



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ
LİDERLİK BECERİLERİ İLE KRİZ YÖNETİM
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ANLAM
YARATMA YETERLİLİKLERİNİN ARACILIK
ROLÜ**

Buket KIRKGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2026

(Her hakkı saklıdır.)

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK BECERİLERİ İLE KRİZ
YÖNETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ANLAM YARATMA
YETERLİLİKLERİNİN ARACILIK ROLÜ**

(The Mediating Role of Meaning-Making Competencies in the Relationship Between School
Principals' Transformational Leadership Skills and Crisis Management Skills)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buket KIRKGÖZ

Danışman: Prof. Dr Ahmet AYIK

Erzurum
Şubat, 2026



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof.Dr. Ahmet AYIK danışmanlığında Buket KIRKGÖZ tarafından hazırlanan “Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetim becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliklerinin aracılık rolü” başlıklı çalışma 20/01/2026 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri - Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda **Yüksek Lisans** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç.Dr. İsa YILDIRIM <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Prof.Dr. Ahmet AYIK <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTI <i>TRABZON ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylanm.

04/02/2026
Prof.Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza



ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri ile Kriz Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkide Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Aracılık Rolü” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 01 / 2026

Aslı ıslak imzalıdır

Buket KIRKGÖZ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, her aşamada desteğini ve güvenini hissettiren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ahmet AYIK’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışma sürecim boyunca bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak destek olan değerli meslektaşım Dr. Okan DİŞ’e katkılarından dolayı ayrıca teşekkür ederim. Son olarak, her türlü yardımı ve manevi desteğini esirgemeyen, varlıklarını her zaman yanımda hissettiğim sevgili aileme sonsuz teşekkürler.

Buket KIRKGÖZ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK BECERİLERİ İLE KRİZ
YÖNETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ANLAM YARATMA
YETERLİLİKLERİNİN ARACILIK ROLÜ

Buket KIRKGÖZ

Şubat 2026, 186 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetim becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliklerinin aracılık rolünü incelemektir.

Yöntem: Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Evreni, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Erzurum merkez ilçelerindeki (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Tabakalı ve kolay örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmış; her tabakadan öğretmenler kolay örnekleme ile seçilmiş ve örneklem 500 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak Dönüşümcü Liderlik, Kriz Yönetim Becerileri ve Anlam Yaratma Yeterlilikleri ölçekleri kullanılmıştır. Veriler SPSS 24 ve AMOS 26 programlarıyla analiz edilmiş; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Kruskal–Wallis H testi ve korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yöneticilerini yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik, kriz yönetimi ve anlam yaratma yeterliklerine sahip olarak algıladıklarını göstermiştir. Algılar cinsiyete göre değişmezken, yaş ve kıdemle daha olumlu, eğitim düzeyi arttıkça daha eleştirel olmuştur. Ayrıca, anlam yaratma yeterliklerinin dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasında kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar: Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliklerinin belirleyici ve kısmi aracı rol oynadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: dönüşümcü liderlik, kriz yönetim becerileri, anlam yaratma yeterlilikleri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE MEDIATING ROLE OF MEANING-MAKING COMPETENCIES IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP SKILLS AND CRISIS MANAGEMENT SKILLS

Buket KIRKGÖZ

February 2026, 186 Pages

Purpose: The aim of this study is to examine the mediating role of meaning-making competencies in the relationship between transformational leadership skills and crisis management skills of school principals, according to the perceptions of primary school teachers.

Method: In this study, a correlational survey model, a quantitative research method, was used to determine the relationships between variables. The population consisted of classroom teachers working in primary schools in the central districts of Erzurum (Aziziye, Palandöken, and Yakutiye) during the 2024–2025 academic year. Stratified and convenience sampling methods were used together; teachers from each stratum were selected using convenience sampling, and the sample consisted of 500 teachers. The Transformational Leadership, Crisis Management Skills, and Meaning-Making Competencies scales were used as data collection tools. The data were analyzed using SPSS 24 and AMOS 26 software; arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, ANOVA, Kruskal–Wallis H test, and correlation analysis were applied.

Findings: The findings of the study showed that teachers perceive school administrators as having high levels of transformational leadership, crisis management, and meaning-making competencies. While perceptions did not differ by gender, they became more positive with increasing age and professional seniority, and more critical as the level of education increased. Additionally, meaning-making competencies were found to play a partial mediating role in the relationship between transformational leadership and crisis management.

Results. The findings showed that meaning-making competencies played a decisive and partial mediating role in the relationship between school administrators' transformational leadership skills and crisis management skills.

Keywords: Transformational leadership, crisis management skills, meaning-making abilities

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Sınırlılıklar	8
Varsayımlar	9
Terimler ve Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	11
Liderlik Kavramı	11
Liderlik Kuramları	11
Dönüşümcü Liderlik.....	16
Dönüşümcü Liderliğin Temel Özellikleri	18
Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliği	20
Kriz Kavramı.....	24
Kriz Yönetimi.....	25
Kriz Yönetiminin Aşamaları	27
Kriz Yönetim Yaklaşımları	28
Kriz Yönetim Becerileri.....	29
Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri.....	30
Anlam Yaratma	33
Anlam Yaratmanın Özellikleri.....	34
Anlam Yaratma Basamakları	36

Anlam Yaratma Yeterlilikleri	36
Eğitim Örgütlerinde Anlam Yaratma	37
Dönüşümcü Liderlik ile Kriz Yönetimi Arasındaki İlişki.....	39
Dönüşümcü Liderlik ile Anlam Yaratma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki	42
Kriz Yönetimi ile Anlam Yaratma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki	44
Anlam Yaratmanın Aracılık Rolü	45
İlgili Araştırmalar.....	46
Dönüşümcü Liderlik Üzerine Yapılmış Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar.....	46
Kriz Yönetim Becerileri Üzerine Yapılmış Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar	56
Anlam Yaratma Yeterlilikleri Üzerine Yapılmış Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar	64
Dönüşümcü Liderlik, Kriz Yönetimi ve Anlam Yaratma Arasındaki İlişkiler.....	66
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	70
Yöntem	70
Araştırma Yöntemi.....	70
Evren ve Örneklem	71
Veri Toplama Araçları	74
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	74
Demografik Bilgi Formu Ölçeği	75
Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	75
Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	77
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	79
Veri Toplama Süreç/Uygulama.....	81
Verilerin Analizi.....	81
Araştırmacı Rolü	84
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	85
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	89
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	91
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	94
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	104
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	107

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
BEŞİNCİ BÖLÜM	114
Tartışma ve Sonuç	114
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	114
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	119
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	123
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	127
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	130
Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	132
Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	135
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma,	136
Öneriler	138
Uygulamacılara Yönelik Öneriler	138
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	140
KAYNAKÇA	141
EKLER	162
EK-1. Demografik Bilgi Formu	162
EK-2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	163
EK-3.Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği	164
EK-4.Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği	165
EK-5. Ölçekleri Geliştiren Araştırmacılardan Alınan İzinler	166
EK-6. Etik Kurul Onayı	169
ÖZGEÇMİŞ	172
Kişisel Bilgiler	172

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Liderlik Kuramlarının Gelişimsel Sınıflandırılması</i>	12
Tablo 2. <i>Davranışsal Liderlik Kuramı: Ohio State ve Michigan Araştırmaları</i>	13
Tablo 3. <i>Kriz Yönetim Yaklaşımları</i>	29
Tablo 4. <i>Anlam Yaratma Basamakları</i>	36
Tablo 5. <i>İlçelere Göre Örneklem Sayısını Temsil Eden Öğretmen Sayısı</i>	73
Tablo 6. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	73
Tablo 7. <i>Uyum İyiliği Değerleri</i>	74
Tablo 8. <i>Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i>	76
Tablo 9. <i>Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutları</i>	77
Tablo 10. <i>Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i>	78
Tablo 11. <i>Kriz Yönetim Becerileri Alt Boyutları</i>	79
Tablo 12. <i>Anlam Yaratma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i>	79
Tablo 13. <i>Anlam Yaratma Ölçeğinin Alt Boyutları</i>	81
Tablo 14. <i>Araştırmanın Değişkenleri ve Alt Boyutlarına Ait Skewness ve Kurtosis Değerleri</i>	84
Tablo 15. <i>Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	85
Tablo 16. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerilerini ve Bu Becerilerin Alt Boyutlarını Hangi Düzeyde Sergilediklerine İlişkin Bulgulara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	86
Tablo 17. <i>Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri</i>	89
Tablo 18. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerini ve Bu Becerilerin Alt Boyutlarını Hangi Düzeyde Sergilediklerine İlişkin Bulgulara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	89
Tablo 19. <i>Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	92
Tablo 20. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Alt Boyutlarını Hangi Düzeyde Sergilediklerine İlişkin Bulgulara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	92

Tablo 21. <i>Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	95
Tablo 22. <i>Dönüşümcü Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	95
Tablo 23. <i>Dönüşümcü Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	97
Tablo 24. <i>Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	99
Tablo 25. <i>Kriz Yönetimi Becerileri Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	100
Tablo 26. <i>Kriz Yönetim Becerileri Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	101
Tablo 27. <i>Kriz Yönetimi Becerileri Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	102
Tablo 28. <i>Kriz Yönetim Becerileri Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	103
Tablo 29. <i>Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	104
Tablo 30. <i>Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	105
Tablo 31. <i>Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	106
Tablo 32. <i>Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular</i>	107
Tablo 33. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri ile Kriz Yönetim ve Anlam Yaratma Yeterliliklerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki</i>	108
Tablo 34. <i>Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Kriz Yönetimi Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Bulguları</i>	110
Tablo 35. <i>Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Bulguları</i>	111
Tablo 36. <i>Dönüşümcü Liderliğin Kriz Yönetimi Üzerindeki Etkisinde Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Ait Bulgular</i>	113

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Araştırma Model</i>	71
Şekil 2. <i>Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı</i>	76
Şekil 3. <i>Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı</i>	78
Şekil 4. <i>Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Becerileri Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı</i>	80
Şekil 5. <i>Ölçüm Modeli</i>	109
Şekil 6. <i>Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Kriz Yönetimi Becerileri Üzerindeki Etkisini Gösteren Model</i>	110
Şekil 7. <i>Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisini Gösteren Model</i>	111
Şekil 8. <i>Dönüşümcü Liderlik İle Kriz Yönetimi Arasında Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Aracılık Rolü</i>	112

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
AMOS	: Analysis of Moment Structures
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem büyüklüğü (katılımcı sayısı)
p	: Anlamlılık düzeyi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart sapma
t	: t-testi değeri
vd.	: Ve diğerleri
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
α	: Alfa güvenirlik katsayısı
β	: Beta katsayısı / Standardize edilmiş regresyon katsayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

21. yüzyılda eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktarımını gerçekleştiren yapılar olmaktan çıkarak; hızlı değişim, belirsizlik ve kriz koşullarıyla baş edebilme kapasitesi yüksek örgütler hâline gelmiştir. Küreselleşme, dijitalleşme ve toplumsal dönüşümler, eğitim sistemlerini sürekli bir değişim baskısı altında bırakırken; doğal afetler, salgın hastalıklar, güvenlik olayları ve ani toplumsal krizler gibi beklenmedik durumlar, okulların olağan işleyişini ciddi biçimde sekteye uğratabilmektedir (Boin vd., 2017; Coombs, 2007). Bu tür krizler, eğitim kurumlarını yalnızca yönetsel açıdan değil, aynı zamanda pedagojik, psikolojik ve sosyal boyutlarıyla da etkilemektedir.

Kriz yönetimi, örgütlerin beklenmedik, tehdit edici ve belirsizlik içeren durumları en az zararla atlatabilmeleri için kritik bir yönetim alanı olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarında yaşanan krizler yalnızca örgütsel işleyişi değil; öğretmenlerin motivasyonunu, öğrencilerin güvenliğini ve eğitimin sürekliliğini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle kriz yönetimi, eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken temel yönetsel yeterliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Boin vd., 2013; Demirtaş, 2000). Günümüzde kriz yönetimi, örgütlerin sürdürülebilirliği ve etkililiği açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Küreselleşme, dijitalleşme, toplumsal dönüşümler ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin faaliyet gösterdiği çevreyi giderek daha karmaşık ve öngörülemez hâle getirmekte; bu durum, krizlerin yalnızca istisnai olaylar olmaktan çıkarak örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir parçası hâline gelmesine neden olmaktadır (Boin vd., 2017). Özellikle eğitim kurumları gibi insan odaklı örgütlerde krizlerin etkileri yalnızca yönetsel süreçlerle sınırlı kalmamakta; öğretmenlerin motivasyonu, öğrencilerin güvenliği ve eğitimin sürekliliği üzerinde de belirleyici olmaktadır. Son yıllarda yaşanan küresel salgınlar, doğal afetler ve güvenlik temelli krizler, eğitim kurumlarının krizlere hazırlıklı olmasının ve bu krizleri etkin biçimde yönetebilmesinin önemini açık biçimde ortaya koymuştur. Krizlere hazırlıksız yakalanan okullarda belirsizlik algısının arttığı, karar alma süreçlerinin aksadığı ve paydaşlar arasında güven kaybının yaşandığı belirtilir (Coombs, 2019; Demirtaş, 2000). Kriz yönetimini stratejik bir süreç olarak ele alan eğitim kurumlarının krizlerin olumsuz etkilerini azaltabildiği ve bu süreçleri örgütsel öğrenme fırsatına dönüştürebildiği vurgulanmaktadır (Bundy vd., 2017). Güncel literatür, etkili kriz yönetiminin yalnızca kriz anında verilen tepkilerle sınırlı olmadığını; kriz öncesi hazırlık, kriz sırasında koordinasyon ve kriz sonrası değerlendirmeyi içeren bütüncül bir yaklaşımı

gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Boin vd., 2017). Bu çerçevede kriz yönetimi, çağdaş eğitim yönetiminin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmekte; okul yöneticilerinin krizlere hazırlık düzeyleri, kriz anında sergiledikleri liderlik davranışları ve paydaşlarla kurdukları iletişim, kriz yönetiminin etkililiğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Coombs, 2019; Van Wart, 2021). Dolayısıyla günümüzde eğitim kurumlarının başarısı ve sürdürülebilirliği, yalnızca akademik göstergelerle değil; kriz durumlarında sergilenen yönetsel ve liderlik kapasitesiyle de doğrudan ilişkilidir.

Kriz yönetiminin günümüzde eğitim kurumları açısından kritik bir öneme sahip olması, bu sürecin hangi faktörlerden etkilendiğinin sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Alan yazında kriz yönetiminin etkililiğinin; örgütlerin yapısal özellikleri, yönetsel süreçleri ve bireysel yeterlikler olmak üzere çok boyutlu bir çerçevede ele alındığı görülmektedir (Boin vd., 2017; Bundy vd., 2017). Özellikle eğitim örgütlerinde kriz yönetimi, yalnızca kriz planlarının varlığıyla sınırlı olmayan; krizlere hazırlık düzeyi, örgütsel yapı, kaynakların etkin kullanımı, iletişim süreçleri ve paydaşlarla kurulan iş birliği gibi birçok unsurun etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir (Bundy vd., 2017; Coombs, 2019). Ancak bu faktörlerin kriz anlarında ne ölçüde etkili olacağı ve nasıl devreye gireceği, büyük ölçüde yönetsel süreçler aracılığıyla belirlenmektedir. Özellikle belirsizlik, zaman baskısı ve duygusal yoğunluğun yüksek olduğu kriz durumlarında, yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları, örgütün krize verdiği tepkinin niteliğini ve krizi yönetebilme kapasitesini belirleyen temel unsur hâline gelmektedir (Boin vd., 2017). Bu nedenle literatürde kriz yönetimini etkileyen çok sayıda faktör tanımlanmakla birlikte, liderlik; bu faktörleri bir araya getiren, yönlendiren ve anlamlandıran merkezi bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarında etkili kriz yönetiminin sağlanabilmesi, yöneticilerin yalnızca teknik ve yönetsel yeterliklerine değil; aynı zamanda kriz dönemlerinde güven oluşturan, yön gösteren ve örgüt üyelerini ortak bir amaç etrafında bütünleştiren liderlik kapasitelerine de bağlıdır (Coombs, 2019).

Liderlik, belirlenen amaç ya da vizyonun gerçekleştirilmesi sürecinde bireyleri ve grupları etkileme ve yönlendirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Liderlik alanındaki kuramsal çalışmalar, 1940'lı yıllarda liderlerin doğuştan getirdikleri kişisel özelliklere odaklanan özellikler kuramı ile başlamış; 1960'lı yıllara kadar liderlerin sergiledikleri davranışları esas alan davranışsal yaklaşımlar ile gelişimini sürdürmüştür. Daha sonraki süreçte liderliğin içinde bulunulan koşullara ve etkileşimlere bağlı olarak ele alındığı durumsal ve etkileşimci yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Günümüzde ise liderlik literatürüne yön veren çağdaş yaklaşımlar arasında karizmatik, dönüşümsel ve otantik liderlik modelleri

yer almaktadır. Bu yaklaşımlar içinde dönüşümsel liderlik; izleyenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, sorunlara yenilikçi bakış açıları kazandıran ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecinde çalışanları beklenenin ötesinde çaba göstermeye teşvik eden bir liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Robbins & Judge, 2017). Kriz yönetimi sürecinde liderliğin rolü ele alındığında, dönüşümcü liderlik yaklaşımı eğitim örgütleri açısından özellikle dikkat çekmektedir. Kriz dönemleri, belirsizlik ve hızlı karar alma gereksinimi nedeniyle örgüt üyelerinde kaygı ve yön duygusu kaybı yaratabilmekte; bu durum, kriz yönetiminin yalnızca teknik önlemlerle değil, aynı zamanda ilham verici ve yönlendirici liderlik davranışlarıyla yürütülmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda dönüşümcü liderler, sundukları vizyon, motive edici iletişim ve bireyselleştirilmiş destek yoluyla kriz dönemlerinde örgüt üyelerinin güven duygusunu güçlendirmekte ve krizin olumsuz etkilerini azaltmaktadır (Bass & Riggio, 2006; Boin vd., 2017). Eğitim örgütleri çerçevesinde yapılan araştırmalar, dönüşümcü liderlik becerilerinin yalnızca öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık ve okul iklimi üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu değil; aynı zamanda öğretmenlerin iş tatmini üzerinde de önemli etkiler ortaya koyduğunu göstermektedir. Örneğin Türkiye’de mesleki liselerde yapılan bir çok düzeyli çalışmada, dönüşümcü liderlik ile öğretmen iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki öğrenme ve öz-yeterliliklerinin aracılık rolü olduğu saptanmıştır (Özdemir vd., 2024). Ayrıca dönüşümcü liderlerin entelektüel uyarım yoluyla öğretmenleri yaratıcı problem çözmeye teşvik etmeleri ve değişimi bir tehditten ziyade gelişim fırsatı olarak çerçevelemeleri, kriz yönetiminin etkililiğini artıran önemli bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Avolio & Yammarino, 2013). Bu yönüyle dönüşümcü liderlik, eğitim kurumlarında kriz yönetiminin yalnızca sürdürülebilmesini değil; aynı zamanda bu süreçlerin örgütsel öğrenme ve gelişim fırsatına dönüştürülmesini mümkün kılan temel bir liderlik yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim örgütleri ile ilgili yapılan araştırmalar, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık ve olumlu okul iklimi üzerinde anlamlı etkiler yarattığını; bu etkilerin kriz dönemlerinde daha da belirgin hâle geldiğini ortaya koymaktadır (Leithwood & Jantzi, 2000; Nguni vd., 2006). Ayrıca dönüşümcü liderlerin entelektüel uyarım yoluyla öğretmenleri yaratıcı problem çözmeye teşvik etmeleri ve değişimi bir tehditten ziyade gelişim fırsatı olarak çerçevelemeleri, kriz yönetiminin etkililiğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Avolio & Yammarino, 2013). Ancak bu bulgular, dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisinin yalnızca doğrudan liderlik davranışlarıyla açıklanmasının yeterli olmayabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkinin, belirli psikolojik ve örgütsel mekanizmalar aracılığıyla şekillendiği görülmektedir. Güncel alan yazın, liderlik

davranışlarının kriz yönetimi üzerindeki etkilerinin; örgüt üyelerinin algıları, duygusal tepkileri ve bilişsel değerlendirmeleri üzerinden dolayı biçimde ortaya çıktığını göstermektedir (Bundy vd., 2017; Maitlis & Christianson, 2014). Özellikle kriz dönemlerinde artan belirsizlik, örgüt üyelerinin yaşanan süreci anlamlandırma ihtiyacını güçlendirmekte; bu durum liderlerin yalnızca karar alıcı değil, aynı zamanda anlam yaratan aktörler olarak öne çıkmasına neden olmaktadır. Bu noktada anlam yaratma (sensemaking), dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek temel bir aracılık mekanizması olarak değerlendirilmektedir (Weick vd., 2005). Dönüşümcü liderler, sundukları vizyon, kullandıkları dil, semboller ve paydaşlarla kurdukları açık iletişim yoluyla krizleri yeniden çerçevelemekte; böylece örgüt üyelerinin krizi nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve bu krize nasıl tepki vereceklerini büyük ölçüde etkilemektedir (Maitlis & Sonenshein, 2010). Eğitim kurumları açısından anlam yaratma süreci, öğretmenlerin krizleri yalnızca tehdit edici bir durum olarak değil, yönetilebilir ve öğrenmeye açık bir süreç olarak algılamalarını sağlayarak kriz yönetiminin etkililiğini artırmaktadır. Dolayısıyla dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisinin, anlam yaratma gibi bilişsel ve örgütsel süreçler aracılığıyla dolaylı olarak güçlendiği; bu nedenle anlam yaratmanın söz konusu ilişkide önemli bir aracı değişken olarak ele alınmasının kuramsal açıdan anlamlı olduğu söylenebilir.

Alan yazında dönüşümcü liderlik ve kriz yönetimi değişkenlerinin eğitim örgütleri kapsamında ayrı ayrı ya da ikili ilişkiler çerçevesinde sıklıkla ele alındığı; dönüşümcü liderliğin öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık ve okul iklimi üzerindeki olumlu etkilerinin, kriz yönetiminin ise örgütsel dayanıklılık ve süreklilik açısından kritik öneminin vurgulandığı görülmektedir (Bass & Riggio, 2006; Boin vd., 2017; Leithwood & Jantzi, 2000). Bu çalışmalar, dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisinin nasıl ve hangi süreçler aracılığıyla ortaya çıktığını açıklamakta sınırlı kalmakta; liderlik etkisi çoğunlukla doğrudan ilişkiler üzerinden ele alınmaktadır. Oysa krizler, yalnızca yönetsel karar alma süreçlerini değil, öğretmenlerin yaşanan durumu nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını da derinden etkilemekte; bu durum, liderlerin yalnızca karar alıcı değil, aynı zamanda anlam yaratan aktörler olarak rol üstlenmelerini gerekli kılmaktadır (Maitlis & Christianson, 2014; Weick, 1995). Buna rağmen eğitim yönetimi literatüründe, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkinin, anlam yaratma yeterlilikleri gibi bilişsel süreçler aracılığıyla nasıl şekillendiğini inceleyen ampirik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca eğitim örgütlerinin çok düzeyli yapısı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen algılarının okul bağlamı içinde kümелendiği ve liderlik etkilerinin yalnızca bireysel düzeyde ele alınmasının metodolojik açıdan yetersiz kalabileceği belirtilmesine karşın (Hox vd., 2018; Raudenbush & Bryk, 2002). Dönüşümcü liderlik, anlam yaratma ve kriz yönetimi

değişkenlerini birlikte ele alan ve bu ilişkileri çok düzeyli aracılık modelleriyle test eden çalışmaların oldukça sınırlı olduğudur. Bu kapsamda mevcut çalışma, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin anlam yaratma yeterliliklerini merkeze alarak ve çok düzeyli bir aracılık modeli çerçevesinde inceleyerek, alanyazındaki bu kuramsal boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Erzurum merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetim becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliklerinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik becerilerini ve bu becerilerin alt boyutlarını hangi düzeyde sergilemektedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ne düzeydedir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ne düzeydedir?
- 4- Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
- 6- Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
- 7- Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetim ve anlam yaratma yeterliliklerine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8- Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri kriz yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 9- Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetim becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliklerinin aracılık rolü bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

21. yüzyılın hızlı toplumsal, teknolojik ve kültürel dönüşümleri, eğitim sistemlerini ve bu sistemlerde görev yapan liderleri çok yönlü değişimlere zorlamaktadır. Eğitim kurumları, yalnızca bilgi üretiminin gerçekleştiği yapılar olarak değil; aynı zamanda krizlere hızlı yanıt verebilen, belirsizlik koşullarında etkili karar alabilen ve toplumsal değişime uyum sağlayabilen örgütler olarak da işlev görmek durumundadır. Özellikle doğal afetler, COVID-19 pandemisi, göç hareketliliği ve teknolojik dönüşüm gibi dinamikler, okul yöneticilerinin yalnızca idari becerilerinin değil, liderlik niteliklerinin ve kriz yönetim yetkinliklerinin önemini daha da artırmıştır (Harris & Jones, 2020; OECD, 2020). Küresel ölçekte eğitim sistemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürdürülebilir biçimde destekleyebilmek için liderlerin değişime uyum sağlama kapasitesine güvenmektedir.

Bu nedenle dönüşümcü liderlik, değişim süreçlerinde motivasyon sağlama, vizyon oluşturma, çalışanların gelişimini destekleme ve örgütsel bağlılığı artırma yönleriyle etkili bir liderlik yaklaşımı olarak ön plana çıkmaktadır (Bass & Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, belirsizlik ve kriz dönemlerinde örgüt üyelerine ilham vererek onları kolektif amaçlara yönlendirme kapasitesine sahiptir (Leithwood & Jantzi, 2005). Eğitim alanındaki araştırmalar, dönüşümcü liderliğin okul kültürünü olumlu yönde etkilediğini, öğretmen motivasyonunu artırdığını ve öğrenci başarısına olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Day vd., 2016; Hallinger, 2011). Dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisinin hangi bilişsel mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştiği hâlen yeterince aydınlatılamamıştır. Özellikle ani ve belirsiz durumlarda liderlerin sahip olması gereken önemli bilişsel becerilerden biri anlam yaratma (sensemaking) yeterliliğidir. Weick (1995), anlam yaratmayı bireylerin karmaşık ve öngörülemeyen durumları anlamlandırma, yapılandırma ve buna göre eyleme geçme süreci olarak tanımlar. Anlam yaratma, liderlerin kriz anlarında yalnızca olaylara tepki vermesini değil, aynı zamanda olayların yönünü belirleyerek örgütsel istikrarı sağlamasını da mümkün kılar (Ancona, 2012). Son yıllarda yapılan araştırmalar, liderlerin kriz dönemlerinde yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda sembolik, duygusal ve anlamlandırıcı roller üstlendiğini ortaya koymaktadır (Uhl-Bien., 2007). Bu durum, anlam yaratma yeterliliğinin kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik arasında bilişsel bir köprü işlevi görebileceğini düşündürmektedir. Ancak eğitim yönetimi literatüründe bu üç değişkenin – dönüşümcü liderlik, kriz yönetimi ve anlam yaratma – bir arada incelendiği kapsamlı ampirik çalışmalar sınırlı sayıdadır (Boyatzis vd., 2015; Demirtaş, 2021). Bu çalışma, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliklerinin aracı bir rol oynayıp oynamadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece hem kuramsal hem de uygulamalı

düzeyde literatüre katkı sunulması hedeflenmektedir. Ayrıca araştırma, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde hangi bilişsel ve liderlik becerilerine odaklanması gerektiği konusunda politika yapıcılara, eğitim yöneticilerine ve uygulayıcılara yol gösterici bir referans sağlamayı öngörmektedir.

Dönüşümcü liderlik, eğitim yöneticilerinin kriz anlarında vizyoner bir bakış açısıyla hareket etmelerini, öğretmenleri ve öğrencileri motive etmelerini ve değişimi yönetmelerini sağlayan kritik bir liderlik modelidir. Bass ve Avolio (1994), dönüşümcü liderliğin, liderlerin çalışanlarını motive etme ve yönlendirme yeteneklerinin kriz anlarında daha belirgin hale geldiğini belirtmiştir. Bryman'a (1992) göre kriz dönemlerinde dönüşümcü liderlerin çalışanların moralini yükselterek belirsizliği daha etkin yönetebildiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Yukl'a (1999) göre liderlerin kriz yönetiminde duygusal zekâ kullanarak çalışanların değişime uyum sağlamasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Cameron ve Quinn'ın (2011) belirttiği üzere dönüşümcü liderliğin değişim ve yenilik yönetimi becerilerini artırarak örgütlerin krizlerden başarıyla çıkmasını sağladığını ifade etmiştir.

Kriz dönemlerinde liderlerin belirsizliği yönetmesi, paydaşlarına güven vermesi ve stratejik yönlendirme sağlaması için anlam yaratma becerileri büyük önem taşır. Anlam yaratma yeterlilikleri, bireylerin krizleri doğru şekilde anlamlandırmasına ve kriz sonrası süreçleri daha etkin biçimde yönetmesine yardımcı olur. Ancak literatürde bu yeterliliklerin dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkideki aracılık rolü yeterince araştırılmamıştır. Ganon-Shilon ve Schechter (2017), anlam yaratma olgusunu okul yöneticileri perspektifinde incelemiş ve etkili eğitim reformlarının, liderlerin bu süreci anlama ve uygulama kapasitesine bağlı olduğunu göstermiştir. Diş ve Demirkasımoğlu'nun (2023) belirttiği üzere öğretmen görüşlerine dayanarak okul müdürlerinin liderlik tarzları, anlam yaratma düzeyleri, etkililik düzeyi ve değişime açıklığı arasındaki ilişkiyi incelemiş, liderlerin anlam yaratma yeterliklerinin okul etkililiğinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulgularının, Türkiye dışındaki eğitim bağlamlarıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Küresel ölçekte okullar, teknolojik dönüşüm, dijital eğitim araçları, pandemi kaynaklı belirsizlikler ve göç gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu koşullar, okul liderlerinin yalnızca idari değil, aynı zamanda kriz yönetimi ve liderlik becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Harris & Jones, 2020; OECD, 2020). Dönüşümcü liderlik ve anlam yaratma yeterlilikleri, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarının adaptasyon kapasitesini artırmakta ve kriz dönemlerinde esnek, sürdürülebilir ve öğrenci odaklı bir eğitim ortamı sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'de yapılan bu araştırmanın

sonuçları, küresel eğitim sistemlerinde de liderlik ve kriz yönetimi uygulamalarına ışık tutabilir.

Bu üç değişkenin bir arada ele alınması, her birinin birbirinden bağımsız incelendiğinde göz ardı edilebilecek karmaşık etkileşimleri görünür kılmaktadır. Dönüşümcü liderlik, örgütlerde değişim vizyonu oluşturma ve çalışanları bu vizyona yönlendirme sürecine odaklanırken; kriz yönetimi, beklenmedik durumlarda örgütün varlığını sürdürmesini sağlayan stratejik ve operasyonel becerileri kapsar. Ancak bu iki süreç, liderin olayları nasıl algıladığı, anlamlandığı ve paydaşlara nasıl aktardığıyla doğrudan ilişkilidir. İşte bu noktada anlam yaratma yeterliliği, liderin zihinsel bir filtre veya dönüştürücü bir merceğe gibi işlev görerek, dönüşümcü liderlik davranışlarının kriz koşullarına nasıl yansıtılacağını belirler. Bu nedenle anlam yaratma, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasında yalnızca bir aracı değişken değil, aynı zamanda bilişsel bir köprü görevi üstlenmektedir. Bu çalışmanın alan yazınındaki bu boşluğu doldurması ve yapılacak yeni çalışmalara zemin oluşturmaya beklenmektedir. Bu üçlü etkileşimi bütüncül biçimde incelemek, liderliğin sadece davranışsal boyutlarını değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal altyapısını da anlamaya olanak tanır. Literatürde dönüşümcü liderlik ve kriz yönetimi genellikle performans, motivasyon veya örgütsel dayanıklılık ekseninde incelenirken; bu değişkenleri anlam yaratma çerçevesinde bir araya getirmek, liderliğin “nasıl düşündüğü” ve “anlamı nasıl yapılandırdığı” yönünde derinlemesine bir bakış açısı sunar. Bu da liderliğin yalnızca “ne yaptığına” değil, “nasıl düşündüğüne” ve “krizi nasıl anlamlandırdığına” odaklanan daha kapsayıcı bir teorik model geliştirilmesine imkân verir. Dolayısıyla bu araştırma, liderlik davranışlarını bilişsel süreçlerle ilişkilendirerek, kriz yönetimi literatürüne yeni bir kavramsal açıklama çerçevesi kazandırma potansiyeline sahiptir. Bu çalışmanın alan yazınındaki bu boşluğu doldurması ve yapılacak yeni çalışmalara zemin oluşturmaya beklenmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2024-2025 eğitim –öğretim yılında Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerindeki resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Yürütülen bu çalışma veri toplama sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin algıya dayalı olması, elde edilen bulguların okul yöneticilerinin gerçek davranışlarını birebir yansıtmayabileceği şeklinde değerlendirilmektedir.

4. Araştırma, sadece belirli bir coğrafi bölgede yer alan eğitim kurumları ile sınırlıdır. Farklı bölgelerdeki eğitim kurumlarından elde edilebilecek veriler çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerine uygulanan ölçme araçlarındaki soruları gönüllü olarak ve algılarını yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma sürecinde veri toplama ve analiz aşamalarının, araştırma amacına uygun ve planlandığı şekilde yürütüldüğü varsayılmaktadır.
3. Yapılan bu araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Terimler ve Tanımlar

Liderlik: Karar alma ve bu kararları uygulama becerisi, grupları yönlendirme ve eşgüdüm sağlama, grup üyelerini ortak hedeflere yönlendirme, onlarla sürekli bir etkileşim süreci içinde bulunma, onları motive etme, gerektiğinde mevcut statükoya karşı durarak kuralları değiştirme yetkinliği olarak tanımlanabilir (Sousa, 2003; Şişman, 2004; Northouse, 2004).

Dönüşümcü Liderlik: Örgütsel işlemlere ek olarak idealleştirilmiş etki, , entelektüel uyarma, bireylere esin kaynağı olma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde barındıran liderdir (Karip, 1998, s.446).

Kriz: Kriz, örgütlerin olağan işleyişini bozan, hızlı karar almayı gerektiren, belirsizlik ve tehdit unsurları içeren beklenmedik durumlar olarak tanımlanır. Krizler, örgütün varlığını, itibarını ve hedeflerine ulaşma kapasitesini ciddi şekilde tehlikeye atabilir (Pearson & Clair, 1998).

Kriz Yönetim : Krizlerle başa çıkma, krizleri anlamlandırabilme yöntemi ve işleyişler bütünü olarak ifade edilebilir. Kriz yönetimi, belli bir zaman içerisinde gerçekleştirilen davranışların sonucu oluşan kararlar bütünüdür (Cin & Uzun, 2022, s. 150).

Kriz Yönetim Becerileri: Kriz yönetim becerisi, bireylerin ya da yöneticilerin, örgütü tehdit eden ani, beklenmedik ve belirsiz durumlarda hızlı, etkili ve stratejik kararlar alarak bu durumun etkilerini en aza indirme ve örgütü toparlama sürecini başarıyla yönetme yeterliliğidir. Bu beceri, yalnızca teknik müdahaleleri değil; aynı zamanda iletişim, liderlik, duygusal denge ve problem çözme gibi çok yönlü kabiliyetleri de içerir (Coombs, 2007).

Anlam Yaratma: anlam yaratma, bireylerin yaşadıkları olaylara düzen ve açıklık kazandırma sürecidir. Bu süreç, özellikle kriz anlarında veya değişim dönemlerinde yöneticilerin ve liderlerin çevrelerini anlamlandırma ve buna uygun kararlar alma becerilerini ifade eder (Weick, 1995).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Liderlik Kavramı

Liderlik, insan yaşamının her alanında önem arz eden bir kavram olup, yüzyıllardır tartışılmaktadır. Aristo'nun eserlerinde bile ele alınmış olan liderlik, sanayi devriminden sonra İngiltere'de yazılı metinlerde yer bulmuştur. Son yüzyılda liderlik için çeşitli teoriler geliştirilmiş ve tanımlar ortaya konulmuştur. İnsanlar birlikte yaşamaya ihtiyaç duyduğu için örgütsel yapılar oluşmuş, bu da liderlik ihtiyacını artırmıştır. Liderlik, bireylerin ya da grupların belirli hedeflere ulaşmaları amacıyla etkilenmesi, yönlendirilmesi ve bu süreçte motive edilmesiyle ilgili çok boyutlu bir sosyal etkileşim sürecidir (Northouse, 2018). Bu yönüyle liderlik, sadece yönetsel görevlerin yerine getirilmesinden ibaret olmayıp, vizyon oluşturma, ilham verme, değer yaratma ve değişimi yönetme gibi derinlemesine psikososyal süreçleri de kapsar (Yukl, 2013). Liderlik davranışları tarihsel süreçte çeşitli kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle 20. yüzyılda geliştirilen liderlik kuramları, liderliği bireysel özelliklere (özellik kuramı), liderin davranış biçimine (davranışsal kuramlar), durumsal faktörlere (durumsallık kuramları) ve izleyici-lider etkileşimine (etkileşimsel kuramlar) göre açıklamıştır (Avolio & Bass, 2004; Northouse, 2018). Liderlik aynı zamanda örgütsel yapıların karmaşıklığını yönetme, insan ilişkilerini düzenleme ve hedeflere ulaşmak için kaynakları etkili bir şekilde kullanma sürecidir. Özellikle kriz zamanlarında liderler, sadece yönetsel kararlar almakla kalmaz; aynı zamanda anlam yaratma, güven oluşturma ve değişime liderlik etme gibi psikososyal sorumluluklar da üstlenirler (Uhl-Bien vd., 2007). Eğitimde liderlik ise çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Okul liderleri; öğretimsel liderlik, vizyon geliştirme, paydaşları yönlendirme, kültür oluşturma ve kriz yönetimi gibi çok sayıda işlevi bir arada yürütmek zorundadırlar (Leithwood & Riehl, 2005). Bu nedenle, eğitim kurumlarında liderlik, sadece yönetsel bir süreç değil, bununla beraber pedagojik, kültürel ve stratejik bir süreçtir (Bush, 2008).

Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları, liderliğin doğası, kaynağı, işleyişi ve etkileri üzerine geliştirilen sistematik açıklamalardır. Bu kuramlar, liderin bireysel özelliklerinden davranış biçimlerine, örgütsel bağlamlardan etkileşimsel süreçlere kadar farklı boyutları ele alarak, liderliğin nasıl ortaya çıktığı ve ne şekilde etkili olduğu konusunda kuramsal bir temel sunar (Northouse, 2018). Liderlik

kuramları, etkili liderliğin neye bağlı olduğunu anlamaya çalışırken; liderin kişisel özellikleri, sergilediği davranışlar ve bu davranışların hangi durumlarda başarıyla sonuçlandığı gibi temel soruları açıklığa kavuşturmaya çalışır (Yukl, 2013). Tarihsel gelişim sürecinde liderliğe ilişkin çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. İlk dönemlerde liderliğin doğuştan gelen niteliklerle ilişkili olduğu düşünülürken (özellik kuramı), daha sonraki yıllarda lider davranışlarının öğrenilebilir olduğu savunulmuştur (davranışsal kuram). Ardından, liderliğin etkisinin içinde bulunulan duruma göre değişebileceğini ifade eden durumsal kuramlar geliştirilmiştir (Avolio & Bass, 2004). Günümüzde ise dönüştürücü, dağıtılmış, etik ve karmaşık liderlik yaklaşımları, liderliğin çok boyutlu, etkileşimsel ve dinamik yapısını vurgulayan daha kapsamlı kuramsal modeller ortaya koymuştur (Spillane, 2006; Uhl-Bien vd., 2007). Kuramsal yaklaşımlar, özellikle eğitim gibi insan merkezli alanlarda liderlik uygulamalarının doğru biçimde kavranması açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Çünkü liderlik, sadece salt bir yönetsel süreç olarak değil; diğer yandan anlam yaratma, kültür inşa etme ve değişim süreçlerine yön verme işlevlerini de içeren stratejik bir beceridir (Leithwood & Riehl, 2005). Bu doğrultuda liderlik kuramları, kuramsal bir temel sunmanın ötesinde, uygulamaya dönük süreçler açısından da rehberlik edici bir işlev taşımaktadır. Aşağıda liderlik kuramlarını dönemsel gelişimine göre sınıflandıran şematik bir tablo sunulmuştur.

Tablo 1. *Liderlik Kuramlarının Gelişimsel Sınıflandırılması*

Dönem	Kuram Adı	Temel Özellikleri
Klasik Dönem (1900–1940)	Özellikler Kuramı	Liderlik doğuştan gelir; karizma, zeka vb.
Davranışsal Dönem (1940–1960)	Davranışsal Kuram	Liderlik öğrenilebilir; davranışa odaklı (Ohio & Michigan çalışmaları)
Durumsallık Dönemi (1960–1980)	Durumsal Kuramlar (Fiedler, Hersey–Blanchard)	Etkili liderlik, bağlama göre değişir
Modern Dönem (1980–2000)	Dönüştürücü Liderlik / Etkileşimsel Liderlik	İlham, vizyon, motivasyon / Ödül-ceza, kısa vadeli hedefler
Çağdaş Yaklaşımlar (2000 ve sonrası)	Dağıtılmış / Etik / Karmaşık Liderlik/ Öğretilmiş Liderlik	Paylaşımlı roller / Değer-odaklılık / Dinamik, adaptif süreçler

Liderlikte Özellik Kuramı. Liderlik araştırmalarının tarihsel gelişiminde ilk ortaya çıkan kuramlardan biri özellik kuramıdır. Bu kuram, liderliği bireyin doğuştan sahip olduğu ya da yaşam deneyimleriyle kazandığı belirli kişisel özelliklere dayandırmaktadır. Özellik kuramına göre, etkili liderleri sıradan bireylerden ayıran ayırt edici kişilik özellikleri ve yetenekler vardır (Northouse, 2022). Bu çerçevede liderlik, bireyin sahip olduğu doğal yetenekler ve psikolojik özellikler sayesinde ortaya çıkar. Özellik kuramı, özellikle 20. yüzyılın başlarında popülerlik kazanmış ve “büyük adam kuramı” ile yakından ilişkilendirilmiştir. Bu görüşe göre, bazı bireyler liderlik vasıflarını doğuştan taşır ve liderlik doğal bir yetenek olarak kabul edilir (Bass & Bass, 2008). Bu doğrultuda liderliğin kalıtsal ya da kişisel özelliklerle belirlendiği kabul edilmiştir.

Kuram kapsamında en çok öne çıkan liderlik özellikleri arasında zeka, özgüven, karizma, kararlılık, dürüstlük, sosyal beceriler ve girişkenlik yer almaktadır (Zaccaro, 2007). Bu özelliklerin bir araya gelmesi, liderin çevresi üzerinde etki kurmasını kolaylaştırır. Özellikle zeka, karar verme ve problem çözme süreçlerinde; karizma ve iletişim becerileri ise etkileşimde kilit rol oynar (Northouse, 2022). Özellik kuramı, liderlik alanındaki araştırmaların nicel yöntemlerle sistematik bir biçimde yürütülmesine öncülük etmiş ve liderlerin belirgin özelliklerini inceleyen birçok ampirik çalışmanın temelini teşkil etmiştir. (Derue vd., 2011). Bununla birlikte, kuram çeşitli eleştiriler de almıştır. Kurama yönelik en önemli eleştiri, liderlik davranışlarını incelerken bağlamsal ve durumsal faktörleri göz ardı etmesidir. (Yukl, 2013). Liderliğin sadece bireysel özelliklere indirgenemeyeceği, içinde bulunulan çevrenin, örgütsel yapıların ve izleyicilerin de liderlik sürecine yön verdiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, liderlik için gerekli olan özellikler konusunda ortak bir görüş birliği sağlanamamıştır (Northouse, 2022). Tüm eleştirilere rağmen, özellikle modern liderlik araştırmalarında bireysel farklılıkları açıklamaya çalışan yapısal modellerde (örneğin Beş Faktör Kişilik Modeli) özellik kuramının etkisi sürmektedir. Günümüzde de etkili liderlik için önemli kabul edilen bazı kişilik özellikleri temel belirleyiciler arasında yer almaya devam etmektedir. (Judge vd., 2002).

Liderlikte Davranışsal Kuram. Davranışsal liderlik kuramı, liderliğin bireyin doğuştan getirdiği özelliklerden ziyade, gözlemlenebilir davranışlarla şekillendiğini savunan bir yaklaşımdır. Bu kuram, 1940'ların sonlarından itibaren liderlik araştırmalarında belirginleşmiş, özellikle özellik kuramına bir tepki olarak gelişmiştir. Davranışsal kuram, liderliğin öğrenilebilir olduğunu, dolayısıyla etkili liderliğin eğitilerek geliştirilebileceğini savunur (Northouse, 2022). Davranışsal liderlik kuramının gelişiminde Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi tarafından yürütülen araştırmalar rehberlik etmiştir. Aşağıdaki tabloda bu iki araştırmanın temel özellikleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur:

Tablo 2. *Davranışsal Liderlik Kuramı: Ohio State ve Michigan Araştırmaları*

Özellik	Ohio State Üniversitesi	Michigan Üniversitesi
Araştırma Dönemi	1950'ler	1950'ler
Araştırma Amacı	Lider davranışlarını sınıflandırmak ve etkilerini incelemek	Liderlik davranışlarının çalışan performansına etkisini analiz etmek
Araştırma Yöntemi	Anket çalışmaları	Endüstriyel ortamlarda saha çalışmaları
Liderlik Boyutları	İnisiyatif Kullanma (Initiating Structure) Yakınlık Gösterme (Consideration)	İşe Yönelik Davranışlar Çalışana Yönelik Davranışlar
Vurgu	Görev yapısı ve kişiler arası ilişkiler	Verimlilik ve çalışan desteği
Yaklaşım	İki boyut bağımsız	Çalışan odaklı liderlik daha etkilidir
Katkı	Liderlik davranışlarını ölçen iki boyutlu model geliştirilmiştir	Liderlik tarzlarının üretkenliğe etkisi vurgulanmıştır

Davranışsal kuramın temel varsayımı, liderliğin öğrenilebileceğidir. Bu kurama göre liderliğin belirleyicisi bireysel özellikler değil, sergilenen davranışlardır. Dolayısıyla, etkili liderlik davranışları eğitim, deneyim ve gözlem yoluyla kazanılabilir (Yukl, 2013). Bu yaklaşım, liderlik eğitimi ve gelişimi açısından büyük bir açılım sağlamıştır. Ayrıca davranışsal kuram, liderlikte tek bir doğru stilin olmadığını, farklı durumlarda farklı davranışların daha etkili olabileceğini göstermiştir. Bu düşünce, ileride geliştirilecek olan durumsal liderlik kuramlarının da temelini oluşturmuştur. Davranışsal kuram, liderlikte öğrenmenin ve gözlemlenebilir davranışların önemini vurgulamak açısından önemli katkılar sunmuştur. Ancak bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. En önemli eleştiri, bu kuramın bağlamı ve durumu yeterince dikkate almamasıdır. Hangi davranışların hangi durumlarda daha etkili olduğunu açıklamakta yetersiz kalmıştır (Northouse, 2022). Ayrıca liderlik davranışlarının sonuçları, takipçilerin ihtiyaçları ve örgütsel kültür gibi faktörler çerçevesinde değerlendirilmemiştir.

Liderlikte Durumsallık Kuramı.Liderlik teorilerinde zamanla ortaya çıkan en önemli değişimlerden biri, liderliğin yalnızca kişilik özellikleri veya sabit davranış kalıpları ile açıklanamayacağının fark edilmesidir. Bu noktada geliştirilen Durumsallık Kuramı, etkili liderliğin liderin özellikleri kadar, içinde bulunduğu durumla da yakından ilişkili olduğunu savunur. Bu kuram, “her duruma uygun tek bir liderlik tarzı yoktur” önermesi üzerine kuruludur (Northouse, 2022).

Fiedler’in Durumsallık Modeli.Durumsallık yaklaşımının öncülerinden Fred E.Fiedler, liderin etkililiğini belirleyen temel unsurun, liderin tarzı ile bulunduğu durum arasındaki uyum olduğunu ileri sürmüştür (Fiedler, 1967). Fiedler’e göre liderlik tarzı doğuştan gelir ve kolayca değiştirilemez; bu sebeple başarıda kilit unsur içinde bulunulan durumun gereksinimlerinin uyum sağlamasıdır.

Hersey ve Blanchard’ın Duruma Uyumlu Liderlik Modeli. Bir diğer durumsal yaklaşım da Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre etkili liderlik, çalışanların “hazırlık düzeyi”ne uygun bir liderlik stiline benimsenmesi ile ilgilidir. Hazırlık seviyesi, çalışanın görevi yerine getirebilmek için sahip olduğu bilgi, beceri ve motivasyon düzeyini belirtir (Hersey vd., 2013).

Yol-Hedef Kuramı.House’un Yol-Hedef Teorisi, liderin temel görevinin, çalışanların amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olacak yolu netleştirmek ve bu yolda karşılaşacakları engelleri ortadan kaldırmak olduğunu savunur (House, 1971). Liderin seçtiği tarz (yönlendirici, destekleyici, katılımcı ya da başarıya odaklı) çalışanın gereksinimlerine ve

görev çevresine göre değişmelidir. Bu yaklaşım, liderin çalışanların motivasyonunu artırırken aynı zamanda görevlerin başarıyla tamamlanmasına destek olmasını amaçlar.

Durumsallık kuramlarının güçlü yönü, liderliği çok boyutlu değerlendirmeleri ve “tek doğru” söz konusu yaklaşımı benimsememeleridir. Çeşitli örgütsel yapılar içinde, kültürel ortamlarda ve görev tanımlarında etkili olan liderlik tarzlarının da farklı olabileceğini göstermişlerdir (Northouse, 2022). Bununla birlikte, söz konusu kuramların sınırlılıkları da mevcuttur. Özellikle Fiedler’in modeline yönelik temel eleştirilerden biri, liderlik tarzının değiştirilemez olarak kabul edilmesi ve liderin durumsal esneklik ya da uyum sağlama kapasitesine yer verilmemesidir. Bunun yanı sıra durumların derecelendirilmesi öznel olabilmekte ve pratikte ölçülmesi zor olabilmektedir (Yukl, 2013). Durumsallık kuramı, liderlik anlayışını daha gerçekçi ve uygulamaya dönük hale getirmiştir. Günümüz örgütlerinde liderlerin çeşitli durumlara esnek şekilde yaklaşabilmeleri, sabit kalıplardan çok bağlama duyarlı çözümler üretmeleri gerektiği üzerinde durur. Bu yönüyle, modern liderlik anlayışının temel taşlarından biri olmaya devam etmektedir.

Liderlikte Dağıtımçı Liderlik Kuramı. Dağıtımçı liderlik, liderliğin örgüt içindeki çeşitli bireyler arasında "dağıtılarak" gerçekleştiğini ileri sürer. Gronn’a (2002) göre dağıtımçı liderliği, "liderliğin birden çok kişinin etkileşimli sağladığı katkı sayesinde ortaya çıkan bir süreç" olarak tanımlar. Bu kurama göre liderlik, bireylerin formal ya da informal rollerine ayırt edilmeksizin, bilgi, beceri ve etki kapasiteleri doğrultusunda kolektif biçimde paylaşılır. Yani, liderlik sadece yöneticilerin ya da pozisyon sahibi kişilerin işi değil; öğretmenler, ekip üyeleri ya da görev alan herkes bu liderlik sürecine etkin bir şekilde dahil olabilirler. Spillane’e (2006) göre dağıtımçı liderliği üç temel öge üzerinden açıklar: liderlik etkinlikleri, liderliği gerçekleştiren aktörler ve bu etkinliklerin gerçekleştirildiği bağlam. Liderlik, bireysel bir beceri değil; görevlerin, çoklu aktörlerin, ve sosyal bağlamın etkileşimiyle zamanla şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu doğrultuda dağıtımçı liderlik, örgütlerde karar alma süreçlerinin tek elde toplanmasındansa, ortak aklın devreye sokulmasını motivasyon sağlar. Kolektif sorumluluk, iş birliği ve takım çalışması, esnek yapı ve yetki paylaşımı özellikler dağıtımçı liderlerin genel özelliklerindendir. Eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak dahil olmasını, ekipler arasında iş birliğinin geliştirilmesini ve liderlik sorumluluğunun sadece okul müdürüne yüklenmemesini sağlar. Bu sayede okulun gelişiminde sürdürülebilir ve kapsayıcı bir liderlik modeli uygulanmış olur (Harris, 2004).

Liderlikte Etkileşimci Liderlik Kuramı. Etkileşimci liderlik, özellikle örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde düzen ve istikrarı öne çıkarır. Lider, çalışanlara belirli

görevler verir, karşılığında ise başarıya göre ödül veya başarısızlığa göre ceza yaptırım mekanizmalarını devreye sokar. Bu kuram, lider ile takipçileri arasında net biçimde belirlenmiş roller, beklentiler ve karşılıklı anlaşmalar üzerine inşa edilmiştir (Bass, 1985). Burns'a (1978) göre ilk kez tanımlanan bu kuram, daha sonra Bass tarafından geliştirilmiştir. Burns'e göre etkileşimci liderlik, statüyü koruma eğilimindedir ve mevcut sistem içinde işleyen bir değiş-tokuş sürecidir. Bass'a (1985) göre bu kuramı, liderin izleyiciler üzerinde motivasyon sağlamak için ödüller ve cezalar kullanmasıyla ifade eder. Etkileşimci liderlik tarzı, özellikle yapılandırılmış, rutin işlerin yoğunlukta olduğu ve yüksek risk ya da bürokrasi içeren ortamlarda başarılı sonuçlar verebilir. Örneğin, askeri kurumlar kamu yönetimi veya üretim sektörlerinde, bu liderlik tarzı etkin şekilde uygulanabilir. Fakat bu liderlik tarzı, yaratıcılık, değişim ya da çalışanların içsel motivasyonlarının geliştirilmesi gibi alanlarda dönüşümcü liderliğe göre daha sınırlı kalabilir (Bass & Avolio, 1994).

Liderlikte Öğretimsel Liderlik Kuramı. Öğretimsel liderlik kavramı, ilk olarak 1980'li yıllarda özellikle etkili okul araştırmalarıyla birlikte teorik bir çerçeve olarak şekillenmiştir. Bu liderlik yaklaşımı, okul yöneticisinin, öğretmen performansı, öğretim programları öğrenci başarıları ve okulun genel akademik vizyonu üzerinde doğrudan etkili olduğu varsayımına dayanır (Hallinger & Murphy, 1985). Bu liderlik anlayışında lider, sadece bir yönetici değil; bununla beraber öğretim faaliyetlerinin temel destek unsurlarından biridir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin sınıflarda öğretimi gözlemlemesi, öğretimsel hedefler belirlemesi, öğretmenlere geribildirim vermesi ve kaynakları bu amaçlara göre yönlendirmesi gibi etkinlikleri içerir (Robinson vd., 2008). Bazı araştırmacılar, öğretimsel liderliğin daha çok müdür merkezli bir yapıya sahip olduğunu ve öğretmenlerin liderlik rollerini sınırlayabildiğini ileri sürmüştür. Bu sebeple dağıtımcı liderlik ve dönüşümcü liderlik kuramlarıyla birlikte katılımcılığı ve esnekliği temel alan alternatif liderlik yaklaşımları ortaya konmuştur (Marks & Printy, 2003).

Dönüşümcü Liderlik

Günümüz organizasyonlarında etkili liderliğin önemi artmıştır. Davranışsal ve durumsal yaklaşımlar, lider-izleyici ilişkilerine odaklanarak eleştirilmiştir. Liderliğin her birey tarafından üstlenilmesi gerektiği vurgulanmakta ve "sıra dışı" liderlerin astlarını ilham vererek beklentilerin ötesinde performansa teşvik etmeleri önem taşımaktadır. Dönüşümcü liderlik, örgütsel değişim süreçlerinde kritik bir rol oynamakta ve eğitim ortamlarında önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu liderlik tarzı, çalışanların tutum ve değerlerinin stratejik önemini vurgulayarak, örgütsel değişikliklerin uygulanmasındaki rolünü ele almaktadır (Reza, 2019).

Liderlik, insanlık tarihinin en eski kavramlarından biridir ve 3000'den fazla araştırmaya konu olmuştur. Genel olarak, liderlik; belirlenen hedeflere ulaşma konusunda başkalarını etkileme ve yönlendirme gücü olarak tanımlanır. 20. yüzyılın ikinci yarısındaki teknolojik gelişmeler, eski alışkanlıkların sorgulanmasına ve güncellenmesine yol açmıştır. 1980'lerden itibaren çalışanların örgüt içinde daha fazla söz sahibi olmaları, liderlik algılarını değiştirmiştir. Bugün, dönüşümcü liderlik anlayışının bu hızlı değişimle uyum sağlamada daha etkili olduğu düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik, McGregor Burns tarafından 1978'de tanıtılmış ve Bernard Bass tarafından geliştirilmiştir; bu yaklaşım, duygular, etik ve uzun vadeli planlar üzerinde yoğunlaşmakta ve çalışanları motive etme gibi unsurları içermektedir (Richardson, 2011). Liderlik, bireysel ve toplu çabaları teşvik etmenin yanı sıra, insanların ne yapması gerektiğini anlamasını sağlama sürecidir. 21. yüzyılın gereksinimleri, tarihsel ve kültürel değişimler liderlik anlayışında dönüşümcü bir modelin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dönüşümcü liderlik, örgüt üyelerini yalnızca belirlenmiş görevleri yerine getirmekten öteye taşıyan, onları motive ederek yüksek düzeyde bağlılık ve performans göstermeye yönlendiren bir liderlik tarzıdır. İlk kez James MacGregor Burns (1978) tarafından ortaya atılan bu yaklaşım, lider ve takipçileri arasında karşılıklı gelişimi ve ahlaki dönüşümü vurgular. Burns'e göre dönüşümcü liderler, takipçilerini mevcut ihtiyaçlarının ötesinde, daha yüksek amaçlara yönlendirerek kişisel ve örgütsel gelişimi destekler (Burns, 1978).

Dönüşümcü liderler, değişim ve gelişimi teşvik eden, yüksek enerjili ve örnek davranışlar sergileyen kişilerdir. Bu liderler, grup üyelerinin ihtiyaçlarını anlamaya çalışarak onları harekete geçirir ve entelektüel olarak teşvik ederler. Ekip üyeleriyle ilgilenir, onların başarılarını destekler ve örgüt hedeflerini benimsemelerini sağlarlar. Ayrıca, grup kimliğine vurgu yaparak bireysel kimliklerin öne çıkmasını engeller ve örgüt bağlılığını artırır. Dönüşümcü liderler, çalışanlarıyla yüksek özdeşlik kurarak sürekli gelişimi destekler ve etkili gündemler oluştururlar. Dönüşümcü liderlik özellikleri, çeşitli araştırmalarla tanımlanmıştır. Leithwood ve Jantzi'nin (2005) belirttiği üzere bu liderlerin altı temel boyutta özellikler taşıdığını belirtmiştir: vizyon oluşturma, grup hedeflerinin benimsenmesi, bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım, davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi. Eraslan'a (2011) göre dönüşümcü liderlerin belirli özelliklerini sıralamıştır: ortak vizyon oluşturma, zihinsel uyarım, karizmatik etki, etkili iletişim ve motivasyon, değişimin temsilcisi olma, duygusal dayanıklılık, güçlendirme, esnek yönetim anlayışı, güvenilirlik ve özgüven. Bu liderler, grup üyeleriyle iletişim kurarak onları motive eder ve değişimi öncülük eder. Dönüşümcü liderlik, etkileyici motivasyon, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi dört ana unsurla tanımlanır. İdealleştirilmiş etki, bazı kaynaklarda

"karizma" olarak adlandırılrsa da daha geniş bir kavramdır ve dönüşümcü liderin takipçileri için bir model oluşturmalarını ifade eder (Şengöz, 2015). İki alt başlıkta incelenir ve bunlar: niteliksel/atfedilen idealleştirilmiş etki ve davranışsal idealleştirilmiş etkidir. Niteliksel etki, liderin takipçileri tarafından karizmatik, güvenilir ve yüksek etik değerlere sahip olarak algılanmasını kapsar. Davranışsal etki ise liderin inanç, değer ve görev duygularını içeren eylemleriyle ilgilidir. Liderin kendine güveni ve vizyonu, takipçilerinin görevlerini yerine getirmelerini olumlu yönde etkiler. İlham verici motivasyon, liderin örgüt için bir vizyon oluşturarak insanları motive etmesi olarak tanımlanır. Bu süreçte liderin takım ruhu yaratması, grup üyelerine moral vermesi ve ortak bir amaç duygusu aşılması beklenir. Ayrıca, liderin destekleyici tutumunun grup üyeleri için içsel motivasyon sağlaması hedeflenir. Entelektüel uyarım, liderin takipçilerinin eski varsayımlarını sorgulamalarını ve sorunlara yeni yöntemlerle yaklaşmalarını teşvik etmesidir (Zeren, 2007). Dönüşümcü liderler, grup üyelerinin mevcut problemleri yeni bakış açılarıyla ele almasını sağlarken geleneksel çözüm yollarını sorgulamalarını hedefler. Bu yaklaşım, örgütte entelektüel, yenilikçi ve gelişimci bir ortam oluşturmayı amaçlar. Bireysel destek, liderlerin grup üyelerinin ihtiyaçlarını gözetmesi ve bu bireylerin farklılıklarını kabul edip iletişimi geliştirilmesiyle ortaya çıkar. Dönüşümcü liderlik yaklaşımını benimseyen liderler, takipçilerine birey olarak saygı gösterir, ihtiyaçlarını dikkate alır ve onlara gelişim fırsatları sunar (Kuğu, 2019). Bu liderlerin iyi bir örnek olmaları beklenir. Kültürel öğelerin örgütsel değişim üzerinde direnç yaratabileceği belirtilmektedir. Değişim, belirsizlikleri beraberinde getirdiği için grup üyeleri kişisel çıkarları ve ön yargıları nedeniyle değişimden korkabilirler. İletişim engelleri ve yenilik karşıtlığı, sosyal statü, gelenek farklılıkları, bürokrasi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Grup üyeleri, değişimin faydalı olmasına rağmen, değişim öncesinde direnç göstermeye devam edebilirler (Mansurova & Güney, 2018).

Dönüşümcü Liderliğin Temel Özellikleri

Dönüşümcü lider, örgüt çalışanlarına telkinle güdüleme sağlayarak enerji oluşturur ve vizyon ile misyon bilinci oluşturarak bireylerin grup hedeflerine yönelik ilgilerini artırır. Bireyler, kendi çıkarlarını bir kenara bırakarak grup çıkarlarını önceliklendirmeye yönelirler. Bu lider, izleyicinin ihtiyaç ve isteklerini anlayarak onları harekete geçirir. Dönüşümcü liderler, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi özellikler sergiler. Dönüşümcü liderliğin özellikleri de aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Demirtaş & Şama, 2016; Karip, 1998).

Telkinle Güdüleme. Dönüşümcü liderlik modelinin temel boyutlarından biri olan Telkinle Güdüleme (*Inspirational Motivation*), liderin örgütsel vizyonu net, anlamlı ve çekici

bir biçimde ifade ederek izleyicilerini yüksek hedeflere yönlendirmesi ve onları motive etmesi sürecini tanımlar. Bu boyut, liderin umut, iyimserlik ve ortak bir anlam duygusu aşılayarak çalışanların içsel motivasyonlarını artırmasına dayanır (Bass & Riggio, 2006). Telkinle güdüleme, çalışanların yalnızca bireysel çıkarları için değil, örgütsel amaçlara da tutkuyla bağlanmalarını sağlayacak duygusal bir etki yaratır. Lider, büyük ve ulaşılması zor görünen hedefleri, ekip üyeleri için ulaşılabilir ve değerli gösterebilir. Bu durum, çalışanların inançlarını, güvenlerini ve örgütsel bağlılıklarını pekiştirir (Northouse, 2022). Ayrıca, bu boyut liderin güçlü ve anlamlı bir dil kullanarak vizyonunu paylaşmasını, özlü mesajlar ve semboller aracılığıyla umut ve kararlılık aşılmasını da içerir. Böylece lider, bireylerin sadece görevlerini yerine getirmelerini değil, aynı zamanda örgütün geleceğine duygusal olarak bağlanmalarını sağlar (Yukl, 2013).

İdealleştirilmiş Etki. Dönüşümcü liderlik modelinde idealleştirilmiş etki (*idealized influence*), liderin takipçileri üzerinde güven, saygı ve hayranlık uyandırarak onları derinden etkilemesi ve örnek alınan bir rol modeli haline gelmesi anlamına gelir (Bass & Riggio, 2006). Bu boyut, liderin etik değerlere bağlılığı, tutarlı davranışları, kararlılığı ve kişisel fedakarlıklarıyla çalışanlar üzerinde ahlaki bir liderlik sergilemesini içerir. İdealleştirilmiş etki, iki alt boyutta incelenebilir:

Atfedilen Etki (Attributed Influence) – Takipçilerin lidere yüklediği güven, saygı ve hayranlık.

Davranışsal Etki (Behavioral Influence) – Liderin davranışları aracılığıyla bu etkiyi göstermesi (Avolio & Bass, 2004).

Bu liderler, çıkarlarını takipçilerinin ve örgütün çıkarlarının önüne koymaz; tersine, kolektif değerleri önceleyen bir yaklaşım sergiler. Böylece lider, sadece yöneten değil, bununla beraber ilham veren bir figür haline gelir (Northouse, 2022). Takipçiler, bu liderleri yalnızca görev yönünden değil, ahlaki rehberlik bakımından da örnek alırlar. İdealleştirilmiş etki, örgütsel güvenin ve bağlılığın oluşmasında kritik bir rol oynar. Liderin yüksek etik standartlara sahip olması, karar alma süreçlerinde adil davranması ve tutarlı olması, çalışanların kendilerini örgüte daha fazla ait hissetmesini sağlar (Yukl, 2013).

Entelektüel Uyarım. Dönüşümcü liderlik modelinin temel boyutlarından biri olan entelektüel uyarım(*intellectual stimulation*), liderin çalışanlarını eleştirel düşünmeye, sorunlara yaratıcı çözümler üretmeye ve geleneksel bakış açılarını sorgulamaya teşvik etmesini ifade eder (Bass & Riggio, 2006). Bu boyutta liderler, bireylerin kendi düşünsel potansiyellerini ortaya koymaları için destekleyici bir ortam yaratır. Entelektüel uyarım, çalışanların yalnızca verilen görevleri yerine getirmesiyle yetinmeyip, yenilikçi fikirler

geliştirmeleri ve karar alma süreçlerine aktif katılım göstermeleri için cesaretlendirilmesini kapsar. Bu liderlik tarzında hata yapma, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülür. Böylece çalışanlar, farklı düşünmeye, alışılmışın dışına çıkmaya ve sorunlara çok boyutlu yaklaşmaya motive edilir (Northouse, 2022). Bu boyut, özellikle bilgi temelli, değişime açık ve öğrenen örgütlerde önemli avantajlar sağlar. Lider, bireylerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlayarak onların özgüvenini artırır ve örgütsel yenilikçiliği destekler (Yukl, 2013). Ayrıca, bireylerin kendi fikirlerini özgürce ifade edebildiği bir iklim yaratarak örgütsel bağlılığı da güçlendirir (Avolio & Bass, 2004).

Bireysel Destek. Dönüşümcü liderlik modelinin dört temel boyutundan biri olan bireysel destek(*individualized consideration*), liderin her bir çalışanı ayrı bir birey olarak tanıması, onların ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim alanlarına duyarlılık göstermesi anlamına gelir (Bass & Riggio, 2006). Bu boyutta lider, çalışanlarla birebir ilgilenir, onları dinler, rehberlik eder ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunur. Bireysel destek sağlayan liderler, çalışanların duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur, empati yapar ve kişisel potansiyellerini geliştirmeleri için fırsatlar yaratır. Bu tür liderlik yaklaşımı, örgüt içinde güvene dayalı ilişkilerin kurulmasına katkı sağlar (Northouse, 2022). Lider, çalışanlara koçluk ve mentorluk yaparak onların hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sunar (Avolio & Bass, 2004). Ayrıca, bireysel destek boyutu, liderin adil ve esnek bir yaklaşım benimseyerek çalışanların farklılıklarını takdir etmesini ve bu farklılıklara uygun iletişim kurmasını da içerir. Bu sayede çalışanlar kendilerini değerli hisseder, örgüte olan bağlılıkları ve motivasyonları artar (Yukl, 2013).

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliği

Örgütler, çevresel değişikliklere uyum sağlamak için sürekli değişim gerektiğini ve bu değişim sürecinin evrimsel veya köklü dönüşümler şeklinde olabileceğini belirtmektedir. Planlı örgütsel değişim ve gelişim, bu ihtiyaçları karşılamak için önemlidir. Değişim hızının arttığı günümüzde, eski liderlik tarzlarıyla uyum sağlamak zorlaşmakta; bu kapsamda transformasyonel liderliğin etkili bir çözüm sunduğu ileri sürülmektedir. Transformasyonel liderlik, hızlı değişimleri yönetmek için öğrenmeyi teşvik eden ve yenilikçi bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu liderlik tarzında, organizasyonel değere dayalı değişim süreçlerini desteklemek önemlidir. Liderlik araştırmalarında, görev ve insan boyutları üzerinde durulmuştur (İbiş & Şenol, 2021). Ohio State çalışmalarından itibaren, iş doyumu ve etkililikle ilişkili olarak iki önemli liderlik faktörü - girişim gücü ve saygınlık - incelenmiştir. Durumsal teoristler, etkili liderliğin insan ve görev odaklı davranışların uyumu ile gerçekleşeceğini savunmuştur. Fiedler'e (2006) göre liderliğin sadece değişiklik sağlamak

olmadığını, etkili lider davranışının birçok durumsal faktöre bağımlı olduğunu belirtmiştir. Hersey ve Blanchard ise bu davranış biçiminin farklı koşullara uyum sağlamadaki zorluklarına dikkat çekmiştir. Etkili liderlik için, liderin gelişim süreci ve değişik koşullara uyum yeteneği gibi faktörler de önemlidir. Bazı kuramcılar, durumsal kuramların lider-izleyici ilişkisinin basit bir temele dayandığını eleştirerek, transformasyonel liderliğe odaklanmaktadır. Transformasyonel liderler, izleyenlerin beklentilerini karşılamamanın ötesinde onlara ilham kaynağı olabilecek davranışlar sergilemektedir. Avolio ve Bass'a (1990) göre transformasyonel liderlerin çevreyi değiştirebildiğini savunurken, House karizmatik liderliğin etkilerini araştırmayı önermiştir. Bass ise transformasyonel ve transaksyonel liderlik arasındaki farkları yeniden belirlemiştir. 1980'lerden sonra, liderlik araştırmalarında transformasyonel ve karizmatik liderlik intellektüel enerji açısından öncelikli bir konu olmuştur. Yeni liderlik eğitimi ve geliştirme programları kapsamında, 1990'ların başında transformasyonel liderlik önem kazanmaya başlamıştır. Transformasyonel liderlik, karizmatik liderlik teorisinin bir türü olarak yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmalar, dönüşümcü liderlik becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki etkileşimleri incelemiş, liderlerin ödül-ceza davranışları, karar verme ve iletişim gibi özelliklerinin liderlik üzerindeki etkileri belirlenmiştir (Yavuz, 2009). Ancak liderlik özellikleri ve transformasyonel liderlik arasındaki ilişkiye temkinli bir yaklaşım sergilenmiştir. Örneğin, Kerr ve Dermier, destekçi liderlik davranışları ile liderlik özellikleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit etmiş, benzer bir durumun dönüşümcü liderlik içinde de geçerli olduğuna dikkat çekilmiştir. Yenilikçi liderlik davranışlarının liderlik özellikleri üzerindeki etkisi, kapsamlı bir performans ölçme setinin oluşturulmasında önemlidir. Araştırmalar, yenilikçi liderliğin daha çok örgütsel rol performansı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir; örgütsel vatandaşlığı geliştirme rolü ise daha önemsiz olarak değerlendirilmiştir. Burns, liderliği transaksyonel ve transformasyonel olarak ikiye ayırmaktadır. Transaksyonel liderliğin moral değerleri, dürüstlük, sadakat ve sorumluluk gibi unsurları içermektedir ve bu liderlik tarzı, üyelerin haklarına saygı duyularak hilesiz anlaşmalar yapılmasını teşvik etmektedir. Yönetim, rasyonel karar verme, etkililik, verimlilik ve geleceği tahmin etme ile ilgilidir. Yönetim, bir yok etme kampı ya da manastır olmaktan ziyade, transaksyonel olma, doğruluk, güzellik, sorumluluk alma ve bağlılık gibi değerlerle şekillenir. Bu değerler, insan yaşamında yönetimin sağladığı pragmatik niteliklerdir. Transaksyonel liderlik, bireyselliği ve bağımsız amaçları savunurken, liderin gündemi bireyler ve gruplar arasında uyum ve işbirliği sağlamaya odaklanmaktadır (Töremen & Yasan, 2010).

Okul liderliği üzerine yapılan araştırmalar, lider davranışları ve uygulamalarını örgütsel koşullar ve sonuçlar çerçevesinde belirlemeye yardımcı olmaktadır. Son dönemlerde,

liderlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerine artan bir ilgi söz konusudur. Liderlik kavramının geliştirilmesine yönelik çalışmalar, liderliğin değerlendirilmesine çeşitli yaklaşımlar kazandırmıştır. Hallinger, öğretimsel liderlik anketi; Bass, transformasyonel liderlik davranışını ölçen bir anket hazırlamış ve uygulamıştır. Bu nedenle, okul liderliği uygulamaları çoğunlukla öğretmenlerin liderlik algılarına dayanmaktadır (Edizler ve Akbulut, 2011). Okulu yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikten transformasyonel liderliğe geçişini sağlamaktadır. Bu süreç, eğitimsel belirsizliklerin giderilmesi, teknolojik değişimlere paralel bir okul yapısının tasarlanması ve öğretimsel liderlik davranışlarının geliştirilmesini hedeflemektedir (Uzer, 2010). Dönüşümcü liderler, takipçilerinin potansiyel motivasyonlarını keşfederek bireysel çıkarları kolektif çıkarlarla birleştirmeye çalışır. Bass ve Avolio'ya (1990) göre dönüşümcü liderlik, güvenilir ve ahlaki bir süreç olarak organizasyonel gelişim sağlar. Bu liderler, örgütün gelecekteki beklentilerini açıklar, grup hedeflerine bağlanmayı artırır ve bireylere destek sunarak örgüt hedeflerini takip etmeye teşvik eder. Okul müdürleri, dönüşümcü liderliğe geçiş yaparak eğitim hedeflerinde belirsizlikleri gidermeye, eğitim yapısını iyileştirmeye ve pedagojik liderlik sağlamaya çalışırlar. Ancak bu yaklaşım, okullarda kafa karışıklığına yol açabilmektedir (Hay, 2006). Transformasyonel liderlik, yüksek özdeşim oluşturarak ve okul personeli sürekli geliştirerek etkili bir gündem oluşturmayı amaçlamaktadır. Eğitimde bu liderlik anlayışı, özellikle okul dışı organizasyonlardan alınan modellerle şekillendirilmiştir. Transformasyonel liderlik davranışının altı boyutu belirlenmiştir (Akgündüz vd., 2015):

- Vizyon belirleme ve geliştirme: Lider, okulun geleceği için bir vizyon oluşturarak bunu personel ile paylaşır.
- Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme: Lider, öğretmenlerin ortak hedeflere yönelik işbirliğini teşvik eder.
- Bireysel destek sağlama: Lider, öğretmenlere saygı gösterir ve onların ihtiyaçlarına duyarlıdır.
- Entellektüel uyarım: Lider, çalışanların varsayımlarını yeniden değerlendirmelerine ve yeni düşünceler geliştirmelerine yardımcı olur.
- Davranış modeli oluşturma: Lider, temel değerleri benimseterek örnek teşkil eder.
- Yüksek performans beklentisi: Lider, çalışanlardan kalite ve mükemmellik bekler.

Karar verme sürecindeki engellerin aşılmasında, öğretmenlerin örgütsel çatışmalarını çözmede ve okula hizmet eden toplumsal ilişkileri geliştirmede transformasyonel ve transaksyonel liderlik biçimlerinin etkili olabileceği vurgulanmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin hedeflerini yükseltmeli ve ortak amaçlar oluşturulmasını teşvik etmelidir.

Transformasyonel liderlik, yöneticilerin ortak hedeflerle özdeşleşmesini ve duygusal ilişkiler kurmasını sağlar (Bağdoğan & Sarpbalkan, 2017). Ayrıca, günümüz okulu değişimi başlatma sorumluluğunu taşımalı; öğretmenlerin görüşleri, gelişim çabalarında dış uzmaninkilerden daha fazla önem taşımaktadır. Okul liderliğinin geliştirilmesi, yöneticilerin yanı sıra öğretmen ve velilerin de katılımını içermektedir. 1980'li yıllarda okul yöneticiliğinde öğretimsel liderlik ön plana çıkmış, eğitim ve programın kontrolü ve koordinasyonu önem kazanmıştır. Ancak zamanla okul liderliğinde yeniden yapılandırma vurgusu artmıştır. Öğretimsel liderliğin meşruiyeti, öğretmenler tarafından kabul edilmesine bağlıdır. Leithwood'a (1993) göre öğretimsel lideri dairenin önündeki lider olarak tanımlarken, değişimci lideri ise arkasındakileri yönlendiren bir lider olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar, okulu yeniden yapılandırma ihtiyacını anlamaya amaçlı yapılmıştır. Leithwood'a (1993) göre değişimci liderliğin üç temel amacını belirlemiştir:

- Personel geliştirme ve işbirlikçi bir okul kültürü oluşturma; lider, grup üyeleriyle bir araya gelerek ortak hedefler ve sürekli iyileştirme çalışmalarında bulunur.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme; lider, öğretmenlerin okulun misyonuyla bütünleşmesine yardımcı olur.
- Öğretmenlerin sorun çözme becerilerini geliştirme; dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin yeni etkinliklerde çaba göstermeye özendirmek ve çözümler, yönetici ile birlikte bulunur.

Okul liderliğine yönelik dönüşümsel yaklaşımlar, mevcut ve gelecekteki eğitim zorluklarına uygun bir çözüm sunmaktadır. Bu nedenle, uygulayıcı okul yöneticilerine daha fazla önerilmeli ve öğretmenlerin eğitim deneyimlerinde dikkate alınmalıdır. Her okul bölgesinin farklılıkları ve bireylerin değişken özellikleri göz önüne alındığında, okul liderlerinin etkili liderlik becerileri göstermeleri önemlidir. Okul müdürlerinin ve yönetiminin yetiştirilmesi ise 1990'lardan itibaren önemli bir tartışma konusu olmuştur (Gün, 2020). Bir okul yöneticisinin, okulunu geliştirmek için etkili bir lider olması gerekmektedir. Modern yönetim anlayışında, eğitim yöneticisinin liderlik rolü önem kazanmaktadır. Etkili liderlik için yöneticinin takipçilerini ikna etmesi gerekmektedir. Okul liderlerinin davranışlarını etkileyen faktörlerden biri, okulun organizasyon yapısının işleyişidir. Okullar genelde bürokratik bir yapıdadır ve bu yapı, liderlik davranışlarını etkileyebilir. Eğitimde liderlik ve bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen sınırlı araştırmalar bulunmaktadır (Erkunt, 2015).

Dönüşümcü liderler, izleyenlerine rol model olarak davranmalı ve bu sayede saygı, güven ve hayranlık kazanmalıdır. Takipçiler liderleri, sıra dışı yetenek ve kararlılığa sahip kişiler olarak görürler. İdealleştirilmiş etki, liderin davranışları ve izleyenlere atfedilen

özellikler üzerinden şekillenir. Bu liderler, etik davranışlar sergileyerek, riskleri paylaşarak ve takipçilerin ihtiyaçlarını önceliklendirerek etkilerini artırır. İlham verici liderlik, liderlerin izleyenlerine motivasyon ve ilham sağlama yeteneğini vurgular. Liderler, izleyicilerini gelecekteki olumlu hedefler için cesaretlendirir, takım ruhunu geliştirir ve iyimserlik yaratır. İlham verici motivasyon, saygı, güven ve inanç gibi değerler üzerinden izleyicileri etkilemeyi içerir (Sadeghi & Pihie, 2012). Dönüşümcü liderler, vizyon ve amaçlar doğrultusunda izleyenlerine ilham vererek onların bağlılıklarını artırır. Güven duyan izleyiciler, liderlerinin izlediği yolu gönüllü olarak takip eder ve örgütün hedeflerine ulaşmak için istekli bir şekilde çalışırlar. Dönüşümcü liderler, varsayımları sorgulayıp problemlere yenilikçi açılardan yaklaşarak izleyenleri yeni çabalara yönlendirir. Yaratıcılığı teşvik eder, bireysel hataları topluluk içinde eleştirmezler ve izleyenlerin farklı fikirlerine saygı gösterirler. Bu liderler, sürekli sorgulama yoluyla inovasyonu ve yeniden yapılandırmayı destekler, çalışanlardan yaratıcı çözümler bulmalarını beklerler (Popper vd., 2000). Dönüşümcü liderler, bireysel destek bileşeni kapsamında her takipçinin başarı ve gelişim ihtiyaçlarına özel önem verir ve bu süreçte kişisel farklılıkları dikkate alır. Liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarını anlamaya çalışarak onlara rehberlik ederler. Lider, takipçilerinin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak onlara öğrenme fırsatları sunar ve görevlendirme yapar. Takipçilerin kaygılarını dinler, gelişimlerini teşvik eder ve onların bireysel özelliklerini önemser. Ayrıca, başkalarının ihtiyaçlarını belirleme konusunda da yol gösterir (Luzinski, 2011).

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik modeli, okul yöneticilerine yalnızca yönetim değil, aynı zamanda ilham verme, rehberlik etme ve dönüşüm yaratma sorumluluğu yükler. Bu yaklaşım, eğitim kurumlarının sürekli gelişim içinde olmasını sağlar. Dönüşümcü okul yöneticileri, değişime öncülük eden, öğrenmeyi destekleyen ve okulun vizyonunu tüm paydaşlarla birlikte hayata geçiren liderlerdir.

Kriz Kavramı

"Krizin" kavramı, Türkiye'de ilk kez 1858'de Ahmet Cevdet Paşa tarafından kullanılmıştır. Paşa, "Tezâkir-i Cevdet" eserinde devletin gelir ve giderleri arasındaki büyük farkın ekonomik sıkıntılara yol açtığını ifade etmek için Fransızca "crise" terimini tercih etmiştir. Bu terim için Türkçe'de "buhran" kelimesi önerilmiş, daha sonra ise "bunalım" olarak sadeleştirilmiştir. Kriz, beklenmedik gelişmeler sonucu örgütlerin uyum mekanizmalarını işlevsiz hâle getiren ve mevcut değerlerini tehdit eden bir gerilim durumu olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2015). Bir krizin tanımlanabilmesi için belirgin özellikler gereklidir: beklenmedik ortaya çıkış, örgütün önleyici tedbirlerinin yetersizliği, örgüt yapısını tehdit etme, acil müdahale gerekliliği, hızlı karar verme zorunluluğu ve karar alıcılar arasında

gerilim.Kriz yönetimi, ulusal ya da uluslararası bir sorun karşısında zararın en aza indirilmesi için alınan kararlar olarak tanımlanır. Krizlerin proaktif tahmini ve zamanında yönetim kararları almak kritik öneme sahiptir. Başarılı kriz yönetimi, yönetici kadrosunun belirli yetkinliklerine bağlıdır; bunlar arasında potansiyel krizleri erken tespit, koruma stratejileri geliştirme ve kriz anında etkili kararlar alma gibi beceriler yer alır (Lucas ve Edwards, 2017). En önemli yetenek ise, yaşanan tecrübelerden ders çıkararak geleceğe yönelik sağlam stratejiler geliştirebilmektir. Acil vaka, toplumsal kaynakların hızlı bir şekilde devreye sokulmasını gerektiren, beklenmedik ve ani olaylar olarak tanımlanır. Acil vakalar, zamanında müdahale edilmediğinde krizlere dönüşebilir (Maya, 2014). "Acil vaka" ve "acil vaka yönetimi", ani müdahale gerektiren durumları ifade ederken, kriz yönetimi bu durumların daha geniş kapsamlı yönetimidir. Risk, organizasyonların hedeflerine ulaşmasını engelleyen, zarar görme ihtimali ya da tehlikesini ifade eden bir kavramdır. Hem uzun vadeli olumsuz eğilimleri hem de ani kriz durumlarını içermektedir. Kaos, tahmin edilemeyen sonuçlar doğuran rastlantısal dalgalanmalar ve düzenin istenmeyen şekilde bozulması olarak tanımlanmaktadır, örneğin depremler gibi doğal olaylar kaotik durumlar yaratabilmektedir (Özarslan & Diker, 2020; Sarı ve Sarı, 2020). Anlaşmazlık ise organizasyonda birey ve gruplar arasında hedef ve çıkar farklılıklarından kaynaklanan, genellikle olumsuz sonuçlar doğuran durumlardır. Etkin yönetim sayesinde anlaşmazlıklar çözümlenebilir, aksi takdirde krizlere dönüşebilir. Şiddet, bireylerin veya grupların diğerlerine fiziksel veya psikolojik zarar verme amacıyla gerçekleştirdikleri, mental ve somatik gelişimi olumsuz etkileyen eylemler olarak tanımlanır. Bu tür eylemler, bireysel veya topluluk düzeyinde kriz durumlarını tetikleyebilir. Şiddet ve kriz, etkileşimli bir şekilde ele alınmalıdır; ancak şiddet, kurumsal krizlere yol açan faktörlerden sadece biridir (Doumouras vd., 2012). Acil durumlar, riskler ve çatışmalar gibi kavramlar benzer özellikler taşısa da, kriz kavramı bu durumları daha geniş bir çerçevede ele almaktadır.

Kriz Yönetimi

Organizasyonel krizlerin bireyler üzerindeki etkisi, bilişsel psikoloji teorileriyle ele alınmakta ve bu durum, bireylerin kriz anlarındaki davranışlarını anlamayı ve tahmin etmeyi mümkün kılmaktadır. Kriz, belirsizlik ve hızlı duygusal değişim içeren sıkıntılı durumlar olarak tanımlanırken, bireyler hem fiziksel hem de psikolojik zarar görebilmektedir. Kriz anlarında bilgi işleme kapasitesi azalır, özerklik düşer ve bireyler güçsüz hisseder. Ayrıca, karar vericilerin yetersizlikleri, krizin karmaşıklığını artırmaktadır (Lalonde & Roux-Dufort, 2013). Psikolojik yaklaşım, kriz yönetimi stratejilerinin bireylerin içsel sorunlarına odaklanarak geliştirilmesi gerektiğini savunmakta, bu sayede daha sağlam bir kriz yönetimi

sağlanabileceğini önermektedir. Sosyo-politik krizin sosyal yapıya etkisi, organizasyonel kriz tanımlarını ve liderlik ile kültürel normların zorluklarını belirginleştirir. Bu açıdan yapılan araştırmalar, örgütlerin iç ve dış çevre değişimlerini sürekli izleyerek gerekli önlemleri almaları gerektiğini vurgular. Teknolojik-yapısal bakış açısına göre, teknoloji yalnızca aletler değil, aynı zamanda yönetim süreçleri ve stratejiler açısından da önemlidir (Özsüer, 2019). Teknolojik gelişmeler, örgütlerin evriminde kritik bir rol oynar ve adaptasyon süreçleri, kriz durumlarının oluşumuna etki eder. Ayrıca, çalışanlar tarafından teknolojik ilerlemeler tehdit olarak algılanabilir, bu da değişim direncine yol açabilir. Yöneticilerin, yeni teknolojileri etkin bir şekilde kullanması ve değişimi yönlendirmesi, örgüt içindeki kabulü teşvik etmesi açısından önemlidir, bu da bireysel davranış ve performansı etkiler. Krizden başarıyla çıkmak için etkili kriz yönetiminin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler arasında, krizleri yönetecek bireylerin algılama yeteneklerinin önemi, kriz yönetiminin sürekli bir süreç olması ve önceden belirlenen planların düzenli olarak test edilmesi yer almaktadır (Ercan & Aksu, 2022). Ayrıca, kriz yönetimi stratejilerinin karşılaşılan kriz türlerine göre şekillendirilmesi gerektiği vurgulanır. Kriz yönetiminin başarısı, yöneticilerin özgüvenini artırarak kariyerlerinde ilerlemelerini sağlar. Başarılı bir kriz yönetimi, yaratıcı düşünce, cesaretli karar alma ve grup çalışması gerektirirken, iletişim, kontrol, maliyet gibi faktörler de kritik öneme sahiptir. Örgütün değerleri, krizlerin çözüm sürecinde yönlendirici bir rol oynamaktadır. Kriz yönetimi, kriz anlarında gerçekleştirilen faaliyetlerin yanı sıra, kriz oluşmadan önceki önleyici kararları ve hazırlıkları da kapsar. Organizasyonlar, potansiyel kriz senaryoları geliştirerek, kriz öncesinde ekip oluşturup iletişim kanallarını belirleyebilirler (Ünver & Demirdağ, 2022). Proaktif yaklaşım, önceden tedbir alarak kriz ekipleri kurmayı ifade ederken; reaktif yönetim, kriz sonrası etkileri hafifletme çabalarını içerir. Kuruluşların kriz anındaki tutumları, krizlere verdikleri tepkileri belirler ve kriz sinyallerinin şiddetine göre proaktif veya reaktif stratejiler sergileyebilirler. Proaktif kriz yönetimi, örgütlerin kriz potansiyelini önceden öngörüp hazırlık yapmalarını ifade eder. Krizler, genellikle erken tespit edilebilen uyarı sinyalleri ile belirlenebilir ve yöneticilerin bu sinyalleri doğru değerlendirmesi durumunda birçok krizin engellenmesi mümkün olabilir (Özdemir & Uçar, 2020). Kuruluşlar, iç ve dış operasyonlarını sürekli izleyip çevresel analiz yaparak riskleri erkenden algılayabilmelidir. Krizlerin patlak vermesini beklemek ciddi bir hata olup, potansiyel tehditler belirlendiğinde bu tehditlere karşı stratejiler geliştirmek gereklidir. Kriz önleme süreci, kaynak araştırması, çevresel tarama ve veri analizi olmak üzere üç aşamadan oluşur. Bu süreçte başarılı olan kuruluşlar, krizin ilk belirtilerini erken algılayarak çözümler üretebilirler. Ancak ekonomik endişeler ve risklerin göz ardı edilmesi gibi faktörler, uyarıların

göz ardı edilmesine yol açabilir. COVID-19 pandemisi örneğinde olduğu gibi, pek çok ülke gerekli önlemleri zamanında almayarak ciddi sonuçlarla karşılaştı (Hidayat vd., 2020).

Kriz Yönetiminin Aşamaları

Kriz yönetimi süreci, kriz öncesi hazırlık, kriz anında müdahale ve kriz sonrası iyileşme olmak üzere üç temel aşamadan oluşur. Bu aşamalar, krizlerin etkilerini en aza indirmek ve kurumun hızlıca normale dönmesini sağlamak için sistematik olarak yürütülür (Coombs, 2015; Mitroff, 2005)

Kriz Öncesi (Hazırlık) Aşaması. Kriz öncesi aşama, olası risklerin tanımlandığı, kriz planlarının hazırlandığı ve kriz yönetim ekiplerinin oluşturulduğu dönemdir. Bu aşamada yapılan çalışmalar, kurumun krizlere karşı dayanıklılığını artırır. Risk analizleri, senaryo planlaması ve eğitimler bu aşamanın önemli bileşenlerindendir (Mitroff, 2005). Ayrıca etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesi ve paydaşlarla koordinasyonun sağlanması da bu dönemde gerçekleştirilir (Coombs, 2015). Kriz öncesi dönemde, belirtiler yavaşça kötüleşir ve organizasyon iç-dış uyumu bozulur. Krizin önlenmesi için önlemler alınması en etkili yöntemdir; zira kriz ortaya çıkmadan alınacak önlemler daha az maliyetli ve etkin olur. Krizin geleceğine dair sinyaller bu dönemde ortaya çıkar. Bu evre, organizasyonun dış çevresindeki değişiklikleri algılayamaması veya tanıma konusunda yetersiz kalmasıyla başlar. Sonuç olarak, krize yol açabilecek faktörlerin önceden hissedilmesi zorlaşır (Özçelik vd., 2007). Organizasyon içinde veya çevresinde kriz belirtileri belirmeye başladığında, yönetim bu sorunları algılamaz ve değişim ihtiyacı hissetmez. Bu aşamada, bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesi, yapının esnekliğinin artırılması ve karar alma süreçlerinin etkinleştirilmesi gerekmektedir.(Bakioğlu & Asyalı, 2005).

Kriz Anı (Müdahale) Aşaması. Kriz ortaya çıktığında, hızlı ve etkili müdahale gerekir. Bu aşamada, kriz yönetim planları devreye sokulur; bilgi akışı sağlanır, kararlar hızla alınır ve krizle ilgili kamuoyu bilgilendirilir. Etkili liderlik ve iletişim bu dönemde kritik öneme sahiptir (Pearson & Clair, 1998). Kriz anındaki müdahaleler, zararın büyümesini engellemek ve kurumun itibarını korumak adına büyük rol oynar (Coombs, 2015). Kriz döneminde, önceden alınmayan önlemler nedeniyle organizasyon kriz dönemine girer. Bu aşamada, iç ve dış değişikliklere zamanında tepki verilememesi, korku ve panik yaratır ve durumu kötüleştirir. Kriz öncesindeki ikinci aşama, yöneticilerin çevresel değişikliklere dair uyarı işaretlerini gözlemlemesine rağmen, krize karşı önlem almamaları ve harekete geçmemeleri durumunu ifade eder. Bu aşamada, karşılaşılan sorunlar organizasyonun varlığını ve hedeflerini tehdit etmediğinden, yöneticiler eski deneyimlerine dayanarak karar

vermeye devam eder ve mevcut rutin faaliyetlerin dışına çıkma gereği hissetmezler (Güler, 2021). Bu aşama, sorunların fark edilmeye başlanmasına rağmen bilinen çözümlerin uygulanmaya devam edilmesiyle karakterizedir. Karar alma sürecinin merkeziyetçiliğe kaymasıyla daha az bilgi sağlanır, gerilim artar ve karar kalitesi düşer. Kalitesiz kararlar başarısız sonuçlarla sonuçlanır. Organizasyon içinde iletişim azalırken gizlilik artar ve yöneticiler içsel şikâyet ve uyarılara dikkat etmemeye başlar, bu durum kriz eşiğine geldiğini gösterir (Kutluer, 2015). Kriz evresi, organizasyonların karşılaştığı akut sorunlarla karakterize edilir ve bu dönemde fiziksel, mali ve psikolojik problemler yoğunlaşarak kaos ve gerilim yaratır. Kriz anında, dış grupların ve medyanın da ilgisi artar, bu nedenle iletişimin önemi büyük ölçüde artar. Medyanın krize dahil olması, yönetim stratejilerini daha da karmaşık hale getirir. Krizin ikinci evresine geçildiğinde, şiddet azalmış olsa da kriz sona ermez; etkili kriz yönetimi uygulamaları bu süreci kısaltabilir ve sona erdirmeye yardımcı olabilir (Aslan, 2017).

Kriz Sonrası(İyileşme) Aşaması. Kriz geçtikten sonra, kurumun normal işleyişine dönmesini sağlayacak iyileştirme ve rehabilitasyon faaliyetleri yürütülür. Bu süreçte krizden öğrenilen dersler analiz edilir, gerekli yapısal veya politik değişiklikler yapılır. Aynı zamanda kurumsal itibarın yeniden inşası için iletişim stratejileri uygulanır (Mitroff, 2005). Bu aşama, gelecekte benzer krizlere daha hazırlıklı olunması için kritik bir fırsattır (Coombs, 2015). Kriz sonrası dönemde, krizin çözümüne yönelik çabalar vardır. Uygun yanıtlar verilmediğinde, organizasyonun zamanla çökme riski artar. Krizin yönetiminde iç ve dış kaynaklar kullanılır. Bu evre, krizin en son aşamasıdır ve organizasyon, bu dönemde krize yanıt vererek durumu sonlandırma ve faaliyetlerine yeni bir yön verme fırsatına sahiptir (Felman, 2013). İç ve dış kaynaklar kullanılarak uygun stratejiler geliştirilmesi, yeni hedefler belirlenmesi ve değişime başlanması önemlidir. Sürecin uzunluğu, müdahalelere ve diğer faktörlere bağlı olarak uzayabilir. Her evrede problemleri çözme ve değişim yapma imkanı vardır. Eğer kriz öncesi aşamadan itibaren sorunlar ele alınmazsa, kriz derinleşerek çözüm sürecini zorlaştıracaktır (Hatzichristiou vd., 2011).

Kriz Yönetim Yaklaşımları

Kriz yönetimi, örgütlerin beklenmedik ve olumsuz olaylara karşı hazırlıklı olmasını ve bu durumlarla etkin şekilde başa çıkmasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda farklı kriz yönetim yaklaşımları geliştirilmiştir:

Tablo 3. Kriz Yönetim Yaklaşımları

Kriz Yönetim Yaklaşımı	Tanım	Özellikleri
Reaktif Yaklaşım	Kriz ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeye odaklanır(Mitroff, 2005).	Krize tepki verme, hasarı azaltma, acil müdahale.
Proaktif Yaklaşım	Krizleri önceden tahmin ederek önlem almaya çalışır (Pearson & Clair, 1998).	Risk analizi, erken uyarı sistemleri, kriz öncesi planlama.
Etkileşimsel Yaklaşım	Kriz sürecinde paydaşlarla sürekli iletişim ve etkileşime dayanır (Coombs, 2007).	İletişim yönetimi, paydaş katılımı, şeffaflık.
Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı	Krizlerden öğrenmeyi ve gelecekte daha iyi yönetim stratejileri geliştirmeyi amaçlar (Argyris & Schön, 1978).	Kriz sonrası değerlendirme, bilgi paylaşımı, organizasyonel öğrenme.
Sistematik Yaklaşım	Kriz yönetimini bütüncül ve sistematik bir süreç olarak ele alır (Fink, 1986).	Planlama, uygulama, değerlendirme aşamalarının sistematik yürütülmesi.

Kriz Yönetim Becerileri

Kriz dönemlerinde örgütlerin iş yapma ve karar verme süreçleri, normal zamanlardan farklılık gösterir ve bu nedenle yönetim politikalarının da değişmesi gereklidir. Kriz yönetimi, beklenmedik durumlarda uygulanan özel bir yönetim modelidir ve kaçınılmaz krizlerin önceden belirlenmesi, analiz edilmesi, tedbirlerin alınması ve uygulanması aşamalarını kapsar. Kriz yönetiminin temel hedefi, örgütü gelecekteki krizlere hazırlamak ve mevcut krizlerden en az zararla çıkmaktır. Bu doğrultuda, olası krizleri önleme, hazırlık yapma ve kriz anında etkili müdahale gibi faaliyetler önem taşır (Haban & Bozkurt, 2017). Kriz durumlarını çözme süreci, örgütün varlığını tehdit eden nedenlerin tespit edilmesiyle başlar. Krizin etkilerini değerlendirmek ve çözüm planları geliştirmek, yönetimin temel görevleri arasındadır. Kriz yönetimi, karmaşık ve belirsiz durumlarda etkili müdahale gerektirdiğinden, liderlerin ve yöneticilerin belirli becerilere sahip olmaları kritik öneme sahiptir. Başarılı kriz yönetimi için temel beceriler şunlardır:

Durum Analizi ve Hızlı Karar Verme. Kriz yönetimi sürecinin kritik becerilerindendir. Kriz anında, liderlerin karmaşık ve belirsiz durumları hızla değerlendirmesi gerekir. Bu analiz, olayın boyutunu, etkilerini ve olası sonuçlarını anlamayı sağlar. Böylece hızlı ve etkili kararlar alınabilir; bu da krizin olumsuz etkilerinin azaltılmasına katkı sağlar (Boin vd., 2017).

İletişim Becerileri. Kriz yönetiminde önem arz etmektedir. Kriz anında liderlerin ve ekiplerin açık, doğru ve zamanında iletişim kurması gerekir. Bu beceri, hem iç organizasyon içinde hem de dış paydaşlarla (medya, kamu, müşteriler) etkili bilgi paylaşımını sağlar. Şeffaf

ve tutarlı iletişim, kriz sırasında güvenin korunmasına ve yanlış anlamaların önlenmesine yardımcı olur (Coombs, 2014).

Stres Yönetimi ve Duygusal Dayanıklılık. Kriz yönetiminde liderlerin sahip olması gereken kritik becerilerdendir. Krizler genellikle yüksek baskı, belirsizlik ve yoğun stres ortamları yaratır. Bu durumlarda liderlerin, duygusal dayanıklılıkları sayesinde soğukkanlı kalmaları, stresle başa çıkmaları ve mantıklı kararlar verebilmeleri önemlidir (James & Wooten, 2010).

Planlama ve Örgütlenme. Planlama süreci, olası kriz senaryolarının önceden değerlendirilmesi, risklerin analiz edilmesi ve buna yönelik stratejilerin oluşturulmasını içerir. Bu sayede kriz anında hızlı ve sistematik bir müdahale gerçekleştirilir (Mitroff, 2005). Etkili planlama, kaynakların etkin kullanımını sağlar ve belirsizliklerin azaltılmasına katkı sunar. Örgütlenme ise planlanan stratejilerin hayata geçirilmesi için görev ve sorumlulukların belirlenmesi, ekiplerin oluşturulması ve koordinasyonun sağlanmasıdır (Pearson & Clair, 1998). İyi bir örgütlenme, kriz yönetim sürecinde iş bölümü ve işbirliğinin sağlanarak, müdahalenin etkin ve hızlı olmasını garanti eder.

Takım Yönetimi ve Koordinasyon. Kriz yönetiminde başarılı bir müdahale için kritik becerilerdendir. Kriz anlarında farklı uzmanlık alanlarından ekip üyelerinin bir arada, uyum içinde çalışması gerekir. Bu nedenle liderlerin etkili takım yönetimi ve koordinasyon becerilerine sahip olmaları şarttır (Pearson & Clair, 1998).

Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri

Yönetimin temel görevi, bilgi ve deneyim birikimine dayanarak karar almak olup, krizler beklenmedik ve kontrol edilmesi gereken durumlar olarak ortaya çıkar. Kriz kelimesi, yargılama ve karar verme anlamına gelen eski Yunanca "krinein" kökünden gelmektedir ve farklı bakış açılarıyla veri analizini gerektirir (Berk & Ergen, 2022). Çin'de kriz, fırsat ve tehlikeyi temsil eden iki sembol ile ifade edilir, bu da krizlerin hem olumlu hem de olumsuz yanları olduğunu gösterir. Krizler, doğru bilgi toplayamama, iletişim eksiklikleri ve yönetsel faaliyetlerin etkisizliği gibi sorunları barındırarak örgütlerin sürdürülebilirliğini tehdit eder ve acil durumları ifade eder. Krizlerin özellikleri arasında, beklenmeyen koşullarla başa çıkma zorunluluğu ve olağandışı gelişmelerin örgütün temel amaçlarına ciddi tehdit oluşturması yer alır (Aksu & Deveci, 2009).

Eğitim kurumları, yalnızca akademik faaliyetlerin yürütüldüğü yerler değil, aynı zamanda birçok bireyin bir arada bulunduğu sosyal yapılardır. Bu yönleriyle, farklı kriz

durumlarına karşı savunmasızdırlar. Doğal afetler, sağlık krizleri (örneğin pandemi), okul içi şiddet, teknolojik aksaklıklar ve toplumsal krizler gibi durumlar, eğitim kurumlarını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri, kurumsal dayanıklılığın ve sürdürülebilirliğin temel belirleyicilerindendir (Boin vd., 2017). Eğitim kurumları, içsel öğeleriyle işlevseldir ve bu öğeler arasında idareciler, eğitimciler, öğrenciler ve diğer çalışanlar yer alır. Okul ortamı, çeşitli kültürel arka planlardan, farklı gelişim seviyelerinden ve çeşitli değerler ile ihtiyaçlardan gelen birçok bireyi bir araya getirir. Ancak, bu heterojen yapıdaki bireylerin ihtiyaçlarının aynı anda karşılanması zorluklar yaratabilir ve bu durum okullarda krizlere yol açabilir (Aghaei vd., 2020). Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okulun idari süreçlerinden sorumludurlar ve yönetici eksiklikleri krizlere yol açabilir. Yönetici kaynaklı krizler, çevresel değişimlere uyum sağlayamamak, kriz önleme kaynaklarını bulamamak ve kriz belirtilerini zamanında algılayamamak gibi sebeplerden oluşur. Ayrıca, statünün korunma isteği ve iletişimde samimiyetsizlik gibi faktörler de krizi tetikleyebilir. Yöneticilerin, potansiyel krizleri öngörmesi ve kurumlarını korumak için stratejiler geliştirmesi önemlidir (Ingrassia vd., 2014). Öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşmada merkezi bir role sahiptir ve sınıfın tek otoritesi olarak eğitim süreçlerinin başarıyla yürütülmesinde kritik öneme sahiptir. Ancak, öğretmenlerin rolleri yalnızca öğretimle sınırlı olmayıp, yönetim süreçlerine de katılım ve destek sağlamayı içerir. Eğitim ve yönetim yetkinlikleri, program bilgisi, içerik, iletişim becerileri gibi unsurlar, potansiyel krizleri önleyebilir veya zayıf olduğunda krizlere neden olabilir. Ayrıca, değişime direnç ve olumsuz tutumlar, okul içinde kriz durumlarını tetikleyebilir. Bu tür durumlar, medyada sıkça yer almaktadır. Okul içi krizlerin oluşumunda öğrencilerin rolü büyük önem taşımaktadır. Bulaşıcı hastalıklar, ani ölümler, intihar vakaları, şiddet davranışları, uyuşturucu kullanımı ve zorbalık gibi sorunlar kriz yaratmaktadır (Döş & Cömert, 2012). Karar alma süreçlerindeki eksiklikler ve çatışma yönetimi becerilerindeki yetersizlikler genellikle olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca, eğitim dışı çalışanlar da okulun bir parçasıdır ve onların davranışları öğrencilere model oluşturur; bu nedenle olumlu ya da olumsuz tutumlar, okulun hedeflerine etki edebilir. Olumsuz davranışlar, okul ortamını bozabilir ve krizlere yol açabilir. Eğitim kurumlarının işleyişi üzerinde birçok dışsal faktör etkili olmaktadır. Bu faktörler arasında aileler, toplumdaki etken gruplar, iş gücü piyasası, fiziksel ve finansal kaynaklar ile merkezi yönetim yapıları yer alır (Genç, 2009). Ayrıca, beklenmedik olaylar, örneğin doğal felaketler, eğitim kurumları üzerinde baskı oluşturur. Bu değişim, geleneksel aile-okul ve veli-öğretmen ilişkilerini yeniden şekillendirmekte ve bazen anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Ayrıca, ailelerin okul politikalarına tepkileri, kriz durumlarına da neden olabilmektedir. Okul yöneticileri için stres kaynaklarından biri toplumsal baskı gruplarıdır. Kayıt dönemlerinde

siyasi güç sahibi grupların yöneticiler üzerinde yarattığı baskılar, çeşitli sorunlara yol açabilir (Ünver & Demirdağ, 2022). Medya okul yönetimlerine baskı oluşturabilir; olumlu veya olumsuz haberler, krizlerin gelişimi ve sürmesi üzerinde etkili olabilir. Sosyal ortamın sağlanamaması da krizlere yol açabilir. Eğitim kurumlarının katı yapısal özellikleri, toplumsal değişimlere uyum sağlamalarını güçleştirirken, merkeziyetçi yönetim anlayışı dönüşüm sürecinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Daha az merkezileşme, yerinde yönetim modelinin uygulanmasını sağlayarak yenilikçi eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesine olanak tanır. Ayrıca, okul yöneticilerinin merkezi otoriteden gelen baskılar altında kalmaları ve etik normlarla çelişen talepler, yöneticilerle veliler arasında uyuşmazlıklara yol açabilir (Wang & Hutchins, 2010).

Krizler genellikle belirsizlik, bilgi eksikliği ve zaman baskısı altında meydana gelir. Bu gibi durumlarda okul yöneticilerinin, olayın kapsamını ve potansiyel etkilerini hızlıca analiz edebilmesi ve etkili kararlar alabilmesi gerekir. Krizlerin etkili yönetilebilmesi için, durum analizi sürecinin nesnel, hızlı ve veri temelli olması gereklidir (James & Wooten, 2010). Bu sayede, eğitim faaliyetleri en az zararla sürdürülebilir. Kriz anında en çok ihtiyaç duyulan becerilerden biri etkili iletişimdir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yerel yönetim gibi çok sayıda paydaşla iletişim kurmak zorundadır. İletişimin açık, dürüst, zamanında ve tutarlı olması, bilgi kirliliğinin ve panik ortamının önüne geçer (Coombs, 2014). Ayrıca, iletişim sadece bilgi aktarmakla sınırlı değildir; aynı zamanda psikolojik destek sağlamak ve topluluğa güven vermek açısından da önemlidir. Kriz durumlarında liderlerin yüksek düzeyde stres ve duygusal baskıyla karşı karşıya kalması kaçınılmazdır. Bu süreçte okul yöneticilerinin duygusal dengeyi koruyabilmesi, ekiplerine güven vermesi ve sağduyulu davranabilmesi beklenir. Stres yönetimi tekniklerini uygulayabilmek ve duygusal dayanıklılık sergileyebilmek, karar kalitesini artırır ve örgütsel atmosferi olumlu etkiler (James & Wooten, 2010). Etkili kriz yönetimi, yalnız kriz anındaki müdahaleyi değil, bununla beraber kriz öncesi hazırlık ve kriz sonrası iyileştirme süreçlerini de içerir. Bu kapsamda, yöneticilerin stratejik planlama becerileri ön plana çıkar. Kriz senaryolarının öngörülmesi, eylem planlarının oluşturulması, kaynak yönetimi ve kriz ekiplerinin belirlenmesi gibi süreçler, planlama ve örgütleme becerilerinin bir parçasıdır (Mitroff, 2005). Eğitim kurumlarında bu planlamaların yazılı hale getirilmiş olması, müdahale sürecini hızlandırır. Kriz yönetimi, bireysel çabaların ötesinde, kurumsal bir ekip çalışması gerektirir. Okul yöneticileri, kriz anında farklı alanlardan gelen çalışanları (öğretmenler, rehberlik servisi, güvenlik görevlileri vb.) etkin bir şekilde koordine etmelidir. Ekip üyelerine görevlerin net dağıtılması, yetki paylaşımı, bilgi akışı ve ortak hedef doğrultusunda iş birliği sağlanması, kriz sürecinin başarısı için kritiktir (Pearson & Clair, 1998). Günümüzde kriz yönetiminin önemli bir parçası

da dijital araçların etkin kullanımıdır. Özellikle uzaktan eğitim, hızlı iletişim, belge paylaşımı, kriz uyarı sistemleri gibi alanlarda teknolojiye hâkim olmak büyük avantaj sağlar. Eğitim yöneticilerinin bilgi sistemlerini doğru yönetebilmesi ve teknolojiyi kriz aracı olarak değil, çözüm aracı olarak kullanabilmesi gerekir (Coombs, 2014). Krizlerin ardından yapılan değerlendirme, gelecekte karşılaşılabilecek benzer durumlara karşı hazırlık düzeyini artırır. Okul yöneticileri, kriz sonrası analizler yaparak neyin işe yarayıp neyin yaramadığını belirlemeli, bu bilgiyi kurumsal belleğe aktarmalıdır. Bu süreç, kurumsal öğrenme kültürünün gelişmesi açısından da önemlidir (Argyris & Schön, 1978).

Sonuç olarak eğitim kurumlarında kriz yönetimi, yöneticilerin özellikle teknik bilgi ve becerilerle değil; ek olarak duygusal dayanıklılık, stratejik planlama ve etkili iletişim yetkinlikleriyle donanmış olmalarını gerektirir. Kriz ortamlarında alınacak kararların niteliği, yöneticinin bu çok boyutlu becerileri ne ölçüde taşıdığıyla doğrudan ilişkilidir (James & Wooten, 2010). Bu tür beceriler geliştikçe, eğitim kurumlarının krizlere karşı dayanıklılığı artmakta ve kurumsal sürdürülebilirlik sağlanmaktadır. Çünkü kriz öncesi hazırlık, kriz anı müdahalesi ve kriz sonrası iyileştirme süreçleri bütüncül bir yönetim anlayışıyla yürütüldüğünde, okul topluluğunun güveni korunur ve öğrenme süreçlerinde kesinti en aza iner (Boin vd., 2017). Bu nedenle, okul yöneticilerine yönelik sistematik kriz yönetimi eğitimi, senaryo temelli uygulamalar ve kurumsal kapasite geliştirme programları, eğitim sisteminin güçlendirilmesinde temel rol oynamaktadır (Mitroff, 2005; Pearson & Clair, 1998). Eğitim kurumlarının krizleri sadece bertaraf etmeyi değil, aynı zamanda bu süreçlerden kurumsal öğrenme ve gelişim fırsatları çıkarmayı hedeflemesi gerekir (Argyris & Schön, 1978).

Anlam Yaratma

Anlam yaratma kavramı, 1900'lerin başlarından itibaren çeşitli disiplinlerde incelenmiştir, ilk olarak örgütsel bağlamda değerlendirilmiştir. Örgütsel anlam yaratma, çalışanların dikkatini çeken değişimlerin yorumlanması sürecini ifade eder. Bu süreç, kaosla başlar ve bireyler, yeni durumları anlamaya çalışırken önceki deneyimlerini kullanarak anlamlar üretir. Beklenmedik durumlar, bireylerin olayları analiz ederek ve hafızalarında uygun anlamları seçerek tepkiler vermesine yol açar. Anlam yaratma, bilinmeyeni yapılandırırken bilgi arayışını ve ilişkili yanıtları içerir (Akikol, 2011).

Anlam yaratma, bireylerin ve örgütlerin karşılaştıkları problemleri çözme yeteneklerinin önemli bir parçasıdır. Bilgi eksiklikleri, örgütlerin varlığını sürdürmelerinde zorluklar yaratabilir. Anlam yaratma, olayların incelenmesi, bağların kurulması ve sonuçların tahmin edilmesi süreçlerini kapsar. Bu süreç, bireylerin olayları paylaşarak anlamlandırmasıyla gelişir ve karmaşık olayları doğru yorumlayamayan örgütler,

problemlerin üstesinden gelme konusunda zorlanır. Weick, anlam yaratmada iletişim, katılım ve doğaçlamanın önemine vurgu yapar (Pekiyi, 2011). İş birliğinin eksikliği ve iletişimsizlik, anlam yaratma sürecinin başarısız olmasına yol açar; bu süreç, mevcut durumların incelenmesini ve uygun kararların alınmasını gerektirir. Kişilerin deneyim ve gözlemlerinin etkin kullanımı, anlam yaratma sürecini destekler. Etkili eğitim ortamları oluşturmak için okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ön plandadır. Yöneticiler, okul kültürü içindeki bireylerle bilgi alışverişinde bulunmalı ve dinamik dünyayı kavrayabilmek için anlam oluşturma sürecine girmelidirler (Ajayi, 2008). Bu süreç, belirsiz deneyimlere anlam verme yeteneği ile ilgilidir ve liderlerin davranışları, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını etkiler. Yöneticilerin değişen okul ortamlarında eğitimsel zorlukları anlamalarını sağlamak için öğretmenlerin katılımı önemlidir. Ayrıca, toplantılar yoluyla öğretmen duygularını belirlemek ve işbirliğini artırmak mesleki gelişimi destekleyecektir (Ganon-Shilon & Schechter, 2017). Eğitim örgütlerinde etkileşim, anlam yaratma sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimsel değişimi işlevsel bir şekilde sürdürmek için eğitimcilerin inançlarını ve rutinlerini sorguladıkları bir öğrenme sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu süreç, akran destekleri, yansıtma, uygulama fırsatları, düzenli geribildirim ve öz değerlendirme ile güçlenir. Okul liderleri, öğretmen değerlendirme aşamasında durumu nasıl yorumladıkları ile ilgili proaktif bir yaklaşım sergilemelidir (Gawlik, 2015). Anlam yaratma teorisi, bu sürecin nasıl adapte edildiğini ve uygulandığını anlamada rehberlik sağlar. Ayrıca, okul kültürü ve değerlerin okul yöneticilerinin değerleriyle uyumu, sürecin etkinliği açısından kritik öneme sahiptir. İletişimin çift yönlü olması, okul paydaşlarıyla olan etkileşimi derinleştirir (Diş & Demirkasımoğlu, 2023).

Anlam Yaratmanın Özellikleri

Anlam yaratma (sensemaking), bireylerin belirsizlik, karmaşa ya da kriz anlarında karşılaştıkları olayları yorumlayarak bu olaylara anlam yükleme sürecidir. Bu süreç, özellikle liderlik ve kriz yönetimi bağlamlarında örgütlerin yönünü belirlemede kritik bir öneme sahiptir. Anlam yaratma sürecinin 7 temel özelliği (Weick, 1995);

Geriye Dönük ve Sürekli Bir Süreçtir. Anlam yaratma süreci, olaylar gerçekleştikten sonra geriye dönük biçimde başlar. Bireyler, yaşadıkları olaylara geçmiş deneyimlerine dayanarak anlam kazandırır. Bu yönüyle süreç, yalnızca anlık bir tepki değil; sürekli gelişen, yeniden yapılandırılan bir zihinsel faaliyettir. Ayrıca bu süreç, bireylerin belirsizlikle baş etmesine yardımcı olurken, olayları mantıksal bir çerçevede düzenlemelerini sağlar. Weick (1995), anlam yaratmanın geçmişte yaşanmış olayların yeniden inşasına dayalı, devamlı bir süreç olduğunu vurgular.

Kimlik Odaklıdır. Anlam yaratma süreci bireyin kimliğiyle doğrudan ilişkilidir. İnsanlar olayları yalnızca dışsal verilerle değil, aynı zamanda “Ben kimim?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda yorumlarlar. Kimlik, bireyin olayları nasıl algıladığını, neye önem verdiğini ve hangi anlamı çıkaracağını belirleyen temel referans noktasıdır. Weick vd. (2005) de anlam yaratmanın özünde bireyin kimliğine dair değerlendirmelerinin yer aldığını ve bu kimliğin süreç boyunca aktif rol oynadığını belirtmiştir.

Sosyal Bir Süreçtir. Anlam yaratma süreci yalnızca bireysel bir bilişsel faaliyet değil, aynı zamanda sosyal bir etkileşim sürecidir. İnsanlar yaşadıkları olayları, çevrelerindeki diğer bireylerle kurdukları iletişim aracılığıyla anlamlandırır. Özellikle örgütsel nedenle anlam yaratma, liderlerin, çalışanların ve diğer paydaşların karşılıklı etkileşimiyle şekillenir. Bu süreçte ortak anlayışlar gelişir ve toplumsal normlar doğrultusunda anlamlar inşa edilir. Maitlis’e (2005) göre örgütlerde anlam yaratmanın büyük ölçüde liderler ile örgüt üyeleri arasındaki etkileşimlerden doğduğunu ve bu sürecin sosyal bağlamda yürütüldüğünü vurgulamaktadır.

Durumsaldır ve Bağlama Duyarlıdır. Anlam yaratma süreci, belirli bir bağlam içinde gelişir ve bağlamın dinamiklerine duyarlıdır. Yani bireyler, olayları yalnızca kişisel algılarına göre değil, aynı zamanda içinde bulundukları sosyal, kültürel, kurumsal ve zamansal bağlamı dikkate alarak anlamlandırır. Bağlam; neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu belirlerken bireyin hangi bilgiye nasıl tepki vereceğini şekillendirir. Weick’e (1995) göre anlam yaratmanın bağlama bağlı olarak geliştiğini ve bireylerin olayları yorumlarken çevresel ipuçlarından yoğun şekilde etkilendiğini belirtmiştir.

Eylemle İç İç Geçmiştir. Anlam yaratma yalnızca zihinsel bir süreç değil, aynı zamanda eylemlerle şekillenen bir faaliyettir. İnsanlar, belirsiz ya da karmaşık bir durumla karşılaştıklarında yalnızca düşünsel yorumlar yapmaz, aynı zamanda tepki verir, harekete geçer ve bu eylemler aracılığıyla durumu anlamlandırır. Eylem, bazen anlamın öncülü, bazen de sonucudur; bu nedenle anlam yaratma ve davranış birbirini karşılıklı olarak besler. Weick vd. (2005) de anlam yaratmanın yalnızca düşünmekle değil, aynı zamanda eylemle bağlantılı olduğunu; bireylerin olayları anlamlandırırken hareket ederek çevrelerinden geri bildirim aldıklarını ifade etmiştir.

Sürekli Yeniden İnşa Edilir. Anlam yaratma sabit, tek seferlik bir süreç değildir; aksine, zamanla değişen koşullara, yeni bilgilere ve deneyimlere bağlı olarak sürekli olarak yeniden inşa edilir. İnsanlar, geçmişte verdikleri anlamları gözden geçirir, yeni bağlamlara göre yeniden şekillendirir. Bu dinamik yapı, özellikle belirsiz ve değişken ortamlarda esneklik

sağlar. Örgütsel bağlamda bu özellik, stratejilerin, kimliklerin ve normların yeniden tanımlanmasına olanak tanır. Brown vd. (2015) de anlam yaratmanın sabit değil, akışkan bir süreç olduğunu ve bireylerin bu süreci sürekli olarak yeniden üreterek olaylara farklı açılardan yaklaşılabildiklerini belirtmiştir.

Anlam Yaratma Basamakları

Anlam yaratma (sensemaking), bireylerin belirsiz, karmaşık ya da kriz niteliğindeki durumları yorumlayarak anlamlandırma çabalarını ifade eder. Bu süreç özellikle örgütsel bağlamda, liderlik, kriz yönetimi ve karar alma süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (Weick, 1995).

Tablo 4. *Anlam Yaratma Basamakları*

No	Basamak Adı	Açıklama
1	Fark Etme	Birey, karşılaştığı durumun önceki deneyimlerinden farklı olduğunu fark eder (Weick, 1995).
2	Yorumlama	Kişi, durumu anlamlandırmak için geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak açıklama geliştirmeye çalışır (Maitlis, 2005).
3	Anlam Atfetme	Ortaya çıkan duruma bir anlam verilir; birey veya grup, durumu belirli bir çerçevede tanımlar (Thomas vd., 1993).
4	Tepki Geliştirme	Anlam verilen duruma uygun davranış veya strateji geliştirilir (Weick vd., 2005).
5	Paylaşma ve İnşa	Oluşturulan anlam sosyal etkileşimle paylaşılır ve kolektif olarak yeniden inşa edilir (Maitlis & Sonenshein, 2010).
6	Kalıcı Yapılandırma	Anlam, kurum veya birey düzeyinde belleğe alınır; gelecekteki benzer durumlara temel oluşturur (Rouleau, 2005)

Anlam Yaratma Yeterlilikleri

Anlam yaratma yeterliliği, bireylerin ya da örgütlerin belirsiz, karmaşık ve çoğu zaman tehdit edici durumları fark etme, bu durumlara ilişkin bilgi toplama, yorum yapma, anlam üretme ve uygun davranış geliştirme becerilerini kapsayan çok katmanlı bir yetkinlik alanıdır (Weick, 1995). Bu yeterlilik, özellikle kriz, değişim ya da ani dönüşümlerin yaşandığı ortamlarda bireylerin ve kurumların uyum sağlayabilme kapasitesinin temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilir (Maitlis & Sonenshein, 2010). Anlam yaratma yeterliliği yalnızca bireysel bir bilişsel süreç değil, aynı zamanda örgütsel bağlamda sosyal ve iletişimsel bir süreçtir. Bu bağlamda, bireyler çevrelerinden gelen ipuçlarını algılar, bunları geçmiş bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir, kolektif anlam yapılarına katkıda bulunur ve davranışlarını bu anlamlara göre şekillendirir (Weick vd., 2005).

Weick'e (1995) göre anlam yaratma sürecinin yedi temel özelliğini tanımlamıştır: kimlik temelli olması, çevresel ipuçlarına dayanması, sosyal bir süreç olması, devamlılık

göstermesi, anlam üretmeye yönelik olması ve olasılıklara açık olması. Bu özellikler, bireylerin neyi anlamlı gördüklerini ve bu anlamlar doğrultusunda nasıl karar verdiklerini etkileyen çerçeveyi oluşturur. Dolayısıyla, anlam yaratma yeterliliği bu yedi özelliği aktif biçimde kullanabilme kapasitesiyle ilişkilidir. Eğitim, sağlık, güvenlik ve kamu yönetimi gibi insan merkezli alanlarda çalışan lider ve yöneticiler açısından anlam yaratma yeterliliği, hem bireysel esnekliği hem de örgütsel dayanıklılığı (resilience) artıran stratejik bir beceri olarak öne çıkar (Rouleau, 2005; Thomas vd., 1993). Bu yeterliliğe sahip bireyler, olaylara sadece teknik değil, ilaveten kültürel ve duygusal açıdan da bütüncül yaklaşabilirler. Ayrıca, anlam yaratma yeterliliği kriz yönetimi, stratejik liderlik, karar alma ve değişim yönetimi gibi birçok yönetsel fonksiyonla yakından ilişkilidir. Kriz anlarında liderlerin ve yöneticilerin bu yeterliliği etkin biçimde kullanabilmesi, belirsizliğin azaltılması ve örgütsel yön bulmanın sağlanması açısından kritik önemdedir (Maitlis, 2005).

Eğitim Örgütlerinde Anlam Yaratma

Eğitim kurumlarında anlam yaratma, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların belirsiz, karmaşık ya da kriz durumlarında çevrelerini anlamlandırarak etkili kararlar almalarını ve uygun stratejiler geliştirmelerini ifade eder (Weick, 1995). Bu süreç, özellikle hızlı değişimlerin yaşandığı eğitim ortamlarında, örgütsel dayanıklılığın ve sürdürülebilir başarının temel bileşeni olarak kabul edilir (Maitlis & Sonenshein, 2010).

Anlam yaratma, liderliğin temel taşlarından biridir. Etkili eğitim ortamlarının inşasında, okul yöneticilerinin bu konudaki yeterlikleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Okul liderlerinin, okul topluluğunu oluşturan bireyleri kurum içinde gerçekleşen olaylar ve gelişmeler hakkında bilgilendirmesi gereklidir. Bu sebeple anlam yaratma süreci, hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında yöneticilerin çevrelerini daha derinlikli biçimde anlamalarına yardımcı olur (Brezicha vd., 2015; Brown vd., 2000; Fullan, 2014). Okul liderliğinde anlam yaratmak, genellikle belirsizlik içeren durumların anlamlandırılmasıyla ilgilidir. Yöneticiler, örgüt içerisindeki aktörlerle kurdukları etkileşimler yoluyla bir anlam oluşturma sürecine girerler ve bu süreç, zamanla gözlemlenebilir liderlik davranışları ve kararları biçiminde somutlaşır. Literatürde, bu davranışların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkilediği; öğrencilerin öğrenme süreçlerine ise daha çok dolaylı etkiler sunduğu ifade edilmektedir (Azah, 2014).

Okul yöneticileri, sahip oldukları anlam yaratma yeterlikleri sayesinde eğitimsel zorlukları daha iyi kavrayabilir ve bu zorluklara ilişkin bilgi geliştirebilirler. Bu tür güçlükler, özellikle okul ortamlarının hızla değiştiği ve belirsizliklerin arttığı dönemlerde daha belirgin hâle gelir. Bu kapsamda bireyler, ortaya çıkan belirsizlik ya da bilgi eksikliklerini gidermek

amacıyla yeni anlamlar üretmek durumundadır. Yöneticiler yalnızca kendileri için anlam yaratmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmenleri de bu sürece dâhil ederek onları değişimin bir parçası hâline getirmelidir. Bu süreçte okul yöneticisinin rolü, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve uygulamaları nasıl öğrendiğini yönlendirmek açısından kritiktir. Aynı zamanda okul içinde kolektif bir öğrenme kültürü oluşturarak tüm paydaşların değişim sürecine etkin katılımını sağlamalıdır (Spillane & Anderson, 2014). Bireylerin olayları nasıl yorumladıkları; onların daha önceki deneyimlerine, benimsedikleri değer sistemlerine ve dünyayı algılayış biçimlerine bağlı olarak şekillenir. Bu durum, karar verme süreçlerine de doğrudan yansımaktadır.

Eğitimsel liderlik çerçevesinde, yöneticilerin anlam oluşturma biçimleri, hem örgütsel kararları hem de okulun pedagojik yönelimlerini etkileyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Coburn, 2016; Louis & Robinson, 2012; Spillane & Anderson, 2014; Weick, 2009). Okul yöneticilerinin anlam yaratmada daha etkili olabilmeleri için öğretmen katılımını incelemeleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle düzenli olarak gerçekleştirilen toplantılar, öğretmenlerin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını anlamlandırmak adına önemli fırsatlar sunar. Bu tür katılımcı iletişim süreçleri, yalnızca karşılıklı anlayışı güçlendirmekle kalmaz; bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de fayda sağlar. Bu noktada yöneticilerin destekleyici ve yön gösterici liderlik davranışları sergilemesi, öğretmenlerin amaç ve yönelimlerini belirlemelerine yardımcı olur (Coburn, 2005; Rigby, 2015). Anlam yaratma, eğitim örgütlerinde öğrenmenin temelini oluşturan sosyal bir süreçtir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında kurulan etkileşimsel ilişkiler, öğrenmenin kolektif niteliğini besleyerek anlam üretimini destekler (Fullan, 2014; Leithwood vd., 2012). Okul yöneticilerinin yalnızca karar alıcı değil, aynı zamanda öğrenen ve paylaştan bireyler olarak etkileşimsel süreçlere katılmaları, örgütsel öğrenmenin derinleşmesine ve okulun sürekli gelişimine olanak tanır. Bu yönden Ganon-Shilon ve Schechter'in (2019) çalışması, okul yöneticilerinin reform uygulamaları sırasında üstlendikleri liderlik rollerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma dahilinde devlet okullarında görev yapan 60 okul yöneticisinin görüşleri analiz edilmiş ve üç ana tema belirlenmiştir: öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlılık, liderlik takdir yetkisinin korunması ve okulun özgün bağlamına uyum sağlanması. Bulgular, okul yöneticilerinin içsel hedefler ile dışsal reform baskıları arasında artan bir denge kurma sorumluluğu taşıdıklarını ve bu sürecin liderlik rollerini giderek daha karmaşık bir hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, eğitim reformlarının başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için okul yöneticilerinin aktif anlam yapıcılar olarak sürece dâhil olmaları büyük önem taşımaktadır.

Eğitimsel değişimin etkili bir biçimde sürdürülebilmesi, eğitimcilerin kendi inançlarını, değerlerini ve yerleşik pratiklerini sorguladıkları karmaşık bir öğrenme sürecini gerektirir. Bu süreçte paylaşılan öğrenme, öğretmenlerin ve liderlerin birlikte düşünme, akran desteği sağlama, yansıtıcı değerlendirmelerde bulunma ve öğrendiklerini uygulamaya koyma fırsatları yaratması açısından kritik öneme sahiptir. Düzenli geribildirim, öz değerlendirme ve yapılandırılmış iş birliği ortamları anlam yaratma sürecini derinleştirmekte ve eğitimde dönüşümün benimsenmesine katkı sunmaktadır (Fullan, 2013). Özellikle okul liderleri ve öğretmenlerin beyin fırtınası yoluyla fikir üretmesi ve sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmesi, bu sürecin dinamik doğasını güçlendirmektedir. Bu çerçevede, okul yöneticilerinin proaktif bir tutum sergilemeleri ve liderlik rollerini stratejik biçimde yerine getirmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin temel görevlerinden biri olan öğretmen değerlendirme süreci, anlam yaratma teorisi açısından değerlendirildiğinde, yöneticilerin bu süreci nasıl algıladığı ve yorumladığıyla yakından ilişkilidir. Anlam yaratma, yöneticilerin öğretmen değerlendirme politikalarını nasıl içselleştirdiğini, okullarının bağlamsal gerekliliklerine göre nasıl uyarladığını ve uyguladığını anlamaya rehberlik eder (Coburn, 2001). Eğitim kurumlarında anlam yaratma, değişen koşullara hızlı adaptasyon, kriz yönetimi ve stratejik karar alma süreçlerinin başarısı için hayati önem taşımaktadır. Bu süreç, bireylerin ve örgütlerin karşılaştığı zorlukları fırsata dönüştürmelerine olanak tanır (Maitlis, 2005).

Dönüşümcü Liderlik ile Kriz Yönetimi Arasındaki İlişki

Liderlik ve kriz yönetimi literatüründe dönüşümcü liderlik, kriz durumlarında organizasyonların sürdürülebilirliği ve uyum yeteneği açısından önemli bir etken olarak düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik (Transformational Leadership), Burns (1978) ve Bass (1985) tarafından geliştirilen kuramsal çerçeveye dayanarak, liderlerin bireyleri, onları vizyon doğrultusunda yönlendirme, motive etme ve bireysel gelişimlerine destek olma süreçlerini kapsar. Yukl vd. (2013) liderliği takipçileri etkileyerek örgütsel hedeflere ulaşmaya çalışan bireyler olarak ifade etmektedir. Bu iki kavramın akademik çerçevede korelasyonu, liderlerin kriz dönemlerinde organizasyonlarını etkili bir şekilde yönetebilme potansiyelleri ile ilgilidir. Krizler, organizasyonların geleneksel yönetim anlayışlarını analiz ederek, dönüşüm ve yeniliği gerekli durumlar vurgular (Pearson & Clair, 1998). Dönüşümcü liderlik, vizyoner bir yaklaşım özümseyerek takipçilerini motive eden, onları daha yüksek amaçlara yönlendiren ve değişimi güdüleyen bir liderlik modelidir (Bass, 1985). Kriz yönetimi ise örgütlerin beklenmedik tehditlerle üstesinden gelebilmesi için uyguladığı stratejik süreçleri kapsar (Pearson & Clair, 1998). Kriz anlarında belirsizliği azaltarak çalışanların ortak bir hedefe yönelmelerini sağlarlar (Bass & Riggio, 2006). Olumsuz durumları fırsata çevirme

kapasitesiyle çalışanların moral ve motivasyonunu yüksek tutarlar (Avolio & Bass, 2004). Çalışanların krizle başa çıkabilmesi için kılavuzluk yapar, onların gelişimini desteklerler (Podsakoff vd., 1990). Krizlerin getirdiği zorluklarla mücadele edebilmek için yaratıcı çözümler üretmeyi teşvik ederler (Boin vd., 2017). Dönüşümcü liderlik, kriz yönetimi aşamalarında kurumsal direnci güçlendirerek, çalışanların moralini yükselterek ve stratejik kılavuzluk yaparak; krizlerin başarılı yönetilmesini sağlar. Kriz ortamında dönüşümcü liderlerin güven oluşturma, anlam yaratma ve çalışanları bir arada tutma süreçlerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır (Conger, 1999). Kriz dönemlerinde dönüşümcü liderlerin örgütsel öğrenmeyi hızlandığı ve kriz sonrası toparlanmayı güçlendirdiği ortaya konulmuştur (Weber & Avolio, 2005). Pandemi sürecinde dönüşümcü liderlerin kriz yönetiminde daha başarılı oldukları ve örgütleri hızla değişime entegre edebildikleri bulunmuştur (Dirani vd., 2020). Dönüşümcü liderlerin bireylerin üzerindeki bireysel gelişim ve profesyonel gelişim üzerinde etkiyi incelemiştir. Çalışmanın işleyişi, dönüşümcü süreçlerin çalışanlarının kariyerlerinde önemli bir performansa sahip becerileri, yeteneklerini geliştirdiklerini ve onları daha yüksek performans seviyelerine çıkardıklarını göstermektedir (Givens, 2008). Akar'a (2017) göre çalışmasının amacı, dönüşümcü liderlik özelliklerinin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada, öğretmenlerin algıladığı dönüşümcü liderlik özelliklerinin mesleki yaşam kalitesini pozitif yönde etkilediği vurgulanmıştır. Kandemir'e (2018) göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi irdemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul müdürlerinin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği belirtilmiş ve motivasyonun bu ilişkide aracı bir rol oynadığı ortaya konmuştur.

Dönüşümcü liderlik, kriz yönetimi dışında, diğer birçok değişkenle de ilişkilidir. Bu ilişkiler genellikle örgütsel performans, çalışan motivasyonu, örgütsel bağlılık ve lider-çalışan ilişkileri gibi unsurlar üzerinden incelenebilir. Dönüşümcü liderlik, örgütlerin performansını iyileştiren bir liderlik tarzıdır. Dönüşümcü liderler, çalışanların iş tatminini artırır ve yenilikçi düşünmeyi teşvik ederek örgütün performansını iyileştirirler (Bass, 1985). Bu liderler, çalışanları yalnızca günlük amaçlara yönlendirmekle kalmaz ayrıca uzun vadeli başarı için de motive ederler. Dönüşümcü liderlerin çalışanları motive etme becerisi, örgütsel bağlılık ve çalışanların kişisel amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olma konusunda etkili bir rol oynar. Dönüşümcü liderler, çalışanlara motive ederek onların potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur ve bu süreçte çalışanların motivasyonlarını yüksek tutar (Avolio & Bass, 2004). Dönüşümcü liderlerin sağladığı anlam ve vizyon, çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarıyla doğrudan ilişkilidir. Dönüşümcü liderler, çalışanlara derin bir bağ oluşturma ve örgütsel değerlerle uyumlu amaçlar belirlemelerine olanak sağlarlar. Bu, çalışanların örgütlerine olan

bağlılıklarını artırır ve kriz durumlarında örgütün bir bütün olarak kalmasına yardımcı olur (Shamir vd., 1993). Dönüşümcü liderlik, lider ile çalışanlar arasındaki bağı geliştirir. Dönüşümcü liderler, çalışanlarla güçlü bir bağ kurarak onların gereksinimlerini anlamaya yönelik çaba gösterir ve bu doğrultuda hareket ederler. Çalışanların liderlerine olan güvenini artıran bu durum, kriz dönemlerinde daha sağlam bir işbirliği yaratır (Bass, 1985).

Dönüşümcü liderlik, kriz yönetimi ile güçlü bir ilişkiye sahiptir. Kriz anlarında liderlerin sağladığı anlam, vizyon ve güven, örgütlerin krizleri daha etkin bir şekilde yönetmelerini sağlar. Ayrıca, dönüşümcü liderlik, örgütsel performansı artırma, çalışan motivasyonunu güçlendirme ve örgütsel bağlılığı pekiştirme gibi birçok önemli değişkenle de doğrudan ilişkilidir. Çelik'e (2019) göre dönüşümcü liderlik tarzının bireylerin bağlantılarının mevcut olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, liderlik tarzının ayrılıkla olan ilişkisi, motivasyon faktörleri ve iş gücü devri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre çalışanlar, dönüşümcü bütçelerin rehberliğinde daha fazla bağlılık gösterdiklerini ve örgütlenmelerini daha fazla sahiplendiklerini belirtmişlerdir. Ulutaş'a (2010) göre kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik isimli çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri ve dönüşümcü liderlik düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin, okul müdürlerinin kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik davranışlarını "çoğunlukla" sergilediklerini düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla dönüşümcü liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur Arslan'a (2013) göre tarafından liderliğin kriz yönetimine etkisi üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, dönüşümcü liderlik tarzının kriz yönetimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi üzerinde etkin olduğu, özellikle vizyon odaklı düşünce, karşılıklı güven ilişkileri, karizma, çalışanların becerilerini geliştirme ve personel güçlendirme gibi niteliklerin, kriz sürecinden başarıyla sonuçlanmasında etkili araçlar olduğu tespit edilmiştir. Öz (2021) tarafından Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzı ile Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkileri araştırılmıştır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının örgütsel çatışma yönetimi stratejileriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, özellikle vizyon odaklı düşünce, karşılıklı güven ilişkileri, karizma, çalışanların becerilerini geliştirme ve personel güçlendirme gibi niteliklerin, kriz sürecinden başarıyla çıkılmasında etkili araçlar olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede, dönüşümcü liderlik, kriz yönetimi ve diğer örgütsel değişkenlerle olan etkileşimi sayesinde, örgütlerin krizlere karşı daha dayanıklı ve esnek olmalarına olanak tanıma fırsatı sunabilir.

Dönüşümcü Liderlik ile Anlam Yaratma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

Dönüşümcü liderler; vizyon oluşturma, ilham verme, entelektüel teşvik ve bireysel destek sağlama gibi özelliklerle tanımlanır (Bass & Riggio, 2006). Weick'e (1995) göre Anlam yaratma kavramını, bireylerin belirsiz veya karmaşık durumları açıklamak ve anlamlandırmak için bilişsel çerçeveler oluşturma süreci olarak ifade edilir. Liderler bireylerin içinde bulundukları durumları doğru şekilde anlamlandırmalarına yardımcı olarak bireylerin etkili ve uyumlu kararlar almalarına katkı sağlar (Maitlis & Christianson, 2014). Liderler, çalışanlarının örgütle olan bağlarını pekiştirmek için kolektif anlam yaratma süreçlerini desteklerler (Podolny vd., 2005). Belirsizlik dönemlerinde dönüşümcü liderler, örgüt üyelerinin olayları kavramalarına yardımcı olarak duygusal güvenliği artırır (Foldy vd., 2008). Liderler, bireylerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak kişisel anlam yaratma süreçlerini desteklerler (Klenke, 2007). Dönüşümcü liderlik, örgüt içindeki anlam yaratma süreçlerini yönlendiren kritik bir faktördür. Liderler, çalışanlarına ilham vererek, belirsizlikleri azaltarak ve kolektif anlam yaratmayı teşvik ederek örgütsel başarıyı artırabilirler. Kouzes ve Posner'e (2012) göre liderlerin anlam yaratma ve vizyon geliştirme süreçlerinde, kriz durumlarında çalışanların özdeşleşmesini ve performanslarını geliştiren kritik bir öneme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu yönden, anlam yaratma çalışanların yönlerini bulmalarını ve amaçlarına odaklanmalarını sağlar. Shamir vd. (1993) tarafından dönüşümcü liderliğin anlam yaratma üzerine yaptığı araştırmada, liderlerin organizasyonel olarak güçlü bir vizyon ve anlam yaratma yeteneklerinin, çalışanların örgütsel bağlılıklarını ve motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığını bulmuşlardır. Bu, kriz zamanlarında organizasyonel dayanıklılığı artıran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Anlam yaratma (sensemaking) kavramı, bireylerin ve grupların belirsiz veya karmaşık durumları anlamlandırarak bu durumlara uygun tepkiler geliştirme sürecidir. Weick'e (1995) göre tarafından sunulan anlam yaratma süreci, bireylerin çevresindeki olayları yorumlayarak örgütsel ve bireysel düzeyde kararlar almalarını sağlar. Özellikle liderlik çerçevesinde anlam yaratma, liderlerin değişen ve belirsiz koşullarda çalışanlarına yol göstermesi, kolektif bir vizyon oluşturma ve kurumsal hedefleri belirginleştirmesi açısından belirleyici bir yeterliliktir (Weick vd., 2005). Liderlerin içinde bulundukları ortamı iyi çözümlemesi, organizasyonel dinamikler ve dışsal etkenleri kavraması gerekmektedir (Gioia & Chittipeddi, 1991). Anlam yaratma sürecinde güçlü iletişim becerilerine sahip olmak, özellikle anlatılar ve metaforlar kullanarak çalışanları paylaşılan bir vizyon etrafında birleştirmek önemlidir (Boal & Schultz, 2007). Liderlerin belirsizlikler içinde farklı perspektifleri göz önünde bulundurabilmesi karşısında alternatif çözümler üretebilmesi anlam yaratma sürecinin kritik

bir unsurdur (Maitlis & Christianson, 2014). Anlam yaratma sürecinde liderlerin, çalışanların duygusal tepkilerini anlaması ve onları sürece katabilmesi çok önemli bir yetkinliktir (Goleman vd., 2013).

Anlam yaratma (sensemaking), bireylerin ve örgütlerin belirsiz durumları yorumlayarak bunlara anlam kazandırma sürecini ifade eden bir kavramdır. Literatürde anlam yaratma süreci, çeşitli disiplinler tarafından ele alınmış olup, özellikle örgütsel davranış, liderlik ve eğitim gibi alanlarda araştırmalara konu olmuştur. Örgütsel davranış alanında, anlam yaratma süreci liderlerin belirsizliği azaltma, çalışanlarını yönlendirme ve ortak bir vizyon oluşturma süreci olarak ele alınmıştır. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve örgüt kültürünün bu ilişkiyi etkilediğini göstermektedir Doğanlı (2019). Yashar'a (2019) göre dönüşümcü liderlik stiline örgüt kültürü ve işletmenin yenilikçiliğine etkisi üzerine bir uygulama yapmıştır. Bu çalışmada, dönüşümcü liderlik stiline örgüt kültürü ve işletmelerin yenilikçilik kapasitesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuçlar, dönüşümcü liderliğin örgüt kültürü ve yenilikçilik üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Maitlis ve Christianson (2014) yılında bireyler ve gruplar açısından örgütsel anlam yaratmanın nasıl gerçekleştiği ve liderlerin bu süreci hangi yöntemlerle yönlendirdiği incelenmiştir. Bu çerçevede, liderlerin çalışanların örgütsel değişime uyum sağlamasında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Drazin vd. (1999) örgütlerde anlam yaratma süreçlerinin özellikle değişim ve kriz dönemlerinde kritik öneme sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu süreçte, liderlerin çalışanlara yol göstermesi, belirsizliği azaltması ve örgütsel kimliği güçlendirmesi beklenmektedir. Eğitim alanında anlam yaratma süreci, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim politikalarını ve değişim süreçlerini nasıl anlamlandırdıkları ile ilişkilendirilmiştir. Leithwood ve Jantzi (1999), okul liderlerinin dönüşümcü liderlik sergileyerek, öğretmenler ve öğrenciler arasında anlam birliği sağladıkları belirtilmiştir. Spillane vd. (2002) ise eğitim liderlerinin anlam yaratma süreçlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve okul kültürüne etkisini incelemiştir. Bulgular, liderlerin açık ve yönlendirici bir anlam yaratma süreci sunmalarının eğitim ortamındaki motivasyonu artırdığını göstermektedir.

Araştırmalar doğrultusunda, dönüşümcü liderlerin sahip olduğu anlam yaratma yeterlilikleri, organizasyonlarda etkin bir vizyon oluşturmak, değişim süreçlerini yönetmek ve çalışanların potansiyelini ortaya koymak için etkin bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple liderlerin anlam yaratma yeterliliklerini güçlendirmeye yönelik eğitim ve gelişim programlarına odaklanması önerilmektedir.

Kriz Yönetimi ile Anlam Yaratma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

Kriz yönetimi ile anlam yaratma yeterlilikleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Kriz anlarında çalışanlar, belirsizlik ve stresin üstesinden gelmek için net bir yön ve anlam arayışındadır. Bu noktada, dönüşümcü liderlik yaklaşımı önemli bir rol oynar. Dönüşümcü liderler, anlam yaratma sürecini etkili bir şekilde yöneterek krizlerin üstesinden gelmede daha başarılıdırlar. Liderlerin kriz zamanlarında sağladığı anlam, çalışanların motivasyonunu artırır ve onları örgütsel amaçlara odaklar. Bu, örgütlerin direncini artırarak krizlerin daha etkili bir şekilde yönetilmesini sağlar (Bass, 1985). Krizlerin zorlu ve belirsiz doğası, anlam yaratma ve bu anlamı çalışanlara aktarabilme becerisini çok daha kritik hale getirir. Bu nedenle anlam yaratma yeterlilikleri kriz yönetiminde etkili bir araç olarak ön plana çıkar. Kriz yönetmeve anlam yaratma yeterlilikleri ile ilgili akademik incelemeler, özellikle liderlik, örgütsel davranış ve psikoloji alanlarında önemli veriler ortaya koymuştur. Kriz yönetimi literatüründe, liderlerin kriz anlarında belirsizlikleri yönetme, karar alma ve güven oluşturma süreçleri öne çıkmaktadır (Mitroff & Anagnos, 2001). Karl Weick'in (1995) anlam yaratma teorisi, kriz anlarında bireylerin ve organizasyonların yaşanan olayları ne yönde yorumladığını açıklar. Weick'e (1995) göre kriz anlarında belirsizlik ve karmaşıklık arttığında, liderler anlam yaratma sürecini yönlendirerek bireylere güven verebilirler. Kriz dönemlerinde liderlerin güçlü anlatılar kullanarak çalışanların belirsizlikle başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirlemiştir (Maitlis & Sonenshein, 2010). Liderlerin kriz yönetimi sırasında metaforlar ve hikâyeleştirme teknikleri kullanarak anlam yaratmalarının, örgütsel uyumu ve güveni artırdığını göstermiştir (Cornelissen vd., 2011). Kriz zamanlarında çalışanlar, güven arayışına girerler. Anlam yaratma süreçleri, liderlerin çalışanlarına güven aşılamlarına ve psikolojik güvenliklerini sağlamalarına yardımcı olur. Bu, çalışanların kriz anlarında daha yaratıcı ve çözüm odaklı olmalarını sağlar (Edmondson, 1999). Stratejik anlam yaratmanın, kriz sonrası öğrenme süreçlerini desteklediğini ve organizasyonların gelecekte benzer durumlara daha iyi hazırlanmasını sağladığını vurgulamıştır (Drazin vd., 1999).

Anlam yaratma süreci, organizasyonel dayanıklılığı artıran önemli bir faktör olarak öne çıkar. Liderlerin kriz dönemlerinde sağladığı anlam, çalışanların kriz esnasında daha güçlü olmalarını sağlar. Bu, organizasyonların krizleri fırsata çevirebilme ve sürdürülebilirlik sağlama yeteneklerini artırır (Kouzes & Posner, 2012). Kriz yönetiminde etkili iletişim, anlam yaratma sürecinin başarısında kritik bir etkidir. Liderler, kriz dönemlerinde doğru ve güven verici iletişim kurarak çalışanların örgüte olan güvenlerini artırır (Luthans & Avolio, 2003). Bu güven, çalışanların daha verimli bir şekilde işbirliği yapmalarını ve örgütle daha güçlü bağlar oluşturmalarını sağlar. Çalışanların motivasyonu, anlam yaratma süreci ile doğrudan

ilişkilidir. Anlam yaratma, çalışanların iş tatminini ve örgüte olan bağlılıklarını artırır. Kriz dönemlerinde çalışanların istekleri ve motivasyonları üst düzeyde olduğunda, örgütlerin krizle başa çıkma becerisi de güçlenir (Shamir vd., 1993). Yüksek motivasyonlu çalışanlar, kriz dönemlerinde işbirliğini güçlendirerek organizasyonel amaçlara ulaşmaya yardımcı olurlar. Temir'e (2014) göre kriz Yönetimi ve Hermeneutik isimli çalışmasında kriz yönetimi süreçlerinde iletişim stratejilerinin planlanması ve yürütülmesindeki eksikliklerin, yanlış anlamalara ve algı yönetimi sorunlarına yol açtığı vurgulanmıştır. Özellikle, kriz başlangıcında yapılan basın açıklamaları ve toplantılarında yanlış kurgulanan ifadelerin, hermeneutik (yorumbilgisi) problemlerine neden olduğu ve bu durumun krizin etkisini artırdığı belirtilmiştir. Bu yönden, doğru anlam yaratmanın, kriz yönetiminde kritik bir öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Seyrek'e (2021) göre Kriz İletişimi ve Kriz Yönetimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi isimli çalışmasında kriz iletişimi ve kriz yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmada, kriz dönemlerinde doğru ve etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesinin, anlam yaratma süreçlerine katkı sağladığı ve krizin olumsuz etkilerini azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kriz yönetiminde duygusal zekâ, dezenformasyonla mücadele ve afet-kriz yönetiminde belediyelerin rolü gibi konuların da anlam yaratma süreçlerinde önemli olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmalar doğrultusunda; anlam yaratma yeterlilikleri, kriz yönetiminin temel bir bileşeni olarak ön plana çıkmaktadır. Liderlerin krizleri anlamlandırma becerisi, çalışanların motivasyonu, örgütsel güven ve dayanıklılık açısından kritik bir faktördür. Kriz yönetimi stratejilerinin daha etkili olabilmesi için liderlerin anlam yaratma yeterliliklerini güçlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Anlam Yaratmanın Aracılık Rolü

Anlam yaratmanın aracılık rolü, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin yalnızca doğrudan etkilerle sınırlı olmadığını, bu ilişkinin bilişsel ve sosyal süreçler aracılığıyla şekillendiğini açıklamayı amaçlamaktadır. Anlam yaratma, bireylerin belirsizlik ve değişim içeren durumları yorumlama, bu durumlara ilişkin zihinsel çerçeveler oluşturma ve eylemlerine yön verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Weick, 1995). Özellikle kriz dönemlerinde bireyler, yaşanan olayları anlamlandırma yoluyla belirsizliği azaltmaya ve duruma uyum sağlamaya çalışmaktadır. Dönüşümcü liderlik ise vizyon oluşturma, ilham verme, bireysel destek sağlama ve entelektüel teşvik gibi davranışlar yoluyla izleyenlerin olayları algılama ve yorumlama biçimlerini etkileyebilmektedir (Bass & Avolio, 1994). Bu bağlamda lider tarafından sunulan anlam çerçevesi, öğretmenlerin kriz durumlarını tehdit yerine yönetilebilir bir süreç olarak değerlendirmelerine katkı

sağlayabilmektedir. Dolayısıyla dönüşümcü liderlik davranışları, kriz yönetimi becerilerini doğrudan etkilemenin yanı sıra bireylerin anlam yaratma süreçlerini harekete geçirerek dolaylı etkiler de oluşturabilmektedir. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda anlam yaratma, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkide açıklayıcı bir mekanizma olarak değerlendirilmekte ve söz konusu ilişkinin hangi süreçler aracılığıyla ortaya çıktığını anlamada önemli bir aracı değişken olarak konumlandırılmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Literatürde üç değişkenin birlikte değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamış olup, değişkenler üzerinde incelemelerin yapıldığı diğer araştırmalar incelenmiştir.

Dönüşümcü Liderlik Üzerine Yapılmış Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar

Bernard Bass, 1985–1990 yılları arasında dönüşümcü liderlik üzerine önemli çalışmalar yapmış ve bu dönemde yönetimi liderliğin belirlenmesi amacıyla çok faktörlü liderlik ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçek, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin karşılaştırılmasına olanak tanımış ve farklı kültürlerde geçerlilik kazanmıştır (Karip, 1998). Ancak Bass'ın kuramı, Burns'un (1978) ahlaki temellere dayalı liderlik anlayışını davranışsal boyuta indirgediği ve dönüşümcü ile etkileşimci liderlik arasındaki sınırları belirsizleştirdiği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bu nedenle modelin, liderliğin etik ve kültürel yönlerini de kapsayacak biçimde yeniden ele alınması önerilmektedir.

Leithwood (1994), araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin, öğretmen ve okul değişkenleri ile beraber yöneticilerin liderlik süreci boyunca girişimcilik boyutunda etkilendiği bulgusuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin yönetim duruşlarının okullarındaki depo ve dağıtım özellikleriyle iletişim içinde olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca yöneticilerin liderlik sürecinde girişimcilik özelliklerinin de bu süreçte etkili bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

Estep (2000) tarafından yapılan bu araştırma, dönüşümcü liderlik tarzının oluşumlarının üzerindeki bölünmeleri incelemiş ve okullardaki değişimin liderlik davranışlarının oluşum biçimlerine yönelik algılarıyla olan ilişkilerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma, özellikle okul ikliminde dönüşümcü yönetiminin iş yerinde güçlenmenin ne yönde şekil aldığını öğrenmek için önemli bulgular sunmuştur.

Bannon (2000) tarafından yapılan araştırma, ilkokullarda dönüşümcü liderlik uygulamalarını ve bu uygulamalara ilişkin algı farklılıklarını inceleyerek, liderlik anlayışının okulun temel yapısıyla nasıl etkileşim içinde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, dönüşümcü liderlik tarzının öğretmen-öğrenci etkileşimini ve okul yönetimindeki genel

işleyişi anlamaya önemli katkılar sunmuştur. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin bazı kişisel özelliklerinin, dönüşümcü liderlik becerilerinin algılanmasında etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla bu değişkenler de analiz edilmiştir. Çalışmada çok faktörlü liderlik ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin adanmışlığı ve paylaşılan hedefler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma dönüşümcü liderliğin okul kültürü ve öğretmen motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymakla birlikte, bu ilişkinin nedenselliği konusunda sınırlı bir açıklama sunmaktadır. Bu yönüyle Bannon'un araştırması, dönüşümcü liderliğin öğretmen bağlılığı ve okul hedefleri üzerindeki olumlu yansımalarını desteklemekle birlikte, neden-sonuç ilişkilerini derinlemesine irdelememesi bakımından daha ileri araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Son,Jeong-We (2003) göre Liderlik Stillerinin Analizi ve Koreli Büyük Papazların Arasında Uygulamalar konulu araştırmasında liderlik stillerini, uygulamalarını analiz etmek ve liderlik tarzlarında önemli etkenlere katkı sağlamaktır. Koreli büyük papazların arasındaki uygulamalarda değişimci ve dönüşümcü liderliği esas almıştır. Çok etmenli liderlik anketi kullanılarak yapılan bu çalışma tarama modelinde olup ve Cristian okullarında yapılmıştır. Liderlik uygulamalarını tanrı ile bireysel ilişkiler, diğer bireylerle ilişkiler, insanı saran doğal çevre, kişisel gelişim, kriz deneyimlerini etkilediği görülmüş. Resmi müfredat teorik eğitimle bağlantısı olmasına karşın liderlik uygulamalarını ve stillerini etkileyen önemli bir durum olarak görülmemiştir.

Bommer vd. (2004) de 227 yönetici ve 2247 çalışandan veri topladıkları araştırmada, etkin liderlikte dönüşümcü liderlik ve öncülleri hakkında çalışmışlardır. Dönüşümcü liderlik davranışının sayıca fazla pozitif örgüt verisi ile bağlandırıldığı fakat araştırmaların “davranış” gibi öncüllerle ilişkisinin incelendiği çalışmaların kısıtlı olduğu vurgulanmış ve bu düşüncenin araştırmanın çıkış durağı olduğu belirtilmiştir.

Aminuddin ve Parilah (2008) yılında araştırmada yönetimin dönüşümcü liderlik özelliklerinin iş doyumunu üzerindeki etkisini ve özelliklerini inceleyerek; dönüşümcü liderliğin bakış açısında merkezin grup odaklı ve motivasyonu artırmadaki rolünü ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, iş doyumunu ve liderlik yeteneklerini seçmek için tasarlanmıştır. Sonuç olarak dönüşümcü liderlik, ilham verme, çalışanları teşvik etme, vizyonerlik gibi özellikleri bünyesinde barındırır ve bu özelliklerin insanların iş doyumunu üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Givens (2008) araştırmasında gerçekleştirilen araştırmada, dönüşümcü liderlik ilkelerinin hem bireyler hem de örgütler üzerindeki etkileri kapsamlı biçimde incelenmiştir.

Çalışma, dönüşümcü liderlerin sahip oldukları özelliklerin bireylerin kültürel değerleriveörgütselvizyon üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Givens'e (2008) göre, dönüşümcü liderlik sayesinde bireyler yalnızca örgüt kültürünün bir parçası hâline gelmekle kalmamakta, aynı zamanda kendi çalışma ortamlarında daha güçlü bir aidiyet duygusu geliştirerek ortak hedefler doğrultusunda birleşen bir vizyon oluşturabilmektedirler. Givens (2008) araştırmasında, dönüşümcü ilkelerin hem bireylerin hem de örgütlerin üzerinde detaylı bir biçimde incelendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlerin sahip oldukları özelliklerin bireylerin kültürüne ve örgütsel vizyonuna doğrudan etki ettiğini ortaya koyuyor. Bu etki ile bireyler örgüt kültürü oluşturmalarıyla kendi iklimlerinde daha güçlü bir bağ kurmalarını ve ortak hedefler doğrultusunda ortak bir vizyon oluşturmalarına olanak sağlandığı vurgulanmaktadır.

Krishnan ve Arora'nın (2008) çalışmasında liderlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, dönüşümcü liderlik ve liderlerinin izleyenlerin vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma Hindistan'daki 15 örgütten ast-üst ilişki içerisinde olan 93 kişi üzerinden örnekleme alınmış çeşitli hesaplamalar yapılmış ve araştırmanın çıktısına göre toplum öz bilinci ile liderlerin örgütlerin vatandaşlık davranışı arasında olumlu yönde , örgütsel vatandaşlık davranışı ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif bir ilişki, dönüşümcü liderlik, soğukkanlılık ve sosyal beceriler ile liderlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ilişkisinde pozitif yönlü olgular ortaya çıkmıştır.

Lo vd. (2009), yaptıkları araştırmada dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan idealleştirilmiş etki, entelektüel teşvikveilham verici motivasyon ile çalışanların normatifveaktif bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırmada, bireyselleştirilmiş ilgi, devam bağlılığıveentelektüel teşvik arasında da pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgular, dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların örgüte olan duygusal ve davranışsal bağlılıklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Lo vd. (2009) çalışması dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini istatistiksel olarak desteklemiş olsa da, bulgularınkültürel bağlam veörgütsel yapı farklılıkları çerçevesinde genellenebilirliği sınırlıdır. Çalışmada ilişkilerin yönü ve gücü açık biçimde ortaya konmasına rağmen, bu ilişkilerin neden-sonuç boyutlarıvebağlılığın uzun vadeli sürdürülebilirliği yeterince tartışılmamıştır. Ayrıca, araştırma modeli daha çok nicel veri temelli olduğundan, çalışanların liderlik davranışlarını nasıl algıladıkları ve bu algıların bağlılık üzerindeki duygusal etkileri derinlemesine analiz edilmemiştir.

Sloan (2009) çalışmasında Dönüşümcü ve Değişimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki ve New York Üniverstesindeki Stratejik Değiş Üzerine Nicel Bir Araştırma isimli yapmıştır.

Bu araştırma, yüksek büyüme organizasyonlarında büyüme süreçlerini anlamaya yönelik etkini bir konuya değiniyor gibi görünüyor. New York Üniversiteleri örneği üzerinden dönüşümcü (dönüşümsel) ve değişimci (işlemsel) liderlik tarzlarının nasıl bir etkileşim içinde olduğunu, eğitim yönetimi alanında liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmada çok etmenli liderlik anketi kullanılmıştır. Dönüşümcü yönetimin hala, değişimci liderliğin tarzına ve organize olmuş değişimlerin etkisi incelenirken, değişimci liderliğin hala sınırlı bir rol oynadığı görülmüştür. Dönüşümcü liderlik ve değişimci liderlik genişletmenin iletişim üzerine yoğunlaştırılarak, gelişmiş yükseköğretimdeki yönetim uygulamalarının, liderlik gelişiminin de bu büyüme gelişiminin nasıl ortaya çıktığı saptanmıştır.

Rehman vd., (2012) tarafından Pakistanda yapılan araştırmada yöneticilerin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma yönetim ve üniversite alanında 101 çalışanın katılması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada işlemci ve dönüşümcü liderlik stilleri bağımsız değişken olarak çalışılmış örgütsel bağlılık ise bağımlı değişken olarak çalışılmıştır. Çalışma verilerine göre dönüşümcü liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerinde etkileşimci liderlik stillerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Stokes (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dönüşümcü liderlik, tükenmişlikvekültürel zeka arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, hem kültürel zeka ile tükenmişlikhem dedönüşümcü liderlik ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, dönüşümcü liderlik davranışlarının ve kültürel zekânın, çalışanların tükenmişlik düzeylerini azaltıcı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Rabie vd. (2016) çalışmalarında, dönüşümcü liderlik stili ve örgüt kültürünün örgütsel sinizmin üzerindeki etkilerini araştırılmıştır.. Araştırmanın evreninde Tahran'da bir ziraat bankasında çalışan 1022 işgören belirlenmiştir. Araştırmada dönüşümcü liderlik, entelektüel uyarım, ilham verici güdüleme, idealleştirilmiş etki, bireysel ilgi kriterlerinde; örgüt kültürü, uyarılama tutarlılık, , katılım vizyon kriterlerinde; örgütsel sinizm ise yıkıcı inançlar, olumsuz duygular, eleştirel aşağılayıcı ve davranışlar olarak incelenmiştir. Araştırma verilerinde; dönüşümcü liderliğin örgütsel sinizmin oluşumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, ama örgüt kültürü ile sinizm arasında ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Berkovich ve Boğler (2021), etkili okul liderlerinin (dönüşümcü liderlik ve dağıtımci liderlik) dönüşümsel normatif- duygusal ilişkileri arasındaki aracı rollari incelemiştir.Bu araştırma hakemli dergilerde yayınlanan ampirik çalışmalarla son 20 yıllık ayrılmaları araştırıyor. Bu araştırma sonucuna göre etkin okul ikliminin değişimini normatif –duygusal

bağlantıları açıklarken, bu yapıbozdan bazı sosyo-duygusal yapılara dikkat edilmektedir. Özellikle iş tatmini,olumlu duygular,güven gibi etkenlerin yanında psikolojik güçlendirme ve dayanıklılık etkili okul iklimi üreme verilerinin bağlantıları arasında yer edinen yönlendirmeler önemli bir araç olarak belirlenmiştir.

Muliati vd. (2022) Tangerang'daki 210 öğretmen çevrim içi gerçekleştirdikleri çevrim içi yaptıkları bu incelemede ilkokulu öğretmenlerinin performanslarında dönüşümcü liderlik, yeterlilik ve öz yeterlilik bileşenleri arasındaki farklılığı incelemeyi vurgular. Verilerin analizine göre dönüşümsel liderliğin öğretmenlerin performansı üzerinde pozitif bir etki olduğunu, yeterliliğin ve öz yeterliliğin de öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Uyguç vd. (2000), Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yaptıkları “Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans” adlı araştırmasında 72 öğretim görevlisinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğrencilerin ve kendi başarıları arasındaki ilişkiyi araştırıp incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretim görevlilerinin dönüşümcü liderlik kriterlerini sergilemesinin kendileri ve öğrencilerinin başarı performanslarının artıracığı sonucu elde edilmiştir.

Açıkalin (2000), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)” isimli çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik empati ve davranış özelliklerini uygulama düzeylerini tespit ederek aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve kriterlerini incelemelere göre yüksek belirlenmiştir. Sonuç olarak, kıdem, eğitim seviyesi farkı ve yaşa göre çeşitlilik göstermiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri ve müdür yardımcılarının onları yorumlamalarına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir

Eryılmaz (2006), “Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip olma Düzeyleri” adlı çalışmasında, “okul müdürlerinin kendilerini dönüşümcü lider olarak değerlendirmeye aldıkları” neticesine ulaşmışlardır. Fakat “okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirmeye aldıklarında açığa çıkan netice ile öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirdiklerinde açığa çıkan netice arasında” anlamı farklılık görülmüştür Ayrıca, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin dört boyutunda “öğretmen algıları, öğretmenlerinyaş, , branş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemdeğişkenlerine göre bir farklılık” göstermemiştir.

Zeren (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki”

başlıklı araştırmada, öğretmenlerin okullarındaki yöneticileri dönüşümcü liderlik kriterleri açısından genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bulgular, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını önemli ölçüde sergilediklerini ve bu durumun öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleriyle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Zeren’in (2007) çalışması dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ışık tutmakla birlikte, liderlik davranışlarının sınıf içi, kültürel ve örgütsel bağlamlarda nasıl tezahür ettiği konularının derinlemesine incelendiği nitel araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Çetiner (2008) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmada “öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik kriterlerini sergiledikleri” sonucuna varmıştır. Ayrıca “müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeylerini değerlendirmede branş değişkenleri ve mesleki kıdemin anlamlı farklılık oluşturduğu” sonucu da saptanmıştır

Çoğaltay vd. (2014) tarafından yapılan meta analiz incelemesi oldukça dikkat çekmiştir. Bu çalışmada, örgüt yöneticilerinin liderlik özellikleri ile üyelerin örgütsel bağlılıkları üzerine yapılmış 11 çalışma birlikte incelenmiştir. Bu çalışmada, örneklem olarak 4293 katılımcının verdiği yanıtlar üzerine analiz yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada, dönüşümcü liderlik kriterlerinin örgütsel bağlılığı gerek alt boyutlarda gerekse toplamda pozitif yönde bir etkisinin olduğu ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Didin (2014), ‘Resmi ve özel temel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki ve demografik değişkenlere göre incelenmesi’ isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu incelemede, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçütlerinde normatif ve duygusal bağlılıkları kapsamında, yüksek oranda ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin haftalık okulda bulunma süreleri çoğaldıkça, örgütsel bağlılıklarının da yükseldiği vurgulanmıştır.

Akan ve Yalçın (2015), farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yürüttükleri araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma bulguları, eğitim kurumlarında yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını büyük ölçüde benimsediklerini ve bu durumun öğretmen algılarında olumlu bir liderlik profili oluşturduğunu göstermektedir.

Aksel (2016) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon izlenimleri ve öğretmen izlenimlerine göre okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme seviyeleri üst

düzey saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği sergileme davranış düzeyi; okul yöneticiyle çalışma süresi ve okul büyüklüğü, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Dönüşümcü liderlik etkisinin öğretmen motivasyonunu açıklama oranı % 20.8 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Yalçın ve Akan (2016), yürüttükleri araştırmada dönüşümcü liderlik stilleri ile iş-yaşam dengesi ölçütleri ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderlik anlayışının çalışanların hem iş yaşamındaki doyumunu artırdığını hem de örgütlerine olan duygusal bağlılıklarını güçlendirdiğini göstermektedir.

Hatipoğlu ve Zengin (2018) tarafından işgörenlerin iş yaşam standardı ve liderlik türü arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları inceleme sonucunda; dönüşümcü liderlik ile iş yaşam standardı arasında belirgin bir farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Şahin (2020), yüksek lisans tezinde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stil ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Safia (2020), incelemesinde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı sergilemeleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin işlerinden tatmin olmaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 411 öğretmenden bilgiler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğinin ortaya çıktığı, okulların öğrenen örgütlü olma seviyeleri ile fiyat iş tatmini algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen grup olma seviyeleri ve iş tatmini seviyeleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlendi. Okulun yönetiminin yönetim liderliği sergilemelerinin, okulların öğrenen organize olma seviyeleri ve fiyatlarının iş tatmini seviyelerinin olumlu yönleri ve anlamlı seviyede yordadığı vurgulanmıştır.

Kalo-Efe (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre iletişim becerileri ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tavırlarının öğrenme alanındaki farklı nesiller arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli tercih edilen bu çalışmanın neticeleri, dönüşümcü liderlik ile iletişim becerileri arasında ve ayrıca dönüşümcü liderlik, iletişim becerileri ile nesiller arası iklim arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, iletişim becerileri ve

dönüşümcü liderliğin nesillerarası iklim davranışlarını anlamlı bir şekilde tahmin ettiği belirlenmiştir.

Erçetin vd. (2021), çalışmalarında imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ve şube müdürlerinin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterliklerini belirlemeyi ve bunları 21. yüzyıl becerileriyle karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, 1.512 öğretmen ve 85 şube müdürü görüşleri, açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin iletişim-sosyal ilişkiler yeterliğine, şube müdürlerinin ise alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliğine en çok atıfta bulunduğunu göstermektedir. Öne çıkan yeterlikler arasında liderlerin çalışkanlığı, mesleki bilgiye hâkimiyeti ve etkili iletişim becerileri yer almaktadır. Eksiklikler olarak ise alan bilgisi yetersizliği ve öğretmenleri motive edememe gibi sorunlar belirtilmiştir.

Akün (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dönüşümcü liderlik davranışları ile çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, dönüşümcü liderlik uygulamalarının çalışanların iş tatminini ve örgütsel bağlılıklarını anlamlı vepozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dönüşümcü liderlerin çalışanlara ilham verme, bireysel destek sağlama ve ortak bir vizyon etrafında bütünleştirme gibi davranışlarının, çalışanların örgüte yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dönüşümcü liderlik yaklaşımının çalışanların motivasyon düzeylerini artırarak örgütsel amaçlarla özdeşleşmelerine katkı sunduğu vurgulanmaktadır (Akün, 2022). Bu doğrultuda çalışma, dönüşümcü liderliğin örgütsel sürdürülebilirlik açısından önemli bir liderlik tarzı olduğunu destekleyen güncel ampirik bulgular sunmaktadır.

Sesli (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, dönüşümcü liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliliğinin sıralı aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, dönüşümcü liderliğin öncelikle öğretmenlerin liderlik rollerini güçlendirdiğini, bunun da öğretmenlerin ortak yeterlilik inançlarını artırarak okul etkililiğine dolaylı bir katkı sağladığını göstermektedir. Aynı amaç doğrultusunda yapılan analizler, dönüşümcü liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin anlamlı bir aracı rol üstlendiğini; buna karşın kolektif öğretmen yeterliliğinin bu ilişkide tek başına aracı bir rol üstlenmediğini göstermiştir. Araştırmanın ek amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular, dönüşümcü liderlik ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracı rol

oynadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının kolektif yeterlilik algılarını doğrudan değil, öğretmenlerin liderlik rollerini destekleyerek dolaylı biçimde etkilediğini göstermektedir. Benzer biçimde, öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliliğinin aracı rol üstlenmesi, öğretmen liderliğinin okul etkililiğine etkisinin, öğretmenlerin ortak yeterlilik inançları aracılığıyla güçlendiğini ortaya koymaktadır.

Özdemir vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye’deki meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çok düzeyli yapısal eşitlik modeliyle analiz edilen veriler, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu doğrudan artırdığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleri ve öz-yeterlik algılarının, bu ilişkide anlamlı bir aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bulgular, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve bireysel yeterlik algılarını güçlendirerek iş doyumunu dolaylı biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır.

Taşdemir vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul müdürlerinin dijital liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik ve okul iklimi aracılığıyla öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada geliştirilen modelde dijital liderlik ve dönüşümcü liderlik değişkenleri birlikte ele alınmış; dönüşümcü liderliğin okul iklimi üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu, olumlu okul ikliminin ise öğrenci başarısını artırdığı belirlenmiştir. Bulgular, dönüşümcü liderlik davranışlarının doğrudan olmaktan ziyade okul iklimi gibi örgütsel bir aracı değişken üzerinden öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin vizyoner, destekleyici ve değişimi teşvik eden liderlik yaklaşımlarının; güven, iş birliği ve akademik beklentilerin yüksek olduğu bir okul iklimi oluşturarak öğrenci çıktıları üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir (Taşdemir vd., 2024). Çalışma, dönüşümcü liderliğin eğitim örgütlerinde yalnızca yönetsel süreçleri değil, aynı zamanda öğrenci başarısını etkileyen dolaylı mekanizmaları da şekillendirdiğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Polat vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen nicel araştırmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel iletişim ve örgütsel sinizm algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, dönüşümcü liderlik algısının örgütsel iletişim üzerinde pozitif ve anlamlı, örgütsel sinizm üzerinde ise negatif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dönüşümcü liderlik davranışlarının okullarda açık, güvene dayalı ve etkili bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağladığını; buna karşılık öğretmenlerin örgüte yönelik olumsuz tutum ve inançlarını

azalttığını göstermektedir. Araştırmacılar, dönüşümcü liderlerin vizyon paylaşımı, bireysel destek ve ilham verici motivasyon gibi davranışları aracılığıyla öğretmenlerin örgüte olan güven ve bağlılık düzeylerini artırabildiğini vurgulamaktadır (Polat vd., 2024).

Lin ve Sun (2024) tarafından gerçekleştirilen nicel araştırmada, dönüşümcü liderlik ile örgütsel dayanıklılık (organizational resilience) ve takım inovasyon performansı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, dönüşümcü liderlik davranışlarının takım inovasyon performansı üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, örgütsel dayanıklılığın bu ilişkide güçlendirici bir mekanizma olarak işlev gördüğü; yani dönüşümcü liderliğin inovasyon performansı üzerindeki etkisinin, örgütün belirsizlikler karşısında uyum sağlama ve toparlanma kapasitesi arttıkça daha da güçlendiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, dönüşümcü liderlerin vizyon oluşturma, ilham verici motivasyon sağlama ve çalışanları değişime hazırlama gibi davranışlarının, ekiplerin yaratıcı ve yenilikçi performanslarını desteklediğini göstermektedir (Lin & Sun, 2024).

Shahid (2024) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, dönüşümcü liderlik çağdaş örgütsel zorluklar ve özellikle okul yönetimi kapsamında ele alınarak liderlerin adaptasyon ve öğrenme süreçleri incelenmiştir. Çalışma bulguları, dönüşümcü liderliğin yalnızca belirli davranış kalıplarının uygulanmasından ibaret olmadığını; aksine liderlerin sürekli öğrenme, değişime açıklık ve örgütsel bağlamı doğru okuma becerileriyle yakından ilişkili bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, liderlerin dönüşümcü yaklaşımları hayata geçirirken karşılaştıkları yapısal, kültürel ve bireysel zorluklara dikkat çekilmiş; bu zorlukların aşılabilmesi için liderlerin mesleki gelişim, yansıtıcı düşünme ve örgütsel öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Shahid, 2024). Bu doğrultuda çalışma, dönüşümcü liderliğin statik bir liderlik modeli olarak değil, öğrenme ve adaptasyon temelli dinamik bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymakta; liderlerin değişen koşullara uyum sağlayabilme kapasitelerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının etkililiğinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Narayanamma vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen nicel araştırmada, Kenya'daki inanç temelli özel yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarının örgütsel performans üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, dönüşümcü liderlik davranışlarının örgütsel performansı anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dönüşümcü liderlerin vizyon oluşturma, çalışanları motive etme, bireysel gelişimi destekleme ve ortak değerler etrafında bütünleştirici bir liderlik anlayışı sergilemelerinin, kurumların hedeflerine ulaşma düzeyini artırdığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada, dönüşümcü liderliğin çalışanların kurumsal amaçlarla özdeşleşmelerini

güçlendirdiği ve bu durumun örgütsel verimlilik, etkililik ve sürdürülebilirlik üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Narayanamma vd., 2024).

Kriz Yönetim Becerileri Üzerine Yapılmış Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar

Trethowan (2009), Avustralya'nın Victoria bölgesindeki okullarda karşı karşıya kalınan eleştirilrsel durumlar üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin okul yaşantılarındaki tecrübelerini esas almıştır. Bu araştırma, 120 okul yöneticisine uygulanan anketle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci hedefi, okulların birikiminin deneyim durumlarını belirlemek ve deneyimlerinin dışında hangi etkenlere ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmak, ikinci amaç ise okullarda uygulanabilecek deneyim modelleri genişletmektir. Araştırma verilerine göre, okulların çoğunun, okullarda yaşanan eleştirisel olaylarla başa çıkma bölgelerinde çözüm saldırıları, insanlarda ölüm, intihar, trafik kazası ve cinsel taciz gibi mevcut olanların korunmalarını desteklediklerini ve bu konuda eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okulların destek ve eğitim çalışmalarından memnuniyet duydukları ancak okul rejiminin kriz yönetimi konusunda daha fazla etkiye sahip olmalarının gerektiği vurgulanıyor. Bu doğrultuda, kriz yönetimi için servis veya bölüm birleştirme, senaryo çalışmalarının tamamlanması ve katkıların deneyimlerinden faydalanılması gerektiği belirtilmemiş ve bir "Kriz Yönetim Modeli" yer almaktadır.

Oredein (2010), Güneybatı Nijerya'daki ortaöğretim okul müdürlerinin karar verme becerileri ile kriz yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ayrıca cinsiyet farklılıklarının bu süreç üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin karar verme becerilerinin kriz yönetimini anlamlı biçimde etkilediğini ve kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla krizleri daha etkin yönettiklerini ortaya koymuştur. Oredein'in (2010) çalışması, kriz yönetimi becerilerinde karar verme sürecinin belirleyici rolünü göstermesi açısından önemlidir; ancak kültürel bağlam ve toplumsal cinsiyet normlarının bu sonuçlar üzerindeki etkisi derinlemesine tartışılmamıştır.

Reinhardt vd. (2012) göre kriz yönetimini öğretmek hem etkiyici hem de zorlayıcıdır. Etkiyecidir çünkü krizler doğası gereği dramatik, göz alıcı ve derindir; bireysel ve kolektif hayal gücünü aniden harekete geçirir ve herkes ilk bakışta açıklanamaz gibi görünen şeyleri anlamlandırmaya çalışır. Aynı zamanda etkileyicidir çünkü eğitimciler geniş kapsamlı sonuçları olan disiplinler arası ve sınırlar ötesi bir çalışma sahasına sahiptirler. Zorlayıcıdır, çünkü eğitimciler, krizlerin ender, ihtimal dışı ve tahmin edilemez durumlar olduğu yönündeki bilinen algıyı sıkça değiştirmek zorundadır ve bu da bireylerin kendilerini zayıfve kaderci hissetmelerine yol açar. Bunun yanında bu alandaki bilgi yetersizliği sebebiyle de zorlayıcıdır: pratik, kavramsal/teorik,ve yansıtıcı olmak üzere üç seviyede. Araştırmanın

amacı; bu üç seviyenin her bir ögesinde bu kapsamlı ve farklı disiplineki öğretim ile ilgili güçlükleri öne çıkarmak ve bunları irdelemek için üç öğretim aracını değerlendirmektedir: kriz simülasyonları, vaka çalışmaları, ve refleksif günlük. Yazarlar bunun yanı sıra krizin homojen bir ifade olarak görülemeyeceğini de göz önüne almaktadırlar. Yazarlar, Gundel'in kriz sınıflandırılmasının (geleneksel, öngörülemez, inatçı ve temel krizler) katkısıyla yukarıda ifade edilen üç öğretim güçlüğünün her biri ile üstesinden gelmek için olumlu öğretim yaklaşımları önermekte ve her bir yaklaşımın dört kriz türü kapsamında nasıl işlevsel olabileceğini açıklamaktadır.

Hill (2015) "Kansas'ta Okul Krizine Hazırlık Analizi" isimli araştırmasında kriz yönetiminin durumunu araştırmaktadır. Ayrıca Kansas eyaletindeki K-8 okul yöneticisi tarafından yöneticilerin ve okulların krize hazır olma seviyesini incelemek için ve ilk müdahaleciler ve okul yöneticileri arasında kriz durumlarına müdahale etme ve iş birliği düzeylerini değerlendirmektedir. Bu çalışma ile, okulların krize hazırlık planlarının uygulamaları ve sunulan eğitim imkanlarının etkinliği araştırılmıştır. Çalışmada, ölçeklendirilmiş betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Demografik faktörlere göre okul genelinde kriz hazırlığı konusunda tüketimin ne oranda farklılık gösterdiği ele alınırken, çoğunluğun (%70.7) krize hazırlık eğitiminden yararlanabildiklerini ve krizlere hazır bilgilerinin verildiği ifade edilmiştir; fakat alınan eğitimle sunulan hizmetler arasında bir bağ olmadığı vurgulanmıştır. Kansas'taki yöneticiler, okullarda krize hazırlıklı olma konusunda istikrarlıdır; ancak %94 oranında planlarını gerçekleştirmede uygulama eksiklikleri, para, , bina tasarımı, kişisel isteksizlikleri ve zaman gibi önemli engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Mutch (2015), çalışmasında, 2010/2011 'de Yeni Zelanda'da gerçekleşen deprem süreci sonrası, Yeni Zelanda'nın Güney Adası'nın Christchurch, Waimakariri, Selwyn bölgelerinde yönetim kadrosunda görev yapan okul müdürlerinin rollerindeki farklılaşma incelenmiştir. Okulla ilgili yapılan nitel görüşmelerin etkileşimli ve sürekli karşılaştırmalı analizini temel alarak, yöneticinin acil müdahalelerinden kısa ve orta vadeli zaman dilimine, daha sonra moleküler düşünme hızlarına kadar gerçekleştirilen faaliyetler açıklanmıştır. Mutch, çalışmasında okul müdürlerinin değişen rolünü açıklamaya katkı sağlayan ilişkisel, eğitimsel ve bağlamsal faktörlere işaret eden kavramsal bir incelemeyle sonuçlandırmıştır

Panagiotopoulos vd. (2018) yaptığı araştırma sonuçlarına göre okul ortamında sıklıkla krizlerin görüldüğü vurgulanmıştır. Kriz kaynakları olarak yönetim tarzı, ekonomik kriz, bireysel faktör, mevcut yasal düzenlemelerle ilgili çerçeveler belirtilmiştir. Yapılan çalışmalara göre okul yöneticilerin yalnızca kriz yönetme de değil krizi provoke etme

konusunda da etkisi olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler yöneticilerden kriz esnasında çok yönlü destek beklemekte; krizlerin yönetme sürecinde yöneticilerin bilgi birikimi, liderlik stilleri, iletişim becerilerinin de önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile sürekli kendilerini geliştirmeleri, konu ile ilgili eğitimler alınması sürecin etkililiği konusunda olumlu sonuçlar doğuracağı belirtilmiştir.

Nelson (2019) “Kriz Yönetimi: Okul Liderlerini Kritik Olayları Yönetmeye Hazırlama- Niteliksel Bir Vaka Çalışması” isimli araştırmasında okul liderlerinin kritik durumların üstesinden gelme süreçlerini etkili bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir." Araştırma, okullarda meydana gelebilecek kriz ve acil durumlarla ilgili okul liderlerinin nasıl daha hazır olabileceği ve müdahale stratejileri geliştirebileceği üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışma, okul liderlerinin kriz yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerini güçlendirmeyi ve etkili liderlik stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Niteliksel bir vaka çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, farklı okullardan seçilen okul müdürleri ve yöneticileriyle detaylı görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, okul liderlerinin kriz yönetimi ile ilgili yeterli eğitim almadıklarını ve bu alandaki ihtiyaçlarının çoğalttığını ortaya koymaktadır . Aynı zamanda çalışmada, kriz yönetimi eğitiminin, liderlerin karar verme yetkinliklerini güçlendirdiğini iletişim becerilerini geliştirdiği ve kriz esnasında daha etkili müdahale stratejileri oluşturmalarına olanak sağladığı gözlemlenmiştir. Bu araştırma, okul liderlerinin işlevsel bir kriz yönetimi için kapsamlı ve ayrıntılı bir eğitim ve sürekli profesyonel gelişim olanaklarına sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Brandebø (2020), kriz yönetiminde yıkıcı liderliğin orta vadeli teorilerine etkin bir katkı sağlamaktadır. İsveç'te bölgesel, yerel ve operasyonel düzeylerde kriz yönetimin pozisyonunda 21 bireyle görüşme sağlanmıştır. Araştırmacı aşağıdaki sorulara cevap aramıştır: a) Kriz yönetiminde var olan liderler arasında ne denli yıkıcı liderlik tutumları izlenebilir? b) Bu tutumları bu özel bağlam içinde yıkıcı yapan unsurlar nedir? Çalışmada yedi ayrı yıkıcı liderlik özelliği belirlenmiştir. Görevle alakalı gösterilen tutumlar kriz senaryoları esnasında genellikle olumsuz sonuçlarla sonuçlanmaktadır. Bu araştırma, tanımlanan davranışlar ile kriz yönetimi alanındaki yaygın liderlik ilkeleri arasındaki bağı çözümlemeyi incelemiş ve kriz yönetimi uygulamalarına göre farklılık gösteren davranışları ele almayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları, kriz yöneticilerinin krizleri durumlarında başarılı olmalarına rağmen, ilişkileri yönetmede aynı etkinliği gösteremeyebileceklerini ortaya koymaktadır.

Zeyad (2020) tarafından yürütülen çalışmada öncelikli hedef, kriz yönetimi çerçevesinde karar verenin önemini araştırmaktır. Bunun yanı sıra araştırma, kriz yönetiminin

kritik yollarını ortaya çıkarmanın yanında, kriz esnasında karar verme aşamasında bulunan stratejileri gerekli becerileri,ve evreleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemleri kapsamında dayandırılmış teori yöntemi kullanılmış ve veri analizi 15 karar alıcı ile yapılan kapsamlı görüşmelere temellendirilmiştir. Araştırma 44 sonuçlarına göre, kriz anında karar vericilerin karar verme esnasındaki yeterliliklerini geliştirmek için eğitim almaları tavsiye edilmektedir. Bu eğitim, kriz dönemlerinde karar alma sürecine etki eden değişkenler hakkında farkındalık kazandırmaya yönelik olmalıdır.

Kaul vd. (2020), “COVID-19 Pandemisinde Okul Müdürlerinin Kriz Yaklaşımı: Krizde Sakin Olun” başlıklı çalışmalarında, ABD’nin 19 eyaletindeki kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan 120 okul müdürüyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bulgular, okul müdürlerinin pandemi sürecinde karşılaştıkları en temel sorunların eğitimdeki eşitsizliklerve sağlıkla ilgili belirsizlikler olduğunu göstermektedir. Kaul vd. (2020) çalışması, pandemi döneminde eğitim liderlerinin karşılaştığı yapısal ve insani zorlukları kapsamlı biçimde ortaya koymuştur; ancak bulguların büyük ölçüde öznel deneyim anlatılarına dayanması, sonuçların genellenebilirliğinin sınırlanmaktadır.

Purnoma vd. (2021) tarafından okullarda görev yapan okul müdürlerinin etkili kriz yönetiminde müdürlük liderlik tarzlarını araştırmıştır. Bu araştırma ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan 325 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, okulda yöneticilerinin kriz yönetimi ile farklı yönetim türleri arasında ele alınması yer alıyor. Araştırmanın odaklandığı liderlik türleri karizmatik liderlik, girişimci liderlik işlemsel ve transformasyonel liderlik türleridir. Araştırmada kriz yönetim becerileri ile bahsedilen liderlik türleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre dönüşümcü liderlik stiline kriz yönetim becerileri üzerinde etkin ve olumlu bir etkisi sahip olduğu, etkileşimci ve karizmatik liderlik stillerinin kriz yönetim sürecinde olumlu fakat zayıf bir etkiye sahip olduğu, bununla beraber girişimci liderlik türünün kriz yönetimi üzerinde olumsuz ve zayıf yönde etkisi olduğu belirtilmiştir.

Alanezi (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ortaokul okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerini kullanılırken sosyalağlar hangi ölçüde kullandıklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma örneklemini Kuveyt’teki 66 ortaokul okul müdürlerinden belirlemiştir. Bulgulara göre okul müdürlerinin genellikle kriz sürecinde sosyal ağları kullanma düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kriz esnasında okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yönünde bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Eckert (2023) ‘in ‘1970’te Kent State’de Öğrenci İşleri Kriz Yönetimi:50 Yıl Sonra’’ isimli çalışması ile tarihi bir durumun izlerini ve kriz yönetimi stratejilerini

araştırmaktadır. Bu araştırma, 1970 yılında Kent State Üniversitesi'nde gerçekleşen ve dört öğrencinin yaşamının son bulduğu üzücü olayın akabinde öğrenci işleri yönetiminin kriz yönetim stratejilerine yoğunlaşmaktadır. Araştırma yaşanan bu feci olayın 50 yıl sonra üniversite yönetimine ve bilhassa da öğrenci işleri yönetimi üzerindeki etkisine ve bu süreç boyunca gerçekleştirilen kriz yönetim becerilerini tahlil etmektedir. Ayrıca bu araştırmada Üniversite ortamlarında olan sosyal, psikolojik ve akademik etkileri de ele almaktadır. Araştırma sonuçları Kent State, üniversitelerde kriz yönetimi becerilerinin ve stratejilerinin uygulama süreçlerinde önemli kritik bir olay haline gelmiş ve daha etkili, daha insancıl ve daha sorumlu bir kriz yönetimi yaklaşımının temellerini atmıştır. Bu araştırma, Kent State'in modern üniversite yönetiminin üzerindeki koşulları ve kriz yönetimi alanından çıkarılabilecek dersleri inceleyerek, gelecekte benzer kriz anlarında daha etkili yöntemlerin inşa edilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Özdemir (2002) Düzce il merkezi ve Kaynaşlı ilçesindeki 331 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırma, ilköğretim okullarında yönetici olarak görev yapan bireylerin kriz yönetimi süreçlerindeki koordinasyon becerilerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, yöneticilerin ve öğretmenlerin kriz yönetimi esnasında insan ve kaynak koordinasyonu ilişki üzerine görüşler incelenmiştir. Bulgulara göre yöneticilerin bu süreçte koordinasyon becerileri ile ilgili fikirleri "çoğu zaman" ve "her zaman" oranında değişirken, öğretmenelerin fikirleri tüm değişkenlerde "çoğu zaman" seviyesinde olduğu belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmen fikirleri arasında tüm değişkenlerde farklılık vurgulanmıştır. Yöneticilerin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim seviyeleri gibi değişkenlerde kriz yönetim sürecinde koordinasyon becerilerine ilişkin düşüncelerinde anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiş olup fakat öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ocak (2006), lise kademesinde yapılan bir çalışma ile ilgili veriler aktarılmaktadır. Araştırmaya göre, okullarda kriz yönetimi ile ilgili çoğu zaman bir plan çalışması yapılmadığı, kriz esnasında fiziksel hazırlıkların yapılmadığı, okul çalışanlarına kriz yönetimi becerileri hakkında herhangi bir eğitim verilmediği ve bir iletişim planının olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgular, okullarda kriz durumları için hazırlık ve planlama eksikliklerinin ortaya çıktığını ve okul yönetimlerinin kriz anlarında daha etkili olabilmek için bu alanlarda gelişmeye devam etmesi gerektiğine işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin krizlere yol açabilecek bazı olası olaylara ilişkin haberler aktarılıyor. Okul yöneticileri, doğal afetler, toplumsal şiddet ve saldırılar, madde kullanımı okullarda krizleri tetikleyen etkenler olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin bu tür durumlara karşı iyileşme ve kriz yönetim planlarını bu risklere göre yapılandırmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Ayyürek (2014), "Eğitim Örgütlerinde Kriz Yönetimi: Van Depremi Örneği" adlı çalışmada, 2011 yılında Van'da meydana gelen depremin ardından korunan kriz yönetim becerilerini, resmi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi hedeflemiştir. Örnekleme Van'da 2011 yılında bulunan 680 öğretmenden rol almaktadır. Araştırma bulgularına göre, okullarda depremden kaynaklanan krizler iyi organize edilmemiştir, başarılı bir planlama yapılmamıştır. Kriz yönetiminin tüm süreçlerinde yapılması gerekenler önemsenmemiştir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin kriz iyileştirme özelliklerinin deprem öncesi ve anlık olarak oldukça yetersiz olduğunu, ancak deprem sonrasında ise az yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okuldaki rejimlerin kriz yönetimine günlük kayıtlarının; Sivil savunma ve afetlerden korunma seminerlerine katılım, cinsiyet, kıdem ve okul kademesi gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği vurgulanmıştır. Kadın öğretmenlerin, krizin düzelmesi konusunda erkek öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha olumsuz görüşler bildirildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenler depremsonrasında yardım sağlayan kadın öğretmenlere göre daha yüksek oranlı katkı sağladığı vurgulanmıştır. Kıdeme göre okulda ilk defa göreve başlayan öğretmenlerin kriz öncesi hazırlanma ve planlama süreçleri ilgili düşünceleri 5 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerden daha negatif bulunmuştur. Okul kademesine göre ise ilköğretim ve lise düzeyindeki öğretmenlerin, anaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Ulutaş (2010), çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri ve dönüşümcü liderlik düzeylerine ilişkin algılarını incelemiştir. 2009-2010 öğretim yılında İstanbul'daki 207 ilköğretim okulundan 567 öğretmenle yapılan araştırmada, öğretmenlerin algıları "Çoğunlukla" değerlendirilmiştir. Sonuçlar, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve branş değişkenlerine göre müdürlerin kriz yönetim düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre bazı anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kriz yönetme becerilerine ilişkin algıları ile dönüşümcü liderlik algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur; müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri arttıkça kriz yönetimi becerilerinin de artmakta olduğu bildirilmiştir.

Haban ve Bozkurt (2017), incelemede orta öğretim kurumlarında görevli yöneticilerin kriz yönetim becerileri ile sosyal sermayelerinin inceledikleri görülmektedir. Gaziantep ilindeki lise öğretmenleriyle birlikte 418 öğretmen katılmıştır. İlişkisel tarama modeline dayanan bu öğrenimin gelişimine göre, orta öğretimin kriz yönetim sistemi ile sosyal sermaye oranları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, kriz yönetim

sistemlerinin sosyal sermaye üzerinde bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Haban ve Bozkurt'un (2017) çalışması, kriz yönetiminin örgütsel ilişkiler ve sosyal bağlar boyutuna dikkat çekerek önemli bir katkı sunmaktadır. Ancak gelecekte yapılacak araştırmalarda, karma yöntemli yaklaşımlarla sosyal sermayenin kriz yönetim sürecindeki aracı veya düzenleyici rolünün daha ayrıntılı biçimde incelenmesi, okul örgütlerinin krizlere karşı dayanıklılık kapasitelerinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Karakuş ve İnandı (2018) tarafından yürütülen bir araştırma, okul müdürlerinin kriz çözme kapasitelerinin öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Mersin ili merkez ilçede, özellikle Yenişehir, Mezitli, Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde bulunan 122 ortaokulda görevli olan 735 öğretmen ve 149 yönetici sürece dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri kriz öncesi ve sonrası sürecinde genel olarak yeterli görülmekte, fakat bu süreçlerde yer yer etkililikte azalmalar gözlemlenmektedir. Okul müdürlerinin kriz yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin yaş ve deneyim düzeyi gibi faktörler arasındaki ilişki analiz edildiğinde, öğretmenlerin perspektifleri göz önüne alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit bulunmamıştır. Ayrıca, kriz eğitimi alan ve kriz eğitimi almayan okul müdürleri ile öğretmenlerin kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, kriz öncesi ve kriz senaryolarında belirgin farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, kriz sonrasında yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Okul müdürlerinin bakış açıları üzerine yapılan bir araştırma hem kriz öncesi hem de kriz sonrası dönemde güçlü bir algının hakim olduğunu göstermektedir.

Ulusoy (2020) 'Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerilerinin Liderlik Stilleri Açısından İncelenmesi' isimli araştırmasında tarama modelinin ilişkisel tarama modelini tercih etmiş, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde görev yapan olan 26.279 öğretmen örneklemimini 1273 öğretmen olarak seçmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki müdürlerin kriz yönetimi yeteneklerinin üst düzey olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki müdürlerin kriz yönetimine ilişkin sendikalaşma durumu, cinsiyet algısı, okul branşları ve türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Gezer (2020) araştırmasında okul müdürlerinin kriz yönetimi stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya 636 öğretmen katılmıştır. Bulgulara göre, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri demografik kriterlere göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Bıykoğlu'nun (2020) İstanbul'un Bakırköy ilçesinde yer alan 33 devlet ve 41 özel ilköğretim okulunda görev yapan toplam 134 okul müdürü ve müdür yardımcısı ile araştırmada, ilköğretim okul yöneticilerinin kriz yönetim stratejilerini ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlere göre ne yönde farklılık gösterdiklerini analiz etmeyi hedeflemiştir. Bulgulara göre okul yöneticilerin meslekte geçirdikleri süreleri arttıkça yani tecrübe ile kriz yönetim becerileri arasında doğru bir orantı olduğu tespit edilmiştir. Kriz yönetimi eğitimi almış okul yöneticilerinin bu eğitimi almayan okul yöneticilerine göre kriz yönetimi süreçlerinin bir alt düzeyde anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. İlköğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimini stratejisinde, , eğitim durumu, cinsiyet görev türü ve okul türü gibi değişkenler açısından kıyaslandığında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Saka (2021), “eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin Covid-19 sürecindeki kriz yönetme yetkinliklerinin incelenmesi ” amacıyla yaptığı araştırmada Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan kriz sürecinde okullarda aktif olarak Bayburt ilinde görev yapan 15 okul müdürü ile çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre; “okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin kriz yönetme kapasitesi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Berk ve Ergen'in (2022) araştırması, okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumlarının çeşitli değişkenlerle, özellikle de eleştirel düşünme becerileriyle olan ilişkisini incelemesi bakımından literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Araştırmada, eleştirel düşünme becerilerinin kriz yönetim tutumlarını %40 oranında yordadığı bulgusu, yöneticilerin bilişsel değerlendirme ve problem çözme yetkinliklerinin kriz süreçlerindeki tutumlarını doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Bu sonuç, kriz yönetiminde rasyonel düşünme ve analitik karar alma becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, çalışmanın yöntemsel bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın yalnızca nicel verilerle yürütülmüş olması, yöneticilerin kriz yönetimine ilişkin davranışsal ve duygusal boyutlarının derinlemesine incelenmesini güçleştirmiştir.

Duran (2023) Kırşehir’de okul müdürü olarak görev yapan yöneticilerin kriz yönetim becerilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Sorulacak sorular ikincil kaynaklara ve alan uzmanlarının fikirleri doğrultusunda hazırlanmış olup; okul müdürleri ile önceden randevu oluşturularak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerine farklı perspektifte baktıkları ve kriz yönetim sürecine farklı anlamlar yükledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak okul müdürlerinin okullarında etkili kriz yönetim becerilerinin uygulandığına, bazı okul müdürlerinin ise okullarında bu tür bir yönetim anlayışı olmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada okul

müdürlerinin okullarının stratejik planlarında kriz durumlarına vurguladıklarını ve kriz yönetim planlarının okul stratejik planlarında yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öztürk ve Öztürk (2023) araştırmasında öğretmenlerin kişisel bakış açılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetim stratejilerini farklı faktörlere göre analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarını Ankara ili Çankaya ilçesindeki ortaokullarda yürüten araştırmacılar, müdürlerin "kriz sonrası dönem" sürecinde yüksek seviyede değerlendirirken, diğer boyutlarda ve genel ölçekle orta düzeyde değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinde cinsiyet, çalışma süresi ve yaş gibi etkenlere bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmezken, medeni durum olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Anlam Yaratma Yeterlilikleri Üzerine Yapılmış Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar

Spillane vd. (2002), eğitim liderliğinde anlam yaratma süreçlerinin öğretmenlerin örgütsel değişime uyum sağlamasında belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma, okul yöneticilerinin politika ve reformları öğretmenler için anlamlı hale getirmesinin uygulama başarısını artırdığını göstermiştir.

Weick vd. (2005) tarafından geliştirilen çalışmada, anlam yaratma süreci örgütsel değişim ve kriz açısından ele alınmış; bu sürecin sürekli, sosyal ve retrospektif bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, özellikle yüksek güvenilirliğe sahip örgütlerde (high reliability organizations) liderlerin anlam yaratma süreçlerini etkin biçimde yönetmelerinin örgütsel dayanıklılığı artırdığını belirtmişlerdir.

Boin vd. (2009), kriz yönetimi üzerine yaptıkları kapsamlı çalışmalarında, liderlerin kriz dönemlerinde paydaşlara anlam sunma becerilerinin, krizle başa çıkma sürecinin başarısını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Araştırmacılara göre, etkili anlam yaratma süreçleri; koordinasyonu artırmakta, belirsizliği azaltmakta ve örgütsel dayanıklılığı güçlendirmektedir.

Van den Heuvel vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen nicel bir çalışmada, anlam yaratma süreçlerinin çalışanların değişime uyum düzeyleri, iş doyumları ve performansları üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler oluşturduğu bulunmuştur. Çalışma sonuçları, anlam yaratmanın yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve motivasyonel boyutları olan bir yeterlilik olduğunu göstermektedir.

Maitlis ve Christianson (2014), anlam yaratmayı örgütsel literatürde çok boyutlu bir süreç olarak ele almış ve bu sürecin özellikle kriz, değişim ve beklenmedik olaylar karşısında önem kazandığını vurgulamıştır. Araştırmacılar, anlam yaratmanın yalnızca bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal bir etkileşim süreci olduğunu ortaya koymuşlardır.

Combe ve Carrington (2015) ise üst düzey yönetim ekipleriyle gerçekleştirdikleri nitel araştırmada, kriz ve stratejik belirsizlik dönemlerinde liderlerin oluşturduğu ortak anlam çerçevelerinin, ekip içi bilişsel uyumu ve karar alma hızını artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yukl (2010), dönüşümcü liderliğin temel işlevlerinden birinin, örgüt üyelerine ortak bir anlam ve yön duygusu kazandırmak olduğunu vurgulamıştır

Ganon-Shilon ve Schechter (2017), çalışmalarında anlam yaratma olgusunu okul yöneticileri perspektifinde incelemişlerdir. Çalışmaya göre etkili eğitim reformu, okul liderliğinin başarıyla uygulamasına bağlıdır. 21. yüzyılda okul müdürleri ve ara liderler, okul reformundaki karmaşık ve belirsiz rolleri yeniden değerlendirmektedir ve yöneticiler, reform taleplerini yorumlayarak bunları okul uygulamalarına dönüştürmektedir. Sonuç olarak ise yöneticilerin anlamlandırma süreçleri, genelde göz ardı edilmektedir.

Akgemci ve Güleş (2009), kriz dönemlerinde yöneticilerin olayları yeniden çerçevelendirme (reframing) ve ortak anlam oluşturma becerilerinin, krizden çıkış sürecini hızlandığını belirtmişlerdir.

Buluç ve Güneş (2014), okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin anlamlandırma süreçleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları, yöneticilerin açık iletişim ve katılımcı yönetim anlayışı sergilemelerinin öğretmenlerin örgütsel olayları daha anlamlı ve tutarlı biçimde algılamalarını sağladığını göstermektedir.

Örücü ve Kambur (2016), yöneticilerin anlamlandırma yeterliliklerinin karar alma süreçleri üzerindeki etkisini incelemiş; anlam yaratma yeterliliği yüksek yöneticilerin daha bütüncül ve tutarlı kararlar alabildiklerini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, bu yeterliliklerin stratejik yönetim süreçlerinde kritik rol oynadığını göstermektedir.

Özkara (2019) tarafından yapılan bir tez çalışmasında, okul yöneticilerinin anlamlandırma biçimlerinin çatışma yönetimi süreçlerini etkilediği; etkili anlam yaratma becerilerine sahip yöneticilerin çatışmaları daha yapıcı biçimde yönettikleri belirlenmiştir.

Balıkçı (2020) tarafından yapılan karma yöntemli bir araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin okulu ve yaşanan sorunları anlamlandırma biçimlerini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada, anlam yaratma süreçlerinin okul kültürü ve örgütsel iklim üzerinde belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2022), eğitim yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği nicel çalışmada, anlam yaratma yeterlilikleri ile örgütsel bağlılık ve liderlik etkililiği arasında pozitif ve anlamlı

ilişkiler tespit etmiştir. Araştırma sonuçları, yöneticilerin anlam yaratma becerilerinin öğretmenlerin motivasyonunu ve örgüte olan bağlılıklarını artırdığını göstermektedir.

Diş ve Demirkasımoğlu (2023), çalışmalarında okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında çeşitli okullarda görev yapan 626 öğretmenden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. 26 madde ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiş; bu alt boyutlar bilişsel süreçler, etkili iletişim, değişime uyum ve kriz yönetimi olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin uygun bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, .86'lık Cronbach Alfa değeri, ölçeğin yüksek güvenilirliğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri için geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir.

Dönüşümcü Liderlik, Kriz Yönetimi ve Anlam Yaratma Arasındaki İlişkiler

Dönüşümcü liderlik, çalışanları ilham verici bir vizyon etrafında birleştiren, onların kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen ve örgütsel değişimi teşvik eden bir liderlik yaklaşımıdır (Bass, 1985). Bu liderlik tarzı, belirsizlik ve karmaşıklığın yoğun olduğu kriz dönemlerinde, örgütlerin yönünü belirleme ve çalışanların motivasyonunu sürdürme açısından kritik bir işlev üstlenmektedir. Kriz yönetimi ise, beklenmedik ve tehdit edici durumlar karşısında örgütün işleyişini sürdürebilmek amacıyla geliştirilen planlama, karar alma ve uygulama süreçlerinin bütünüdür (Mitroff, 2001). Literatürde dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Dönüşümcü liderler, kriz dönemlerinde yalnızca mevcut sorunlara tepki vermekle kalmayıp, aynı zamanda geleceğe yönelik bir yön çizerek örgütsel dayanıklılığı artırmaktadır. Bass ve Riggio (2006), dönüşümcü liderlerin kriz dönemlerinde vizyon oluşturarak örgütsel değerleri yeniden tanımladıklarını ve yenilikçi çözümlerle uzun vadeli başarıyı desteklediklerini belirtmektedir. Benzer biçimde Boin vd. (2009) da kriz anlarında güçlü liderliğin örgütlerin toparlanma kapasitesini artırdığını ve krizin etkilerini sınırladığını ifade etmektedir. Bu nedenle dönüşümcü liderlik, kriz yönetimini yalnızca reaktif bir müdahale süreci olmaktan çıkararak stratejik ve geliştirici bir yönetsel sürece dönüştürmektedir.

Anlam yaratma, bireylerin belirsiz ve karmaşık durumları yorumlayarak bu durumlara ilişkin ortak bir anlayış geliştirmelerini sağlayan bilişsel ve sosyal bir süreçtir (Weick, 1995). Kriz dönemleri, belirsizlik ve kaygının yoğunlaştığı süreçler olduğundan, liderlerin anlam yaratma süreçlerini etkin biçimde yönetmeleri örgütsel işleyiş açısından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada dönüşümcü liderler, vizyoner yaklaşımları, ilham verici iletişimleri ve bireyselleştirilmiş destekleriyle anlam yaratma sürecinin temel aktörleri olarak öne

çıkılmaktadır. Weick'e (1995) göre liderler, kriz anlarında mevcut durumu açıklığa kavuşturarak ve geleceğe yönelik yön çizerek çalışanların belirsizlik algısını azaltmaktadır. Dönüşümcü liderler, paylaşılan değerler ve ortak amaçlar aracılığıyla çalışanların yaşanan krizi yalnızca bir tehdit olarak değil, bunumla beraber bir öğrenme ve gelişim fırsatı olarak algılamalarını sağlamaktadır (Avolio & Bass, 2004). Bu süreç, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını güçlendirmekte ve krizle başa çıkma kapasitelerini artırmaktadır (Yukl, 2010).

Anlam yaratma süreci, kriz yönetiminin etkinliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Krizler, örgüt üyelerinde belirsizlik, korku ve güvensizlik duyguları oluşturduğundan, bu süreçlerin anlamlandırılması kriz yönetiminin başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Schein'e (2010) göre, liderlerin kriz dönemlerinde örgütsel değerleri ve öncelikleri açık biçimde ortaya koymaları, çalışanların olayları daha geniş bir bağlamda değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Boin vd. (2009) da kriz yönetiminde anlam yaratmanın paydaşlar arasında ortak bir algı geliştirilmesini sağladığını, bunun da koordinasyon ve iş birliğini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu yönüyle anlam yaratma, kriz yönetimini yalnızca teknik bir müdahale süreci olmaktan çıkararak psikolojik ve sosyal boyutları olan bütüncül bir yönetim sürecine dönüştürmektedir.

Kuramsal yaklaşımlar ve ampirik araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkinin anlam yaratma süreçleri aracılığıyla güçlendiği görülmektedir. Dönüşümcü liderler, kriz dönemlerinde vizyon sunarak, güven ortamı oluşturarak ve bireysel ihtiyaçlara duyarlılık göstererek çalışanların krizi anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu anlamlandırma süreci, kriz yönetiminin etkinliğini artıran önemli bir psikososyal mekanizma olarak işlev görmektedir. Weick'in (1995) anlam yaratma kuramı, liderliğin kriz dönemlerinde neden kritik olduğunu açıklamakta; dönüşümcü liderliğin çalışanların belirsizlikle başa çıkmalarını kolaylaştıran bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Yukl (2010), dönüşümcü liderlerin kriz anlarında ortak bir misyon oluşturarak değişime karşı direnci azalttığını ve örgütsel uyumu güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda anlam yaratma, dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisini açıklayan temel araçlardan biri olarak değerlendirilebilir. Özellikle okul örgütlerinde, yöneticilerin anlam yaratma becerileri; öğretmenlerin motivasyonunu sürdürme, okul kültürünü güçlendirme ve kriz süreçlerinde eğitsel faaliyetlerin niteliğini koruma açısından hayati öneme sahiptir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları, anlam yaratma yoluyla kriz yönetimini desteklemekte ve okulun kriz sonrası dönemde daha güçlü ve dirençli bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır.

Dönüşümcü liderlik, çalışanları ilham verici bir şekilde yönlendiren, onların kişisel ve profesyonel gelişimlerine odaklanan bir liderlik tarzıdır. Bu liderler, organizasyonel değişim ve gelişim süreçlerini kolaylaştırarak, çalışanlarının vizyonlarını geliştirerek genişletip ve onların performanslarını iyileştirir (Bass, 1985). Kriz yönetimi ise, beklenmedik ve zorlayıcı durumlarda organizasyonları yönlendiren strateji ve taktiklerin bütünü olarak ifade edilir. Kriz durumlarında liderler, sadece operasyonel yönetimle değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik destekle de bir yöneticilik tarzı sergilerler (Mitroff, 2001). Dönüşümcü liderlik, kriz zamanlarında organizasyonel direnç oluşturarak, çalışanları ve ekipleri motive eder. Bu liderler, kriz dönemlerinde sadece sorunları çözmekle kalmaz, bununla beraber organizasyon için bir vizyon ortaya koyarak anlam oluştururlar. Örgütün temel değerlerine dayalı bir dönüşüm süreci başlatır ve yenilikçi çözümlerle geleceğe yönelik stratejiler geliştirirler. Kriz anlarında, liderler yalnızca var olan durumu iyileştirmeye çalışmaz, ayrıca uzun vadeli başarıyı sağlamak için organizasyonun yapısını ve yaklaşımını yeniden şekillendirmeye çalışır. Bu süreç, organizasyonun kriz sonrası daha güçlü ve daha dirençli hale gelmesine yol açar (Bass & Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, kriz anlarında yalnızca problemleri çözmekle kalmaz, aynı zamanda anlam yaratma süreçleriyle organizasyonel dayanıklılığı artırır ve çalışanların belirsizlikle başa çıkmalarına yardımcı olur. Bu doğrultuda, dönüşümcü liderlerin kriz yönetimi üzerindeki etkisi anlam yaratma mekanizmalarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Anlam yaratma, çalışanların krizlerin doğasını ve bu krizlerin organizasyon üzerindeki etkilerini anlamalarına yardımcı olan bir süreçtir. Dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasında anlam yaratmanın aracılık rolü üzerine yapılan akademik çalışmalar, genellikle liderlerin kriz dönemlerinde nasıl etkin bir şekilde liderlik yaptığı ve anlam yaratma süreçlerinin kriz yönetiminde nasıl önemli bir aracılık rolü üstlendiği üzerine odaklanmaktadır. Anlam yaratma, kriz anlarında çalışanların ve paydaşların olayları daha geniş bir bağlama oturtmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu süreç, liderlerin vizyonlarını ve değerlerini paylaşarak, çalışanlara ve diğer paydaşlara rehberlik etmelerini sağlar (Schein, 2010). Dönüşümcü liderler, kriz zamanlarında sadece pratik çözümler üretmekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak anlamlı bir bağlam sunar. Krizler, genellikle belirsizlik ve korku yaratabilir, bu nedenle liderlerin anlam yaratma çabası, organizasyonun geleceği hakkında güvence oluşturmak için kritik bir öneme sahiptir. Dönüşümcü liderler, bu anlam yaratma sürecinde etkili bir araçtır çünkü onların liderlik tarzı, insanları krizleri sadece bir tehdit olarak görmekten, aynı zamanda bir fırsat olarak görmeye yönlendirir (Boin vd., 2009). Ayrıca, anlam yaratma süreci, çalışanların krizle yüzleşirken daha derin bir bağlılık hissetmelerini sağlayarak, organizasyonun bu zorlu dönemden daha hızlı ve etkili bir şekilde çıkmasına olanak tanır. Bu süreç, çalışanların krizin

sadece geçici bir engel değil, büyüme ve gelişim fırsatı olarak görmelerine yardımcı olur, böylece moral ve motivasyonlarını artırır. Sonuç olarak, anlamın oluşturulması, ekiplerin birlik içinde hareket etmelerini ve organizasyonun krize karşı dirençli olmasını doğurur.

Weick'in (1995) anlam yaratma teorisine göre, liderler, kriz durumlarında organizasyonun mevcut durumunu açıklığa kavuşturarak ve gelecekteki yönü belirleyerek çalışanların belirsizliklerini azaltır. Dönüşümcü liderler, vizyoner yaklaşımlarıyla bu süreci destekler ve çalışanların kriz anında moral ve motivasyonlarını koruyarak daha etkili kararlar almalarını sağlar (Bass & Bass-Bernard, 1985). Ayrıca dönüşümcü liderler, kriz anlarında bireylerin ve ekiplerin güven duygusunu artırır. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutuyla, çalışanların ihtiyaçlarını ve endişelerini dikkate alan liderler, kriz ortamında güven ortamını koruyarak anlam yaratma sürecini güçlendirir. Bu durum, organizasyonel bağlılığı artırır ve çalışanların krizle başa çıkmada daha proaktif bir tutum sergilemelerine yol açar (Avolio & Bass, 2004). Dönüşümcü liderlerin anlam yaratma sürecine katkıları, kriz dönemlerinde organizasyonel değişim yönetimi için de önemlidir. Örneğin, Yukl (2010), dönüşümcü liderlerin, kriz anlarında çalışanlara ortak bir misyon sunarak ve stratejik yönlendirmeler sağlayarak değişime karşı direnci azalttığını belirtmiştir. Bu liderlik yaklaşımı, kriz anlarında sadece mevcut tehditlere değil, uzun vadeli sürdürülebilirlik hedeflerine de odaklanmayı teşvik eder. Anlam yaratma süreci, okul kültürünün ve ikliminin olumlu bir şekilde şekillenmesine de katkıda bulunur. Örneğin, etkili bir okul yöneticisi, okulun vizyonunu ve misyonunu net bir şekilde tanımlayarak, bu değerlerin tüm çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlar. Bu da sadece bireysel motivasyonu değil, aynı zamanda ekip dayanışmasını ve kurumsal bağlılığı güçlendirir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin anlam yaratma becerileri, eğitim süreçlerinin niteliğini artırmak, krizleri yönetmek ve tüm paydaşlar arasında ortak bir bilinç oluşturmak için çok önemlidir.

Dönüşümcü liderlik becerileri ve kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliğinin rolünün incelenebilmesi için, söz konusu değişkenlere ilişkin teorik arka planın oluşturulması amaçlandığı bu çalışmada değişkenler hakkında derinelemesine bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Aracılık rolünün ilişkilendirileceği kuramsal bir çerçeve olsa da tam olarak etkinin belirlenebilmesi için saha araştırmalarına ihtiyaç vardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

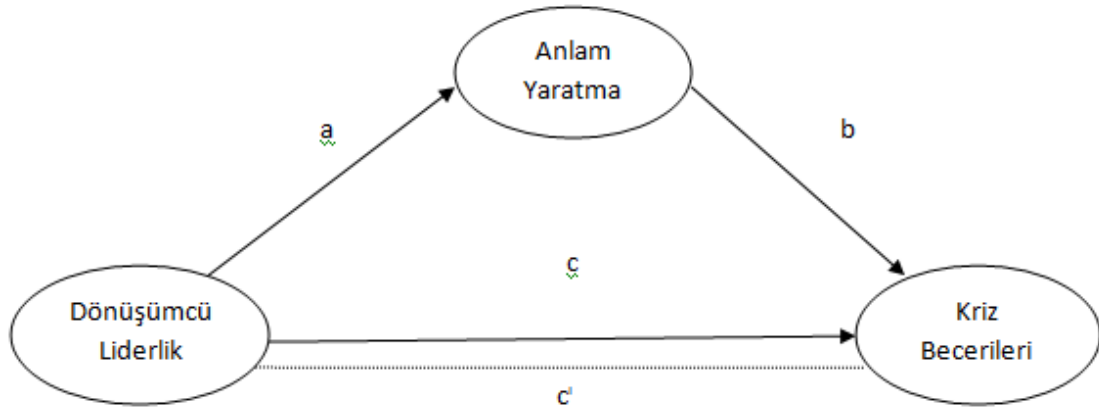
Bu bölümde, çalışmanın yöntemi kapsamında; evren ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama ve uygulama süreci, verilerin analiz yöntemleri, araştırmacının rolü ile geçerlik ve güvenirlik araştırmalarına sistematik bir biçimde belirtilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetimi kabiliyetler arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliklerinin aracılık rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yerine getirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, nicel araştırma yaklaşımları içinde yer alan ve birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimi incelemeyi hedefleyen bir araştırma desenidir. Bu modelin temel işlevi, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve düzeyini ortaya koymaktır. Her ne kadar nedensel bir açıklama sunmasa da, değişkenler arasındaki etkileşimleri betimleyerek olası ilişkiler hakkında anlamlı çıkarımlar yapılmasına olanak sağlamaktadır (Karadağ, 2023). Benzer şekilde uluslararası alanyazında da ilişkisel tarama modelinin, özellikle eğitim ve sosyal bilimler alanında karmaşık değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Creswell (2012), ilişkisel araştırmaların değişkenler arasındaki örüntüleri ortaya koyarak daha ileri düzey analizlere (örneğin aracılık ve yordama analizleri) kuramsal ve ampirik zemin hazırladığını ifade etmektedir. Fraenkel vd. (2019) ise ilişkisel desenlerin, araştırmacılara değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü belirleme imkânı sunarak, eğitim örgütlerinde liderlik ve yönetim süreçlerinin anlaşılmasına önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Bu yönden, mevcut araştırmada ilişkisel tarama modelinin tercih edilmesi, dönüşümcü liderlik, kriz yönetimi ve anlam yaratma yeterlilikleri arasındaki ilişkilerin bütüncül bir biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır.

Bu araştırmanın modelinde, dönüşümcü liderlik bağımsız değişken, anlam yaratma yeterlilikleri aracı değişken ve kriz yönetim becerileri bağımlı değişken olarak tanımlanmış olup tasarlanan model şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Araştırma Model



Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Erzurum ilinin merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçeleri) görevli olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada yalnızca sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin temel nedeni, ilkokul düzeyinde, öğrencilerle en uzun süre ve en yoğun etkileşim içinde bulunan öğretmen grubu olmaları ve bu nedenle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, okul iklimini ve kriz yönetimi uygulamalarını doğrudan ve sürekli biçimde deneyimlemeleridir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görev, sorumluluk ve çalışma koşullarının büyük ölçüde benzerlik göstermesi, örnekleme homojenliği artırarak elde edilen bulguların iç geçerliğini güçlendirmekte; farklı öğretmen gruplarının dâhil edilmesiyle ortaya çıkabilecek algı ve deneyim farklılıklarının analizi karmaşıkleştırmaması için bu çalışmada örneklem sınırlı tutulmuştur. Araştırmada Erzurum ilinin Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinin seçilmesinin temel nedeni, bu ilçelerin il merkezini temsil eden, öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından en yoğun yerleşim alanları olması ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokulların yapısal özellikleri açısından karşılaştırılabilir bir örneklem sunmasıdır. Ayrıca bu ilçelerde görev yapan sınıf öğretmenlerine erişimin araştırmacı açısından mümkün ve sistematik olması, veri toplama sürecinin sağlıklı yürütülmesini sağlamış; böylece araştırmanın amaçları doğrultusunda temsil gücü yüksek ve uygulanabilir bir çalışma alanı oluşturulmuştur. Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) ilkokul kademesinde toplam 137 okul bulunmakta olup, bu kademedeki görev yapan sınıf öğretmen sayısı yaklaşık olarak 1300'dür. Bu sınıf öğretmenlerinden yaklaşık olarak 605 sınıf öğretmeni Yakutiye ilçesinde, 443 sınıf öğretmeni Palandöken ilçesinde ve 252 sınıf öğretmeni ise Aziziye ilçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi, evreni oluşturan Erzurum ili merkez ilçeleri (Aziziye, Palandöken ve Yakutiye) arasında öğretmen sayıları bakımından farklılıklar bulunması nedeniyle, her ilçenin evrendeki ağırlığı oranında örnekleme temsili edilmesini sağlamak amacıyla tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrenin alt gruplarının örnekleme dengeli biçimde yer almasını sağlayarak örneklemin temsili gücünü ve bulguların genellenebilirliğini artıran etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Cochran, 1977).

Bu doğrultuda evrenden (merkez ilçeler) katılımcı öğretmenlerin seçimi için kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem belirlenen tabakalar içinde veri toplama sürecinin zaman, maliyet ve erişilebilirlik açısından daha uygulanabilir biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Özellikle eğitim araştırmalarında saha koşullarının getirdiği sınırlılıklar dikkate alındığında, kolay örneklemin araştırmanın sürdürülebilirliğine katkı sunduğu belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmada örneklem büyüklüğü, evrenin sınırı biliniyor olması nedeniyle Cochran (1977) formülü kullanılarak belirlenmiştir. İlçeler arasındaki dağılım ise evrendeki oransal büyüklükler dikkate alınarak tabakalı örnekleme dağıtım formülüyle yapılmıştır.

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2(N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

Bu formülde

N=1300 (evren büyüklüğü),

t=1.96 (%95 güven düzeyi),

p=.50, q=.50,

d=.05 (hata payı) olarak alınmıştır.

Tabakalı Örnekleme Oransal Dağıtım Formülü

$$n_h = \left(\frac{N_h}{N}\right) \times n$$

Formüldeki semboller:

n_h : h tabakasından alınacak örneklem sayısı

N_h : h tabakasındaki evren büyüklüğü

N : toplam evren büyüklüğü

n : Cochran formülüyle hesaplanan toplam örneklem büyüklüğü;

Araştırmada örneklem büyüklüğü, evrenin sınırlı ve biliniyor olması nedeniyle Cochran (1977) tarafından geliştirilen formül kullanılarak hesaplanmış ve %95 güven düzeyi ile %5 hata payı temelinde asgari örneklem büyüklüğü $n = 297$ olarak belirlenmiştir. Örneklemen ilçeler bazındaki dağılımı, tabakalı örnekleme kapsamında oransal dağıtım formülü kullanılarak gerçekleştirilmiş ve her bir ilçenin evrendeki ağırlığıyla orantılı biçimde temsil edilmesi sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018; Cochran, 1977). Bununla birlikte olası veri kaybı riski, alt gruplar arası karşılaştırmalar ve çok değişkenli analizlerin gerektirdiği istatistiksel güç düzeyi dikkate alınarak örneklem hacmi 500 katılımcıya yükseltilmiştir (Creswell, 2014). Veri toplama sürecinde her tabakada katılımcılara erişim kolay örnekleme yoluyla sağlanmıştır.

Tablo 5. İlçelere Göre Örneklem Sayısını Temsil Eden Öğretmen Sayısı

İlçe	Evren Büyüklüğü	Evren İçindeki Oran	Toplanan Veri	Analize Dahil Edilen
Aziziye	252	19.4	98	97
Palandöken	443	34.1	172	170
Yakutiye	605	46.5	234	233
Toplam	1300	100	504	500

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu, cinsiyet ve meslekik idem süresi gibi demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 5’te sunulmuştur. Demografik değişkenlerin örnekleme dengeli biçimde yer alması, araştırma bulgularının geçerliliğini ve yorumlanabilirliğini artırmaktadır (Fraenkel vd., 2019; Şen & Yıldırım, 2022)

Tablo 6. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	173	34.6
	Kadın	327	65.4
Yaş	22-29 Yaş	50	10
	30-39 Yaş	172	34.4
	40-49 Yaş	175	35
	50 ve Üzeri	103	20.6
Kıdem	1-5 Yıl	45	9
	6-10 Yıl	78	15.6
	11-15 Yıl	83	16.6
	15 yıl ve üzeri	294	58.8
Eğitim Durumu	Lisans	428	85.6
	Yüksek lisans	63	12.6
	Doktora	9	1.6
Toplam		500	100.0

Araştırma alanında yer alan öğretmenler cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin sayısının 173 (%34.6), kadın öğretmenlerin sayısının ise 327 (%64.4) kişi olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde 22-29 yaş aralığı sayısının 50 (%10), 30-39 yaş aralığı sayısının 172 (% 34.4) , 40-49 yaş aralığı sayısının 175(%35), 50 ve üzeri yaş aralığı sayısının 103(%20.6) kişi olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeninde yapılan incelemede, 1–5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının 45 (%9), 6–10 yıl arasında kıdemi olanların sayısının 78 (%15.6), 11-15 yıl arasında kıdemi olanların sayısının 83 (%16.6), 15 yıl ve üzeri yıl kıdemi olanların sayısının 294 (%58.8)) olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin sayısının 428 (%85,6), lisansüstü mezunlarının 63 (%12,6) ve doktora mezunlarının ise 8 (%1,6) olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma çerçevesinde veri toplamak için dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı tasarlanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerini ölçmek için (yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan branş ve eğitim durumu) “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ardından ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerini ölçülmesine yönelik olarak “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği”, üçüncü bölümde okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini ölçmek için “Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği” ve son bölümde okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliliklerini ölçmek için “Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik çalışmaları çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha katsayı değerleri hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). DFA için kullanılan uyum iyiliği değerleri Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7. Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$

Tablo 7 (Devamı)

GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$
PNFI	$\geq .95$	$\geq .50$
PGFI	$\geq .95$	$\geq .50$

Not. Kaynak: Jöreskog ve Sörbom, (1993); Hu ve Bentler, (1995); Kline, (1994); Schumacker ve Lomax, (2004); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, (2003).

DFA çerçevesinde elde edilen faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Demografik Bilgi Formu Ölçeği

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı aracılığıyla geliştirilen 5 soruluk ölçekte katılımcıların yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan branş, eğitim düzeyi gibi demografik bilgileri yer almaktadır.

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Araştırmada okul yönetim biriminin dönüşümcü liderlik becerilerini ölçmek amacıyla, Brestrich (1999) tarafından yürütülen ve Çelik (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, 4'lü Likert tipinde ve 23 maddeden oluşan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek, vizyon ve ilham kazandırma, davranışlara model olma, grup amaçları doğrultusunda özveride bulunma, bireysel destek sunma, entelektüel uyarım sağlama ve yüksek performans beklentisini sürdürme şeklinde altı alt ifadeden ortaya koymaktadır.

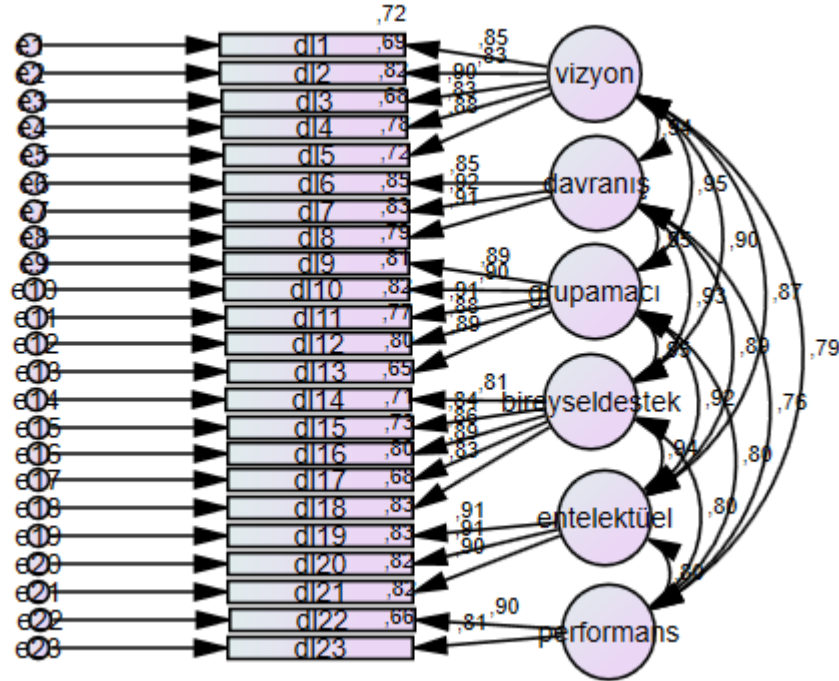
Ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları; vizyon ve ilham sağlama ($\alpha = .92$), davranış modelleri oluşturma ($\alpha = .89$), grup amaçları için kendini adanma ($\alpha = .92$), bireysel destek sağlama ($\alpha = .84$), entelektüel istek uyandırma ($\alpha = .85$) ve yüksek performans beklentisini gündemde tutma ($\alpha = .90$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ise $\alpha = .92$ 'dir. Cronbach alfa katsayısının .70 ve üzerinde olmasının ölçme araçları için yeterli güvenirlik düzeyini ifade ettiği dikkate alındığında (Cronbach, 1951; Nunnally & Bernstein, 1994), ölçeğin bu araştırma kapsamında yüksek güvenirliğe sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 8. *Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

	Alt Boyutlar	CronbachAlfa Katsayısı	Madde Sayısı
Dönüşümcü Liderlik	Vizyon ve İlham Sağlama	.932	5
	Davranış Modelleri Oluşturma	.922	3
	Grup Amaçları için Kendini Adama	.951	5
	Bireysel DestekSağlama	.926	5
	Entelektüel İstek Uyandırma	.934	3
	Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	.848	2
	Toplam	.982	23

Araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu ortaya koymak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olduğu ve Bartlett Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers vd., 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Araştırma kapsamında ölçeğin altı boyutlu yapısının veri seti ile uyumunu değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucuna göre doğrulanan altı faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Ölçeği’nin DFA Yol Diyagramı*



Şekil 2 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2=613,998$, serbestlik derecesi ise $sd=215$ olarak belirlenmiştir. Değerler üzerinde oranlama yapılarak $\chi^2/sd=2.856$ ortaya konmuştur. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden $RMSEA=.06$, $GFI=.90$, $AGFI=.90$, $CFI=.97$,

IFI=.97 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucuna göre standardize edilmiş yol katsayıları .76 ile .95 arasında hesaplandığı tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .81 ile .92 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, 23 maddelik ve 6 araştırma bulguları, boyutlu yapının veri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'ndeki boyutlar ve hangi sorulara ait oldukları Tablo 9'da ifade edilmiştir.

Tablo 9. Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutları

Dönüşümcü Liderlik Boyutları	Sorular
Vizyon ve İlham Sağlama	1-5
Davranış Modelleri Oluşturma	6-8
Grup Amaçları için Kendini Adama	9-13
Bireysel Destek Sağlama	14-18
Entelektüel İstek Uyandırma	19-21
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	22-23

Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Araştırmada, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla Aksu ve Deveci (2009) vasıtasıyla çalışılan Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek; kriz öncesi, kriz süreci ve kriz sonrası şeklinde üç alt ifadeden oluşmakta olup, beşli Likert tipinde düzenlenmiş toplam 31 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan maddeler; “1–Hiçbir zaman” (1.00–1.79), “2–Nadiren” (1.80–2.59), “3–Bazen” (2.60–3.39), “4–Çoğunlukla” (3.40–4.19) ve “5–Her zaman” (4.20–5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

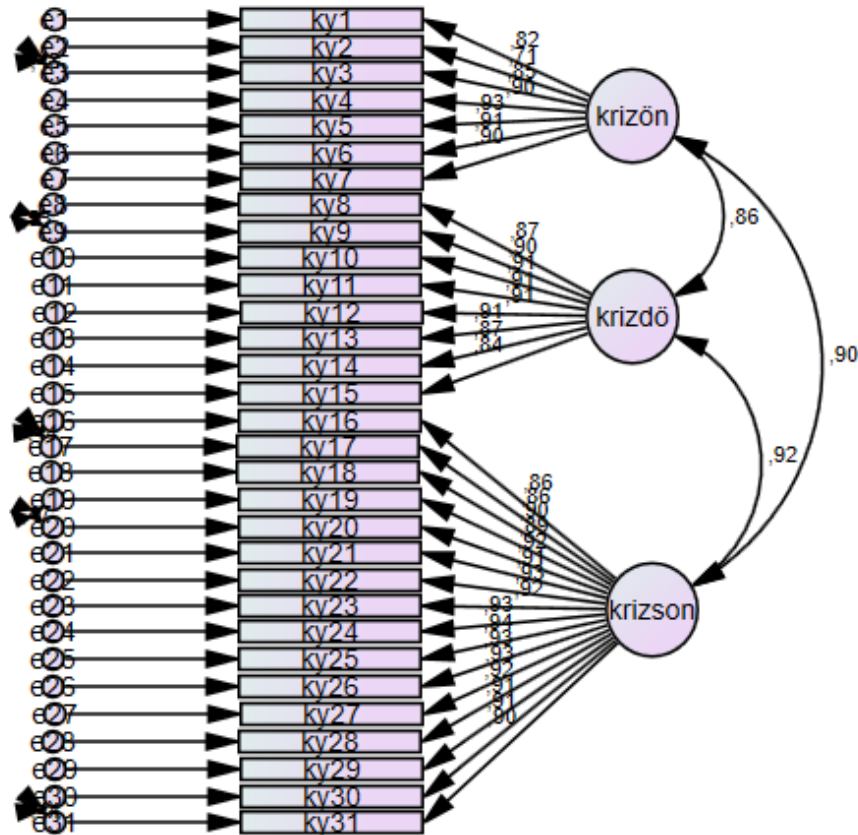
Aksu ve Deveci (2009) tarafından yapılan analiz bulgularına göre ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .97 ve Bartlett küresellik testinin ise $\chi^2 = 8023.26$ ($df = 4$, $p = .000$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları; kriz öncesi dönem için $\alpha = .95$, kriz dönemi için $\alpha = .95$ ve kriz sonrası dönem için $\alpha = .98$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ise $\alpha = .97$ 'dir. Cronbach alfa katsayısının .70 ve üzerinde olmasının ölçme araçları için yeterli güvenirlik düzeyi olarak kabul edildiği dikkate alındığında (Cronbach, 1951; Nunnally & Bernstein, 1994), Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği'nin bu araştırma kapsamında yüksek düzeyde güvenilir ölçümler sunduğu söylenebilir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Alt Boyutlar	CronbachAlfa Katsayısı	Madde Sayısı
Kriz Yönetimi	Kriz Öncesi Dönem	.955	7
	Kriz Dönemi	.969	8
	Kriz Sonrası Dönem	.987	16
	Toplam	.990	31

Araştırma için elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin .60'ın üzerinde olduğu Bartlett Küresellik testisonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers vd., 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Bu çalışma kapsamında, ölçeğin altı boyutlu yapısının araştırma verileri ile tutarlılığı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonucunda doğrulanan üç faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 3'de belirtilmiştir.

Şekil 3. Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı



Şekil 3 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2=2123.816$, serbestlik derecesi ise $sd=426$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=4.985$ elde edilmiştir. Modelin uyum iyiliği indeksi ise şu şekildedir: RMSEA= .08, GFI=.90, AGFI=.91, CFI=.93, IFI=.93. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda standardize edilmiş yol katsayıları .86 ile .92

arasında değişirken, maddelerin faktör yük değerleri .71 ile .93 aralığında yer almaktadır. Bu sonuçlar, 31 maddelik ve üç boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği'nde bulunan alt boyutlar ve hangi sorulara ait olduğu Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. Kriz Yönetim Becerileri Alt Boyutları

Kriz Yönetim Becerileri Alt Boyutlar	Sorular
Kriz Öncesi Dönem	1-7
Kriz Dönemi	8-15
Kriz Sonrası Dönem	16-31

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Bu çalışmada okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla Diş ve Demirkasımoğlu (2023) tarafından geliştirilen, 5'li Likert tipinde yapılandırılmış ve 26 ifadeden oluşan Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek; Etkili İletişim, Değişime Uyum, Kriz Yönetimi ve Bilişsel Süreç kapsamında dört alt boyuttan oluşmakta olup ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

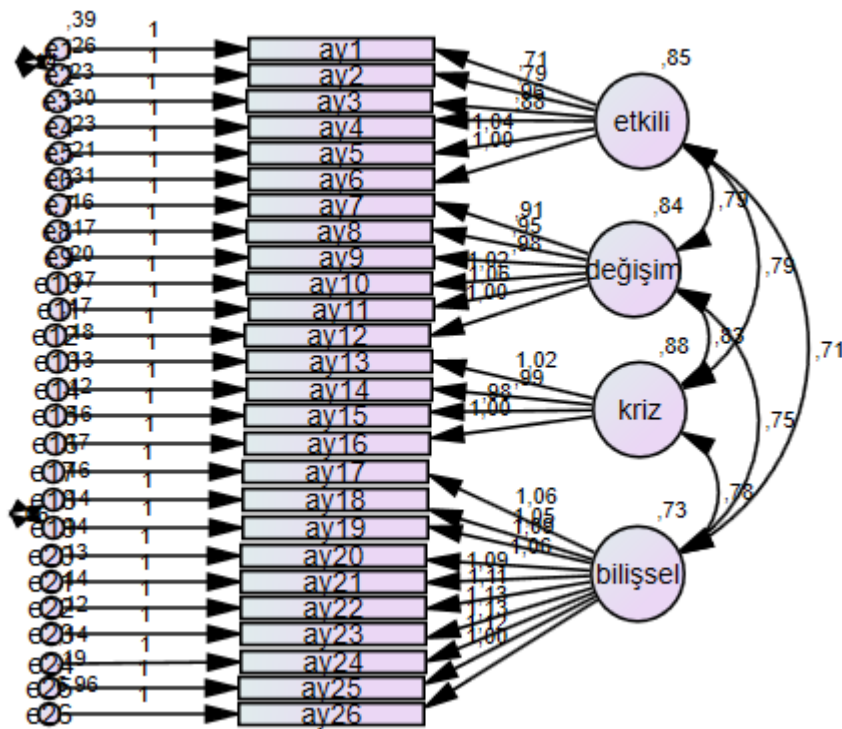
Diş ve Demirkasımoğlu (2023) tarafından yapılan analizler sonucunda, ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.95 ve Bartlett Küresellik testi sonucu $\chi^2 = 6488,904$ ($df = 325$, $p = .000$) olarak belirlenmiştir. Ölçek, toplam varyansın %71'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliği ise iç tutarlılık katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa katsayıları; Etkili İletişim için $\alpha = 0.80$, Değişime Uyum için $\alpha = 0.81$, Kriz Yönetimi için $\alpha = 0.80$ ve Bilişsel Süreç için $\alpha = 0.85$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ise $\alpha = 0.86$ 'dır. Cronbach alfa katsayısının 0.70 ve üzerinde olmasının ölçme araçları için yeterli güvenirlik düzeyi olarak kabul edildiği dikkate alındığında (Cronbach, 1951; Nunnally & Bernstein, 1994), Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği'nin bu araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Anlam Yaratma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	CronbachAlfa Katsayısı	Madde Sayısı
Etkili İletişim	.938	6
Değişime Uyum	.954	6
Kriz Yönetimi	.960	4
Bilişsel Süreçler	.958	10
Toplam	.984	26

Araştırma için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin .60'ın üzerinde olduğu Bartlett Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers vd., 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Araştırma kapsamında ölçeğin dört boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda doğrulanmış dört faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 4'de verilmiştir.

Şekil 4. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Becerileri Ölçeği'nin DFA Yol Diyagramı.



Şekil 4 incelendiğinde, ki-kare değeri $\chi^2 = 1139.026$ ve serbestlik derecesi $sd = 291$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd = 3.914$ elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda modifikasyon indeksleri incelenmiş ve 1. ile 2. maddeler ile 18. ve 19. maddelerin benzer özellikleri ölçtüğü varsayımıyla hata kovaryansları birleştirilmiştir. Model yeniden çözümlendiğinde, modelin uyum iyiliği indeksleri $RMSEA = 0.07$, $GFI = 0.90$, $AGFI = 0.90$, $CFI = 0.95$ ve $IFI = 0.96$ olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda standardize edilmiş yol katsayılarının 0.71 ile 0.88 arasında, madde faktör yüklerinin ise 0.71 ile 1.13 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgular, 26 maddelik ve dört boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği”nde kapsayan alt boyutlar ve hangi sorulara bağlı olduğu Tablo 13’de ortaya konmuştur:

Tablo 13. *Anlam Yaratma Ölçeğinin Alt Boyutları*

Anlam Yaratma Ölçeğinin Alt Boyutları	Sorular
Etkili İletişim	1-6
Değişim Uyum	7-12
Kriz Yönetimi	13-16
Bilişsel Süreçler	17-26

Veri Toplama Süreci/Uygulama

Araştırma yapabilmek için ilk olarak araştırmada kullanılan üç adet ölçek için ölçeği geliştirenlerden ölçeğin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu altında faaliyet gösteren Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulundan gerekli etik kurul onayı sağlanmıştır. Son olarak Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ölçeğin okullarda uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Yasal ve etik izinlerin sağlanmasını takiben, belirlenen ölçekler Erzurum merkez ilçelerinde (Yakutiye, Aziziye, Palandöken) resmî ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle doğrudan etkileşim yoluyla uygulanmıştır. Örneklem grubu çalışmanın hedefi doğrultusunda belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanacağı öğretmenlere araştırma hakkında bilgiler verilerek ölçekler okullarda uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması esnasında derslerin aksamamasına özen gösterilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

Araştırma çerçevesinde basılı olarak öğretmenlere dağıtılan 512 formdan 504 tanesi geri dönmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda eksik veya hatalı girilen 4 form değerlendirmeye alınmamış ve toplam 500 form analiz için kullanılmıştır. Veriler SPSS 24 programına aktarılmış ve analiz için hazır hâle getirilmiştir. Veri analizi sürecinde kayıp değer ve uç değer incelemeleri yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmadığından yaklaşık değer atama işlemi uygulanmamıştır. Uç değerler ise standartlaştırılmış z puanları kullanılarak değerlendirilmiş ve ± 3.28 referans aralığında (Field, 2013) herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Ayrıca, Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış ve veri setinde uç değer bulunmadığı belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları aracılığıyla toplanan verilerin analizinde SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS 26 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulduğu belirlenen ölçekler veri analizine dâhil

edilmemiş, analiz sürecinde yalnızca geçerli veriler kullanılmıştır. Geçerli veriler, gerekli kodlamalar yapılarak dijital ortama aktarılmıştır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için ilk olarak verilerin normal dağılım ortaya koyup koymadığı incelenmiştir. Parametrik testlerin temel varsayımlarından biri olan normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek sebebiyle çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk vd., 2014). Yapılan analizler sonucunda, çarpıklık değerlerinin -1.198 ile -0.507 aralığında; basıklık değerlerinin ise -0.085 ile 1.056 aralığında belirlenmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmüştür. Tek değişkenli normallik varsayımının sağlanmasının ardından çok değişkenli normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çok değişkenli saçılma diyagramı matrisi değerlendirilmiştir. Saçılma diyagramı matrisinin elipse yakın olduğu görülmüştür. Bu çerçevede veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını desteklediğini ortaya koymuştur (Can, 2014; Çokluk vd., 2010). Araştırma verilerinin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi uygulanmıştır. Dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesinde anlam yaratmanın aracılık rolünün incelenmesinde ise SPSS 24 ve AMOS 26 programı esas alınmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi ise $p < 0.05$ olarak geçerli sayılmıştır.

Çalışmada kullanılan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'ne ait ifadelerin aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve elde edilen ortalamalar, ölçeğin puan aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır. Buna göre; $1.00-1.75$ *çok düşük*, $1.76-2.50$ *düşük*, $2.51-3.25$ *yüksek* ve $3.26-4.00$ ise *çok yüksek* düzey olarak değerlendirilmiştir. Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği ile Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği'nde yer alan ifadelere ilişkin aritmetik ortalama puanlar da hesaplanmış ve puanların yorumlanmasında ölçeklerin beşli Likert yapısı dikkate alınmıştır. Buna göre; $1.00-1.79$ *çok düşük*, $1.80-2.59$ *düşük*, $2.60-3.39$ *orta*, $3.40-4.19$ *yüksek* ve $4.20-5.00$ ise *çok yüksek* düzey ifade edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni (dönüşümcü liderlik becerileri) ile bağımlı değişken (kriz yönetim becerileri), aracı değişken (anlam yaratma yeterlilikleri) arasındaki ilişkiler, Pearson Korelasyon Katsayısı (r) ile analiz edilmiştir. Korelasyon katsayısı (r), -1 ile $+1$ aralığındaki değeri gösterir. İki değişken ilişkisinde korelasyon katsayısının -1 'e yaklaşık olması, değişkenler ilişkisinde negatif bakımdan güçlü bir ilişki olduğunu; $+1$ 'e yakın olması ise pozitif bakımdan güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısının 1.00 ile 0.71 bir değere sahip olması değişkenler ilişkisinde güçlü derecede, 0.70 ile 0.30 arasında bir değer alması orta düzeyde, 0.29 ile 0.00 arasında hesaplanması ise zayıf düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Korelasyon katsayısının 0.00 belirlenmesi, değişkenler ilişkisinde

herhangi bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan korelasyon katsayıları yukarıda belirlenen değer aralıklarına göre yorumlanmıştır.

Son olarak, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliklerinin aracılık rolünü belirlemek amacıyla AMOS 26 programı kullanılarak aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizinde çok değişkenli normallik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Mevcut araştırmada Mahalanobis uzaklık katsayıları incelendiğinde, çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli (YEM) analizinin bir diğer kritik varsayımı, değişkenler arasında çoklu bağlantının olmamasıdır. Çoklu bağlantı probleminin varlığı, varyans artış faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri ile incelenmektedir. Bu bağlamda, çoklu bağlantı probleminin bulunmaması için tolerans değerinin sıfırdan uzak olması ve VIF değerinin 10'dan küçük olması beklenir (Kline, 2010). Yapılan analizler sonucunda, veri setinde çoklu bağlantı herhangi bir problem oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi sırasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisinde, öğretmenlerin anlam yaratma yeterliliklerinin aracı bir değişken olarak rol oynayıp oynamadığı incelenmiştir. Aracılık rolünün varlığından söz edilebilmesi için, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin aracı değişken aracılığıyla istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Baron & Kenny, 1986). Bu doğrultuda aracılık analizlerinde aşağıdaki koşullar esas alınmıştır:

1. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olması,
2. Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olması,
3. Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olması,
4. Aracı değişken modele dahil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisinin azalmış olması kısmi, etkisinin istatistiksel olarak anlamsız hâle gelmesi ise tam aracılık olarak kabul edilmiştir.

Tablo 14. Araştırmanın Değişkenleri ve Alt Boyutlarına Ait Skewness ve Kurtosis Değerleri

		(Çarpıklık)	(Basıklık)
Dönüşümcü Liderlik	Vizyon ve İlham Sağlama	-.620	0.369
	Davranış Modelleri Oluşturma	-.507	-.070
	Grup Amaçları için Kendini Adama	-.623	.140
	Bireysel Destek Sağlama	-.515	-.085
	Entelektüel İstek Uyandırma	-.511	-.039
	Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	-.652	.229
	Toplam	-.557	.175
Kriz Yönetim Becerileri	Kriz Öncesi Dönem	-.860	.604
	Kriz Dönemi	-.778	-.058
	Kriz Sonrası Dönem	-.973	.532
	Toplam	-.900	.463
Anlam Yaratma Yeterlilikleri	Etkili İletişim	-1.198	1.056
	Değişime Uyum	-.965	.371
	Kriz Yönetimi	-1.045	.722
	Bilişsel Süreçler	-1.027	.662
	Toplam	-1.091	.727

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Skewness (çarpıklık) değerinin -1.198 ile -507 arasında, Kurtosis (basıklık) değerinin ise -0.85 ile 1.056 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık göstergelerinin -1.5 ile +1.5 dahilinde yer almaktadır. Araştırma çıktılarının normal dağılıma önemli ölçüde aykırı olmadığını tespit edilmiştir.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, ölçeklerin sahada uygulanmasından önce katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirerek yürütülecek araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgilendirme yapmıştır. Bu bilgilendirmenin ardından veri toplama araçları katılımcılara birebir ve yüz yüze olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından elde edilen veriler sayısal ortama aktarılmış; verilerin analizine yönelik gerekli istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen değişkenlere ilişkin istatistiksel çıkarımlar yapılmış ve elde edilen sayısal bulgular, araştırmanın problem durumu ve alt problemleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2025-15694 proje numarasıyla desteklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın temel amaçlarını gerçekleştirme düzeyini ortaya koymak amacıyla sistematik bir biçimde sunulmuştur. Bu çerçevede, öncelikle araştırmada yer alan temel değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve ortalama değerler paylaşılmış; ardından değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Son olarak, aracılık rolüne yönelik analiz sonuçları detaylandırılmış ve elde edilen bilgiler yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerini ve bu becerilerin alt boyutlarını hangi düzeyde sergilediklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15. *Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyut	$\bar{X}$	SS
Vizyon ve İlham Sağlama	3.19	0.68
Davranış Modellerini Oluşturma	3.10	0.74
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	3.17	0.71
Bireysel Destek Sağlama	3.10	0.71
Entelektüel İstek Uyandırma	3.10	0.73
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	3.20	0.72
Toplam	3.13	0.66

Tablo 15'teki bulgulara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerini hangi düzeyde sergilediklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyi genel ortalama itibarıyla ($\bar{X} = 3.13$) olup, bu değer 4'lü Likert ölçeğinde “orta düzeyin biraz üzerinde” bir algıya işaret etmektedir. En yüksek ortalama değer “Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma” boyutuna aittir ($\bar{X} = 3.20$) ‘yüksek’ seviyede, en düşük ortalama değer ise “Davranış Modellerini Oluşturma”, “Bireysel Destek Sağlama” ve “Entelektüel İstek Uyandırma” boyutlarında eşit olarak ($\bar{X} = 3.10$) ‘yüksek’ seviyede katıldıkları görülmektedir.

Tablo 16. *Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerilerini ve Bu Becerilerin Alt Boyutlarını Hangi Düzeyde Sergilediklerine İlişkin Bulgulara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Sıra	İfade	Ortanca	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Vizyon ve İlham Sağlama						
M1	Okul yönetimimiz güçlüklerle baş edebilmek için kapasite ve mantığa sahiptir	3	1	4	3.25	0.77
M2	Okul yönetimimiz direktifleri kurumdaki herkestarafından saygı görür.	3	1	4	3.17	0.78
M3	Okul yönetimimiz, belirlenen hedefler üzerinde eğer birlikte çalışıyorsak neyi yapabileceğimiz konusundaki görüşmelerimiz cesaretlendirir, bizi heyecanlandırır	3	1	4	3.20	0.76
M4	Okul yöneticimiz, bizlerin liderler gibi hareket etmemizi sağlar.	3	1	4	3.10	0.79
M5	Okul yönetimimiz, belirlenen hedef çalışmalarını boyunca genel amaçlar konusunda fikir verir	3	1	4	3.22	0.73
Toplam					3.19	0.68
Davranış Modelleri Oluşturma						
M6	Okul yöneticimiz, bizleri sadece sözle değil, daha çok davranışla yönlendirir	3	1	3	3.05	0.79
M7	Okul yöneticimiz, mesleğimiz çevresinde başarılarla ve amaca ulaşmaları sembolize eder .	3	1	3	3.13	0.78
M8	Okul yöneticimiz, bizim için izlenecek iyi bir lider modelini gösterir.	3	1	3	3.11	0.81
Toplam					3.10	0.74
Grup Amaçları İçin Kendini Adama						
M9	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının gelişim sürecine bizim katılımımızı sağlar	3	1	4	3.21	0.73
M10	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaya çalışanları cesaretlendirir	3	1	4	3.18	0.78
M11	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler ulaşmak için kurum amaçlarının geliştirilmesinde problemleri bizlerle birlikte çözer	3	1	4	3.17	0.78
M12	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için kurum amaçlarını önceliklerinin belirlenmesinde bütün herkesin ortak kararının oluşmasını sağlar.	3	1	4	3.11	0.83
M13	Okul yöneticimiz, kurum amaçlarını gerçekleştirmede gelişimimizi düzenli olarak değerlendirmemiz için bizi cesaretlendirir.	3	1	4	3.15	0.79
Toplam					3.17	0.71
Bireysel Destek Sağlama						
M14	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için bilgi ve becerileri geliştirmemizde hizmet içi eğitim programları sağlar.	3	1	4	2.98	0.84

Tablo 16 (Devamı)

M15	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflerin uygulanmasında gereken kaynakları edinebilmemi sağlar.	3	1	4	3.10	0.80
M16	Okul yöneticimiz, bana tipik ihtisas alanımı ve uzmanlığımı dikkate alarak davranır.	3	1	4	3.09	0.83
M17	Okul yöneticimiz, benim işimi etkileyecek hareketi yapmadan önce fikirlerimi dikkate alır.	3	1	4	3.12	0.82
M18	Okul yöneticimiz, kişisel durumumu göz önünde bulundurarak anlayışlı bir şekilde davranır.	3	1	4	3.23	0.78
Toplam					3.10	0.71
Entelektüel İstek Uyandırma						
M19	Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım ve işim hakkında ön yargılarımı tekrar gözden geçirmem için beni yönlendirir.	3	1	4	3.09	0.79
M20	Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım için neler yaptığımı düşünmemde beni isteklendirir.	3	1	4	3.06	0.79
M21	Okul yöneticimiz, belirlenen hedef programların uygulanması düşünmemde yardım edecek gerekli bilgileri sağlar.	3	1	4	3.11	0.76
Toplam					3.10	0.78
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma						
M22	Okul yöneticimiz, bizim en iyi performans göstermemizde ısrarlıdır.	3	1	4	3.18	0.76
M23	Okul yöneticimiz çalışanlar olarak bizlerden çok şeyler beklediğini hissettirir.	3	1	4	3.20	0.78
Toplam					3.19	0.72

Tablo 16'da yer alan bulgulara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik "Vizyon ve İlham Sağlama" boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.19$) olarak bulunmuştur. Buna göre vizyon ve ilham sağlama alt boyutunun 'yüksek' seviyede olduğu söylenebilir. Bu boyuta ait beş madde incelendiğinde, aritmetik ortalamaların ($\bar{X}=3.10$) ile ($\bar{X}=3.25$) arasında değiştiği görülmüştür. En yüksek ortalama, "Okul yöneticimiz güçlüklerle baş edebilmek için kapasite ve mantığa sahiptir" maddesine ($\bar{X} = 3.25$) "yüksek" seviyede tespit edilirken, en düşük ortalama ise "Okul yöneticimiz, bizlerin liderler gibi hareket etmemizi sağlar" maddesine ($\bar{X} = 3.10$), "yüksek" seviyede katıldıkları görülmektedir.

Davranış Modelleri Oluşturma" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.10$) bulunmuştur. Buna göre davranış modelleri oluşturma boyutunun "yüksek" seviyede olduğu söylenebilir. "Okul yöneticimiz, bizleri sadece sözle değil, daha çok davranışla yönlendirir." maddesine ($\bar{X}=3.05$) 'yüksek' seviyede, "Okul yöneticimiz, mesleğimiz çevresinde başarıları ve amaca ulaşmaları sembolize eder." Maddesine ($\bar{X}=3.13$) 'yüksek' seviyede, "Okul yöneticimiz, bizim için izlenecek iyi bir lider modelini gösterir." maddesine ise ($\bar{X}=3.11$) 'yüksek' seviyede katıldıkları görülmüştür.

Grup amaçları için kendini adama boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.17$) bulunmuştur. Buna göre grup amaçları için kendini adama "yüksek" seviyede

olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama, “Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının gelişim sürecine bizim katılımımızı sağlar” maddesine ($\bar{X} = 3.21$) ‘yüksek’ seviyede, en düşük ortalama ise “Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için kurum amaçlarını önceliklerinin belirlenmesinde bütün herkesin ortak kararının oluşmasını sağlar” maddesine ($\bar{X} = 3.11$) ‘yüksek’ seviyede katıldıkları görülmektedir.

Bireysel destek sağlama boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.10$) bulunmuştur. Buna göre bireysel destek sağlama alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. “Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için bilgi ve becerilerimi geliştirmemde hizmet içi eğitim programları sağlar.” maddesine ($X=2.98$) “yüksek” seviyede, “Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflerin uygulanmasında gereken kaynakları edinebilmemi sağlar.” maddesine ($X=3.10$) ‘yüksek’ seviyede, “Okul yöneticimiz, bana tipik ihtisas alanımı ve uzmanlığımı dikkate alarak davranır.” maddesine ($\bar{X}=3.09$) ‘yüksek’ seviyede, ve “Okul yöneticimiz, benim işimi etkileyecek hareketi yapmadan önce fikirlerimi dikkate alır.” maddesine ($\bar{X}=3.12$) olup ‘yüksek’ seviyede, son olarak, “Okul yöneticimiz, kişisel durumumu göz önünde bulundurarak anlayışlı bir şekilde davranır.” maddesine ($\bar{X}=3.23$) ‘yüksek’ seviyede katıldıkları görülmektedir.

Entelektüel istek uyandırma boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.10$) bulunmuştur. Buna göre bireysel destek sağlama alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. “Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım ve işim hakkında ön yargılarımı tekrar gözden geçirmem için beni yönlendirir.” maddesine ($\bar{X}=3.09$) ‘yüksek’ seviyede, “Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım için neler yaptığımı düşünmemde beni isteklendirir.” maddesine ($\bar{X}=3.06$) ‘yüksek’ seviyede katıldıkları, “Okul yöneticimiz, belirlenen hedef programların uygulanması üzerine düşünmeme yardım edecek gerekli bilgileri sağlar.” maddesine ($\bar{X}=3.11$) ortalama ile ‘yüksek’ seviyede katıldıkları görülmektedir.

Yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.19$) bulunmuştur. Buna göre yüksek performans beklentisini gündemde tutma alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. “Okul yöneticimiz, bizim en iyi performans göstermemizde ısrarlıdır” maddesine ($\bar{X}=3.18$) ‘yüksek’ seviyede katıldıkları, “Okul yöneticimiz çalışanlar olarak bizlerden çok şeyler beklediğini hissettirir” maddesine ($\bar{X}=3.20$), seviyelerde katıldıkları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değerlendirme düzeylerini gösteren veriler yer almaktadır.

Tablo 17. *Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Boyut	$\bar{X}$	SS
Kriz Öncesi Dönem	3.79	0.91
Kriz Dönemi	3.65	1.05
Kriz Sonrası Dönem	3.79	0.98
Toplam	3.75	0.95

Tablo 17’deki bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değerlendirme düzeyleri sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3.75$) yüksek ortalamaya sahiptir. Kriz yönetiminin ilk aşaması olan “Kriz Öncesi Dönem” alt boyutuna ilişkin ortalama değer ($\bar{X}=3.79$) olarak bulunmuş olup ‘yüksek’ ortalamaya sahiptir. “Kriz Dönemi” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}=3.65$) biraz daha düşük olup; bu değer de “yüksek” seviyede ortalamaya sahip, “Kriz Sonrası Dönem” alt boyutunda da ortalama ($\bar{X}=3.79$) olup ortalama ‘yüksek’ seviyede görülmektedir.

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerini ve Bu Becerilerin Alt Boyutlarını Hangi Düzeyde Sergilediklerine İlişkin Bulgulara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Sıra	İfade	Ortanca	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Kriz Öncesi Dönem						
M1	Kriz ortaya çıkmadan önce farklı kaynaklardan gelen kriz sinyallerini algılayabilmektedir.	4	1	5	3.67	1.00
M2	Kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturur.	4	1	5	3.54	1.10
M3	Örgüt için tehlike yaratabilecek sorunları önceden saptamaktadır.	4	1	5	3.69	1.01
M4	Çevrede meydana gelen krizleri takip etmektedir.	4	1	5	3.91	0.97
M5	Kriz neden olabilecek her durumu dikkatle incelemektedir.	4	1	5	3.86	1.03
M6	Krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri konusunda bilgi sahibidir.	4	1	5	3.93	1.01
M7	Krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri konusunda bilgi sahibidir.	4	1	5	3.93	1.03
Toplam					3.79	0.91

Tablo 18 (Devamı)

Kriz Dönemi						
M8	Krizden korunmak amacıyla yazılı kriz yönetim planı hazırlamaktadır.	4	1	5	3.70	1.17
M9	Kriz yönetim planı çerçevesinde kriz iletişim planı hazırlamaktadır.	4	1	5	3.67	1.16
M10	Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır.	4	1	5	3.75	1.14
M11	Kriz yönetim ekibinin gerekli eğitimi almasına öncülük etmektedir.	4	1	5	3.70	1.16
M12	Kriz kontrol ve risk denetim takımları kurmaktadır.	4	1	5	3.65	1.14
M13	Tüm çalışanları kriz yönetim planından haberdar etmektedir.	4	1	5	3.72	1.17
M14	Öğrencilere yaşanan kriz hakkında kesinleşmiş bilgiler vermektedir.	4	1	5	3.65	1.11
M15	Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir.	4	1	5	3.39	1.23
Toplam					3.65	1.05
Kriz Dönemi Sonrası						
M16	Kriz yönetim sürecinde çalışanlar arasında işbirliği sağlamaktadır.	4	1	5	3.69	1.14
M17	Çalışanların karar verme sürecine katılmalarını sağlamaktadır.	4	1	5	3.76	1.11
M18	Kriz sürecinde verimli çalışmayı önleyen engelleri ortadan kaldırmaktadır.	4	1	5	3.80	1.03
M19	Örgütün amaç ve hedeflerini sürekli gözden geçirmektedir.	4	1	5	3.81	1.07
M20	Kriz süreciyle ilgili çok yönlü değerlendirme yapmaktadır.	4	1	5	3.81	1.06
M21	Kriz sonrası durum analizi yapmaktadır.	4	1	5	3.87	1.04
M22	Kriz sonrası yeni hedefler belirlemektedir.	4	1	5	3.86	1.05
M23	Gerçekleştirilen kriz yönetimini değerlendirmekte ve eksiklikleri belirlemektedir.	4	1	5	3.87	1.02
M24	Kriz sonrası yeni bir yapılanma çalışma yapmaktadır.	4	1	5	3.85	1.05
M25	Kriz sonrası örgütün vizyonunu geliştirmektedir.	4	1	5	3.79	1.07
M26	Kriz sonrası örgütün güçlü ve zayıf yanlarını görebilmektedir.	4	1	5	3.79	1.09
M27	Krizle mücadelede etkin yöntemler geliştirmektedir.	4	1	5	3.79	1.10
M28	Yaşanan krizleri fırsata dönüştürerek örgüt için yararlı hale getirmektedir.	4	1	5	3.74	1.09
M29	Kriz yönetim ekibinin yeni gelişmelere uygun olarak eğitilmesine olanak sağlamaktadır.	4	1	5	3.75	1.10
M30	Olası krizle başa çıkabilmek için yeni strateji ve taktikler belirlemektedir.	4	1	5	3.75	1.10
M31	Çalışanlara yeni beceriler geliştirme ve bunları kullanma fırsatı vermektedir.	4	1	5	3.79	1.09
Toplam					3.79	0.98

Tablo 18'deki bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri kapsamında, kriz öncesi döneme ilişkin ifadelerin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3.79$) bulunmuştur. Buna göre kriz öncesi dönem alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. Katılımcılar, “Krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri konusunda bilgi sahibidir” maddesine ($\bar{X} = 3.93$) en yüksek ortalama ile “yüksek” seviyede, “Çevrede meydana gelen krizleri takip etmektedir” maddesine ($\bar{X} = 3.91$) “yüksek” seviyede ve “Krizle neden olabilecek her durumu dikkatle incelemektedir” maddesine ($\bar{X} = 3.86$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir. Buna karşın, en düşük ortalama değeri “Kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturmaktadır” maddesine ($\bar{X} = 3.54$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri kapsamında, kriz dönemine ilişkin ifadelerin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3.65$) bulunmuştur. Buna göre kriz dönemi alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. Kriz dönemine ilişkin maddeler arasında en yüksek ortalama sahip olan madde, “Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır” ($\bar{X} = 3.75$) “yüksek” seviyede, en düşük ortalama sahip olan madde ise “Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir” ($\bar{X} = 3.39$), “orta” seviyede katıldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, yöneticilerin “Krizden korunmak amacıyla yazılı kriz yönetim planı hazırlamaktadır” maddesine ($\bar{X} = 3.70$) “yüksek” seviyede ve “Kriz yönetim planı çerçevesinde kriz iletişim planı hazırlamaktadır” maddesine ($\bar{X} = 3.67$) “yüksek” seviyede “Tüm çalışanları kriz yönetim planından haberdar etmektedir” maddesine ($\bar{X} = 3.72$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri kapsamında, kriz dönemi sonrası ilişkin ifadelerin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3.79$) bulunmuştur. Buna göre kriz dönemi sonrası alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kriz dönemi sonrası alt boyutuna ilişkin görüşlerinin bilguları incelendiğinde en yüksek ortalama sahip madde, “Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır” olmuş olup ($\bar{X} = 3.75$) “yüksek” seviyede, en düşük ortalama sahip madde ise “Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir” ($\bar{X} = 3.39$) “orta” seviyede katıldıkları görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarını ne düzeyde uyguladıkları ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19. *Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeğine ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyut	$\bar{X}$	SS
Etkili İletişim	4.18	0.85
Değişime Uyum	4.03	0.92
Kriz Yönetimi	4.03	0.95
Bilişsel Süreçler	4.07	0.94
Toplam	4.08	0.88

Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur. Tüm ölçek genelinde hesaplanan toplam aritmetik ortalama ($\bar{X}=4.08$), bulunmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ölçeğine ve alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. “Etkili İletişim” alt boyutu en yüksek ortalama sahip olup ($\bar{X} = 4.18$) “yüksek” seviyede, “Bilişsel süreçler” alt boyutu ($\bar{X} = 4.07$) “yüksek” seviyede, “Değişime uyum” alt boyutu ($\bar{X} = 4.03$) “yüksek” seviyede ve “Kriz Yönetimi” alt boyutuna da ($\bar{X} = 4.03$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir.

Tablo 20. *Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Alt Boyutlarını Hangi Düzeyde Sergilediklerine İlişkin Bulgulara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Sıra	İfade	Ortanca	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Etkili İletişim						
M1	Okul müdürümüz ile rahat bir biçimde konuşabiliriz.	4	1	5	4.37	0.90
M2	Okul müdürümüz konuştuğu kişileri dikkatle dinler.	4	1	5	4.30	0.89
M3	Okul müdürümüz iletişim konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	4	1	5	4.16	1.00
M4	Okul müdürümüz kararlarının nedenini açıklar.	4	1	5	4.17	0.97
M5	Okul müdürümüz konuşması ile dinleyenleri etkiler.	4	1	5	3.98	1.07
M6	Okul müdürümüz anlaşılır bir şekilde iletişim kurar.	4	1	5	4.13	1.03
Toplam					4.18	0.85
Değişime Uyum						
M7	Okul müdürümüz değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlar.	4	1	5	4.11	0.99
M8	Okul müdürümüz okuldaki değişim durumlara kolaylıkla uyum sağlar.	4	1	5	4.14	0.95
M9	Okul müdürümüz değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler yaratacağını önceden kestirmeye çalışır.	4	1	5	4.01	0.98
M10	Okul müdürümüz değişime gösterilen dirençlere karşı etkili bir yönetim sağlar.	4	1	5	3.99	1.03

Tablo 20 (Devamı)

M11	Okul müdürümüz değişim sürecinin gereklerini uygularken risk almaktan çekinmez.	4	1	5	3.94	1.14
M12	Okul müdürümüz değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafında anlaşılmasını sağlar.	4	1	5	4.04	1.00
Toplam					4.03	0.92
Kriz Yönetimi						
M13	Okul müdürümüz kriz oluşmadan önce kriz sinyallerini fark eder.	4	1	5	3.95	1.04
M14	Okul müdürümüz kriz durumunda olayların nedenlerini düşünür.	4	1	5	4.03	0.99
M15	Okul müdürümüz beklenmedik bir olay meydana geldiğinde olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır.	4	1	5	4.08	0.98
M16	Okul müdürümüz kriz durumlarına ilişkin çözümler üretir.	4	1	5	4.06	1.01
Toplam					4.03	0.95
Bilişsel Süreçler						
M17	Okul müdürümüz olayları dikkatli bir biçimde gözlemler.	4	1	5	4.12	0.99
M18	Okul müdürümüz olayları yorumlamak için bilgi toplar.	4	1	5	4.12	0.97
M19	Okul müdürümüz topladığı bilgileri analiz eder.	4	1	5	4.10	1.00
M20	Okul müdürümüz olaylar arasında ilişki kurar.	4	1	5	4.14	0.98
M21	Okul müdürümüz karmaşık olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini belirler.	4	1	5	4.05	0.99
M22	Okul müdürümüz yaşanan karmaşık durumların olası sonuçlarını tahmin eder.	4	1	5	4.00	1.02
M23	Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin ipuçlarına odaklanır.	4	1	5	3.98	1.02
M24	Okul müdürümüz ipuçlarından hareketle karmaşık olayları anlamlandırır.	4	1	5	4.00	1.03
M25	Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin yaratıcı fikirler ortaya koyar.	4	1	5	4.02	1.05
M26	Okul müdürümüz okulda olup bitenler hakkında ilgili kişileri bilgilendirir.	4	1	5	4.26	1.77
Toplam					4.07	0.94

Tablo 20’deki bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine ilişkin genel ortalama ($\bar{X} = 4.18$) olup, bu değer "yüksek" düzeyde bir katılımı işaret etmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini genel olarak yüksek seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir. En yüksek ortalama değer, “Okul müdürümüz ile rahat bir biçimde konuşabiliriz” maddesine ($\bar{X} = 4.37$) “çok yüksek” seviyede, İkinci en yüksek ortalama ise “Okul müdürümüz konuştuğu kişileri dikkatle dinler” maddesinde görülmektedir ($\bar{X} = 4.30$) “çok yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir. Buna karşılık, en düşük ortalama “Okul

müdürümüz konuşması ile dinleyenleri etkiler” maddesine aittir ($\bar{X} = 3.98$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeğinin Değişime Uyum alt boyutuna ilişkin algılarının genel aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4.03$) bulunmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ölçeğinin değişime uyum alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama, “Okul müdürümüz okuldaki değişim durumlara kolaylıkla uyum sağlar” maddesine ($\bar{X} = 4.14$) “yüksek” seviyede, bunu izleyen “Okul müdürümüz değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlar” maddesi ($\bar{X} = 4.11$) “yüksek” seviyede ve “Okul müdürümüz değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar” maddesi ($\bar{X} = 4.04$) “yüksek” seviyede izlerken, en düşük ortalama ise “Okul müdürümüz değişim sürecinin gereklerini uygularken risk almaktan çekinmez” maddesine ($\bar{X} = 3.94$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 4.03$) olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz durumlarını yönetme becerileri “yüksek” seviyede olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama, “Okul müdürümüz beklenmedik bir olay meydana geldiğinde olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır” maddesine ($\bar{X} = 4.08$) “yüksek” seviyede, ardından gelen “Okul müdürümüz kriz durumlarına ilişkin çözümler üretir” maddesine ($\bar{X} = 4.06$) “yüksek” seviyede ve en düşük ortalama değeri ise “Okul müdürümüz kriz oluşmadan önce kriz sinyallerini fark eder” maddesine ($\bar{X} = 3.95$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin Bilişsel Süreçler alt boyutundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4.07$) bulunmuştur. Buna göre bilişsel süreçler alt boyutunun “yüksek” seviyede olduğu görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek ortalama, “Okul müdürümüz okulda olup bitenler hakkında ilgili kişileri bilgilendirir” maddesine ($\bar{X} = 4.26$) “çok yüksek” seviyede, diğer yandan, “Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin ipuçlarına odaklanır” maddesine ($\bar{X} = 3.98$) “yüksek” seviyede ve “Okul müdürümüz yaşanan karmaşık durumların olası sonuçlarını tahmin eder” maddesine ($\bar{X} = 4.00$) “yüksek” seviyede katıldıkları görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”

Tablo 21. *Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p
Vizyon ve İlham Sağlama	Erkek	173	3.21	0.73	0.71	0.74
	Kadın	327	3.17	0.65		
Davranış Modelini Oluşturma	Erkek	173	3.07	0.75	0.95	0.34
	Kadın	327	3.13	0.73		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	Erkek	173	3.19	0.74	0.66	0.50
	Kadın	327	3.14	0.70		
Bireysel Destek Sağlama	Erkek	173	3.12	0.74	0.52	0.60
	Kadın	327	3.09	0.70		
Entelektüel İstek Uyandırma	Erkek	173	3.12	0.77	0.93	0.34
	Kadın	327	3.06	0.71		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	Erkek	173	3.20	0.74	0.23	0.81
	Kadın	327	3.18	0.71		
Toplam	Erkek	173	3.16	0.69	0.73	0.46
	Kadın	327	3.12	0.64		

Tablo 21'deki bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, dönüşümcü liderliğin alt boyutları ve toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Vizyon ve ilham sağlama alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.21$, $SS = 0.73$) ile kadınların puan ortalaması ($\bar{X} = 3.17$, $SS = 0.65$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(498) = 0.71$, $p > .05$. Benzer şekilde, davranış modeli oluşturma erkek ($\bar{X} = 3.07$, $SS = 0.75$); kadın ($\bar{X} = 3.13$, $SS = 0.73$); $t(498) = 0.95$, $p > .05$. Grup amaçları için kendini adama erkek ($\bar{X} = 3.19$, $SS = 0.74$); kadın ($\bar{X} = 3.14$, $SS = 0.70$); $t(498) = 0.66$, $p = .50$. Bireysel destek sağlama erkek ($\bar{X} = 3.12$, $SS = 0.74$); kadın ($\bar{X} = 3.09$, $SS = 0.70$); $t(498) = 0.52$, $p > .05$. Entelektüel istek uyandırma erkek ($\bar{X} = 3.12$, $SS = 0.77$); kadın ($\bar{X} = 3.06$, $SS = 0.71$); $t(498) = 0.93$, $p > .05$. Yüksek performans beklentisini gündemde tutma erkek ($\bar{X} = 3.20$, $SS = 0.74$); kadın ($\bar{X} = 3.18$, $SS = 0.71$); $t(498) = 0.23$, $p > .05$. alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dönüşümcü liderlik toplam puanında da erkeklerin ($\bar{X} = 3.16$, $SS = 0.69$) ve kadınların ($\bar{X} = 3.12$, $SS = 0.64$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(498) = 0.73$, $p > .05$.

Tablo 22. *Dönüşümcü Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Yaş	N	X	SS	F	P	Tukey(HSD)
Vizyon ve İlham Sağlama	22-29	50	3.30	0.62	7.47	.000	2 < 4; 3 < 4
	30-39	172	3.02	0.72			
	40-49	175	3.18	0.62			
	50+	103	3.40	0.66			

Tablo 22 (Devamı)

Davranış Modelleri Oluşturma	22-29	50	3.24	0.64	6.65	.000	1 > 2; 2 < 4; 3 < 4
	30-39	172	2.93	0.78			
	40-49	175	3.07	0.68			
	50+	103	3.32	0.73			
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	22-29	50	3.28	0.65	5.39	.001	2 < 4
	30-39	172	3.03	0.76			
	40-49	175	3.14	0.67			
	50+	103	3.36	0.69			
Bireysel Destek Sağlama	22-29	50	3.23	0.71	6.89	.000	2 < 4; 3 < 4
	30-39	172	2.94	0.74			
	40-49	175	3.08	0.68			
	50+	103	3.10	0.68			
Entelektüel İstek Uyandırma	22-29	50	3.22	0.65	5.64	.001	2 < 4; 3 < 4
	30-39	172	2.94	0.77			
	40-49	175	3.05	0.71			
	50+	103	3.29	0.70			
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	22-29	50	3.31	0.65	4.85	.002	2 < 4
	30-39	172	3.08	0.77			
	40-49	175	3.18	0.68			
	50+	103	3.37	0.69			
Toplam	22-29	50	3.29	0.62	7.26	.000	1 > 2 2 < 4; 3 < 4
	30-39	172	2.99	0.70			
	40-49	175	3.12	0.61			
	50+	103	3.35	0.65			

Tablo 22'deki bulgulara bakıldığında vizyon ve ilham sağlama alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 7.47, p < .001$. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 50 yaş ve üzeri katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.40, SS = 0.66$), 30-39 yaş ($\bar{X} = 3.02, SS = 0.72$) ve 40-49 yaş grubundan ($\bar{X} = 3.18, SS = 0.62$) anlamlı düzeyde yüksektir. Davranış modelleri oluşturma alt boyutunda da yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(3, 496) = 6.65, p < .001$. 22-29 yaş grubunun puanları ($\bar{X} = 3.24, SS = 0.64$) 30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 2.93, SS = 0.78$) yüksektir. Ayrıca 50 yaş ve üzeri katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.32, SS = 0.73$), 30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 2.93, SS = 0.78$) ve 40-49 yaş grubundan ($\bar{X} = 3.07, SS = 0.68$) daha yüksektir. Grup amaçları için kendini adama alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, $F(3, 496) = 5.39, p = .001$. 50 yaş ve üzeri katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.36, SS = 0.69$), 30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 3.03, SS = 0.76$) yüksektir. Bireysel destek sağlama alt boyutunda da anlamlı bir farklılık vardır, $F(3, 496) = 6.89, p < .001$. 50 yaş ve üzeri katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.10, SS = 0.68$),

30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 2.94, SS = 0.74$) ve 40-49 yaş grubundan ($\bar{X} = 3.08, SS = 0.68$) daha yüksektir. Entelektüel istek uyandırma alt boyutunda da yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 496) = 5.64, p = .001$. Tukey testi sonuçlarına göre 50 yaş ve üzeri katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.29, SS = 0.70$), 30-39 yaş ($\bar{X} = 2.94, SS = 0.77$) ve 40-49 yaş ($\bar{X} = 3.05, SS = 0.71$) gruplarından anlamlı düzeyde yüksektir. Yüksek performans beklentisini gündemde tutma alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 4.85, p = .002$. 50 yaş ve üzeri katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.37, SS = 0.69$), 30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 3.08, SS = 0.77$) yüksektir. Son olarak, toplam dönüşümcü liderlik puanları açısından yaş grupları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir, $F(3, 496) = 7.26, p < .001$. 22-29 yaş grubunun puanları ($\bar{X} = 3.29, SS = 0.62$), 30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 2.99, SS = 0.70$) yüksektir. Ayrıca 50 yaş ve üzeri katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.35, SS = 0.65$), 30-39 yaş ($\bar{X} = 2.99, SS = 0.70$) ve 40-49 yaş ($\bar{X} = 3.12, SS = 0.61$) gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 23. Dönüşümcü Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Değişken	Mesleki Kıdem	N	X	SS	F	P	Tukey(HSD)
Vizyon ve İlham Sağlama	1-5 Yıl	45	3.38	0.63	4.56	0.04	1>2
	6-10 Yıl	78	3.05	0.71			1>3
	11-15 Yıl	83	3.01	0.69			3<4
	15+ Yıl	294	3.24	0.66			
Davranış Modelleri Oluşturma	1-5 Yıl	45	3.29	0.62	2.95	0.32	
	6-10 Yıl	78	2.99	0.67			
	11-15 Yıl	83	2.94	0.75			
	15+ Yıl	294	3.13	0.73			
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	1-5 Yıl	45	3.34	0.63	3.01	0.30	
	6-10 Yıl	78	3.04	0.72			
	11-15 Yıl	83	3.02	0.76			
	15+ Yıl	294	3.20	0.70			
Bireysel Destek Sağlama	1-5 Yıl	45	3.27	0.68	3.86	.009	1>3
	6-10 Yıl	78	2.98	0.72			
	11-15 Yıl	83	2.92	0.75			3<4
	15+ Yıl	294	3.15	0.70			
Entelektüel İstek Uyandırma	1-5 Yıl	45	3.25	0.66	2.87	0.36	
	6-10 Yıl	78	3.00	0.73			
	11-15 Yıl	83	2.91	0.74			
	15+ Yıl	294	3.12	0.74			

Tablo 23 (Devamı)

Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	1-5 Yıl	45	3.32	0.58	2.97	0.31	
	6-10 Yıl	78	3.08	0.80			
	11-15 Yıl	83	3.03	0.72			
	15+ Yıl	294	3.24	0.70			
Toplam	1-5 Yıl	45	3.31	0.60	3.97	.008	1>3
	6-10 Yıl	78	3.02	0.67			
	11-15 Yıl	83	2.98	0.68			
	15+ Yıl	294	3.18	0.65			

Tablo 23'deki bulgular incelendiğinde Vizyon ve İlham Sağlama alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(3, 496) = 4.56, p < 0.05$ Tukey HSD testi sonucunda 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının 6–10 yıl ($p < .05$). Ayrıca 11–15 yıl kıdem grubunun, 15 yıl ve üzeri kıdem grup una göre anlamlı şekilde daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Davranış Modellerini Oluşturma alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılıklar incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. $F(3, 496) = 2.95, p > .05$. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin “Davranış Modellerini Oluşturma” algılarına anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Grup Amaçları İçin Kendini Adama” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(3, 496) = 3.01, p > .05$. Bu bulgu, öğretmenlerin kıdemlerine göre grup amaçlarına adanmışlık algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Bireysel Destek Sağlama” alt boyutuna ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 3.86, p < .05$. Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.27$) 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 2.92$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek bireysel destek sağlama algısına sahip oldukları görülmüştür ($p < .05$). Ayrıca 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.15$) de 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p < .05$). Mesleki kıdem değişkenine göre “Entelektüel İstek Uyandırma” alt boyutuna ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(3, 496) = 2.87, p > .05$. Bu sonuç, öğretmenlerin kıdem sürelerinin entelektüel istek uyandırma algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma” alt boyutuna ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(3, 496) = 2.97, p > .05$. Bu bulgu, öğretmenlerin kıdem sürelerinin okul yöneticilerinin yüksek performans beklentisini gündemde tutma

davranışlarına yönelik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Mesleki kıdeme göre toplam dönüşümcü liderlik puanları üzerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $F(3, 496) = 3.97, p < .05$.

Tablo 24. *Dönüşümcü Liderlik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ortalama Sıra (Mean Rank)	χ^2 (Kruskal-Wallis H)	sd (df)	p	Tukey(HSD)
Vizyon ve İlham Sağlama	Lisans	428	3.21	255,12	7,081	2	.029*	1>3-2>3
	Yüksek Lisans	63	3.06	229,86				
	Doktora	9	2.75	134,68				
Davranış Modeli Oluşturma	Lisans	428	3.11	254,15	4,815	2	.090	
	Yüksek Lisans	63	2.99	233,80				
	Doktora	9	2.62	155,75				
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	Lisans	428	3.18	254,33	5,608	2	.061	
	Yüksek Lisans	63	3.07	233,87				
	Doktora	9	2.70	145,38				
Bireysel Destek Sağlama	Lisans	428	3.12	254,75	5,178	2	.075	
	Yüksek Lisans	63	2.98	229,56				
	Doktora	9	2.70	156,88				
Entelektüel İstek Uyandırma	Lisans	428	3.11	255,21	6.682	2	.035*	1>3-2>3
	Yüksek Lisans	63	2.95	228,02				
	Doktora	9	2.58	144,44				
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	Lisans	428	3.21	254,53	3.546	2	.170	
	Yüksek Lisans	63	3.06	225,94				
	Doktora	9	2.93	197,06				
Toplam	Lisans	428	3.16	255,08	6.315	2	.043*	1>3
	Yüksek Lisans	63	3.02	229,08				
	Doktora	9	2.70	142,75				

Eğitim düzeyi değişkeni (ör. lisans, yüksek lisans, doktora) ikiden fazla bağımsız gruptan oluştuğu için, bu grupların Dönüşümcü Liderlik Değerlendirme Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla çok gruplu karşılaştırma testi uygulanması gerekmiştir. Ancak ölçekten elde edilen puanların normal dağılım varsayımını karşılamaması ve/veya gruplardaki örneklem sayılarının eşit olmaması, parametrik testlerden biri olan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanımını uygun olmaktan çıkarmıştır. Bu nedenle, parametrik olmayan çoklu grup karşılaştırma testlerinden biri olan Kruskal–Wallis H testi tercih edilmiştir. Kruskal–Wallis H Testi, bağımsız gruplar arasında ortanca (sıra

ortalamaları) değerleri üzerinden karşılaştırma yaparak, dağılım varsayımlarına duyarlı olmaksızın güvenilir sonuçlar sunmaktadır (Büyüköztürk, 2018).

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda Vizyon ve İlham Sağlama ($\chi^2=7,081$; $p=.029$), Entelektüel İstek Uyandırma ($\chi^2=6,682$; $p=.035$) alt boyutları ile ölçeğin toplam puanında ($\chi^2=6,315$; $p=.043$) anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ortalama sıra değerleri, lisans mezunu öğretmenlerin bu boyutlarda doktora mezunlarına göre daha yüksek algıya sahip olduğunu; ayrıca vizyon ve ilham sağlama ile entelektüel istek uyandırma boyutlarında yüksek lisans mezunlarının da doktora mezunlarından daha olumlu görüş bildirdiğini göstermektedir ($1>3$; $2>3$). Buna karşılık Davranış Modeli Oluşturma ($p=.090$), Grup Amaçları İçin Kendini Adama ($p=.061$), Bireysel Destek Sağlama ($p=.075$) ve Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma ($p=.170$) boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeğine ve kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem alt boyutları ile ilgili; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 25. *Kriz Yönetimi Becerileri Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kriz Öncesi Dönem	Erkek	173	3.82	0.91	0.62	0.53
	Kadın	327	3.77	0.90		
Kriz Dönemi	Erkek	173	3.70	1.06	0.77	0.43
	Kadın	327	3.62	1.04		
Kriz Sonrası Dönem	Erkek	173	3.83	1.00	0.60	0.54
	Kadın	327	3.77	0.98		
Toplam	Erkek	173	3.79	0.96	0.68	0.49
	Kadın	327	3.73	0.94		

Tablo 25'teki bulgulara göre tüm alt boyutlarda ve toplam puanda $p>.05$ olduğu için cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Erkeklerin ortalama

puanları her boyutta kadınlara göre biraz daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 26. *Kriz Yönetim Becerileri Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Yaş	N	X	SS	F	P	Tukey (HSD)
Kriz Öncesi Dönem	22-29	50	3.99	0.75	3.83	.010	2 < 4
	30-39	172	3.65	0.93			
	40-49	175	3.74	0.94			
	50+	103	3.98	0.85			
Kriz Dönemi	22-29	50	3.87	0.94	8.04	.000	1 > 2; 4 > 2; 4 > 3
	30-39	172	3.42	1.10			
	40-49	175	3.60	1.07			
	50+	103	4.01	0.86			
Kriz Sonrası Dönem	22-29	50	4.04	0.78	7.10	.000	1 > 2; 4 > 2; 4 > 3
	30-39	172	3.60	1.04			
	40-49	175	3.72	1.01			
	50+	103	4.10	0.84			
Toplam	22-29	50	3.98	0.76	7.07	.000	1 > 2; 4 > 2; 4 > 3
	30-39	172	3.56	0.99			
	40-49	175	3.69	0.97			
	50+	103	4.05	0.82			

Tablo 26’da ki bulgulara göre Kriz Öncesi Dönem boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 3.83, p = .010$. Tukey HSD testi sonuçları, 50 yaş ve üzeri grubun ($\bar{X} = 3.98, SS = 0.85$) 30-39 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.65, SS = 0.93$) göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Kriz Dönemi boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 8.04, p < .001$. Tukey HSD sonuçlarına göre, 22-29 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.87, SS = 0.94$) ve 50 yaş ve üzeri grubun ($\bar{X} = 4.01, SS = 0.86$) puanları 30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 3.42, SS = 1.10$) anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, 50 yaş ve üzeri grubun puanları 40-49 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.60, SS = 1.07$) göre de anlamlı olarak daha yüksektir. Kriz Dönemi boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 8.04, p < .001$. Tukey HSD sonuçlarına göre, 22-29 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.87, SS = 0.94$) ve 50 yaş ve üzeri grubun ($\bar{X} = 4.01, SS = 0.86$) puanları 30-39 yaş grubundan ($\bar{X} = 3.42, SS = 1.10$) anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, 50 yaş ve üzeri grubun puanları 40-49 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.60, SS = 1.07$) göre de anlamlı olarak daha yüksektir. Kriz Sonrası Dönem boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 7.10, p < .001$. Tukey HSD sonuçları, 22-29 yaş grubunun ($\bar{X} = 4.04, SS = 0.78$) ve 50 yaş ve üzeri grubun ($\bar{X} = 4.10, SS = 0.84$) puanlarının 30-39 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.60, SS = 1.04$) göre

anlamli derecede yu'ksek oldu'ğunu; ayrıca 50 yaş ve u'zeri grubun 40-49 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.72$, $SS = 1.01$) g'ore anlamli derecede daha yu'ksek puan aldı'ğını g'ostermiştir. Kriz Y'onetimi Toplam Puanıa'ısından da yaş grupları arasında anlamli farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 7.07$, $p < .001$. Tukey HSD testi, 22-29 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.98$, $SS = 0.76$) ve 50 yaş ve u'zeri grubun ($\bar{X} = 4.05$, $SS = 0.82$) puanlarının 30-39 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.56$, $SS = 0.99$) g'ore anlamli derecede daha yu'ksek oldu'ğunu; ayrıca 50 yaş ve u'zeri grubun 40-49 yaş grubuna ($\bar{X} = 3.69$, $SS = 0.97$) g'ore anlamli derecede daha yu'ksek puan aldı'ğını ortaya koymuştur.

Tablo 27. *Kriz Y'onetimi Becerileri Algılarının Mesleki Kıdem De'ğişkenine G'ore Farklılaşıp Farklılaşmadı'ğına İlişkin Bulgular*

De'ğişken	Mesleki Kıdem	N	X	SS	F	P	Tukey(HSD)
Kriz 'Öncesi D'önem	1-5 Yıl	45	4.02	0.75	3.47	.016	1 > 3
	6-10 Yıl	78	3.69	0.85			
	11-15 Yıl	83	3.55	0.98			
	15+	294	3.84	0.91			
Kriz D'önemi	1-5 Yıl	45	3.87	0.93	4.19	.006	1 > 3 3 < 4
	6-10 Yıl	78	3.51	1.01			
	11-15 Yıl	83	3.34	1.08			
	15+	294	3.73	1.05			
Kriz Sonrası D'önem	1-5 Yıl	45	4.06	0.75	4.96	.004	1 > 3 3 < 4
	6-10 Yıl	78	3.69	0.94			
	11-15 Yıl	83	3.49	1.08			
	15+	294	3.86	0.99			
Toplam	1-5 Yıl	45	4.00	0.73	4.50	.004	1 > 3 3 < 4
	6-10 Yıl	78	3.64	0.90			
	11-15 Yıl	83	3.47	1.01			
	15+	294	3.82	0.95			

Okul y'öneticilerinin kriz y'önetimi d'üzeylerinin mesleki kıdem de'ğişkenine g'ore anlamli bir farklılık g'österip g'östermedi'ğini belirlemek amacıyla tek y'önlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 33'deki bulgulara g'ore analiz sonu'çlarına g'ore, kriz 'öncesi d'önem $F(3, 496) = 3.47$, $p = .016$, kriz d'önemi $F(3, 496) = 4.19$, $p = .006$, kriz sonrası d'önem $F(3, 496) = 4.96$, $p = .004$ ve toplam kriz y'önetimi puanları $F(3, 496) = 4.50$, $p = .004$ a'ısından mesleki kıdeme g'ore anlamli d'üzeyde farklılıklar bulunmuştur. Kriz 'öncesi d'önem puanları a'ısından 1-5 yıl kıdemli katılımcılar, 11-15 yıl kıdeme sahip olanlardan anlamli d'üzeyde daha yu'ksek puan almıştır (1-5 yıl > 11-15 yıl, $p < .05$). Kriz d'önemi puanlarında, 1-5 yıl kıdemli olanlar, 11-15 yıl kıdemlilerden daha yu'ksek puan alırken; 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar, 15 yıl ve u'zeri 'alışanlardan anlamli d'üzeyde daha d'uşuk puan almıştır (1-5 yıl

> 11–15 yıl; 11–15 yıl < 15+ yıl, $p < .05$). Kriz sonrası dönem için de benzer şekilde, 1–5 yıl çalışanların puan ortalaması, 11–15 yıl kıdem grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş; ayrıca 11–15 yıl çalışanların puanları, 15 yıl ve üzeri çalışanlardan anlamlı şekilde daha düşük çıkmıştır (1–5 yıl > 11–15 yıl; 11–15 yıl < 15+ yıl, $p < .05$). Toplam kriz yönetimi puanlarında ise 1–5 yıl kıdemli katılımcılar, 11–15 yıl kıdemlilere göre anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Öte yandan, 11–15 yıl çalışanların toplam puan ortalaması, 15+ yıl çalışanlardan anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur (1–5 yıl > 11–15 yıl; 11–15 yıl < 15+ yıl, $p < .05$).

Tablo 28. *Kriz Yönetim Becerileri Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ortalama Sıra (Mean Rank)	χ^2 (Kruskal-Wallis H)	sd (df)	P
Kriz Öncesi Dönem	Lisans	428	3.80	253,64	4.778	2	.092
	Yüksek Lisans	63	3.73	238,33			
	Doktora	9	3.30	147,31			
Kriz Dönemi	Lisans	428	3.69	256,95	10.523	2	.005
	Yüksek Lisans	63	3.44	219,42			
	Doktora	9	3.73	118,75			
Kriz Sonrası Dönem	Lisans	428	3.82	253,92	3.856	2	.145
	Yüksek Lisans	63	3.68	234,13			
	Doktora	9	3.29	165,44			
Toplam	Lisans	428	3.78	255,06	6.660	2	.036
	Yüksek Lisans	63	3.61	229,94			
	Doktora	9	3.15	137,13			

Tablo 28., sınıf öğretmenlerinin kriz yönetimine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından Kruskal–Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, kriz öncesi döneme ilişkin algılar eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $\chi^2(2) = 4.78$, $p = .092$. Ortalama sıra değerleri incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin (Mean Rank = 253.64) yüksek lisans (Mean Rank = 238.33) ve doktora mezunu öğretmenlere (Mean Rank = 147.31) kıyasla daha yüksek algı puanlarına sahip olduğu görülmektedir; ancak bu fark anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Buna karşın, kriz dönemi algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $\chi^2(2) = 10.52$, $p = .005$. Ortalama sıra değerleri, lisans mezunu öğretmenlerin (Mean Rank = 256.95) kriz dönemine ilişkin algılarının, yüksek lisans (Mean Rank = 219.42) ve doktora mezunu öğretmenlere (Mean Rank = 118.75) göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kriz sonrası döneme ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir, $\chi^2(2) = 3.86$, $p = .145$. Ortalama sıra

değerleri lisans mezunu öğretmenlerde (Mean Rank = 253.92) daha yüksek olmakla birlikte, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ölçeğin toplam puanları üzerinden yapılan analizde ise eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır, $\chi^2(2) = 6.66$, $p = .036$. Ortalama sıra değerleri, lisans mezunu öğretmenlerin (Mean Rank = 255.06) toplam algı puanlarının, yüksek lisans (Mean Rank = 229.94) ve doktora mezunu öğretmenlere (Mean Rank = 137.13) kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ölçeğine ve etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler alt boyutları ile ilgili; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 29. *Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Etkili İletişim	Erkek	173	4.38	0.69	4.10	.000
	Kadın	327	4.08	0.91		
Değişime Uyum	Erkek	173	4.18	0.85	2.11	.035
	Kadın	327	3.97	0.95		
Kriz Yönetimi	Erkek	173	4.11	0.89	1.38	.166
	Kadın	327	3.98	0.98		
Bilişsel Süreçler	Erkek	173	4.21	0.88	2.36	.019
	Kadın	327	4.00	0.96		
Toplam	Erkek	173	4.22	0.79	2.54	.011
	Kadın	327	4.01	0.92		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, Tablo 29’ deki bulgulara bakıldığında Etkili İletişim alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.38$, $SS = 0.69$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 4.08$, $SS = 0.91$) anlamlı derecede yüksektir, $t(498) = 4.10$, $p < .001$. Değişime Uyum alt boyutunda da erkeklerin ortalaması ($\bar{X} = 4.18$, $SS = 0.85$) kadınların ortalamasından ($\bar{X} = 3.97$, $SS = 0.95$) anlamlı derecede yüksektir, $t(498) = 2.11$, $p = .035$. Kriz Yönetimi alt boyutunda erkekler ($\bar{X} = 4.11$, $SS = 0.89$) ve kadınlar ($\bar{X} = 3.98$, $SS = 0.98$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(498) = 1.38$, $p = .166$. Buna karşılık, Bilişsel Süreçler alt boyutunda erkeklerin ortalaması ($\bar{X} = 4.21$, $SS = 0.88$) kadınların

ortalamasından ($\bar{X} = 4.00$, $SS = 0.96$) anlamlı derecede yüksektir, $t(498) = 2.36$, $p = .019$. Toplam puan açısından bakıldığında, erkekler $\bar{X}$ ($\bar{X} = 4.22$, $SS = 0.79$) kadınlardan ($\bar{X} = 4.01$, $SS = 0.92$) anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır, $t(498) = 2.54$, $p = .011$.

Tablo 30. *Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Tukey(HSD)
Etkili İletişim	22-29	50	4.26	0.81	5.698	.001	2 < 4(p < .001)
	30-39	172	4.04	0.91			
	40-49	175	4.13	0.88			
	50+	103	4.46	0.64			
Değişime Uyum	22-29	50	4.17	0.81	8.329	.000	2 < 4 (p < .001)
	30-39	172	3.83	0.98			
	40-49	175	3.99	0.94			
	50+	103	4.37	0.70			
Kriz Yönetimi	22-29	50	4.13	0.88	7.422	.000	2 < 4 (p < .001)
	30-39	172	3.82	1.02			
	40-49	175	4.00	0.95			
	50+	103	4.36	0.75			
Bilişsel Süreçler	22-29	50	4.14	0.82	7.102	.000	2 < 4 (p < .001)
	30-39	172	3.87	1.04			
	40-49	175	4.09	1.00			
	50+	103	4.41	0.73			
Toplam	22-29	50	4.17	0.80	7.696	.000	2 < 4 (p < .001)
	30-39	172	3.89	0.95			
	40-49	175	4.06	0.90			
	50+	103	4.41	0.68			

Tablo 30'daki verilere bakıldığında yaş gruplarının Etkili İletişim, Değişime Uyum, Kriz Yönetimi, Bilişsel Süreçler ve Toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Etkili İletişim için yapılan ANOVA sonucunda grup farklılıkları anlamlı bulunmuştur, $F(3, 496) = 5.70$, $p = .001$. Tukey HSD testi, 30-39 yaş grubunun ($\bar{X} = 4.04$, $SS = 0.91$) 50 ve üzeri yaş grubuna ($\bar{X} = 4.46$, $SS = 0.64$) göre anlamlı olarak daha düşük puan aldığını göstermiştir ($p < .001$). Değişime Uyum puanlarında da anlamlı grup farkları belirlenmiş, $F(3, 496) = 8.33$, $p < .001$. 30-39 yaş grubu ($\bar{X} = 3.83$, $SS = 0.98$) ile 50+ yaş grubu ($\bar{X} = 4.37$, $SS = 0.70$) arasında anlamlı fark vardır ($p < .001$). Kriz Yönetimi değişkeninde de yaşa göre anlamlı farklılık gözlenmiş, $F(3, 496) = 7.42$, $p < .001$; 30-39 yaş grubu ($\bar{X} = 3.82$, $SS = 1.02$) 50+ grubundan ($\bar{X} = 4.36$, $SS = 0.75$) daha düşük puan almıştır ($p < .001$). Bilişsel Süreçler açısından da grup farklılıkları anlamlı bulunmuş, $F(3, 496) = 7.10$, $p < .001$; 30-39 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.87$, $SS = 1.04$) 50+ yaş grubuna ($\bar{X} = 4.41$, $SS = 0.73$)

göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür ($p < .001$). Toplam puanlarda da anlamlı fark mevcuttur, $F(3, 496) = 7.70, p < .001$; 30-39 yaş grubu ($\bar{X} = 3.89, SS = 0.95$) ile 50+ yaş grubu ($\bar{X} = 4.41, SS = 0.68$) arasında anlamlı fark vardır ($p < .001$).

Tablo 31. *Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Tukey(HSD)
Etkili İletişim	1-5 Yıl	45	4.22	0.84	1.320	.267	
	6-10 Yıl	78	4.08	0.79			
	11-15 Yıl	83	4.06	0.90			
	15+	294	4.23	0.86			
Değişime Uyum	1-5 Yıl	45	4.15	0.81	2.658	.048	2 < 4 (p < .05)
	6-10 Yıl	78	3.87	0.90			
	11-15 Yıl	83	3.86	1.00			
	15+	294	4.11	0.91			
Kriz Yönetimi	1-5 Yıl	45	4.12	0.84	3.819	.010	3 < 4 (p < .05)
	6-10 Yıl	78	3.89	0.92			
	11-15 Yıl	83	3.76	1.06			
	15+	294	4.12	0.92			
Bilişsel Süreçler	1-5 Yıl	45	4.12	0.82	3.052	.028	3 < 4
	6-10 Yıl	78	3.91	0.88			
	11-15 Yıl	83	3.88	1.20			
	15+	294	4.18	0.92			
Toplam	1-5 Yıl	45	4.15	0.80	2.841	.037	3 < 4 (p < .05)
	6-10 Yıl	78	3.94	0.84			
	11-15 Yıl	83	3.90	1.01			
	15+	294	4.17	0.87			

Tablo 31'deki verilere bakıldığında Mesleki kıdeme göre Etkili İletişim puanları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 496) = 1.32, p = .267$. Değişime Uyum puanlarında ise mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir, $F(3, 496) = 2.66, p = .048$. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 6–10 yıl kıdeme sahip olanların puanları ($\bar{X} = 3.87, SS = 0.90$), 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların puanlarından ($\bar{X} = 4.11, SS = 0.91$) anlamlı olarak daha düşüktür ($p < .05$). Kriz Yönetimi puanlarında da anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(3, 496) = 3.82, p = .010$. Post-hoc analiz, 11–15 yıl kıdeme sahip olanların ($\bar{X} = 3.76, SS = 1.06$), 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X} = 4.12, SS = 0.92$) anlamlı derecede daha düşük puan aldığını göstermiştir ($p < .05$). Bilişsel Süreçler boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık vardır, $F(3, 496) = 3.05, p = .028$. Tukey testi, 11–15 yıl kıdeme sahip olanların puanlarının ($\bar{X} = 3.88, SS = 1.20$), 15 yıl

ve üzeri kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X} = 4.18$, $SS = 0.92$) daha düşük olduğunu, ancak bu farkın anlamlılık sınırında olduğunu göstermektedir ($p = .059$). Toplam puanlar açısından da mesleki kıdeme göre anlamlı fark bulunmuştur, $F(3, 496) = 2.84$, $p = .037$. Buna göre, 11–15 yıl kıdeme sahip olanların toplam puanları ($\bar{X} = 3.90$, $SS = 1.01$), 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X} = 4.17$, $SS = 0.87$) anlamlı derecede daha düşüktür ($p < .05$).

Tablo 32. *Anlam Yaratma Yeterliği Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ortalama Sıra (Mean Rank)	χ^2 (Kruskal-Wallis H)	sd (df)	P	Tukey (HSD)
Etkili İletişim	Lisans	428	4.31	253.93	3.779	2	.151	
	Yüksek Lisans	63	4.01	233.66				
	Doktora	9	3.75	168.56				
Değişime Uyum	Lisans	428	4.07	254.66	4.624	2	.099	
	Yüksek Lisans	63	3.84	229.11				
	Doktora	9	3.56	165.06				
Kriz Yönetimi	Lisans	428	4.07	255.03	6.640	2	.036*	1>3- 2>3
	Yüksek Lisans	63	3.83	229.85				
	Doktora	9	3.40	139.81				
Bilişsel Süreçler	Lisans	428	4.12	255.23	5.063	2	.080	
	Yüksek Lisans	63	3.85	224.54				
	Doktora	9	3.71	170.63				
Toplam	Lisans	428	4.12	254.55	4.318	2	.115	
	Yüksek Lisans	63	3.88	229.52				
	Doktora	9	3.63	167.88				

Tablo 32 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin etkili iletişim, değişime uyum, bilişsel süreçler ve ölçek toplam puanlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Buna karşın, kriz yönetimi boyutunda eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır, $\chi^2(2) = 6.64$, $p = .036$.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile kriz yönetim ve anlam yaratma yeterliliklerine ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir.

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri ile Kriz Yönetim ve Anlam Yaratma Yeterliliklerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

No	Değişken	1a	1b	1c	1d	1e	1f	1t	2a	2b	2c	2t	3a	3b	3c	3d	3t
1a	VİS	1															
1b	DMO	.88**	1														
1c	GAO	.90**	.89**	1													
1d	BDS	.84**	.86**	.89**	1												
1e	EDS	.81**	.83**	.87**	.88**	1											
1f	YPB	.70**	.68**	.72**	.71**	.71**	1										
1t	DLT	.94**	.94**	.97**	.95**	.92**	.79**	1									
2a	KÖ	.51**	.49**	.51**	.50**	.49**	.43**	.53**	1								
2b	KD	.54**	.54**	.55**	.54**	.53**	.45**	.57**	.84**	1							
2c	KS	.55**	.54**	.56**	.56**	.55**	.45**	.59**	.87**	.91**	1						
2t	KT	.56**	.55**	.57**	.56**	.55**	.46**	.59**	.92**	.96**	.98**	1					
3a	Eİ	.58**	.59**	.61**	.58**	.54**	.41**	.61**	.57**	.58**	.61**	.62**	1				
3b	DU	.63**	.62**	.65**	.61**	.61**	.48**	.66**	.65**	.67**	.72**	.72**	.88**	1			
3c	KY	.61**	.61**	.64**	.61**	.60**	.51**	.65**	.68**	.69**	.74**	.74**	.86**	.93**	1		
3d	BS	.58**	.59**	.61**	.57**	.57**	.48**	.62**	.62**	.62**	.68**	.68**	.84**	.89**	.91**	1	
3t	AYT	.62**	.63**	.65**	.61**	.61**	.49**	.66**	.65**	.66**	.72**	.72**	.93**	.96**	.96**	.97**	1

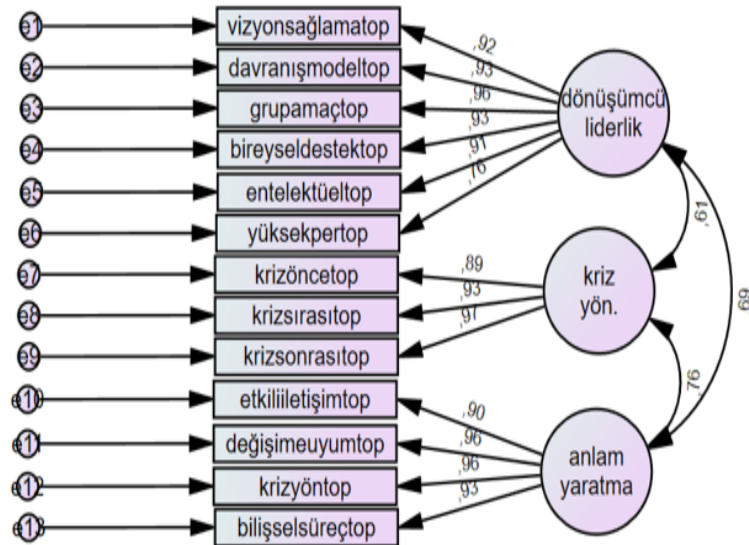
Not. Tabloda yer alan değerler Pearson korelasyon katsayılarını göstermektedir. * $p < .05$, ** $p < .01$

Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, dönüştürücü liderliğin alt boyutları olan vizyon sağlama, davranış modeli, grup amaçları, bireysel destek ve entelektüel uyarım değişkenleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($r = .81$ ile $r = .90$ arasında, $p < .01$). Dönüştürücü liderlik toplam puanı ile alt boyutlar arasında da çok yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Kriz yönetimi boyutları (kriz öncesi, kriz sırası, kriz sonrası) arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar gözlenmiştir ($r = .84 - .91$, $p < .01$). Ayrıca kriz yönetimi toplam puanı ile kriz dönemlerine ilişkin boyutlar arasında oldukça güçlü ilişkiler saptanmıştır (ör., kriz yönetimi ile kriz sonrası $r = .98$, $p < .01$). Dönüştürücü liderlik ile kriz yönetimi arasında orta-yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir ($r = .53 - .59$, $p < .01$). Benzer şekilde, etkili iletişim, değişime uyum, kriz yöntemleri, bilişsel süreçler ve anlam yaratma değişkenleri kriz yönetimi ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur (ör., kriz yöntemleri ile kriz yönetimi $r = .74$, $p < .01$; anlam yaratma ile $r = .72$, $p < .01$). Son olarak, anlam yaratma değişkeni ile etkili iletişim ($r = .93$, $p < .01$), değişime uyum ($r = .96$, $p < .01$), kriz yöntemleri ($r = .96$, $p < .01$) ve bilişsel süreçler ($r = .97$, $p < .01$) arasında çok yüksek düzeyde pozitif ilişkiler gözlenmiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi” Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik becerileri ile kriz yönetim becerileri arasındaki ilişkide anlam yaratma yeterliliklerinin aracılık rolü var mıdır? olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan modeli test etmek için ilk adımda ölçüm modeli incelenmiştir. Ölçüm modeline ilişkin analiz sonuçları Şekil 5 de verilmiştir.

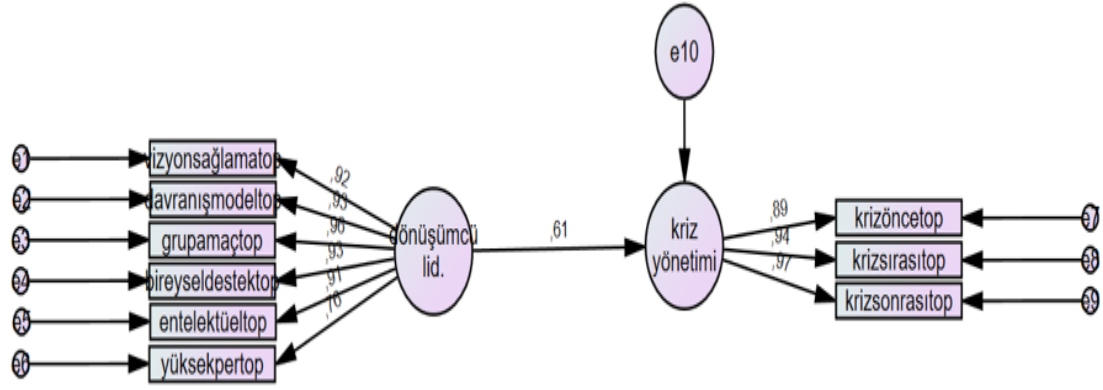
Şekil 5. Ölçüm Modeli



CMIN=184,321; DF=62; CMIN/DF=2,973; $p=,000$; RMSEA=,063; CFI=,986; GFI=,944

Şekil 5 incelendiğinde ki-kare değeri $\chi^2=184.321$ serbestlik derecesi ise $sd=62$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=2.973$ elde edilmiştir. Modele ait uyum iyiliği indeksi değerlerinden $RMSEA=.06$, $GFI=.94$, $AGFI=.918$, $CFI=.99$, $IFI=.986$ olarak hesaplanmıştır. Modele ait uyum değerlerinin mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür. DFA sonucunda standardize edilmiş yol katsayılarının .61 ile .76 arasında hesaplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .76 ile .96 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ölçüm modelinin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisi test edilmiş ve sonuçlar Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6. Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Kriz Yönetimi Becerileri Üzerindeki Etkisini Gösteren Model.



CMIN=76,354; DF=26; CMIN/DF=2,937; $p=.000$; $RMSEA=.062$; $CFI=.991$; $GFI=.965$

Şekil 6’da, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan modele ait uyum değerlerinin mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=2.937$, $RMSEA=.06$, $GFI=.97$, $AGFI=.94$, $CFI=.99$, $IFI=.99$).

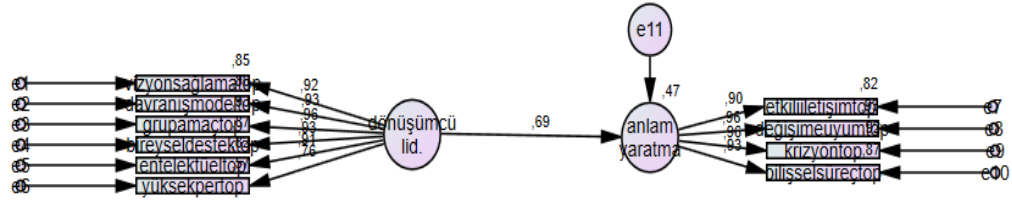
Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Kriz Yönetimi Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Bulguları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	S.E.	C.R. (t)	P
Kriz Yönetimi ← Dönüşümcü Liderlik	.61	.030	9.926	***

Tablo incelendiğinde, dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri arasındaki doğrudan etkiyi ifade eden yolun anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin anlam yaratma yeterlikleri üzerindeki etkisi test edilmiş ve sonuçlar Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7. Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Üzerindeki Etkisini Gösteren Model.



CMIN=124,241; DF=34; CMIN/DF=3,654; p=,000; RMSEA=,073; CFI=,987; GFI=,950

Şekil 7’de, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin anlam yaratma yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=3.654$, RMSEA= .07, GFI=.95, AGFI=.92, CFI=.99, IFI=.99).

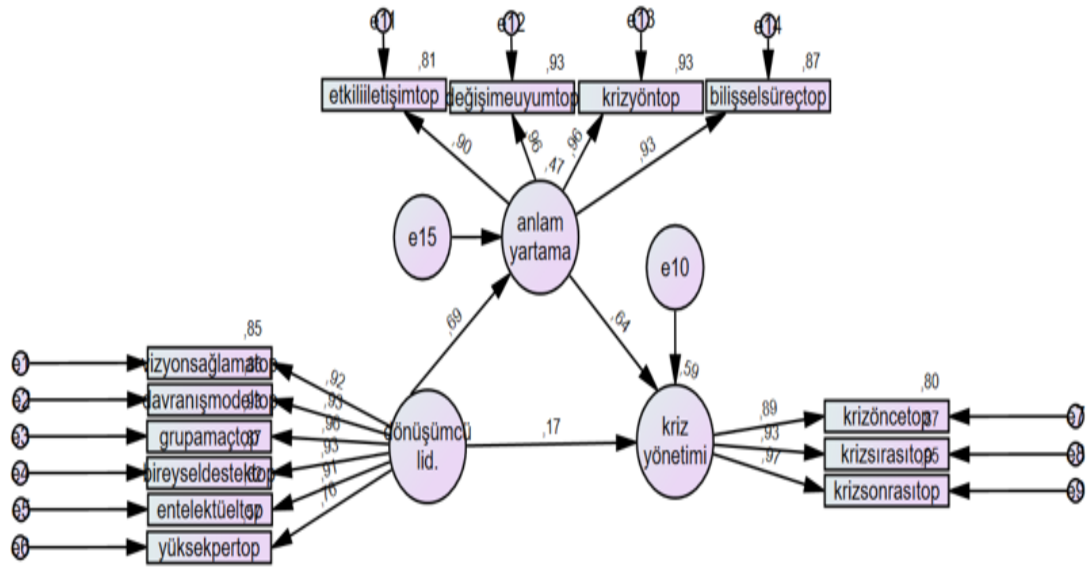
Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Analiz Bulguları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	S.E.	C.R. (t)	P
Anlam Yaratma ← Dönüşümcü Liderlik	.69	.034	11.856	***

Tablo 35 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik becerilerinin anlam yaratma yeterlikleri arasındaki doğrudan etkiyi ifade eden yolun anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz anlam yaratma yeterlikleri üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisinde okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık rolüne ilişkin gerçekleştirilen YEM analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerilerini etkileyeceği varsayılmıştır. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin kriz yönetimi becerileri ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Değişkenler arasındaki bu ilişkilerden yola çıkılarak anlam yaratma yeterlikleri hem bağımlı hem de aracı değişken kabul edilerek yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri üzerindeki etkisinde okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin aracılık rolünün incelendiği modele ait uyum indeksleri Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 8. *Dönüşümcü Liderlik İle Kriz Yönetimi Arasında Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolü.*



CMIN=184,321; DF=62; CMIN/DF=2,973; p=,000; RMSEA=,063; CFI=,986; GFI=,944

Dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasında anlam yaratma yeterliklerinin aracılık rolüne yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modeli sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=2.973$, RMSEA= .06, GFI=.94, AGFI=.92, CFI=.99, IFI=.99).

Dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisinde anlam yaratma yeterliklerinin aracı rolü test edilmiştir. Değişkenlere ait regresyon katsayıları (β), standart hata değerleri ve aracılık rolü sonuçları verilmiştir.

Tablo 36. *Dönüşümcü Liderliğin Kriz Yönetimi Üzerindeki Etkisinde Anlam Yaratma Yeterliklerinin Aracılık Rolüne Ait Bulgular*

	Sonuç Değişkenleri			
	Anlam Yaratma		Kriz Yönetimi	
	β	S. E.	β	S. E.
Dönüşümcü lider (c yolu)			.58*	.024
R ²			.611	
Dönüşümcü lider (a yolu)	.69*	.017		
R ²	.968			
Dönüşümcü lider (c' yolu)			.17*	.078
Anlam yaratma (b yolu)			.64*	.055
R ²			.958	
Dolaylı etki			.778*(.618947)	

Dönüşümcü liderlik kriz yönetimi üzerindeki rolü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = .58$; $p < 0.001$). Dönüşümcü liderlik anlam yaratma arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ($\beta = .69$; $p < 0.001$). Dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki dolaylı etki .778 ve %95 güven aralığı (.618 ile .947) olarak elde edilmiştir. Aracı değişken olan anlam yaratma analize dahil edildiğinde dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkinin azaldığı görülmüştür. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında devam eden ilişki azalıyorsa kısmi aracılık etkisi olduğunu söyleyebiliriz (Baron ve Kenny, 1986). Dolayısıyla dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisinde anlam yaratmanın aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin algılarına yönelik okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerini ve bu becerilerin ölçek alt boyutlarını hangi düzeyde uyguladıklarına ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik becerilerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde bu genel sonuç, Türkiye’de yapılan benzer çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir; örneğin Şahin’in (2020) İstanbul örneklemlili çalışmasında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından olumlu/orta-yüksek düzeyde algılandığı raporlanmıştır (Şahin, 2020). Bu bulgular, Kiriş (2019) ve Daşdemir vd. (2023) çalışmalarında elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Kiriş’in (2019) araştırmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algıladıkları düzeyin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Daşdemir vd. (2023) de öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini yeterli ancak geliştirilebilir bir düzeyde algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinden "Vizyon ve İlham Sağlama" boyutunun genel ortalaması yüksek bir seviyede değerlendirilmiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin bu boyutta öğretmenleri motive etme ve ilham verme konusunda etkili olduklarını, ancak bu alanda daha fazla gelişim fırsatının bulunduğunu göstermektedir. Alt maddeler incelendiğinde, en yüksek ortalama "Okul yöneticimiz güçlüklerle baş edebilmek için kapasite ve mantığa sahiptir" ifadesine ait olup, bu da yöneticilerin kriz yönetimi ve problem çözme becerilerinin öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. En düşük ortalama ise "Okul yöneticimiz, bizlerin liderler gibi hareket etmemizi sağlar" ifadesine ait olup, bu durum yöneticilerin öğretmenleri liderlik rollerine teşvik etme konusunda daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Örneğin, Cici (2021) dönüşümcü liderlik algılarında en yüksek ilişkinin "vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli" boyutlarında olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Sağdıç (2023) dönüşümcü liderlik algısı boyutlarından "vizyon-

ilham sağlama ve uygun rol modeli olma" ortalama puanının 3.98 olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmalar, okul yöneticilerinin vizyon belirleme ve ilham verme konularında öğretmenler tarafından genellikle olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinden "Vizyon ve İlham Sağlama" boyutunun öğretmenler tarafından yüksek düzeyde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle yöneticilerin kriz yönetimi ve problem çözme becerileri ve okul yöneticilerinin belirlenen hedefler doğrultusunda genel amaçlar ile ilgili fikirler vermesi olumlu algılanırken, öğretmenlerin liderlik rollerine teşvik edilme konusunda daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin vizyon ve ilham sağlama boyutunda güçlü bir performans sergilemesi, öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkileyebilir. Bu liderlik davranışı, öğretmenlerin okulun amaçlarını benimsemelerini, yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretmelerini teşvik eder (Bass & Riggio, 2006). Ayrıca, öğretmenler yöneticilerinden ilham aldıklarında, mesleki bağlılıkları artar ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik daha tutkulu ve etkili bir şekilde katkıda bulunurlar (Cici, 2021; Sağdıç, 2023). Okul yöneticileri vizyon ve ilham sağlama boyutunda güçlü bir performans sergilemekle, öğretmenleri liderlik rollerine teşvik etme gibi davranışları daha sistematik bir şekilde geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin belirlenen hedefler doğrultusunda genel amaçlar ile ilgili fikirler sunması, öğretmenlerin okulun vizyon ve misyonunu anlamalarını ve benimsemelerini kolaylaştıracağı söylenebilir. Bu tür yöneticilik davranışları, öğretmenlerin kendi çalışmalarını okulun genel hedefleriyle uyumlu hâle getirmelerini sağlar ve örgütsel bağlılığı güçlendirir (Cici, 2021; Sağdıç, 2023). Okul yöneticilerinin öğretmenleri liderlik rollerine teşvik etme konusunda daha fazla çaba göstermesi, öğretmenlerin sorumluluk almaya, inisiyatif kullanmaya ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik motivasyonlarını güçlendirebilir (Bass & Riggio, 2006). Bu davranış, öğretmenlerin okulun karar alma süreçlerine katılımını artırır ve onların profesyonel özerkliklerini destekleyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik rollerine yönlendirilmesi, okul içinde işbirliği ve ekip çalışmasını güçlendirir, öğretmenlerin kendi sınıf ve okul ortamlarında daha etkili birer lider olarak hareket etmelerini sağlayabilir (Cici, 2021; Sağdıç, 2023).

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin alt boyutu olan davranış modelleri oluşturma boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden davranış modelleri oluşturma boyutuna ilişkin öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Karadağ ve Gültekin (2017) yılında yöneticilerin öğretmenler için olumlu davranış modelleri oluşturma düzeylerinin 3.00–3.20 aralığında değiştiğini ve bu durumun yöneticilerin davranışsal liderlik

yöneticilerinin geliştirilmeye açık olduğunu vurgulamıştır. Demirtaş ve Çoban (2020) yılında araştırmasında da okul yöneticilerinin örnek davranışlar sergileme, etik tutum gösterme ve öğretmenlere rehberlik etme konularında olumlu ancak tam anlamıyla yüksek düzeyde bir algı oluşturamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından iyi bir lider modeli olarak yüksek düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, yöneticilerin öğretmenler için davranışlarıyla örnek olma, liderlikte tutarlılık sergileme ve etik değerlere dayalı yönlendirme konularında başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Okul yöneticimiz bizleri sadece sözleriyle değil, davranışlarıyla yönlendirir” boyutu ile liderin, yalnızca söylemleriyle değil, tutarlı davranışları, etik duruşu ve kişisel örnekliğiyle izleyenlerine rehberlik eder (Bass & Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, söyledikleri ile yaptıkları arasında tutarlılık göstererek, çalışanlarda güven duygusu yaratır ve bu sayede örgüt üyeleri üzerinde kalıcı bir etki oluştururlar (Avolio & Bass, 1995). Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenleri yalnızca sözel yönlendirmelerle değil, davranışsal örnekleriyle de motive etmesi, öğretmenlerin lideri benimsemesini ve okulun vizyonuna gönüllü olarak katkı sağlamasını mümkün kılar (Leithwood & Jantzi, 2000). Yapılan araştırma sonucunda da öğretmenler, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları kapsamında davranışlarıyla örnek olma ve tutumlarıyla yönlendirme konularında olumlu algılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgularla birlikte düşünüldüğünde, mevcut araştırmada elde edilen sonuçların önceki çalışmalarla tutarlı olduğu ve okul yöneticilerinin öğretmenler nezdinde güven veren, ilham kaynağı olan ve davranışlarıyla örnek teşkil eden liderler olarak değerlendirildikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin alt boyutu olan grup amaçları için kendini adanma boyutuna yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları kapsamında özellikle ortak amaçlara yönlendirme ve ekip çalışmasını teşvik etme konularında olumlu algılara sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Karadağ ve Gültekin (2017) çalışmalarında da okul yöneticilerinin örgüt üyelerini ortak hedeflere yönlendirme ve amaç birliği oluşturma konularında etkili oldukları; ancak bu etkinliğin çok yüksek düzeyde olmadığı, geliştirilmeye açık olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, Demirtaş ve Çoban (2020) araştırmalarında okul yöneticilerinin ekip çalışması, katılımcı karar alma ve hedef odaklı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı, örgütsel bağlılığı güçlendirdiği ve okulun genel performansına olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Benzer biçimde Leithwood ve Jantzi (2000), dönüşümcü liderliğin temel unsurlarından biri olarak görülen “ortak amaçlara

adanmışlık” boyutunun, okul içi etkileşimleri güçlendirdiğini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığını ifade etmiştir. Bu çerçevede, “Grup Amaçları İçin Kendini Adama” boyutuna ilişkin elde edilen bulgular öğretmenlerin okul yöneticilerinin katılımcı, iş birliğine dayalı ve hedef odaklı liderlik davranışlarını olumlu düzeyde algıladıklarını göstermesi, literatürdeki bulgularla uyumlu bir sonuçtur. Bu durum, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik anlayışı doğrultusunda öğretmenleri kurum hedeflerinin oluşturulması ve gerçekleştirilmesi süreçlerine aktif biçimde katmaya özen gösterdiklerini göstermektedir. Bu tür bir liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin okul vizyonunu benimsemelerini, görevlerine daha güçlü bir anlam yüklemelerini ve örgütsel bağlılıklarının artmasını destekler (Yılmaz, 2014). Bu sebeple, okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma süreçlerine daha aktif biçimde dâhil etmeleri, ortak hedefleri paylaşımları ve ekip çalışmasını daha sistematik biçimde teşvik etmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin alt boyutu olan bireysel destek sağlama boyutunda yüksek düzeyde davranış sergiledikleri, öğretmenlerin okul yöneticilerinin bireysel ihtiyaçlara duyarlılık gösterdiklerini, ancak bu davranışların tam olarak çok yüksek düzeyde sergilenmediğini düşündüklerini göstermektedir. Literatürde yapılan benzer araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Karadağ ve Gültekin (2017) tarafından yapılan çalışmada, dönüşümcü liderliğin bireysel destek boyutunda okul yöneticilerinin öğretmenlere rehberlik etme, duygusal destek sağlama ve onların mesleki gelişimlerini teşvik etme davranışlarının öğretmen algılarına göre orta-yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Yılmaz (2014) da bireysel destek boyutunda yüksek algı düzeyine sahip okul yöneticilerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre bireysel destek sağlama boyutunda okul yöneticilerinin öğretmenleri yalnızca görevleri açısından değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimleri yönünden desteklemelerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin meslek idoyumunu, örgütsel bağlılığını ve motivasyon düzeyini artırdığı söylenebilir. Dönüşümcü liderler, çalışanlarını yalnızca bir ekip üyesi olarak değil, aynı zamanda bireysel özellikleri ve yetenekleriyle değerlendirmesi; örgütte güven, saygı ve aidiyet duygularının gelişmesini sağlar (Avolio & Bass, 1995). Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve gelişimlerine yönelik duyarlılık gösterdiklerini, ancak bu konuda daha sistematik ve sürdürülebilir uygulamalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Özellikle hizmet içi eğitim programlarının artırılması ve öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla katılımının sağlanması, dönüşümcü liderliğin bireysel destek boyutunu güçlendirebilir (Bass & Riggio, 2006; Demirtaş & Çoban, 2020).

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik becerilerinin alt boyutu olan entelektüel istek uyandırma boyutunda yüksek düzeyde davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin okul yöneticilerinin onları yenilikçi düşünmeye, önyargılarını sorgulamaya ve uygulamalarını gözden geçirmeye teşvik etmede düzeyini yüksek olarak algıladıklarını göstermektedir. Yılmaz (2014) ve Demirtaş ve Çoban (2020) tarafından yapılan araştırmalar, dönüştürücü liderlerin entelektüel istek uyandırma davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve örgütsel bağlılıklarını artırdığını göstermektedir. Entelektüel istek uyandırma boyutunun yüksek seviyede olması; okul yöneticilerinin çalışanları yenilikçi ve eleştirel düşünmeye yönlendirmesi, problemleri farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerini sağlaması ve öğrenme süreçlerini desteklemesi anlamına gelir (Bass & Riggio, 2006). Bu boyut, çalışanların rutin düşünme kalıplarının dışına çıkarak daha yaratıcı ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelerini sağlayabilir (Avolio & Bass, 1995). Entelektüel istek uyandırma boyutunun yüksek seviyede olması okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkisine, öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmesine, yeni yöntemleri benimsemesine ve okulun hedeflerine katkıda bulunması noktasında motivasyonlarını artırma da önemli bir rol oynamaktadır (Leithwood & Jantzi, 2000). Chen vd. (2023), eğitim yöneticilerinin öğretmenlerde bilişsel merak uyandırmalarının, öğretimsel yeniliklere uyum sağlama hızını ve profesyonel öğrenme topluluklarına katılımı artırdığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Rahman ve Al-Mutairi (2024), okul liderlerinin entelektüel teşvik davranışlarının öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarını benimsemelerinde belirleyici bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik becerilerinin alt boyutu yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutuna yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Literatürde yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, Yılmaz (2014), dönüştürücü liderlik davranışlarının yüksek performans beklentisini sürekli gündemde tutma boyutunun, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve performans algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Demirtaş & Çoban (2020), okul yöneticilerinin yüksek performans beklentilerini net ve sürekli bir şekilde iletmesinin, öğretmenlerin profesyonel motivasyon ve verimlilik düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Zhao ve Li (2023), Çin’de ilkökul yöneticileri üzerine yaptıkları çalışmalarında, dönüştürücü liderlik davranışlarının özellikle performans beklentisi ve vizyon iletimi boyutlarında öğretmen çıktıları üzerinde güçlü etkilere sahip olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Kim ve Cho (2024), Güney Kore araştırmalarında, yöneticilerin performans beklentilerini sistematik geri bildirim, gözlem ve profesyonel gelişim destekleriyle

ilişkilendirmelerinin öğretmenlerin mesleki öz yeterlik ve yenilikçilik algılarını artırdığını raporlamıştır. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarını uluslararası kapsamda doğrulamakta ve performans beklentisinin dönüştürücü liderliğin kültürler arası tutarlı bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutunda okul yöneticilerinin yüksek performans beklentilerini net biçimde ilettiklerini ve bu beklentileri sürekli olarak takip ettiklerini yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin yüksek performans beklentilerini öğretmenlerle paylaşması ve bu beklentileri sürekli gündemde tutması, öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonu ve profesyonel sorumluluk bilincini artırmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2000). Okul yöneticilerinin performans beklentilerini somut hedefler, geri bildirim ve destekleyici uygulamalar ile pekiştirmeleri, öğretmenlerin örgütsel başarılarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarını hangi seviyede uyguladıkları ile ilgili elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. İkinci alt boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının genel olarak “yüksek” düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak kriz anındaki ortalamanın diğer dönemlere göre düşük olması, liderlerin stres altında karar alma, iletişim kurma ve hızlı aksiyon alma konularında zorluklar yaşayabileceğini düşündürmektedir. Kriz yönetimi literatürüne göre etkin bir kriz yönetimi, yalnızca müdahale sürecine değil; aynı zamanda hazırlık, önleme ve toparlanma aşamalarına da sistematik biçimde odaklanmayı gerektirir. Türkiye’de yapılan araştırmalar da benzer yönde bulgular ortaya koymuştur. (Brown, 2023; Grissom vd., 2021). Örneğin Apaydın ve Yalçın (2024), COVID-19 sürecinde okul yöneticilerinin özellikle kriz anında hızlı karar alma ve uzaktan eğitime geçiş süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Yün ve Balyer (2025) tarafından yürütülen araştırmada ise yöneticilerin deprem öncesi hazırlık düzeylerinin orta seviyede olduğu, ancak kriz sonrası psikososyal destek sürecinde daha aktif rol alabildikleri rapor edilmiştir. Benzer biçimde Özdemir ve Şahin (2024), 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında okul yöneticilerinin krize hazırlık konusunda gelişmeye açık yönleri bulunduğunu, ancak kriz sonrası toparlanma ve koordinasyon süreçlerinde daha etkin olduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, bu araştırmaya sonucunda ortaya çıkan “kriz öncesi ve sonrası dönemlerde daha yüksek, kriz anında daha düşük” yönelimini destekler niteliktedir. Brown (2023) tarafından yapılan kapsamlı derlemede, okul liderlerinin COVID-19 pandemisi süresince yüksek belirsizlik, kaynak

yetersizliği ve yoğun iletişim yüküyle karşılaştıkları; buna rağmen kriz sonrası dönemde yenilikçi çözümler geliştirme ve dayanıklılık oluşturma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Peltola (2024) ise Avrupa ölkelerinde yürüttüğü araştırmada, okul liderlerinin kriz öncesi hazırlık düzeylerinin yüksek olduğunu; ancak kriz anında karar verme süreçlerinde esneklik ve hız konusunda güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, Türkiye örnekleriyle benzerlik göstermektedir. Çalışmada okul yöneticilerinin kriz öncesi hazırlık ve kriz sonrası toparlanma aşamalarındagörece daha olumlu bir öz-yeterlik algısına sahip oldukları; kriz anında ise yoğun stres, belirsizlik ve kaynak baskısı gibi nedenlerle performans düşüklüğü yaşadıkları söylenebilir. Özellikle kriz öncesi (hazırlık, risk analizleri, senaryo planlama) ve kriz sonrası (iyileştirme, değerlendirme, öğrenme) süreçlerinin ortalamalarının kriz anına kıyasla biraz daha yüksek olması, yöneticilerin planlama ve toparlanma aşamalarında daha sistematik bir yaklaşım benimsediğine işaret edebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeğinin alt boyutu olan kriz öncesi boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görölmüştür. Yöneticilerin kriz meydana gelmeden önce olası tehditleri fark etme, analiz etme ve önleyici stratejiler geliştirme konularında “yüksek düzeyde yeterlik algısına” sahip olduklarını göstermektedir. Maddeler düzeyinde en yüksek ortalamanın “krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri konusunda bilgi sahibidir”ifadesinde olduğu; en düşük ortalamanın ise “kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturmaktadır”ifadesinde yer aldığı görölmektedir. Bu durum, yöneticilerin krizleri önceden sezme ve bilgi düzeyinde hazırlıklı olma konusunda güçlü olduklarını; ancak planlı senaryo geliştirme ve ön alıcı uygulamalarda görece eksik oldukları söylenebilir. Yün ve Balyer (2025), okul yöneticilerinin deprem öncesi hazırlık sürecinde krizi tanıma ve önleme farkındalığının yüksek olduğunu; ancak yazılı eylem planı ve senaryo geliştirme uygulamalarının sınırlı düzeyde olduğunu saptamıştır. Özdemir ve şahin (2024) de benzer biçimde, yöneticilerin kriz öncesi dönemde farkındalık düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, risk analizi ve sistematik planlama alanlarında eksiklikler bulunduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmada kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturma maddesinin en düşük ortalamaya sahip olmasını desteklemektedir. Grissom vd. (2021), ABD’de yaptıkları raporda okul liderlerinin krizleri erken fark etme ve riskleri değerlendirme becerilerinde başarılı olduklarını; ancak bu becerilerin çoğu zaman sistematik “kriz senaryosu” veya tatbikatlara dönüşmediğini bildirmiştir. Benzer şekilde Peltola (2024), Avrupa örneğinde okul yöneticilerinin kriz öncesi hazırlık sürecinde güçlü bilişsel farkındalık sergilediklerini, ancak yazılı plan geliştirme ve ekip koordinasyonu alanında sınırlı olduklarını ifade etmiştir. Brown (2023) tarafından yapılan kapsamlı inceleme de, COVID-19 sürecinde birçok okulun kriz planı bulunmadığını, buna rağmen liderlerin kriz

sinyallerini erken algılama ve önleyici kararlar alma yönünde yüksek bireysel çaba gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, mevcut çalışmada gözlenen “farkındalığı yüksek, planlaması görece zayıf” örüntüsüyle paralellik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin kriz öncesi dönemde farkındalık ve bilgi düzeyinin yüksek olmasına rağmen, kurumsal hazırlık (örneğin tatbikat, senaryo, risk haritası) süreçlerinde daha yapılandırılmış bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeğinin alt boyutu olan kriz dönemi boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Okul yöneticilerin kriz sürecinde alınacak önlemler, planların uygulanması ve ekip koordinasyonu gibi konularda “yüksek düzeyde yeterlik” algısına sahip olduklarını göstermektedir. Madde ortalamalarına bakıldığında, en yüksek değerin “Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır”ifadesinde; en düşük değerin ise “Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir”maddesinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yöneticilerin kriz planlarını oluşturma ve yürütme konularında daha güçlü olduklarını, ancak bu planların tüm personele yaygınlaştırılması ve kurumsal eğitimlerin sistematik biçimde uygulanması noktasında eksiklikler olduğunu göstermektedir. Uluslararası çalışmalar da benzer örüntüyü ortaya koymaktadır. Peltola (2024), Avrupa’da yürüttüğü çalışmada okul yöneticilerinin kriz sırasında hızlı eyleme geçtiklerini ancak planlı iletişim süreçlerinin eksik olduğunu belirtmiştir. Brown (2023) ise COVID-19 sürecinde okul liderlerinin büyük oranda kriz yönetim planlarına sahip olduklarını, fakat bu planların genellikle yazılı olmaktan çok “uygulama sırasında şekillenen” biçimde yürütüldüğünü vurgulamıştır. Bu durum, mevcut araştırmada(yazılı kriz yönetim planı hazırlama) maddesinin orta-yüksek düzeyde olmasını destekler niteliktedir. Ayrıca Grissom vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada, okul liderlerinin kriz sürecinde en çok zorlandıkları alanlardan birinin personel bilgilendirme ve psikolojik destek sağlama olduğu; buna karşın operasyonel planlama ve acil eylem süreçlerinde yüksek performans gösterdikleri rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, yöneticilerin kriz sürecinde liderlik ve operasyonel yönetim konularında başarılı oldukları; ancak iletişim, eğitim ve paydaş bilgilendirme boyutlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Kriz döneminde sadece planı hazırlamak değil, bu planın tüm paydaşlar tarafından bilinmesi ve benimsenmesi de etkin kriz yönetiminin temel koşuludur (Akbaba vd., 2023). Yöneticiler, kriz döneminde operasyonel anlamda güçlü bir liderlik sergilediği; ancak planlı, katılımcı ve sürekli iletişime dayalı bir kriz yönetimi kültürünün geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ölçeğinin alt boyutu olan kriz dönemi sonrası boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Okul yöneticilerin kriz sonrasında kurumlarını yeniden yapılandırma, değerlendirme yapma ve yeni stratejiler geliştirme konularında yüksek düzeyde yeterli olduklarını göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip ifadeler, “Kriz sonrası durum analizi yapmaktadır”ve“Gerçekleştirilen kriz yönetimini değerlendirmekte ve eksiklikleri belirlemektedir”maddeleri olurken; en düşük ortalama “Yaşanan krizleri fırsata dönüştürerek örgüt için yararlı hale getirmektedir”maddesinde görülmüştür. Bu bulgu, yöneticilerin kriz sonrasında değerlendirme ve analiz süreçlerinde güçlü olduklarını, ancak krizi fırsata dönüştürme konusundaki yeterliklerinin görece daha düşük kaldığını göstermektedir. Bu bulgular literatürdeki çeşitli araştırmalarla paralellik göstermektedir. Demirtaş ve Gökyer (2024) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin kriz sonrası yeniden yapılanma sürecinde stratejik planlamaya önem verdikleri; ancak yenilikçi fırsat yaratma becerilerinin sınırlı olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde Özdemir ve Şahin (2024), deprem sonrası yürüttükleri araştırmada okul yöneticilerinin kriz sonrasında durum analizi yapma ve yeni hedef belirleme konularında yüksek performans gösterdiklerini, fakat öğretmen ve personelin sürece katılımında yetersizlik yaşandığını ortaya koymuştur. Gainey (2023), okul yöneticilerinin kriz sonrası dönemde liderlik rollerini yeniden tanımladıklarını, özellikle toplumsal güvenin yeniden tesis edilmesi ve öğretmenlerin motivasyonunun artırılması konularında belirleyici olduklarını vurgulamıştır. Peltola (2024) ise Avrupa’da yürüttüğü araştırmada, kriz sonrası dönemde okul yöneticilerinin değerlendirme ve yeniden yapılanma becerilerinin yüksek olduğunu, ancak “krizi fırsata dönüştürme” davranışının kültürel faktörlere bağlı olarak sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu durum, mevcut araştırmada yaşanan krizleri fırsata dönüştürerek örgüt için yararlı hale getirmektedir maddesinin görece düşük ortalamasıyla örtüşmektedir. Ayrıca Brown (2023), COVID-19 sonrası okul yönetiminde yapılan değişimleri incelediği çalışmasında, liderlerin kriz sonrası dönemde dijital dönüşüm ve yenilikçi stratejiler geliştirmeye açık olduklarını, ancak bu dönüşümün sürdürülebilirliğinin kurumsal kültür desteğine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada yöneticilerin yeni strateji ve taktikler belirleme olası krizle başa çıkmak için yeni stratejiler ve taktikler belirleme konusundaki olumlu ama gelişmeye açık düzeyini desteklemektedir. Grissom vd. (2021) de ABD’de yaptıkları kapsamlı araştırmada, kriz sonrası dönemde okul yöneticilerinin güçlü bir liderlik sergilediklerini; özellikle öğrenme kayıplarının telafisi ve personel dayanıklılığının artırılmasında etkin olduklarını, ancak uzun vadeli vizyon geliştirme süreçlerinde sistematik desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmada yer alan “Kriz sonrası örgütün vizyonunu geliştirmektedir” maddesinin

sonuçlarıyla tutarlıdır. Okul yöneticileri, kriz sonrası dönemde örgütsel değerlendirme, yeniden yapılanma ve stratejik yönlendirme süreçlerinde güçlüdür; bu durum, hem stratejik farkındalıklarının yüksek olduğunu hem de kriz yönetim sürecinden öğrenmeye açık bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca, kriz sonrası dönemde geleceğe dönük planlama yapabilme kapasiteleri, yöneticilerin stratejik esnekliğini de ortaya koymaktadır ancak; krizleri fırsata dönüştürme, yenilikçilik ve çalışanların aktif katılımını sağlama gibi konularda gelişmeye açık alanların bulunduğu görülmektedir. Kriz yönetiminin yalnızca kriz sürecini atlatmakla sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğrenen bir örgüt kültürünün oluşmasına katkı sağlaması gerektiği literatürde vurgulanmaktadır (Akbaba vd., 2023; Brown, 2023).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin anlam yaratmayeterlilikleri ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarını hangi seviyede uyguladıkları ile ilgili elde edilen sonuçlar araştırılmıştır. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yöneticilerin kriz sonrası süreçte okulun vizyonunu yeniden yapılandırma, belirsizlikleri azaltma ve paydaşlar arasında ortak bir anlam oluşturma konusunda oldukça başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Alan yazınında bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan birçok çalışmada olduğu görülmektedir. Örneğin, kriz dönemlerinde liderlerin etkili iletişim kurmaları, belirsizlikleri azaltmaları ve paydaşlarla güven inşa etmeleri, örgütlerin kriz süreçlerini daha başarıyla yönetmelerine katkı sağlamaktadır (Aydın & İnce, 2024). Bu çalışmada “Etkili İletişim” boyutunun en yüksek ortalamaya sahip çıkması, yöneticilerin kriz sonrası paydaşlarla iletişimde güçlü bir tutum benimsediklerini desteklemektedir. Özellikle kamu kurumları ile ilgili yapılan çalışmalarda, kriz iletişiminin şeffaflık, tutarlılık ve zamanlılık ilkelerine uygun yürütülmesinin toplumsal güveni desteklediği vurgulanmaktadır (Aydın & İnce, 2024). Kriz yönetimi literatüründe, kriz sürecinin farklı aşamalarında yöneticinin rolü ve liderlik özellikleri sıklıkla incelenmiştir. Örneğin, Soysal (2011) liderin kriz sinyalinden başlayarak iyileşme aşamasına kadar çeşitli liderlik becerileri göstermesi gerektiğini belirtmiş ve bu aşamalardan birinde “etkili iletişim” unsurunun kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Bu çalışmanın bulguları, “Kriz Yönetimi” boyutunun da yüksek (4.03) olması açısından paralel güç sağlamaktadır. Ayrıca, kriz liderliği üzerine yapılan çalışmalarda, yöneticilerin kriz dönemlerinde esneklik, yenilikçilik ve bilişsel esneklik gösterme yeteneklerinin (bilişsel süreçler) krizden çıkış performansını artırdığı ifade edilmektedir (Topçu, 2017). Bu çalışmada “Bilişsel Süreçler” boyutunun ortalamasının yüksek olması, yöneticilerin stratejik düşünme, analiz ve problem çözme becerilerinin kriz

sonrası süreçte etkin biçimde kullanıldığına işaret etmektedir. Değişime Uyum” boyutunun dayüksek bir ortalamaya sahip olması, yöneticilerin kriz sonrası değişen çevresel koşullara adaptasyon konusunda başarılı olduklarını söylenebilir. Bu da literatürde “esneklik” ve “örgütsel öğrenme” kavramları ile ilişkilendirilir; kriz sonrasında kurumların yeniden yapılanma kabiliyeti, yöneticilerin değişime açıklık düzeyiyle yakından bağlantılıdır (Topçu, 2017). Bu sebeple araştırmanın bulguları, kriz sonrası süreçte değişime uyum becerisi yüksek yöneticilerin kurumlarının sürdürülebilir başarısına katkı sağladığını söylenebilir. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliliklerinin tüm boyutlarda yüksek düzeyde olması, eğitim kurumlarında krizlerin yalnızca bir tehdit değil, aynı zamanda bir öğrenme, yenilenme ve gelişim fırsatı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, yöneticilerin kriz sonrasında kurumun yeniden yapılanma sürecini destekleyecek biçimde stratejik farkındalık geliştirdiklerine işaret etmektedir. Yöneticilerin paydaşlarla güçlü ve açık bir iletişim kurmaları, değişen koşullara hızlı biçimde uyum sağlamaları ve bilişsel farkındalıklarını stratejik karar süreçlerinde etkin biçimde kullanmaları, okulun kurumsal dayanıklılığını ve sürdürülebilirliğini güçlendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu noktada, kriz sonrası süreçte anlam yaratma kapasitesi yüksek olan yöneticilerin, örgütlerin sadece mevcut durumu yönetmekle kalmayıp geleceğe yönelikvizyon oluşturma ve öğrenen örgüt kültürünü güçlendirme açısından da kritik bir role sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla anlam yaratma kapasitesi yüksek yöneticiler, krizden öğrenme süreçlerini kurumsal kültürün bir parçası hâline getirerek hem çalışan bağlılığını hem de örgütsel öğrenme kapasitesini artırdığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutu olan etkili iletişim boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin literatürdeki genel görüşlerle uyumludur. Örneğin, Şener vd. (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin iletişimci liderlik rollerinin, kurumsal yapı ve kültür üzerinde etkili olduğu belirtilmiş; yöneticilerin diğer paydaşlarla kurdukları açık iletişimin okulun işleyişine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca, Bozkurt (2022) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve güçlü iletişim becerisi gösteren yöneticilerin daha fazla saygınlık ve etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim konusunda güçlü bir algıya sahip olduğunu ve öğretmenlerle kurulan ilişkilerde açık, dinleyici ve anlaşılır tutumların benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, yöneticilerin okul iklimi ve öğretmen memnuniyeti üzerinde olumlu bir etki yaratma potansiyeline işaret ettiği söylenebilir. Etkili İletişim” alt boyutuna ilişkin ifadelerde elde edilen yüksek ortalamalar, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinde güçlü algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Özellikle rahatça konuşabilme, dikkatle dinleme ve anlaşılır konuşma ifadeleri, yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişimin samimi ve işlevsel olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak konuşması ile dinleyenleri etkileme ifadesindeki görece daha düşük ortalama ve yüksek varyans, bu alanda algılar arasında farklılıkların olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin iletişim konusunda yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduklarını ve bu durumun okul iklimi ile öğretmen memnuniyeti üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Yöneticilerin açık, anlaşılır ve dinleyici bir iletişim tarzı benimsemeleri, öğretmenlerin yönetime olan güvenini artırmakta, iş birliği kültürünü güçlendirmekte ve kurumsal aidiyet düzeyini yükseltmektedir. Bu sonuçlar, etkili iletişimin liderlik süreçlerinde stratejik bir araç olarak değerlendirildiğini ve yöneticilerin okulun öğrenen bir örgüt hâline gelmesine katkı sunduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutu olan değişime uyum boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu değerler, yöneticilerin değişime uyum konusunda güçlü bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Yöneticiler, değişen koşullara hızlı uyum sağlamakta, değişim süreçlerini öngörmekte ve paydaşların bu süreçleri anlamlandırmasına katkıda bulunmaktadır. Bu durum, okulun esnek ve öğrenen bir örgüt yaklaşımıyla yönetildiğini ve öğretmenlerin değişim süreçlerine daha kolay katılım sağladığını düşündürmektedir (Çolakoğlu, 2005; Sayracı & Gündüz, 2018). Ancak, dirençle başa çıkma ve risk almaktan çekinmemadelerinde ortalamaların diğer maddelere kıyasla düşük olması, yöneticilerin bu konularda daha temkinli davrandığına işaret etmektedir. Literatürde, değişime dirençle karşılaşmanın doğal olduğu ve yöneticilerin bu durumda ölçülü hareket etmelerinin beklenen bir tutum olduğu belirtilmektedir (Bozkurt, 2022; Fullan, 2007;). Bu temkinli yaklaşım, hatalı uygulamaları önleyerek okulda istikrarı koruma potansiyeli taşıırken, aşırı temkinlilik değişim süreçlerini yavaşlatabilir veya fırsatların kaçmasına neden olabilir. Diğer yandan, yöneticilerin değişimin olası etkilerini öngörme ve değişimin sağlayacağı yararların paydaşlar tarafından anlaşılmasını sağlama konularında yüksek ortalamalar, yöneticilerin değişim süreçlerinde vizyon açıklama ve anlamlandırma becerilerini etkin biçimde kullanabildiklerinin gösterir (Çolakoğlu, 2005; Kotter, 1996). Bu açıdan, yöneticilerin değişim yönetiminde hem esnek hem de stratejik bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin güçlü iletişim ve değişime uyum kapasiteleri, hem okul iklimi hem de öğretmen bağlılığı açısından olumlu sonuçlar doğurmakta ve kurumsal öğrenme süreçlerinin desteklenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutu olan kriz yönetimi boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu durum yöneticilerin stratejik ve analitik bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Fullan (2007), etkili okul yöneticilerinin krizleri yalnızca yönetilen olaylar olarak değil, aynı zamanda okulun öğrenme ve gelişim süreçlerini destekleyen fırsatlar olarak gördüklerini belirtmektedir. Benzer şekilde, Çolakoğlu (2005) okul yöneticilerinin kriz öncesi uyarı sinyallerini fark etme ve kriz sırasında hızlı karar alma becerilerinin, okulun kurumsal dayanıklılığını artırmada kritik rol oynadığını ifade etmektedir. Okul yöneticisinin kriz oluşmadan önce sinyalleri farketmesi nispeten daha düşük ortalama sahip olması yöneticilerin kriz sinyallerini önceden fark etme konusunda bazı durumlarda daha temkinli veya değişken algıya sahip olabileceğini düşündürmektedir. Risk alma ve dirençle başa çıkma konularında gösterilen temkinli tutum, yöneticilerin kişisel liderlik tarzları ve örgütsel güven algısıyla ilişkili olabilir. Bu durum, yöneticilerin gelişim odaklı eğitimler ve uygulamalı değişim yönetimi programları ile desteklenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Literatürde, kriz öngörüsü ve risk değerlendirme kapasitesinin yöneticinin deneyimi, bilgi birikimi ve örgütsel destek sistemleri ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Kotter, 1996). Bu kapsamda, yöneticilerin kriz öncesi hazırlık ve risk farkındalığı alanında desteklenmesi, okulun kriz yönetim kapasitesini güçlendirebileceği söylenebilir. Kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin olayların nedenlerinin düşünülmesi, beklenmedik bir durum karşısında olayların arasında ilişki kurması, okul yöneticilerinin kriz anında analitik düşünme, problem çözme ve hızlı karar alma becerilerini etkin biçimde kullandıklarını gösterdiği söylenebilir. Bu durum, okulun kriz anlarında daha proaktif ve organize bir şekilde hareket etmesini sağlayan gerekli unsurlardandır (Sayracı & Gündüz, 2018).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutu olan bilişsel süreçler boyutunda yüksek seviyede davranış sergiledikleri görülmüştür. Alt boyut maddelerine bakıldığında, yöneticilerin olayları dikkatli gözlemleme ve bilgi toplamak konularında güçlü bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, topladıkları bilgileri analiz etme olaylar arasında ilişki kurma ve karmaşık durumlarda ne yapılması gerektiğini belirleme maddeleri, yöneticilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullandıklarına işaret etmektedir. Ayrıca, yöneticilerin yaratıcı fikirler geliştirme ve bilgi paylaşım alanlarındaki güçlü performansları, okulda öğrenen bir örgüt kültürünün desteklendiğini göstermektedir (Bozkurt, 2022; Şener vd., 2018). Buna karşın, risk alma, dirençle başa çıkma, kriz sinyallerini önceden fark etme ve karmaşık olayların olası sonuçlarını tahmin etme elde edilen nispeten düşük ortalamalar, okul yöneticilerinin bu durumlarda temkinli bir yaklaşım benimsedikleri algısı oluşturmaktadır. Bu

temkinlilik, belirsizlik ve yüksek risk içeren durumlarda yöneticilerin ölçülü hareket etme eğilimiyle açıklanabilir ve literatürde, kriz ve değişim yönetiminde temkinli karar alma davranışının doğal ve yaygın bir tutum olduğu vurgulanmaktadır (Fullan, 2007; Bozkurt, 2022). Öte yandan, bu alanlarda geliştirici uygulamalara yönelmek, yöneticilerin stratejik karar alma, kriz yönetimi ve problem çözme kapasitelerini güçlendirebilir. Literatürde, risk yönetimi eğitimleri, kriz simülasyonları ve veri analizi ile desteklenen karar destek sistemlerinin, yöneticilerin hem temkinli hem de etkili ve proaktif kararlar alabilmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Çolakoğlu, 2005; Kotter, 1996). Dolayısıyla, bu temkinli tutumun farkında olarak planlı geliştirme programları uygulamak, yöneticilerin bireysel yeterliliklerini ve okulun kurumsal esnekliğini artırmada önemli bir stratejik adım olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin güçlü iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreç kapasiteleri, hem okul iklimi hem de öğretmen bağlılığı açısından olumlu sonuçlar doğurarak ve kurumsal öğrenme süreçlerinin desteklenmesine olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir çıkarım olarak değerlendirilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Erkek ve kadın yöneticiler, vizyon ve ilham sağlama, davranış modeli oluşturma, grup amaçları için kendini adama, bireysel destek sağlama, entelektüel istek uyandırma ve yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutlarında benzer düzeylerde değerlendirilmiştir. Bu sonuç, literatürde yer alan bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Eagly vd. (2003) ile Kark vd. (2003) gibi araştırmalar, kadın ve erkek liderler arasında dönüşümcü liderlik açısından belirgin farklar olmadığını, cinsiyetin liderlik tarzı üzerindeki etkisinin bağlamsal faktörlerle sınırlı kaldığını belirtmiştir. Lee ve Wang (2022), liderlik davranışlarının cinsiyet tarafından belirlenmediğini; liderlik stiline okulun yapısı, yöneticinin mesleki sosyalleşme biçimi ve örgütsel beklentiler tarafından daha güçlü biçimde şekillendiğini vurgulamıştır. Aynı yönde Chen ve Li (2023), kadın ve erkek okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını benzer biçimde sergilediğini, cinsiyet farkının ancak örgütsel cinsiyet rolleri belirgin olan kültürlerde sınırlı bir etkisi bulunduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarının uluslararası literatürle uyumlu

olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Türkiye’de yapılan araştırmalar da (Aydın, 2018; Şimşek, 2021) eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, eğitim kurumlarında cinsiyetin liderlik davranışları üzerinde belirleyici bir etken olmadığını; liderlik uygulamalarının daha çok bireysel, kurumsal ve kültürel dinamiklerle şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre, dönüşümcü liderlik algısının yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Özellikle 50 yaş ve üzerindeki katılımcıların dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, yaş ve mesleki deneyimin artmasının liderlik davranışlarını daha olgun, vizyoner ve destekleyici biçimde algılama eğilimini güçlendirdiğini düşündürmektedir. Bu sonuç, Bass ve Riggio’nın (2006) dönüşümcü liderlik modelinde ileri sürdüğü, liderlik davranışlarının deneyimle geliştiği ve yaşla birlikte liderlik farkındalığının arttığı görüşünü destekler niteliktedir. Benzer biçimde, Avolio ve Yammarino (2013), yaşın liderlik olgunluğu üzerinde pozitif etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye de yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Örneğin, Çelik (2017) ve Kurt (2020) çalışmalarında, kıdemli öğretmen ve yöneticilerin dönüşümcü liderlik boyutlarında özellikle vizyon oluşturma ve bireysel destek sağlama davranışlarını daha güçlü algıladıkları rapor edilmiştir. Buna karşılık, 30–39 yaş grubunda dönüşümcü liderlik algısının en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu durum, bu yaş aralığındaki bireylerin yönetsel deneyim kazanma sürecinde olmaları ve örgütsel rollerinin henüz tam olarak şekillenmemiş olmasından kaynaklanabilir (Erdoğan & Yılmaz, 2018). Anderson ve Li (2022), liderlik deneyimi arttıkça yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha istikrarlı ve bütüncül şekilde sergilediğini bulmuştur. Zhang ve Lin (2023) ise yaşça ileri yöneticilerin örgütsel kriz ve değişim süreçlerinde daha kararlı, daha empatik ve daha vizyoner davranışlar sergilediğini bildirmiştir. Bu çalışmalar, yaşın dönüşümcü liderlik davranışlarının algılanmasında etkili bir değişken olduğunu desteklemektedir. Bulgular doğrultusunda, yaş ilerledikçe dönüşümcü liderlik algısının güçlendiği, özellikle 50 yaş ve üzeri grubun tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, liderlik gelişiminin yaşam boyu öğrenme ve deneyimle pekiştiğini ortaya koymakta; eğitim kurumlarında yaş ve deneyim çeşitliliğinin liderlik kültürüne katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, mesleki kıdem değişkenine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, genç öğretmenlerin yöneticilerin vizyoner ve motive edici davranışlarını daha etkili

biçimde algıladıkları söylenebilir. 11–15 yıl arası öğretmenlerde algının düşmesi, bu dönemdeki mesleki yorgunluk veya kurumsal uyum süreçleriyle açıklanabilir. 15 yıl ve üzeri öğretmenlerdeki artış ise, deneyimin getirdiği olgunluk ve liderlik anlayışına yönelik daha pozitif bir bakış açısının geliştiğini düşündürmektedir. Benzer biçimde Bass ve Riggio (2006), dönüşümcü liderliğin özellikle örgüte yeni katılan bireylerde daha güçlü bir etki yarattığını ve bu bireylerin liderlik davranışlarını motivasyonel bir unsur olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Avolio ve Bass (1995) da dönüşümcü liderliğin, genç çalışanlarda örgütsel bağlılık ve vizyon geliştirme süreçlerini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Buna karşılık, orta kıdem grubundaki (özellikle 11–15 yıl) öğretmenlerin liderlik algılarının görece düşük çıkması, bu dönemin mesleki doyumda durağanlık ve motivasyon kaybı ile ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Eryılmaz ve Kara (2017) ile Kurt (2020) da benzer biçimde orta kıdemdeki öğretmenlerin liderlik algılarının daha düşük olduğunu ve bu durumun mesleki tükenmişlik düzeyi ile bağlantılı olabileceğini vurgulamıştır. Öte yandan, 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısında yeniden artış gözlenmiştir. Bu durum, deneyimin artmasıyla birlikte öğretmenlerin örgütsel kültür, liderlik ve yönetsel davranışlara ilişkin daha dengeli ve kapsamlı değerlendirmeler yapabilmelerinden kaynaklanabilir. Leithwood ve Jantzi (2005) de kıdemli öğretmenlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını okulun genel gelişimi açısından daha bütünsel bir perspektifle değerlendirdiklerini belirtmiştir. Dönüşümcü liderlik algısının mesleki kıdeme göre farklılaşması, liderlik gelişiminin bireysel ve örgütsel deneyimle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının eğitim düzeyine göre bazı boyutlarda anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının yüksek lisans ve doktora mezunlarına göre daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bass ve Riggio (2006)'nın dönüşümcü liderliğin bireylerin duygusal ve motivasyonel algılarıyla ilişkili olduğunu belirten görüşüyle açıklanabilir. Erdoğan ve Yılmaz (2018) ile Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da lisans mezunlarının dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğu, eğitim düzeyi arttıkça liderlik algısının bir miktar azaldığı rapor edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta olup, eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte liderlik algısının daha seçici ve ölçülü hale geldiği söylenebilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha eleştirel ve analitik bir bakış açısıyla değerlendirme eğiliminde oldukları düşünülebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çıkan sonuçlar incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası süreçlerde yöneticilerinin kriz yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları benzer düzeydedir. Bu sonuç, cinsiyetin öğretmenlerin yöneticilerin kriz yönetimi becerilerine yönelik değerlendirmelerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Literatürdeki birçok araştırmayla paralellik göstermektedir. Örneğin Karacaoğlu (2020), okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmaz (2019) ve Gümüş (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin yöneticilerin kriz yönetimi performansına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Liu ve Hallinger (2023), öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz sırasındaki liderliğini cinsiyetten bağımsız olarak değerlendirdiklerini, özellikle pandemi döneminde algıların “cinsiyet etkisinden ziyade liderlik davranışının niteliği” doğrultusunda şekillendiğini belirtmiştir. Pollock (2021) da kriz dönemlerinde öğretmen algılarının, yöneticilerin duygusal destek, iletişim sıklığı ve örgüt içi koordinasyon düzeyine bağlı olduğunu, cinsiyetin belirleyici olmadığını vurgulamaktadır. Bu yönüyle araştırma bulguları, uluslararası literatürdeki mevcut eğilimle uyumludur. Okul yöneticilerinin kriz yönetimi performansına ilişkin algıların cinsiyet temelinde homojen bir biçimde dağıldığını göstermektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin kriz öncesi hazırlık, kriz anı müdahalesi ve kriz sonrası yeniden yapılanma süreçlerinde cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer düzeyde liderlik sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgulara göre, 50 yaş ve üzeri yöneticilerin kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası süreçlerdeki yönetim yeterlikleri, daha genç yaş gruplarına kıyasla daha yüksek düzeyde algılanmıştır. Ayrıca 22–29 yaş aralığındaki yöneticiler de özellikle kriz dönemi ve kriz sonrası dönemde 30–39 yaş grubuna göre daha yüksek puanlara sahiptir. Bu sonuç, yaş ve dolayısıyla mesleki deneyim arttıkça kriz yönetimi süreçlerinde daha etkili bir performans sergilendiğini göstermektedir. Literatürdeki birçok araştırma da bu bulguları desteklemektedir. Çelik (2020), yaştan kriz yönetimi becerileri üzerinde belirleyici bir etken

olduğunu, deneyim kazandıkça yöneticilerin krizlere daha stratejik ve soğukkanlı yaklaştıklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde Yıldırım'a (2019) göre yaşça daha olgun yöneticilerin kriz öncesi planlama, risk analizi ve kriz sonrası iyileştirme aşamalarında daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Gümüş (2021) ise okul yöneticilerinin kriz döneminde gösterdikleri liderlik davranışlarının yaşla birlikte arttığını, bu durumun kriz deneyimlerinin çeşitlenmesi ve problem çözme becerilerinin gelişmesiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık bazı araştırmalarda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Karacaoğlu, 2020; Yılmaz, 2018). Netolicky (2020), yaşça daha büyük ve kıdemli öğretmenlerin kriz dönemlerinde yöneticilerin eylemlerini “istikrar sağlayıcı” bir çerçevede değerlendirmeye daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Berkovich ve Eyal (2021) ise deneyimin, öğretmenlerin kriz liderliği uygulamalarını anlamlandırma biçimlerini etkilediğini ve daha olgun öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha bütüncül değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Yaşın ve buna bağlı yönetsel deneyimin kriz yönetimi yeterlikleri üzerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Özellikle 50 yaş ve üzeri yöneticilerin kriz öncesi hazırlık, kriz sürecinde liderlik ve kriz sonrası toparlanma konularında daha güçlü bir performans sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, okul yönetiminde kriz yönetimi kapasitesinin geliştirilmesinde deneyim aktarımı ve sürekli mesleki gelişim fırsatlarının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algıları incelenmiş ve kriz öncesi, kriz dönemi, kriz sonrası ile toplam dönem analizlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını algılamalarında mesleki deneyimin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Özellikle mesleki yaşamlarının ilk beş yılında bulunan öğretmenlerin yöneticilerinin vizyon oluşturma, ilham verme ve bireysel destek sağlama davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum, genç öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla destek ve yönlendirme beklentisi içinde olmaları ve yönetici davranışlarını bu beklenti üzerinden daha olumlu yorumlamalarıyla açıklanabilir. Trigueros vd. (2020), orta kıdemli öğretmenlerin örgütsel uygulamalara daha eleştirel ve analitik yaklaştıklarını, bu nedenle liderlik davranışlarını genç öğretmenlere kıyasla daha az idealize ettiklerini ileri sürmüştür. Kriz dönemine ilişkin bulgular, dönüşümcü liderlik davranışlarının özellikle belirsizlik ve stres koşullarında öğretmen algılarını şekillendirdiği söylenebilir. Çalışmada 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kriz döneminde 11–15 yıl grubuna göre yöneticilerini daha olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Bu sonuç, deneyimli öğretmenlerin kriz koşullarında yöneticilerin liderlik çabalarını daha fazla takdir edebildiklerini ortaya koymuştur. Menon (2023), kriz dönemlerinde yöneticilerin vizyon belirleme, duygusal destek sağlama ve

örgütsel istikrarı sürdürme becerilerinin öğretmen algılarını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kıdem düzeyine göre farklı algılandığını, özellikle genç ve deneyimli öğretmenlerde daha olumlu, orta kıdemli öğretmenlerde ise daha temkinli bir algı oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre kriz öncesi dönemde eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre homojen bir dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Ancak kriz döneminde eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini daha yüksek değerlendirirken, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin algıları daha düşüktür. Kriz sonrası dönemde anlamlı fark gözlenmemiştir. Eğitim düzeyinin öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarını etkileyebileceği söylenebilir. Kriz öncesi ve sonrası dönemlerde fark bulunmaması, normal koşullarda eğitim düzeyinin belirleyici olmadığını, ancak kriz dönemlerinde öğretmenlerin akademik birikimlerine bağlı olarak farklı değerlendirme kalıpları geliştirdikleri ile açıklanabilir. Araştırmanın bulguları ayrıca Özdemir ve Aydın (2020)'ın çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada, eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin kriz yönetim süreçlerinde yöneticilerden daha fazla şeffaflık ve katılım beklentisi içinde oldukları belirlenmiştir. Berkovich ve Eyal (2022), yüksek eğitim düzeyindeki öğretmenlerin kriz dönemlerinde yöneticilerden daha fazla şeffaflık, kanıt temelli karar alma ve iletişim beklentisine sahip olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Poirel ve Yvon (2021), akademik düzeyi yüksek öğretmenlerin kriz liderliğini değerlendirirken daha analitik ve eleştirel bir çerçeve kullandıklarını ortaya koymuştur. Koç ve Demirtaş (2022), kriz dönemlerinde öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerinin daha yoğunlaştığını ve özellikle yüksek eğitim düzeyindeki öğretmenlerin iletişim, planlama ve stratejik yönlendirme konularında daha duyarlı olduklarını vurgulamıştır. Bu araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni algı farklılığı yaratmazken, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin algıları anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Eğitim düzeyinin yalnızca kriz döneminde belirleyici olması ise kriz koşullarının öğretmenlerin değerlendirme biçimlerini farklılaştırdığını ortaya koymaktadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliliklerinin cinsiyet, yaş mesleki kıdem ve eğitim

düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek değerlendirdiğini göstermektedir. Özellikle etkili iletişim, değişime uyum ve bilişsel süreçler alt boyutlarında erkeklerin anlamlı biçimde yüksek puan vermesi, liderlik davranışının algılanmasında toplumsal cinsiyet temelli farklılıkların etkili olabileceğine işaret etmektedir. Alan yazındaki çalışmalar da liderlik algılarının cinsiyet temelli beklenti ve iletişim tarzlarından etkilendiğini belirtmektedir (Arar, 2023; Smith & Riley, 2020). Kriz yönetimi alt boyutunda cinsiyete bağlı farkın anlamlı olmaması, kriz süreçlerinin daha nesnel ve tüm paydaşları eşit düzeyde etkileyen bir yapıda olmasıyla açıklanabilir. Benzer biçimde, kriz dönemlerinde öğretmenlerin yöneticilere yönelik değerlendirmelerinin daha performans odaklı olduğu belirtilmektedir (Heffernan, 2021). Genel toplam puanda erkek öğretmenlerin daha yüksek değerlendirme yapması, örgütsel algıların cinsiyet temelli etkileşimlerden etkilendiğini desteklemektedir (Davies & Brundrett, 2022). Bu araştırma, öğretmenlerin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Erkek öğretmenler birçok alt boyutta yöneticileri daha olumlu değerlendirirken, kriz yönetiminde fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin iletişim ve bilişsel liderlik becerilerini daha kapsayıcı ve tüm öğretmenlerin beklentilerine duyarlı biçimde geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin “anlam yaratma yeterlikleri”nin yaş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. 50 yaş ve üzerindeki yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri 30–39 yaş grubundaki yöneticilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre yaşın yöneticilerin kriz durumlarında anlam yaratma ve yönetsel olgunluk becerilerini güçlendiren önemli bir faktör olduğu söylenebilir. 30–39 yaş grubundaki yöneticilerin anlam yaratma yeterliklerinde diğer yaş gruplarına göre daha düşük puan alması, bu dönemin yönetsel kariyerin orta basamaklarını temsil etmesiyle açıklanabilir. Bu yaş aralığında yöneticiler genellikle hem yenilikçi uygulamalara açık olma hem de örgütsel statü kazanma arasında denge kurmaya çalışmakta, bu da zaman zaman liderlik davranışlarının algılanan etkisini sınırlayabilmektedir (Aydın, 2020; Day & Antonakis, 2012). Bu bulgular, yaş ve mesleki deneyimin liderlik yeterlikleri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan önceki araştırmalarla tutarlıdır. Lazaridou (2024), eğitim yöneticilerinin yaş ve deneyim arttıkça örgütsel süreçlerde daha bütüncül, sakin ve anlam odaklı bir liderlik tarzı geliştirdiklerini

belirtmiştir. Benzer biçimde, Leithwood ve Jantzi (2005), dönüşümcü liderlik davranışlarının özellikle olgun yaştaki yöneticilerde daha belirgin hale geldiğini, bunun da kriz durumlarında öğretmenlerin güven algısını artırdığını vurgulamıştır. Kılınç ve Receptoğlu (2017) da deneyimli yöneticilerin değişim yönetimi süreçlerinde daha esnek ve uyumlu davrandıklarını, bu durumun örgütsel anlam üretme süreçlerini desteklediğini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişime uyum, kriz yönetimi, bilişsel süreçlerboyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği bu farklılıkların çoğunlukla 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, mesleki deneyimin artmasıyla birlikte öğretmenlerin yöneticilerin iletişim, kriz yönetimi ve değişime uyum becerilerini daha gerçekçi biçimde değerlendirebildiklerini düşündürmektedir. Kıdemli öğretmenler, kurum kültürüne ve yönetsel süreçlere daha fazla hâkim olduklarından, yöneticilerin anlam yaratma süreçlerindeki etkinliğini daha kapsamlı biçimde gözlemleyebilmekte; dolayısıyla daha olumlu bir algıya sahip olabilmektedir (Demirtaş & Aksoy, 2016; Yılmaz, 2020). Benzer biçimde Aydın (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça yöneticilerin liderlik ve kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Çelik (2018) de kıdemli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyon oluşturma ve stratejik karar alma becerilerini daha yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Etkili iletişim boyutunda anlamlı fark bulunmamakla birlikte, tüm kıdem gruplarında ortalama puanların yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yöneticilerin genel olarak iletişim süreçlerinde etkili olduklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki deneyime göre belirgin biçimde değişmediği ile açıklanabilir. Karakuş (2021) ve Güner (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer biçimde, öğretmenlerin kıdemine göre iletişim becerisi algılarında anlamlı fark bulunmadığı rapor edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından yalnızca kriz yönetimi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın, lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda etkili iletişim, değişime uyum, bilişsel süreçlere eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, lisans düzeyindeki öğretmenlerin yöneticilerini kriz yönetimi açısından daha yeterli algıladıklarını gösterdiği söylenebilir. Lisans mezunu öğretmenlerin, yöneticilerin kriz durumlarındaki uygulamalarını daha pratik, somut ve okul içi operasyonel süreçler üzerinden değerlendirmeleri bu sonucun nedeni olabilir. Buna karşılık, yüksek lisans ve doktora mezunu

öğretmenlerin kriz yönetimine daha stratejik veya kuramsal bir perspektiften yaklaşımları, onların yöneticileri daha eleştirel biçimde değerlendirmelerine yol açmış olabilir (Korkmaz, 2015; Yılmaz, 2020). Diğer yandan, etkili iletişimvedeğişime uyum boyutlarında anlamlı fark bulunmaması, yöneticilerin iletişim becerileri ve değişim süreçlerine uyum düzeylerine ilişkin algıların öğretmenlerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, okul örgütlerinde iletişimin daha çok kültürel ve kişiler arası bir süreç olarak işlediğini; eğitim düzeyinin bu algıyı belirleyici bir faktör olarak etkilemediğini göstermektedir (Güner, 2022; Karakuş, 2021). Bilişsel süreçler boyutundaki farkın da anlamlı düzeye yaklaşması yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yöneticilerin problem çözme, karar alma ve analitik düşünme becerilerini daha eleştirel biçimde değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, Senge (2006) ve Sergiovanni'nin (2012) belirttiği biçimde, bilgi temelli örgütlerde bireylerin öğrenme ve sorgulama kapasitesi arttıkça yöneticilerin anlam yaratma süreçleri üzerindeki beklentilerin de yükseldiğini desteklemektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri, kriz yönetim yeterlilikleri ve anlam yaratma yeterlilikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve elde edilen bulgular, örgütsel davranış ve eğitim yönetimi yazını ile büyük ölçüde uyumlu bir yapı ortaya koymuştur. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler bulunması, dönüşümcü liderliğin kuramsal olarak bütüncül bir liderlik yaklaşımı olduğunu desteklemektedir. Bass ve Avolio'nun (1994) dönüşümcü liderliği çok boyutlu ve karşılıklı güçlendiren bir yapı olarak ele alması, bu bulguyu kuramsal açıdan doğrulamaktadır. Özellikle vizyon oluşturma, bireysel destek sağlama ve entelektüel uyarım arasındaki yüksek korelasyonlar, dönüşümcü liderlerin hem güçlü bir vizyon ortaya koyduğunu hem de çalışanların gelişimini sistematik olarak desteklediğini göstermektedir. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, dönüşümcü liderlik ile kriz yönetimi arasındaki orta–yüksek düzeyde pozitif ilişkidir. Bu sonuç, dönüşümcü liderlerin kriz dönemlerinde daha etkin, hızlı ve stratejik karar alma eğiliminde olduğunu ortaya koyan uluslararası araştırmalarla paraleldir (Davies & Brundrett, 2022; Smith & Riley, 2020). Dönüşümcü liderlerin belirsizlik dönemlerinde öğretmenleri motive edebilmesi, örgütsel dayanıklılığı artırması ve paydaşların güvenini güçlendirmesi, kriz yönetiminin operasyonel ve bilişsel süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Araştırmada anlam yaratma yeterliliğinin özellikle etkili iletişim, değişime uyum ve bilişsel süreçlerle çok yüksek düzeyde ilişkili bulunması eğitim örgütlerinde yöneticilerin kriz dönemlerinde paydaşlarla ortak bir çerçeve oluşturma gerekliliğini göstermektedir. Bu bulgu, Weick'in (1995)

anlamlandırma kuramı ile uyumludur; çünkü liderler, özellikle kriz gibi belirsizlik dönemlerinde öğretmenlerin ve diğer paydaşların durumu doğru yorumlamasını sağlayan en önemli aktörlerdir. Nitekim anlam yaratmanın kriz yönetimiyle yüksek düzeyde pozitif ilişkisi okul yöneticilerinin yalnızca teknik süreçleri değil, aynı zamanda örgütsel algı, güven ve dayanıklılık gibi psikososyal süreçleri de şekillendirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisinin anlam yaratma yeterliliği aracılığıyla güçlendiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla anlam yaratma, dönüşümcü liderliğin kriz dönemlerinde sergilediği liderlik davranışlarının okula yansımaları kolaylaştıran bilişsel bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Eğitim yönetimi alanındaki son çalışmalar da benzer biçimde dönüşümcü liderliğin etkili kriz yönetimi için temel bir ön koşul olduğunu vurgulamaktadır (Arar, 2023; Heffernan, 2021). Alan yazın taramasında, dönüşümcü liderlik–kriz yönetimi–anlam yaratma değişkenlerini birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın elde ettiği bütüncül model, özellikle Türkiye eğitim kurumlarının kriz yönetimi kapasitesinin anlaşılması açısından özgün ve önemli bir katkı sunmaktadır.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma,

Bu araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin kriz yönetimi becerileri üzerinde hem doğrudan hem de anlam yaratma yeterliliği aracılığıyla dolaylı (kısmi aracılık) bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Ölçüm modeli ve yapısal model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerin üzerinde gerçekleşmesi, bulguların model ile yüksek uyum gösterdiğini doğrulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik becerileri, kriz yönetimi becerilerini pozitif ve anlamlı biçimde yordamaktadır. Bu bulgu, dönüşümcü liderliğin kriz dönemlerinde belirsizliği azaltma, güven oluşturma ve örgütsel uyumu güçlendirme işlevine vurgu yapan çalışmalarla örtüşmektedir (Bass & Riggio, 2006; Boin vd., 2017). Dönüşümcü liderler, vizyoner yaklaşımları ve ilham verici davranışları sayesinde kriz durumlarında örgüt üyelerinin motivasyonunu artırmakta ve krizle başa çıkma sürecini daha etkili hâle getirmektedir (Yukl, 2013). Araştırmanın önemli bulgularından biri, dönüşümcü liderliğin anlam yaratma yeterlikleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmasıdır. Weick (1995), anlam yaratmayı belirsiz ve karmaşık durumların yorumlanarak örgütsel eyleme dönüştürülmesi süreci olarak tanımlamakta ve özellikle kriz dönemlerinde bu sürecin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu yüzden, dönüşümcü liderlerin kriz ortamlarında olayları anlamlandırma, bu anlamı paydaşlarla paylaşma ve ortak bir çerçeve oluşturma becerilerinin yüksek olması beklenmektedir. Araştırma bulguları da bu kuramsal açıklamayı destekler niteliktedir. Anlam yaratma yeterliklerinin modele dâhil edilmesiyle dönüşümcü

liderlik ile kriz yönetimi arasındaki doğrudan ilişkinin azalması, ancak tamamen ortadan kalkmaması, anlam yaratmanın bu ilişkide kısmi aracı rol üstlendiğini göstermektedir. Baron ve Kenny'ye (1986) göre bu durum, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin bir bölümünün aracı değişken üzerinden gerçekleştiğine işaret etmektedir. Ayrıca bootstrap yöntemiyle elde edilen dolaylı etkinin anlamlı olması, aracılık etkisinin istatistiksel olarak doğrulandığını göstermektedir (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2008). Bu sonuçlar, kriz yönetiminin yalnızca yönetsel tekniklerle değil, aynı zamanda bilişsel ve yorumlayıcı süreçlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Anlam yaratma, kriz dönemlerinde örgüt üyelerinin durumu nasıl algıladıklarını, liderin aldığı kararları nasıl yorumladıklarını ve bu kararlara ne ölçüde uyum sağladıklarını doğrudan etkilemektedir (Maitlis & Sonenshein, 2010). Dolayısıyla dönüşümcü liderliğin kriz yönetimi üzerindeki etkisi, büyük ölçüde liderin anlam yaratma kapasitesiyle güçlenmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, dönüşümcü liderliğin kriz yönetimini yalnızca teknik veya idari süreçler üzerinden değil; okul topluluğunda anlam üretme, ortak vizyon geliştirme ve kolektif yönelimi güçlendirme gibi sosyal ve bilişsel mekanizmalar aracılığıyla da etkilediğini göstermektedir (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2008). Bu bulgu, liderlik etkilerinin çoğu zaman psikososyal süreçler üzerinden dolaylı olarak ortaya çıktığını vurgulayan literatür ile uyumludur. Nitekim ilgili araştırmalar, dönüşümcü liderlik ile örgütsel dayanıklılık arasındaki ilişkiyi açıklayan mekanizmalardan birinin kolektif öğretmen yeterliliği olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede liderlerin örgütsel kapasiteyi güçlendiren sosyal süreçler yaratması, çalışmamızda anlam yaratma yeterliliklerinin aracılık rolünü destekleyen önemli bir kanıt sunmaktadır (Zadok vd., 2024). Benzer şekilde pandemi döneminde yapılan çalışmalar da dönüşümcü liderlik becerilerinin öğretmen algılarını olumlu yönde etkileyerek okulun kriz koşullarına uyumunu kolaylaştırdığını göstermektedir (Menon, 2023). Öte yandan, okul kültürünün ve kolektif yapının liderlik etkilerini dolaylı olarak şekillendirdiğini gösteren çalışmalar, araştırmamızda kullanılan “anlam yaratma” kavramıyla örtüşmektedir.

Dönüşümcü liderliğin okul kültürünü geliştirerek öğretim süreçleri ve örgütsel çıktılar üzerinde dolaylı etkiler oluşturmaları, liderlik davranışlarının okul düzeyinde norm ve anlam üretimi yoluyla işlediğini göstermektedir (Alzoraiki vd., 2024). Çalışmada gözlenen kısmi aracılık etkisi ise dönüşümcü liderliğin kriz yönetimine hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etki ettiğini göstermektedir. Anlam yaratma yeterliliği modele dâhil edildiğinde dönüşümcü liderliğin kriz yönetimine etkisi azalmış ancak tamamen ortadan kalkmamıştır. Bu durum, liderlerin kriz yönetiminde hem karar alma, iletişim ve koordinasyon gibi doğrudan yönetsel süreçler üzerinden hem de vizyon oluşturma, anlam üretme, moral ve psikososyal destek gibi dolaylı süreçler aracılığıyla etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yu, 2024; Zadok vd., 2024).

Son olarak, literatür dönüştürücü liderliğin yalnızca kriz anında değil; kriz öncesi hazırlık, kriz esnası müdahale ve kriz sonrası yeniden yapılanma süreçlerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Liderlerin anlam yaratma kapasitelerinin öğretmen güvenini, kolektif eylemliliği ve uyum yeteneğini güçlendirdiği; böylece kriz sonrası kurumsal öğrenme ve sürdürülebilir toparlanma süreçlerine katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Alzoraiki vd., 2024; Menon, 2023). Bu çerçevede, çalışmada tespit edilen aracılık etkisi, liderlik geliştirme programlarının kriz yönetimini yalnızca prosedürel becerilerle değil, aynı zamanda anlam üretme, algı yönetimi ve kurumsal öğrenme boyutlarıyla bütünleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin krizlere hazırlıklı olabilmeleri için dönüştürücü liderlik becerilerinin yanı sıra anlam yaratma yeterliklerinin de geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Hizmet içi eğitim programlarında kriz durumlarında anlam oluşturma, belirsizlikle başa çıkma ve paydaşlara ortak bir bakış açısı kazandırmaya yönelik içeriklere yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede okul yöneticilerinin kriz süreçlerini daha etkili ve bütüncül bir yaklaşımla yönetmeleri mümkün olacaktır. Sonuç olarak bu araştırma, dönüştürücü liderlik, anlam yaratma ve kriz yönetimi arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli çerçevesinde ele alarak alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır. Araştırma bulguları, eğitim örgütlerinde kriz yönetiminin etkinliğini artırmada liderliğin anlam yaratma boyutunun göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulamacılar ile araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik beceri ölçeğinin alt boyutunda vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, bireysel destek ve yüksek performans beklentisini gündemde tutma gibi beceriler, kriz yönetimi performansını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle dönüştürücü liderlik becerilerini güçlendirmeye yönelik öğretmenlerin ve ekibin motivasyonunu artıracak bireysel destek ve yüksek performans beklentisi stratejiler uygulanabilir. Bu doğrultuda dönüştürücü liderlik boyutları birbirini desteklediği için bu stratejiler hem liderlik performansını hem de kriz yönetimi başarısını artıracığı ayrıca anlam yaratma süreçlerini de güçlendireceği, yüksek performans kültürü dayanıklılık ve pozitif iş ortamı oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmadan elde edilen bulgular, kriz öncesi, kriz sırasında ve kriz sonrası becerilerin birbirleriyle yüksek korelasyon gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, kriz yönetiminde bütüncül bir yaklaşım benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, kriz öncesi hazırlık, kriz sırasında hızlı ve etkili müdahale ile kriz sonrası değerlendirme süreçlerinin birbirini tamamlayan bir bütün olarak planlanması, ayrıca senaryolar ve tatbikatlarla bu becerilerin sürekli pekiştirilmesi, okul yöneticilerinin krizlere daha etkin yanıt vermesini ve ekiplerin dayanıklılığını artırmasını sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Araştırma bulguları doğrultusunda, etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler boyutları anlam yaratma ile yüksek korelasyon göstermektedir. Okul yöneticilerinin kriz anlarında anlam yaratma becerilerini geliştirmeleri, hem kriz yönetimi performansını hem de liderlik etkisini artıracaktır. Kriz durumlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin belirsizlikle başa çıkabilmesini sağlamak amacıyla anlam yaratma süreçlerinde yöneticilerin aktif rol alması, etkili iletişim kanalları oluşturulması, değişime uyum yeteneğini destekleyen uygulamaların hayata geçirilmesi, bilişsel süreçleri geliştiren çalışmaların planlanması, gibi uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir. Bu stratejilerle, ekipte motivasyonu, işbirliğini ve problem çözme kapasitesini artırarak okulun krizlere karşı dayanıklılığını güçlendireceği düşünülmektedir.
4. Araştırma bulguları doğrultusunda, dönüşümcü liderlik ve kriz yönetimi arasında orta-yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, ancak anlam yaratma süreci eklendiğinde bu ilişkinin azaldığı görülmüştür. Bu nedenle, dönüşümcü liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin kriz yönetimi uygulamalarıyla entegre edilmesi ve anlam yaratma araçlarıyla desteklenmesi önerilmektedir. Liderlik eğitimlerinde kriz senaryoları üzerinden takım motivasyonu ve anlam yaratma odaklı uygulamalara yer verilmesi, okul yöneticilerinin kriz dönemlerinde daha etkin, çözüm odaklı ve anlam temelli liderlik sergilemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
5. Araştırma bulguları doğrultusunda, anlam yaratma yeterliliklerinin hem dönüşümcü liderlik hem de kriz yönetimi ile yüksek düzeyde ilişki göstermesi, anlam yaratmanın liderlik ve kriz yönetimi arasındaki ilişkide önemli bir aracılık rolü üstlendiğini ortaya koyduğu görülmektedir. Bu nedenle, anlam yaratma ve kriz yönetimi uygulamalarının etkinliğinin düzenli olarak ölçülmesi, hem bireysel hem de grup düzeyinde geri bildirim süreçleriyle sürekli iyileştirmeler yapılması önerilmektedir. Ayrıca, kriz senaryoları üzerinden anlam yaratma ve ekip yönetimi çalışmaları yürütülmesi, deneyimli yöneticilerden mentorluk ve gözlem yoluyla

öğrenme fırsatlarının sağlanması ve kriz anlarında ekibi yönlendirme ve anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesi, okul yöneticilerinin kriz durumlarında daha etkili kararlar almasını, ekip dayanışmasını güçlendirmesini ve kurumsal direnç artırmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, dönüşümcü liderlik becerilerinin anlam yaratma yeterlilikleriyle desteklenmesi, okul yöneticilerinin kriz yönetimi performansını anlamlı biçimde güçlendirecek sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

6. Anlam yaratma ve kriz yönetimi uygulamalarının etkililiğinin düzenli olarak izlenmesini sağlayacak ölçme ve geri bildirim sistemlerinin politika düzeyinde yapılandırılması; deneyimli yöneticilerle mentorluk, gözlem ve uygulama temelli öğrenme modellerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu sayede kurumsal öğrenme desteklenerek eğitim kurumlarının krizlere karşı dayanıklılığı artırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dönüşümcü liderlik ve kriz yönetimi arasındaki ilişkide yalnızca anlam yaratma değil, örgütsel güven, psikolojik dayanıklılık, lider-izleyen etkileşimi, duygusal zekâ ya da örgütsel öğrenme gibi değişkenlerin de aracılık veya düzenleyici rolleri incelenebilir. Bu sayede modelin açıklayıcılığı artırılarak daha kapsamlı bir liderlik çerçevesi oluşturulabilir.
2. Anlam yaratma süreci bağlamsal ve öznel bir yapıya sahip olduğundan, gelecekteki araştırmalarda nicel verilerin yanı sıra nitel yöntemlerle desteklenmiş karma desen çalışmalarına yer verilmesi önerilir. Derinlemesine mülakatlar, odak grup görüşmeleri veya doküman analizleriyle liderlerin anlam yaratma pratikleri daha derinlemesine incelenebilir.
3. Bulguların genellenebilirliğini artırmak amacıyla benzer araştırmaların farklı okul türlerinde (ortaokul, lise), farklı coğrafi bölgelerde ve kültürel bağlamlarda tekrarlanması önerilmektedir. Ayrıca, farklı kriz türleri (doğal afet, pandemi, örgütsel kriz vb.) doğrultusunda modelin test edilmesi, değişkenler arası ilişkinin bağlama göre nasıl farklılaştığını ortaya koyabilir.
4. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, dönüşümcü liderlik ve anlam yaratma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim veya mentorluk programlarının okul yöneticilerinin kriz yönetimi performansına olan etkisi deneysel ya da yarı deneysel desenlerle test edilebilir. Böylece eğitim temelli müdahalelerin pratik etkisi değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adeyemi, T. O. (2009). Causes, consequences and control of students' crises in public and private universities in Nigeria. *Educational Research and review*, 4(4), 156-163.
- Aghaei, M. H., Ebadi, A., Aliakbari, F., & Vafadar, Z. (2020). The effectiveness of crisis management education based on inter-professional approach on military nurses' ability to confront with crisis. *Journal of Military Medicine*, 22(1), 54-63.
- Ağca, M. A., Avşaroğlu, S., & Sargın, N. (2024). Okul ortamlarında kriz ve krize müdahale modellerinin incelenmesi. *International Journal of Progression and Development in Education*, 2(1), 43-58.
- Ajayi, L. (2008). Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: An exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(3-4), 206-229.
- Akan, D., & Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüştürücü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi* (Tez No.463313) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgemci, T., & Güleş, H. K. (2009). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Gazi Kitabevi.
- Akgündüz, Y., Dalgıç, A., Kale, A., & Karakan, H. (2015). Beş faktör kişilik özelliklerinin dönüştürücü liderlik davranışlarına etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(3).
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Akikol, R. (2011). *Anlam yaratma aracı olarak kurgu* (Tez No. 290825) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Akkaş Baysal, E. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Tez No.325319) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki(Samsın ili örneği)* (Tez No. 429299) [Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Aksu, A., & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *Education Sciences*, 4(2), 448-464.
- Alanezi, A. (2021). Using social networks in school crisis management: evidence from middle school principals in Kuwait. *Education* 3-13, 49(8), 935-944. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817964>

- Al-Dabbagh, Z. S. (2020). The role of decision-maker in crisis management: A qualitative study using grounded theory (COVID-19 pandemic crisis as a model). *Journal of Public Affairs*, 20(4), e2186.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları* (Tez No.211641) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: İletişim sektöründe bir araştırma* (Tez No. 630720) [Yüksek lisans tezi, Altınbaş Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aminuddin, Y., & Parilah, M. S. (2008). Transformational leadership and leadership substitutes in sports: Implications on coaches' job satisfaction. *International Bulletin of Business Administration*, 3, 1-13.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Antonacopoulou, E. P., & Bento, R. F. (2004). Methods of "learning leadership": Taught and caught? *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7), 396-406.
- Antonakis, J., Bastardo, N., Jacquart, P., & Shamir, B. (2017). "Charisma: An ill-defined and ill-measured gift." *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 293-319.
- Arar, K., & Örüçü, D. (2020). Transformational leadership in challenging times: Teacher perceptions across career stages. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(6), 1043-1061.
- Arar, K. (2023). School principals' leadership during crisis: Emerging patterns and implications. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 245-263.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Aslanargun, E. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerine etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 199-211.
- Arslan, G. (2013). *Liderliğin kriz yönetimine etkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 327886) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. SAGE Publications.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire manual* (3rd ed.). Mind Garden.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421-449.
- Avolio, B. J., & Yammarino, F. J. (2013). *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*. Emerald Group Publishing.
- Ay, F. A., & Keleş, K. (2017). Etkileşimci ve dönüşümcü liderlik tarzlarının işten ayrılma niyeti ve iş performansı üzerinde etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 193-203.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği* (Tez No. 357558) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aydın, B. (2019). Eğitim örgütlerinde liderlik ve kriz yönetimi ilişkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(2), 145–167.
- Aydın, A. (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik ve örgütsel davranış*. Pegem Akademi.
- Aydın, A., & İnce, M. (2024). Kriz dönemlerinde liderlik ve iletişim: Eğitim kurumlarında bir inceleme. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40(2), 255–273.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 11(2), 63-84.
- Babayiğit, E. C. (2024). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi* (Tez No.878048) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bağdoğan, S. Y., & Sarpbalkan, D. (2017). Çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen bir faktör olarak dönüşümcü liderlik algısı. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 335-352.
- Bakioğlu, A., & Asyalı, S. G. (2005). Rehber öğretmenlerin bulundukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 89-110.
- Balay, R., & Işık, M. (2022). Dönüşümcü liderlik ve değişime uyum ilişkisi: Eğitim örgütlerinde bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(3), 621–642.
- Balıkçı, A. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul kültürü üzerindeki etkisi. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45–62.
- Bannon, K. (2000). Principals and teachers perceptions of the extent to which principals exercise transformational leadership in schools and the relationship of the leadership perceptions to teachers perceptions of the extent of shared school goals. *St. Johns University Journal of Educational Administration*, 34(4), 138-157.
- Bass, B. M. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. *Leadership theory and research: perspectives and directions/Academic Press*.
- Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*, 14(5), 21-27
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. SAGE Publications.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1996). Multifactor leadership questionnaire. *Western Journal of Nursing Research*, 57(2), 201-212.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Boin, A., Hart, P. T., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 5-13.
- Berk, H., & Ergen, H. (2022). Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları: Eleştirel düşünme becerileri ve demografik değişkenlerin rolü. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 265-283.
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: time to part ways?. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). Crisis-driven leadership: How teachers perceive school principals' actions during emergencies. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 604-621.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2022). Teachers' trust and expectations in crisis leadership: A multilevel examination. *Educational Administration Quarterly*, 58(5), 899-932.
- Berson, Y., Nemanich, L. A., & Waldman, D. A. (2008). The relationship between transformational leadership, quality, and performance in crisis contexts. *Journal of Organizational Behavior*, 29(5), 911-922.
- Bıykoğlu, C. (2020). *İlköğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No.655707) [Yüksek lisans tezi, İstanbul-Kültür Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Boal, K. B., & Schultz, P. L. (2007). Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 411-428.
- Boin, A., Hart, P., & McConnell, A. (2009). Crisis exploitation: Political and policy impacts of framing contests. *Journal of European Public Policy*, 16(1), 81-106.
- Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2013). "Leadership in times of crisis: A framework for assessment." *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.
- Boin, A., 't Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2017). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Bondarchuk, O., Balakhtar, V., Moskaljova, A., Moskalov, M., & Balakhtar, K. (2021, January). Peculiarities of the occupational crisis of heads of educational organizations. In *2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020)* (pp. 267-272). Atlantis Press.
- Booker Jr, L. (2014). Crisis management: Changing times for colleges. *Journal of College Admission*, 222(1), 16-23

- Bommer, W. H., Rubin, R. S., & Baldwin, T. T. (2004). Setting the stage for effective leadership: Antecedents of transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 15(2), 195-210.
- Bozkurt, S. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 635–652.
- Brestrich, E. T. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Brezicha, K. Bergmark, U., & Mitra D. L. (2015). One size does not fit all: differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly* 51(1), 96-132.
- Brown, A. D., Colville, I., & Pye, A. (2015). Making sense of sensemaking in organization studies. *Organization Studies*, 36(2), 265–277. <https://doi.org/10.1177/0170840614559259>
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. SAGE Publications.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 729-769.
- Buluç, B., & Güneş, A. M. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191–216.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2008). Leadership and management development in education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(3), 373–379. <https://doi.org/10.1177/1741143208089073>
- Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., & Coombs, W. T. (2017). Crises and crisis management: Integration, interpretation, and research development. *Journal of Management*, 43(6), 1661–1692.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Jossey-Bass.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Canöz, K., & Öndoğan, A. (2015). Kriz yönetiminde dönüşümcü liderin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(1), 36-61. <https://doi.org/10.19145/guifd.15810>
- Cici, B. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve motivasyonla ilişkisi* (Tez No. 693847). [Yüksek lisan tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Cin, Z., & Uzun, H. (2022). Sağlık kurumlarında kriz yönetimi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences* 8(18), 138-158.
- Cirka, C. C., & Corrigan, E. A. (2010). Expanding possibilities through metaphor: Breaking biases to improve crisis management. *Journal of Management Education*, 34(2), 303-323. <https://doi.org/10.1177/105256290933691>

- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Coleman, M. (2003). *Gender and school leadership: The experience of women and men secondary principals*. University of London.
- Combe, I. A., & Carrington, D. J. (2015). Leaders' sensemaking under crises. *European Management Journal*, 33(6), 447–456.
- Conger, JA (1999). Organizasyonlarda karizmatik ve dönüşümsel liderlik: Bu gelişen araştırma akımlarına dair içeriden birinin bakış açısı. *Liderlik Üç Aylık Dergisi*, 10(2), 145-179.
- Coombs, W. T. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding* (2nd ed.). Sage Publications.
- Coombs, W. T. (2014). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding* (4th ed.). Sage Publications.
- Coombs, W. T. (2015). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6(9), 1-12.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Çelik, A., Akgemci, T., & Akyazi, T. E. (2016). A comparison between the styles of transformational leaders and authentic leaders in crisis management. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(2), 183-196.
- Çelik, M. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri örneği) (Tez No. 336022) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çelik, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin özbilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki (Tez No. 253263) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çelik, V. (2017). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 45–68.
- Çelik, H. (2018). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 89–105.
- Çelik, M. (2020). Eğitim yöneticilerinin kriz yönetimi yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 321–340.
- Çetiner, A. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği) (Tez No. 226447) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E., & Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.

- Damanik, E., & Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269-296.
- Daşdemir, Z., Çolak, S., Kösedenez, B., Yıldız, D., Canöztürk, S., Yıldırım, G., & Yolcu Üşme, G. (2023). Yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 627-633
- Davies, B., & Brundrett, M. (2022). Leading schools through uncertainty: Strategic leadership perspectives. *Management in Education*, 36(1), 3-12.
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Sage Publications.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2021). The impact of leadership on teachers across career stages. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103393
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demirtaş, E., & Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 275-298.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 23(23), 353-373.
- Demirtaş, Z., & Aksoy, E. (2016). Okul yöneticilerinin anlam yaratma süreçleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 371-390.
- Demirtaş, Z., & Çoban, D. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 421-445.
- Demirtaş, Z. (2021). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile kriz yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 1-18.
- Demirtaş, Z., & Gökyer, N. (2024). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ve örgütsel öğrenme ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(2), 155-178.
- Denhardt, J. V., & Campbell, K. B. (2006). The role of democratic values in transformational leadership. *Administration & Society*, 38(5), 556-572.
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64(1), 7-52.
- Didin, Ş. N. (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi becerileri* (Tez No. 366283) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dinç, B. (2020). Konfüçyüs' ün otantik ve dönüşümcü liderliği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(Özel Sayı 2), 109-116.
- Dirani, KM, Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, RC, Gunasekara, N., ... & Majzun, Z. (2020). Liderlik yeterlikleri ve kriz zamanlarında insan kaynakları gelişiminin temel rolü: Covid-19 salgınına bir yanıt. *İnsan kaynakları geliştirme uluslararası*, 23(4), 380-394.

- Drazin, R., Glynn, M. A., & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. *Academy of Management Review*, 24(2), 286-307.
- Diş, O., & Demirkasımoğlu, N. (2023). Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 811-838.
- Doumouras, A. G., Keshet, I., Nathens, A. B., Ahmed, N., & Hicks, C. M. (2012). A crisis of faith? A review of simulation in teaching team-based, crisis management skills to surgical trainees. *Journal of Surgical Education*, 69(3), 274-281.
- Döş, İ., & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 329-346.
- Duran, T. (2023). *Meslek liselerinde okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri* (Tez No. 799565) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuş, B. M. (2023). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkide duygusal emeğin aracılık rolü* (Tez No. 828963) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dückers, M. L., Yzermans, C. J., Jong, W., & Boin, A. (2017). Psikososyal kriz yönetimi: Kriz liderliği ve psikososyal desteğin keşfedilmemiş kesişimi. *Kamu Politikasında Risk, Tehlikeler ve Kriz*, 8(2), 94-112.
- Dülker, A. P. (2019). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili örneği* (Tez No.53692) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Dyson, S. B., & Hart, P. (2013). *The politics of crisis management*. MIT Press.
- Eckert, E. (2023). Student affairs crisis management at Kent State in 1970: 50 years later. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 60(4), 550-562.
- Edizler, G., & Akbulut, E. (2011). Özel öğretim kurumlarında eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutları. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(2), 20-32.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Elbedour, S., Alsubie, F., Al'Uqdah, S. N., & Bawalsah, J. A. (2020). School crisis management planning. *Children & Schools*, 42(4), 208-215.
- Elekoğlu, F., & Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117.
- Emen, M., & Hamza, S. (2020). Kriz ortamlarında dönüşümcü liderliğin rolü: McDonald's Örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 110-123.
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Eraslan, L. (2011). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-32

- Ercan, F., & Aksu, A. (2022). Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 114-139. <https://doi.org/10.51460/baebd.1118084>
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon.Nobel.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş. N., & Olgun, Z. (2021). İmam hatip okulu yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eskiyeni*, (45), 819-841.
- Erdoğan, E., & Yılmaz, K. (2018). Öğretmenlerin liderlik algılarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 73–95.
- Erkunt, G. (2015). *Dönüşümcü liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkileri* (Tez No. 393329) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Estep III, T. A. (2000). *A study of the relationships between transformational leadership, transactional leadership and specified demographic factors as enablers of teacher empowerment in rural Pennsylvania school districts in Appalachia Intermediate Unit 8* (Publication No. 9959142) [Doctora dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri(Ankara ili örneği)* (Tez No. 191126) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Felfe, J., & Schyns, B. (2004). Is similarity in leadership related to organizational outcomes? The case of transformational leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 92-102.
- Fırat, İ., & Yeşil, S. (2020). Dönüşümcü liderlik özelliklerinin işletmenin yenilik yeteneği ve performansı üzerindeki etkisi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 40-57. <https://doi.org/10.18221/bujss.771266>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (2006). The contingency model: A theory of leadership effectiveness. *Small Groups: Key readings*, 369, 60051-9.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. AMACOM.
- Fisher, M., & Crawford, B. (2020). From school of crisis to distinguished. *The Rural Educator*, 41(1), 8-19.
- Foldy, E. G., Goldman, L., & Ospina, S. (2008). Sensegiving and the role of cognitive shifts in the work of leadership. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 514-529.
- Fors Brandebo, M. (2020). Kriz yönetiminde yıkıcı liderlik. *Liderlik ve Organizasyon Geliştirme Dergisi*, 41 (4), 567-580. <https://doi.org/10.38155/ksbd.806878>
- Fullan, M. (2013). *Motion leadership in action*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal*. Jossey-Bass.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.

- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393-415.
- Genç, F. N. (2009). Kriz yönetimi ve kamu yönetiminde uygulanabilirliği. *Verimlilik Dergisi*, (4), 7-22.
- Gezer, Y. (2020). Kriz yönetim becerilerine (kriz öncesi, dönemi ve sonrası) ilişkin olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları davranışlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 282-298.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.
- Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personal outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. The Leadership Quarterly, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Güler, A. K. (2021). *COVID'19 Perspektifinden insan kaynakları uygulamalarında kriz yönetimi* (Tez No. 665534) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.
- Gün, F. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 655686) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi-Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Güney, S. (2021). Lider ve liderlik. *Dünden Bugüne Liderlik*, 1-28.
- Haban, M. M., & Bozkurt, B. (2017). Ortaöğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin kurumun sosyal sermaye birikimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 139-153.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership&Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24 <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19—School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
- Hatipoğlu, Z., & Zengin, A. A. (2018). Algılanan liderlik stiline iş yaşam kalitesi üzerine etkisi: X ve Y kuşakları arası karşılaştırma. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 400-421. <https://doi.org/10.29106/fesa.411877>

- Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *School Psychology International*, 32(5), 464-483.
- Heffernan, A. (2021). Leadership and decision-making in times of crisis: Lessons from school principals. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 290-304.
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2013). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (10th ed.). Pearson.
- Hidayat, D., Anisti, P., & Wibawa, D. (2020). Crisis management and communication experience in education during the covid-19 pandemic in indonesia. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 36(3), 67-82.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2018). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3rd ed.). Routledge
- Howell, J. M., & Frost, P. J. (1989). A laboratory study of charismatic leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43(2), 243-269.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Iman, E., Hosseini Teshnizi, S., Tafrihi, M., Alavi, A., Jafari, A., Badri, S., & Bonyani, L. (2011). Nurses knowledge about crisis management and its related factors. *Journal of Health and Care*, 13(4), 0-0.
- Ingrassia, P. L., Foletti, M., Djalali, A., Scarone, P., Ragazzoni, L., Della Corte, F., ... & Fisher, P. (2014). Education and training initiatives for crisis management in the European Union: a web-based analysis of available programs. *Prehospital and Disaster Medicine*, 29(2), 115-126.
- İbiş, Y., & Şenol, M. (2021). Dönüşümcü liderlik stiline uzaktan eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(3), 193-207. <https://doi.org/10.52848/ijls.960045>
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42.
- İnan, Ö. I., & Serinkan, C. (2020). Liderlik yaklaşımları ve spor yönetiminde liderlik. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332. <https://doi.org/10.47097/piar.824025>
- Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 40-47.
- Kalo Efe A. (2021). *Öğretmen algılarına göre iletişim becerileri ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin kuşaklararası iklim üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 675149) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kandemir, M. (2018). *Kadın müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisinde motivasyonun aracı rolü* (Tez No. 529733) [Yüksek

lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Karacaoğlu, S. (2020). Eğitim kurumlarında kriz yönetimi ve liderlik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 451–469.
- Karadağ, E., & Gültekin, M. (2017). Dönüşümcü liderlik ve okul etkinliği arasındaki ilişki: Öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 559–586.
- Karaduman, P. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün algılanan liderlik tarzları üzerine etkisi ve bir araştırma* (Tez No. 370648) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Karaferiye, F. (2022). Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış. *Alanyazın*, 3(1), 125-138.
- Karakuş, A., & İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518.
- Karakuş, M. (2021). Eğitim örgütlerinde iletişim ve liderlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 305–324.
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School Crisis Management: Attitudes and Perceptions of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246–255.
- Karip, E. (1998). *Liderlik davranışları ve etkili liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 443-466.
- Kaul, M., VanGronigen, B. A., & Simon, N. S. (2020). Calm during crisis: School principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic. leading in crisis. Research Brief. *Consortium for Policy Research in Education*.
- Katıtaş, S., Demir, M., & Arslan, G. (2023). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 45–63.
- Kaya, E. (2024). Transformational leadership and teacher resilience: The mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 15, 1514621.
- Klenke, A. (2013). *Probability theory: a comprehensive course*. Springer Science & Business Media.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.).
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three basic leadership skills on managerial performance and effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 43–56.
- Kiriş, B., & Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1656-1675.
- Koç, E., & Demirtaş, H. (2022). Kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 85–104.

- Kouzes, A. (2008). Crisis management in crisis?. *Administrative Theory & Praxis*, 30(2), 155-183. <https://doi.org/10.1080/10841806.2008.11029631>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Kök, H. (2023). Afetlerde kriz yönetimi ve sosyal hizmet örgütleri. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Krishnan, V. R., & Arora, P. (2008). Determinants of transformational leadership and organizational citizenship behavior. *Asia Pacific Business Review*, 4(1), 34-43.
- Kuğu, N. (2019). *Okul öncesi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 594090) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kurt, T. (2020). Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 275–296.
- Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, (63), 403-410.
- Lalonde, C., & Roux-Dufort, C. (2013). Challenges in teaching crisis management: Connecting theories, skills, and reflexivity. *Journal of Management Education*, 37(1), 21-50.
- Lalonde, C., & Roux-Dufort, C. (2013). Challenges in teaching crisis management: Connecting theories, skills, and reflexivity. *Journal of Management Education*, 37(1), 21-50.
- Lazaridou, A. (2024). Educational leadership in times of change: Building meaning through adaptive leadership. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 45–63.
- Leithwood, K. (1993). Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring.
- Leithwood, K. A. (1994) *The Move Toward Transformational Leadership Educational Leadership Journal Of Educational Administration*, 35(49), 9-11
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The Essentials of School Leadership*, 31, 43.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (pp. 22–47). Teachers College Press.
- Liou, Y. H. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 247-289.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2023). School leadership for crisis management: Teacher evaluations during the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 310–329.
- Lo, M. C., Ramayah, T., & Min, H. W. (2009). Leadership styles and organizational commitment: a test on Malaysia manufacturing industry. *African Journal of Marketing Management*, 1(6), 133-139.

- Louis, K. S., & Robinson, V. M. J. (2012). External mandates and instructional leadership: School leaders as mediating agents. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 629–665.
- Lucas, A., & Edwards, M. (2017). Development of crisis resource management skills: a literature review. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(8), 347-358.
- Luzinski, C. (2011). Transformational leadership. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 41(12), 501-502.
- MacNeil, W., & Topping, K. (2007). Crisis management in schools: evidence based. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 64-94
- Maitlis, S. ve Sonenshein, S. (2010). Kriz ve değişimde anlam çıkarma: Weick'ten (1988) ilham ve içgörüler. *Yönetim Çalışmaları Dergisi*, 47(3), 551-580.
- Maitlis, S. (2005). *The social processes of organizational sensemaking*. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.15993111>
- Maitlis, S., & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change: Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of Management Studies*, 47(3), 551–580.
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
- Mansurova, S., & Güney, S. (2018). İşletmelerde dönüşümcü liderlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisi ve bir uygulama. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 13(52), 33-54.
- Manu, A. (2022). Transformational leadership. In *The Philosophy of Disruption: From Transition to Transformational Change* (pp. 67-77). Emerald Publishing Limited.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- McNamara, A. (2021). Crisis management in higher education in the time of Covid-19: The case of actor training. *Education Sciences*, 11(3), 132-135
- Menon, M. E. (2023). Transformational school leadership and the COVID-19 pandemic: Implications for teacher motivation and resilience. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 289–307.
- Mitroff, I. I. (2000). Managing crises before they happen: What every executive and manager needs to know about crisis management. *American Management Association*.
- Mitroff, I. I. (2001). *Managing crises before they happen*. AMACOM
- Mitroff, I. I. (2005). *Why some companies emerge stronger and better from a crisis: 7 essential lessons for surviving disaster*. AMACOM.
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186-194.
- Netolicky, D. (2020). School leadership transitions during crisis: Teacher perceptions of changes. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1221–1229.

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice* (3rd ed.). Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE Publications.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Ocak, Y. (2002). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi* (Tez No. 206804) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ölçer, A. (2024). Eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderlik: Eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderlik. *New Era International Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 9(24), 22-36.
- Öz, S. (2021). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzı ile örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkilerin araştırılması* (Tez No. 696557) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özarslan, C., & Diker, E. (2020). Kamu kurumlarının kriz yönetimi becerileri: Samsun Büyükşehir Belediyesi çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 653-678. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.648215>
- Özcelik, B., Karamustafalıoğlu, O., & Özcelik, A. (2007). Infertilitenin psikolojik ve psikiyatrik yönü/The psychological and psychiatric aspects of infertility. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(2), 140-142
- Özdemir, T. (2002). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin kriz yönetimi konusundaki koordinasyon yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 121913) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, N., & Aydın, B. (2020). *Kriz yönetimi ve öğretmen algısı: Eğitim düzeyinin belirleyici rolü*. Eğitim ve Bilim, 45(202), 191–205.
- Özdemir, L., & Uçar, Y. (2020). Kriz yönetimi etkinlik sistemine yönelik bir öneri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (1), 131-164.
- Özdemir, S., Karadağ, N., & Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34.
- Özdemir, S., Eriçok, B., Topaloğlu, M., & Tuti, B. (2024). Transformational leadership and job satisfaction in vocational high schools in Türkiye: A multilevel mediation model of teacher professional learning and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 309–328
- Özsüer, V. (2019). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 544013) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Öztürk, A., & Öztürk, F. (2024). Ortaokul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(72), 3754-3766.
- Panagiotopoulos, P., Klievink, B., & Cordella, A. (2019). Public value creation in digital government. *Government Information Quarterly*, 36(4), 101421.

- Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*, 23(1), 59-76. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.192960>
- Pekiye, A. (2011). *Kami ilköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin küreselleşmeyi algılamalarının incelenmesi* (Tez No. 298597) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Pepper, M. J., London, T. D., Dishman, M. L., & Lewis, J. L. (2010). *Leading schools during crisis: What school administrators must know*. R & L Education.
- Pillai, R. (2013). Transformational leadership for crisis management. In *Handbook of research on crisis leadership in organizations* (pp. 47-66). Edward Elgar Publishing.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podolny, J. M., Khurana, R., & Hill-Popper, M. (2004). Revisiting the meaning of leadership. *Research in Organizational Behavior*, 26, 1-36.
- Polat, M., Yalçın, S., & Koroğlu, M. (2024). Dönüşümcü liderlik, örgütsel sinizm ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 71, 177-204.
- Pollock, K. (2021). Leading schools in a time of crisis: Principals' experiences during COVID-19. *International Studies in Educational Administration*, 49(1), 6-18.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2021). Teachers' professional judgment and critical appraisal during crisis situations. *Educational Review*, 73(5), 657-674.
- Popper, M., Mayseless, O., & Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.
- Purnomo, E. N., Supriyanto, A., & Dami, Z. A. (2021). The effectiveness of principal leadership styles in crisis management. *Pedagogika*, 141 (1), 5-25.
- Rabie, N., Karimi, F., & Sadigh, A. (2016). The effect of transformational leadership style and organizational culture on the formation of organizational cynicism in the Agricultural Bank of Tehran. *Management Science Letters*, 6(6), 443-454.
- Range, B. (2014). How new teachers experience principal feedback: A case study. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1-15.
- Rehman, S., Shareef, A., Mahmood, A., & Ishaque, A. (2012). Perceived leadership styles and organizational commitment. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 4(1), 616-626.
- Reinhardt, A. C., Keller, T., Ochart Summers, L., & Schultz, P. (2012). Strategies for success: Crisis management model for remediation of at-risk students. *Journal of Nursing Education*, 51(6), 305-311.
- Reza, M. H. (2019). Components of transformational leadership behavior. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 5(3), 119-124.
- Richardson, D. (2011). Transformational leaders. *Radiologic Technology*, 82(5), 478-480.
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration* 53(3), 374-392.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Rouleau, L. (2005). Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: How middle managers interpret and sell change every day. *Journal of Management Studies*, 42(7), 1413-1441.
- Rutherford, W. L. (1985). School principals as effective leaders. *Phi Delta Kappan*, 67(1), 31-34.
- Safia, M., & Ayık, A. (2022). Dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Studies*, 6(21), 67-84.
- Sağlam, A. Ç., & Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 13-28.
- Saka, A. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetimi: COVID 19 sürecindeki tutumları (Yayın No. 673293) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Sarnoto, A. Z., Shunhaji, A., Rahmawati, S. T., Hidayat, R., Amiroh, A., & Hamid, A. (2021). The urgency of education crisis management based on Islamic boarding schools during the COVID-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 1764-1774.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Tez No. 221503) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Sayracı, N., & Gündüz, Y. (2018). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 123-138.
- Seyrek, N. (2021) *Kriz iletişimi ve kriz yönetimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*(Tez No.681547) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Schrage, H. D. (2022). *The relationship between transformational leadership in elementary school principals and collaboration amongst elementary school students in the Classroom* [Doctoral dissertation, Southwest Baptist University]. <https://www.proquest.com/openview/c6b4e2bfdf9b9e8c80ed4280b242/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organizational Science*, 4(4), 577-593.
- Shin, Y., Taylor, M. S., & Seo, M. G. (2012). "Resources for change: The relationships of organizational inducements and psychological resilience to employees' attitudes and behaviors toward organizational change." *Academy of Management Journal*, 55(3), 727-748.
- Sılay, N. (2022). Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi. *The Journal of Academic Social Science*, 134(134), 239-248.
- Siyez, D., & Palabıyık, A. (2009). Günebakan madde bağımlılığını önleme eğitim programının lise öğrencilerinin madde kullanım sıklığı, uyuşturucu maddeler hakkındaki bilgi düzeyleri ve yanlış inanışları ile madde reddetme becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 56-67.

- Sloan, R. H.(2009)*A Quantitative study of the relationship between transformational and transactional leadership styles and strategic change within the state University of New York*. Capella Üni
- Smith, L., & Riley, P. (2020). Crisis management in schools: Leadership responses and organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 723–752.
- Sousa, D. A. (2003). *The leadership brain: How to lead today's schools more effectively*. Corwin Press.
- Son, J. W. (2003). *An analysis of leadership styles and practices among Korean senior pastors*. The Southern Baptist Theological Seminary.
- Spais, G., & Paul, P. (2021). A crisis management model for marketing education: Reflections on marketing education system's transformation in view of the COVID-19 crisis. *Marketing Education Review*, 31(4), 322-339.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and reforming mathematics instruction. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stokes, M.D. (2013). *Exploring the relationship between cultural intelligence, transformational leadership and burnout in doctorate of education* [Doctoral Dissertation, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1814&context=doctoral>
- Şahin, B. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Tez No.640390]. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, Y., & Yaşlıoğlu, M. (2010). Dönüşümcü liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 21(66), 97-117.
- Şener, N., & Boydak Özcan, H. (2018). Okul yöneticilerinin iletişimci liderlik davranışları ve örgütsel etkililiğe etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 101–120.
- Şengöz, M. (2015). Çalışanların algıladıkları etkileşimci ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide yönetici-ast etkileşimi algısının ara değişken rolünün incelenme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 423-456.
- Şirin, E. F., & Azmi Yetim, A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 69-84.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Tekin, Ö. F. (2015). Kriz yönetimi ve kamu yönetimi için önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 119-135.
- Temir, E. (2014) *Kriz yönetimi ve hermeneutik* (Tez No.358433) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thomas, J. B., Clark, S. M., & Gioia, D. A. (1993). Strategic sensemaking and organizational performance: Linkages among scanning, interpretation, action, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(2), 239–270. <https://doi.org/10.5465/256522>
- Topçu, İ. (2017). Eğitim kurumlarında kriz yönetimi ve liderlik becerileri üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 149–167.

- Töremen, F., & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39.
- Trethowan, V.J. (2009). *Winburne university of technology faculty of Live onal social sciences Viktoria Australia*. Swinburn Uni.
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., & Aguilar-Parra, J. M. (2020). The influence of transformational leadership on teachers' motivation and resilience. *Frontiers in Psychology*, 11, 590.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>
- Ulusoy, Z. K. (2020). *Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin liderlik stilleri açısından incelenmesi becerileri* (Tez No. 643307) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik* (Tez No. 253631) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Uyguç, N., Duygulu, E., & Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 25-27.
- Uzer, M. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri: Silivri ilçesi örneği* (Tez No.303995) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ünver, İ. K., & Demirdağ, S. (2022). Teknolojik liderlik davranışı, kriz yönetimi ve uzaktan eğitim arasındaki ilişki: öğretmen algıları. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 202-213. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.1149027>
- Vafadar, Z., Aghaei, M. H., & Ebadi, A. (2021). Military nurses' experiences of interprofessional education incrisis management: A qualitative content analysis. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 9(2), 85. <https://doi.org/10.30476/jamp.2+021.87653.1317>
- Van den Heuvel, M., Demerouti, E., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2009). Personal resources and work engagement in the face of change. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(2), 121–135.
- Van Wart, M. (2021). *Leadership in public organizations: An introduction* (3rd ed.). Routledge.
- Var, S. (2022). *COVID-19 salgını sürecinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi* (Tez No.728547) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yukl, G. (1999). *An evaluation of the two-factor model of leadership*. *The Leadership Quarterly*, 10(4), 607-639.
- James, E. H., & Wooten, L. P. (2010). *Leading under pressure: From surviving to thriving before, during, and after a crisis*. Routledge.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>

- Wang, J., & Hutchins, H. M. (2010). Crisis management in higher education: what have we learned from Virginia tech?. *Advances in Developing Human Resources*, 12(5), 552-572. <https://doi.org/10.1177/1523422310394433>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. SAGE Publications.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools: A systematic review. *Societies*, 13(6), 133.
- Wut, T. M., Xu, J. B., & Wong, S. M. (2021). Crisis management research (1985–2020) in the hospitality and tourism industry: A review and research agenda. *Tourism Management*, 85, 104307. <https://doi.org/10.30625/ijctr.953414>
- Yalçın, M. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar* (Tez No. 296465) [Yüksek lisans tezi, Gziosmanpaşa Üniverstesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yalçın, S., & Akan, D. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1138-1156.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119
- Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Yavuz, Ö., Aktay, E., Tunç, A., Yavuz, F., & Tan, M. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetimine yönelik görüşleri. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 8(76), 2745-2753.
- Yavuz, Y., & Çetin, E. (2022). Öğretmen ve okul yöneticilerinin gözünden Covid-19: kriz yönetimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 354-377. <https://doi.org/10.51460/baebd.1035514>
- Yee, B., Naik, V. N., Joo, H. S., Savoldelli, G. L., Chung, D. Y., Houston, P. L., & Hamstra, S. J. (2005). Nontechnical skills in anesthesia crisis management with repeated exposure to simulation-based education. *Anesthesiology*, 103(2), 241-248.
- Yıldırım, H. (2019). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 45–63.
- Yıldırım, H. (2022). Eğitim yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 87–104.
- Yılmaz, K. (2014). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2103–2124.
- Yılmaz, M. (2018). *Eğitim kurumlarında kriz yönetimi ve örgütsel dayanıklılık ilişkisi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 112–128.
- Yılmaz, M. (2019). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(2), 185–204.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Pearson.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* 8th ed.

- Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., & Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. *Journal of leadership & organizational studies*, 20(1), 38-48.
- Yün, M., & Balyer, A. (2025). Okul yöneticilerinin depreme hazırlık sürecinde algıladıkları kriz yönetimi yeterlilikleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 14-34
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.6>
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)*(Tez No. 214327) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi-Şanlıurfa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1. Demografik Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek formu " Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri İle Kriz Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkide Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Aracılık Rolü" konulu araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek dört bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Buket KIRKGÖZ

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgi Formu	
Cinsiyet	Erkek () Kadın ()
Yaş	22-29 () 30-39 () 40-49 () 50 ve üzeri ()
Mesleki kıdem	1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15 yıl ve üzeri ()
Mezun olunan branş	
Eğitim düzeyi	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

EK-2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

S.No	Lütfen sizin için uygun olan bölüme (X) işareti koyunuz	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okul yöneticimiz güçlüklerle baş edebilmek için kapasite ve mantığa sahiptir.				
2	Okul yöneticimizin direktifleri kurumdaki herkes tarafından saygı görür.				
3	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler üzerinde eğer birlikte çalışıyorsak neyi yapabileceğimiz konusundaki görüşmelerimizi cesaretlendirir, bizi heyecanlandırır.				
4	Okul yöneticimiz, bizlerin liderler gibi hareket etmemizi sağlar.				
5	Okul yöneticimiz, belirlenen hedef çalışmaları boyunca genel amaçlar konusunda fikir verir.				
6	Okul yöneticimiz, bizleri sadece sözle değil, daha çok davranışla yönlendirir.				
7	Okul yöneticimiz, mesleğimiz çerçevesinde başarılarla ve amaca ulaşmaları sembolize eder.				
8	Okul yöneticimiz, bizim için izlenecek iyi bir lider modelini gösterir.				
9	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının gelişim sürecine bizim katılımımızı sağlar.				
10	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaya çalışanları cesaretlendirir.				
11	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının geliştirilmesinde problemleri bizlerle birlikte çözer.				
12	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için kurum amaçlarını önceliklerinin belirlenmesinde bütün herkesin ortak kararının oluşmasını sağlar.				
13	Okul yöneticimiz, kurum amaçlarını gerçekleştirmede gelişimimizi düzenli olarak değerlendirmemiz için bizi cesaretlendirir.				
14	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için bilgi ve becerilerimi geliştirebilmemde hizmet içi eğitim programları sağlar.				
15	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflerin uygulanmasında gereken kaynakları edinebilmemi sağlar.				
16	Okul yöneticimiz, bana tipik ihtisas alanımı ve uzmanlığımı dikkate alarak davranır				
17	Okul yöneticimiz, benim işimi etkileyecek hareketi yapmadan önce fikirlerimi dikkate alır.				
18	Okul yöneticimiz, kişisel durumumu göz önünde bulundurarak anlayışlı bir şekilde davranır.				
19	Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım ve işim hakkındaki ön yargılarımı tekrar gözden geçirmem için beni yönlendirir.				
20	Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım için neler yaptığımı düşünmemde beni isteklendirir				
21	Okul yöneticimiz, belirlenen hedef programların uygulanması düşünmemde yardım edecek gerekli bilgileri sağlar.				
22	Okul yöneticimiz, bizim en iyi performans göstermemizde ısrarlıdır.				
23	Okul yöneticimiz, çalışanlar olarak bizlerden çok şeyler beklediğini hissettirir.				

EK-3.Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği

S.No	Bu bölümde bir öğretmen olarak okul müdürünün kriz yönetim becerileri hakkındaki görüşleriniz alınacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Maddelerle ilgili görüşünüzü en uygun seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
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 uygulanabilecek 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 iş birliği sağlamaktadır.					
17	Çalışanların karar verme sürecine katılmalarını sağlamaktadır.					
18	Kriz sürecinde verimli çalışmayı önleyen engelleri ortadan kaldırmaktadır.					
19	Örgütün amaç ve hedeflerini sürekli gözden geçirmektedir.					
20	Kriz süreciyle ilgili çok yönlü değerlendirme yapmaktadır.					
21	Kriz sonrası durum analizi yapmaktadır.					
22	Kriz sonrası yeni hedefler belirlemektedir.					
23	Gerçekleştirilen kriz yönetimini değerlendirmekte ve eksiklikleri belirlemektedir.					
24	Kriz sonrası yeni bir yapılanma çalışması yapmaktadır.					
25	Kriz sonrası örgütün vizyonunu geliştirmektedir.					
26	Kriz sonrasında örgütün güçlü ve zayıf yanlarını görebilmektedir.					
27	Krizle mücadelede etkin yöntemler geliştirmektedir.					
28	Yaşanan krizleri fırsata dönüştürerek örgüt için yararlı hale getirmektedir.					
29	Kriz yönetim ekibinin yeni gelişmelere uygun olarak eğitilmesine olanak sağlamaktadır.					
30	Olası krizle başa çıkabilmek için yeni strateji ve taktikler belirlemektedir.					
31	Çalışanlara yeni beceriler geliştirme ve bunları kullanma fırsatı vermektedir.					

EK-4.Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlilikleri Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Etkili İletişim	1.Okul müdürümüz ile rahat bir biçimde konuşabiliriz.	1	2	3	4	5
	2.Okul müdürümüz konuştuğu kişileri dikkatle dinler.	1	2	3	4	5
	3.Okul müdürümüz iletişim konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
	4.Okul müdürümüz kararlarının nedenini açıklar.	1	2	3	4	5
	5.Okul müdürümüz konuşması ile dinleyenleri etkiler.	1	2	3	4	5
	6.Okul müdürümüz anlaşılır bir şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
Değişime Uyum	7.Okul müdürümüz değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlar.	1	2	3	4	5
	8.Okul müdürümüz okuldaki değişim sürecinde öğretmenleri yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahiptir.	1	2	3	4	5
	9.Okul müdürümüz değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler yaratacağını önceden kestirmeye çalışır.	1	2	3	4	5
	10.Okul müdürümüz değişime gösterilen dirençlere karşı etkili bir yönetim sergiler.	1	2	3	4	5
	11.Okul müdürümüz değişim sürecinin gereklerini uygularken risk almaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
	12.Okul müdürümüz değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
Kriz Yönetimi	13.Okul müdürümüz kriz oluşmadan önce kriz sinyallerini fark eder.	1	2	3	4	5
	14.Okul müdürümüz kriz durumunda olayların nedenlerini düşünür.	1	2	3	4	5
	15.Okul müdürümüz beklenmedik bir olay meydana geldiğinde olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır.	1	2	3	4	5
	16.Okul müdürümüz kriz durumlarına ilişkin çözümler üretir.	1	2	3	4	5
Bilişsel Süreçler	17.Okul müdürümüz olayları dikkatli bir biçimde gözlemler.	1	2	3	4	5
	18.Okul müdürümüz olayları yorumlamak için bilgi toplar.	1	2	3	4	5
	19.Okul müdürümüz topladığı bilgileri analiz eder.	1	2	3	4	5
	20.Okul müdürümüz olaylar arasında ilişki kurar.	1	2	3	4	5
	21.Okul müdürümüz karmaşık olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini belirler.	1	2	3	4	5
	22.Okul müdürümüz yaşanan karmaşık durumların olası sonuçlarını tahmin eder.	1	2	3	4	5
	23.Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin ipuçlarına odaklanır.	1	2	3	4	5
	24.Okul müdürümüz ipuçlarından hareketle karmaşık olayları anlamlandırır.	1	2	3	4	5
	25.Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin yaratıcı fikirler ortaya koyar.	1	2	3	4	5
	26.Okul müdürümüz okulda olup bitenler hakkında ilgili kişileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5

EK-5. Ölçekleri Geliştiren Araştırmacılardan Alınan İzinler

14.04.2025 08:21

Posta - POLİS AMCA İLKOKULU - Outlook

 Outlook

Re: Buket KIRKGÖZ Ölçek İzni

Kimden ALİ AKSU <[redacted]>

Tarih 11.04.2025 Cum 18:41

Kime POLİS AMCA İLKOKULU <[redacted]>

Buket hanım, tüm çalışmalarımın kaynak göstererek yararlanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum.

11 Nis 2025 Cum, saat 13:20 tarihinde POLİS AMCA İLKOKULU <[redacted]> şunu yazdı:

Sayın hocam iyi günler;

Atatürk Üniversitesi eğitim yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında siz ve S.DEVECİ tarafından geliştirilen 'Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği' Aksu ve Deveci (2009) ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. SAYGILARIMLA.....

Buket KIRKGÖZ
Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi



Ynt: Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği: kullanma izni

Kimden NİHAN DEMİRKASIMOĞLU <[redacted]>
Tarih 27.03.2025 Per 15:21
Kime POLİS AMCA İLKOKULU <[redacted]>

Merhaba Buket,
Ölçeği kullanmandan memnuniyet duyarız. Kolaylıklar dilerim.
Nihan Demirkasimoğlu.

Gönderen: POLİS AMCA İLKOKULU <[redacted]>
Gönderildi: 27 Mart 2025 Perşembe 14:42:36
Kime: NİHAN DEMİRKASIMOĞLU
Konu: Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği: kullanma izni

Sayın hocam iyi günler;
Atatürk Üniversitesi eğitim yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği: Diş ve Demirkasimoğlu (2023) ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. SAYGILARIMLA.....

Buket KIRKGÖZ
Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu e-posta mesajı kişiye özel olup, gizli bilgiler içeriyor olabilir. Eğer bu e-posta mesajı size yanlışlıkla ulaşmışsa, içeriğini hiçbir şekilde kullanmayınız ve e-postayı siliniz. Hacettepe Üniversitesi bu e-posta mesajının içeriği ile ilgili olarak hiçbir hukuksal sorumluluğu kabul etmez. -----The information contained in this communication may contain confidential or legally privileged information. Hacettepe University doesn't accept any legal responsibility for the contents and attachments of this message. The sender does not accept any liability for any errors or omissions or any viruses in the context of this message which arise as a result of internet transmission.

**Ynt: Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği: kullanma izni**

Kimden NİHAN DEMİRKASIMOĞLU <[redacted]>
Tarih 27.03.2025 Per 15:21
Kime POLİS AMCA İLKOKULU <[redacted]>

Merhaba Buket,
Ölçeği kullanmandan memnuniyet duyarız. Kolaylıklar dilerim.
Nihan Demirkasimoğlu.

Gönderen: POLİS AMCA İLKOKULU <polisamca025@hotmail.com>
Gönderildi: 27 Mart 2025 Perşembe 14:42:36
Kime: NİHAN DEMİRKASIMOĞLU
Konu: Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği: kullanma izni

Sayın hocam iyi günler;
Atatürk Üniversitesi eğitim yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği: Diş ve Demirkasimoğlu (2023) ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. SAYGILARIMLA.....

Buket KIRKGÖZ
Atatürk Üniversitesi Eğitim Yönetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu e-posta mesajı kişiye özel olup, gizli bilgiler içeriyor olabilir. Eğer bu e-posta mesajı size yanlışlıkla ulaşmışsa, içeriğini hiçbir şekilde kullanmayınız ve e-postayı siliniz. Hacettepe Üniversitesi bu e-posta mesajının içeriği ile ilgili olarak hiçbir hukuksal sorumluluğu kabul etmez. -----The information contained in this communication may contain confidential or legally privileged information. Hacettepe University doesn't accept any legal responsibility for the contents and attachments of this message. The sender does not accept any liability for any errors or omissions or any viruses in the context of this message which arise as a result of internet transmission.

EK-6. Etik Kurul Onayı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 28.04.2025
Toplantının Sayısı :05

Karar-14: Danışmanlığını Doç.Dr. Ahmet AYIK'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Buket KIRKGÖZ'ün "Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri İle Kriz Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkide Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Aracılık Rolü" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri İle Kriz Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkide Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Aracılık Rolü" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Refik DİLBER
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. Yasin SOYLU
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr.Namık Tanfer ALTAŞ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Doç.Dr. Zafer YILMAZ
Raportör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 31eb202d-0d7f-4f7e-a041-6e03b956da77 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Ahmet AYIK'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Buket KIRKGÖZ'ün "Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri İle Kriz Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkide Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Aracılık Rolü" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 28.04.2025

Teslim Tarihi: 28.04.2025

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Refik DİLBER
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 1b340d69-f985-4a60-b8aa-76211379dfc3 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 05 Karar No: 14	Toplantı Tarihi: 28.04.2025
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Buket KIRKGÖZ Çalışma Konusu: Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri İle Kriz Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkide Anlam Yaratma Yeterliliklerinin Aracılık Rolü	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Refik DİLBER	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. Yasin SOYLU	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr.Namık Tanfer ALTAŞ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Doç. Dr. Zafer YILMAZ	Etik Kurul Raportörü	e-imza

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 2bcab3cb-c84e-40ae-bf52-9f0a14fa183d Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Buket KIRKGÖZ

Eğitim Bilgileri

Lisans Öğrenimi: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2009-2013).

Lisans Öğrenimi: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü (2021-2023).

İş Deneyimi

1. Van / Başkale /Ekecek İlkokulu 2015 Sınıf Öğretmeni
- 2.Erzurum Köprüköy /Akçam İlkokulu 2018-2019 Sınıf Öğretmeni
3. Erzurum Palandöken/ Polis Amca İlkokulu (2019- Halen) Müdür Yardımcısı