, katılımcı olarak kabul edilen öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırma evreni, okullarda kadrolu olarak çalışan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Sözleşmeli ya da ücretli olarak görev yapan öğretmenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.
- Araştırmanın veri analizinin geçerlik ve güvenilirliği, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yönetim: Belli bir amacın gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarının, zaman ve mekân unsurlarının en verimli şekilde kullanılmasıdır (Koç ve Topaloğlu, 2010).

Yönetici: Bir kurum ya da örgütte bir birimin ya da hizmetin sorumlusu konumunda görev yapan ve bu göreviyle ilgili olarak günlük, tekrar eden ve koşulları belli işlemlerin dışına taşan kararları alan, gözetim ve denetimde bulunan kişidir (Bozkurt ve ark., 1998: 265).

Okul Yönetimi: Eğitim yönetiminin sınırları belli olan bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, eğitim öğretim sisteminin amaçları ve genel yapısı belirlemektedir. Okul yönetimi, okulda bulunan bütün kaynakları, yararlı ve verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçlara uygun yaşatmakla ilgilenmektedir (Usta ve Boğa, 2021).

Kriz : Örgütün durumsal ve gelişimsel özelliklerine bağlı olarak meydana gelebilen, örgütün varlığını tehdit eden, işleyişini sekteye uğratan örgüt içinden ya da dışından kaynaklanabilen olaylardır (Erkan, 1996).

Kriz Yönetimi: Krizi önleme, kontrol altına alma veya oluşacak hasarı en aza indirme amaçlı plan ve uygulamaları kapsayan süreçtir (Döş ve Cömert, 2012).

Liderlik: Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).

Eğitimsel Liderlik: Ortak eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin; yetenek ve enerjilerini yönlendirme sürecidir (Çelik, 2007).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Araştırmada yer alan değişkenlerin alt başlık ve bileşenlerinin daha kolay anlaşılması amaçlanmıştır.

2.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim sözcüğü, Eğitim Sözlüğünde *kademeli şekilde bilgi edinme süreci* olarak tanımlanmaktadır (Wallace, 2015). Bu bilgi edinme süreci, insanları şekillendirerek toplum için gerekli olan aydınlanma ve gelişmeyi sağlamaktadır. Eğitim, aynı zamanda insanların davranış ve düşüncelerinde amaçlı değişiklikler oluşturma eylemidir (Spolsky ve Hult, 2010). Bu değişikliklerin hem oluşturulmasında hem de belirlenmesinde eğitim kurumlarının, politikacıların, eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin farklı oranlarda etkisi ve katkısı bulunmaktadır. Bu etki, okul ve eğitim sistemi arasındaki sıkı ilişkiden kaynaklanmaktadır. Eğitim örgütlerinde bulunan önemli paydaş gruplarından biri de eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticisinin sorumlulukları arasında karar alma, planlama, yöneltme, eşgüdümleme, organize etme ve sürece liderlik etme gibi yönetsel etkinlikler yer almaktadır (Bush vd., 1999). Bu anlamda, bir eğitim yöneticisinin kendisinden beklenenleri yerine getirmek için iyi yetişmiş ve sürece hazırlanmış olması gerekmektedir.

Yönetim bilimi, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve tarih gibi sosyal bilimlerden yararlanılarak ortaya çıkmış türev bir alandır (Bursalıoğlu, 2003). Eğitim yönetimi ise bir grubun, eğitim sistemini yürütmek için yapıları denetlemek, planlamak, strateji oluşturmak ve uygulamak amacıyla, insan ve madde kaynaklarının eşgüdümlendiği yönetim sistemi anlamına gelmektedir (Turan, 2010). Eğitim yöneticiliğinin göstergeleri olarak kabul edilen müdür, eğitim yöneticisi ve müfettiş gibi unvanların temelleri, Roma dönemine kadar gitmekle birlikte, eğitim yönetiminin akademik bir disiplin olarak başlangıcı, ABD’de 1900’lü yılların başı olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2017).

Ortaya çıkışından bu yana farklı paradigmalardan, tematik alanlardan ve çeşitli araştırma alanlarından etkilenen eğitim yönetimi, aynı zamanda çeşitli organizasyon teorilerinden de yararlanmıştır. Bu çeşitliliğin tabi bir sonucu olarak ise alana farklı zamanlarda çeşitli eğilimler egemen olmuştur (Willower ve Forsyth, 1999). Bu bağlamda, eğitim yönetimi alanı, gelişimini genel yönetim düşüncesine ve yönetim bilimine borçludur. Nitelikli eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim yönetimi alanı, 1980’den itibaren hem Dünya’da hem de Türkiye’de daha önemli hale gelmiştir. Bu

durumun nedeni, sanayileşmenin artmasına bağlı olarak üretim ilişkilerinin değişmesi ve iyi eğitilmiş emeğe olan talebin giderek artmasıdır (Gümüş vd., 2018). Eğitim alanında öğretme, öğrenme ve topluma nitelikli insan gücü kazandırma bu amaçlar ile ilgilidir. Eğitim örgütleri ve özellikle okulların, toplumsal ve küresel değişimin odak noktası haline gelmesi yine bu amaçların karşılanabilmesi nedeniyledir (Turan, 2010).

Sergiovanni (1987), eğitim yönetimini, önceden belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşmak amacıyla iş birliği içerisinde yürütülen ve diğer insanları yönlendirerek gerçekleştirilen bir çalışma süreci olarak tanımlamıştır. Toplumların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ile ilgilenen eğitim yöneticileri, önceden belirlenmiş genel ve özel hedefleri gerçekleştirmek için çalışmaktadır. Eğitim örgütlenmesini faydalı ve etkili işletmek, geliştirmek, yaşayan bir organizma haline getirmek eğitim yönetiminin görevidir (Çelik, 1990). Birçok eğitim bilimci, eğitim yönetimi tarihinin aşamalarını farklı şekilde sınıflandırmıştır. Örneğin; Murphy, eğitim yönetimini kronolojik açıdan şu şekilde açıklamıştır (Murphy, 2011):

- 1820-1900 Çıraklık
- 1900-1946 Bilimsel Yönetim
- 1946-1985 Davranış Bilimleri

Bu sınıflandırma hem zamansal gelişimi hem de dönemin özgünlüğünü içerisinde barındırmaktadır. Çıraklık dönemi, sanayi devriminin etkisi ile formal eğitimin ilk örneklerinin görüldüğü zamana karşılık gelmektedir. Bu nedenle çıraklık dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bilimsel yönetim dönemi ise modernizmin ve pozitivistin yaygınlaşması ile bilimsel yönetime verilen önem sonucunda gelişmiştir. Son olarak davranış bilimleri dönemi ise psikolojinin bir bilim olarak eğitim bilimleri alanında yer alması ile ortaya çıkmıştır (Balcı, 2008).

Genel geçer bir literatür arayışı, eğitim yönetimi alanında yakın zamana kadar süregelen durum olarak kabul görmektedir. Alandaki bilgi tabanı arayışının, resmi olarak 1989 yılında ABD’de gerçekleşen Eğitim Yönetimi için Ulusal Politika Kurulu ile başladığı varsayılmaktadır. Bu kurul, yedi genel bilgi kategorisi önererek alanın bilgi tabanının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Alandaki çatışmalar ve teorik-pratik bilgi arasındaki ihtilaf, bilgi tabanının inşa edilmesini giderek zorlaştırmıştır (Donmoyer vd., 1995). Bu bilgi tabanı yani literatür arayışı, temel gereksinimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bir literatürün iç ve dış olmak üzere iki ana işlevi vardır. Dışsal işlev,

mesleğin dışındaki kişilere, uzmanlaşmış bir bilgi ve beceriler bütününe var olduğunu kanıtlamaktır. İçsel işlev ise mesleğin her üyesinin bilmesi gereken temel bilgi veya kuralların sağlanmasıdır (Scheurich ve Laible, 1995). Eğitim yönetiminde bir bilgi tabanı arayışının günümüzde de devam eden bir süreç olduğu söylenebilir.

2.2. Eğitim Yöneticiliği

Dünyada, okul sayısı fabrika sayısından daha fazla olmasına rağmen eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak gelişimi, işletme yöneticiliğinden çok daha geç bir dönemde gerçekleşmiştir (Çelik, 2003). Ancak günümüzde Hoy ve Miskel'in (2012) belirttiği gibi eğitim yönetimindeki gelişmelerin, yönetim alanındaki gelişmelere paralel şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. İşletme yönetimi alanındaki hızlı değişen paradigma ve akımlar eğitim yönetiminde de kullanılmış ve hala kullanılmaktadır.

Eğitim yöneticilerinin dünyadaki hızlı gelişmelerle baş edebilmeleri ve değişime uyum sağlayabilmeleri için iyi eğitilmiş olmaları ve işlerini profesyonelce yapmaları gerekmektedir. Eğitim yöneticileri sadece alandaki gelişmeleri takip etmekle kalmamalı, ayrıca toplumun eğitim beklentilerine de olabildiğince hızlı şekilde cevap vermeli ve sorunlara çözüm üretmelidir (Çelik, 1995). Bu özellikleri nedeniyle eğitim yönetimi, hem bir sosyal politika alanı hem de bir yönetim alanıdır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlara hemen çözüm üretmiyor olsalar da eğitim yöneticilerinin var olan durumdan yola çıkarak ihtiyaçları ve krizleri öngörmeleri gerekmektedir. Bu öngörü, eğitim sisteminin ekonomik, sosyal ve kültürel alanda gelişmelere liderlik ederek sosyal refahın ve toplumsal kalkınmanın fitilini ateşlemesi ve olası krizlerin olumsuz etkilerini azaltması anlamına gelmektedir (Babahan, 2009). Sosyal politikalar da tam olarak bunu hedeflemektedir. Yönetişim alanı olması ise amaç ve ilkelerin belirlenerek kazanımların elde edilmesi noktasında kendini göstermektedir. Bu anlamda, amaçların belirlenmesi başlı başına bir yönetim problemidir (Karlsen, 2002). Bu problem ancak eğitim yönetimi alanı literatüründen yetişmiş kişilerce çözüme ulaştırılabilir.

Orlosky, McLeary, Shapiro ve Webb'e (1984) göre, etkili eğitim yönetimi, örgütsel etkinliklere rasyonel düşüncenin uygulanması sonucunda gerçekleşir. Rasyonel düşüncenin uygulaması, yönetime bilimsel bir anlam kazandırır. Campbell vd. (1971), eğitim yönetiminin temel amacı, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşma çabalarını koordine etmektir. Eğitimde bu hedefler, zengin öğrenme yaşantıları sunmakla ilgilidir. Sonuç olarak, eğitim yöneticisinin tüm faaliyetleri, bu amaca katkıda bulunmalıdır.

2.3. Liderlik

Lider, bir grup insanı belli amaçlar doğrultusunda yönlendiren kişi olarak tanımlanmaktadır (Burns, 2012). Liderler, yaratıcı düşünebilen, başkalarının eylemlerini, inançlarını veya duygularını etkileyebilen kişilerdir (Silva, 2016). Liderler, insanların var olan potansiyellerini gerçekleştirmelerini, yeni bakış açıları kazanmalarını, eyleme geçmelerini, daha üretken ve yaratıcı olmalarını sağlayabilen öncülerdir (Sadler, 2003).

Bir grup insanı, ortak bir hedefe ulaşmak için harekete geçirme sanatı olarak kabul edilen liderlik, ilham kaynağı olabilen yönetici anlamına gelmektedir (March ve Weil, 2009). Yaygın tanıma göre lider, *bir grup insanı, belirlenen hedeflere yönlendirebilen, belirli kişilik özellikleri ve becerilere sahip olan kişi* şeklinde ifade edilmektedir (Spillane, 2004). TDK sözlüğünde, liderlik kavramının dört farklı tanımı bulunmaktadır (TDK, 2022):

- Bir liderin konumu veya işlevi
- Bir kişinin lider pozisyonunu işgal ettiği dönem
- Liderlik yeteneği veya liderlik nitelikleri
- Bir parti, birlik veya örgütün yönetici grubu

Liderlik tanımlarında, etki yaratma, motive etme, yenilikçi olma, başkalarının potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olma, örnek olma, liderlik etme, fark yaratma, problem çözme ve kriz yönetimi gibi nitelikler sıkça kullanılmaktadır (Kalish ve Luria, 2021). Liderin nitelikleri, yönetsel faaliyetler sırasında büyük önem göstermektedir. Başka bir ifadeyle, liderlerin potansiyel harekete geçirme gücü, oluşturdukları liderlik imajından ileri gelmektedir. Liderlik imajının oluşumuna katkı sunan yetenekler, genellikle çatışma ve kriz durumlarından beslenmektedir. Rakiplerini alt eden generallerin, grupları ikna edip harekete geçiren politikacıların veya bir krizi kontrol altına alan yöneticilerin liderlik imajı, belli kriz ve kaos koşulları ile baş etme sürecinde oluşmaktadır (Gardner vd., 2021).

Liderlik, örgütsel süreçlerde fark edilen, ancak tarif etmesi zor olan özelliklerin toplamıdır. Bu kavramın farklı yorumculara göre farklı tanımının olması, tam olarak bu nedenledir (Fries vd., 2021). Çoğu tanım bir kişinin liderlik etmesiyle ilişkili olsa da bu tanımlarda üç yapı öne çıkmaktadır (Porfirio vd., 2021):

- Birincisi, liderlik etme, başkalarını etkilemeyi içerir
- İkincisi, liderlerin olduğu yerde takipçiler vardır
- Üçüncüsü, bir kriz veya özel bir sorun olduğunda liderler öne çıkmaktadır

Bu bağlamda liderler, rutin olmayan durumlarda yaratıcı bir şekilde düşünebilen ve hareket eden ve başkalarının eylemlerini, inançlarını ve duygularını etkilemek için yola çıkan kişilerdir. *Lider olmak*, bir anlamda kişisel beceridir. Bununla birlikte liderlik, genellikle yöneticilik veya uzmanlık rolü ile de bağlantılıdır (Zaim vd., 2021). Örneğin; Atatürk'ün lider olması, aynı zamanda uzman bir asker olması ile de ilişkilidir. Ancak bütün askerler lider değildir.

Warren Bennis'ten etkilenen Beerel'e (2021), göre, liderler kendilerini tam olarak ifade edebilen insanlardır. Neyi, nasıl ve neden istediklerini bilen kişiler olarak ifade edilen liderlerin, başkalarının desteğini almak için nasıl iletişim kuracaklarını iyi bildiği varsayılmaktadır. Ancak büyük ve etkili liderlerin hayatları incelendiğinde, istisnai olan durum ortaya çıkmaktadır. Örneğin; Gandhi liderliğin merkezine farklı değerler koyarken, Adolf Hitler farklı değerleri öncelemiştir. Liderlik özelliklerine sahip oldukları kesin olmakla birlikte, Gandhi'nin, toplumsal iletişimden kaynaklanan desteğe görece daha az sahip olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar, liderlik ile ilgili istisnanın, bireyler yerine yaygın olan liderlik kimliklerinden kaynaklandığını belirlemiştir. Stogdill (1948) ve Mann (1959) tarafından yapılan erken dönem liderlik özelliği araştırmalarında, liderleri takipçilerinden ayıran kişilik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaların sonucunda, kişilik özellikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklara rastlanmamıştır. Hatta liderlik özelliği olarak varsayılan kişilik özelliklerine sahip olan kişilerin lider olma olasılığının takipçilerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak günümüzde ön planda olan görüş, eğer bir kişi bu özelliklere sahipse, kriz ve kaos durumlarında liderliği üstlenebilecektir (Campus vd., 2021).

Alanyazında, yönetimde liderlik özelliklerine ilişkin birçok çalışmaya rastlamak olasıdır (Gardner vd., 2021). Örneğin; John Gardner, Kuzey Amerika'da çok sayıda örgüt ve liderini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Liderlerin her duruma uygun liderlik özellikleri olabileceği anlamına gelen bazı nitelikler veya özellikler olduğu sonucuna varan Gardner Bunları:

- Fiziksel canlılık ve dayanıklılık
- İstihbarat ve eylem odaklı yargı
- Sorumluluk kabul etmeye isteklilik
- Görev yetkinliği
- İzleyenleri ve ihtiyaçlarını anlama
- İnsanlarla iletişim kurma becerisi

- Başarı gereksinimi
- İnsanları motive etme kapasitesi
- Cesaret ve kararlılık
- Güvenilirlik
- Özgüven
- Atılganlık
- Uyarlanabilirlik/Esneklik

Liderlik özelliklerinin peşine düşen ilk araştırmacılardan biri olan Gardner'a (2021) göre, bir lideri lider yapan belirli bir dizi özellik vardır. Başka bir deyişle, bu özellikler bir savaş alanında veya okulun personel odasında aynı oranda işe yaramaktadır. Durumsallığın etkisini en aza indiren bu yaklaşım, zaman içinde yaygınlaşmış olsa da günümüzde araştırma kapsamına alınan çok farklı liderlik niteliklerinden söz edilmektedir.

Yakın zamanlarda gerçekleştirilen liderlik araştırmaları, belirli bir durumda liderlik için hangi özelliklerin daha etkili olabileceğini değerlendirmeye odaklanmıştır (Wright, 2021). Bu tür listelerdeki en sık izlenen özellik ise cinsiyet ile ilgilidir (Rosener, 1990). Erkeklerle ve kadınlara birbirlerinin liderlik özellikleri ve nitelikleri sorulduğunda, bazı kalıplar daha önemli ve görünür hale gelmektedir. Öncelikle her iki cinsiyet de kadınları lider olarak görmeyi pek olası bir durum olarak görmemektedir. Belli özellikleri içeren listelerde, liderlikle ilişkilendirilen nitelikler genellikle *erkeklik* veya *erillik* ile ilişkilidir (Wright, 2021). Bununla birlikte, liderlik özelliklerinin cinsiyet ile ilişkilendirip belirlenmesi ise tartışmalı bir durumdur. Bu nedenle, liderliğin cinsiyete özgü bir durum olduğu görüşüne yaygın şekilde rastlanıyor olsa da bu durum, etik açıdan uygun olmadığı gibi toplumsal cinsiyet eşitliğine aykırı bir bakış açısıdır.

2.4. Yöneticilik

Yönetim alanı araştırmacısı Henry Mintzberg, *yönetici ne iş yapar?* sorusuna yanıt bulmaya çalışmıştır. Bu soruya farklı bir bakış açısıyla, farklı bir cevap vermeye çalışan Mintzberg, gerçek yöneticilerle ilgili kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmanın sonunda ise yönetsel roller yaklaşımını ortaya koymuştur. Araştırmasından önce, yönetim rollerini, planlama, organize etme, liderlik etme ve kontrol etme gibi somut yönetim işlevleri şeklinde açıklamış ve sınıflandırmıştır. Ancak daha sonra, yöneticilerin, astları tarafından tanımlananlardan daha karmaşık yönetsel rolleri olduğunu varsaymıştır (Mintzberg, 1974). Mintzberg, yönetsel roller terimini, bir yönetici tarafından yönetsel pozisyona göre

sergilenen bir dizi belirli eylem veya organize davranışlar olarak tanımlamaktadır. Mintzberg, gözlemsel bir yöntem kullanarak iş yerindeki yöneticilerden veri toplamış, üç farklı kategori altında on yönetsel rol belirlemiştir. Bu roller; kişilerarası roller, bilgilendirici roller ve karar verici rollerdir (Mintzberg, 1974):

- *İlk kategori, kişilerarası rollerdir:* Bu kategorideki yönetsel roller, törensel ve sembolik görevlerin yanı sıra kuruluş içindeki veya dışındaki insanlarla ilişkiler geliştirmeyi içermektedir.
- *İkinci kategori, bilgilendirici rollerdir:* Bu kategorideki yönetsel roller, temel sorumluluklar ve görevler, bilgiyi toplama, alma ve yaymadan oluşmaktadır.
- *Son kategori, karar verici rollerdir:* Bu kategorideki yönetsel roller, karar vermede, kaynakları tahsis etmede ve anlaşmazlıkları çözmede, bilgiyi kullanmakla karakterize edilir (Mintzberg, 1974).

Daha sonra tekrarlanan birçok çalışma, Mintzberg'in modeline ampirik destek sağlamıştır (Matsuo, 2012). Ancak Mintzberg, yönetsel açıdan rol-modeli olmayı ve teknik becerileri göz ardı etmesi ve hangi durumda hangi rollerin gerekli olduğu hakkında yeterli bilgi vermemesi nedeniyle çok fazla eleştirilmiştir (Robbins ve Coulter, 2007). Bir dizi tekrar çalışması, farklı örgütsel düzeylerde yönetim rolleri arasındaki farklılıklara ilişkin araştırmalar Mintzberg'in yönetsel rol araştırmasına katkı sunmuştur (Albitar, 2020; Resnik, 2013). Kraut vd. (1989) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, yöneticilerin örgütsel seviyelerine bağlı olarak rol algılarında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca yöneticilik rolünün, örgütün alt düzeyinde, üst düzeylerine oranla daha önemli ve yol gösterici olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetsel roller yaklaşımına ilişkin bir başka teori, Antonioni (1994) tarafından önerilmiştir. Bu yaklaşıma göre, yöneticinin birçok farklı yönetsel rolü aynı anda yerine getirebileceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda, bir yöneticinin organizasyonlarda danışman, vizyoner, uygulamacı, koç ve eğitimci olmak gibi beş farklı rol üstlenmesi gerekir. Bir danışman olarak yönetici, astlarının sorunları belirlemesine yardımcı olur ve onları çözümlere doğru yönlendirir. Bir yönetici, vizyoner davrandığında, çalışma sürecini ve paydaşlarının ihtiyaçlarını netleştirerek astlarına yön verir. Bir uygulamacı olarak yönetici, iş sürecini düzenlemenin yanı sıra iyileştirmeler ve değişiklikler önerir. Koçluk rolünde ise yöneticinin bir eğitmen veya gözlemci olarak hareket etmesi, geri bildirimler ve ödüller yoluyla astlarının performansının iyileşmesine yardımcı olması beklenir. Son olarak, eğitimci olması, astların yeteneklerini eğitimler yoluyla güçlendirir (Antonioni, 1994).

Yönetim, değişen bir ortamda kurumsal hedeflere ulaşmak için başkalarıyla birlikte ve onlar aracılığıyla çalışma sürecidir. Bu sürecin merkezinde, sınırlı kaynakların etkin ve verimli kullanılması yer almaktadır (Kreitner, 2009). Ancak *yönetici tam olarak ne yapar?* sorusuna yukarıda belirtilenler kadar net cevaplar verilememektedir. Yönetim alanının tarihi boyunca birçok tanınmış araştırmacı bu soruya cevap vermeye çalışmıştır. Ancak alanyazında kabul edilen genel geçer bir tanıma ulaşmak zordur. Robbins ve Coulter'ın (2007) belirttiği gibi, yöneticiler arasındaki farklılıklar nedeniyle bu sorunun yanıtı karmaşıktır. Yönetim alanı, araştırmacıları ise bu soruyu yanıtlamak için yönetim sürecini anlaşılır parçalara bölerek yöneticilerin ne yaptığını tanımlamaya ve netleştirmeye çalışmaktadır.

Genel yönetim teorisi, yönetim alanında işlevsel yaklaşıma vurgu yapmaktadır. Bu teori, planlama, organize etme, komuta, koordinasyon ve kontrol şeklindeki beş yönetim işlevinden oluşmaktadır (Wren, 1995). Yıllar içinde ise bu beş yönetsel işlev, yönetim alanı araştırmacıları tarafından planlama, karar verme, organize etme, personel oluşturma, iletişim, motive etme, liderlik etme ve kontrol etme şeklindeki sekiz yönetsel işlevi içerecek biçimde geliştirilmiş ve genişletilmiştir (Wood ve Wood, 2002). Yukarıda bahsedilen yönetsel işlevler, yöneticilerin ne yaptığını tanımlamaktadır. Bu işlevler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Planlama: Gelecekteki eylemleri şekillendirmeye, hedefleri oluşturmaya, stratejiyi formüle etmeye ve faaliyetleri koordine etmeye yardımcı olan birincil bir yönetim işlevidir. Bu kısım organizasyona ve unsurlarına yön ve amaç veren bir adımdır (Peaucelle ve Guthrie, 2012).

Karar verme: Yöneticilerin, çevresel değişikliklere ve zorluklara göre akıllı ve etik kararlar vermesini gerektiren yönetim işlevidir. Yöneticilerin karar verirken alternatifler arasından seçim yapmaları olarak özetlenebilir (Peaucelle ve Guthrie, 2012).

Organize etme: Bu işlev, organizasyonun hiyerarşisini düzenleme ve yapılandırma sürecini tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu işlev bir komuta zincirini içeren yapısal bir ilişkiye de referans vermektedir (Wren, 1995).

Personel geliştirme: Doğru becerilere ve deneyime sahip en uygun kişileri işe almaktan ve bunları doğru işle eşleştirmekten oluşan yönetim işlevidir (Wren, 1995).

İletişim: Yöneticiler ve astlar arasındaki ilişkiyi tanımlayan iki yönlü bir süreçtir. Yöneticiler, işlerini tamamlamak için gerekli talimatları ve teknik bilgileri astlarına iletmelidir. Aynı şekilde astlarından gelen geri bildirimlere de açık olmalıdır (Wren, 1995).

Motive etme: Astları motive etmek günümüzde yöneticilerin çalışmalarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Astların ihtiyaçlarını karşılamak ve çalışmalarını takdir etmek, hem örgütün hem de çalışanların hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Peaucelle ve Guthrie, 2012).

Kontrol: Gerçek sonuçlarla istenen sonuçlar arasında bir karşılaştırmayı gerektiren nihai bir yönetim işlevidir. Yöneticiler, tüm görev ve hedeflerin planlandığı gibi devam etmesini sağlamalıdır. Planlardan sapma varsa, performansı değerlendirmeli ve düzeltici önlemler alınmalıdır (Wood ve Wood, 2002).

Liderlik etme: Organizasyondaki kişilerin istekli ve heyecanlı bir şekilde kendilerine verilen işleri yapması için gerekirse kişisel ilişkilerle motive edilmesidir. Yeterli etkinin oluşturulamadığı ortamlarda liderlik yerini idareye bırakır (Wood ve Wood, 2002).

2.5. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

20. yüzyılın sonunda, yönetime egemen olan anlayış yetkinlik, kontrol ve uygun güç dengesidir. Abraham Zaleznik'in (1977) 'Geleneksel Yönetim Yaklaşımı' adlı makalesinde bu örgütsel yapı ve süreçleri açıkça tanımlamaktadır. Zaleznik'e göre, dönemin ruhunu yansıtan görüş, kurumsal başarıya yön veren ilham, vizyon ve tutku gibi temel liderlik unsurlarından yoksundur. Ayrıca yöneticiler ve liderler arasındaki fark, kaos ve düzen kavramlarına karşı takındıkları tutum açısından şekillenmektedir. Yöneticiler süreci benimser, istikrar ve kontrol arar; içgüdüsel olarak sorunları hızlı bir şekilde çözmeye çalışır. Bazen bir sorunu, önemini tam olarak anlamadan çözmek, yöneticilerin yaygınlıkla sergilediği bir davranış olabilir. Liderler ise kaos veya kriz sürecini anlayarak, sorunları çözmeye meyillidir. Zaleznik (1977), lider yöneticilerin sanatçılar, bilim insanları ve diğer yaratıcı düşünürlerle birden fazla ortak noktasının olduğunu savunmuştur. Kuruluşların başarılı olmak için hem yöneticilere hem de liderlere aynı anda ihtiyaç duyduğunu varsayan Zaleznik, her ikisinin de yaratıcılığın ve hayal gücünün gelişmesine izin verilen bir ortamda gelişebileceğini vurgulamıştır.

Tablo 2.1'de lider ile yönetici arasındaki farklar yer almaktadır.

Tablo 2. 1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
İdarecidir	Değişimcidir, yenilikçidir
Rutini takip eder	Özgün ve yeni yollar bulur.
Sürekliliği önemser	Gelişimi önemser
Kısa vadeyi hedefler	Uzun vadeyi hedefler
Mevcut durumu yönetir	Mevcut durumu iyileştirir
Kabul eder	Sorgular
Kar-zarar hesap eder	Refahı ve iyileşmeyi önceler
Doğruyu kullanır	Herkes için doğruyu oluşturmaya çalışır
Ödül ve ceza kullanır	Güdülemeyi ve motive etmeyi tercih eder
Katı yönetsel role sahiptir	Esnek yönetsel role sahiptir.
Sınırlıdır	Özgürdür

Kaynak: Zaleznik (1977)'den uyarlanmıştır.

Günümüz iş dünyası, *C Level* yönetici adı verilen yeni bir tür geliştirerek liderlik sorusuna verilen yanıtta katkıda bulunmuştur. İş dünyası aynı zamanda bireysel liderlik yerine kolektif liderlik, bireysel kültür yerine grup kültürü tercih eden yeni bir güç ve çalışma etiği de oluşturmıştır. Ancak liderlik, çoğunlukla diğer insanların düşüncelerini ve eylemlerini etkilemek için güç kullanmayı gerektirmektedir. Bununla beraber bireyin elindeki güç, bir çok insani riski de beraberinde getirmektedir. Bunlar (Gardner ve Stough, 2002):

- Güç kullanarak sonuç alamama riski
- Güç biriktirebilmeyi görmezden gelme veya engelleme riski
- Güç arzusu ile özdenetimini kaybetme riski

Bu risklerden korunma, kısmen kolektif liderliğin ve yönetim etiğinin hesaba katılması ile mümkündür (Otera, 2011).

2.6. Liderlik Türleri

Liderlik türleri, liderlerin davranışlarında ifade edilen sabit bir davranış kalıbı veya nitelik ile açıklanmaktadır. Liderlik stili ise yöneticilerin astlarıyla iletişim kurmak için kullandıkları bir dizi özellik, yetenek ve davranış ifade etmektedir (Gandolfi ve Stone, 2018). Aynı şekilde, liderlik tarzı bir yöneticinin başkalarının davranışlarına ilişkin gerçekleştirdiği eylemler sırasında gösterdiği davranışsal tutum olarak tanımlanabilir. Liderlik türleri, yöneticilerin çalışanlarıyla etkileşim kurmak için kullandıkları özelliklerin, becerilerin ve davranışların bir bileşimi olarak ele alınmaktadır (Cherry, 2006). Hersey vd. (1979), Hersi ve Blanchard'dan esinlenerek liderlik türlerini, bir yöneticinin başkaları

tarafından yürütülen faaliyetleri yönetirken sergilediği baskın davranış biçimi şeklinde ifade etmektedir.

Liderlik türlerinin farklı bağlamlarda kullanılabileceği akılda tutularak, liderlik tarzı dört ilkeye dayanmaktadır. Bunlar; değer sistemi, takipçilere güven, liderlik eğilimleri ve yaşamsal koşullarda güvenlik duygusudur. Yöneticiler ile astları arasındaki iletişim bu temalar üzerinden yürütülmektedir (Sethuraman ve Suresh, 2014). Belirli bir liderlik türünün her duruma uygun olmayabileceği akılda tutulmalıdır. Bu nedenle, farklı durumlarda yöneticiler, astlarını mevcut kültür ve davranış koşullarına göre yönlendirmek için uygun liderlik türünü seçebilmelidir (Val ve Kemp, 2012).

Genel olarak liderliğin farklı türleri, yön göstermek, programları yürütmek veya bireyleri motive etmek için kullanılan yol veya yaklaşımlardır. Cherry (2006), Kurt Levin'in, farklı liderlik tarzlarını belirlemek için bir araştırma ekibine liderlik ederek otokratik, katılımcı ve demokratik, serbestlik sağlayan liderlik olmak üzere üç ana liderlik türü belirlediği sonucuna ulaşmıştır. İyi liderler bu üç türü de kullanmalarına rağmen, genellikle sadece bir türe hakimdirler. Ancak kötü liderler sadece tek bir tarzı takip etme eğilimindedir (Giltinane, 2013).

2.6.1. Otokratik Lider

Otoriter liderler sadece verimliliğe odaklanmakta ve diğer liderlik türlerinin potansiyel olarak gelişmeyi engellediğine inanmaktadır. Bu liderlik türünde, grubun görevlerini yakın gözetim altında yerine getirmesi gerekir. Lider için herhangi bir denetim mekanizması bulunmamaktadır ve bu liderlik türünde lider, sınırsız yetki ile donatılmıştır. Ayrıca astın verilen emirlere uymaması, ceza şeklinde geri dönmektedir (Akor, 2014). Öte yandan, otoriter liderler, bir vizyona sahip olmalı ve grubun görevleri tamamlamaları için etkin bir şekilde yönetebilmelidir. Otoriter liderliğe örnek olarak Arap Baharı sırasında devrilen liderler gösterilebilir. Otoriter liderlikte iletişim yukarıdan aşağı doğru ve tek yönlüdür. Otoriter liderler aşağıda belirtilen uygulamalarda bulunabilmektedir (Chukwusa, 2018):

- Taraftarlarını kontrol etme
- İtaatkâr davranışları ödüllendirmek ve uygunsuz davranışları cezalandırma
- Politika ve prosedürlerin bağımsız/tek taraflı olarak belirlenmesi
- Çatışmayı kişisel çıkarlar için kullanma
- Geri bildirim önemsememe

2.6.2. Demokratik Lider

Demokratik liderlik, grup üyelerinin çıkarlarını ön planda tutan ve sosyal eşitliği kullanarak karar verme yeteneklerini grup üyeleriyle paylaşan liderlik türüdür. Demokratik liderlik tarzının temel özelliklerinden bazıları şunlardır (Foels vd., 2000):

- Nihai kararı lider verse bile grup üyeleri fikir ve düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilir
- Grup üyeleri sürece daha fazla dahil olduklarını hissederler
- Yaratıcılık teşvik edilir ve ödüllendirilir

Araştırmacılar, demokratik liderlerin aşağıdaki kişilik özelliklerine sahip olduğunu belirtmektedir (Al Khajeh, 2018):

- Dürüstlük
- Zekâ
- Cesaret
- Yaratıcılık
- Kabiliyet
- Adalet

2.6.3. Tam Serbestlik Sağlayan Lider

Tam serbestlik tanıyan liderlik tarzı, temelde demokratik liderliğe benzetiliyor olsa da izleyenlere hiçbir müdahalede bulunmadan onlara tam bir serbestlik tanınması nedeni ile farklılaşmaktadır. Tam serbestlik kavramı, liderin yönetici yetkilerini kullanmadığı veya kullanmayı tercih etmediği liderlik türüdür (Kirkbride, 2006). Bu liderlik türünde liderin grup içerisindeki rolü diğer üyelerden farklı değildir. Ayrıca amaçların gerçekleştirilmesi noktasında lider, işlevsel olarak bir üye gibi grubun kalanına bağlıdır. Bu liderlik türünde grup üyeleri kendi sorumluluk alanlarında, kaynaklar dahilinde, belirlenen amaçlara ulaşmak için, plan ve programlar geliştirmelidir (Bodla ve Nawaz, 2010).

Tam serbestlik tanıyan liderlik yaklaşımında, liderin esas işlevleri gruba kaynak sağlamak ve süreç içinde karşılaşılan sorunları çözmektir. Diğer liderlik türlerinden farklı olarak tam serbestlik sağlayan yaklaşımda liderlik etkisi oldukça azdır (Toor ve Ofori, 2009). Serbestlik tanıyan liderlik sisteminde, çalışanlardan sanki lider yokmuş gibi hareket etmeleri ve kendilerini tamamen özgür hissetmeleri beklenmektedir. Bu durumun nedeni liderin

yönetme gücünü takipçilerine paylaşıyor olmasından ileri gelmektedir ancak bu durum kimi zaman otorite boşluğu yaratma riskini de beraberinde getirmektedir (Sosik, 2006).

Her üyenin bireysel eğitim ve yaratıcılığını harekete geçirme, astların gerekli gördüklerinde, istedikleri kişilerle gruplar kurarak sorunları çözebilme ve astların yeni fikirleri test ederek en uygun kararları kendi başlarına alabilme tam serbestlik tanıyan liderliğin uygulamaları arasında yer almaktadır (Kirkbride, 2006). Liderin otoritesinin ortadan kalkması, grup içinde anarşinin doğması, herkesin dilediği amaçlara doğru yönelmesi, bireysel başarıların dışında grup başarılarının önemli ölçüde azalması, iş görmekten kaçma yollarını arayan kimselerin kargaşa ve anarşiyi artırması, örgütsel kaynakları kendileri için kullanma, grubu bölme ve parçalama çalışmalarına neden olma vb. durumlar bu tür liderliğin sakıncaları arasında yer almaktadır (Avolio, 2010).

2.6.4. Kozmopolit Lider

Kanter (2006) tarafından ortaya atılan kozmopolit liderlik, gelenekselliği aşan, geleceğin sınırlarını ve ötesini öngörebilen liderlik türü olarak tanımlanmaktadır. Bahsedilen bu niteliklerin bu tür liderlikte büyük önem arz ettiğini belirten Kanter, bu zihinsel esnekliğe sahip olamayan liderlerin, gelişmeyi koruyamayacaklarını belirtmektedir.

Kozmopolit liderlerin ortak özelliği öğrenme odaklı olmalarıdır. Geniş olanak ve fırsatları fark edebilen bu liderlik türünde, lider tüm doğru cevap ve seçimlerin kendilerine ait olmadığını bilen kişidir. Kozmopolit liderler, takipçileri ve etrafındaki kişiler ile sıkça ortak düşünce üretme ve sorulara cevap arama çabası içerisinde (Kanter, 2006).

2.6.5. Öğrenen Lider

Öğrenen liderlik türünde lider, öğrenme ve kendini geliştirme açısından ele alınmaktadır. Bu liderlik türünün iki önemli varsayımı vardır: İlki, liderin sürekli kendini geliştirmesi ve öğrenmesi gerektiğidir (Çelik, 1997). Bu gereklilik öğrenme sorumluluğundan ileri gelmektedir. İkincisi ise örgüte öğrenme alışkanlığının kazandırılmasıdır. Bu tür liderliğin somut bir şekilde ortaya konulması amacıyla eğitim kurumlarındaki örneği ele alınacaktır. Eğitim kurumlarındaki öğrenen liderler (Dağlı, 2010):

- Takipçilerin öğrenmesinden de sorumludur
- Sürekli olarak öğrenmeyi takip etmelidir
- Öğrenme odaklı davranmak zorundadır
- Liderlikte eğitim düzeyine önem verilir

- Merkeziyetçilik baskısını kırmaktadır
- Öğrenci başarısını artırmaktadır

2.6.6. Vizyoner Lider

Toplumsal veya örgütsel açıdan vizyon, oluşturulan ortak hedefler ve bu hedeflerin altında yatan temel düşünceleri ifade etmektedir. Vizyon kavramının sosyal bilimler açısından kabul gören tanımı ise sonuca ulaşmak için gerçekleştirilmesi gereken amaçları belirleme yeteneğidir (Durukan, 2006). Liderlik açısından vizyoner olma, liderden beklenen en önemli sorumluluklardan biridir. Toplumlar ve gruplar beklentiler ile yönetilir, en olumlu beklenti ise geleceğe dair olandır. Aynı zamanda bu vizyoner olma durumu, takipçiler ile bağ kurma, ortak bir anlam veya hedef yaratma bağlamında da önemlidir. Vizyoner liderlik, vizyonu doğrultusunda hareket eden ve geleceği şekillendirmeye çalışan liderlik türüdür. Başka bir ifadeyle, liderin kendi vizyonu aracılığıyla takipçilerini düşünce ve uygulamalar yoluyla yönlendirebilmesidir (Aksu, 2009).

Vizyoner liderlik, sadece hedeflere dönük bir öngörüü içermez. Aynı zamanda, takipçilerin istek ve ihtiyaçlarını anlama veya öngörme açısından da önemli işlevlere sahiptir. Genel olarak vizyoner bir liderin birtakım özellikleri vardır. Bunlar (Sabancı, 2007):

- Örgütün amaçları vizyon yaratabilme
- Etkili iletişim kurma ve takipçilerine yol gösterme
- Takipçilerin güçlü yönlerini ön plana çıkarabilme

2.7. Liderlik Teorileri

Son zamanlarda liderlik literatüründe dört teorinin kabul gördüğü varsayılmaktadır. Bunlar:

- Özellik Teorileri
- Davranış Teorileri
- Durum Teorileri
- Dönüşüm Teorileri

Bu teorilerin yanı sıra, liderlik kavramı, toplum tarafından yapılan yüklemeler ile kültürel ve dönemsel içeriklere sahiptir. Van Maurik (2001), belirli bir dönemde belli bir kuşak tarafından benimsenen liderlik özelliklerinin içinde gerçekleştiği zamanın koşullarına bağlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sonuç olarak, her neslin liderlik konusundaki genel tartışmaya bir şeyler kattığını ve tartışmanın devam ettiğini söylemek

daha doğru olacaktır. Buna ek olarak çağdaş liderlik farklı başlık ve bakış açıları ile değerlendirilebilir. Ayrıca çağdaş liderleri tanımlamak için beceri temelli yaklaşımlar, öz-yönetim veya paylaşılan liderlik vb. yeni yaklaşımlar mevcuttur (Van Maurik, 2001).

2.7.1. Özellikler Teorisi

Kişilik özellikleri teorisi, insanların belirli nitelikleri veya özellikleri miras aldıklarını ve bu özelliklerin onları liderliğe daha uygun hale getirdiğini varsayar. Bu teori genellikle liderler tarafından paylaşılan belirli bir kişiliği veya davranışsal özellikleri tanımlamaktadır. Kişilik özellikleri teorisi, insan kişiliği çalışmasının ana yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşım çerçevesinde kişilik özellikleri, geniş bir yelpazede kendini gösteren davranış, düşünce ve duygusal alışkanlıklar olarak tanımlanmaktadır (Horner, 1997). Ancak belirli lider niteliklere sahip olup da lider olamayacak kişilerin varlığı ise bu yaklaşıma getirilen en önemli eleştirilerin başında gelmektedir. Bu durum, liderlik özellikleri ile liderlik etkinliği arasındaki ilişkideki tutarsızlıklara atfedilmektedir. Liderlik özelliklerine sahip olmasına rağmen lider olamama, araştırmacıları yeni açıklamalar aramaya ve etkili liderlik için paradigmaları değiştirmeye yöneltmiştir (Chemers ve Ayman, 1993).

Özellikler teorisi üzerine gerçekleştirilen ilk çalışma Thomas Carlyle (1841) tarafından yapılmıştır. Carlyle çalışmasında, karakteristik özelliklerinden ötürü kişilerin lider olarak doğduklarını ve bu kişilerin tarihte önemli bir rol oynadıklarını varsaymıştır. Bu yaklaşım, Thomas Carlyle'ın "*Tarihteki Büyük Adam*" adlı eserinde '*büyük adam teorisi*' olarak tanımlansa da bu bakış açısı özellikler teorisinin temelini oluşturmuştur (Carlyle, 1864). Özellikler teorisinin temel varsayımı, başarılı liderlerin başarısız olan liderlere göre, daha belirgin karakteristik özelliklere sahip olmasıdır. Teorinin temeli, liderliğin doğuştan gelen yetenekler ve çocuklukta kazanılan niteliklerle birlikte gelişmiş olduğu varsayımdır. Bu teoriye göre, etkili bir lider, etkisiz bir liderden fiziksel, sosyal ve zihinsel özellikler açısından farklılık göstermektedir. Araştırmalara göre yaş, boy, zekâ, açık sözlülük, özgüven ve başkalarına güven verme gibi özellikler, lideri diğerlerinden ayırır. Ancak bu nitelikler başarılı bir lider için yeterli değildir. Bu özelliklere sahip bir lider aynı zamanda vizyon oluşturma, rol-model olma, hedef belirleme gibi net eylemlerde de bulunmalıdır. Özellikler teorisinin sadece belirtilen özelliklerle açıklanması eleştirilmiş ve sonuçların tutarlı sonuçlar vermediği tespit edilmiştir (Van Seters ve Field, 1990). Bu nedenle, lideri tanımlayan evrensel özellikler oluşturulamamıştır.

2.7.2. Davranışsal Teori

Davranış teorileri, bireylerin, grupların ve örgütlerin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan liderlik davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. Bir lideri başarılı ve etkili yapan şey, liderin davranışdır (Underdal, 1994). Liderin astlarıyla konuşma şekli, onlara yetki verip vermediği, hedef belirleme şekli liderin etkinliğini belirler. Bu teori, takipçiler kadar lidere de odaklanır. Çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmalar, Davranışsal Liderlik Teorisinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu çalışmalar sonucunda çeşitli liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinliği araştırılmıştır (Chemers ve Ayman, 1993).

Davranışsal liderlik teorisi, büyük liderlerin yaratıldığı ancak büyük liderlerin doğmadığı inancına dayanmaktadır. Bu liderlik teorisi, entelektüel niteliklere veya içsel özelliklere değil, liderlerin eylemlerine odaklanmaktadır (Northouse, 2021). Davranış teorisine göre, insanlar eğitim ve gözlem yoluyla lider olmayı öğrenebilirler. Naylor (2010), liderlerin davranışlarına olan ilginin, otokratik ve demokratik liderlik tarzlarının sistematik bir karşılaştırmasıyla teşvik edildiğini belirtmektedir. Bu liderlik türünde, lideri izleyen grupların farklı performans gösterdiği belirtilmiştir.

2.7.3. Durumsallık Teorisi

Durumsallık teorisi, liderlerin durumsal koşullara en uygun eylemi seçtiğini öne sürmektedir. Farklı liderlik tarzları, farklı karar verme türleri için daha uygun olabilirken; durumsallık teorisinde lider, duruma en uygun seçeneği tercih etmektedir. Örneğin; liderin bir grubun en bilgili ve deneyimli üyesi olmasının beklendiği bir durumda, otoriter liderlik tarzı en uygunu olabilir (Blanchard vd., 1993). Öte yandan, grup üyelerinin nitelikli profesyoneller olduğu ve kendilerine profesyonel olduklarını hissettirecek şekilde muamele görmeyi bekledikleri durumlarda, demokratik bir tarz daha etkili olabilir (Fiedler, 1993). Ancak her iki teorinin avantajlı olmadığı durumlarda ise durumsal merkezli yaklaşım daha uygun bir açıklama getirmektedir.

Fred Fiedler, *Etkili Liderlik İçin Değişen Koşullar* adlı bir model geliştirmiştir ve ilk olarak durumsal liderlik için bu model kabul edilmektedir. Grup üyelerinin ihtiyaçlarına, isteklerine ve ilgilerine yanıt vermek, durumsal liderin bir özelliğidir (Fiedler, 1981). Bu teorideki temel kural, liderin yetkinliğinin, liderlik tarzı ile liderin karşılaştığı durum arasındaki etkileşime bağlı olmasıdır.

2.7.4. Çağdaş Liderlik Teorileri

Çağdaş liderlik teorileri özellikle küreselleşen dünyanın kaçınılmaz sonucu olarak yönetim alanında ortaya çıkmıştır. Ülkeler arasındaki sınırların ortadan kalkması ve yaygın ticaret politikasının izlenmesi, kültürel etkileşimi artırmış; yeni liberal, özgürlükçü ve mobil liderlik anlayışı teorilerinin gelişmesine neden olmuştur (Tseng vd., 2010). Liderlik, ilk olarak askeri eylemler açısından değerlendirilmiş bir sosyal bilimler kavramı olarak kabul edilmektedir. Sanayileşme ile endüstri kuruluşlarının gelişmesi ve idari bilimlerin kaydettiği önemli ilerleme, liderlik davranışının anlaşılmasını ve çeşitlenmesini gerekli hale getirmiştir (Kellis ve Ran, 2013).

Modern liderlik teorisyenleri, liderin vizyon sahibi olduğunu, bu vizyonu izleyicileriyle paylaşıp ortak bir vizyon haline getirebildiğini, vizyonun hayata geçirilebilmesi için gerekli planlamaları yaptığını ve liderliğin rastgele ortaya çıkmadığını, herkesin potansiyel bir lider adayı olduğunu savunmaktadır (Samanta ve Lamprakis, 2018).

Antik ve modern tarihte önerilen liderlik teorilerinin çoğu, başarılı liderin takipçilerini etkileyebilecek bir yetiye ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Liderlikte en iyi olan tek bir model yoktur. Bununla birlikte, liderlikle ilgili çoğu tanım ve teori, temel bir noktada birleşmektedir. Bu nokta *lider etkili olmalı* varsayımdır (Samosudova, 2017). Sonuç olarak, liderlik etmenin en iyi yolunun değişen dünyada en gerçekçi teori olan durumla başa çıkmak olduğu söylenebilir (Goddard, 2003).

Yönetim alanındaki gelişmeler ve yapılan yeni araştırmalar, geleneksel liderlik uygulamalarının artık yeterli olmadığını ve yeni çağdaş liderlik teorilerine ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Modern liderlik teorilerinde en fazla dikkat çeken nokta, daha önceki geleneksel modellerin üzerinde durmadığı lider ve takipçi arasındaki ilişkinin boyutunun dikkate alınmasından ileri gelmektedir. Bu araştırmaların sonucunda, modern liderlik anlayışına uygun olarak işlemci liderlik, dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlik tarzları belirlenmiştir (Torpman, 2004).

2.8. Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Liderlik, yönetimin ayrılmaz bir parçasıdır ve en zor ilkesidir. Günümüzde lider olarak yöneticinin rolü o kadar önemli hale gelmiştir ki kamu ve özel sektör, sürekli olarak örgüte liderlik edebilecek güce ve yeteneğe sahip kişileri aramaktadır (Stewart-Banks vd., 2015). Yöneticilerin örgütlerdeki başlıca yönetsel görevleri; planlama, örgütleme, liderlik

etme ve kontrol etmedir. Ancak liderlerin organizasyondaki temel rolü, çalışanların isteyerek çalışması ve daha fazla faaliyet göstermesi için başkalarını etkilemektir (Hunt, 1999).

Liderlik bir araştırma alanını ifade eder. Ayrıca, bir kişinin, bir çalışan grubunu veya bir kuruluşu etkileme, yönlendirme veya yönetme yeteneğini içeren bir beceriyi oluşturur. Araştırmacılar liderliği, birinin ortak bir görevi yerine, başkalarına yardım ve destek sağlayabileceği bir sosyal etki süreci olarak tanımlamaktadır (Chin, 2015). Bu sosyal etki sürecinde, ihtiyaç duyulan dört liderlik becerisi şu şekilde tanımlanmıştır (Lessem, 1991):

- İnsanları tartışma, konuşma ve girişimcilik gibi alanlarda teşvik etme/edebilme
- Bilgiyi işleme ve tahmin etme gibi becerileri teşvik etme/edebilme
- Dinleme, olasılıkları tanıma, takım kurma, ittifak kurma gibi beceriler
- Görselleştirme, ilham verme, güçlendirme ve uyum sağlama gibi yaratıcı beceriler

Liderliğin, yönetim ve yöneticilik ile ilgili beceriler ile bütünleştiği açıktır. Bu bütünleşme sebebiyle çeşitli alanlarda karma araştırmalar tarafından bu kavramlar büyük ilgi görmüştür. Uygulamaları farklı bağlamlarda değişiyor olsa da Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri gibi İngilizce konuşulan ülkelerde liderlik standartları farklı şekillerde ele alınmaktadır (Spillane, 2004). Örneğin; eğitim liderliği bu ülkelerde bir çıktı olarak öğrenciyi değerlendirir ve verimliliği artırır. Bununla birlikte, Hollanda ve İskandinavya gibi diğer ülkelerde ise eğitim liderliği, eğitimin kalitesi açısından çok önemli bir değişken olarak görülmemektedir. Bu fark, okullarda liderlerin rolünün farklı etkilerini yansıtan eğitim sistemlerinin performansından kaynaklanmaktadır. Ayrıca politik, kültür temelli ve yerel bağlamlarındaki farklılıkların etkisinden de bahsedilebilir (Beaudoin, 2003).

Okul liderliği kavramı, bu günlerde birkaç nedenden dolayı önceki dönemlere oranla daha popüler hale gelmiştir. İlk ve en önemli neden, endüstrinin beklentileri ölçüsünde öğrencilerin daha yüksek bir eğitim düzeyine ulaşmaları ve bunun için okullardan reform beklenmesidir. Daha spesifik olmak gerekirse, bugün düne göre okullardan daha nitelikli öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir (Spillane, 2004). Günümüzde okul liderlerinin, okulun gelişimi üzerinde derin bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu durum, okulların ilerlemesinde liderlerin rolü üzerine yapılan araştırmaları motive etmiştir (Pashardis ve Johansson, 2016).

Yönetim ve yönetici, eğitim sürecinin kontrolü üzerindeki etkileri nedeniyle, istikrarlı sonuçların alınmasında önemli değişkenlerdir. Okul müdürü yasal yetkiyi elinde

bulundurması nedeniyle yönetici rolündedir. Müdür genellikle okul lideri olarak kabul ediliyor olsa da okulun hedeflerine ulaşmak için çaba sarf eden herkes lider olabilir. Okul müdürü, yönetici lider olabilir ama doğal liderlik özel çaba gerektirir (Stewart-Banks vd., 2015).

Cemaloğlu (2007) öğretmenlerin okul yöneticilerine dönük algıladıkları liderlik stillerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullara, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterirken; branşlarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öte yandan, dönüşümcü liderlik ile ekstra çaba, doyum ve etkililik, koşullu ödül ile ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca liderlikle ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin varlığı bulunmuştur.

Akbaşı ve Diş (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinde bulunması gereken yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları, lider yöneticilerin yeterliliklerini, öğretmen görüşleri ile belirlemeye çalışmıştır. Bu yeterlilikleri kişilik özellikleri, yöneticilik özellikleri, eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin özellikler ve sosyal etkinliklere ilişkin özellikler şeklinde sınıflandırmıştır. Araştırmanın sonuçları liderlik niteliğine sahip okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini, adil, anlayışlı, esnek, sosyal, bütünleştirici, demokratik ve güvenilir şeklinde tanımlamıştır. Yöneticilik özellikleri açısından liderlik, kararlılık, liyakat, kriz yönetimi, planlılık, işbirliği, girişimcilik şeklindeki nitelikleri üzerinde uzlaşmıştır.

Sezer ve Engin (2021) tarafından okul yöneticilerinin okul yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin görüşlerinin çalışıldığı araştırmada, okullara yönetici atama sürecinde objektif kriterler ile belirlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, okullara yönetici atanırken adayların hem yönetsel becerilerinin hem de insani özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Sınav puanlarına göre okul yöneticilerinin atanması, katılımcılar tarafından en objektif yöntem olarak görülmektedir. Okul müdürleri, okul yöneticilerinin atanma süreçlerinde sendikaların ve yerel politikacıların referansları yerine liyakatin (yetkinlik) esas alınması gerektiğini bildirmiştir.

Keleş (2020) tarafından öğretimsel liderler olarak okul müdürlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde yaşamış oldukları sorunlar incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları okul müdürleri COVID-19 pandemisi sürecinde karşılaştıkları sorunları, öğretmenlere teknolojik

destek, öğrencilere akademik ve psikososyal destek vererek ve bütün paydaşlarla etkili iletişim yolları kullanarak çözmeye çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin pandemi sonrası eğitime ilişkin görüşleri genel anlamda hibrid eğitim modeli, öğretmen eğitimi ve öğrenci becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Cemaloğlu (2009) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri sergiledikleri, öğretmenler tarafından okul kültürü algısının güçlü ve öğretmenler tarafından örgütsel imaj algısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik tarzlarının, okul kültürünü anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Okul kültürü ve örgütsel imaj arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, okul kültürünün hem liderlik tarzları hem de örgütsel imaj üzerinde aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir.

Çobanoğlu ve Yürek (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, algılanan öz yeterlik inancı ile liderlik tarzı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, yöneticilerin öz yeterlik algılarının liderlik tarzlarında farklılık yarattığını ve öz yeterlik inancı ile dönüşümcü liderlik davranışları sergileyenler arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak yöneticiler kendilerini ne kadar verimli hissedersen, dönüşümcü liderlik davranışları o kadar fazla sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Çakır ve Özkan'ın (2019) araştırmasında devlet liselerindeki liderlik düzeylerini belirlemek ve liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okullarda liderliğin en nadir alt boyutu ortak hedefler iken en sık görülen işbirliği ve güven alt boyutudur. Görüşmeler yoluyla elde edilen bulgulara göre, risk alma, yönetsel destek, öğrenme kültürü, hesap verebilirlik ilişkileri, iletişim, mesleki gelişim, yönetimin kolaylaştırıcı rolü ve örgüt kültürünün liderliğini destekleyen olumlu faktörler olduğu ve bu faktörlerin olmaması durumunun ise yönetim faaliyetlerine bir engel olarak kabul edilebileceği belirlenmiştir.

Gökbulut ve Turan (2021) okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki bağlantıyı öğretmen algılarına dayalı olarak araştırmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliklerini ve okullarının etkililik düzeylerini yüksek olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuçlar

ayrıca öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile vizyoner liderlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda 0-5 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini 6-10 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak vizyoner liderlik ve alt faktörleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen okul müdürlerinin liderlik davranışların ve öğrenen örgüt liderlerini inceleyen araştırmaya göre, okul müdürlerinin öncelikle eğitici, daha sonra dönüşümcü ve hizmetkar liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerinin tatmin edici olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları ayrıca okul müdürlerinin tasarım, yaratıcılık ve empati becerilerini geliştirmeleri gerektiğini göstermiştir.

Durdağı ve Sezer (2014) tarafından okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili gerçekleştirilen araştırma, Trabzon il merkezindeki 14 lisede görevli, 240 öğretmeni çalışma grubu olarak belirlemiştir. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu ilişki açıkça göstermektedir ki, okul yöneticilerinin okulun bir işlevi olarak eğitime katkısı vardır.

Smith ve Riley (2012) tarafından gerçekleştirilen “School leadership in times of crisis” isimli araştırmada kriz zamanlarında okul liderlerinin ihtiyaç duyacakları liderlik özellikleri ve beceriler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Etkili kriz liderliği için dokuz temel özellik tanımlanmıştır. Bu makaleden ortaya çıkan zorluk, krizler doğası gereği çoğunlukla öngörülemez ve doğası gereği benzersiz olaylar olduğundan hem mevcut hem de gelecekteki okul liderlerimizde gerekli kriz liderliği niteliklerinin ve becerilerinin nasıl geliştirileceğidir.

Faremi ve Adeleke (2022) tarafından gerçekleştirilen “Nijerya Liseu örneğinde COVID sonrası Dünyada eğitim politikası ve liderlik” başlıklı araştırmada, Nijerya’da Covid sonrası eğitim politikası ve liderliği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları COVID-19 salgını Nijerya Liseundaki eğitim sistemini olumsuz şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Okul liderleri liderlik sorumluluklarını dağıtmayarak süreci negatif etkilemiştir.

Adams vd. (2021) tarafından okul müdürlerinin yönetim uygulamaları, liderlik tarzları ve 2019 koronavirüs salgını sırasında karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Okul

müdürlerinin mevcut durumla ve bundan kaynaklanan zorluklarla nasıl başa çıktıklarını belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir araştırma aracı uygulanmıştır. Devlet ortaöğretim okullarından 32 okul müdürü ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda en önemli sorunlar arasında mevcut belirsizlikler olduğu belirtilmiştir.

Shaked (2022) tarafından İsrail’deki ortaokul müdürlerinin COVID-19 sırasında öğretim liderliği rollerini nasıl yerine getirdiğini araştırılmıştır. Üç farklı eylem teorisi ile belirlenen veri analizi sürecinin sonucunda, ilk eylem teorisi olan moratoryuma göre, müdürler geçici olarak öğretim liderliğini terk ettiği belirlenmiştir. İkinci eylem teorisi olan adaptasyona göre, müdürler öğretim liderliğini COVID-19’un belirli koşullarına uyacak şekilde değiştirmiştir. Üçüncü eylem teorisine göre ise, kararlılık ile müdürler tavizsiz bir şekilde öğretim liderliği sergilemeye devam etmişlerdir. Bu bulgular, okul liderlerinin nasıl tepki verdiği ve COVID-19 sırasında hangi okul liderliği uygulamalarının ortaya çıktığına ilişkin mevcut bilgileri artırmıştır.

2.9. Kriz

Kriz sözcüğünün kökünün, eski Yunanca *karar vermek* anlamına gelen *krinein* fiilinden türediği öngörülmektedir. Kriz, özellikle tıbbi anlamda bir hastalıkla ilgili bir dönüm noktasını ifade etmektedir. Hipokrat, Galen ve İbn-i Sina gibi bilim insanları söz konusu dönüm noktasından bahsederken, *kriz* kelimesini metinlerinde sıkça kullanmışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde kriz, hastalığın seyrinde belirleyici andır (Çımarlı, 2016). Ayrıca Oxford sözlüğü *kriz* kelimesini daha iyiye ya da daha kötüye gitme durumuna neden olan dönüm noktası olarak tanımlar (Wallace, 2015). Kurumlar için kriz, kurumsal mekanizmaları işlevsiz hale getiren ve kurumun amaçlarını tehdit eden beklenmedik, öngörülemeyen bir gerilim durumu olarak tanımlanabilir. Krizlerin en büyük özelliği ise çabuk karar ve cevap verme ihtiyacını doğurmasıdır (Akıncı, 2010). Kriz durumunda kurum, önemli bir değişikliğe neden olabilecek bir tehditle karşı karşıyadır. Ritchie (2004) krizi, aniden ortaya çıkan ve kontrolün çok az olduğu durumlar olarak tanımlamaktadır. Ritchie’ye göre bu durum kurumun sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Akat (2000) ise kriz dönemine genel özellikleriyle şöyle yaklaşmaktadır; bu süreçte kuruma olan talep azalır, kaynak kullanımı artar ve verimlilik düşer. Sonuç olarak kriz, olayların rutin seyrinin bozulduğu ve belirsizliğin hâkim olduğu bir döneme işaret etmektedir.

Kriz sözcüğü, günümüzde sadece bir hastalık için değil, kurumlar için de bir dönüm noktasını ifade eden bir tanım haline gelmiştir (Fink, 1986). Alanyazında, birçok araştırmacı tarafından krizin tanımı yapılmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan kriz tanımlarının

benzer yönleri olmasına rağmen, bazı araştırmacılar krizi olumlu bir şekilde ele alırken; bazıları ise yıkıcı yönlerini vurgulamaktadır. Fearn-Banks (2016) krizi şöyle tanımlar: kriz şirketi, kurumu, sektörü, kamuoyunu, ürünleri, hizmetleri ve itibarı büyük bir olasılıkla olumsuz yönde etkileyen bir olaydır. Normal işleyişi kesintiye uğratar ve bazı durumlarda kurumun varlığını tehdit eder. Benzer şekilde, Seeger, Sellnow ve Ulmer'e (1998) göre kriz, belirsizliği içeren, kurumun birincil hedeflerini etkileyen ve tehdit eden beklenmedik bir olay veya olaylar dizisidir. Barton (2001) krizi, olumsuz ve yıkıcı etkisi olan beklenmedik kazalar olarak ele almıştır. Gümüş ve Öksüz'e (2009) göre, çalışanların motivasyonunun olumsuz etkilendiği, kuruma karşı olumsuz bir algının oluştuğu, kurumun finansal açıdan olumsuz etkilendiği olaylar, kriz olarak kabul edilmektedir. Mitroff ve Anagnos'a (2001) göre kriz, kurumu etkileyen veya etkilemesi muhtemel bir olaydır. Bazen kurumun küçük bir bölümüyle ilgili bir konu, daha sonra büyüyen bir krize dönüşebilir. Bir sorunun kriz olarak ele alınabilmesi için bu sorunun insan hayatı, genel sağlık, kurumun mali durumu ve itibarı gibi konularda tehdit oluşturması gerekir. Bu araştırmacıların tamamı krizi, kurumun varlığını tehdit eden, işleyişini engelleyen ve yıkıcı etkiye sahip olaylar şeklinde ele almaktadır. Ancak bu görüşlerin yanı sıra, krizi kurumun kendisini geliştirmesi için bir fırsat olarak gören araştırmacılar da bulunmaktadır.

Krize olumlu bakış açısıyla yaklaşan Regester (1989), krizi kurumsal yaşam için bir dönüm noktası olarak tanımlar. Ona göre kriz, kurum için iyi bir şekilde kendini geliştirme fırsatı olarak ele alınabilir. Aynı şekilde, Friedman (2002), kurumda kötü giden işlerin düzelmesi için krizi kötü bir şey olarak görmek yerine, krizi kökten bir değişim olarak ele almak gerektiğini ileri sürer. Regester (1989) ve Friedman (2002) krizi değişim vaat eden bir süreç olarak ele almakta ve bu dönemin kurum için bir fırsat oluşturduğunu ileri sürmektedir. Ancak Fink (1986) krizi, Regester (1989) ve Friedman (2002) gibi bir dönüm noktası olarak görse de bunun yalnızca olumlu bir anlamı olduğunu savunmaz. Ona göre kriz, iyisiyle kötüsüyle bir dönüm noktasıdır. Yani bu süreç, kurumun geleceğini olumlu yönde etkilemesi muhtemel bir fırsat olabileceği gibi olumsuz etkilemesi muhtemel bir tehdit de olabilir. Fink (1986), burada krizin etkilerinin kurumların krize yaklaşım biçimlerine bağlı olarak değişeceğini vurgulamaktadır.

Coombs (1999), krizi iyi veya kötü olarak keskin bir ayrım yaparak tanımlamaz. Coombs'a (1999) göre kriz, doğru yönetilmediği takdirde kurumu olumsuz etkilemesi ve kurumu tehdit etmesi muhtemel öngörülemeyen olaylardır. Coombs tıpkı Fink (1986) gibi, krizin kendisinden çok krize nasıl yaklaşıldığına dikkat çekmektedir. Onun için önemli olan

krizin iyi yönetilmesidir, bu sürecin sonunda elde edilen sonuca göre krizin iyi ya da kötü bir etkisi olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, hem tehdit perspektifi hem de fırsat perspektifi, krizin tanımından ziyade kriz yönetiminin girdilerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, krizin fırsata dönüştürülmesi ancak etkin bir kriz yönetimi ile mümkündür (Coombs ve Holladay, 2012).

Kurum krize hazırlıklıysa, kriz sürecinde aktif rol oynayabilir ve durumu lehine çevirebilir. Kurumların krizleri fırsata dönüştürmesi, iyi bir kriz yönetimini gerektirmektedir. Kriz yönetimi, ani ve beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan olumsuz durumlarda kurumun hedef kitleleriyle iletişimini ve itibarını sürdürmesini sağlayan stratejilerden oluşur. Kötü yönetilen krizler ise kurumlar için sonun başlangıcı manasına gelebilir (Akdağ, 2005). Kriz olarak tanımlanan gelişmelerin tümü, kurumun rutin işleyişini tehdit etmektedir. Çoğunlukla belirsizlik içeren ve ani müdahale gerektiren krizlerde, sorunlara ivedilikle yanıt vermek gereklidir (Narbay, 2006). Krizler, paydaşlarla olan güven bağına ve kurumun itibarına zarar verebilirler.

Toplumsal değişimler olduğu sürece, kurumlar için de değişme kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla, kurumlar bu değişim süreçlerinde yaşadıkları kırılgan anlarda krizlere her zaman açık olacaklardır. Yani hiçbir kurum krizden muaf değildir ve krizle başa çıkmak için bir yöntem geliştirmek zorundadır (Akdağ, 2005). Her kurum, hizmet sağladığı alan içerisinde bu durumu gözetmelidir. Kriz durumunda, krize neden olan olayı tanımlamak ve çerçevesini çizmek, krize müdahaleyi hızlandırmak için önemlidir. Bu bağlamda, yaşanan krizle ilgili uygun sorular sorarak uygun önlemler alınabilir. Krizin sınıflandırılması kurumların daha hızlı ve doğru karar almalarını, uygun stratejik adımlar atması noktasında yol gösterici olacaktır (Narbay, 2006). Krizin türü, krizin ortaya çıkma nedenine ve belirtilerine göre de belirlenebilir.

Değişimin durmaksızın sürdüğü günümüzde, en çok üzerinde durulan konu başlığı değişimlerin yarattığı krizlerdir. Bu krizler, değişen dünyada birey, örgüt ve toplumların yeni durumlara uyum sağlayamamasından ileri gelmektedir. Değişen dünyanın getirdiklerinin anlaşılamaması durumu da birçok sıkıntıyı ortaya çıkarabilir. Krizlerin yıkıcılığı aynı zamanda “birdenbire” olması ile yakından ilişkilidir. Bu durum aynı zamanda belirsizlik korkusunu da yanında getirmektedir. Bireyler kadar örgütler de geleceğin belirsiz sonuçlarını minimize etmeye çalışmaktadırlar. Geleceğin belirsizliğini yok etmek amacıyla teknolojik gelişmelerden yararlanmakta, geleceğe ilişkin kriz yönetim planları yapmaktadır. Eğitim örgütlerinde bu planların uygulanması sorumluluğu ise okul müdürleri ve

yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri, Ulutaş (2010) tarafından kriz yönetim becerisi açısından ele araştırma, öğretmenlerin müdürlerin krizle baş etme becerilerini ve dönüşümcü liderlik seviyelerini nasıl algıladıkları üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri öğretmenlerin cinsiyet, eğitim, yaş ve diğer sosyodemografik değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin kriz yönetme becerilerine ilişkin algılarıyla dönüşümcü liderliğe ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Çakmak'ın (2018) 'Türkiye'de eğitim kurumlarında krize hazırlık: Özel okulların kriz yönetim algısı' başlıklı çalışmasında; Türkiye'deki okulların karşı karşıya olduğu kriz türleri, kriz yönetimi ve kriz iletişim stratejileri ele alınmaktadır. Araştırma Türkiye'deki özel okullarda krize hazırlık ve kriz yönetimi perspektifinde gerçekleştirilmiş ve özel okulların devlet okullarına göre kriz yönetimini daha etkin bir şekilde ele aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye'deki özel okulların krizi; doğal afetler, kazalar, anne baba boşanmaları, öğrenciler arası şiddet olayları açısından ele aldığı tespit edilmiştir. Özel okulların doğal afetler için kriz yönetim planları ve kriz yönetim ekipleri olduğu, anne baba boşanmalarının ve öğrenciler arasındaki şiddet olaylarının rehberlik biriminin sorumluluğunda olduğu sonucuna varılmıştır.

Mcleod ve Dolsky (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada pandeminin ilk aylarında uluslararası 43 okul ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Görüşmelerdeki ana temalar arasında vizyon ve değerlere yapılan vurgu, iletişim ve aile katılımı, personel bakımı, öğretim liderliği ve kurumsal kapasite geliştirme, eşitlik odaklı liderlik uygulamaları ve gelecekteki potansiyel fırsatların tanınması gibi konular ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul liderlerinin kriz öncesindeki zihniyetleri ve davranışları, kriz olayları sırasındaki davranışları hakkında önemli çıkarımları içerisinde barındırmaktadır.

Ayyürek (2014) tarafından eğitim örgütlerinde kriz yönetimini ele alan araştırmanın amacı, okul müdürlerinin 2011 yılında Van ilinde meydana gelen depremin neden olduğu krizi yönetme becerilerine ilişkin resmi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Sonuç olarak öğretmenler depremin neden olduğu krizin iyi yönetilmediği görüşündedir. Kriz yönetimi ile ilgili tüm aşamalarda alınması gereken önlemler, acil durumlar ve çalışmalar büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Yöneticilerin kriz

yönetimi yetenekleri deprem öncesi ve deprem sırasında alt düzeyde yetersize yakınken, deprem sonrası düşük düzeyde yetersiz kalmaktadır.

Urlick vd. (2021), kişisel bir değerlendirme sunan, kriz liderliği ve öz bakım ile ilgili araştırmasında, okul liderliğinin, kriz durumundaki bağlamsal arka planını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul liderlerine bu süreç zarfında dört dersten oluşan bir eğitim organizasyonu planlanmalıdır. Bu yeni odaklar ve kazanımlar, yalnızca başarılı liderlik uygulamalarını öğrenmenin ötesinde, okullarda liderliğin nasıl, neden ve ne konularına rehberlik eden amaçlılık veya etik değerler ve maneviyatın dikkatli bir şekilde incelenmesini içermektedir.

2.9.1. Krizlerin Sınıflandırılması

Kriz sürecinde en önemli adımlardan biri krizi tanımlamak ve nedenini belirlemektir. Kurumun karşı karşıya olduğu durumu ve sorunun kaynağını belirlemesi, sürecin sağlıklı yönetilmesinde oldukça etkili olacaktır. Bu anlamda, krizlerin sınıflandırılması ve meydana gelmesi muhtemel kriz türlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Krizlerin sınıflandırılması kurumların daha hızlı ve daha doğru karar almalarını sağlamaktadır (Li vd., 2022). Belirtilere göre ne tür bir krizle karşı karşıya kalındığını belirleyerek, uygun önlemler alınabilir. Krizin ortaya çıkış nedenleri krizin türünü belirlemede yarar sağlamaktadır. Krizi uygun bir şekilde sınıflandırmak hızlı, yerinde ve etkin bir strateji geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Ghossein vd., 2016).

Kriz türleri birçok uzman tarafından ele alınmıştır. Cutlip, Center ve Broom (1994) kriz türlerini ikiye ayırmış, ani ve süregelen krizler olarak sınıflandırmıştır. Parsons (1996) ise krizi üç kategoriye ayırarak, Cutlip ve arkadaşları ile benzer şekilde ele almaktadır. Parsons'ın sınıflandırması ani, görünür ve uzun vadeli kriz şeklindedir. Coombs ve Holladay (2012), krizin ortaya çıkış nedenlerine farklı bir bakış açısı getirmekte ve durumsal kriz iletişimi teorisi ile kriz türlerini ortaya koymaktadır. Durumsal kriz iletişim teorisi, paydaşların krize verdiği tepkiye göre değerlendirme yapmayı doğru olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımda önemli olan, paydaşların krizi nasıl algıladığıdır. Krizin öyküsünü, yani krizin oluş biçimini araştırmak, kurumun mağdur mu yoksa kusurlu mu olduğunu ortaya çıkarır. Bu noktadan hareketle, Coombs ve Holladay (2012), mağdur yaratan, kazalara neden olan ve önlenemez krizler olmak üzere üç tür krizden bahsetmektedir. Kriz yaratan mağduriyette, örgüt de krizin mağduru. Burada kurum için sorumluluk ve tehdit minimumdur. Örneğin; yaşanan bir doğal afet veya şirket hakkında yayılan bir dedikodu bu tür krizlere neden olabilir. Krizin kazaya yol açması durumunda,

kurumun kasıtsız hareketleri krize neden olur. Burada yine şirketin çok önemli bir sorumluluğu yoktur ve bu tür krizler şirket için büyük bir tehdit oluşturmamaktadır. Önlenebilir krizler söz konusu olduğunda ise kurumun kasıtlı bir eylemi vardır. İnsanları tehlikeye atmış veya yasaları ihlal etmiş olabilir. Bu durumda kurumun sorumluluğu en üst düzeydedir ve kurum ciddi tehdit altındadır (Smith ve Riley, 2012). Kötü yönetim veya insan hatasından kaynaklanan kazalar, bu tür krizlere örnek olarak verilebilir. Bu krizler, paydaşların en çok tepki göstereceği ve kurumun hatalı konumda olacağı bir durumu oluşturmaktadır. Çünkü önlenebilir krizler yaşandığında paydaşlar, kurumun imkânı varken onları engellemediğini varsaymaya başlamaktadır. Ulmer, Sellnow ve Seeger (2011) ise krizleri kasıtlı ve kasıtsız krizler olarak ikiye ayırmaktadır. Kasıtlı krizlerde, kuruma kasten zarar verme isteği vardır. Terör eylemleri, etik olmayan yönetim biçimleri, kurum içinde yaşanan şiddet olayları, çalışanlarla zayıf bir iletişim bağı kurulması gibi konular, bu kapsamda ele alınabilir. Kasıtsız krizler ise öngörülemeyen ve kaçınılmaz olan kriz türlerini oluşturmaktadır. Bu anlamda, doğal afetler, sıkıntılı ekonomik süreçler, teknik arızalar ve meydana gelen kazalar kasıtsız krizler kategorisindedir ve bu tür krizlerle mücadele edilebilir.

Her kurumun içinde bulunduğu sektöre ve faaliyet koluna göre etkilenebileceği veya zarar görebileceği sorunlu durumlar vardır (Regester, 1989). Örneğin; bir maden kazası, bir maden şirketi için potansiyel bir kriz durumudur. Ne zaman olacağı belli olmasa da ortaya çıkma ihtimali yüksektir. Bu nedenle, madencilik şirketleri kaza durumunu önceden tahmin etmek ve buna göre bir kriz planı hazırlamak zorundadır. Son olarak, uzun vadeli veya kalıcı krizler, aniden veya sinyal vererek ortaya çıkabilmekte, ancak uzun süre kurumun gündemini meşgul etmektedir. Kalıcı krizler, uzun süreli olması nedeniyle diğerlerine göre daha yıkıcı bir etkiye sahiptir (Dayton ve Bernhardsdottir, 2015).

Narbay'a (2006) göre, krizler iç ve dış faktörlerin yanı sıra her iki faktörün etkileşiminden de kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle şirketler, iç ve dış faktörleri analiz etmek için SWOT analizini ve makro dış faktörleri belirlemek için PEST analizini kullanmalıdır. SWOT analizi, kuruluşların mevcut durumlarını analiz etmek için uyguladıkları bir yöntemdir. Albert Humphrey tarafından geliştirilen bu analiz dört adımdan oluşmaktadır. Kurum, güçlü yönlerini, fırsatlarını ve tehditlerini bu analiz yöntemi ile belirleyebilir (Poyraz, 2019). SWOT analizi kurumun kendisi ile ilgili yaptığı bir analiz iken, PEST analizi çevresel faktörler ile ilgili yapılan bir analizdir. Burada kurum, kendisini etkileyen politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik faktörleri araştırmaktadır. Kriz türleri ve

krizlerin ortaya çıkış nedenleri, dış çevre faktörleri ve iç çevre faktörleri başlıkları altında incelenebilir.

2.9.1.1. Dışsal Faktörler

Dışsal faktörlere bağlı krizler, kurumların kontrolü dışında gelişir ve makro faktörlerden kaynaklanmaktadır. Sadece kurumun dış çevresi ile ilgili yapılacak analizler ile öngörülebilir hale gelmektedirler. Hiçbir kurum, dış çevresinden bağımsız şekilde düşünülemez. Bu nedenle, uzun süre ayakta kalmak, sağlıklı ve krizden uzak kalmak isteyen her kurum, çevre koşullarına uyum sağlamak zorundadır. Bu anlamda, kurum yöneticisi, kurumun iç dinamikleri kadar dış gelişmelerini de takip etmek zorundadır (Hicks, 1974). Çevresel faktörlerin analiz edilmesi ve çevresel gelişmelerin izlenmesi, büyük önem arz etmektedir. Dışsal faktörlere örnek olarak eğilimler, sosyal sorunlar, politik sorunlar ve sağlık sorunları gösterilebilir. Çoğu zaman bu bilgiler, çevreyi gözlemleyerek, dinleyerek, medya haberlerini okuyarak ve takip ederek elde edilir. Değişen çevresel faktörler, aynı anda tüm ülkeyi hatta dünyayı da ilgilendirebilir. Böyle bir durumda, kurum öncelikle değişen koşullara uyum sağlamak zorundadır, aksi takdirde sürekli büyüyen bir krizle karşı karşıya kalabilir. Ayrıca kurumlarda krize neden olan dış çevre faktörlerini doğal, ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik faktörler gibi alt başlıklarda sınıflandırmak da mümkündür (Alan, So ve Sin, 2006). Krize neden olan doğal faktörlerin en önemli özelliği, öngörülemeyen ve ani krizler olmalarıdır. Deprem, sel, nükleer atık, fırtına vb. iklim faktörleri ve çevre kirliliği nedeniyle meydana gelen, tamamen insan kontrolünden bağımsız olayla bu tür örnek olarak gösterilebilir (Çınarlı, 2016). Bir kurumun bu konuda yapabileceği en iyi şey her zaman bu duruma hazırlıklı olmasıdır.

Özellikle uluslararası piyasada faaliyet gösteren kurumlar, ekonomik açıdan oluşan olumsuzluk veya istikrarsızlıktan anında etkilenmektedir. Ekonomik dalgalanmalar veya herhangi bir olumsuz gelişme, kriz için elverişli bir ortama neden olabilir. Ancak ekonomik anlamda kriz, doğal faktörlerin aksine, çeşitli uzmanlar tarafından öngörülebilir bir durumdur. Yani kurum krize karşı önlem alabilme şansına sahiptir. Öte yandan, örgütün kontrolü dışında gelişen ve kriz yaratması muhtemel faktörler ise siyasi ve hukuki faktörlerdir. Hükümetler tarafından gerçekleştirilen yasal, sosyal, politik ve ekonomik düzenlemeler, kişiler kadar kurumları da etkilemektedir. Yani egemen otorite olarak devletin hukuk sistemi, kurumları etkileyen dış faktörlerden biri olarak ele alınmaktadır (Civelek, Çemberci ve Eralp, 2016).

Her toplum kendi içinde yer alan kurumu kendine uygun kültürü ile şekillendirir. Bu anlamda, hiçbir kurum içinde bulunduğu toplumdan bağımsız olarak düşünülemez. Toplumların veya sosyal yapıların ancak büyük bir kaos veya savaş durumunda değişmesi beklenmektedir. Sosyal alanda yaşanan değişimlerin bir kısmı, krizi tetikleyecek nitelikte olabilir. Çünkü kurumun yeni düzene göre şekillenmek zorunda olması, birtakım eylemlerin gerçekleşmesini zorunlu kılar. Bu durumun aksinin gerçekleşmesi ise kurumun varlığını tehlikeye sokar (Bono ve Judge, 2004).

19. yüzyıldan itibaren başlayan makineleşmeyle birlikte teknolojik gelişmeler her yıl artarak devam etmektedir. Bu gelişmeler, toplumların ve kurumların dönüşümünü de empoze etmeye başlamış ve bu alandaki gelişmelerden uzak durmak, kurum için kriz doğurabilecek bir unsur haline gelmiştir. Özellikle bir kurumun üretime yeni alternatifler getiren teknolojik gelişmelerden uzak durması, kriz ortamının gelişmesi için yeterlidir (Bhaduri, 2019). Sadece kurumun değil, çalışanların da bu gelişmelere uyum sağlaması oldukça önemlidir. Öte yandan, uyum sadece alınan kararlarda değil, uygulamada da sağlanmalıdır. Ancak bu sayede verimli bir dönüşüm mümkün hale gelir. Kurumun teknolojiye uyum sağlama hızı, gelişmeleri takip etmesi ve teknolojik bağımlılık düzeyi krizin ortaya çıkmasında veya yoğunluğunda rol oynamaktadır. Dolayısıyla, kurumların teknolojik gelişmeleri takip etmesi ve bu anlamda yetkin bireyler yetiştirmesi, önemli bir önlem türünü oluşturmaktadır (Gorova, 2000). Öte yandan, krize neden olan dış çevre faktörleri içinde uluslararası ilişkilerin de ele alınması gerekmektedir. Küreselleşmeyle birlikte, ülkelerin sosyo-ekonomik ve siyasi ilişkileri, kurumlar için önem kazanmaya başlamıştır (Young, 1998). Zira artık her kurumun kaderi küresel ölçekte belirlenmekte; dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir gelişme dalga dalga diğerlerini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle, kurumlar hem teknolojiye hem de küresel anlamda sosyo-ekonomik ve politik değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Küreselleşme ekonomik, kültürel, siyasi ve teknolojik alanlarda gerçekleşmekte ve kurumların bu üç unsuru oluşturan küresel değerlerden bağımsız hareket etmesi kriz ortamını yaşamasına neden olabilmektedir (Bundy vd., 2017).

2.9.1.2. İçsel Faktörler

İçsel faktörler, kurumların yapısal çıktılarından kaynaklanırlar. İç etkenleri sağlam olan kurumlar, dış etkenlere karşı da daha dirençlidir. Aslında bir kurumun krize sürüklenmesinde, dış çevre faktörlerinden çok iç faktörlerin rolü büyüktür. İçsel faktörlerin en önemli özelliği tahmin edilebilir olmalarıdır. Kurumların kendi yapısından kaynaklanan

sorunlar krize neden olabilir. Bu sorunlar, çalışanlar ile yönetim arasındaki iletişim boşlukları, aşırı merkeziyetçi ve eski yönetim biçimleri, aşırı katı veya gevşek denetim, karar verme süreçlerinde sorun yaşanması, yeniliklere açık olmama, dönüşüm hızının yüksek olması gibi hususlardan kaynaklanabilir. Öte yandan, kurum içinde çalışanlardan kaynaklanabilecek şiddet eylemleri, dedikodular, üretimdeki insan hataları kaynaklı aksaklıklar veya çalışanların maruz kalabilecekleri ahlaksız davranışların kurumda iç işlerinden kaynaklı bir krize sebep olması muhtemeldir (Coombs, 2007). Krize neden olan iç ve dış etkenler birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Her ikisi de kesinlikle birbirleriyle etkileşim içinde ilerler. Ayrıca kurumların yeni veya eski olması da krize açık olup olmadıklarını belirlemektedir. Bir kurumun yaşam döngüsü yükselme, gelişme, olgunlaşma, düşüş ve çöküş olmak üzere beş aşamadan oluşur. Bir kurum hangi alanda faaliyet gösterirse göstereceği gelişim sürecinde her zaman bir krize açıktır (Narbay, 2006).

Kriz dönemleri, yöneticilerin liderliğine, becerilerine, bilgi birikimine ve deneyimlerine en çok ihtiyaç duyulan dönemlerdir. Bir kurumun krizden güçlenerek çıkmasında, yöneticinin etkinliği çok önemlidir (Del-Bianco vd., 2017). İyi bir yönetici, güçlü öngörülere sahip olmalı ve ileri görüşlü olmalıdır. Yeniliklere ayak uydurabilen, çözüm önerileri geliştirebilen, kriz durumlarını ve kriz olmayan durumları ayırt edebilen, çevresinden her zaman haberdar olan bir yönetici ile bazı sorunlar krize dönüşmeden atlatılabilir veya büyük sorunlara dönüşebilir (Taneja vd., 2014).

2.9.2. Kriz Döngüsü

Toplumsal ya da kurumsal olaylar; başlama, gelişme ve sona erme şeklinde bir döngü içinde gerçekleşmektedir. Aynı süreç, krizler için de söz konusudur ve krizlerin de ortaya çıkma, gelişme ve bitiş süreci vardır. Birçok araştırmacı tarafından, bu süreçler ayrıntılı olarak ele alınmış ve kriz yönetimine uygun stratejiler geliştirilmeye çalışılmıştır. Belli bir krizle karşılaştıklarında, kurumların öncelikle krizin genel bir çerçevesini çizmeleri ve etkin bir strateji belirleyerek buna göre yol almaları gerekmektedir (Bundy vd., 2017). Zira her kriz, kendine özgü kriz yönetimi stratejilerine ihtiyaç duyabilir. Bu durumda kurum, içinde bulunduğu kriz durumunun genel çerçevesini çizmek için kendisine bir dizi stratejik soru sorabilir. Bu amaçla şu sorulardan faydalanılabilir (Civelek, Çemberci ve Eralp, 2016; Young, 1998):

- **Nedir?** Bu soru, ilk sorulması gereken çok temel bir sorudur. Bu noktada krizle ilgili iki ihtimal düşünülmektedir: en kötü senaryo ve en iyi senaryo. Hiçbir kriz izole bir

şekilde ilerlemez. Kriz, çoğu zaman başka olayları da yanında tetiklemektedir. Bu nedenle, hiçbir kurum en kötü senaryonun mu yoksa en iyi senaryonun mu gerçekleşeceğini tahmin edemez. Bu anlamda, her iki ihtimali de en baştan değerlendirerek sonuna kadar gidilmelidir.

- **Ne zaman başladı?** Bu soru, krizler açısından hayati bir öneme sahiptir. Kurum krizin sinyallerini tespit etti mi? Kriz tam olarak ne zaman başladı? Kurum sinyalleri tespit edip gerekli önlemleri aldı mı? Sinyalleri algılayamıyorsa bunun nedenlerini araştırmalı ve bu konuda kendini geliştirmelidir.
- **Neden oldu? Sonuçları nelerdi?** Bu soru, krizin temeline inerek nedenleri açıklamaya çalışmaktadır.
- **Krizden kimler etkilendi?** Krizin öncelikli olarak hangi grubu etkilediği önemlidir. Kriz yönetimi ve stratejileri buna göre geliştirilir.

Kriz sürecinin farklı aşamalardan oluştuğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Fink (1986), krizin döngüsünü dört aşamada ele almıştır; kriz sinyallerinin tespit edildiği dönem, kronik dönem (krizin yaşandığı dönem, krizin neden olduğu zararların giderilmeye çalışıldığı dönem) ve krizin çözüldüğü dönemdir. Mitroff (1994) ise kriz sürecini beş aşamada ele almıştır. Sinyal tespiti aşamasında, kurum ilk olarak krizin sinyallerini algılamaya başlar. Daha sonra maruz kalabileceği zararın ne olacağını araştırır. Üçüncü sırada ise kriz yaşanır ve kurum bu durumla baş etmeye çalışır. Krizin dördüncü aşamasında kurum krize çözüm bulur. Ancak Mitroff (1994), Fink'ten (1986) farklı olarak beşinci aşamayı da eklediği, kurumun yaşadığı krizden çıkarımlar yaptığı bir süreç olduğundan bahsetmekte ve bu süreci 'öğrenme' olarak adlandırmaktadır.

2.9.2.1. Kriz Öncesi

Kriz öncesi dönem, kurumun krizle karşılaşmadan hemen önceki zaman dilimini içerir. Bu dönemde kurum, olası krizin ilk sinyallerini belirlemeye gayret eder. Bu anlamda, üzerinde durulması gereken asıl konu, krizin sinyallerinin nasıl belirleneceğidir.

Fink, 1986 yılındaki *Kaçınılmaz Krizler İçin Yönetimi Planlaması* adlı çalışmasında, her krizin önceden sinyal verdiğini ortaya koymaktadır. Yani kurum, bir dizi sinyalden krizin ortaya çıkmak üzere olduğunu algılayabilir. Örneğin; bir madencilik firması, çalışanlarının başına gelebilecek iş kazalarının türlerini önceden belirleyerek önlem alabilir. Fink bu süreci *prodormal süreç* olarak adlandırmaktadır. Bu aşama, kriz döngüsünün ilk aşamasıdır ve kurum oluşacak krizin ilk sinyallerini bu aşamada tespit eder. Mitroff (1994) da tıpkı Fink gibi krizin ilk aşamasının kurumun kriz sinyallerini algılamasıyla başladığını belirtmektedir.

Mitroff bu sürece *sinyal algılama* adını vermiştir. Ancak Fink'in (1986) ayırımına ek olarak kriz öncesi dönemde bir başka aşamayı daha ortaya koymaktadır. Bu aşama, *sondalama* veya *önleme* olarak adlandırılmaktadır. Bu aşama, kurumun sinyali algıladığı, krizin potansiyelini ve uğrayacağı zararı araştırmaya başladığı süreç olarak tanımlanmaktadır.

Caponigro'ya (2000) göre, kriz süreci krizin sinyallerini algılamadan başlamalıdır. Her şeyden önce, kurum zaaflarını tespit etmeli, değerlendirmeli ve ne tür krizlerle karşılaşabileceği ve bu krizlerle nasıl baş edebileceği konusunda ön çalışmalar yapmalıdır. Bu aşamadan sonra kurum olası krizin ilk sinyallerini tespit etmesi ve krizi tahmin etmesi beklenir. Caponigro (2000) diğerlerinden farklı olarak, kriz öncesi dönemde kriz yönetim planına yer vermektedir. Ona göre kurum, kriz oluşmadan önce sinyallerini algıladığı krizle ilgili bir eylem planı geliştirmeli ve kriz anında bu planı etkinleştirmelidir.

Coombs'un (2007) *kriz öncesi aşama* olarak tanımladığı aşamada ise kurum zaten kriz durumuna hazırdır. Kurum krizi önceden tahmin eder ve buna göre zaten hazırladığı bir iletişim stratejisini uygular. Ancak her kriz için bir öngörü süreci olmsını beklemek, kesinlikle çok gerçekçi olmayacaktır. Bazen kriz yöneticilerinin krizi öngörememeleri veya yanlış yorumlamaları sonucunda fark edilmemeleri mümkündür, bu nedenle krizi öngörmek ve izlemek için tasarlanmış bir sistemin geliştirilmesi gerekmektedir. Coombs (2007) buna *kriz algılama mekanizması* adını vermektedir. Bu yöntemin en etkili yanı, aktif araştırma gerektirmesidir. Bu araştırmalar, olası kriz faktörlerini ortaya çıkarmakta ve gelecekteki krizin tahmin edilmesini sağlamaktadır. Bu süreçte olası bir kriz durumunda kurum öncelikle sorunun kaynağını belirlemeli ve ardından konuyla ilgili bilgi toplamalıdır. Son olarak, bir konunun neden bir krize yol açabileceği üzerinde durulması ise önemli bir konu başlığıdır. Fink (1986), Mitroff (1994) ve Caponigro'dan (2000) farklı olarak Coombs (2007), krizin sinyallerinin nasıl tespit edilip analiz edileceği konusunu ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Ona göre olası riskler belirlenerek krizler öngörülmektedir. Bunun için kriterler ise sorun yönetimi, risk önleme (eliminasyon) ve imaj yönetimidir.

2.9.2.2. Kriz Dönemi

Bu aşama krize neden olan bir olayla başlar ve krizin çözülmesiyle sona erer. Kriz döneminde, kurum bir kriz yaşadığını fark etmeli ve eyleme geçmelidir (Coombs, 2007). Fink (1986), krizin ilk kez yaşandığı süreci *kronik aşama* olarak adlandırır. Onun göre bu süreç, kriz sürecinin üçüncü aşamasıdır. Bu süreçte kurum, krizin kötü etkilerini ortadan kaldırmak için harekete geçer ve bir eylem planı ortaya koyar. Krizin döngüsünün son aşaması ise *çözüm* dönemidir. Fink'e (1986) göre, bu aşamada kriz sona ermiştir. Mitroff

(1994) kriz anını, kriz döngüsünün üçüncü aşaması olarak ele almıştır. Ona göre, kriz bu süreçte yaşanmakta ve kurum uğradığı zararı hızlıca bu anda belirlemeye çalışmaktadır. Oysa Caponigro (2000) için kriz dördüncü aşamada gerçekleşmektedir. Kriz döneminde kurum hazırlamış olduğu eylem planı ile krizi en az hasarla atlattırma çalışmaktadır.

Coombs (2007) kriz dönemini kendi içinde alt başlıklara ayırarak analiz etmektedir. Coombs'a göre bu süreç kendi içinde iki farklı döneme ayrılmaktadır. İlki, krizi tanıma dönemidir ve kurumun krizi tanıdığı dönemdir. İkincisi, krize yanıt verme dönemidir ve kurumun krize yanıt verdiği dönemdir. Başka bir deyişle, kurumun kriz çözümüne geçtiği dönemdir. Krize çözüm bulabilmek için kurumun öncelikle bir kriz sürecinden geçtiğini kabul etmesi gerekir. Ancak bundan sonra kriz kurum için olumlu bir şekilde sonlandırılmaya çalışılabilir.

2.9.2.3. Kriz Sonrası

Kurumlar için kriz durumu ortadan kalktığına, kurumlar kriz öncesi dönemdeki işleyişine dönmek durumundadır. Ancak iyi bir kriz yöneticisine göre, kriz bitse de kriz görevi henüz bitmemiştir. Yönetici, ekibiyle birlikte kriz sürecini örgütsel öğrenme bağlamında analiz etmeli ve kurumun bu konuda izlediği yolu değerlendirmelidir. Kriz kurumun yararına olacak şekilde çözüme kavuşturulsa bile kriz sonrasında krizin her aşaması mutlaka ele alınmalıdır. Bazen kriz sona erdikten sonra bile olumsuz etkilerinin devam ettiği ve bu durumun kuruma zarar verdiği görülmektedir. Kriz sonrası dönemde, çalışanların moral ve motivasyonlarının azalmasına bağlı olarak, kurumun kâr oranında azalma veya kurumun imajda sarsılma yaşanabilir (Fearn-Banks, 2016). Dolayısıyla, kriz sona erse bile kriz yönetim ekibinin görevinin henüz sona ermediği söylenebilir. Bu bağlamda, kriz yönetimi ekibinin bir yandan krizin örgüt üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya; öte yandan da gelecekteki olası krizlere karşı gerekli önlemleri alabilmek için kriz yönetimi konusunda stratejiler geliştirmeye devam etmeleri gerekmektedir. Tam bu noktada, Mitroff (1994), Fink'in aksine, krizin döngüsünde beşinci bir aşamaya vurgu yapmaktadır. Bu aşamayı *öğrenme* olarak adlandırmaktadır. Mitroff'a (1994) göre, bütün kurumlar yaşanan krizden ders çıkarmaya odaklanmalıdır. Bu anlamda, krizin sona ermesi ve kurumun kriz öncesindeki işleyiş biçimine dönmelerinden sonra, olası kriz durumlarına kendilerini hazırlamalıdır. Kriz sonrası dönem daha çok kurumun krizden çıkarımlar yaptığı ve bu süreçte neler öğrendiğini, geleceğe yönelik bu konuda ne tür yatırımlar yapabileceğini belirlediği bir dönemdir. Tüm bunlara ek olarak Coombs (2007), kurumun kriz sonrası süreçte kendisini nasıl değerlendireceği ve yaşadıklarından nasıl ders çıkaracağı konusunda

yöntemler ortaya atmıştır. Coombs, kriz yönetimi için stratejiler geliştirirken kurumların ilk yapacakları işin veri toplama olduğunu savunmaktadır. Veri denildiğinde akla gelenler kriz döneminde kaydedilen belgeler, kurumun paydaşlarından gelen geri bildirimler, kurumun internet sitesine gelen yorumlar ve medyadaki yayınlardır. Kriz sürecinde verilen mesajlar, paydaşlarla ve yetkililerle yapılan görüşmeler ve kriz yönetimi ekibi tarafından alınan kararlar kayıt altına alınmalıdır. Öncelikle kriz yönetim ekibinin kriz döneminde aceleyle aldığı ve sonradan hatalı olduğu anlaşılan bir kararı ya da uygulaması söz konusu ise önceden önlem alabilmek için bu karar veya uygulamanın kayıt altına alınması yararlı olacaktır.

2.9.3. Kriz Yönetimi

Kriz yönetimi deyince, akla krizlerin önceden tespit edilip önlenmesi gelmemelidir. Krizi yönetimi ifadesi ile amaçlananın aslında kriz ortaya çıktığında yönetim tarafından verilen tepki olduğu bilinmelidir. Yani kriz yöneti sürecinde kurumlar, krizi bastırmaya veya olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik önlemler almaya çalışmamalıdır (Mackenzie, 1995). Bu anlamda, kurumlar daha önce hazırladıkları kriz eylem planı ile krize en kısa sürede müdahale etme girişiminde bulunmalıdır. Kriz yönetimi ekibi ve kriz eylem planı ile kurumlar, krizin yol haritasını belirler ve krizi en az hasarla atlatmanın yollarını bulmaya çalışırlar (Mikail ve Yurtseven, 2014). Böylece iyi yönetilen krizler, kurumlar için bir fırsata dönüşebilir. Başka bir deyişle, kriz beklenmedik bir durumdur fakat kriz için hazırlıklı olmak, kuruma krizi fırsata çevirmede avantaj sağlayabilir (Kadıbeşegil, 2001).

Kriz yönetimini açıklamadan önce, ‘kriz yönetimi’ ve ‘kriz iletişimi’ kavramlarının farklı ancak birbirini tamamlayan kavramlar olduğunu belirtmekte yarar vardır. Kriz yönetimi, kriz sürecinde kurumun iç ve dış paydaşlarını teknik olarak destekleme ile ilgiliyken; kriz iletişimi, kriz olgusuna ve algısına ilişkin normalleştirme stratejilerinin uygulanmasıdır (Narbay, 2006). Bu anlamda, kriz yönetimi ile kriz iletişiminin farklı başlıklar altında incelenmesi daha isabetli olacaktır.

Kriz yönetimi, olası krizi öngörme, gerekli önlemleri alma ve krizi kurum için en yararlı olacak şekilde çözme sürecidir. Combs’a (2007) göre kriz yönetimi, krizle başa çıkma ve kurumun krizden en az zarar görmesini sağlamak için önceden hazırlanmış stratejilerden oluşmaktadır. Bu stratejiler sayesinde, kurumun paydaşlarının ve kurumun itibarının korunması kolaylaşır. Başka bir ifadeyle kriz yönetimi, kriz yönetim ekibinin afeti fırsata çevirme çabasıdır. Etkili bir kriz eylem planı ve kriz yönetimi ekibine sahip olan kurumlar, kurumun itibarını koruma, ekonomik kayıpları azaltma, paydaşlarla ilişkilerin güçlenmesi gibi birçok olumlu sonuçlar elde ederek olası kriz süreçlerini başarıyla aşabilmektedir.

Kriz yönetimi, kriz sürecinde olası tehditlerden uzak durmaktan çok krizi etkili bir şekilde yönetmeyi sağlayan önlemlerin alınmasını ve krizin başarılı bir şekilde kurumun yararına dönüştürülmesi etkinliklerini içerir. Pearson ve Mitroff'a (1993) göre, kurumlar kriz yönetimi sürecinde krizi öngörebilmeli, hangi tür bir krizle baş etmek zorunda kaldıklarını ayırt edebilmeli, olası krize karşı önlemler alabilmeli ve kriz sürecinde yeni şeyler öğrenebilmelidir. Kurumlar, içsel ve dışsal faktörleri göz önünde bulundurarak olası krizleri belirlemeli ve uygun stratejileri önceden planlamalıdır. Fearn-Banks (2016), kurumların olası bir krizi öngörerek, gerçekleşme olasılığını '0' ile '5' arasında bir skala ile değerlendirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Kurum, olası en yüksek puanla değerlendirdiği seçenekten başlayarak uygulayacağı kriz yönetimi stratejisini geliştirmek durumundadır.

Kriz süreçlerini başarıyla atlatabilmek için kurumların yaratıcılık, esnek ve objektif düşünme, cesaret, ekip çalışması, yeniliklere açık olma, hızlı karar alabilme gibi örgütsel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öte yandan, kriz sürecinde örgütsel değer ve örgütsel inançların yanı sıra örgütsel iletişim, krizin maliyeti, kontrol araçları, örgüt kültürü, süreç planlaması gibi örgütsel faktörleri dikkate alarak çözüm sürecine geçilmesi önemlidir (Gorova, 2000).

2.10. Okullarda Kriz Yönetimi

Diğer tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumları da kriz, olağanüstü hâl, afet gibi durumlarla karşılaşabilir ve bunlarla baş etmek zorundadır. Krizler, gerçekleşme olasılığı düşük görülen ancak önemli sonuçlar doğurabilecek ve bir kurum için büyük önem taşıyan olaylardır. Kriz durumunda kurumun sağlıklı işleyişi bozulur ve duruma müdahale gerekliliği ortaya çıkar. Okullarda yaşanan kriz, bireyleri aniden ve beklenmedik bir şekilde, bir anda derinden ve olumsuz yönde etkileyen durumları içermektedir (Poland, 1994). Her eğitim kurumu mutlaka en az bir kez bir krizle karşılaşmıştır. Kriz deprem, yangın gibi doğal afetlerle ya da öğrenci veya personelden kaynaklanan şiddet, taciz, uyuşturucu kullanımı vb. sorunlarla birlikte ortaya çıkabilir (Kerr ve King, 2018). Bu durumlar, eğitim ve öğretimi aksatmakta ve okulun rutin işleyişini bozmaktadır. Krizle karşı karşıya kalan okullar, kurumsal itibarlarını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadır (Smith ve Riley, 2012).

Türkiye'de kamu kurumları ve okullardaki krizlerin durumu, Türkiye Başbakanlık Kriz Yönetim Merkezi Yönetmeliğinde 'Krizler, devletin ve milletin bölünmez bütünlüğüne ve ulusal amaç ve çıkarlarına karşı düşmanca tutum ve davranışların, liberal demokratik rejimin veya anayasa ile tesis edilen hak ve özgürlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik

şiddet eylemlerinin, doğal afetler, tehlikeli ve salgın hastalıklar, yangınlar, radyasyon sızıntısı ve hava kirliliği gibi kimyasal ve teknolojik olaylar, ağır ekonomik bunalımlar, mülteci ve nüfus hareketleri' şeklinde tanımlanmaktadır. Türkiye'de krizin tanımı, büyük ölçüde tüm ülkeyi etkileyen durumlarla sınırlı kalmaktadır. Ancak her kurum, kendi şartlarında farklı kriz türleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin; bir havayolu şirketi için kurumun hazırlıklı olması gereken kriz türü daha çok kazalar olurken, bir aile içi şiddet konusu bir okulda yönetilmesi gereken bir kriz türü haline gelmektedir (Cornell ve Sheras, 1998). Türkiye Başbakanlık Kriz Yönetim Merkezi, eğitim kurumlarına özel başka bir kriz tanımı yapmamıştır.

Amerikan Federal Acil Durum Yönetim Ajansı (FEMA) ise eğitim kurumlarına özel bir kriz tanımı yapmaktadır. FEMA (1993) okullardaki kriz durumlarını yangın, sel, kasırga, hortum, fırtına, deprem, iletişim kesintileri, radyolojik kazalar, sivil karışıklıklar, arz kaybı ve müşteri kaybı, patlamalar ve terör eylemleri şeklinde sıralamaktadır. Ancak ortaya çıkması muhtemel olağanüstü halleri bu listeye sınırlamak elbette mümkün değildir. FEMA'nın (1993) belirttiği durumlara ek olarak; teknolojik zararlar, siber saldırılar, salgın hastalıklar gibi maddeler de eklenerek bu liste genişletilmiştir (Brock vd., 2016).

Okullarda krizler iki şekilde gerçekleşmektedir. Kurum, krizlerle aniden ve beklenmedik bir şekilde karşılaşabilir veya kriz durumu belirli bir süreçte ortaya çıkabilir. Bu anlamda, Brock, Sandoval ve Sharon (2001) kurumlar krizlerle nasıl yüzleştiklerini ifade edebilmek için krizleri durumsal krizler ve gelişimsel krizler olmak üzere iki ana başlık altında toplamaktadır. Durumsal krizler olarak anılan krizler, Parsons'ın (1996) *ani krizler* olarak tanımladığı kriz tipine benzemektedir. Burada kastedilen örneğin; bir doğal afet, bir kaza veya bir salgının meydana gelmesi gibi önceden tahmin edilmesi zor olan ve kurumun aniden karşı karşıya kaldığı olumsuz durumlardır. Bu tür krizler, her kurumun her an başına gelebilecek krizlerdir. Acil bir durum ortaya çıkar ve aynı anda okuldaki herkesi etkiler. Gelişimsel krizler de Parsons'ın (1996) *kalıcı krizler* olarak adlandırdığı kriz tipine benzer. Bu tür krizler, uyuşturucu kullanımı, anne-babanın boşanması, akademik başarısızlık, kişilerarası çatışma gibi okul tarafından bir dereceye kadar önceden tahmin edilebilen krizlerdir. Söz konusu krizler, okul tarafından önceden tahmin edilmesi muhtemel ve önceden önlem alınmasını gerektiren türdendir (Jimerson vd., 2005).

Okullar, bir ülkenin vazgeçilmez kurumlarından biridir ve ülkede yaşanan her türlü kriz durumu okulları yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Okullarda kriz, her kurumda olduğu gibi beklenmedik ve aniden ortaya çıkan, acil durum içeren ve kurumun

tamamını etkileme olasılığı bulunan olaylardır. Ancak diğer kurumlardan farklı olarak okullarda krizden etkilenen paydaş gruplarından biri de çocuklardır. Okulda yaşanan krizler hem okul personelinin hem de öğrencilerin duygusal ve işlevsel açıdan kötü etkilenmesine yol açabilecek olaylardır.

Krizler genel olarak günlük hayatta sıklıkla karşılaşılmayan olay ya da olaylardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, insanlar kriz anlarında geçmiş deneyimlerinden yararlanarak tepki verirler. Ancak çocuklar, bu durumda yetişkinlere göre daha az deneyime sahip oldukları için yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır (Johnson, 2000). Bu nedenle, okulların öncelikle krizin tanımını yapmaları ve ardından yapısal özelliklerini dikkate alarak kriz yönetim planlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Öte yandan, kriz tanımı her okulun öznel koşullarına göre değişebilmektedir. Krizin perspektifi ve etkisi, kurumun kültürel yapısı ve çevresi ile yakından ilişkilidir. Farklı eğitim kurumları benzer durumlarda farklı tepkiler verebilir. Örneğin; anne babanın boşanması bir okulda kriz olarak değerlendirilirken; diğer bir okulda olağan bir durum olarak değerlendirilebilir.

Okulların yapısal özelliklerine bağlı olarak şiddet, zorbalık, hırsızlık, ölüm, yaralanma, bulaşıcı hastalıklar, okulların maddi ve fiziki yetersizlikleri gibi krize yol açması muhtemel birçok husus olduğu görülebilir (Liou, 2015). Her okul, krizi farklı şekilde yaşar ve her okulun fiziksel, sosyal ve çevresel yapısı ayrı olduğu için mevcut krizler ve müdahale yöntemleri farklıdır. Ancak genel anlamda okullarda kriz yönetimi için bir çerçeve çizmek mümkündür (Brock vd., 2002).

2.10.1. Okullarda Krize Neden Olan Faktörler

Okulların kriz sinyallerini önceden tespit etmek için yapacakları en iyi çalışmalardan biri, kurum için olası krizlerin listesini hazırlamaktır. Kurumun kriz sürecini daha kolay atlatabilmesi için olası sonuçların önceden tahmin edilmesi ve bu liste doğrultusunda kurumun uğrayacağı maddi ve manevi zararın hesaplanması önemlidir (Newgass ve Schonfeld, 2000). Eğitim kurumlarındaki olası kriz nedenlerini dış etkenlerin neden olduğu krizler ve iç etkenlerin neden olduğu krizler şeklinde iki başlık altında incelemek olanaklıdır. Okullar bir kriz yönetim planı geliştirmeden önce karşılaşılabilecekleri kriz faktörlerini okul içi faktörler ve okul dışı faktörler olarak ele alabilirler. Böylece daha kapsamlı bir kriz yönetim planı uygulayabilirler (Harris, 2020).

2.10.1.1. İçsel Faktörler

Okulun iç sorunlarından kaynaklanan ve krize neden olan faktörler incelendiğinde, servis aracı kazaları, okul içi şiddet olayları, istismar olayları, intihar veya okulun yönetim eksiklikleri vb. konular gündeme gelmektedir. Okullarda, okulun iç işlerinden kaynaklanan krizlerin yanı sıra öğrencilerden kaynaklanan krizler de olmaktadır. Öğrencilerin olumsuz davranışları, okul çetesi olayları, okullarda yaşanan kavgalar gibi durumlar krizlere yol açmaktadır. Ayrıca okulda meydana gelmesi muhtemel herhangi bir kaza durumu, bir öğrenci veya öğretmenin ölümü veya yaralanması, öğrencilerin kendi aralarında veya öğrenciler ile okul personeli arasında çıkan şiddetli kavgalar gibi durumlar okulun iç dinamiklerinden kaynaklanabilen ve krize dönüşmeden okul yönetiminin müdahalesi ile çözülebilen okul içi kriz faktörleridir. Okul donanımına zarar verilmesi, okulda şüpheli bulunması, öğrencilerin rehin alınması, öğrenci kaçırma veya öğrencinin kaybolması okulda krize yol açabilecek diğer unsurlar kapsamında ele alınmaktadır (Knox ve Roberts, 2005).

Okul içi faktörler ele alındığında, okulu oluşturan unsurların okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve okul personeli olduğu görülmektedir. Okullar farklı geçmişlere, kimliklere, kültürlere, anlayışlara ve algılama becerilerine sahip birçok insanı bünyesinde barındırmaktadır. Dolayısıyla bu kadar farklı unsuru bünyesinde barındıran bir yer için kriz kaçınılmazdır. Çünkü tüm bu insanların ihtiyaçlarına aynı anda cevap vermek ve hepsini aynı anda karşılamak oldukça zordur.

Okul yönetimi, okul müdürü ve okul müdür yardımcılarından oluşur ve bu ekip, okulun yönetimi ve idari işlerinden sorumludur. Bu ekibin eksik kaldığı durumlarda krize uygun bir ortam oluşmaktadır. Yöneticilerin sorunların nedenlerini kavrayamamaları ve duruma uygun çözümler üretememeleri, okulun mevcut durumunu ve çevresel faktörleri doğru analiz edememeleri ve mevcut kaynakları doğru kullanmamaları krize zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında okul yönetiminin liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. İyi liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, krizle nerede ve nasıl karşılaşacaklarını ve bu durumla nasıl baş edebileceklerini analiz edebilirler. Okul yönetimi, krizi iyi yönetebilmek için hem iç iletişimi hem de okulun çevresiyle olan iletişimini sürdürmek zorundadır. Böylece kriz için gerekli bilgileri toplayarak harekete geçebilirler. Bu şekilde yönetici kadro, okulda oluşturulan takım ruhu ile kriz yönetiminde etkin ve iyi sonuçlar alacaktır. Çünkü kriz yönetimi bir ekip işidir. Okul yönetimi bu sürece öncülük etmektedir (Harris, 2020).

Kriz sürecinin iyi yönetilmesi veya krizlerin önceden fark edilmesi okul yönetiminin görevi olmanın yanı sıra öğretmenlerin de görevidir. Çünkü öğretmen, sınıfın lideridir. Bu nedenle, sınıfları için okul yönetimi ile benzer sorumlulukları paylaşırlar ve diğer yandan kriz yönetimi sürecinde yönetimi desteklemekten sorumludurlar. Bu anlamda, öğretmenlerin iyi yönetsel niteliklere sahip olması ve sınıf içi iletişim sürecini iyi yönetmesi gerekmektedir (Cowan ve Rossen, 2013). Sonuç olarak, öğretmen kendisinden beklenen örnek insan davranışlarını gösterdiği sürece kriz yönetim sürecine olumlu katkı sağlayacak veya krizin ortaya çıkmadan önlenmesine yardımcı olacaktır (Newgass ve Schonfeld, 2000).

Okulda öğretim kadrosu dışında görev yapan idari personel, sekreterler, katipler, çalışanlar, güvenlik personeli vb. personelin de öğretmenler gibi örnek bir insan olma sorumluluğunu taşıması gerekmektedir. Öte yandan, krizin olası nedenleri dışında, bir davranış ya da yönetim ile anlaşmazlıklar da krize neden olabilecek faktörler arasındadır. Yönetim, bu durumların önüne geçebilmek için gerekli rol dağılımını yapmalı ve personelde farkındalık yaratmalıdır. Krizin erken uyarı sinyallerini tespit etmede ve ilk müdahalede okulun rehberlik servisine önemli bir görev düşmektedir (Nickerson vd., 2006). Bu durumda, rehberlik servisi de tıpkı yönetici ve öğretmen gibi krizin iyi bir şekilde çözülmesinde ve krizin iyi yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Rehberlik servisi ailevi sorunlar, akraba kaybı, hastalık, sosyal çevre değişikliği gibi konulara hazırlanmalı ve öğrencilerle bu konularda iletişim kurulmalıdır. Kriz durumunu tüm önleme çabalarına rağmen ciddileşen kriz durumlarında okul yönetimi ve kriz yönetim ekibi duruma müdahale etmelidir. Aksi takdirde kriz tüm okulu etkileyebilir (Lichtenstein, 1994).

2.10.1.2.Dışsal Faktörler

Okul dışı faktörler ekonomi, doğal afet, siyasi yapı vb. şekilde okulun kontrolü dışında gelişen nedenlerden kaynaklanan kriz faktörleridir. Dış etkenler; ekonomik dalgalanmalar, öğrenci sayısının artması veya azalması, siyasi baskılar, doğal afetler, salgın hastalıklar gibi konulara bağlı olarak açıklanmaktadır. Ayrıca şiddet eylemleri, terör tehdidi ve savaş tehdidi de krize neden olabilecek dış etkenler olarak değerlendirilebilir. Örneğin; rehin alma, ateş etme, bomba tehdidi gibi olaylar eğitim kurumu içinde meydana gelen ancak dış etkenlerden kaynaklanan kriz durumları arasında yer almaktadır (Nickerson vd., 2006). Bu olaylar, kısmen okulun müdahale alanı dışındadır ve müdahale için dış mercilerden yardım istenmesi gerekir. Ülke genelinde yaşanan siyasi veya ekonomik bir değişim, ülke genelinde yaşanan bir doğal afet okulun kontrol mekanizması dışında gelişen krizlerdir. Okullar bu krizlerin oluşmasını engelleyemeyebilir ancak bu durumları krize dönüşmeden

atlatmak veya minimum hasarla geçirmek için çaba gösterebilirler. Deprem, sel, fırtına gibi doğal afetler, okulun kontrolü dışında gelişen ve tüm insanlığı etkileyen olaylardır (Cornell ve Sheras, 1998). Bunların ne zaman ve nasıl ortaya çıkacağını kestirmek ve bunları önlemek zor olduğu için kurumların bu konuda her zaman tedbirli olmaları gerekmektedir. Hazırlıklı olmak doğal afetin yaşanmasını engellemeyecektir ancak meydana gelmesi muhtemel kayıpları en aza indirebilecektir. Bu tür doğa olaylarına Türkiye'de de tanık olunmakta ve bu olgular eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Örneğin; 1999 yılında meydana gelen Marmara depreminde yakınlarını kaybeden, büyük maddi kayıplara uğrayan ve bu olaydan psikolojik olarak etkilenen kişiler olmuştur. Bu tür durumlarda eğitim kurumlarının öğrencilerine, personeline ve velilerine psikolojik destek vermesi gerekmektedir (Cowan ve Rossen, 2013).

Krize neden olan bir diğer okul dışı faktör ekonomidir. Yeterli gelir elde edemeyen okullar, bazı sıkıntılar yaşayabilmekte ve öğrencilerine gerekli fiziki koşulları sağlamakta zorlanmaktadır. Okul bu durum karşısında velilerin ve öğrencilerin tepkisini çekebilir. Geçim sıkıntısı çeken okullar, ısınma sorunları nedeniyle eğitime ara vermek zorunda kalabilir veya özel okullar çalışanlarının maaşlarını ödeyemeyebilir. Bu durumlar da çalışan kaybına neden olmaktadır (Cornell ve Sheras, 1998). Öte yandan aileler, çocuklarını okula göndermemeye veya düzensiz olarak göndermeye başlayabilir. Okulun veya ailelerin maddi sıkıntı yaşaması eğitim sürecini kesintiye uğratır ve bu durum, eğitim kurumları için bir kriz kaynağına dönüşebilir (Allen vd., 2002).

Terör saldırıları, savaş durumu gibi istisnai durumlar da okul dışı bir başka kriz faktörü olarak ele alınmaktadır. Bu tür olaylar sadece okulda değil tüm ülkede meydana gelse de okulları etkilemektedir. Terör eylemleri veya savaş durumunda okullar da tehdit saldırısı altındadır ve bu duruma karşı önlem almış olmaları gerekir (Kerr ve King, 2018).

2.10.2. Okullarda Kriz Sürecinde İletişim

Kriz yönetimi planı hazırlanırken her öğrenci için ayrı bir iletişim bilgisi bulunmalı ve bu iletişim adresleri erişilebilir olmalıdır. Okullar, kriz iletişim stratejilerini belirlerken öncelikle hedef kitlelerini ve paydaşlarını iyi analiz etmelidir (Allen vd., 2002). Her okulda okulun içinde bulunduğu bölge, il, ilçe ve mahalleye bağlı olarak farklı kültürel özellik ve yapıları sahip öğrenci, veli ve çalışan grubu bulunmaktadır. Okul yönetimi, kriz sırasında veya sonrasında temasa geçeceği grubu belirlemeli ve kriz yönetimine uygun bir iletişim

stratejisi geliştirmelidir. Kullandığı dili ve üslubu da buna göre düzenlemelidir (Brock vd., 2016). Kullanılan dil, dedikodu ve söylenti ortamının önünü kesmek açısından önemlidir.

Kriz, okul yöneticisi tarafından engellenemeyebilir ve beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabilir. Okullar kriz sırasında ve sonrasında kullanacakları iletişim stratejilerini belirlemelidir. Bilgi paylaşımı telefon, mail ortamında ve yazılı bültenler aracılığıyla yapılabilmektedir (Smith ve Riley, 2012). Sağlanan bilgiler hangi kanaldan olursa olsun açık ve tutarlı olmalıdır. Bir kriz iletişim stratejisi geliştirirken, kurum öncelikle bir kriz yönetim planı olduğunu paydaşlarına duyurmalıdır. Sadece okulda anons edilerek bilgilendirme yapılmamalıdır, bu durum kaosa neden olabilir. Çünkü okul, gelecek için garanti sözü veren ve sözünü tutması gereken bir kurumdur. Bu nedenle, geleceğe her zaman umutla bakmalı ve paydaşlarına bu inancı aşılamalıdır. Velilerin, öğrencilerin ve çalışanların kriz yönetim planı hakkında bilgilendirilmesi, okulun her zaman krize hazır olduğunu kanıttır ve bu da okul camiasına duyulan güveni artırmaktadır (Jimerson vd., 2005). Bu kriz yönetim planı erişilebilir olmalı ve kriz yönetim planı okulun web sitesinde veya dağıtılan kılavuzlarda yer almalıdır.

Kriz sırasında öğrencilerin alınacağı yer, her veli ile nasıl iletişim kurulacağı, kriz yönetim planında ayrıntılı olarak belirtilmelidir (Poland, 1994). Okul yönetimi mutlaka öğretmenlerini ve velileri bilgilendirmeli, öğretmenler de öğrencileri kriz konusunda bilgilendirmelidir. Bu bilgilendirme küçük grup toplantıları şeklinde yapılabilir. Çünkü daha az kalabalık olan ortamlarda insanlar merak ettikleri konuları sorma ve endişelerini giderme imkânı bulurlar (Cowan ve Rossen, 2013). Okul yönetimi bu toplantılar dışında çalışanlara, öğrencilere ve velilere krizin seyri hakkında bilgi vermelidir. Böylece insanların kafasındaki boşluklar doldurulacak ve soru işaretlerinin sayısı azalır. Bilgilendirme birebir iletişim yoluyla da yapılabilir. Bu şekilde yapılması planlanan bilgilendirmede, bilgilendirilen kişiye dürüst ve samimi yaklaşılmalıdır.

Bu bilgilendirmeler sayesinde okul yönetimi, söylenti ve spekülasyon ortamının önüne geçmekte ve aynı zamanda okul camiasının krizle ilgili daha sonra nasıl duygusal ve davranışsal bir tablo ortaya çıkaracağını belirlemektedir. Bu süreçte yanlış yönlendirmeler olabilir. Kriz zamanlarında insanlar kendilerini gelecek kaygısına ve umutsuzluğa bırakırlar. Şokla birlikte kişide ilgisizlik, üzüntü, depresyon, sinirlilik, ağlama nöbetleri, baş ağrısı, karın ağrısı gibi semptomlar görülebilir (Kerr ve King, 2018).

Kriz iletişiminin en önemli noktalarından biri, kurum içi iletişimin gücüdür. Okul, kriz sırasında verilen strateji doğrultusunda öğrenciler, personel, veliler ve medya ile krizle ilgili bilgileri paylaşmalıdır (Brock vd., 2002). Böylece eğitim kurumları bazı krizlerin daha ortaya çıkmadan önlenmesini sağlayabilir. Örneğin; öğretmenlerden, öğrencilerini gözlemlemesi ve kriz anında tepkilerini tahmin etmesi beklenir. Bir öğretmenin öğrencileriyle yakından ilgilenmesi ve sorunları hakkında bilgi sahibi olması, bazı krizlerin daha ortaya çıkmadan önlenmesini sağlayabilir. Aynı şekilde, yöneticilerin de çalışanlarını gözlemlemesi gerekmektedir. Bu nedenle, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin güçlü gözlem becerilerine ve iyi iletişim becerilerine sahip olmaları, kriz yönetimi açısından önemlidir. Böylece aile içi şiddet, uyuşturucu kullanımı, depresyon ve intihar eğilimi gibi durumlar önceden tespit edilerek engellenebilir (Cowan ve Rossen, 2013).

Yönetici, okulun sesidir. Kriz öncesinde olduğu gibi kriz sırasında ve sonrasında da iletişim açısından yöneticilere düşen görevler vardır. Öğrencilerini, öğretmenlerini ve velilerini dinlemeli ve ihtiyaçlarını dile getirmelerine izin vererek onlara destek olmalıdır (Cornell ve Sheras, 1998). Örneğin; okul topluluğundan bazı kişilerin psikolojik desteğe veya yakıt, kıyafet, erzak gibi şeylere ihtiyacı olabilir. Öte yandan, herkesin olaylara tepki verme şekli farklıdır. Konuşma, travmayla baş etmenin en iyi yoludur (Johnson, 2000). Bir yönetici önce bunu bilmelidir. Kişilerin konuyla ilgili duygularını birbirleriyle paylaşmalarına ve benzer duygulara sahip kişilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına izin verilmelidir. Aynı şekilde öğretmenler de öğrencilerin olaylara tepkilerini ve ihtiyaçlarını sınıfta gözlemlemelidir. Okulda intihar, ölüm, kaçırma gibi olaylar olabilir. Bunların sonucunda travma yaşayan bu öğrencilerle öğretmenler, her gün karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler öğrencileriyle bu konuda açık ve dürüst bir iletişim kurmalı, rehber öğretmen aracılığı ile sınıfta duygularını ifade etmelerine izin vermelidir (Liou, 2015).

2.10.3. Okullarda Kriz Sonrası Dönem

Okullarda krizin kurum üzerindeki etkileri, kriz sona erdikten sonra da devam edebilir. Bu sürenin uzunluğu, yetkililerin durumu kontrol altına alma becerisine, alınan önlemlere ve sürecin medyada yer alma süresine bağlı olarak değişir. Kriz durumları aileler, öğrenciler ve okul çalışanları üzerinde kalıcı etkiler yaratabilmektedir (Knox ve Roberts, 2005). Bu etkiler psikolojik, duygusal, fiziksel veya ekonomik olabilir. Bireylerde tanık olunan duygusal travmalar genel olarak korku, duygusal tükenme, güvensizlik, aşırı tepki verme şeklinde kendini gösterir (Lichtenstein, 1994). Bazı kişiler bir yakını kaybedebilir, bazı kişiler ekonomik zarar görebilir.

Kriz sonrası dönemde okulun bir an önce eski düzenine dönebilmesi için krizden etkilenen ve duygusal travmalar yaşayan bireylere destek sağlanmalıdır. Destek verecek kişi psikolog olmalıdır. Ayrıca travma yaşayan kişiler, duygularını yaşıtları ile paylaşmalıdır. Travma yaşayan kişilere hemen eğitimlerine veya işlerine dönmeleri için baskı yapılmamalı, onlara daha fazla zaman tanınmalıdır (Newgass ve Schonfeld, 2000). Öte yandan, krize aşırı tepki gösteren veliler mutlaka özel olarak telefonla veya yüz yüze bilgilendirilmelidir (Harris, 2020). Ebeveynler, krizle ilgili tüm güncel bilgilerden haberdar edilmelidir. Kriz sonrası dönemde kriz yönetim ekibi, yaşanan duygusal travmaları iyileştirmek ve okulun rutin işleyişine devam etmesini sağlamak için çaba sarf etmenin yanı sıra, yaşanan krizi değerlendirmeli ve yaşanan olaydan ders çıkarmalıdır. Ayrıca yönetim ekibi, bu değerlendirme sonucunda kriz yönetim planını geliştirmelidir (Nickerson vd., 2006).

2.11. Pandemi Döneminde Kriz Yönetimi

2019 yılının Aralık ayında, ilk defa Çin'in Wuhan şehrinde görülen koronavirüs, kısa zamanda tüm dünyayı etkilemiştir. Bu etki sonucunda Dünya Sağlık Örgütü, 11 Mart 2020 tarihinden itibaren COVID -19 pandemisini küresel salgın olarak ilan etmiştir. Birçok alanı olumsuz etkileyen bu küresel salgın, Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim-öğretim hayatını sekteye uğratmıştır. Türkiye için sosyal aktivitelerin Şubat ayı ile birlikte azalmış, Mart ayında ilk vakanın tespiti ile beraber yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir. Türkiye'de vakalardaki artışa bağlı olarak Nisan ayında sokağa çıkma yasakları başlamış ve bu durum hayatı durma noktasına getirmiştir (WHO, 2020).

Dünya çapında salgın hastalıklar ilk defa COVID-19 ile ortaya çıkmamıştır. Ancak hızlı nüfus artışı, ulaşım ve iletişim olanaklarının gelişmesi, COVID-19 salgını sürecinde farklı sonuçlara yol açmıştır. Bu nedenle, COVID-19 salgını günümüze göre değerlendirip krize bu doğrultuda müdahalenin yapılması gerekmektedir.

COVID-19 salgınının yayılmasını engellemek için eğitim kurumları geçici olarak kapatılmıştır (UNESCO, 2020). Bu kapatılma ile birlikte ülkelerin eğitim öğretim etkinlikleri, dünya tarihindeki en büyük kesintiye uğramıştır. 200'e yakın ülkede 1,6 milyar öğrenci, örgün eğitimden mahrum kalmıştır. Gelişmiş ülkelerde bu oran %94'e ulaşırken, az ve orta gelişmiş ülkelerde ise bu oran %99'a ulaşmıştır (United Nations, 2020). UNICEF'in gerçekleştirdiği araştırmaya göre, kreş ve çocuk bakım evlerinin pandemi nedeni ile kapalı olması, 40 milyon çocuğun okul öncesi eğitim almasına engel olmuştur (Gromada, Richardson ve Rees, 2020). Türkiye'de ise 18,5 milyon öğrenci, 950 bin civarında öğretmen bu süreçten etkilenmiştir. 23 Mart 2020'den itibaren, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT

aracılığıyla uzaktan eğitime geçilmiştir (Arık, 2020). Ayrıca Türkiye’de ve dünyada birçok ülke yükseköğretimde de eğitime ara verilmiş, eğitimler uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ancak bu süreçte eğitimin nasıl gerçekleşeceği, ders sınavlarının nasıl yapılacağı, telafi eğitiminin nasıl gerçekleşeceği, öğretmenlerin maaşları ve ek dersleri, yöneticilerin çalışma şekli, uzaktan eğitim için alt yapı eksikliği gibi birçok sorunla karşılaşmıştır (Sarı ve Sarı, 2020).

Uzayan eğitim dışı zaman arttıkça, öğrenme kayıpları bir sorun haline gelmiş ve ülkeler buna önlem olarak teknolojik altyapılarının imkânları çerçevesinde öğrenme kayıplarını azaltmaya çalışmıştır. Narin’e (2020) göre, COVID-19 salgını sürecinde dünya ülkelerinin kendilerini yeniden değerlendirmesi ve çağın ihtiyaçlarına göre sistemlerini yeniden yapılandırılarak yeni kural ve normlar geliştirilmesi gerekmektedir. Öte yandan kriz durumundan çıkabilmek için yaşanan sorunların yönetilebilir, tahmin edilebilir ve kontrol edilebilir olması gerektiği söylenebilir. Ancak kriz durumlarında mükemmel bir yönetim süreci uygulamak her zaman başarılı olmayabilir. Doğal felaketleri, küresel salgınları önceden tahmin etmek ve önlemek günümüz şartlarında oldukça zordur (Demirtaş, 2000).

Covid19 salgınının neden olduğu krizler, kurumların hatta ülkelerin tek başına mücadele edemeyeceği çok karmaşık acil durumlar olduğu söylenebilir. Bu tür durumlar çok kapsamlı ve donanımlı kriz yönetimi ekiplerini gerektirmektedir. Bununla birlikte, mevcut kriz yönetimi ekipleri yerel ve geçici kriz durumları için eğitilmiştir. Ancak COVID-19 gibi etkisi büyük olan küresel krizlere karşı eğitilmemişlerdir ve tecrübeli de değildir (Thielsch vd., 2020). Kriz yönetimi yaklaşımının yönetsel faydaları olduğu gibi uygulamalarda sorunlar oluşabilmektedir. Teoride çözüm önerileri ve kavramsal bir takım modeller geliştirilse de uygulamada birçok değişkenin etkili olması nedeniyle farklı sonuçlarla karşılaşılabilir. Bunun nedenleri arasında kriz durumunun tahmininin zor olması, krizlerin yeni karşılaşılan etkileri yani kendisini güncellemesi bir de kamu yönetiminin doğasında olan sınırlılıklardır (Genç, 2009).

COVID-19 pandemisi gerçekleştiği zaman diliminde her alanı etkilediği gibi akademik araştırmaları da etkilemiştir. Eğitim yönetimi alanında yapılan pandemi araştırmaları ise bu etkinin en güçlü şekilde izlendiği alanların başında gelmektedir. Örneğin Harris (2020) tarafından gerçekleştirilen “COVID-19- school leadership in crisis?” çalışmada, öngörülebilir gelecekte, okul liderleri, ortaya çıkan ve öngörülemeyen karmaşık durumlardan kaynaklanan sorunlarla uğraşmak durumundadır. Bu nedenle, başkalarını destekleyecek kadar sağlıklı ve iyi durumda kalmak, tüm liderlerin bir numaralı önceliği

olmalıdır. Ayrıca okullar, krizleri atlatabilmek için ebeveynlerden, bakıcılardan ve sivil toplum kuruluşlarından yardıma ihtiyaç duymaktadır. COVID-19 salgını nedeniyle eğitim liderliğinde yeni bir döneme geçilmektedir. Günümüzde daha az merkeziyetçi, işbirliğine inanan ve ağ tabanlı bir liderlik türü ortaya çıkmaktadır. Bu liderliğin en azından şimdilik, hiçbir ulusal standardı, yönergesi, şartı ve değerlendirme listesi bulunmamaktadır. Bu nedenle büyük kriz sonrası gelişen bu liderlik türüne dikkat çekmek gerekmektedir. Eze vd. (2021) tarafından yürütülen “COVID-19 pandemisinin Nijerya’da eğitim üzerindeki etkisi” başlıklı çalışmada, COVID-19’un neden olduğu zorluklar ve Nijerya eğitimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, COVID-19 salgını sırasında eğitimin zorlukları arasında okulların kapanması, yetersiz öğrenme, eğitim fırsatlarına eşit olmayan erişim ve yetersiz beceriler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca pandemi süreci, eğitimi olumsuz etkileyerek okul kayıtlarının düşük olmasına, eğitimde eşitsizliğe, düşük başarıya, zayıf okul verimliliğine ve başarıyı değerlendirmede zorluklara neden olmuştur.

Ulusoy ve Yavuz’un (2022) Türkiye’de yürüttüğü çalışmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile kriz yönetimi becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu yer almaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizine ilişkin süreçler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli araştırmalar var olan durumu betimleyen araştırmalardır (Karasar, 2011). Tarama modelinin yanı sıra ilişkisel tarama modelinden de bu araştırma kapsamında yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin birbirleri açısından aldıkları değer ve düzeylerin belirlendiği bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Ataşehir İlçesinde devlet okullarında görevli 3.462 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Ataşehir ilçesinde görevli 400 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem sayısı .95 güven aralığı .05 hata payı göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrenin niteliklere uygun şekilde hazırlanan kategorilerden evrendeki ağırlığı veya sıklığı ölçüsünde katılımcı seçilmesine dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Tablo 3.1’de, katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=400)

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	297	74.2
	Erkek	103	25.8
Toplam		400	100
Yaş	20-26 Yaş	43	10.8
	27-33 Yaş	80	20.0
	34-40 Yaş	220	55.0
	41 Yaş ve Üzeri	57	14.2
Toplam		400	100
Kıdem	1-5 Yıl	33	8.3
	6-10 Yıl	72	18.0
	11-15 Yıl	74	18.5
	16-20 Yıl	97	24.2
	21 Yıl ve Üzeri	124	31.0
Toplam		400	100
Okuldaki Görev Süresi	1-5 Yıl	172	43
	6-10 Yıl	145	36.2
	11-15 Yıl	33	8.3
	16 Yıl ve Üzeri	50	12.5
Toplam		400	100
Okul Türü	Ortaokul	111	27.7
	Lise	289	72.3
Toplam		400	100
Eğitim Durumu	Lisans	326	81.5
	Yüksek Lisans	74	18.5
Toplam		400	100

Tablo 3.1’de, katılımcıların %74.2’sinin kadın (N=297); %25.8’inin ise erkek (%25.8) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar yaş grupları açısından değerlendirildiğinde; 20-26 yaş arasındaki kişi sayısı 43 (%10.8), 27-33 yaş arasındaki kişi sayısı 80 (%20.0), 34-40 yaş arasındaki kişi sayısı 220 (%55.0) ve 41 yaş ve üzerindeki kişi sayısı 57 (%14.2) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar kıdem durumları açısından değerlendirildiğinde; 1-5 yıl çalışanlar 33 kişi (%8.3), 6-10 yıl arası çalışanlar 72 kişi (%18.0), 11-15 yıl arası çalışanlar 74 kişi (%18.5), 16-20 yıl arası çalışanlar 97 kişi (%24.2) ve 21 yıl ve üzeri çalışanlar 124 kişi (%31.0) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar okuldaki görev süresi açısından değerlendirildiğinde; 1-5 yıl arası görev yapanlar 172 kişi (%43), 6-10 yıl arası görev yapanlar 145 kişi (%36.2), 11-15 yıl arası görev yapanlar 33 kişi (%8.3) ve 16 yıl ve üzeri görev yapanlar 50 kişi (%12.5) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar okul türüne göre değerlendirildiğinde; Ortaokulda görev yapanlar 111 kişi (%27.7) ve Liseda

görev yapanlar 289 kişi (%72.3) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar eğitim durumlarına göre değerlendirildiğinde; lisans eğitimi alanlar 326 kişi (%81.5) ve yüksek lisans eğitimi alanlar 74 kişi (%18.5) olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, 2022 yılı Şubat-Nisan ayları arasında toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasından önce etik kurul başvurusu gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların okullarına gidilerek anketleri yüzyüze doldurmaları beklenmiştir ayrıca fiziksel olarak ulaşamayan veya okullarına gidilemeyen öğretmenlere ise Google Forms üzerinden çevrimiçi şekilde uygulama formu iletilmiştir. Katılımcıların her birine araştırma içeriğine göre hazırlanmış tam bilgilendirilmiş onam sunularak özgür iradesi ile imzalaması istenmiştir. Katılımcılara aynı zamanda araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu, Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği ve Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde kişisel bilgi formu, Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği ve Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formun katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi, okuldaki görev süresi, eğitim durumu ve okul türü gibi demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

3.4.2. Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği

Akan vd. (2014) tarafından geliştirilen Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği, otuz beş (35) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayıları dönüşümcü liderlik alt boyutunda .96, sürdürümcü liderlik alt boyutunda .85 ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda .82 olarak hesaplanmıştır. OMLSÖ her biri ayrı ayrı değerlendirilen üç boyuttan oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik alt boyutunda 1., 4., 6., 8., 10., 11., 14., 15., 16., 19., 20., 22., 23., 24., 25., 27., 30., 32., 34., 35 maddeler olmak üzere yirmi (20) madde, serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda 2., 9., 12., 13., 17., 26., 31., 33 maddeler olmak üzere sekiz (8) madde, sürdürümcü liderlik alt boyutunda 3., 5., 7., 18., 21., 28., 29 olmak üzere yedi (7) madde bulunmaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekte görüşler, Kesinlikle Katılmıyorum (1) ile Kesinlikle Katılıyorum (5) arasında puanlanmaktadır.

3.4.3. Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği

Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğinin üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden 1. ile 7. maddeler arası Kriz Öncesi Dönem; 8. ile 15. maddeler arası Kriz Dönemi ve 16. ile 31. maddeler arası ise Kriz Sonrası Dönem olarak adlandırılmaktadır. Okul Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerisi ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Kriz Öncesi Dönem alt boyutunda .95, Kriz Dönemi alt boyutunda .95, Kriz Sonrası Dönem alt boyutunda .98 ve ölçek genelinde ise .98 bulunmuştur. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçekte görüşler, Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4) ve Her zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır.

Tablo 3.2’de, ölçek seçenekleri ve puan aralıkları belirtilmiştir.

Tablo 3. 2. Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Ölçekler	Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı
Liderlik Stilleri Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00
	Kısmen Katılıyorum	4	3.41-4.20
	Kararsızım	3	2.61-3.40
	Kısmen Katılmıyorum	2	1.81-2.60
	Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80
Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği	Her Zaman	5	4.21-5.00
	Çoğunlukla	4	3.41-4.20
	Bazen	3	2.61-3.40
	Nadiren	2	1.81-2.60
	Asla	1	1.00-1.80

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, IBM SPSS 25 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan normallik dağılımı analizi, varyansların homojenliği, çoklu doğrusallık ve dışsal değerlerin parametrik testler için uygun olduğu belirlenmiştir. Değişkenlerin özelliklerini belirlemek için betimsel istatistikten (ortalama, yüzde, standart sapma) yararlanılmıştır. İki farklı değişken için farklılık testlerinden bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla değişken için ANOVA’dan yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson iki yönlü korelasyon analizi uygulanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin kriz yönetimi becerilerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de, okul müdürlerinin liderlik puanları verilmiştir.

Tablo 4. 1. Okul Müdürlerinin Liderlik Puanları (N=400)

Liderlik	N	$\bar{x}$	Ss
Dönüşümcü liderlik	400	3.05	.374
Sürdürümcü liderlik	400	3.18	.566
Serbest bırakıcı liderlik	400	3.18	.439
Liderlik Stili Toplam	400	3.11	.371

Tablo 4.1’de, okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ($\bar{x}=3.05$, $Ss=.374$); sürdürümcü liderlik ($\bar{x}=3.18$, $Ss=.566$) ve serbest bırakıcı liderlik puanlarının ($\bar{x}=3.18$, $Ss=.439$) ‘orta’ düzeyde olduğu ve ‘kararsızım’ şeklinde algılandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin liderlik stili toplam puanı da $\bar{x}=3.11$ ile ‘orta’ düzeydedir.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin okul müdürlerini etkili okul liderleri olarak görme yerine, vasat yöneticiler olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.2’de, cinsiyet değişkeni açısından liderlik puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Liderlik Puanları (N=400)

Liderlik	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	F	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	297	3.06	398	9.298	.505	.002*
	Erkek	103	3.03				
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	297	3.19	398	.753	.665	.386
	Erkek	103	3.15				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	297	3.19	398	2.607	.754	.107
	Erkek	103	3.16				

* $p<.05$

Tablo 4. 2’de, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından okul müdürlerinin liderlik özelliği puanları verilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin puanlar, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ancak ortalama puanlar, dönüşümcü liderlik alt boyutunda

[$t_{(.505)}; 398, p<.05$]] kadın öğretmenler lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3.06$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.03$) kıyasla okul müdürlerini görece daha yüksek düzeyde dönüşümcü lider olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.3'te, okul türü değişkeni açısından liderlik puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 3. Okul Türü Değişkeni Açısından Liderlik Puanları (N=400)

Liderlik	Okul Türü	N	$\bar{x}$	Sd	F	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Ortaokul	111	3.06	398	3.609	.187	.058
	Lise	289	3.05				
Sürdürümcü Liderlik	Ortaokul	111	3.22	398	.068	.782	.794
	Lise	289	3.17				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Ortaokul	111	3.20	398	.117	.313	.733
	Lise	289	3.18				

$p>.05$

Tablo 4.3'te, okul türü değişkeni açısından, okul müdürlerinin liderlik özellikleri puanları verilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik özelliği puanlarının, liderlik özelliği ve alt boyutlarında okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuçlara göre, farklı eğitim basamağındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özelliklerini benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.4'te eğitim durumu değişkeni açısından liderlik özelliği puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Liderlik Puanları (N=400)

Liderlik	Eğitim	N	$\bar{x}$	Sd	F	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	326	3.06	398	1.639	.772	.201
	Y. Lisans	74	3.02				
Sürdürümcü Liderlik	Lisans	326	3.17	398	4.796	.579	.029*
	Y. Lisans	74	3.22				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Lisans	326	3.20	398	.009	1.211	.924
	Y. Lisans	74	3.13				

* $p<.05$

Tablo 4.4'te, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından okul müdürlerinin liderlik özelliği puanları verilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin puanlar, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Öte yandan, sürdürümcü liderlik alt boyutunda [$t_{(.579)};$

398, $p<.05$)] yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.22$), lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere ($\bar{x}=3.17$) kıyasla okul müdürlerini görece daha yüksek düzeyde sürdürümcü lider olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4. 5'te, yaş değişkeni açısından liderlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 5. Yaş Değişkeni Açısından Liderlik Puanları (N=400)

Liderlik	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	SH
Dönüşümcü Liderlik	20-26 Yaş	43	3.09	.434	.066
	27-33 Yaş	80	3.04	.361	.040
	34-40 Yaş	220	3.06	.368	.025
	41 Yaş ve Üzeri	57	3.02	.380	.050
	Toplam	400	3.05	.375	.019
Sürdürümcü Liderlik	20-26 Yaş	43	3.30	.532	.081
	27-33 Yaş	80	3.23	.540	.060
	34-40 Yaş	220	3.14	.573	.039
	41 Yaş ve Üzeri	57	3.16	.594	.079
	Toplam	400	3.18	.566	.028
Serbest Bırakıcı Liderlik	20-26 Yaş	43	3.21	.431	.066
	27-33 Yaş	80	3.13	.444	.050
	34-40 Yaş	220	3.19	.441	.030
	41 Yaş ve Üzeri	57	3.21	.441	.058
	Toplam	400	3.18	.440	.022

Tablo 4.5'te, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik özelliklerini benzer şekilde algıladıkları görülmektedir.

Tablo 4.6'da, yaş değişkeni açısından liderlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 6. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=400)

Liderlik		KT	Sd	KO	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar arası	.113	3	.038	.266	.850
	Gruplar içi	55.916	396	.141		
	Toplam	56.028	399			
Sürdürümcü Liderlik	Gruplar arası	1.211	3	.404	1.262	.287
	Gruplar içi	126.653	396	.320		
	Toplam	127.863	399			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplar arası	.280	3	.093	.481	.696
	Gruplar içi	76.906	396	.194		
	Toplam	77.187	399			

$p > .05$

Tablo 4.6’da, yaş değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, okul müdürlerinin liderlik puanları, yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Grupların ortalama puanları arasında farklılıklar olmakla birlikte, bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özelliklerini benzer şekilde algıladıkları ve değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.7’de kıdem değişkeni açısından liderlik puanları verilmiştir.

Tablo 4. 7. Kıdem Değişkeni Açısından Liderlik Puanları (N=400)

Liderlik	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	SH
Dönüşümcü Liderlik	1-5 Yıl	33	3.04	.368	.064
	6-10 Yıl	72	3.06	.345	.041
	11-15 Yıl	74	3.07	.365	.043
	16-20 Yıl	97	3.02	.359	.036
	21 Yıl ve Üzeri	124	3.06	.412	.037
	Toplam	400	3.05	.374	.019
Sürdürümcü Liderlik	1-5 Yıl	33	3.26	.546	.095
	6-10 Yıl	72	3.23	.528	.062
	11-15 Yıl	74	3.18	.538	.063
	16-20 Yıl	97	3.18	.569	.058
	21 Yıl ve Üzeri	124	3.13	.655	.055
	Toplam	400	3.18	.566	.028
Serbest Bırakıcı Liderlik	1-5 Yıl	33	3.15	.445	.077
	6-10 Yıl	72	3.15	.444	.052
	11-15 Yıl	74	3.11	.426	.049
	16-20 Yıl	97	3.25	.419	.042
	21 Yıl ve Üzeri	124	3.21	.456	.041
	Toplam	400	3.18	.439	.022

Tablo 4.7’de, farklı meslek kıdemindeki öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özelliklerini benzer şekilde algıladıkları görülmektedir.

Tablo 4.8’de kıdem değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 8. Kıdem Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=400)

Liderlik		KT	Sd	KO	F	P
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar arası	.122	4	.031	.216	.930
	Gruplar içi	55.906	395	.142		
	Toplam	56.028	399			
Sürdürümcü Liderlik	Gruplar arası	.697	4	.174	.541	.706
	Gruplar içi	127.166	395	.322		
	Toplam	127.863	399			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplar arası	1.112	4	.278	1.444	.219
	Gruplar içi	76.074	395	.193		
	Toplam	77.187	399			

$p>.05$

Tablo 4.8’de, kıdem değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, okul müdürlerinin liderlik puanları, öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Grupların ortalama puanları arasında farklılıklar olmakla birlikte bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özelliklerini benzer şekilde algıladıkları ve değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.9’da, okuldaki görev süresi değişkeni açısından liderlik puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 9. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından Liderlik Puanları (N=400)

Liderlik	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	SH
Dönüşümcü Liderlik	1-5 Yıl	172	3.04	.356	.027
	6-10 Yıl	145	3.14	.346	.029
	11-15 Yıl	33	3.07	.357	.062
	16 Yıl ve Üzeri	50	2.81	.429	.061
	Toplam	400	3.05	.374	.019
Sürdürümcü Liderlik	1-5 Yıl	172	3.22	.545	.041
	6-10 Yıl	145	3.24	.510	.042
	11-15 Yıl	33	3.09	.592	.103
	16 Yıl ve Üzeri	50	2.92	.697	.098
	Toplam	400	3.18	.566	.028
Serbest Bırakıcı Liderlik	1-5 Yıl	172	3.24	.415	.032
	6-10 Yıl	145	3.21	.418	.035
	11-15 Yıl	33	3.23	.431	.075
	16 Yıl ve Üzeri	50	2.90	.496	.070
	Toplam	400	3.18	.440	.022

Tablo 4.9’da, okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin ortalama puanların öğretmenlerin okullarındaki görev süresi değişkeni açısından farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 4.10’da okuldaki görev süresi değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 10. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=400)

Liderlik Stili		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar arası	3.935	3	1.312	9.971	.000	4<1,2,3
	Gruplar içi	52.094	396	.132			
	Toplam	56.028	399				
Sürdürümcü Liderlik	Gruplar arası	4.537	3	1.512	4.856	.002	4<1,2,3
	Gruplar içi	123.327	396	.311			
	Toplam	127.863	399				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplar arası	4.554	3	1.518	8.275	.000	4<1,2,3
	Gruplar içi	72.633	396	.183			
	Toplam	77.187	399				

p<.05

Tablo 4.10’da, okuldaki görev süresi değişkeni açısından liderlik puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik puanları, dönüşümcü liderlik [$F_{(396)}$, 9.971, $p<.05$], sürdürümcü liderlik [$F_{(396)}$, 4.856, $p<.05$] ve serbest bırakıcı liderlik [$F_{(396)}$, 8.275, $p<.05$] alt boyutlarında, öğretmenlerin okullarındaki görev süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi sonuçlarına göre, farklılığın okullarında 16 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 16 yıl ve üzeri süre aynı okulda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik becerilerini daha düşük düzeyde puanlamıştır. Bu sonuçlara göre, farklı okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin geniş bir dönemi göz önünde bulundurma ve karşılaştırma yapabilme olanaklarına sahip oldukları ve mevcut okul müdürlerini liderlik açısından çok yeterli bulmadıkları söylenebilir.

4.2. Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.11’de okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri puanları verilmiştir.

Tablo 4. 11. Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Puanları (N=400)

Kriz Yönetimi	N	$\bar{x}$	Ss
Kriz Öncesi Dönem	400	2.58	.861
Kriz Dönemi	400	2.49	.892
Kriz Sonrası Dönem	400	2.55	.925
Kriz Yönetimi (Toplam)	400	2.54	.873

Tablo 4.11’de, okul müdürlerinin kriz yönetimi puanları verilmiştir. Okul müdürlerinin kriz öncesi dönemi yönetmeye ilişkin puanlarının $\bar{x}=2.58$ ile ‘düşük’ düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmenler okul müdürlerinin kriz dönemi $\bar{x}=2.49$ ve kriz sonrası dönemi yönetme becerilerini $\bar{x}=2.55$ ile ‘düşük’ düzeyde görmektedir.

Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12’de, cinsiyet değişkeni açısından kriz yönetim puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 12. Cinsiyet Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları (N=400)

Kriz Yönetimi	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	F	t	p
Kriz Öncesi	Kadın	297	2.59	398	3.338	.223	.068
	Erkek	103	2.56				
Kriz Dönemi	Kadın	297	2.55	398	3.461	.034	.064
	Erkek	103	2.55				
Kriz Sonrası	Kadın	297	2.52	398	3.145	.997	.077
	Erkek	103	2.42				

$p>.05$

Tablo 4.12’de, cinsiyet değişkeni açısından, okul müdürlerinin kriz yönetim becerisi puanları verilmiştir. Toplam kriz yönetimi ve alt boyutlarında ortalama puanların, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir

($p>.05$). Bu sonuçlara göre, kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.13'te okul türü değişkeni açısından kriz yönetim puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 13. Okul Türü Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları (N=400)

Kriz Yönetimi	Okul Türü	N	$\bar{x}$	Sd	F	t	p
Kriz Öncesi	Ortaokul	111	2.57	398	2.593	.091	.108
	Lise	289	2.58				
Kriz Dönemi	Ortaokul	111	2.55	398	2.059	.006	.152
	Lise	289	2.55				
Kriz Sonrası	Ortaokul	111	2.45	398	4.278	.629	.039*
	Lise	289	2.51				

* $p<.05$

Tablo 4.13'te, okul türü değişkeni açısından, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerisi puanları verilmiştir. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerisi puanları, kriz öncesi ve kriz dönemi alt boyutlarında, okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ancak ortalama puanlar, kriz sonrası alt boyutunda [$t_{(629)}$; 398, $p<.05$], liselerde görevli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Bu sonuçlara göre, liselerde görevli öğretmenlerin ($\bar{x}=2.51$), ortaokullarda görevli öğretmenlere ($\bar{x}=2.45$) kıyasla kendi okul müdürlerini, kriz sonrası dönemi yönetme becerileri açısından görece 'daha yeterli' algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.14'te, eğitim durumu değişkeni açısından kriz yönetimi puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 14. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları (N=400)

Kriz Yönetimi	Eğitim	N	$\bar{x}$	Sd	F	t	p
Kriz Öncesi	Lisans	326	2.58	398	1.983	.070	.160
	Y. Lisans	74	2.57				
Kriz Dönemi	Lisans	326	2.56	398	.001	.651	.977
	Y. Lisans	74	2.48				
Kriz Sonrası	Lisans	326	2.50	398	.084	.078	.772
	Y. Lisans	74	2.49				

$p>.05$

Tablo 4.14'te, okul türü değişkeni açısından, okul müdürlerinin kriz yönetim becerisi puanları verilmiştir. Bağımsız t-testi sonuçlarına göre, toplam kriz yönetimi ve kriz yönetimi

alt boyutları ortalama puanları arasında, okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Bu sonuçlara göre, farklı eğitim basamağındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.15'te yaş değişkeni açısından kriz yönetimi puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 15. Yaş Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları (N=400)

Kriz Yönetimi	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	SH
Kriz Öncesi	20-26 Yaş	43	2.60	.878	.134
	27-33 Yaş	80	2.73	.810	.090
	34-40 Yaş	220	2.56	.868	.058
	41 Yaş ve Üzeri	57	2.43	.880	.116
	Toplam	400	2.58	.861	.043
Kriz Dönemi	20-26 Yaş	43	2.55	.789	.120
	27-33 Yaş	80	2.62	.890	.099
	34-40 Yaş	220	2.44	.915	.062
	41 Yaş ve Üzeri	57	2.48	.890	.116
	Toplam	400	2.49	.861	.044
Kriz Sonrası	20-26 Yaş	43	2.65	.917	.140
	27-33 Yaş	80	2.71	.926	.103
	34-40 Yaş	220	2.47	.933	.063
	41 Yaş ve Üzeri	57	2.55	.884	.117
	Toplam	400	2.55	.925	.046

Tablo 4.15'te, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin ortalama puanlar arasında, belirgin bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.16'da, yaş değişkeni açısından kriz yönetimi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 16. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=400)

Kriz Yönetimi		KT	Sd	KO	F	p
Kriz Öncesi	Gruplar arası	3.110	3	1.037	1.403	.242
	Gruplar içi	292.665	396	.739		
	Toplam	295.775	399			
Kriz Dönemi	Gruplar arası	2.076	3	.692	.869	.457
	Gruplar içi	315.304	396	.796		
	Toplam	317.380	399			
Kriz Sonrası	Gruplar arası	3.733	3	1.244	1.460	.255
	Gruplar içi	337.533	396	.852		
	Toplam	341.266	399			

$p>.05$

Tablo 4.16’da, yaş değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kriz yönetim puanlarının yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Grupların ortalama puanları arasında farklılıklar olmakla birlikte, bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini benzer şekilde algıladıkları ve değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.17’de meslek kıdemi değişkeni açısından kriz yönetimi puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 17. Meslek Kıdemi Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları (N=400)

Kriz Yönetimi	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	SH
Kriz Öncesi	1-5 Yıl	33	2.84	.789	.137
	6-10 Yıl	72	2.71	.792	.093
	11-15 Yıl	74	2.56	.894	.103
	16-20 Yıl	97	2.55	.921	.093
	21 Yıl ve Üzeri	124	2.47	.845	.076
	Toplam	400	2.58	.861	.043
Kriz Dönemi	1-5 Yıl	33	2.86	.867	.151
	6-10 Yıl	72	2.58	.868	.102
	11-15 Yıl	74	2.43	.951	.110
	16-20 Yıl	97	2.41	.909	.092
	21 Yıl ve Üzeri	124	2.45	.846	.076
	Toplam	400	2.49	.892	.044
Kriz Sonrası	1-5 Yıl	33	2.82	.916	.159
	6-10 Yıl	72	2.68	.915	.108
	11-15 Yıl	74	2.45	.948	.110
	16-20 Yıl	97	2.46	.927	.094
	21 Yıl ve Üzeri	124	2.53	.910	.082
	Toplam	400	2.55	.925	.046

Tablo 4.17’de, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin ortalama puanlar arasında, belirgin bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.18’de, meslek kıdemi değişkeni açısından okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 18. Meslek Kıdemi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=400)

Kriz Yönetimi		KT	Sd	KO	F	p
Kriz Öncesi	Gruplar arası	4.954	4	1.238	1.682	.153
	Gruplar içi	290.821	395	.736		
	Toplam	295.775	399			
Kriz Dönemi	Gruplar arası	6.310	4	1.578	2.003	.093
	Gruplar içi	311.070	395	.788		
	Toplam	317.380	399			
Kriz Sonrası	Gruplar arası	5.123	4	1.281	1.505	.200
	Gruplar içi	336.143	395	.851		
	Toplam	341.266	399			

$p > .05$

Tablo 4.18’de, öğretmenlerin meslek kıdemi değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kriz yönetimi puanları, kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Grupların ortalama puanları arasında farklılıklar olmakla birlikte, bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin krizi yönetme becerilerini benzer şekilde algıladıkları ve değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.19’da okuldaki görev süresi değişkeni açısından kriz yönetimi puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 19. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından Kriz Yönetimi Puanları (N=400)

Kriz Yönetimi	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	SH
Kriz Öncesi	1-5 Yıl	172	2.67	.844	.064
	6-10 Yıl	145	2.61	.866	.072
	11-15 Yıl	33	2.40	.767	.133
	16 Yıl ve Üzeri	50	2.31	.913	.129
	Toplam	400	2.58	.861	.043
Kriz Dönemi	1-5 Yıl	172	2.52	.913	.069
	6-10 Yıl	145	2.52	.885	.073
	11-15 Yıl	33	2.36	.810	.141
	16 Yıl ve Üzeri	50	2.44	.904	.128
	Toplam	400	2.49	.892	.044
Kriz Sonrası	1-5 Yıl	172	2.56	.946	.072
	6-10 Yıl	145	2.64	.919	.076
	11-15 Yıl	33	2.41	.848	.147
	16 Yıl ve Üzeri	50	2.32	.895	.126
	Toplam	400	2.55	.925	.046

Tablo 4.19’da, okul müdürlerinin kriz yönetimi puanlarının, öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 4.20’de, okuldaki görev süresi değişkeni açısından ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 20. Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=400)

Kriz Yönetimi		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Kriz Öncesi	Gruplar arası	6.210	3	2.070	2.831	.038*	1>4
	Gruplar içi	289.565	396	.731			
	Toplam	295.775	399				
Kriz Dönemi	Gruplar arası	.849	3	.283	.354	.786	
	Gruplar içi	316.531	396	.799			
	Toplam	317.380	399				
Kriz Sonrası	Gruplar arası	4.446	3	1.482	1.742	.153	
	Gruplar içi	336.820	396	.851			
	Toplam	341.266	399				

*p<.05

Tablo 4.20’de, okuldaki görev süresi değişkeni açısından kriz yönetimi puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin puanların, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>.05$). Ancak kriz öncesi [$F_{(396)}$, 2.831, $p<.05$]] alt boyutunda, öğretmenlerin okullarındaki görev süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi sonuçlarına göre, farklılığın okullarında 16 yıl ve üzeri süre çalışan öğretmenler ile 1-5 yıl çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 16 yıl ve üzeri süre aynı okulda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini daha düşük düzeyde puanlamıştır. Bu sonuçlara göre, farklı okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin geniş bir dönemi göz önünde bulundurma ve karşılaştırma yapabilme olanaklarına sahip oldukları ve mevcut okul müdürlerini kriz yönetimi açısından çok yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Tablo 4.21’de, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ve kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson çift yönlü korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 21. Liderlik Özellikleri ve Kriz Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (N=400)

Ölçek	1	2
1. Liderlik Özellikleri	1.00	.651**
2. Kriz Yönetimi	.651**	1.00

** $p \leq .01$

Tablo 4.21’de, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ve kriz yönetimi becerileri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .651$, $p \leq .01$). Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik özellikleri puanları arttıkça o kriz yönetimi becerileri puanlarının artacağı söylenebilir.

Tablo 4.22’de, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson çift yönlü korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 22. Liderlik Özellikleri ile Kriz Yönetimi Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişken	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	4
1. Liderlik Stili	3.11	.371	1.00	.64**	.58**	.64**
2. Kriz Öncesi Dönem	2.58	.861		1.00	.87**	.88**
3. Kriz Dönemi	2.49	.892			1.00	.90**
4. Kriz Sonrası Dönem	2.55	.925				1.00

** $p < .01$

Tablo 4.22’de, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri alt boyutlarından *Kriz Öncesi Dönem* ($r = .64$; $p < .01$); *Kriz Dönemi* ($r = .58$; $p < .01$) ve *Kriz Sonrası Dönem* ($r = .64$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik becerileri arttıkça, kriz yönetimi becerilerinin artacağı söylenebilir.

Tablo 4.23’te, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri ile liderlik özellikleri alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson çift yönlü korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 23. Kriz Yönetimi Becerileri ile Liderlik Özellikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişken	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	4
1. Kriz Yönetimi	2.54	.873	1.00	.53**	.68**	.50**
2. Dönüşümcü Liderlik	3.05	.375		1.00	.64**	.54**
3. Sürdürümcü Liderlik	3.18	.566			1.00	.62**
4. Serbest Bırakıcı Liderlik	3.18	.440				1.00

**p<.01

Tablo 4.23'te, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri ile liderlik özellikleri alt boyutlarından *Dönüşümcü Liderlik* ($r=.53$; $p<.01$); *Sürdürümcü Liderlik* ($r=.68$; $p<.01$) ve *Serbest Bırakıcı Liderlik* ($r=.50$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri arttıkça, liderlik becerilerinin artacağı söylenebilir.

Tablo 4.24'te, okul müdürlerinin liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerilerini yordama düzeyine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 24. Liderlik Becerilerinin Kriz Yönetimi Becerilerini Yordama Düzeyi

Değişkenler	B	sH	β	t	p
Sabit	2.222	.281		7.919	.000*
Kriz Yönetimi	1.533	.090	.651	17.099	.000*
R=.651 R ² =.424					
F=292.387 p= .000					

*p≤ .01

Tablo 4.24 incelendiğinde, anlamlılık düzeyi $p=.000$; $p<0.01$ olduğu için kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonucuna göre, okul müdürlerinin liderlik becerileri ile kriz yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($R= .651$, $R^2= .424$, $F= 292.387$, $p<.01$) bulunmuştur. Okul müdürlerinin liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerilerini ($\beta=.651$, $p< .01$) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik becerileri (toplam puan) kriz yönetimi becerilerini, pozitif yönde ve orta düzeyde etkilemektedir. Regresyon katsayısı anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin liderlik becerilerinin (toplam puan) kriz yönetimi becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. R^2 değeri .424 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, okul müdürlerinin liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerilerinin yaklaşık % 42'sini açıkladığını göstermektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, sonuçlara yer verilerek daha önce yürütülen benzer çalışmalar ile araştırma bulguları tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

1. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar okul müdürlerinin liderlik özelliklerini genel olarak ‘orta’ düzeyde görmekte ve ‘kararsızım’ şeklinde değerlendirmektedir. Ancak okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, görece daha düşük puanlanmıştır. Oysa, kriz süreçlerinde okul müdürlerinden daha çok dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemeleri beklenmektedir. Alanyazında, benzer ve farklı sonuçları içeren çalışmalara rastlamak olasıdır. Araştırmalardan elde edilen ortak sonuçlar, COVID-19 döneminde okullarda akademik başarının azalması, psikososyal sorunlar, yönetim ve yönetişim sorunları, alt yapı yetersizliği vb. sorunların ortaya çıktığını göstermektedir (Demirdağ, 2022). Saka (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, COVID-19 salgını sürecinde, okul müdürlerinin orta düzeyde liderlik özellikleri sergiledikleri ve gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları sırasında öğrenci katılımının yeterli düzeyde olmadığı, bu noktada beklenen başarıya ulaşamadığı bulguları yer almaktadır. Güzel ve Güzel-Evecen (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenler, okul müdürlerinin COVID-19 salgını döneminde, liderlik açısından çok yetersiz kaldıklarını ifade etmektedir. Oysa Ulusoy ve Yavuz (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenler okul müdürlerinin COVID-19 salgını sürecinde, okul müdürlerinin liderlik becerilerini yüksek bulmaktadır.

2. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin puanlar; cinsiyet, eğitim durumu ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından istatistiksel anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ancak okul türü, yaş ve meslek kıdemi değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından sonuçların farklılaşmasının, okul müdürlerinin genellikle erkek olması, kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürleri ile iletişimini farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca eğitim durumu ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılığın liderliğe yüklenen anlam ve okul müdürünün yönetim özelliğini uzun süre deneyimlemenin yarattığı farkındalık ile ilgili olduğu düşünülebilir. Alanyazında, benzer veya farklı bulguları içeren çalışmalara rastlamak olasıdır.

Nitekim Savcı (2008) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz dönemideki liderlik özelliklerine ilişkin algılarının cinsiyet durumu, mesleki kıdem değişkenleri açısından değişmediği; ancak eğitim durumlarına ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulguları yer almaktadır. Özalp ve Levent (2021) tarafından yürütülen araştırmada ise okul müdürlerinin kriz döneminde liderlik özelliklerinin katılımcıların cinsiyetine, eğitim durumuna ve kariyer evrelerine göre farklılık göstermediği; katılımcıların çalıştıkları okul türüne ve müdürle birlikte çalışma süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

3. Öğretmenler okul müdürlerinin pandemi sürecinde kriz yönetimi becerilerini ‘düşük düzeyde’ görmekte ve ‘nadiren’ şeklinde değerlendirmektedir. Bu durumun, Türkiye’nin COVID-19 pandemi sürecine hazırlıksız yakalanması ve sürecin eğitim dahil pek çok sektörde farklı sorunları beraberinde getirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Pandemi sürecinden önce yapılan araştırmalarda, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerisi katılımcılar tarafından daha olumlu bulunmaktadır. Nitekim Maya (2014) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenler, kamu ilkokullarında çalışan yöneticilerin kriz yönetimi becerilerini genelde ve tüm alt boyutlarda orta düzeyde görmektedir. Benzer şekilde, Töre (2020), tarafından yürütülen araştırmada bu çalışmadan farklı olarak okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yukarıdaki yaklaşımın aksine sonuçlara ulaşmak da olasıdır. Sayın (2008) tarafından yürütülen araştırmada, ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin kriz yönetimi konusundaki bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğunu bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca aynı araştırmaya göre bazı yöneticilerin riskleri önceden belirleyemediği için kriz senaryolarına hazırlanamadıkları belirlenmiştir. Yine Mutlu (2022) tarafından pandemi sürecinde yürütülen araştırmada, bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak okul müdürlerinin orta düzeyde kriz yönetimi becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Ulusoy ve Yavuz (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenler okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini yüksek bulmakta ve çoğunlukla şeklinde değerlendirmektedir.

4. Okul müdürlerinin pandemi sürecinde kriz yönetimi becerilerine ilişkin puanlar okul türü ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta; cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve meslek kıdemi değişkenleri açısından farklılaşmamaktadır. Bu sonuçların daha çok ortaokullarda ve liselerde okullardan beklentilerin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan, okul müdürleri ile birlikte çalışma süresinin okul müdürlerini uzun süre gözleme ve yönetsel becerilerini daha iyi analiz

edebilmeye bağılı olarak oluşan farkındalığın da belirleyici bir rol oynaması olasıdır. Alanyazında benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlamak olanaklıdır. Mutlu'nun (2022) araştırmasında, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri düzeylerinin öğretmenlerin kriz yaşantılarının olmasına, görev yapılan okul türü ve kademesine ve öğretmenlerin meslek kıdemlerine bağılı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine bağılı olarak ölçeğin kriz anı ve kriz sonrası alt boyutlarında farklılaşma görülmezken; ölçeğin kriz öncesi alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine bağılı olarak farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin kriz yönetimi beceri düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumlarına bağılı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde, Sayın (2008) tarafından yürütölen araştırmada, okul müdürlerinin kriz yönetimi bilgi düzeylerine ilişkin ortalama puanların katılımcıların meslek kıdemi ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

5. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçların okul müdürlerinden kriz dönemlerinde lider yöneticilik özellikleri sergilemelerinin beklenmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Aksu, 2009; Aydın, 2012; Çakmak, 2018). Alanyazında, okul müdürlerinden kriz dönemlerinde liderlik beklentisine ilişkin bulguları içeren araştırmalara rastlamak olanaklıdır. Çakmak (2018) tarafından yürütölen çalışmada, kriz dönemlerinde dönüşümsel liderliğin önemi ve katkısına vurgu yapılmıştır. Ayrıca Aydın (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre, öğretmenler kriz dönemlerinde devlet okulu yöneticilerinde dönüşümsel liderlik özellikleri aramaktadır. Ulusoy ve Yavuz (2022) tarafından yürütölen araştırmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile kriz yönetimi becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu yer almaktadır.

6. Araştırmanın sonuçları liderlik toplam puanları ile kriz yönetimi becerileri alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde kriz yönetimi toplam puanları ile liderlik özellikleri alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu sonuçların çalışmanın bulgularının kendi içerisinde tutarlı olduğu şeklinde değerlendirilmesi olanaklıdır.

7. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri, kriz yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerilerinin ilişkili olduğu ve birbirlerini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, araştırmanın öngörüsünün doğrulandığını ve okul müdürlerinin

liderlik özellikleri yanında kriz yönetimi becerilerine sahip olmaları gerektiğini güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

1. Öğretmenler okul müdürlerinin liderlik özelliklerini orta düzeyde görmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin görece daha düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okullara yönetici atama sürecinde, özellikle kriz yönetimi becerisi göz önünde bulundurularak yönetici adaylarının dönüşümcü liderlik özellikleri sergileme yeterlikleri göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik yeterliklerini artırmak için eğitimler verilebilir.

2. Öğretmenler, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini düşük düzeyde görmektedir. Okulların açık sosyal sistemler olarak yaşanan krizlerden etkilenme olasılığının yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerine kriz yönetimi konusunda eğitimler verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

3. Alanyazında, COVID-19 salgını sürecinde okullarda yaşanan farklı sorunlara ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Daha önceki araştırmalar ve bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, okul müdürlerinin okullarda kriz yönetimi eylem planlarının hazırlamasına ve kriz yönetimi ekipleri kurmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir. Ayrıca hazırlanan eylem planı konusunda okul paydaşlarının bilgilendirilmesi önerilebilir.

4. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. COVID-19 pandemi sürecinin iyi yönetilemediği göz önünde bulundurulduğunda, okulların ve okul müdürlerinin okullarda yaşanacak krizlere daha etkili müdahale edecek ekipler oluşturması ve eğitimlerinin sağlanması yerinde olacaktır.

5. Okullarda olası kriz durumları ve bu durumlara acil müdahale konusunda okulların yeterliğine ilişkin farklı araştırma desenlerinde çalışmalar yapılabilir.

6. Okulların kriz eylem planları ve işlerliği konusunda araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D., Cheah, K. S., Thien, L. M. ve Yusoff, N. N. (2021). Leading schools through the COVID-19 crisis in a South-East Asian country. *Management in Education*, 7(5), 56-73.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 14-32.
- Akan, D. ve Sezer, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 126-151.
- Akat, T. (2000). Örgütler ve kriz yönetimi. *Akademik Bakış*, 7(13), 1-15.
- Akdağ, M. (2005). Halkla ilişkiler ve kriz yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 1-20.
- Akıncı, Z. (2010). *Konaklama işletmelerinde kriz yönetimi: Alanya bölgesindeki konaklama işletmelerinde kriz sürecinde karşılaşılan sorunların tespit ve çözümüne yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Akor, P. U. (2014). Influence of autocratic leadership style on the job performance of academic librarians in Benue State. *Journal of Educational and Social Research*, 4(7), 14-38.
- Aksu, A. ve Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetim becerileri. *E Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-464.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Al Khajeh, E. H. (2018). Impact of leadership styles on organizational performance. *Journal of Human Resources Management Research*, 20(18), 1-10.
- Alan, C. B., So, S. ve Sin, L. (2006). Crisis management and recovery: How restaurants in Hong Kong responded to SARS. *International Journal of Hospitality Management*, 25(1), 3-11.
- Albitar, M. (2020). *The impact of managerial skills on perceived managerial behavior of managers at Syrian civil society organizations in Turkey* (Unpublished master's thesis) Bahçeşehir University Social Sciences Institute, Istanbul.
- Allen, M., Jerome, A., White, A., Marston, S., Lamb, S., Pope, D. ve Rawlins, C. (2002). The preparation of school psychologists for crisis intervention. *Psychology in the Schools*, 39(4), 427-439.
- Antonioni, D. (1994). *Managerial roles for effective team leadership*. Prag: Supervisory Management.
- Avolio, B. J. (2010). *Full range leadership development*. London: Sage Publications.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri ile Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Babahan, A. (2009). Bir sosyal politika projesi olarak köy enstitüleri. *Alternatif Politika*, 1(2), 194-226.

- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Barton, K. C. (2001). *A sociocultural perspective on children’s understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States*. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Bass, J. D. (1985). The appeal to efficiency as narrative closure: Lyndon Johnson and the Dominican crisis, 1965. *Southern Journal of Communication*, 50(2), 103-120.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, S. (1975). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Beaudoin, M. F. (2003). Distance education leadership for the new century. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(2), 20-33.
- Beerel, A. (2021). *Rethinking leadership: A critique of contemporary theories*. London: Routledge.
- Bhaduri, R.M. (2019), Leveraging culture and leadership in crisis management, *European Journal of Training and Development*, 43 (5) 554-569.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D. ve Nelson, R. B. (1993). Situational leadership after 25 years: A retrospective. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 21-36.
- Bodla, M. A. ve Nawaz, M. M. (2010). Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 20-48.
- Bono, J. E. ve Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 90-111.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Brock, S. E., Lazarus Jr, P. J. ve Jimerson, S. R. (2002). *Best practices in school crisis prevention and intervention*. (NASP), West Highway: Bethesda.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Conolly, C. N., Jimerson, S. R., Pesce, R. C. ve Lazzaro, B. R. (2016). *School crisis prevention and intervention*. Sacramento: State Press.
- Brock, S. E., Sandoval, J. ve Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E. ve Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of Management*, 43(6), 1661-1692.
- Burns, J. M. (2012). *Leadership*. NY: Open Road Media.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatte, R. ve Ribbins, P. M. (Eds.). (1999). *Educational management: Redefining theory, policy and practice*. NY: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi

- Campbell, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22(1), 565-602.
- Campus, D., Switek, N. ve Valbruzzi, M. (2021). Five star movement: From dual to multimember leadership. In D. Campus, N. Switek ve M. Valbruzzi (Eds.). *Collective leadership and divided power in West European Parties*, (pp.133-180). Cham: Palgrave-Macmillan.
- Can, E. (2020). *Türk Millî Eğitim Şûra kararları (1939-2014): Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri*. İçinde IPCEDU 2020 E-Kitabı, (pp.291-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Caponigro, P. W. (2000). *Servant leadership and the contemporary emergency manager in a multisector collaborative organization*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, England.
- Carlyle, T. (1864). *The collected works of Thomas Carlyle* London: Chapman and Hall.
- Cemaloğlu, N. (2007). *The relationship between school administrators' leadership styles and bullying*. (Unpublished master's thesis), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Chemers, M. M. ve Ayman, R. E. (1993). *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. Oxford: Academic Press.
- Cherry, K. (2006). *Leadership styles*. Retrieved from <http://myweb.astate.edu/sbounds/AP/2%20Leadership%20Styles.pdf>
- Chin, R. J. (2015). Examining teamwork and leadership in the fields of public administration, leadership, and management. *Team Performance Management: An International Journal*, 12(15), 87-99.
- Chukwusa, J. (2018). Autocratic leadership style: Obstacle to success in academic libraries. *Journal Philosophy and Practice*, 11(21), 47-69.
- Civelek, M. E., Çemberci, M. ve Eralp, N. E. (2016). The role of social media in crisis communication and crisis management. *International Journal of Research in Business & Social Science*, 5(3), 76-93
- Coombs, W. T. (1999). Information and compassion in crisis responses: A test of their effects. *Journal of Public Relations Research*, 11(2), 125-142.
- Coombs, W. T. (2007). Protecting organization reputations during a crisis: The development and application of situational crisis communication theory. *Corporate Reputation Review*, 10(3), 163-176.
- Coombs, W. T. ve Holladay, J. S. (2012). The paracrisis: The challenges created by publicly managing crisis prevention. *Public Relations Review*, 38(3), 408-415.
- Cornell, D. G. ve Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35(3), 297-307.
- Cowan, K. C. ve Rossen, E. (2013). Responding to the unthinkable: School crisis response and recovery. *Phi Delta Kappan*, 95(4), 8-12.
- Cutlip, S. M., Center, A. H. ve Broom, G. M. (1994). *Effective public relations*. NY: Cornell Press.

- Çakır, Ç. ve Özkan, M. (2019). Investigation of in-school factors affecting distributed leadership practices. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 383-417.
- Çakmak, Y. E. (2018). *Stratejik liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişki: Ardahan ili okul yöneticileri örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ardahan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
- Çelik, V. (1990). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(75), 87-105
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Çınarlı, İ. (2016). *Kriz iletişimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Çobanoğlu, F. ve Yürek, U. (2018). School administrators' self-efficacy beliefs and leadership styles. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 555-565.
- Dağlı, A. (2010). Genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 73-87.
- Dal Bianco, S., Amini, C. ve Signorelli, M. (2017). The impact of the global financial crisis and the role of external and internal factors in emerging economies. *Emerging Markets Finance and Trade*, 53(2), 229-249.
- Dayton, B. W. ve Bernhardsdottir, A. (2015). Crisis management. *International Encyclopedia of Peace*, 13(12), 22-41.
- Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 273-291. Doi: 10.24315/tred.896204.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 353- 373.
- Diş, O. ve Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Donmoyer, R., Imber, M. ve Scheurich, J. J. (Eds.). (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. Albany, NY: SUNY Press.
- Döş, İ. ve Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 329-346.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Erkan, S. (1996). Krize müdahale planı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 547-554.
- Eze, U. N., Sefotho, M. M., Onyishi, C. N. ve Eseadi, C. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on Education in Nigeria: Implications for policy and practice of e-learning. *Library Philosophy and Practice*, 16(5)104-121.

- Faremi, M. F. ve Adeleke, F. O. (2022). Education policy and leadership in post covid world in Nigeria secondary school. *Mediterranean Journal of Education*, 2(1), 36-47.
- Fearn-Banks, K. (2016). *Crisis communications: A casebook approach*. London: Routledge.
- Fiedler, F. E. (1981). Leadership effectiveness. *American Behavioral Scientist*, 24(5), 619-632.
- Fiedler, F. E. (1993). The leadership situation and the black box in contingency theories. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.). *Leadership theory and research: Perspectives and directions*, (pp. 1-28). Cambridge, MA: Academic Press.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. NY: American Management Association.
- Foels, R., Driskell, J. E., Mullen, B. ve Salas, E. (2000). The effects of democratic leadership on group member satisfaction: An integration. *Small Group Research*, 31(6), 676-701.
- Friedman, H. (2002). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 289-302.
- Fries, A., Kammerlander, N. ve Leitterstorf, M. (2021). Leadership styles and leadership behaviors in family firms: A systematic literature review. *Journal of Family Business Strategy*, 12(1), 100-374.
- Gandolfi, F. ve Stone, S. (2018). Leadership, leadership styles, and servant leadership. *Journal of Management Research*, 18(4), 261-269.
- Gardner, L. ve Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 11(5), 61-82.
- Gardner, W. L., Karam, E. P., Alvesson, M. ve Einola, K. (2021). Authentic leadership theory: The case for and against. *The Leadership Quarterly*, 32(6), 101-495.
- Genç, F. N. (2009). Kriz Yönetimi ve Kamu Yönetiminde Uygulanabilirliği. *Verimlilik Dergisi* 3(4), 7-22.
- Ghossein, C., Varga, J. ve Fenves, A. Z. (2016). Recent developments in the classification, evaluation, pathophysiology, and management of scleroderma renal crisis. *Current Rheumatology Reports*, 18(1), 1-6.
- Giltinane, C. L. (2013). Leadership styles and theories. *Nursing Standard*, 27(41), 102-132
- Goddard, J. T. (2003). Leadership in the (post) modern era. *Rethinking Educational Leadership*, 17(11), 11-26.
- Gorova, K. (2000). *Crisis management*. California: Google Books.
- Gökbulut, B. ve Turan, S. (2021). Exploring the link between principals visionary leadership and school effectiveness. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 6(14), 589-623.
- Gümüş, S., Bellibaş, M.Ş., Esen, M. ve Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Gromada, A., Richardson, D., & Rees, G. (2020, Temmuz 22). Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on work and family life, Innocenti Research Briefs. Innocenti, Florence: UNICEF Office of Research. Aralık 13, 2020
- Gümüş, M. ve Öksüz, B. (2009). Çalışanların kurumsal itibar sürecine katılımlarında içsel iletişimin rolü. *Journal of Yasar University*, 4(16). 78-109.

- Güzel, F. ve Güzel-Evecen, H. (2021). Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi. *Okul Yönetimi Dergisi*, 1(1), 19-32.
- Harris, A. (2020). COVID-19-school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 321-326.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- Hicks, R. L. (1979). *Leadership profile of a successful military middle manager*. (Unpublished master's thesis), Naval Postgraduate School, Monterey California, USA.
- Horner, M. (1997). Leadership theory: past, present and future. *Team Performance Management: An International Journal*, 11(10), 102-112.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hunt, J. G. (1999). Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 129-144.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E. ve Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. New York: Hunter House.
- Kadıbeşegil, S. (2001). Kriz yönetimi ve iletişimi. *Marketing Türkiye*, 11(241), 1-8.
- Kalish, Y. ve Luria, G. (2021). Traits and time in leadership emergence: A longitudinal study. *The Leadership Quarterly*, 32(2), 101-443.
- Kanter, R. M. (2006). How cosmopolitan leaders inspire confidence: A profile of the future. In F. Hesselbein & M. Goldsmith (Eds.). *The leader of the future 2: Visions, strategies, and practices for the new era*. (pp. 61-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karlsen, G. E. (2002). Eğitim yönetişi, küreselleşme ve demokrasi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 93-104.
- Keleş, H. N., Derin, A. ve Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174.
- Kellis, D. S. ve Ran, B. (2013). Modern leadership principles for public administration: Time to move forward. *Journal of Public Affairs*, 13(1), 130-141.
- Kerr, M. M. ve King, G. (2018). *School crisis prevention and intervention*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Kesken, J. ve Ayyıldız, N. A. (2008). New perspectives in leadership approaches: Positive and authentic leadership. *Ege Academic Review*, 8(2), 729-754.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: the full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 11(10), 13-40.
- Knox, K. S. ve Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27(2), 93-100.
- Koç, H. ve Topaloğlu, M. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Kraut, A. I., Pedigo, P. R., McKenna, D. D. ve Dunnette, M. D. (1989). The role of the manager: What's really important in different management jobs. *Academy of Management Perspectives*, 3(4), 286-293.
- Kreitner, R., (2012). *Management*. London: Cengage Learning.
- Lessem, R. (1991). *Developmental management: Principles of holistic business*. Basil: Blackwell.
- Li, S., Wang, Y., Filieri, R. ve Zhu, Y. (2022). Eliciting positive emotion through strategic responses to COVID-19 crisis: Evidence from the tourism sector. *Tourism Management*, 12(4), 69-91.
- Lichtenstein, R. (1994). School Crisis response: Expecting the unexpected. *Educational Leadership*, 52(3), 79-83.
- Liou, Y. H. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 247-289.
- Mackenzie, A. (1995). *Başarı ve zaman*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56(12), 241-270.
- March, J. G. ve Weil, T. (2009). *On leadership*. NY: John Wiley & Sons.
- Matsuo, M. (2012). Leadership of learning and reflective practice: An exploratory study of nursing managers. *Management Learning*, 43(5), 609-623.
- Maurik J., V. (2001). *Writers on leadership*. London: Penguin.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- McLeod, S. ve Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 25(6), 54-92. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- Mikail, B. ve Yurtseven, Ç. (2014). Sosyal medyada kurumsal kriz yönetimi: Onur Air örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(3), 197-223.
- Mintzberg, H. (1974). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, 52(12), 49-61.
- Mitroff, I. I. (1994). Crisis management and environmentalism: A natural fit. *California Management Review*, 36(2), 101-113.
- Mitroff, I. I. ve Anagnos, G. (2001). *Managing crises before they happen: What every executive and manager needs to know about crisis management*. New York: AMACOM.
- Mitroff, I. I. ve Pearson, C. M. (1993). *Crisis management: A diagnostic guide for improving your organization's crisis-preparedness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphy, M. (2011). Troubled by the past: History, identity and the university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 509-517.
- Mutlu, İ. (2022). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 9(4), 175-186.

- Narin, K. T. (2020). *Pandemi Öncesi, Süresi ve Sonrası Kriz Yönetimi*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Naylor, J. A. (2010). Five have a leadership adventure: Exploring childhood fictional influences on the construction of self as a leader. *Journal of Health Organization and Management*, 32(14), 18-52.
- Newgass, S., & Schonfeld, D. J. (2000). School crisis intervention, crisis prevention, and crisis response. In A. R. Roberts (Ed.). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*. (pp. 209-228). Oxford: Oxford University Press.
- Nickerson, A. B., Brock, S. E. ve Reeves, M. A. (2006). School crisis teams within an incident command system. *The California School Psychologist*, 11(1), 63-72.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. London: Sage Publications.
- Orlosky, D. E., McCleary, L. E., Shapiro, A. ve Webb, D. (1984). *Educational administration today*. New York: Macmillan Publishing.
- Otara, A. (2011). Perception: A guide for managers and leaders. *Journal of Management and Strategy*, 2(3), 21-24.
- Özalp, U. ve Levent, F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 461-482.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, S., Karadağ, N. ve Kılınç, A. Ç. (2013). Leadership in learning organizations: Aqualitative research on school principals. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 84-88.
- Parsons, W. (1996). Crisis management. *Journal of Career Development International*, 31(5), 10-37.
- Pashiardis, P. ve Johansson, O. (Eds.). (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Publishing.
- Peaucelle, J. L. ve Guthrie, C. (2012). The private life of Henri Fayol and his motivation to build a management science. *Journal of Management History*, 13(3), 81-94.
- Poland, J. (1994). *Physicalism, the philosophical foundations*. Oxford: Oxford University Press.
- Porfirio, J. A., Carrilho, T., Felício, J. A. ve Jardim, J. (2021). Leadership characteristics and digital transformation. *Journal of Business Research*, 12(4), 610-619.
- Poyraz, G. (2019). 2007-2008 Discussions on predictability of the global financial crisis. *Journal of Economic Policy Researches*, 6(2), 75-89.
- Register, M. (1989). Crisis management. In Pat Bowman (Ed.). *Handbook of financial public relations*. (pp. 99-109). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Register, B. (1989). The crisis in nursing administration education. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 19(3), 6-7.
- Resnik, D. A. (2013). *The role of reflection in leader identity formation in small-and medium-sized enterprises (SME)*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Capella University, Minneapolis, USA.
- Robbins, S. P, Coulter, M. (2007). *Management*. (9th ed.). NJ: Pearson Prentice-Hall.
- Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68(6), 119-125.

- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 333-343.
- Sadler, P. (2003). *Leadership*. London: Kogan Page Publishers.
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz Zamanlarında Eğitim Yönetimi; Covid 19 Örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Samanta, I. ve Lamprakis, A. (2018). Modern leadership types and outcomes: The case of Greek public sector. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 23(1), 173-191.
- Samosudova, N. V. (2017). *Modern leadership and management methods for development organizations*. Retrieved from <https://doi.org/10.1051/mateconf/201710608062>
- Saka, A. (2021). *Okul müdürlerinin kriz yönetimi: COVID-19 sürecindeki tutumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Savcı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Scheurich, J. J. ve Laible, J. (1995). The buck stops here-in our preparation programs: Educative leadership for all children (no exceptions allowed). *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 313-322.
- Seeger, M. W., Sellnow, T. L. ve Ulmer, R. R. (2003). *Communication and organizational crisis*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective*. London: Pearson.
- Sethuraman, K. ve Suresh, J. (2014). Effective leadership styles. *International Business Research*, 7(9), 19-65.
- Sezer, Ş. ve Engin, G. (2021). School principals' views on selecting, training and appointment of administrator for schools: A case study. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 263-280.
- Shaked, H. (2022). Instructional leadership during the COVID-19 pandemic: The case of Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 17(4), 11-43.
- Silva, A. (2016). What is leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 11-24.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Sosik, J. J. (2006). Full range leadership: Model, research, extensions and training. *Inspiring Leaders*, 7(1)33-66.
- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172.
- Spolsky, B. ve Hult, F. M., (2010). *The handbook of educational linguistics*. NJ: John Wiley & Sons.

- Stewart-Banks, B., Kuofie, M., Hakim, A. ve Branch, R. (2015). Education leadership styles impact on work performance and morale of staff. *Journal of Marketing and Management*, 6(2), 87-99.
- Stogdill, M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25(12), 35-71.
- Şimşek-Narbay, M. (2006). *Kriz iletişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taneja, S., Pryor, M. G., Sewell, S. ve Recuero, A. M. (2014). Strategic crisis management: A basis for renewal and crisis prevention. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(1), 78-91.
- Thielsch, M. T., Röseler, S., Kirsch, J., Lamers, C., & Hertel, G. (2020). Managing pandemics Demands, resources, and effective behaviors within crisis management teams. *Applied Psychology* 1(12) 87-93
- Toor, S. U. R. ve Ofori, G. (2009). Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model, employee outcomes, and organizational culture. *Journal of Business Ethics*, 90(4), 533-547.
- Torpman, J. (2004). The differentiating function of modern forms of leadership. *Management Decision*, 19(14), 31-49.
- Töre, E. (2020). Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin incelenmesi: Devlet okulu ve özel okul karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 379-396.
- Tseng, H. C., Tung, H. L. ve Duan, C. H. (2010). Mapping the intellectual structure of modern leadership studies. *Leadership & Organization Development Journal*, 3(2), 55-71.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay dergisi*, 67(80), 57-84.
- Turan, S. (2010). *Eğitim yönetimi*. Elâzığ: Asos Yayıncılık.
- Ulusoy, Z. K. ve Yavuz, Y. (2022). Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin liderlik stilleri açısından incelenmesi (İzmir Örneği). *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 28-47.
- Ulutaş, S., (2010) *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Underdal, A. (1994). Leadership theory. In I. W. Zartman (Ed.). *International multilateral negotiation: Approaches to the management of complexity*. (pp. 178-197). San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO. (2020, 04 03). 290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. Paris, France. <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> adresinden alındı
- United Nations. (2020, Nisan 23). Global Cooperation Must Adapt to Meet Biggest Threat since Second World War, Secretary-General Says on International Day, as COVID-19 Transcends Borders. <https://www.un.org/press/en/2020/sgsm20058.doc.htm> adresinden alındı
- Urlick, A., Carpenter, B. W. ve Eckert, J. (2021). Confronting COVID: crisis leadership, turbulence, and self-care. *Frontiers in Education* 10(4), 54-85.

- Usta, M. E. ve Boğa F., (2021) Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49
- Val, C. ve Kemp, J. (2012). Leadership Styles. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(3), 28-31.
- Van Maurik, J. (2001). *Writers on leadership*. London: Penguin.
- Van Seters, D. A. ve Field, R. H. (1990). The evolution of leadership theory. *Journal of Organizational Change Management*, 39(4), 41-73.
- Wallace, S. (2015). *A dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Willower, D. J. ve Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship in educational administration. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.). *Handbook of research in educational administration*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Wood, J. C. ve Wood, M. C. (Eds.). (2002). *Henri Fayol: Critical evaluations in business and management*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Wren, D. A. (1995). Henri Fayol: learning from experience. *Journal of Management History*, 19(4) 32-43.
- Wright, M. C. (2021). Developing leadership skills in women: A call for collaboration. *Organization Development Journal*, 39(4) 89-132.
- Yalçinkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2) 67-87.
- Young, P. (2004). Leadership and gender in higher education: A case study. *Journal of Further and Higher Education*, 28(1), 95-106.
- Zaim, H., Demir, A. ve Budur, T. (2021). Ethical leadership, effectiveness and team performance: An Islamic perspective. *Middle East Journal of Management*, 8(1), 42-66.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Houston Police Department Leadership Journal*, 17(4), 47-63.

Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum (0)	Az Katılmıyorum (1)	Orta Düzeyde Katılmıyorum (2)	Oldukça Katılmıyorum (3)	Tamamen Katılmıyorum (4)
1.Kriz ortaya çıkmadan önce farklı kaynaklardan gelen kriz sinyallerini algılayabilmektedir.					
2.Kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturmaktadır.					
3.Örgüt için tehlike yaratabilecek sorunları önceden saptamaktadır.					
4.Çevrede meydana gelen krizleri takip etmektedir.					
5.Krize neden olabilecek her durumu dikkatle incelemektedir.					
6.Kriz işaretlerine karşı duyarlıdır.					
7.Krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri konusunda bilgi sahibidir.					
8.Krizden korunmak amacıyla yazılı kriz yönetim planı hazırlamaktadır.					
9.Kriz yönetim planı çerçevesinde kriz iletişim planı hazırlamaktadır.					
10.Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır.					
11.Kriz yönetim ekibinin gerekli eğitimi almasına öncülük etmektedir.					
12.Kriz kontrol ve risk denetim takımları kurmaktadır.					
13.Tüm çalışanları kriz yönetim planından haberdar etmektedir.					
14.Öğrencilere yaşanan kriz hakkında kesinleşmiş bilgiler vermektedir.					
15.Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir.					
16.Kriz yönetimi sürecinde çalışanlar arasında işbirliği sağlamaktadır.					
17.Çalışanların karar verme sürecine katılmalarını sağlamaktadır.					
18.Kriz sürecinde verimli çalışmayı önleyen engelleri ortadan kaldırmaktadır.					



OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLERİ ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki maddeler okul müdürünüzün liderlik stilleri puanlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görevli olduğunuz okulun müdürünü dikkate alarak maddeleri değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz.	Asla	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Daima
Okul müdürümüz;					
1. Davranışları ile bize rehberlik eder					
2. Okul içinde çok fazla görünmez					
3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur					
4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar					
5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur					
6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür					
7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir					
8. Sorunlara etkili çözümler bulur					
9. Geri bildirim vermekten kaçınır					
10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır					
11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir					
12. Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır					
13. Sorumluluklarını başkalarına devreder					
14. Enerjik bir yapıya sahiptir					
15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir					
16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar					
17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir					
18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır					

