T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜRESEL LİDERLİK ÖZELLİK VE DAVRANIŞLARI

Meral HALİSDEMİR

(Doktora Tezi)

İstanbul - 2023

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜRESEL LİDERLİK ÖZELLİK VE DAVRANIŞLARI

Meral HALİSDEMİR

(Doktora Tezi)

Danışman

Doç. Dr. A. Faruk LEVENT

İstanbul - 2023

ÖNSÖZ

Günümüz Dünya'sını tek bir kelime ile tanımlayacak olursak ilk akla gelen kavramlardan biri "küreselleşme" olacaktır. Küreselleşmeyle beraber kültürel çeşitliliğin arttığı okulları yönetmek yeni liderlik becerileri gerektirmektedir. Ayrıca pandemi gibi beklenmeyen ve küresel çapta yaşanan krizlerin okullarda yarattığı kaosu yönetebilmek, kriz sonrası oluşan yeni düzene uyum sürecinde okulun tüm paydaşlarına liderlik edebilmek için, okul yöneticilerinden küresel liderlik becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları incelenmiştir.

Çalışmamda ve doktora eğitimimin tüm süreçlerinde üzerimde emeği olan hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Öncelikle akademik hayatımda desteğini her zaman hissettiğim, tez danışmanım olmasının yanı sıra beni her zaman motive eden ve bu çalışmanın tamamlanma sürecini tüm nezaketiyle yakından takip eden, emeklerini ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. A. Faruk LEVENT'e çok teşekkür ederim. Akademik kariyere atılmam konusunda beni yüreklendiren, hayatımda yeni bir yol açan hem yüksek lisans hem doktora sürecinde her daim beni destekleyen ve kıymetli mentorluğuyla ilerleten saygıdeğer hocam Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e en samimi duygularımla teşekkür ederim. Kariyerimde ve mesleki gelişimimde çok kıymetli destekleri olan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Hanifi PARLAR'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora sürecinin zorluklarını göğüslememi sağlayan ve her zaman yanımda olan kıymetli aileme çok teşekkür ederim.

Meral HALİSDEMİR

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜRESEL LİDERLİK ÖZELLİK VE DAVRANIŞLARI

Bilgi çağı insanı yaşam boyu öğrenmenin peşine düşmekte, sınır ötesi eğitim ve kariyer fırsatlarına her geçen gün daha fazla ilgi göstermektedir. Bununla beraber dijital evrim (d-evrim) geçiren insanlar, sanal bir ekosistem içinde yeni yaşam modeli oluşturmakta ve "dijital göçebeler" olarak iş ve sosyal çevrelerini yeniden şekillendirmektedir. Hem fiziksel hem sanal olarak "sınır"ların kolayca aşılabildiği, yeni bir küresel kültürün deneyimlendiği bu dönemde eğitim liderlerinin yeni ihtiyaçları karşılayabilmesi gerekmektedir. Her geçen gün birbirine yakınlaşan ve ağ tabanlı olarak daha da bağlanan bir dünyada, okul yöneticilerinden küresel bir lider olarak rol oynamaları beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden eş zamanlı paralel desen kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme göre seçilen, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da görev yapmakta olan gönüllü 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş ve elde edilen veriler MAXQDA 2022 programında analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise örneklem grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da görev yapmakta olan gönüllü 502 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE: Global Leadership and Organisational Behaviour Effectiveness) Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler (frekans, ortalama ve standart sapma), verilerin normalliği sağlama durumuna göre parametrik testler kullanılarak SPSS 21 programında analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgulara göre; (1) Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışı üzerinde kültürlerarası anlayışın etkili olduğu (2) Dinamik bir etki yaratan genç kuşağın okul yöneticilerini küresel liderlik stiline yönlendirdiği (3)

“Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların üstesinden gelme” konusunda okul yöneticilerinin bazı durumlarda pro-aktif, çoğu zaman ise reaktif özellik ve davranışlar gösterdiği (4) Okul yöneticilerinin küresel liderlik sermayelerinden “psikolojik sermaye” gibi soyut alanda güçlü olduğu ancak “entelektüel sermaye” gibi daha somut alanda zayıf olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgulara göre; okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını değerlendiren öğretmenlerden elde edilen puanların, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna karşın “öğrenim düzeyi” “mesleki kıdem” “kendi okulunda çalışma süresi” gibi diğer değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel ve nicel boyutta elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde nicel bulguların nitel bulguları desteklediği görülmüştür. Buna göre yeni nesil öğrencilerin ve cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları üzerinde etkili olduğu, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının evrensel değerler bağlamında istenilen düzeylerde olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kültürel özelliklerini muhafaza etmenin yanı sıra küresel zihniyet ve bakış açısı edinmesi, fiziksel ve dijital olarak sınırların ötesini görebilmesi ve küresel liderlik becerilerini geliştirmesi önemlidir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin; küresel zihniyetinin geliştirilmesi, entelektüel sermayelerinin iyileştirilmesi için dünya ile bağlantılarının kuvvetlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin özellikle yurt dışında nitelikli eğitim ve deneyim imkanlarının arttırılması ve pandemi gibi beklenmeyen küresel krizlerin okullarda yarattığı kaosu yönetebilmek için “pro-aktif”liğin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul Yöneticisi, Liderlik, Küresel Liderlik.

ABSTRACT

GLOBAL LEADERSHIP FEATURES AND BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

The Information Age individual is pursuing lifelong learning and showing increasing interest in transnational education and career opportunities. However, people undergoing digital evolution are creating a new lifestyle within a virtual ecosystem and reshaping their work and social circles as "digital nomads". In this era where physical and virtual "borders" can be easily crossed, a new global culture is experienced, and education leaders need to meet new needs. In a world that is becoming more connected and networked, school administrators are expected to play a role as a global leader.

The purpose of this study is to examine the global leadership characteristics and behaviors of school administrators. To this end, a concurrent parallel design from mixed methods research designs was used in the study. In the qualitative dimension of the study, a phenomenology design was preferred. The study group consists of 20 voluntary school administrators selected according to purposive sampling who work in Istanbul in the 2021-2022 academic year. Semi-structured interview questions were directed to the participants, and the obtained data were analyzed using MAXQDA 2022 program. In the quantitative dimension of the research, the sample group consists of 502 voluntary teachers selected using simple random sampling method who work in Istanbul in the 2021-2022 academic year. The Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness (GLOBE) scale was applied to the participants. The obtained data were analyzed using descriptive statistics (frequency, mean, and standard deviation) and parametric tests according to the normality of the data using SPSS 21 program.

According to the findings obtained in the qualitative dimension of the research, it can be seen that: (1) Intercultural understanding is effective in the global leadership characteristics and behaviors of school administrators, (2) The young generation, which creates a dynamic effect, directs school administrators towards a global leadership style, (3) In overcoming problems arising from cultural differences, school administrators exhibit proactive or

reactive characteristics and behaviors in some cases, and (4) It has been observed that school administrators are strong in abstract areas of their global leadership capital, such as "psychological capital," but weak in more concrete areas such as "intellectual capital."

According to the quantitative findings of the research, it was found that the scores obtained from teachers who evaluate school administrators' global leadership characteristics and behaviors showed a statistically significant difference according to the variable of gender. However, it was concluded that other variables such as "educational level," "professional seniority," and "length of service in their own school" did not show a statistically significant difference.

When the qualitative and quantitative findings were evaluated together, it was observed that the quantitative findings supported the qualitative findings. Therefore, it can be said that the new generation of students and the gender variable have an effect on school administrators' global leadership characteristics and behaviors, and the global leadership characteristics and behaviors of the school administrators participating in the research are at desired levels in the context of universal values.

In addition to preserving the cultural characteristics of school administrators, it is important for them to acquire a global mindset and perspective, be able to see beyond physical and digital boundaries, and develop their global leadership skills. In line with the findings of this study, it is necessary for school administrators to strengthen their connections with the world to develop their global mindset and improve their intellectual capital. It is also recommended that school administrators should increase their opportunities for qualified education and experience abroad, and "pro-activeness" should be supported with in-service training to manage the chaos created in schools by unexpected global crises such as pandemics.

Keywords: School Administrator, Leadership, Global Leadership.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ i
ÖZET ii
ABSTRACT iv
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 6
1.4. Sayıltılar 7
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 7
BÖLÜM II 8
İLGİLİ ALANYAZIN 8
2.1. Okul Yöneticisi Kavramsal Çerçeve 8
2.1.1. Yönetim İşinin Doğası ve Okul Yöneticisinin Görev ve Sorumlulukları 11
2.1.2. 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Rolleri 13
2.2. Liderlik 15
2.2.1. Liderlik Eğitimi ve Gelişimi 20
2.2.2. Liderlik Stilleri 24
2.2.2.1. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları 25
2.2.2.1.1. Dönüşümsel / Dönüşümcü Liderlik 26
2.2.2.1.2. Dağıtık Liderlik 27
2.2.2.1.3. Etkileşimci Liderlik: 27
2.2.2.1.4. Vizyoner Liderlik 28
2.2.2.1.5. İşlemci / Operasyonel Liderlik 29
2.2.2.1.6. Hizmetkar Liderlik 29
2.2.2.1.7. Ruhsal Liderlik 30
2.2.2.1.8. Kuantum Liderlik 31

2.2.2.1.9. Dijital Liderlik 32
2.3. Küresel Liderlik 34
2.3.1. Kültür ve Liderlik İlişkisi 34
2.3.2. Kültür ve Küreselleşme 35
2.3.3. Küreselleşme ve Küresel Liderlik 39
2.3.3.1. Küreselleşme 39
2.3.3.2. Küresel Liderlik 40
2.3.3.2.1. Küresel Liderliğin Çıkış Noktası 40
2.3.3.2.2. Küresel Liderlik 43
2.3.3.3. Küresel Liderlik ve Yerel Liderlik Arasındaki Fark 46
2.3.3.4. Küresel Zihniyet 47
2.3.3.5. Küresel Liderin Özellikleri 52
2.3.3.6. Küresel Liderlik Yetkinlikleri ve Rolleri 54
2.3.3.7. Küresel Lider Yetiştirmenin ve Geliştirmenin Yolları 57
BÖLÜM III: YÖNTEM 64
3.1. Araştırmanın Deseni 64
3.1.1. Nitel Boyutta Araştırma Deseni 66
3.1.2. Nicel Boyutta Araştırma Modeli 67
3.2. Örneklem 67
3.2.1. Nitel Boyutta Çalışma Grubu 67
3.2.2. Nicel Boyutta Evren ve Örneklem 69
3.3. Veri Toplama Araçları 71
3.3.1. Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları 71
3.3.2. Nicel Boyutta Veri Toplama Araçları 72
3.4. Verilerin Toplanması 76
3.4.1. Nitel Boyutta Verilerin Toplanması 76
3.4.2. Nicel Boyutta Verilerin Toplanması 76
3. 5. Verilerin Analizi 76
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi 76
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi 77
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik 78
3.6.1. Nitel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik 78
3.6.2. Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik 79

BÖLÜM IV: BULGULAR 81
4.1. Nitel Bulgular 81
4.1.1.Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları 84
4.1.2. Küresel Zihniyet 91
4.1.3. Küresel Liderlik Sermayesi 98
4.1.4. Kültürel Çeşitliliğe Sahip Okul Yönetimi 105
4.1.5. Çok Kültürlü Okulların Yönetiminde Ortak Vizyon ve Misyon 113
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışlarının Geliştirilmesi 118
4.2.Nicel Bulgular 128
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti 129
4.2.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti 136
4.2.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti 141
4.2.4. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti 148
BÖLÜM V: 153
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 153
5.1. Nitel Boyutta Sonuç ve Tartışma 155
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellikleri ve Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 155
5.1.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Zihniyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma 156
5.1.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Sermayesine İlişkin Sonuç ve Tartışma 157
5.1.4. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Okul Yönetimine İlişkin Sonuç ve Tartışma 159
5.1.5. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellikleri ve Davranışlarının Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma 160

5.2. Nicel Boyutta Sonuç ve Tartışma 164
5.2.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar 166
5.2.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar 167
5.2.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığın İlişkin Sonuçlar 167
5.2.4. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar 168
5.3. Öneriler 169
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 169
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 170
KAYNAKÇA 172
EKLER 188
Ek 1: Etik Kurul Kararı 188
Ek 2: MEB İzin Yazısı 189
EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 189
EK 4. Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) Ölçeği 192

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1 Felsefi Yaklaşımlara Göre Okul Yöneticisinin Konumu 9
Tablo 2. 2 Okul Yönetimi ile İlgili Genel İşler 11
Tablo 2. 3 Liderliği Örgütsel Bir Ortamda Kullanmanın Üç Farklı Üssü 18
Tablo 2. 4 Liderlik Tarzlarının Sınıflandırılması 24
Tablo 2. 5 Eğitim 4.0 ve Okul Liderliğinin Özellikleri 33
Tablo 3. 1 Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler..... 68
Tablo 3. 2 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımlarını Belirlemek İçin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri 70
Tablo 3. 3 Küresel Kültürel Olarak Onaylanmış Örtük Liderlik (CLT) Boyutları 73
Tablo 3. 4 Liderlik Prototip Ölçekleri: Birinci Dereceden Faktörler ve Lider Nitelik Öğeleri 75
Tablo 3. 5 Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri 79
Tablo 3. 6 Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa Değerleri 80
Tablo 4. 1 Nitel Bulgular; Ana Temaları, Alt Temaları, Kodlar ve Kodlara İlişkin Belirtme Sıklığı……...……...82
Tablo 4. 2 Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları 84
Tablo 4. 3 Küresel Zihniyet 92
Tablo 4. 4 Küresel Liderlik Sermayesi 98
Tablo 4. 5 Kültürel Çeşitliliğe Sahip Okul Yönetimi 105
Tablo 4. 6 Çok Kültürlü Okulların Yönetiminde Ortak Vizyon ve Misyon..... 113
Tablo 4. 7 Okul Müdürlerinde Küresel Liderlik Özellikleri ve Davranışlarının Geliştirilmesi: 118
Tablo 4. 8 Küresel Liderlik Ölçeği Alt Boyut Puan Dağılımlarını Belirlemek İçin Hesaplanan Betimleyici İstatistikler..... 128
Tablo 4. 9 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Özellik ve Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 129

Tablo 4. 10 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 131
Tablo 4. 11 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 133
Tablo 4. 12 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 134
Tablo 4. 13 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 135
Tablo 4. 14 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 136
Tablo 4. 15 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 137
Tablo 4. 16 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 138
Tablo 4. 17 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderliği Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 139
Tablo 4. 18 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 139

Tablo 4. 19 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 140
Tablo 4. 20 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Alt Boyut Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 141
Tablo 4. 21 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 142
Tablo 4. 22 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 143
Tablo 4. 23 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 144
Tablo 4. 24 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 146
Tablo 4. 25 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 146
Tablo 4. 26 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 147

Tablo 4. 27 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarındaki Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç 148
Tablo 4. 28 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının, Öğretmenlerin Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 149
Tablo 4. 29 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Bulundukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 150
Tablo 4. 30 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 151
Tablo 4. 31 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 151
Tablo 4. 32 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1 Liderliği Güçlendirmek 20
Şekil 2. 2 Kültür Seviyelerinin Yukarıdan Aşağı ve Aşağıdan Yukarı Değişim Süreçlerinin Dinamiği 35
Şekil 2. 3 Kültürlerarası Farklılıkları Yönetmenin Dört Basamağı 36
Şekil 2. 4 Küresel Zihniyet Yapısı 49
Şekil 2. 5 Küresel Liderler İçin Bir Gelişim Modeli 58
Şekil 3. 1 Eş Zamanlı Paralel Desen Süreç Diyagramı 65
Şekil 4. 1 Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları 85
Şekil 4. 2 Kültürel ve Küresel Liderliği Ayıran Öncüller 88
Şekil 4. 3 Pozitif Algı 92
Şekil 4. 4 Negatif Algı 94
Şekil 4. 5 Psikolojik Sermaye 99
Şekil 4. 6 Entelektüel Sermaye 101
Şekil 4. 7 Sosyal Sermaye 103
Şekil 4. 8 Çok Kültürlü Okul Yönetiminde İzlenen Stratejiler 106
Şekil 4. 9 Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Sorunlara Yaklaşımlar 109
Şekil 4. 10 Ortak Vizyon 114
Şekil 4. 11 Ortak Misyon 115
Şekil 4. 12 MEB Üst Yönetimi Neler Yapabilir? 119
Şekil 4. 13 İl ve İlçe MEM'ler Neler Yapabilir? 124

BÖLÜM I: GİRİŞ

Sermaye, mal ve hizmetleri gösteren çok yönlü bir kavram (Wu vd., 2022) olarak küreselleşme; genel anlamda mal mübadelesi süreçlerinin küresel çapta işleyişi, devasa çok uluslu işletmelerin oluşumu ve anlık kalite nedeniyle zamanın fiilen ortadan kaldırılması ile ilgilidir (Pang, 2013). Özellikle ekonomik alanda çeşitli iddiaları destekleyen önemli ampirik kanıtlar bulunsa da kavram, geniş çapta tartışılan, üzerinde uzlaşılmış bir tanıma rastlaması zor ve büyük oranda yanlış anlaşılabilen bir kavramdır. Çoğu insan tarafından küreselleşme sadece ekonomik değişimler ve süreçler olarak düşünülmektedir (Smith, 2018). Daralan mesafelerle ifade edilen küreselleşme "organizasyonlar ve ulus ötesi kurumlar tarafından desteklenen ve karşılıklı bağımlılıkla sonuçlanan dünya çapında sürekli artan fikir, uygulama ve maddi nesne akışını" desteklemektedir (Goodwin, 2020). Kavram etrafındaki tartışmalar tipik olarak, "modernitenin küreselleşmesi" "bir ağ toplumunun yükselişi" ve "metodolojik milliyetçilik" eleştirileri dahil olmak üzere pek çok iddiayla ilişkilendirilmiştir. Özünde hem dünyanın küçülmesine hem de kolektif bilincin yoğunlaşmasına atıfta bulunan önermeler yer almaktadır. Toplumsal ilişkilerin ve bilincin "dünya-zaman" ve "dünya-mekan" boyutunda genişlemesine ve yoğunlaşmasına işaret etmektedir (Flew, 2020). Küreselleşme gibi, küresel kapitalizm de küreseldir, ancak küresel kapitalizmin önceliği ekonomidir. Küresel kapitalizm ve Amerikalılaşma tek yönlü süreçlerdir. Tek bir vücutta güç bularak, asimilasyon sürecinde daha zayıf varlıkları değiştirmek için hareket eder. Fakat küreselleşme iki yönlü bir süreçtir. Yerel veya özel uygulamalar, evrensel veya küresel uygulamaları etkiler. Küreselleşme bir söylemdir ve dünyanın her yerinde farklı şekillerde ifade edilmektedir (Smith, 2018). Derinliği ve çok boyutluluğu olan, olumlu ve olumsuz yanları tartışılan küreselleşme ile beraber iletişim ve sosyalleşme daha kolay hale gelmiştir. Milyarlarca insanın kaderi, fiziksel veya sanal farketmeksizin ekonomik, politik, kültürel ve eğitimsel olarak çoklu ağlarla birbirine bağlanmıştır. Artık yeni nesil, hayallerini, gelecek planlarını sınırların ötesinde kurgulamaktadır. Küreselleşme dünyayı değiştirmektedir. Ulaşım, telekomünikasyon ve ticaretteki gelişmeler, küresel ekonomilerin ve kültürlerin benzeri görülmemiş bir şekilde birbirine bağlanmasıyla sonuçlanmıştır. Bu bağlamlar küresel dünyaya beşeri kaynak yetiştiren okulları da etkisi altına almıştır. Küreselleşmenin izleri eğitimin her alanında görülmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2019; Christensen, Johnson ve Horn, 2008; Litz, 2011). Küresel şartlar içinde okullar, genç bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek

şekilde, onları birer "dünya vatandaşı" olarak eğitmekte ve onlara bu yönde kazanımlar sunmaktadır. Bugünün eğitim liderlerinin yönettiği alan, küreselleşmiş dünyayla sıkı sıkıya bağlıdır. Dolayısıyla sınırlarının ötesine bakmak ve anlamak, katma değer yaratmak için daha önemli hale gelmiştir. Küreselleşmeyle beraber eğitim liderlerinin; daha karmaşık, zor gruplar veya durumlarla başa çıkabilmesi, kültürel çeşitlilik barındıran okulları yönetebilmesi, farklılıklara karşı tolerans göstermesi ve bununla birlikte toplumsal dönüşümü sağlayan adalet, eşitlik gibi temel evrensel ilkeleri desteklemesi, küresel yönlendirmeleri doğru okuyabilmesi, makro düzenin mikro ölçekte yarattığı sorunlarla baş edebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, liderlik özellikleri ile küresel zihniyetini aynı düzlemde ilerletebilmesi önemlidir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda, küreselleşme bir anahtardır. Bu nedenle, küresel liderlik yetkinliklerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, insan kaynakları geliştirmede önemli bir konudur. Küresel liderlik yetkinlikleri; kişilik özelliklerini, bilgi, becerileri ve davranışları kapsamaktadır (Cumberland, Herd, Alagaraja ve Kerrick, 2016). Son yirmi yıldır küreselleşme, eğitim yöneticilerinin karşılaştığı en önemli yıkıcı etkenlerden biri olarak tanımlanmakta "eğitim liderlerinin karşılaştığı en sık belgelenen zorluklardan biridir" olarak ifade edilmektedir ve gelecekte bu etkinin artarak devam etmesi beklenmektedir. Akademisyenler, küreselleşmenin okullardaki rekabetin yanı sıra liderlik gelişimi üzerinde bir etki olarak görülmesi gerektiğini önermektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2019; Patrizio ve Stone-Johnson, 2016). Okullarda değişim yönetimini etkili yürütebilmek için, eğitim liderinin, geleneksel sosyo-kültürel normları küresel ilkelerle bütünleştirme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Kaur ve Noman, 2020). Yeni küresel çağda yeni uygulamalar ve liderlik paradigmaları; vizyon sahibi, kapasiteli, sınır zorlayıcı, girişimci, yeni mesleki beceriler, yeni öğretim tasarımı ve değerlendirme okuryazarlığı ve kriz yönetimi gibi eğitim yönetiminde yeni ve önemli eğilimlerin ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Litz, 2011).

- Bugün küreselleşen Dünya ile güçlü bağlar kuran çağdaş birer okul yöneticisi olabilmek artı değer yaratmaktadır. Küresel çapta yaşanan en yakın örnek; Covid-19 virüsünün sebep olduğu pandemi döneminde eğitim-öğretim ciddi anlamda

sarsılmış ve bir kırılma noktası yaşamıştır. Eğitim ve öğretimin, fiziki ortamdan sanal ortama taşınması, sınırları aşan dijital boyuta evrilmesiyle beraber eğitim yöneticileri, bu zorlu süreci yönetmeye çalışmış, küresel liderlik becerileri edinmek ve sergilemek durumunda kalmıştır.

- Z kuşağı artık yavaş yavaş hayata atılmakta iş ve sosyal çevrelerini sanal ortamda kurgulamaktadır. "Dijital göçebeler" olarak anılan yeni nesil için ülke sınırları bağlayıcılığı zayıflamaktadır. "Sınırsız" çalışma hayatı ve sosyal çevreleri ile oluşan bu yeni bir yaşam tarzının gelecekte daha da yaygınlaşacağı, hatta gelecek nesillerin metaverse evrende yeni düzen kuracağı öngörülmektedir. Yeni hayat anlayışına ve sanal eğilimlere cevap verebilmek, eğitimsel ihtiyaçları karşılayabilmek gerekmektedir.
- Türkiye, bulunduğu coğrafya itibariyle, etrafından mülteci akınına uğramakta ve sığınmacılara ev sahipliği yapmaktadır. Gelen mülteci çocukların okullara yerleştirilmesi ile eğitim öğretim kurumlarında kültürel çeşitlilik artmaktadır. İstanbul gibi kozmopolit bir şehirde halihazırda pek çok uluslararası öğrenciye eğitim öğretim hizmeti veren okul mevcuttur.

Yukarıda sıralanan maddeler, araştırma konusunun belirlenmesi üzerinde etkili olmuştur. Özetle; dijitalleşen eğitim ve öğretim, mültecilerle beraber kültürel çeşitliliği artan okullar, "dünya vatandaşı" kazanımının ön plana çıkarılması, halihazırda bulunan çok uluslu okullar, yurt dışı kariyer planlamalarına yönelen genç nesil gibi pek çok etken okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışı kazanmalarını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca küresel çapta yaşanan makro krizlerin mikro iz düşüm alanına etki eden problemleri ve zorlu süreçleri yönetebilmeleri son derece önemlidir. Barış ve güvenlik içinde yaşamak, iklimsel krize dikkat çekmek, toplumsal adaleti gözetmek, farklılıklara saygılı olmak için "dünya vatandaşı" yetiştirmeye odaklan okulların yönetiminde küresel liderlik kavramı gittikçe önem kazanmaktadır. Küreselleşmenin gerçekleri, liderlik geliştirme programları arasında küresel liderlerin geliştirmesini gerektirmektedir (Osland, 2018). Son dönemin öncü çalışmalarına rağmen araştırmacılar, küresel liderlik üzerine kaliteli ampirik araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmanın problem cümlesi; Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları nelerdir? sorusudur. Bu doğrultuda araştırmanın nitel ve nicel boyutuna yönelik aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik alt problemleri şunlardır:

1. Küreselleşen dünyada liderliğin özellikleri ve davranışları nelerdir? Kültürel liderlik ve küresel liderlik arasındaki farkların kaynağı nelerdir?
2. Küresel zihniyet neyi ifade etmektedir? Kültürel özellikler ile küresel zihniyet arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir?
3. Okul yöneticilerinin küresel liderlik yetkinliklerinden;
    - Psikolojik sermayesi neler içermektedir?
    - Entelektüel sermayesineler içermektedir?
    - Sosyal sermayesineler içermektedir?
4. Okul yöneticileri kültürel çeşitliliğe sahip bir okulu nasıl yönetmektedir?
5. Okul yöneticileri kültürel farklılıklardan kaynaklanan belirsiz ve karmaşık durumlarla nasıl başa çıkmaktadır? Bu konuda hangi stratejileri uygulamaktadır/geliştirmektedir?
6. Okul yöneticileri, farklı kültürlerden gelen bireyleri;
    - Ortak bir vizyon ve misyon etrafında nasıl toplamaktadır?
    - Verimli şekilde bir arada çalışmaları için ne gibi önlemler almaktadır?
    - Hangi iletişim becerilerini kullanmaktadır?
7. Okul müdürlerinde küresel liderlik özellikleri ve davranışlarının geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?
    - Bu konuda MEB üst yönetimi neler yapmalıdır?
    - Bu konuda il ve ilçe MEM'ler neler yapmalıdır?

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik alt problemleri ise şunlardır:

1. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranış düzeyi nedir?
2. Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranış düzeyleri, öğretmenlerin;
    - Cinsiyetine göre,
    - Öğrenim düzeyine göre,

- Mesleki kıdemine,
- Kendi okullarında çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Amaç

Yeni küresel çağın liderlik paradigmaları arasında kriz yönetimi ve eğitim yönetiminde geçen bir dizi zorluğu göğüsleyebilen özellikler yer almaktadır. Okul liderlerinin küresel yönlendirmeleri doğru okuyabilmesi ve makro düzende yaşanan zorlukların mikro ölçekte yarattığı sorunlarla baş edebilecek güçte olması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin kültürel liderlik özellikleri ile küresel zihniyetini aynı düzlemde ilerletebilmesi önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını ortaya çıkarmak ve yönetsel açıdan incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nitel boyutta alt amaçları şöyledir:

- Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellikler ve davranışlarını,
- Okul yöneticilerinin küresel zihniyetini,
- Okul yöneticilerinin küresel liderlik sermayesini oluşturan; psikolojik, entelektüel ve sosyal sermaye unsurlarını,
- Kültürel çeşitliliğe sahip okul yönetiminde izledikleri stratejileri ve yaklaşımları,
- Çok kültürlü okul yönetiminde geliştirdikleri ortak vizyon ve misyonu ortaya çıkarmaktır.

  Bununla beraber;
- Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellikleri ve davranışlarının geliştirilmesi için MEB üst yönetimi ile İl ve İlçe MEM'lerin neler yapabileceğine yönelik tespitler yapmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyut altındaki alt amaçları ise şöyledir:

- Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranış düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.
- Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının, katılımcı öğretmenlerin;
  - Cinsiyet,

- Öğrenim düzeyi,
- Mesleki kıdem,
- Çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır.

Yukarıdaki genel amaç ve alt amaçlara ek olarak bu çalışmanın dünyada Türkiye'yi temsil eden bir çalışma olması hedeflenmektedir.

1.3. Önem

Küreselleşmenin hızlandığı bir dönemde liderlik kavramı içine yeni sorumluluklar da eklenmiş bulunmaktadır. Bu sorumluluklarla beraber liderin, küresel liderlik yetkinliklerine sahip olması beklenmektedir. Endişelerin ortadan kaldırılabilmesi için küresel liderlik alanındaki kavramsal ve pratikteki gerginliklerin giderilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın, söz konusu endişelerin giderilmesine yönelik bir etki yaratacağı ve liderlik alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle;

- Çok kültürlü okul yönetiminde kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalık kazandırarak okul yönetimine kalitenin artırılmasına katkıda bulunacağı,
- Küresel liderliğin gelişimine yönelik yapılacak olan eğitimler, seminerler, webinarlar gibi programlara yol göstererek etkili liderlerin yetiştirilmesine katkıda bulunacağı,
- MEB üst yönetimi ile İl ve İlçe MEM'lerin çok kültürlü okul yönetimine ve liderlik gelişimine yönelik yol haritası çizmesine katkıda bulunacağı,
- Liderlik alanında yapılan akademik çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmanın dünya literatüründe Türkiye'yi temsil eden bir çalışma olması umulmaktadır.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırma;

- Okul yöneticilerinin görüşme sorularına, öğretmenlerin ise ölçek sorularına gerçek durumlarını yansıtan samimi cevaplar verdikleri,
- Ölçeklerin cevaplandırılması sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin örneklemde bulunan bütün katılımcıları eşit şekilde etkilediği sayıltılarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkat edilen bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma;

- Konu açısından küresel liderlik özelik ve davranışlarına yönelik algılarla,
- Örneklem açısından İstanbul'da görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle,
- Zaman açısından ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Küresel liderlik: Coğrafi ve kültürel farklılıkların yaratığı karmaşık koşullarda, birden fazla sınır ötesi paydaş ve otorite kaynağı ile bağlantılı, çok kültürlü örgütsel yapı ve süreçlerin düzenlenmesini ve yönetilmesini ifade eder (Mendenhall, 2018).

Okul yöneticisi: Okulu felsefi yaklaşımın belirlediği amaçlara ulaştırmak için gerekli olan insan ve madde kaynağını sağlamak, bunları etkili bir biçimde kullanmak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamakla görevli kişidir (Dağ, 2020).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okul Yöneticisi Kavramsal Çerçeve

Okul yaşayan bir organizmadır. Bir toplumun varlığını sürdürme refleksi, yeni yetişen nesilden beklentileri arttırmış, bu da okul sistemini sürekli güncel kılmıştır (Parlar, 2020). Yönetim ise örgütün amacına ulaşması için insan ve madde kaynaklarının etkili koordinasyon ve iş birliği içinde yürütülen faaliyetlerinin tümüdür (Gürsel, 2008). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır ve alanın sınırlarını, eğitim sistemini kurgulayan felsefi yaklaşımın belirlediği hedef ve yapı çizmektedir. Okul yöneticisi ise okulu felsefi yaklaşımın belirlediği amaçlara ulaştırmak için gerekli olan insan ve madde kaynağını sağlamak, bunları etkili bir biçimde kullanmak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamakla görevlidir (Dağ, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin birinci bölümü amaç, kapsam, dayanak ve tanımları içerir (MEB, 2023). Buna göre:

Müdür: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri,

Müdür başyardımcısı: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür başyardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri,

Müdür yardımcısı: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri,

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini 657 sayılı Kanunun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37. maddelerine göre ikinci görev kapsamında yürütenleri, ifade eder. Yani okul yöneticisi sadece müdür ve müdür yardımcılarını değil, onların görevlerini paylaşan bölüm başkanı gibi görevlileri de kapsamaktadır.

Dünyadaki gelişmelerin eğitimle bütünleştirilme sürecinde en kritik rollerden birisi okul yöneticilerine düşmektedir (Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019). Okul yöneticileri hem kendilerini hem de örgütlerini dönüştürmek zorundadırlar Günümüz değişim dünyasında okul yöneticilerinin eğitimci liderliği tek başına yeterli olmamakta, değişime açık olma ve değişim liderliği konularında da duyarlı olmaları gerekmektedir (Akyavuz ve Çakın, 2020). Okulların etkili olmaları yöneticilerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmadan planlanmalıdır (Cemaloğlu, 2007).

Okul yönetiminde iyi yönetim uygulamaları aşağıdaki becerileri içermektedir (Sakız, Ekinci ve Sarıçam, 2020):

(a) dinleme, insan ilişkileri, çatışma çözme ve motivasyon gibi inisiyatif alma becerilerini

(b) planlama, kurumsal ve kişisel organizasyon, zaman yönetimi, bilgi verme ve kontrol etme gibi sorumlulukla ilgili becerileri

(c) metinsel iletişim, finans ve miktarla ilgili beceriler, mesleğe ilişkin bilgiler ve teknik bilgiler gibi teknik becerileri

(d) kişisel motivasyon, etkili çalışma, öğrenci başarısı ve bilgi verme gibi kalite becerileri

(e) sözlü iletişim, problem analizi ve karar verme gibi diğer becerileri içerir.

Tablo 2. 1 Felsefi Yaklaşımlara Göre Okul Yöneticisinin Konumu

Felsefi Yaklaşım	Okul Yöneticisinin Konumu
Daimicilik	Okul yöneticisi öğretmen ve öğrencilerine rol model olarak evrensel değerlerin okulda temsilcisidir.
Esasicilik	Okul yöneticisi okulun biçimsel yapısının, kural ve düzenlemelerinin savunucusu ve yürütücüsüdür.
İlerlemecilik	Okul yöneticisi yönetimde bürokrasinin katı hiyerarşik kurallarını esneterek yatay bir hiyerarşik anlayış sergilemektedir.
Varoluşçuluk	Okul yöneticisi insanı öne çıkaran yönetim yaklaşımıyla öğrencilerin seçim yapmalarına kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır.
Yeniden Kurmacılık	Okul yöneticisi değişim ve dönüşümün lideridir.

(Dağ, 2020).

Geleneksel felsefi yaklaşımlar klasik yönetim anlayışının kurallarıyla donanmış, bürokratik yapıyı özümsemiş yöneticilerin okullarda görev almalarını tercih ederken modern felsefi yaklaşımlar insan odaklı yönetim anlayışını benimsemiş okul yöneticilerinin okullarda

görev almalarını istemektedir (Sakız, Ekinci ve Sarıçam, 2020). Daimicilik eğitimin evrensel niteliklerini özümsemiştir, kültürel ve bireysel farklılıkları dikkate alınmamaktadır. Esasicilikte eğitimin amacı, öğrenciyi toplumun kültürünü benimseyecek duruma getirmektir. Okulun temel amacı ise öğrenciye dünyayı algılardan bağımsız olarak olduğu gibi tanıtmaktır. İlerlemecilik yönetimde yatay bir hiyerarşik yaklaşım sergilemektedir. Amacı, okulun kurallarını tüm paydaşların katılımıyla belirlemektedir. Varoluşçulukta okul yöneticisi öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkındadır. İnsanı ön plana çıkaran bir yönetim yaklaşımıyla öğrencilerin seçim yapmalarına, kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Yeniden kurmacılıkta okul yöneticisi değişim ve dönüşümün liderliğini yapmaktadır. Yönetim süreçlerinde her türlü farklılığa saygı duymakta, karar mekanizmalarına dâhil etmektedir. Okulda gerçek demokrasiyi hayata geçirmektedir (Dağ, 2020).

Son zamanlarda, okul yönetiminin odak noktası, işlemsel liderlik teorilerinden, etkili insan kaynakları yönetiminin yanı sıra örgütsel hedeflere odaklanan dönüşümcü liderlik ve hizmetkar liderlik gibi liderlik tarzlarına kaymıştır. Bu yaklaşımlara göre iyi yönetim nitelikleri, vizyon oluşturma ve yön belirleme, insanları anlama ve geliştirme, organizasyonu yeniden tasarlama, öğretme ve öğrenme programını yönetmeye dayanmaktadır (Sakız, Ekinci ve Sarıçam, 2020).

Literatür incelendiğinde son dönemde “yöneticilik” ve “liderlik” kavramları üzerinde yapılan çalışmalar artmıştır. Birer idareci veya bürokrat görünümlü “okul müdürü” kavramının eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine doğru evrildiği ve lisansüstü program ad ve içeriklerinin de bu doğrultuda yeniden düzenlendiği görülmektedir. Bu düşünceden hareketle günümüzde okul müdürlerinin yalnızca kurumlarının yöneticisi değil aynı zamanda yönettiği kurumun lideri olarak görüldüğü de söylenebilir (Bush ve Glover, 2014; Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019; Şişman ve Turan, 2002). Bir okul yöneticisi tüm iç ve dış dinamikleri dikkate alarak öğretmen ve öğrencileri ahenkli bir şekilde okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme becerisi gösterebilmelidir (Parlar, 2020)

2.1.1. Yönetim İşinin Doğası ve Okul Yöneticisinin Görev ve Sorumlulukları

Hoy ve Miskel'in (2012), okul yöneticilerinin yaptıkları işlerin, eğitim liderliğini anlamaya yardımcı olup olmadığına dair açıklaması şöyledir:

- Okulları yönetmek, gergin ve tüketici bir iştir. Okul yöneticileri fiziksel olarak yıpratıcı olan uzun saatler boyunca çalışırlar.
- Okul liderleri zamanlarının çoğunu okul içinde gezerek ve sözel iletişimi tercih ederek geçirirler.
- Okul liderlerinin yönetimsel alanı inanılmaz derecede çeşitlidir. Yapılan işler süreç içinde devamlı değişmektedir.
- Yönetim işleri bölüm bölümdür, okul liderleri kısa sürede ve hızlı bir iş akışı söz konusudur.

Buna göre görev merkezli, ilişki merkezli ve değişim merkezli davranışlar lider davranışlarının temel grupları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul Yöneticisinin okul yönetimi ile ilgili görev ve sorumlulukları Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2. 2 Okul Yönetimi ile İlgili Genel İşler

Öğrenci Hizmetleri
Öğrenci hizmetleriyle ilgili dosya ve defterler
Kayıt ve nakil işlemleri
Öğrenci devamının izlenmesi
Sağlık, beslenme ve güvenlik önlemleri
Mezuniyet ve diploma işlemleri
Ulaşım işleri (Kentsel ve kırsal kesimde ulaşım)
Eğitim ve Öğretimle İlgili Hizmetler
Eğitim ve öğretim işleriyle ilgili tutulan defter ve dosyalar
Yıllık planlar
Kurul toplantıları
Ders kitap ve araçlarının sağlanması
Kütüphane işleri
Öğretim süreci (Ders planları, derslerle ilgili hazırlıklar, gezi ve inceleme kayıtları)
Rehberlik hizmetleri
Öğrenci disiplin işleri
Nöbet işleri
Eğitsel kollar
Okul-aile birliği
Eğitim bölgeleri ve kurulları (Örgütlenme ve işleyiş)

İşletmecilik İşleri
Bina ve tesislerin bakım-onarım işlemleri
Donatım-satın alma işleri
Depolama işleri
Arşiv işleri
Yazışma işleri
Bütçe-hesap işleri
Kantin-kooperatif işleri
Döner sermaye işleri (Mesleki eğitim)
Demirbaş (ayniyat) işleri
Sivil savunma, yangın söndürme işleri
Eğitim (Okul) Denetimi ve Rehberlik Uygulamaları
Kurum denetimi
Öğretmen denetimi
İnceleme ve soruşturma işlemleri
Rehberlik işlemleri
Diğer İşler
Güncel gelişmeler çerçevesinde ortaya çıkan yeni iş ve işlemlerin incelenmesi
Eğitim (Okul) Denetimi ve Rehberlik Uygulamaları

(Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019).

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi okul yöneticisinin sorumlu olduğu işler bir kamu kurumu, otel veya fabrikada yapılan işlere benzemektedir ve bu işler neredeyse bir işletme yönetimi işleridir. Oysa okul eğitim öğretim hizmeti üretilen yerin adıdır. Etkili bir yönetim için okul müdürlerinin bu altyapı üzerine eğitim öğretim hizmetinin niteliğini artırıcı sorumluluklarla yüklenmesi gerekmektedir (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019). Bu nitelikleri arttırıcı etki yaratan okul yöneticileri üzerinde araştırma yapan Rutherford (1985), etkili okul yöneticilerinin hepsinin liderliğin beş temel özelliğini sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu özellikler şunlardır:

- Okulları için arzu edilen geleceğe dair net vizyonları vardır,
- Bu vizyonları belirli hedeflere çevrilidir,
- Gelişim için destekleyici ortamlar yaratırlar,
- İlerlemeyi izlerler,
- Gerektiğinde etkili bir şekilde müdahale ederler.

Yönetim kavramı, liderlik diliyle birleştirilmiştir ancak müdürler ve üst düzey personel tarafından üstlenilen faaliyetler bu tür etiketlere direnmektedir. Başarılı liderler, eğitim kurumlarının temel amacı olan öğrenmeye giderek daha fazla odaklanmaktadır. Ayrıca, açıkça giderek "sonuç odaklı" bir iş yapmaya çalışan okul yöneticileri birçok ülkede benzeri görülmemiş hesap verebilirlik baskılarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu çevresel baskılar yoğunlaştıkça, liderler ve yöneticiler kurumlarını sürdürmek için daha fazla anlayış, beceri ve dayanıklılığa ihtiyaç duymaktadır (Bush ve Glover, 2014).

2.1.2. 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Rolleri

21. yüzyıl okul yöneticisinin en belirgin özelliklerinden biri vizyoner olmasıdır. Başarılı liderler okulları için kişisel ve mesleki değerlere dayalı bir vizyon geliştirir. Bu vizyonu her fırsatta ifade eder ve paylaşmak için çalışanlarını ve diğer paydaşlarını etkilerler. Okulun felsefesi, yapısı ve faaliyetleri bu vizyonun başarılmasına yöneliktir (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019). Okullarda değişimin gerçekleştirilmesinde en büyük rol okul yöneticilerine düşmektedir. Eğitimsel mükemmellik ve en iyiyi yakalamanın ön koşulu, yenilikçi ve uzun dönemli vizyona sahip olmaktır (Levent ve Yazıcı, 2014). 21. yüzyıl okul yöneticileri artık sadece bir okul idarecisi değildir. Değişim ve dönüşümün birer katalizörü olarak yenilikçi ve bütüncül yaklaşım ile eğitim lideri rolüne bürünmeleri gerekmektedir.

Çağdaş zamanlarda okul yöneticisinden okul lideri olarak üstlenmesi beklenen yeni roller şöyle sıralanmıştır (Parlar, 2020):

- Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi,
- Okulun ve eğitimin amaçlarının belirlenmesi,
- Okulun ve eğitimin amaçlarının paylaşılması,
- Amaçların uygulamaya yansıtılması,
- Öğrencilerle ilgili yüksek standart ve beklentiler oluşturulması,
- Okul programının yönetimi,
- Okulun eğitim programının oluşturulması,
- Okul programında beklentilerin dikkate alınması,
- Okuldaki programları arasında koordinasyon sağlanması,
- Programla ilgili materyallerin sağlanması,

- Programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşılması,
- Öğrenci gelişimi konusunda öğretmenlerle toplantılar yapılması,
- Program geliştirme ihtiyaçların belirlenmesi,
- Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- Okulda ve sınıfta zamanın etkili yönetimi,
- Öğretme-öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi,
- Öğrencilerle yakın temas hâlinde olma,
- Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme.
- Öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturma,
- Öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutma,
- Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme,
- Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi,
- Okul kadrosunun geliştirilmesi,
- Okul kadrosu için bir model olma,
- Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama,
- Okul kadrosunun performansını değerlendirme,
- Öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas hâlinde olma,
- Öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları hazırlama,
- Öğretmenleri yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme,
- Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama,
- Çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi,
- Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi,
- Paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma,
- Örgütsel çatışmaları etkili bir biçimde çözme,
- Okulda takım ruhunu yerleştirme,
- Örgütsel değişmeyi başlatma,
- Çevrenin ve ailelerin okula katılım ve desteğini sağlamadır.

21. yüzyıl okul liderleri gerek öğrenciler gerekse okul kadrosuyla ilgili olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili bir biçimde yönetme

becerilerine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi, değişme ve yenilik üzerine odaklanan bir iklim ve kültür oluşturmalıdır (Altaş, 2013).

Okul yönetiminde, okul yöneticilerinin yöneticilikten öte liderlik rollerine daha çok vurgu yapılmaktadır. Okul yöneticileri artık öğrencilerin kazanımlarını öncelikli hedef olarak kabul eden, bu hedefin gerçekleşmesi yönünde uygun öğrenme ortamları sağlayan ve tüm personeli bu hedef etrafında birleştiren okul liderleri olarak görülmektedir. Literatürde yönetsel liderlik, öğretimsel liderlik, dağıtılmış liderlik, öğretmen liderliği, dönüştürücü ve karizmatik liderlik, stratejik liderlik, otantik liderlik, vizyoner liderlik, hizmetkar liderlik, ahlaki ve etik liderlik gibi birçok liderlik modeli çalışılmaktadır (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019). Okul yöneticilerinin yaptıkları işin doğasını anlamak için liderlik teorilerine göz atılmalıdır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu araştırmada son yılların öne çıkan liderlik teorileri ele alınmıştır.

2.2. Liderlik

Liderlik alanı üzerinde yoğun çalışılan ve gittikçe genişleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Gupta (2004), liderliği, kitleleri etkileme ve başarıya ulaşma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Yaygın olarak kabul edilen liderlik tanımı ise bir yöneticinin organizasyonun amacı ve örgütsel hedeflere ulaşmak için takipçileri üzerinde nüfuz sahibi olması, farklı durum ve davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmesi, insanları belirli amaçlara yöneltmesi, kendisini takip edenleri belli amaçlar doğrultusunda ikna etmesi, harekete geçirebilme yeteneği veya insanların çabalarını belirli amaca yönelik olarak etkileme gücü ve süreci olarak tanımlanmaktadır (De Vito, Basilice, Higuera, Morote ve Manley, 2014; Özaydın ve Çelik, 2020). Bilişsel bilim liderliği, kavrama etki eden pek çok faktörün eşzamanlı entegrasyonu olarak tanımlar (Lorda, Brownb, Harveya ve Halla, 2001). Literatür, liderliği, herhangi bir organizasyonda sürekli gelişmeyi sürdürmek için kritik başarı faktörlerinden biri olarak tanımlamaktadır (Osseo-Asare, Longbottom ve Murphy, 2005). Hlupic (2014)'e göre; geleneksel liderlik artık amacına hizmet etmediği için etkisizleşmiştir ve verimliliğe odaklı yeni liderlik yaklaşımları şimdi bir yükümlülük haline gelmiştir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar temel liderlik ilkesinin otoriteyi kullanmak yerine başkalarını motive etmeye odaklandığını göstermektedir. Geleneksel yöntemle yukarıdan aşağıya görevlendirmeler yerine artık

liderlik, kurumu dört bir yandan yakalayan, çok sayıda takım arasında iş birliği yoluyla yönetme çabasına dönüşmüştür (Klempin ve Karp, 2018). Liderlik daha geniş anlamda eğitim sistemi içerisinde yönlendirici ve çıktıların belirleyici fonksiyonlarına sahip bir kavramdır (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019).

Liderliğin anlamına verilen önem ile kavram, değişim ve dönüşüme uğramıştır. Bunun nedeni, liderliğin, herhangi bir sorun için bir tür evrensel çözüm haline gelmesini bekleyen örgütsel tutumdur (Youngs, 2017). Liderlik, ekonomik ve sosyal yapıları ne olursa olsun her kültürde var olmuştur. Antik dönemlerde liderlik mitolojide geçen kahramanlar ve tanrılarla özdeşleştirilmiştir. İlk kez Platon tarafından değerlendirilen liderlik "çevreyi dolaşarak yönetme" şeklinde tanımlanmıştır. Ksenophon'un "Cyropaediaise" adlı kitabı liderlik üzerine yazılmış ilk kitaptır. Aydınlanma çağına kadar geçen süreçte insanlar, tanrı tarafından kutsanmış olan kişilerin liderlik yaptığına inanmaktadır. 16. yüzyılda Machiavelli, liderliği bu kapsamdan çıkarıp insan aktivitelerinin içine yerleştirdiğinde Kilise tarafından yargılanmıştır. 19. yüzyıla damgasını vuran Newtoncu rasyonel akım, liderlik ve örgüt araştırmalarına mekanik bir boyut kazandırmıştır. Bu yaklaşım, temel ihtiyaçlardan uzak ve çevresel faktörlere karşı duyarsız bir "makine" gibi iş görmüştür. Bu dönemde yapılan çalışmalar genel itibarı ile kontrole dayalı Taylorist bir yaklaşım içermektedir. Buna göre lider, kusursuz özelliklere sahip bir yapıya bürünmüş ve kurumsal ihtiyaçlara hizmet amacıyla hareket etmiştir. Kurumsal bilgi, liderlik teorisinin gelişimi için önemli bir kaynaktı. Endüstri döneminde bir çok araştırmacı, liderliğin mekanik özelliklerini incelemiş, Newtoncu liderlik varsayımlarını test etmeye çalışmıştır. Günümüzde ise liderlik çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır. Liderlik artık her zamankinden daha önemli bir mesele olmuştur. Sürekli bir değişim, benzeri görülmemiş ekonomik ve sosyal zorluklar, birbirine bağlılık, sürekli yenilik ve artan rekabet dünyasında geleneksel liderlik yaklaşımları ve stilleri artık amacına hizmet etmediği için etkisizleşmiştir ve değişikliklere ve yeniliğe uyum sağlama açısından olumsuz bir boyuta evrilmiştir. Yeni liderlik yaklaşımları, üretkenliği ve verimliliği artırmaya yardımcı olmuştur ancak bu, bir yükümlülük haline gelmiştir (Hlupic, 2014). Ancona ve diğerleri (2007), liderlik yeterliliğini dört madde ile özetlemiştir. Bunlar:

- Çevresel bağlantıları kurabilme ve yönetebilme yeterliliği,
- İnsanları anlama duygusunun yeterliliği,

- Geleceğin kabul edilebilir resimlerinin çizilmesi için vizyon sahibi olma,
- Vizyonu gerçekleştirmek için yeni kılavuzların geliştirilmesidir.

Fields, Kenny ve Mueller (2019) liderin yeterliliği konusunda beş ana temaya işaret etmektedir. Bunlar:

a) Duyuşsal Nitelikler: Bu temada eğitimsel liderliğin, akademik çalışma ve günlük yaşamın normal seyri sırasında alçakgönüllülüğü gösterme becerisi de dahil olmak üzere duygusal beceriler ve eğilimler içerdiği, empati göstermelerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Eğitim liderleri hem meslektaşları hem de öğrencilerle sağlıklı ve üretken ilişkiler kurmak ve öğretme ve öğrenmeye ilişkin dürüst ve açık bir diyaloğu teşvik etmek için güven duymayı gerekli görmektedir. Duygusal niteliklerde; insan ilişkilerini sağlıklı yönetmek, güven ortamı sağlamak, empati kurmak, açık ve şeffaf diyalog, dürüstlük gibi duygusal yeterlilikler önemlidir.

b) Mentorluk ve Yetkilendirme: Araştırmada tekrarlayan bir tema "mentorluk ve yetkilendirme" olmuştur. Eğitim liderleri, meslektaşlarının öğretim ve öğrenme uygulamalarını güçlendirmelerine yardımcı olmanın kendi sorumluluklarında olduğunu düşünmektedir. Bunu yapmanın en etkili yolunun ise mentorluk ve koçluk olduğu vurgulanmıştır. Modelleme davranışı, eğitim liderliğinin bu yönüyle ilgili anlayışında önemli bir rol oynamaktadır. Mentorluk ve yetkilendirmede; öğretim ve öğrenme uygulamalarını güçlendirmelerine yardımcı olmanın en etkili yolunun mentorluk olduğu vurgulanmıştır.

c) Eylem-Oryantasyon: Katılımcıların eğitim liderliğinin öğretme ve öğrenme ile ilgili değişimi bilinçli olarak etkilemeyi ve kolaylaştırmayı içerdiğine dair ortak bir inanç bildirmesi ile bu temaya ulaşılmıştır. Eğitim liderleri "risk aldıklarını ve inovasyon sergilediklerini" "yeni inisiyatifler yaratarak ve uygulayarak öğrenme yöntemlerini güçlendirmeyi ve meslektaşları tarafından kullanılan pedagojileri etkilemeyi" benimsediklerini belirtmişlerdir. Eylem ve oryantasyon; risk alarak ve yeni inisiyatifler kullanarak inovasyon sergileme öğrenme yöntemlerini güçlendirmekte ve pedojojiyi etkilemektedir.

d) Mükemmelliği Öğretmek: Eğitim liderinin "öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktan, öğrencilere güven duymaktan ve öğrenmeleri gereken kaynaklara

erişmelerine yardımcı olmaktan sorumlu olduklarını" bildirdiği temadır. Eğitim liderleri öğrenciler ve eğitmenler arasındaki konuşma, iş birliği ve bilgi inşasını teşvik eder. Öğrenciler ve meslektaşları ile olumlu öğrenme ortamları kurar ve üretken ortaklıklar geliştirir. Mükemmelliği öğretmek; liderin takipçileri ve paydaşları ile üretken ortaklıklar geliştirmesi ve yönetmesidir.

e) Araştırma ve Burs: Eğitim liderleri, ulusal ve uluslararası düzeylerde hakemli, öğretilmiş ve öğrenimde yayınlanmış çalışmalar veren titiz sorgulamalar yoluyla araştırma kapasitesini geliştirir. Eğitim liderliği, eğitim araştırmaları hakkında bilgi sahibi olmak ve güncel olmak demektir. Ayrıca bursun, deneyimi etkileyen, kanıta dayalı faaliyetlere odaklanarak öğretim pratiğini geliştiren bir itici gücü bulunduğu belirtilmiştir. Araştırma ve burs; eğitim liderlerinin güncel olması, ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış çalışmalarının olmasıdır. Ayrıca bursun itici bir gücü vardır.

Tablo 2. 3 Liderliği Örgütsel Bir Ortamda Kullanmanın Üç Farklı Üssü

Farklı temeller	Farklı uygulamalar
1. Pozisyona dayalı etki	
• Resmi	Atanmış, seçilmemiş
• Gayri-resmi	Dayatılmış, seçilmiş
2. Etkiye dayalı davranış	
• Denenmiş	Etki var, davranış değişimi yok, sonuç yok
• Başarılı	Etki var, istendik personel davranışı var
• Etkili	İstendik personel davranışı ile takım çalışmasını ortaya çıkarır
3. Güç dolaylı Etki	
• Ödüle dayalı	Kaynakları elde etme yeteneği ve takım üyeleri arasında dağıtma
• Dayatmaya bağlı	Korku, tehdit, yanlış bilgi, manipülasyon
• Yasaya dayalı	Davranışı talep etme ve hareketleri yönetmede hukuki hak
• Referansa bağlı	Kişisel yeterlikler ve özelliklere dayalı saygı
• Uzmanlık temelli	Zeka, bilgi, uzmanlık

(Osseo-Asare, Longbottom ve Murphy, 2005)

Osseo-Asare, Longbottom ve Murphy (2005)'ye göre liderliğin örgütsel bir ortamda kullanması için üç farklı üs "konum-etki" "etki-davranış" ve "güç-etki"dir. Bunlar:

Pozisyon-etki; bir örgüt içindeki resmi / seçilmiş veya resmi olmayan / seçilmemiş bir etki konumundan türetilmiş liderlik uygulamaları için temel olarak tanımlanmıştır.

Etki-davranış; liderliğin personel davranışını nasıl etkilediğine dair fikir vermektedir. Etkili liderliğin amaçlanan personel davranışı getirdiğini ve istenilen ekip sonuçlarını sağladığını gösterir.

Güç-etki; liderlerin, baskı, meşruiyet, saygı ve uzmanlığı ödüllendirme gibi yeteneklerini göstererek güçlerini personel davranışlarını etkilemek için kullanabileceğini öne sürmektedir.

Geleneksel liderlik perspektifleriyle ilgili dört mit şöyledir (Turner vd., 2018):

(1) Liderler arzu edilen geleceği belirler.

(2) Liderler değişimi yönlendirir.

(3) Liderler, düzensizliği ve niyetler ile gerçeklik arasındaki boşluğu ortadan kaldırır.

(4) Liderler, arzu edilen gelecekleri hayata geçirmeleri için başkalarını etkiler.

Söz konusu liderlik mitleri, liderleri yukarıdan aşağıya, kontrole sahip ve diğerlerinin davranışlarını kontrol eden olarak algılandığı için sorunlu olarak görülmektedir. Bu varsayımlar, liderliğin daha dağıtıcı, aşağıdan yukarıya ve açık, günümüzün karmaşıklığı ile uyuşmamaktadır. Pek çok örgütsel sürecin, başlangıçta planladığı gibi gitmediği vurgulanmaktadır (Houglum, 2012). Bolden ve Gosling (2006) ise liderlik yetkinlik modeliyle ilgili üç kusurlu varsayım belirlemiştir. Bunlar:

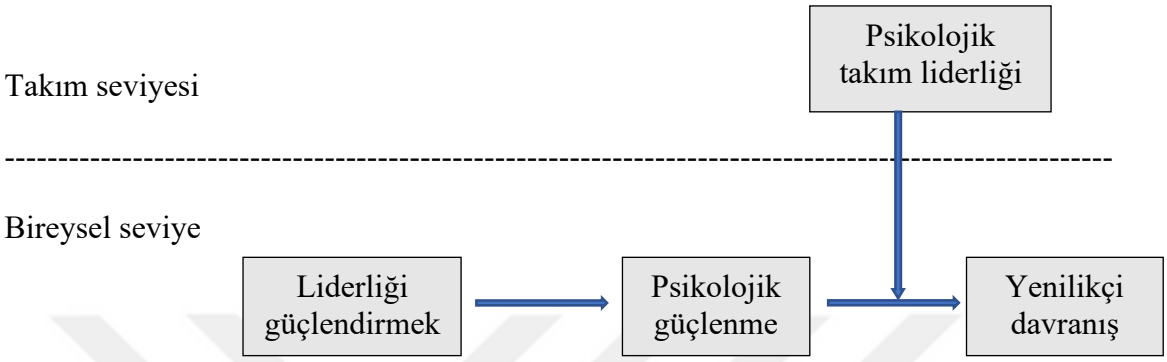
(1) Aynı rolü üstlenenler aynı davranışları sergiler.

(2) Davranışlar öğrenilebilir.

(3) Zayıf yönleri geliştirmek başarıya götürür.

Bu noktalar, karmaşık sorunlar ve artan belirsizlikle birlikte değişimin hızlı olduğu günümüz için kötü tasarlanmış olarak tanımlanmaktadır. Artık tipik liderlik kapasiteleri arasında dinamik, düşünceli, açık, bir takım oyuncusu veya ilham verici özellikler yer almaktadır. Diğer araştırmalar, liderlikle ilgili olarak "liderin becerilerinden veya yeteneklerinden daha çok benlik duygusuyla ilgili olmasına" odaklanmıştır. Literatürde liderlik üzerine karmaşıklık teorisini içeren yenilikçi bakış açıları yüzeye çıkmaya başlamıştır. Karmaşıklık, belirsizliği ele alır ve doğrusal değildir. Karmaşıklık teorisi, karmaşık ve uyarlanabilir sistemlerin içinden çıkan liderlikle ilgilidir. Bu beceri paketinin, öncelikle neyi gerektirdiği konusu hala sislidir (Houglum, 2012). Liderliği farklı bir bakış

açısıyla değerlendiren Zhu, Yao ve Zhang, (2019), yaptıkları çalışmada güçlendirici liderlikten ve etkisinden bahsetmiştir. Buna göre Şekil 2.1'deki bağlantı ortaya çıkmaktadır.



Şekil 2. 1 Liderliği Güçlendirmek (Zhu, Yao ve Zhang, 2019)

Liderliği güçlendirmek, yöneticilerin güç ve sorumlulukları temsil ederken, astlarının fikirlerini açıklamasını teşvik etme, karar alma sürecine katılımı destekleme, bilgi alışverişini destekleme ve takım olarak karar vermeyi kolaylaştırma gibi bir dizi davranışı içermektedir. Örgütsel hiyerarşide gücü ve sorumluluğu daha düşük seviyelere devretmek ve aşağıdan yukarıya kararları teşvik etmek, liderliği güçlendirmenin en merkezi özelliğidir. Bu sayede liderler, bireylerin öz-liderlik elde etmelerini ve günlük uygulamalara gerçekten katılmalarını sağlamak için bireysel öz-yeterlik, öz-motivasyon ve öz-yönetim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Zhu, Yao ve Zhang, 2019).

2.2.1. Liderlik Eğitimi ve Gelişimi

Yüzyılın son çeyreği boyunca eğitim alanında yapılan araştırmalar, liderlik eğitiminin okul geliştirmedeki en önemli temalar arasında olduğunu vurgulamıştır. Liderlik eğitimi, liderlik yeteneklerini geliştirmeye yönelik öğrenme faaliyetleri ve eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim, liderlik yeteneklerini geliştirmek ve teşvik etmekten daha fazlasına odaklanmalı ve "aşkın" olmalıdır. Çünkü bu alan geleceğin disiplinler arası çalışan liderlerini yetiştirmek için benzersiz bir konuma sahiptir (Buskey ve Karvonen, 2012). Liderlik gelişimi bağlamsaldır ve liderlik gelişiminde amaç, katılımcıların öğrenme

kaynağından bilgi çekmeleri, ekipleri, organizasyonları yönetme ve etkili bir şekilde değişme becerilerini geliştirmeleridir (Allen ve Hartman, 2008).

Küreselleşen ve hızla değişen dünyada 21. yüzyıl için yeni bir liderlik türü bulma zorluğu doğmuş, değişimi yönetecek lider yetiştirme eğilimi artmıştır. Bu bağlamda Perrone ve Tucker (2018)'in çalışmasının temel bulguları arasında şu noktalar dikkat çekmektedir:

- Eğitim yönetiminde derece veren kurum sayısı son dönemde %72 artmıştır.
- Verilen toplam liderlik derecesi tüm seviyelerde (lisans sonrası; yüksek lisans, uzman, doktora) iki katına çıkmıştır.
- Eğitim liderliği dereceleri sunan kurum türleri önemli ölçüde artmıştır. Bunun etkileri arasında, ana adayların tedarikinin, yıllık okul açılış sayısının çok üzerinde olması gösterilebilir.

Buskey ve Karvonen (2012), liderlik eğitimcileri tarafından en sık kullanılan öğretim stratejilerini araştırmış ve literatürde nadiren rastladığımız İmza pedagojileri üzerinde durmuştur. İmza pedagojileri, belirli mesleklerin üyelerinin hazırlanmasını içeren eğitim biçimleridir. Bir alanda neyin bilgi olarak sayıldığını, olayların nasıl bilindiğini ve bilginin nasıl analiz edildiğini, eleştirildiğini, kabul edildiğini veya atıldığını dolaylı olarak tanımlar. Yeni doktora programlarının mesleki uygulamaları tanımlaması ve "imza pedagojileri"ni benimsemesi gerekmektedir. İmza pedagojileri, gelecekteki uygulayıcıları profesyonel çalışmaları için hazırlamanın yollarını düzenleyen karakteristik öğretme ve öğrenme biçimleridir. Okul yöneticileri, okullardaki, yüksekokullardaki ve eğitim bölümlerindeki hazırlık programları, profesyonel liderlik işlevine hazırlama değişikliklerine yanıt vermiyorsa, anakronizm olma riski taşımaktadır (Normore ve Lahera, 2019). Eğitim liderlerinin kapasitelerini ve gelişimlerini desteklemek için önemli olan programlar hakkında kilit temalar ortaya çıkarılmıştır. "Disiplinler arası bir topluluğa katılmak" "anlamlı bir öğrenme ve öğretme girişimini uygulamak için kaynaklara ve desteğe sahip olmak" "eğitim lideri olarak bir kimliğe sahip olmak" olarak ifade edilen temalar şunlardır (Fields, Kenny ve Mueller, 2019):

Disiplinler Arası Topluluk: Eğitim liderliği programında uygulama topluluğuna katılım son derece faydalıdır. Bu, projeleri uygulamada ve programın resmi bağlamı dışında yeni proje ve ağların ortaya çıkmasını sağlayan disiplinler arası ortaklıkların ve iş birliklerinin

gelişmesini teşvik etmektedir. Tamamen birbirinden alakasız görünen alanlardaki eğitim liderlerinin, diğerlerinin uzmanlık alanından yararlanabildiği ve bunun, karşılaşılan zorlukları tartıştıkça "kaygıyı hafifletmeye yardımcı" olduğu belirtilmiştir.

Kaynaklar ve Destek: Yenilikçi ve anlamlı bir öğrenme ve öğretme projesi uygulamalarına yardımcı olan kritik finansman desteğinin önemi vurgulanmıştır. Kapasite oluşturmak için kaynaklara ihtiyaç vardır. Bu fon kaynağı, proje yayımı ile ilgili seyahat, konferans ya da yayın ücretlerini finanse etmede katkı sağlamaktadır.

Kimlik: Bir eğitim liderleri olarak, kimliğin kabul edilmesi ve meslektaşlardan onay alınması, tanınırlık ve görünürlük açısından önemlidir. Tanınma ise yükselen bir lider rolünü yaratmaktadır.

Eğitim liderliğinde önemli kazanımlardan biri de sürdürülebilirliktir. Sürdürülebilirlik, bir ülke, kurum veya örgütteki mevcut neslin, kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden, gelecek neslin temel ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini tasvir eden bir kavramdır. Öğrencilere sunulan eğitim programları toplumun ihtiyaçları ile bağlantılı olduğunda bir okul sistemi sürdürülür, verilen eğitime göre okullarda kalite ve okul olanakları sağlanır, eğitimli ve kalifiye personel sağlanır, okulda etkili öğrenim ve öğretim için okul-toplum ilişkisi güçlendirilir. Bunlar, okul sisteminin sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Mbon, Ukpong ve Ekanem, 2019).

Liderlik gelişimine dair önerilen dört temel yaklaşım şunlardır (Allen ve Hartman, 2008): **Kişisel Büyüme Yoluyla Liderlik Geliştirme:** Liderlik gelişimi ve kişisel gelişim arasındaki bağlantı literatürde tartışma konusudur. Kişisel gelişim programları genel olarak, kişisel hayalleri ve yetenekleri ile derinden temas halinde olan ve bunları yerine getirmek için harekete geçecek olan liderler olduğu varsayımına dayanır. Bu programların amacı özveriyi arttırmak ve kendini keşfetmeyi vurgulamaktır. Kendi kişisel alanlarını düzene soktuktan sonra liderler önemli sorunları çözmek için faaliyet göstermede özgürdür. Öz-farkındalığa sahip liderin başkalarına liderlik etmeye daha iyi hazırlanacağı vurgulanmaktadır. Kişisel gelişim yaklaşımı ile uyumlu bazı öğrenme kaynakları; grup yansıması, bireysel yansıma, hizmet öğrenimi, takım oluşturma, ilişki geliştirme ve üst düzey yöneticilerle ağ oluşturmadır.

Kavramsal Anlayış Yoluyla Liderlik Geliştirme: Kavramsal anlayışla liderlik gelişimi, liderlik konusuna maruz kalarak bireyin bilgisini geliştirmeye odaklanır. Liderlik gelişimine kavramsal anlayış yaklaşımı ile uyumlu öğrenme kaynakları; lisans programları, bireysel öğrenme, sınıf tabanlı eğitim, e-öğrenmeyi içerir.

Geri Bildirim Yoluyla Liderlik Geliştirme: Liderlik gelişimine yönelik bu yaklaşım, etkili geri bildirim süreçleri sayesinde, bir dizi liderlik becerisinin güçlü ve zayıf yönlerinin gösterilmesidir. Yaygın olarak kullanılan geri bildirim araçları; yönetici koçluğu, enstrümanlar (öz farkındalığı ve kendini tanımayı geliştirmek, güçlü ve zayıf yönleri belirlemek ve ekip etkinliğini artırmak), 360° geribildirim ve değerlendirme merkezleridir. Geribildirimi yoğun bir programda liderlik geliştirme, bir kişinin daha belirgin davranış kalıplarını görmesine, bu kalıpların altında yatan tutum ve motivasyonları daha net bir şekilde anlamasına, kişiyi daha fazla veya daha az etkili kılan şeyleri yeniden değerlendirmesine yardımcı olmak anlamına gelir.

Beceri/Yetkinlik Geliştirme Yoluyla Liderlik Geliştirme: Liderlik gelişimine dördüncü yaklaşım, bir dizi bilim adamı tarafından tartışılan beceri/yetkinlik binasıdır. Beceri geliştirme "liderlik yeteneklerinin gerçek mekanik süreçlere ayrılmasını gerektirir". Lider gelişimi bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal becerilerin temeli üzerine kurulmaktadır. Öz-farkındalık, açıklık, güven, yaratıcılık, sosyal ve pratik zeka gibi lider özellikleriyle desteklenen bu beceriler liderliğin temelini oluşturmaktadır. Liderlik gelişimi için beceri/yetkinlik yaklaşımı ile uyumlu öğrenme kaynakları şunlardır:

- Gelişimsel atamalar; gelişimsel atamanın meydan okuma ve öğrenmek için bir fırsat olmak üzere iki özelliği vardır.
- Benzetimler; öğrenme ve davranışsal değişikliklerin meydana gelebileceği ve yönetsel davranışın gözlemlenebileceği deneyimsel ortamlar yaratmak için kullanılır.
- Eylem öğrenme; somut deneyimlerden ve bu deneyimlere eleştirel yaklaşımdan, grup tartışması, deneme yanılma, keşif ve birbirinden öğrenme yoluyla öğrenmektir.
- Zamanında eğitim,
- Oyunlar,
- Kişisel gelişim planları,

- Kurum zenginleştirme, büyütme ve rotasyon.

2.2.2. Liderlik Stilleri

Son dönemde liderlik çalışmaları alanı altmıştan fazla teorik alt alana doğru genişlemiştir ve genişlemeye devam etmektedir (Youngs, 2017). Liderlik kategorileri, farklı ihtiyaçlara karşılık gelmek için "anında" oluşabilir (Lorda vd., 2001). Sosyal psikolojide önemli bir teori olan benzerliklerin çekiciliği teorisi, kişiler arası benzerliği, tutumları, nitelikleri, duygusal ve davranışsal beğeniyi ve etkileşimi temel alır. Farklı liderlik tarzları ile takipçilerin psikolojik ihtiyaçlarının benzerliği, liderler için farklı çekicilikler yaratır. Benzerlik çekiciliği, çalışanların katılım ihtiyacı ile liderlik tarzı arasındaki uyuma odaklanır ve birbirlerine çekicilik kazandırabilir (Ren vd. 2018). Liderler, takipçilerin ve hedeflerin bir ontolojisidir (Youngs, 2017).

Tablo 2. 4 Liderlik Tarzlarının Sınıflandırılması

İlişki Yönelimi	**Katılımcı Liderlik Tarzı** Lider, takipçilerden fikir ve beyin fırtınası yapmalarını ister, onları işe koyulmaya teşvik eder ve sorumluluklarını onlarla paylaşır.
	Koçluk Liderliği Lider, takipçileriyle açık, samimi ve dostane bir şekilde iki yönlü veya çok yönlü iletişim ve etkileşim kurar.
	Yönlendirici Liderlik Tarzı Lider, takipçilerine kendilerinden ne yapmaları beklendiğini, nasıl yapacaklarını, ne zaman ve nerede yapılacağını ve işlerinin şirkete nasıl uyduğunu söyler.
	Yetki Devri Liderlik Tarzı Lider, takipçilerine sınırlı rehberlik ve destek sağlar

(Ren vd. 2018).

Tablo 2.4 durumsallık teorisine dayalı sınıflandırmayı temel alarak, ilişki yöneliminin boyutunu, yüksek ve düşük segmentlere ayırarak vermektedir. Yönlendirici ve yetki veren liderlik stilleri alt segmentte kalırken, katılımcı ve koçluk liderlik stilleri üst segmente girmektedir. Araştırmalar, birden çok liderlik stilini akıcı bir şekilde kullanan ve aralarında geçiş yapma yeteneğine sahip olan liderlerin en olumlu liderler olduğunu bulmuştur (DeVito vd. 2014).

2.2.2.1. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Küresel finansal krizin meydan okumaları, nicelik olarak insan sayısını değiştirmiş olabilir, ancak en iyi yeteneği çekme, koruma ve geliştirme gereksinimini ve nitelik arama kriterini değiştirmemiştir. Yetenekli bir iş gücü yaratma ve geliştirme konusunda en önemli bileşenlerden biri de beklentileri karşılamak için hazır olan yenilikçi tutumlarıyla ön plana çıkan liderlerdir (D'Amato ve Hannum, 2009). Liderlikte yenilikçi davranış, liderlerin iş performansını iyileştirmek, ekiplerinin ve organizasyonlarının gelişimini teşvik etmek için kendiliğinden ve kasıtlı olarak yeni fikirler üretme, geliştirme, uygulama ve gözden geçirme yeteneğini ifade etmektedir. Yenilikçi davranış okulların mevcut organizasyonel durumlarını sürdürmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Zhu, Yao ve Zhang, 2019). Batı prensiplerinde öğretmenlerin demokratik katılımını teşvik eden uygulamaları geliştirme konusu, etkili liderlik uygulamaları için her zaman kritik öneme sahiptir (Kaur ve Noman, 2020).

Eğitim dünyasının demografik özellikleri değiştikçe, ilerlemeyi teşvik eden liderlik stilleri de değişmelidir. Bu liderlik teorilerinden bazıları takip, sahiplik, koçluk, rehberlik ve değişim yönetimini içerir. Liderlerin, değişimin nedenini kurumun misyonuna ve değerlerine bağlayabildiklerinde ve değişimin neden gerekli olduğunu anlamak için başkalarıyla aktif olarak etkileşime girdiklerinde, değişim sağlamada başarılı oldukları bilinmektedir. Değişimi yönetebilen yenilikçi liderlerin; yüksek düzeyde yaratıcılık ve liderlik yetenekleri, kalıcılık ve görev motivasyonu, yaratıcı öz-yeterlik, hesaplanmış risk alma eğilimi, belirsiz ve karmaşık problemler üzerinde çalışma isteği duyduğu (Klempin ve Karp, 2018) belirtilmektedir. Bununla birlikte karmaşık ve çalkantılı çalışma koşullarını yönlendirmek için liderlik türlerinden yararlanmaya ihtiyacı vardır. Her organizasyonda "etkili liderlik" yapmak için farklı temellerin olduğu görülmektedir. Değişen çalışma durumlarının etkisi, beklenmedik durumlar liderlik modellerinin geliştirilmesine yol açmıştır. Tüm durumlara uygun tek bir liderlik tarzı olmadığı varsayımıyla değişen koşullarda personel ihtiyaçlarının ve beklentilerinin daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaç, güç paylaşımı için toplumsal baskı ile birleştiğinde, takım liderliği tarzının veya katılımcı demokratik liderlik tarzının daha fazla benimsenmesine yol açmıştır ve tamamen otoriter, geleneksel veya yalnız liderlik tarzına karşı direnç yaratmıştır (Osseo-Asare, Longbottom ve Murphy, 2005).

2.2.2.1.1. Dönüşümsel / Dönüşümcü Liderlik

Neo-liberal ekonomik ve sosyo-siyasi etkenler ve artan bir ilgi ile birlikte dönüşümsel liderlik gelişmiştir. Dönüşümsel liderlik, bir organizasyon kültüründeki değişim ve iyileştirme kavramlarını kapsar. Dönüşümcü liderliğin görevleri dört alt bölümde gösterilir (Litz, 2011). Bunlar:

- Yön belirleme,
- İnsanları geliştirme,
- İş birliğine dayalı kültürler inşa etme
- Program geliştirmedir.

Dönüşümcü liderliğin dört boyutu vardır (Aryani ve Widodo, 2020; Hoy ve Miskel, 2012; Karamanoğlu, Şenkul ve Sığrı, 2019). Bunlar:

İdealleştirilmiş Etki: Liderlerin çalışanlara ilham veren davranışları güdüleyerek onlara örgütsel amaçlar doğrultusunda yardım etmesidir.

İlham Verici Motivasyon: Liderlerin, yüksek performans beklentisini profesyonel bir şekilde, çalışanlara güven duygusu sunarak, karşılayabileceklerini göstermesidir.

Entelektüel Uyarım: Liderlerin, çalışanlarını, düşüncelerini ifade etmesi, kendilerini gerçekleştirmesi ve yeni fikirler yaratması konusunda teşvik etmesi, daha eleştirel, mantık çerçevesinde karar vermelerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını desteklemesidir.

Bireysel Destek/İlgi: Liderlerin, çalışanların örgütte kendine özgü ihtiyaçları ve isteklerini göz önünde bulundurarak onlara en iyi şekilde cevap vermesi ve yeteneklerini keşfetmede yardım etmesidir.

Dönüşümcü liderliğin özü, liderler ve takipçiler arasındaki duygusal bağdır. Böyle bir bağ, onları birleştiren herhangi bir gündemin yasal meşruiyetinden bağımsızdır (English, 2019). "Dönüşümcü Liderlik" tarzı, rekabetçi ortamlarda hem arzu edilen hem de gerekli olan hızlı, radikal bir değişim gösteren ve en iyisi olmak isteyenlerin sadece birini takip etmek yerine değişime öncülük etmeleri gerektiğini vurgular. Özetle, birçok alternatif yönetim ve liderlik uygulaması biçimi olmasına rağmen, insan odaklı liderlik stilinin personel memnuniyetine, grup uyumluluğuna ve gelişmiş performans sonuçlarına yol açma olasılığı daha yüksektir (Osseo-Asare, Longbottom ve Murphy, 2005). Dönüşümsel liderler örgütte

çalışan personel arasında açık iletişim, düşüncelerin paylaşımı, bilgi ve öğrenilenlerin aktarılması gibi özelliklerin gelişmesini sağlayarak örgütsel değişimi başlatabilirler (Korkmaz, 2008).

2.2.2.1.2. Dağıtık Liderlik

Dağıtık liderlik, öğretmenlerin, bölüm başkanlarının, hatta öğrencilerin ve tüm paydaşların daha fazla örgütsel karar alma sürecinde olması, pro-aktif, demokratik ve katılımcı rol oynamasıdır. Böyle bir yapılanmayı birtakım teorisyenler "lider toplulukları" olarak adlandırmakta ve liderlik görevlerinin dağılımı üzerine daha fazla odaklanma çağrısı yapmaktadırlar (Litz, 2011). Yükseköğretimde eğitim liderliği kavramı tartışmalı olsa da en iyi liderlik tipinin dağıtılmış olarak kavramsallaştırıldığını gösteren kanıtlar vardır. Dağıtılmış liderlik teorileri, geleneksel hiyerarşik yapılardan ayrılmayı önermekte, hem kurum içinde yayılan hem de paylaşılan yetkilerle iş birliğine dayalı bir yaklaşımı savunmaktadır. Dağıtılmış liderliğin "dinamik, ilişkisel, kapsayıcı, iş birlikçi ve bağlamsal" olanı temsil ettiği vurgulanmaktadır. Dağıtılmış liderliğin üç temel özelliği vardır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009). Bunlar:

- Süreç içinde ortaya çıkmakta ve bir ağ grubundan gelişmektedir.
- Üyeler, liderlik sınırlarına saygı gösterme biçimleri konusunda esnek ve resmi liderlik rollerinin önemsiz olabileceğini kabul etmektedir.
- Dağıtılmış bir liderlik ağında uzmanlık çeşitleri mevcuttur.

Araştırmalar, eğitimsel liderlik kavramının, en iyi şekilde, dağıtılmış liderliği destekleyen ilkelerle açıklandığını öne sürse de bunun, akademik gelişim programlarında nasıl göründüğü net değildir. Yükseköğretimde eğitim liderliğinin hem teorik hem de pratik yönlerine ilişkin bu fikir birliği eksikliği, akademik söylemde bir yokluğa işaret etmektedir (Fields, Kenny ve Mueller, 2019).

2.2.2.1.3. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik "bir kişi, değerli görülen olay ve durumların değişimi amacıyla başkaları ile iletişim kurmada inisiyatif alırken" gerçekleşir. Etkileşimci lider, çalışanların

adaptasyonunu ödül ve ceza yoluyla teşvik ederek sağlamaya çalışır ve aynı zamanda çalışanların hatalarını ve sapmalarını bulmaya yönelik takipte kalır. Etkileşimci liderliğin üç boyutu vardır (Karamanoğlu, Şenkul ve Sığrı, 2019). Bunlar:

Koşullu Ödül: Bu liderler çalışanların beklenen performansa ulaştığı zaman onları ödüllendirir.

İstisnalarla Yönetim (Pasif): Bu tip liderler olası problemler karşısında eski yollar ve yöntemler çalıştığı sürece mevcut durumu sürdürmeyi amaçlar.

İstisnalarla Yönetim (Aktif): Bu tip liderler çalışanların performanslarıyla ilgili her aşamayı takip ederek, düzenli olarak onların çalışmalarında değişiklik yaparlar.

2.2.2.1.4. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik örgüt içinde yenilik elde etmek için işbirlikçilerini etkili bir şekilde motive etmek amacıyla lider tarafından geliştirilen yetenek ve beceriler kümesidir (Molina, 2018). Vizyoner liderliğin, takipçi sonuçları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilir, bu da lidere yüksek güven, yüksek bağlılık, takipçiler arasında yüksek performans seviyeleri ve iyi bir kurumsal performans ile sonuçlanır. Beş vizyoner liderlik ilkesi vardır. (Yordsala, Tesaputa ve Sri-Ampai, 2014). Bunlar:

1) Meydan okuma, yenilikleri yaratma, başkalarını da inisiyatif alma ve meydan okuma yönünde geliştirmek.
2) İlham verici güdü ve coşku ile diğerleriyle ortak bir vizyon geliştirmek.
3) Ekip çalışmasının teşvik edilmesi ve takipçilerin desteklenmesi.
4) Diğerleri için iyi bir rol model olmak.
5) Ruhla çalışmak, işine ruhunu katmak.

Vizyoner liderlik koşullarından bir diğeri de "inovasyon"dur (Molina, 2018). Vizyoner liderler, çalışanların belirli bir yönde ilerlemesi için kılavuz olarak kesin bir vizyona sahip olmak zorundadır. Bu, gelecekte değişikliklere yol açacak etkiye sahip olma kapasitesi ile yakından ilişkilidir. Vizyoner liderlerin özellikleri ve yetkinlikleri şunlardır (Yordsala, Tesaputa ve Sri-Ampai, 2014):

- Vizyon iletişimi; organizasyon, personeli ve çevreyi teşvik edebilme.
- İkna edebilen açık fikirli düşünme.
- Ekip çalışmasının yanı sıra ağ oluşturma ve mükemmel iş desteği için kültür geliştirme yetkinliği.
- İki yönlü iletişim yoluyla insanlarla etkileşimi geliştirme, insanların önemini ve katılımını tanıma yetkinliği.
- Güven, özgüven, başarısızlığı fırsat oluşturmada deneyim olarak öğrenme, takipçilerin zayıf noktalarını anlama ve güçlü noktayı geliştiren önerileri kullanma.

2.2.2.1.5. İşlemci / Operasyonel Liderlik

Operasyonel liderliğin oldukça güçlü bir kolektif gruba sahip olduğuna dikkat çekilmektedir. Araştırmalarda, tek bir bireyden ziyade bir grup insan tarafından üstlenilen liderliğin, performansı artırdığı öne sürülmektedir. Karar verme sürecinde, ekip boyunca dağıtmanın üç ana argümanı ortaya çıkmıştır (Clarke, 2014):

(1) Kararların kalitesi artmakta ve bireysel olarak liderin bunaltılmasının önüne geçilmektedir.

(2) Liderliğin sık sık değişebileceği durumlarda süreklilik sağlanmaktadır.

(3) Kararlar için destek oluşturmakta ve böylece uygulanmasını daha muhtemel hale getirmektedir.

2.2.2.1.6. Hizmetkar Liderlik

Etkili liderler liderlik rollerine girip çıkarken, otoriteyi kaybetmemek ve durum kontrolü için raporları yönlendirmede daha dikkatlidirler. Bu durum bir hizmetkar liderin ayırt edici özelliğidir. Bu eylemler aynı zamanda takipçiliğin temel kiracılarıdır. Bir hizmetkar lider, doğrudan raporlar hazırlar ve güçlendirir. İş gücünün mevcut kuşak kompozisyonu anlayan "hendek atlattırma" güçlüklerini bilen hizmetkar liderler, çalışanlarının güçlendirilme ve desteklenme ihtiyacını karşılar. Hizmetkar lider takipçilerine hem somut hem de duygusal destek sunmaya odaklanır. Sonuç olarak bu, takipçilerin maksimum potansiyellerine

ulaşmalarını sağlar. Hizmetkar liderlik daha çok çalışanla ilişkilendirilir. Bu lider çalışanlarında güven ve adalet algısı oluşturmanın karşılığında onların bağlılığını kazanır. Bu etkileşim hizmetkar liderliğin mantığıdır ve liderlerin rolü, takipçilerin olabildiğince iyi olmasını sağlamak için ilişkiler kurmaktır. Bu, örgüt içinde güvenli ve güçlü ilişkiler kurulmasını sağlar ve hizmetkar liderin takipçi kitlesini genişletir (Raley ve Buller, 2019).

2.2.2.1.7. Ruhsal Liderlik

Ruhsal veya manevi liderlik, liderin kendisini ve diğerlerini, özünde motive etmek için gereken değerler, tutumlar ve davranışların bir koleksiyonudur. Böylece örgütün her üyesi manevi olan bir hayatta kalma hissine sahip olur. Manevi liderlik kavramı 21. yüzyılda zamanın zorluklarına cevap vermek için örgütlerin dönüşümü ve geliştirilmesinde yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır. Bu tip liderlikte, vizyon, misyon ve liderlik davranışları ilahi değerlere dayandırılmaktadır. Dahası, ruhsal liderliğin merhamet ve değerlerle örnek teşkil eden, uygulanmada ilham verebilen, uyandırabilen, etkileyebilen ve hareket edebilen bir liderlik olduğu ileri sürülmüştür. Diğer bir deyişle, ruhsal liderlik, manevi değerleri liderlik davranışlarında temel alarak inanç, değer ve felsefe haline getiren bir liderliktir. Yüksek maneviyata sahip bir liderin fikrinin takipçileri tarafından kolayca ayırt edebileceği ileri sürülmektedir (Jufrizen, vd., 2019).

1990'ların ortalarında, birçok çalışma maneviyat konularına odaklanmıştır. İlk olarak, bu konu din bağlamında ele alınmıştır. 2000 yılı boyunca, akademisyenler arasında olumlu ve sürdürülebilir bir iş arayışına olan ilginin artması sonucunda manevi liderlik kavramı ortaya çıkmıştır. Daha sonra yönetim ve örgütsel alana doğru genişletilmiştir. Maneviyatı, liderlik ve işle birleştirmenin amacı, modern toplumun hastalıklarına bir çözüm bulmaktır. Maneviyatın bir kişinin başkalarını yönetme yeteneği üzerindeki etkisi araştırılmış ve birçok çalışma vizyon, değerler ve ilişkiler yoluyla etkinin, korku, güç ve kontrol yoluyla etki etmekten daha iyi olduğunu göstermiştir. Bazı çalışmalar, bireylerin kendi çıkarlarının ötesine katkıda bulunma eğiliminin, iş maneviyatının ve çalışanların sürdürülebilir davranışlarına etkili bir şekilde katkıda bulunduğunu göstermiştir (Samul, 2019).

2.2.2.1.8. Kuantum Liderlik

Kuantum liderlik, nöro-bilim ve karmaşık uyarlanabilir sistemlerde sağlam araştırmalara dayalı, yeniliği teşvik eden bir dizi beceri olarak tanımlanmaktadır. Yönetim alanında karmaşıklık teorisi ve kuantum fiziğine dayalı yeni bir refleksif ve pratik modeldir. 1990'larda İngiliz ve Amerikalı araştırmacılar tarafından "insan doğası ve bilinci" üzerinde durulmuş ve kuantum paradigması, derin insani ihtiyaçlara cevap veren ve bireylerin radikal yenilikler üretebilmeleri için tam potansiyelini ortaya çıkaran entegre bir sistem olarak doğmuştur (Hanine, Aurel ve Associate, 2019).

Çağımızda kâr maksimizasyonuna odaklanan ekonomik model ile, gezegen pahasına, maddi zenginlik yarışı içine girilmiştir. Şiddetli ekonomik ve sosyal kriz dönemlerinde örgütler ve girişimcilerden, yeni roller oynamaları, değişim ve değer yaratmanın aktörleri olmaları beklenmektedir. Böylece kâr amacı gütmeyen kurumların, kuantum fiziği, nöro-bilim, davranış bilimi ve pozitif psikolojiden türetilen yeni çerçeveleri oluşmaktadır. Olumlu bir etki yaratan, kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarını kullanan yeni ve karma liderlik modelidir. Kuantum liderlik tipinde insanlar, bütünsel refah düzeyine geçmek için gereken olumlu sapmayı yaratmak için örgütün merkezine yerleştirilir. Amaç sadece gelecek nesillerin kapasitesinden ödün vermeden günümüzün ihtiyaçlarını karşılamak değil, insanların ve tüm yaşamın gelecek nesiller boyunca geliştiği bir dünya yaratmaktır. Kuantum liderliğin, örgütleri daha yüksek bir bilinç seviyesine ulaştırabileceği ve daha iyiye giden bir dünya yaratabileceği belirtilmektedir. Kuantum liderliğin özellikleri şunlardır (Nigri ve Agulini, 2019):

- Öz yönetim
- Başkalarının güvenliği
- Yaratıcılığı ve yeniliği kolaylaştırmak için farklılaşma
- Bağlantıların oluşturulması ve örgüte ait olma
- Deneme ve yanılma yoluyla etkili öğrenme
- Radikal inovasyon

20. yüzyılda egemen olan sözel duruşa karşılık kuantum liderler, derin dönüşümsel düşünce sistemlerine sahiptir. Gerçek, sınırsız bilgiden oluşan bir dünyanın projeksiyonu olduğundan, kuantum liderler sonsuz bir olasılıklar dünyasına inanırlar. Kuantum liderler,

yaratıcı kapılarını açar ve aktif olarak çalışanları için çalışırlar. Yaratıcılığı açığa çıkarabilir, kaosu istihbarata ve sonra da bilgeliğe dönüştürebilirler. Etik ve değerlere odaklanırlar. Uyarlanabilirler ve pistten yenik çıkmaktan korkmazlar. Kuantum yetkinliğini kullanarak liderler, sorunlara ve başarısızlıklara odaklanmak yerine tüm olayların olumlu yönlerine odaklanabilir. Bu, yönetim konularına yeni bir bakış açısıyla yaklaşan yeni bir zihniyet anlamına gelir. Atom ve atom altı seviye insan bilincinin yeni bir modelinin yaratılmasına katıldığından, olağandışı değişkenler şans, olasılıklar, sezgi, uzay ve zamanla ilişki, bilinç vb. olarak kabul edilir. Kuantum liderler kaos ve potansiyel belirsizlik içinde yönetme yeteneğine sahiptir. Yenilikçi fikirler yaratmak için paradoksal farklılıklar kullanırlar (Hanine, Aurel ve Associate, 2019).

2.2.2.1.9. Dijital Liderlik

Dijital liderlik, liderleri teknoloji ile buluşturan yeni bir liderlik stilidir. Günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını desteklemek için dijital kültür oluşturmak, büyük oranda liderle başlar. Teknolojik dünya genişlemeye devam edeceğinden, eğitim yöneticilerinin dijital ve dönüşümsel liderler olarak rollerinin farkında olmaları gereklidir (Domeny, 2017). Liderliğin dijital dönüşümü teknolojik ve ağ tabanlı bir dönüşümün getirdiği gelişim ve içinde bulunulan dönemle yakından ilişkilidir. 1940 öncesi dönemde liderin fiziksel özellikleri odağa alınırken, 1940-1960 arası dönemde liderin davranışları üzerinde durulmuş, 1960-1980 arasında liderin davranışlarının içinde bulunduğu duruma göre değişkenlik gösterebileceği ifade edilmeye başlamıştır. Dönemlere, değişim ve dönüşüme bağlı olarak yapılan tanımlamalar şöyledir (Burak, 2022; Öz 2020):

- Liderlik 1.0. Karizmatik: Liderlik vasıflarının doğuştan geldiği lider olarak kabul edilir. Yönetsel faaliyetler liyakat yoluyla değil, kalıtsal olarak aktarılan liderin sorumluluğundadır.
- Liderlik 2.0. Yol Gösterici; Bu dönem liderlik anlayışında, liderin politika uygulayıcısı konumunda bulunarak, pozisyonlarının gereklerini yerine getirmesi söz konusudur. Bu dönemde liderin etrafındakiler liderin isteklerini takip ederler, ayrıca belirlenen politikaların uygulayıcısıdırlar.
- Liderlik 3.0. İlişkisel: Bu dönemde lider, özellikleri itibariyle insan ilişkilerinde başarılı olarak insanları etrafında toplayabilmesi söz konusudur. Lider-izleyen

arasında etkileyen-etkilenen bir bağ bulunmaktadır. Küreselleşme ile birlikte örgütlerin yapısında değişlikler meydana gelmiştir. Bu değişimlere yönelik olarak liderden beklenen özellikler fiziksellik, entelektüellik, duygusallık, sosyalleşme, kişilik, ahlaki yetenek şeklindedir.

- Liderlik 4.0. Duyarlı: Bu dönem, özellikle Endüstri 4.0 ile bağdaştırılarak, vizyon sahibi, geleceği görebilen ve çevresindekileri de oraya taşıyabilen liderlerin dönemi olarak ifade edilmektedir. Dönemin liderlik tarzı, dijital dönüşümün gerekliliklerini odağına alan dijital liderlik tarzıdır. Özellikle internetin yaygınlaşması teknolojik araçların birbirine bağlanması, birbirlerini tanımasıyla sonuçlanmaktadır. Bu bağlamda, teknolojiler birbirine bağlandığında sanal ve gerçek dünyayı birleştirecekleri ve farklı bir bütünlük oluşturacakları söylenebilir. Yaşanan bu değişim ve dönüşümlere liderlik etmek ve buna uyum sağlamak liderlik 4.0 ya da dijital liderlik olarak ifade edilmektedir.

Tablo 2. 5 Eğitim 4.0 ve Okul Liderliğinin Özellikleri

Eğitim 4.0 ve Okul Liderliğinin Özellikleri	
Eğitim 4.0 özellikleri	**Okul liderliği**
• İşbirlikçi ve problem çözücü bir eğitim sistemine vurgu	• Okul paydaşlarıyla iletişim ve etkileşim kanalları oluşturmak.
• Eğitim sisteminin geliştirilmesinde inovasyona odaklanma	• Okullarda değişim kapasitesinin geliştirilmesi
• Dijital teknolojilerden yararlanma	• Okul yönetiminde teknolojinin etkin kullanımı
• Verimlilik ve sürekli öğrenme	• Etkili eğitim toplulukları oluşturma ve geliştirme
• Daha az bürokratik süreçler	• Okul kapasitesinin güçlendirilmesi
• Esneklik, zamandan ve mekandan bağımsız eğitim	• Zengin ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma
• Mentorluğa odaklanmak	• Okullarda etkili bir mentorluk sistemi geliştirmek
• Kişiselleştirilmiş eğitim	• Öğrenci özerkliğini teşvik etmek
• Toplu yönetim	• Okullarda karar alma süreçlerine katılımın sağlanması
• Dijital okuryazarlık	• Yönetsel ve pedagojik bağlamda dijitalleştirilmiş bir okul kültürü oluşturmak

(Çetin ve Karsantık, 2022).

Eğitim 4.0 bağlamında okul liderlerinin sahip olması beklenen belirli yeterlilikler; iletişim, iş birliği, kritik düşünme, yaratıcılık ve yenilik, karar verme, problem çözme, girişimcilik ve teknoloji okuryazarlığıdır. Eğitim 4.0'ın avantajları şu şekilde sıralanabilir (Çetin ve Karsantık, 2022):

• Her zaman ve her yerde eğitim

• Kişiselleştirilmiş öğrenme

• Proje tabanlı öğrenme

• Mentorluk (sanal ortamda olsa da mentorun süreci kolaylaştırması beklenir).

• Öğrenci özerkliği (öğrenciler, öğrenme süreçlerinden sorumludur).

Halisdemir, Parlar ve Çetin (2022) olgun ve genç liderler arasındaki farklara değinmiş ve olgun liderlerin zayıf yönleri arasında teknolojik ve dijital uygulamalara hakimiyetin zayıf olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Geleneksel liderlik stilinin dijital liderlik stili ile arasında bir boşluk olduğunu ortaya koyan araştırmaya göre genç liderlerin dijital yeterlilik gösterdiği söylenebilir.

Son dönemde yapılan çalışmalara göre, liderlik teorilerinin haritası çıkarılmış ve liderlik eğilimleriyle karşılaştırılmıştır. Liderlik teorisindeki eğilimler; geleneksel, daha yeni, kolektif ve küresel olmak üzere dört ana boyuta indirgenmiştir (Turner vd., 2018). Bunların arasından çalışmanın ana konusu olan küresel liderlik bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

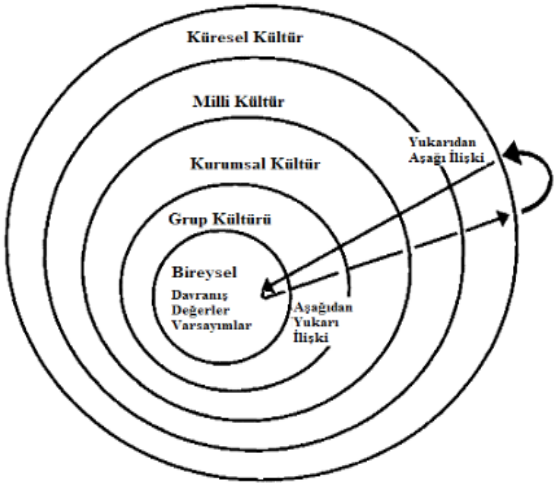
2.3. Küresel Liderlik

2.3.1. Kültür ve Liderlik İlişkisi

Liderlik hakkındaki görüşlerin kültürlerarası farklılıktan etkilendiği bir gerçektir. Bu durum "liderlik kültürel olarak koşulludur" olarak ifade edilebilir. GLOBE (Global Leadership and Organisational Behaviour Effectiveness) ve diğer ampirik araştırmalar lider statüsünün ve etkisinin, ülkelerin kültürlerine bağlı olarak önemli ölçüde değiştiğini göstermektedir. Örneğin, Amerikalılar, Araplar, Asyalılar, İngilizler, Doğu Avrupalılar, Fransızlar, Almanlar, Latin Amerikalılar ve Ruslar liderlik kavramını romantikleştirme, hem siyasi hem de örgütsel arenada liderliği son derece önemli görme eğilimindedirler. Bu kültürlerde liderler heykellerle, ana caddelerin veya bulvarların adlarıyla veya bina adlarıyla anılabilmektedir. Buna karşın Almanca konuşan İsviçre, Hollanda ve İskandinavya'daki birçok insan, gücü kötüye kullanacaklarından korktukları için, liderlere

ve liderlik kavramına şüpheyle bakmaktadırlar. Bu ülkelerde liderler için yapılan halka açık anma törenlerine rastlamak zordur (House vd., 2004).

TDK (2022)'ya göre kültür; tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekindir. Kültür tanımı incelendiğinde bir topluluğu ortak değerler etrafında toplayan; maddi ve manevi ayırt edici özellikleri ve tarihsel süreç içinde şekillenen özellikleri dikkat çekmektedir. Kültür seviyelerinin yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı değişim süreçlerinin dinamiği Şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2. 2 Kültür Seviyelerinin Yukarıdan Aşağı ve Aşağıdan Yukarı Değişim Süreçlerinin Dinamiği (Tekin 2019)

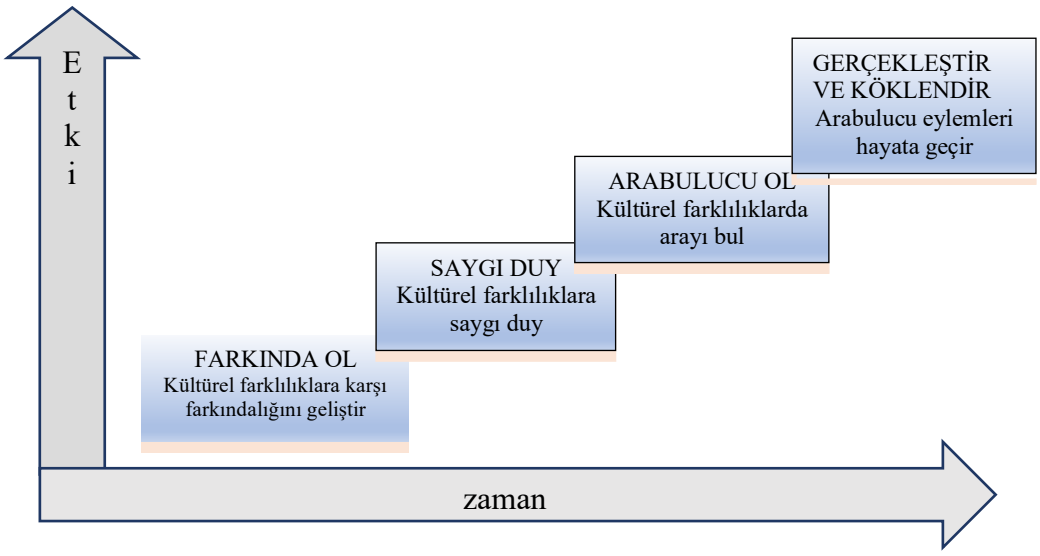
Şekil 2.2 bireylerde davranış farklılıklarının oluşmasında kültürün belirleyici rolünü ve gittikçe genişleyen kültürel katmanları göstermektedir.

2.3.2. Kültür ve Küreselleşme

Küreselleşme ile kültürler üstü örgütlerin ortaya çıkması, ulusların yaygın kültürel ve yönetim uygulamalarına büyük bir meydan okumadır (Story, 2011). Fitzsimmons, Lee ve Brannen (2013) psikoloji, sosyoloji ve antropolojiden yola çıkarak dört kültürleşme stratejisi belirlemiştir. Başka bir kültürü edinme sürecine odaklanan psikoloji temelli

kültürleşme hikayeleri, çok kültürlülerin, ev kültürü (kişinin orijinal kültürü) ve ev sahibi kültürün (kişinin yeni kültürü) özdeşleşme derecesine karşılık gelen kimlik konfigürasyonlarını ortaya çıkarmıştır. Kalıplar, *entegrasyon* (hem ev hem de ev sahibi kültürlerle özdeşleşme), *asimilasyon (*ev sahibi kültürle özdeşleşme ancak ev kültürü şeklinde özdeşleşme), *ayrılma* (ev sahibi kültürle özdeşleşmeme) ve *marjinalleşmeyi (*ev ya da ev sahibi kültürle özdeşleşmeme) içerir. Dört kültürleşme stratejisinin her birindeki bireylerin kendi kültürleriyle özdeşleşme dereceleri farklılık gösterse de çok kültürlü olabilmeleri için en az iki kültürü içselleştirmiş olmaları gerekir.

Mendenhall (2018), dünya çapında çoğu insanın yerel kimliklerini küresel kültüre bağlı bir kimlikle birleştirdiğini, iki kültürlü bir kimlik geliştirdiğini ileri sürmektedir. Buna karşın küreselleşmenin bir sonucu olarak Batılı olmayan kültürlerdeki gençler arasında kimlik karmaşasının artabileceği de belirtilmektedir. Farklı kültürler hakkında yüzeysel bir anlayışa sahip olmak artık yeterli değildir. Küresel liderlerin kültürel yeterlilik anlayışını içselleştirmesi ve antropolojik anlamda kendisi diğer kültürün zihniyetine kaptırması gerekecektir. Aynı zamanda başarılı bir küresel örgüt kurmanın değerli bir yolu da kültürel farklılıkların takdir edilmesinden geçmektedir. Küresel liderlik, bireyin ancak yerel bir lider olduktan sonra geliştirilebileceği güçlü yönler listesi içeren bir uzmanlık alanıdır (Mendenhall, 2018; Mendenhall ve Reiche, 2018). Şekil 2.3'te kültürel olarak karmaşık süreçlerin yönetilmesi için liderin dikkat etmesi gereken adımlar verilmiştir.



Şekil 2. 3 Kültürlerarası Farklılıkları Yönetmenin Dört Basamağı (Tekin 2019)

Şekil 2.3'e göre kültürlerarası farklılıkları yönetmenin birinci basamağı kültürel anlamda farkındalık geliştirme, ikincisi farklılara saygılı olma, üçüncü adım farklıları ortak bir noktada buluşturma ve strateji belirleme, son basamak ise gerçekleştirme ve temellendirme aşamasıdır. Kültürel farklılıklarla başa çıkma noktasında liderlerin "etnorelatif" ve "etnosentrik" olarak iki türlü yol izledikleri ortaya çıkarılmıştır. İlki, liderin etnosentrik tepkisi, farklılıkları reddeden bir tepkidir. Bu, pek çok sorunu da beraberinde getirebilmektedir. İkincisi etnorelatif tanım ise farklılıkları kabul ederek yönetme çabasıdır. Bu yaklaşımdaki bir liderin farklılıkları birleştirme özelliği öne çıkmaktadır (Tekin, 2019). Etnosentrikten (etnik merkezcilikten) etnorelatife (kültürlerarası empatiye) kadar değişen, kültürlerarası duyarlılığın gelişimini tanımlayan, insanların kültürel farklılıkları nasıl yorumladığını açıklamak için oluşturulan bir modelde, insanların kültürlerarası yetkinlik kazanmalarında geçtikleri altı aşama belirlenmiştir. Kültür farklılıklarının ne ölçüde deneyimlendiği, karmaşıklığın nasıl yorumlanabileceğinin bir açıklaması olarak model, etnosentrik olarak kavramsallaştırılan üç aşamayı (kişinin kendi kültürünü gerçekliğin merkezi olarak deneyimlemesi) ve etnorelative olarak kavramsallaştırılan üç aşamayı (kişinin kendi kültürünü başkaları bağlamında deneyimlemesi) tanımlamaktadır. Söz konusu 6 aşama şunlardır (Hammer, Bennett ve Wiseman, 2003):

İlk aşama inkar; bireylerin kendi kültürlerini tek otantik kültür olarak deneyimlemesi ile karakterize edilir. Bu aşamada kültürel farklılıklar inkar edilir. İnkar aşamasındaki bireyler kültür farklılıklarını deneyimlediklerinde, bunu "yabancı" gibi bir kategorizasyonla ilişkilendirir. İnkarcı dünya görüşüne sahip insanlar farklı kültürlerle ilgilenmezler ve maruz kaldıklarında farklılıkları ortadan kaldırmak için düşmanca davranabilirler. Bu aşamadaki liderler homojen bir kültürel geçmişe sahip bir gruba liderlik etmede çok etkili olabilirler, ancak başka bir kültürel gruba maruz kaldıklarında kültürel farklılıkları anlamlandıramazlar. Bu nedenle "sorunu çözmek" için her yolu mübah görürler.

Savunma; tek gerçekçi kültür olarak kendi kültürünü yaşayan bireyler tarafından karakterize edilir. Böylece, farklılıkların var olduğunu inkar etmeseler de, bu aşamadaki bireyler, inkar durumundaki bireylere göre farklılıklar tarafından daha fazla tehdit altındadır. Çünkü dünya, bir kültürün diğerinden daha iyi olarak algılandığı "biz"e karşı "onlar" şeklinde örgütlenmiştir. Bu aşamadaki liderler, farklı bir kültürel geçmişe sahip

bireyler tarafından tehdit edildiğini hisseder ve muhtemelen bu bireyleri veya grubu ötekileştirirler. Ayrımcılığın meydana gelme olasılığı daha yüksektir ve kültürel olarak çok uygunsuz davranışlar için potansiyel vardır.

Üçüncü aşama minimizasyon; bireylerin kendi kültürlerini evrensel olarak deneyimlemesi ile karakterize edilir. "İnkar" ve "savunma"yla ilişkilendirilirse bu aşama farklılıkları tehdit olmaktan çıkarır. Kültürel farklılıklara rağmen insanların aynı ihtiyaçlara sahip olduğu fikrine dayanır. İyi işin her yerde iyi iş olduğunu anlatan kavramların ve normların kültürlerarası uygulanabilirliği varsayılır. Bu nedenle, bu aşamadaki liderler, kültürel farklılıklarına rağmen bireylere büyük olasılıkla aynı şekilde davranacaktır. Bununla birlikte, bu tür bir muamele, liderin kendi kültürel önyargılarına dayanmaktadır ve bu da ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde sorunlara neden olabilir. Bu ilk üç aşama etnosentrik görüşlerden oluşur.

Dördüncü aşama kabul; kendi kültürünü birçok kültürden sadece biri olarak deneyimleyen bireyler tarafından karakterize edilir. Bu dünya görüşüne sahip insanlar, farklılıkları deneyimleme yeteneğine sahiptir. Bu aşamadaki liderler, çeşitli kültürde uzman değildir, daha ziyade, kültürel farklılıkların geniş bir insan etkileşimi yelpazesinde nasıl işlediğini belirleme konusunda yeteneklidirler. Ayrıca başkalarının davranışlarını anlayabilir ve farklı kültürlerden bireylerle neden çatışma olabileceğini anlamlandırabilirler. Bazı kültürel farklılıklar olumsuz olarak değerlendirilebileceğinden, kabulün anlaşma anlamına gelmediğini belirtmek önemlidir.

Beşinci aşama adaptasyon; başka bir kültürü deneyimleyen ve o kültüre uygun şekillerde davranabilen bireylerle karakterize edilir. Bu aşamadaki insanlar empati kurabilir ve alternatif kültürel deneyimlerini, kültürel olarak uygun duygu ve davranışlarla ifade edebilirler. Bu süreç alışkanlık haline gelirse, iki kültürlülüğün ya da çok kültürlülüğün temeli haline gelebilir. Böylece bu dünya görüşüne sahip liderler, kolayca uyum sağlayabilir, ev sahibi ülkenin kültürüne saygılı ve duyarlı olabilir ve farklı grupları etkin bir şekilde yönetebilir.

Altıncı aşama entegrasyon; benliklerini çoklu dünya görüşleri ile genişletmiş bireyler tarafından karakterize edilir. Bu aşamadaki liderler, kimliklerini iki veya daha fazla kültürün sınırlarında ve hiçbirinin merkezinde yer almadıkları için kendi "kültürel marjinallikleri" ile ilgili sorunlarla uğraşmaktadırlar. Bu marjinalliğin iki biçimi olduğu

öne sürülmüştür; kültürden ayrılığın her halükarda deneyimlendiği "kapsüllenmiş marjinallik" ve kültürlerin içine ve dışına hareketlerin gerekli ve kişinin kimliğinin olumlu parçaları olan "yapıcı marjinallik"tir. Dolayısıyla bu aşamadaki liderler, birçok kültürü özümseyip anlayabildikleri için kendi kültürel kimlikleri konusunda kafaları karışmış olabilir. Bu son üç aşama etnorelatif görüşlerden oluşmaktadır.

Bir kişinin kültürlerarası duyarlılığına ilişkin dünya görüşü "kültürlerarası duyarlılık ölçeği" kullanılarak anlaşılabilir. Örneğin, bir birey inkar/savunma aşamasındaysa, bu kişinin üstesinden gelmesi gereken daha birçok zorluk vardır ve etnorelatif bir dünya görüşüne ulaşmadan önce birçok sorunun çözülmesi gerekecektir. Öte yandan, bir bireyin kabul gören bir dünya görüşü varsa, kültürel adaptasyon dünya görüşüne geçmek daha az zorlayıcıdır. Bu nedenle, insan kaynakları, Kültürlerarası Gelişim Envanteri'ni, bireyleri önce kültürel farklılıklar açısından dünyaya nasıl baktıklarını fark ederek ve daha sonra onları yönetecek bireysel programlar tasarlayarak etkili küresel liderler eğitmek ve geliştirmek için bir araç olarak kullanabilir (Hammer, Bennett ve Wiseman, 2003; Tekin, 2019).

2.3.3. Küreselleşme ve Küresel Liderlik

2.3.3.1. Küreselleşme

Küreselleşme, dünya çapında ulusal ve bölgesel sınırları aşan teknoloji, bilgi, sermaye, hizmet, uzmanlık, mal, değerler ve fikirlerin akışıdır (Hull, Zacher ve Hibbert, 2009). Aynı zamanda "yerel ve küresel dinamikler arasındaki gerilimleri çileden çıkarmaya" yönelik, sosyal olarak inşa edilmiş, karmaşık ve çok katmanlı bir olgudur (Lapayese, 2003). Başka bir deyişle, küreselleşme en iyi malların, üretimin ve teknolojinin "uluslararası" akışı olarak tanımlanır. Kavram, sınırların ötesinde birbirleriyle etkileşen insanların bir araya gelmesini de içerir. Tüm bunlara ek olarak küreselleşmenin gerçekte "artan karmaşıklığı" tanımlamada kullanılan bir terim olduğu savunulmaktadır. Ülkeler arasında artan bağlantı ve kurumların küreselleşmesi, kültürel farklılıkların ortadan kalktığı veya azaldığı anlamına gelmemektedir. Aksine, sınırlar aşıldıkça kültürel engeller yükselebilir ve bu da beraberinde yeni zorluklar ve aynı zamanda fırsatlar getirebilir. Kültürler temasa geçtiğinde, bazı yönlerden birleşebilirler. Örneğin McDonald's, Fransa'da burgerleri ile

şarap ve salata servisi yapmakta, sığır eti ürünlerinin tabu olduğu Hindistan'da ise burgerlerinde (maharajahmac) koyun eti kullanmaktadır. Ortadoğulular için baharat tadı baskın menüler çıkardığı görülmektedir. Küresel çapta hizmet vermesine karşın kültürlerin kendilerine has özellikleri artmaktadır (De Lissovoy, 2011).

Mendenhall ve Bird (2013) küreselliği "karmaşıklık" ve "sınırları kapsama" olmak üzere iki ana boyuttan oluştuğunu vurgulamıştır. Karmaşıklık, yalnızca daha fazla rakip veya paydaşla uğraşmayı değil, aynı zamanda kültürel, ekonomik, politik ve yönetimsel olarak daha çeşitli ilişkilerde gezinmeyi de içerir. İkinci boyut "sınırları kapsama" boyutu; ekonomik, coğrafi, kültürel, dilsel, eğitimsel, politik ve yasal sistemler arasında bütünleşen ve koordine edilen bağlantıların yaratılmasını ve bu ağlarda gezinilmesini içerir ve iki bileşenden oluşur. Bunlar; akış (ilişki yönü) ve mevcudiyet (coğrafi yöndür) (Maznevski ve Chui, 2018).

Küreselleşme, geçen yüzyılın en önemli ekonomik, kültürel ve sosyal trendlerinden biri olsa da içinde ciddi eşitsizlikler ve adaletsizlikler de barındırmakta (De Lissovoy, 2011), her alanda birçok fırsat sunarken aynı zamanda büyük zorluklar da yaratmaktadır. En büyük zorluklardan biri, dünyanın farklı yerlerindeki kültürel değerleri, uygulamaları ve incelikleri kabul ve takdir etmektir. Uluslararası alanın uzmanları, küresel çapta başarılı olmak için yöneticilerin, alışkın olduklarından daha farklı uygulamalara ve değerlere olumlu yanıt verme esnekliğine ihtiyaçları olduğu konusunda hemfikirdir. Bu, başkalarının fikir ve görüşlerine açık olma özelliğini gerektirir. Küresel olmak sadece nerede iş yapıldığıyla ilgili değildir, aynı zamanda nasıl yapıldığıyla da ilgilidir (House vd., 2004).

2.3.3.2. Küresel Liderlik

2.3.3.2.1. Küresel Liderliğin Çıkış Noktası

1950'lerde uluslararası ticaretin ayrı bir çalışma alanı olarak ortaya çıkması, bu alanda çalışan bilim insanlarını, liderliğin diğer kültürlerde nasıl işlediğini araştırmaya yöneltmiş ve kültürlerarası liderlik farklılıklarının ortak çıkarımlarını incelemeye itmiştir. Çoğunlukla odak noktası "kurumun dış çevresiyle ilişkisi" ile ilgili makro düzeydeki konular olmuştur. 1960'larda çok uluslu şirketlerde insan kaynaklarının yönetimiyle ilgili zorluklar

farkedilmiş ve “bu fenomen başka bir ülkede aynı mı?” veya “bu teori diğer ülkelerde de geçerli mi?” soruları ile bu alanın tipik başlangıç soruları sorulmuştur. Çeşitli kültürlerde “çalışan motivasyonu veya tutumu” üzerine çalışan araştırmacılar, liderlik ve diğer örgütsel davranış teorilerinin kültürel farklılığa takıldığını, evrensel olarak uygulanamayacağını öngörmüştür. Bunun yerine kültürün kendi yapısı ve perspektifinden incelenmesi gerektiği varsayımından yola çıkarak kültür teorilerini ve çerçevelerini kullanan psikolojik ve sosyolojik perspektifleri incelemeye başlamışlardır. Böylece “karşılaştırmalı yönetim” olarak adlandırılan yeni bir alan doğmuştur. Bu alanda çalışanlar belirli ülkelerin liderlik normlarını ve süreçlerini analiz etmek için antropolojik teorileri kurumsal süreçlere uygulamışlardır. “Ülkeye özgü” çalışmalar olarak adlandırılan bu araştırma damarı, kendi kültürlerden insanlarla çalışan liderler için son derece yararlı ön görüler üretmiştir. Örneğin, İkinci Dünya Savaşı sonrası büyük bir ekonomik güç olarak yeniden dirilişi göz önüne alındığında Japonya, liderlik ve örgütsel davranış süreçlerini daha iyi anlamakla ilgili birçok ülkeye özgü çalışmanın odak noktası olmuştur (Mendenhall, 2018).

1960’ların istatistikleri, ABD ekonomisinin yalnızca % 6’sının uluslararası rekabete maruz kaldığını gösterirken 1980’lerin sonunda bu rakam % 70’in üzerindedir. 1960’larda odak noktası çok uluslu şirketlerin yönetim zorlukları iken, 1970’lerde araştırmalar, gurbetçilik ve farklı kültürel geçmişe sahip çalışanları yönetme alanına odaklanmıştır. Bu yıllarda gurbetçi yöneticiler ve kişinin kendi kültüründen farklı astları yönetmeyle ilgili zorluklar üzerine yapılan çalışmaların sayısında bir artış görülmüştür. Gurbetçi yöneticilerle ilgili çalışmalar 1980’ler ve 1990’larda yaygınlaşmış ve küreselliğe ilişkin “dünyada uluslararası boyutun ortadan kalkmasına tanık olma” görüşü radikal bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre; ticari ve pratik amaçlar için uluslar yoktur ve ilgili arena büyük bir birleşik “iç pazar” haline gelmektedir. Daha sonra bu görüş radikal bir önerme olmaktan çıkmıştır. Küreselleşmenin sürekli olarak ortaya çıkardığı yönetim zorlukları, küresel bir perspektiften bakabilecek ve liderlik edebilecek yöneticiler geliştirme ihtiyacını artırmıştır (Mendenhall vd.,2013; Mendenhall ve Reiche, 2018). 2000'lerden günümüze kültürlerarası yönetim ve gurbetçiler, liderlik etkinliğinde koşullu bir değişken olarak rol oynamış ve farkındalık yaratmıştır. Bu gerçeklik, küresel liderliğin filizlenmesinin arka planıdır (Mendenhall, 2018). Geleneksel kalıplar aşılarak kurumlardan, kuruluşlardan, sosyal aktivist ağlardan ve araştırmacılardan gelen çağrılar, liderlik konuşmasını daha kolektif ve

küresel bir bakış açısı içerecek şekilde yeniden şekillendirmiştir. Endüstri sektörü, küreselleşmenin getirdiği zorluklar karşısında "küresel karmaşıklığın üstesinden gelebilecek yöneticilere ihtiyacımız var ve onlara acil ihtiyacımız var" çağrısında bulunmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak üzere yönetim kadrolarının yetkinliklerini ve becerilerini yükseltmek için küresel liderlik geliştirme programları oluşturulmuş ve eğitimler verilmeye başlanmıştır. Bu programlar normalde şirketler içinde, genellikle dışarıdan gelen danışmanların yardımıyla oluşturulmuştur ve küresel liderliğin gerçek boyutlarının ampirik bulgularına değil, tasarımcılara anlamlı görünen noktalarına dayanmıştır. 1990'larda bazı küresel firmaların küresel yönetici yetkinliği ile ilişkilendirdikleri üç ila beş temel beceri programı tasarlanırken, daha sonra otuz veya daha fazla beceriyi ele alan programlar geliştirilmiştir. Bu karmakarışık yaklaşım, kötü sonuçlara da yol açmıştır. Bu sebeple küresel liderlik alanında yöneticiler yetiştirme konusunda sektörler yüzünü akademiye dönmüşlerdir. Akademisyenlerin bu alandaki ihtiyaçlara cevap vermeye başlaması ile yeni bir alan daha doğmuştur. Küresel liderlik alanı; (1) organizasyonların küresel liderlik geliştirme çabalarına yardımcı olmak için fenomenin haritasını çıkarmaya kararlı ve (2) liderliğin ampirik ve teorik boyutlarını keşfetmeye istekli olan akademisyen kadroyla başlamıştır. Küresel liderlik alanı henüz başlangıç aşamasındadır, ancak dünya görüşü ve liderlikle ilgili yetkinliklerde gerçekten küresel bir yönetici kadro yaratmaya çalışan kuruluşlara faydalı bir alan olmuştur (Bird ve Mendenhall, 2016; Osland, 2018). Günümüzde örgütlerin sadece ülke içiyle yetinmeyip tüm dünyayı potansiyel olarak görmesi, küresel çapta işbirliklerin ve evliliklerin artması, seyahatin yaygınlaşması, göçün ve çok kültürlü toplumların artması gibi faktörler, liderlerde, küresel liderlik yetkinliğinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Tekin, 2019).

Liderlik, küreselleşme süreçlerinin saldırısı nedeniyle bir zamanlar olduğundan çok daha karmaşık ve zor bir hal almıştır. Literatürde, teknolojinin, kültürlerarası iletişimi geliştirdiği, uluslararası alanda çalışma veya eğitim alma olasılığını kolaylaştırdığı için küresel liderlik trendinin yükseleceği vurgulanmaktadır (Maznevski ve Chui, 2018). Ayrıca "göç" bir küresel lider yaratmanın, yetiştirmenin ve geliştirmenin en etkili yolu olarak görüldüğünden literatürde geçen "gurbetçilik" meselesi önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak gurbetçiler çoğunlukla tek bir yabancı ülkede faaliyet gösterirken, küresel yöneticilerin dünya çapında hareket etmesi ve işi anlaması gerekmektedir. Mendenhall (2018)'a göre; bilgi, gurbetçilik sürecinin farklı aşamalarında

oluşturulduğundan, kendi ülkelerine geri dönen gurbetçiler değerli bir kaynaktır. Story (2011)'e göre ise küresel liderliği "gurbetçi lider" olarak görmek de mümkündür. Araştırmalarda küresel liderlik becerileri edinmek için en iyi fırsatın gurbetçilik olduğu vurgulanmaktadır.

2.3.3.2.2. Küresel Liderlik

1990'lı yıllarda gündeme gelen ve ilk kez 2001'de literatüre giren küresel liderlik kavramı, coğrafi ve kültürel farklılıkların yaratığı karmaşık koşullarda, birden fazla sınır ötesi paydaş ve otorite kaynağı ile bağlantılı, çok kültürlü örgütsel yapı ve süreçlerin düzenlenmesini ve yönetilmesini ifade eder (Mendenhall, 2018). Küresel liderlik "küresel organizasyonun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için çeşitli kültürel, politik ve kurumsal sistemleri temsil eden bireyleri, grupları ve organizasyonları etkileme süreci"dir (Maznevski ve Chui, 2018). Küresel liderlerin, örgütün hedeflerine ulaşmak için, dünyanın farklı bölgelerinden bireyleri, ekipleri ve kuruluşları etkilemesi ve bunu, geleneksel otorite halatlarına güvenmeden yapması gerekmektedir (Javidan ve Walker, 2012). Dolayısıyla küresel liderlik kültürlerarası zekadan daha fazlasını gerektirir. Liderliğin çoğu tanımı, bir grup veya kuruluştaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için diğer insanlar üzerinde kasıtlı etkinin uygulandığı bir süreci içermektedir (Maznevski ve Chui, 2018). Küresel liderlik, yerel liderlik araştırmalarının ilk aşamasını anımsatan, aynı zamanda daha karmaşık teorilerle gelişmekte olan bir alandır. Geleneksel liderlik literatüründe olduğu gibi, henüz sahada, üzerinde uzlaşılmış bir küresel liderlik tanımı yoktur (Mendenhall, 2018). Tipik bir küresel organizasyonun sınırları geleneksel organizasyonlardan daha geçirgen ve belirsizdir (Maznevski ve Chui, 2018). Küresel liderlik "ulusal sınırların ötesinde çalışan kültürlerarası lider" ve "kültürel çeşitliliğe saygılı olurken küresel bir ortamda etkin bir şekilde faaliyet gösterebilen lider" olarak tanımlanmaktadır. Reiche ve diğerlerine (2017) göre küresel liderlik, yerel bir lidere sadece kültürlerarası yetkinlikler eklenmiş bir liderlik değildir. Küresel yönetim veya gurbetçi liderlik de değildir. Küresel liderlik, önemli düzeyde görev ve ilişki karmaşıklığı ile karakterize edilen bağlamda, bir bireyin birden çok ulusal kültürden ve yargı alanından bir dizi iç ve dış bileşeni etkilediği süreçler ve eylemler olarak tanımlanır. Bu bireyleri diğerlerinden ayıran şey; faaliyet gösterdikleri karmaşıklık düzeyi, organizasyonun içinde

ve dışında küresel liderlerin ihtiyaç duyduğu sınırın esnekliği ve liderlerin fiziksel olarak coğrafi konumlarının dünya genelinde hareket edilebilirliğidir (Quirk ve Gustafson, 2019). Küresel liderlik, Javidan ve Walker (2012) tarafından "kendisinden farklı olanları/başkalarını etkileme yeteneği" veya "tüm dünyaya odaklanmak" olarak özetlenmektedir.

Küresel liderliğin "bir durum olarak küresel liderlik" "bir süreç olarak küresel liderlik" ve "hem bir durum hem de bir süreç olarak küresel liderlik" olmak üzere üç tanımsal kapsamı vardır (Mendenhall vd., 2012). Temel zorluklardan biri, tüm insanlığın ortak bir kaderi paylaştığı gerçeği ve dolayısıyla küresel topluluğun birbiriyle ilişkili konularda uzlaştırılması ve küresel iş birliğinin kurulmasıdır (De Lissovoy ve Brown, 2013). Bireyin kendisinden kolektife doğru akan bu süreç tarihsel olarak güç, sömürgecilik ve Avrupa-merkezcilik tarafından şekillendirilmiştir ve oldukça başarılı da olabilir. Ancak bugün mevcut kutuplaşan sosyo-politik ortamda ulusal ve küresel bağlamda daha da sorunludur (Smith, Tuck ve Yang, 2018). Küresel liderleri uluslararası odaklı, kültürler üstü becerilere sahip ve kırılgan ilişkileri yönetmede usta olarak görmek de mümkündür. Küresel liderlik kümesi, yerel liderliğin tipik tüm becerilerini kapsayan bir küme olarak betimlenirse, karmaşık ortamları yönetecek olan bu liderler belki de tarihte görülmemiş, en yüksek iletişim becerilerine sahip liderler olabilir. Günümüzün karmaşık ortamında küresel liderlik bütünselin temsili örneğidir (Maznevski ve Chui, 2018).

Küresel liderlik ülke veya kültürden bağımsız olarak belirli kapasitelerin ortak olduğu evrensel bir liderlik olarak görülmektedir. Küresel Liderlik Yaşam Envanteri ile "örnek liderlerin gerçekte ne yaptığını" belirlemek için yola çıkan Kets De Vries ve diğerleri (2004), küresel liderlik boyutunu 12 maddede tanımlamıştır (akt. Turner vd., 2018). Bunlar; tasavvur etme, güçlendirme, enerji verme, tasarlama ve kontrol etme, ödüllendirme ve geri bildirim verme, takım oluşturma, dışa yönelim, küresel zihniyet, azim, duygusal zeka, yaşam dengesi ve strese dayanıklılıktır.

Küresellik "karmaşıklık" ve "sınırları kapsama" olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Küresel bağlamda liderliğin doğuşunda karmaşıklık boyutu, yöneticiler için öngörülemeyen durumlardır ve çok sayıda zorluğa neden olmaktadır. Karmaşıklık; çokluk, karşılıklı bağımlılık, belirsizlik ve akış olmak üzere dört etkenle temsil edilmektedir (Mendenhall ve Bird, 2013). Bunlar:

Birinci boyut olan **çokluk**, küresel liderlerin yerel liderlere kıyasla ilgilenmesi gereken sorunların sayısı ve türündeki matematiksel artışı yansıtır. Küreselleşme sadece "daha fazla" ile ilgili değildir "daha fazla ve farklı" ile ilgilidir. Küresel liderlerin çok yönlülüğe ek olarak daha fazla ve farklı rakipler, müşteriler, hükümetler, paydaşlar ve STK'larla ilgilenmesi gerekmektedir. Ayrıca dünya çapındaki operasyonlarında, iş organizasyonu ve yürütme modellerinin neredeyse sonsuz çeşitlilikteki permütasyonları arasından seçim yapmak durumundadır.

Küreselleşmenin doğasında var olan karmaşıklığın ikinci yönü, **karşılıklı bağımlılık** kavramıdır. Sermayenin, bilginin ve insanların hızlı ve kolay hareketiyle organizasyonların artık izole olmadığı belirtilmektedir. Karşılıklı bağımlılıklar, küresel liderlerin yerel liderlere kıyasla daha karmaşık insan topluluklarına ve teknolojik etkileşim sistemlerine katılabilmeleri ve yönetebilmeleri gerektiği için kaos yaratmaktadır. Değer zinciri, birleşme ve satın almalar, ittifaklar, ortak girişimler, sanal ekip çalışması vb. tüm yönleriyle karşılıklı bağımlılığın artması, performans ve beceri seti kazanımı açısından liderler için daha yüksek bir çıta oluşturmaktadır.

Belirsizlik, küresel karmaşıklığın üçüncü unsurudur. Bilgi netliğinin eksikliği veya belirsizlik (aynı gerçeklerin birden fazla yorumunun mümkün olması) belirsiz neden-sonuç ilişkileri küresel çalışma ortamlarında görülmektedir. Hem niteliksel hem de niceliksel bilgilerin yorumlanmasında kültürel normların farklılıkları, sınır ötesi yönetimin zorluğuna katkıda bulmaktadır.

Çokluk, karşılıklı bağımlılık ve belirsizlik/muğlaklık tek başına yetmiyormuş gibi, tüm sistem sürekli hareket halindedir ve hızla değişmektedir. Dinamik ve karmaşıklığın yer aldığı sürekli değişen meta-bağlam olan **akış**; sistem dinamikleri, değerler, organizasyon yapısı, endüstri eğilimleri ve sosyo-politik istikrar açısından doğrusal olmayan bir değişim ortamı yaratmaktadır.

Küresel ölçekte faaliyet gösterebilmek için liderler, küreselleşmeyle örtüşen karmaşıklıkları anlama yeteneğine sahip olmalıdır. Karmaşıklık, çeşitlilik gösteren ilişkilerde gezinmeyi de içerdiğinden küresel liderlerden "yaratıcılık" beklenmekte ve karmaşık durumlarla ve olaylarla uğraşırken, onların "yeniden icat etme ustaları" olmaları gerekmektedir (Conger, 2014). Javidan ve diğerlerine (2016)'ne göre "belirsizliğe tolerans, küresel liderin önemli bir özelliğidir".

2.3.3.3. Küresel Liderlik ve Yerel Liderlik Arasındaki Fark

Liderlik bir dizi farklı bağlamsal, kültürel ve çevresel ortamda şekillenmektedir. Liderliğin yaygın tanımında, takipçileri istenen bir hedefe yönlendirmek ve başkaları üzerinde kasıtlı olarak etki bırakmak vardır. Ancak kavramın başına küresel ve yerli eklendiğinde liderliğin anlamı değişmektedir. Liderlik çatısı altında küresel ve yerli liderlik arasındaki farkın anlaşılması, bu kavramların kapasitelerini belirlemek için önemlidir. Geleneksel liderlik modelleri, bir dizi davranış veya yetkinlik oluşturma etrafında tasarlanmıştır (Turner vd., 2018). Hem liderler hem de küresel liderler tarafından paylaşılan dört ortak yetkinlik; düşünce liderliği, sonuç liderliği, topluluk liderliği ve öz/kişisel liderliktir. Buna karşılık küresel liderlerin karşılaştığı zorlukların, yerel liderlere kıyasla, farklı liderlik kapasiteleri gerektirdiği vurgulanmaktadır. Küresel liderlerin, yerel liderlere kıyasla "yüksek düzeyde çeşitlilik, karmaşıklık ve belirsizlik"le başa çıkmaları gerekmektedir (Fitzsimmons, Lee ve Brannen, 2013).

Geleneksel liderlik literatüründe yer alan yetkinliklerin çoğu küresel olarak liderlik etmek için gerekli olsa da küresel bağlam, bu yeterliliklerin konuşlandırılmasına yüksek talepler getirmektedir. Tüm niyetler ve amaçlar, beceri seviyesi ve uygulama talepleri, fenomeni derece olarak o kadar farklı kılmaktadır ki, sonunda geleneksel liderlikten farklı olarak ele almak mantıklı gelmektedir. Spesifik olarak, küresel bağlam, liderler için, klasik yetkinliklerin yoğunluğunu ve karmaşıklığını önemli ölçüde artırmaktadır. Küresel liderlik "sınır ötesi olma" "bağlılık" "karmaşıklık" "etik zorluklar" "gerilimler ve paradokslarla başa çıkma" "örüntü tanıma ve öğrenme ortamları" "ekip ve topluluk oluşturma" ve "büyük ölçekli değişim çabalarına liderlik etme" ile ilgili konular açısından yerel liderlikten derece bakımından farklıdır. Küresel potansiyelin, doğası gereği yerel liderlikten farklı olduğu iddia edilebilir. Sürekli olarak küresel bir bağlamda yaşamak ve çalışmak "karmaşıklık" boyutunun yoğunluğu, yöneticilerde dönüşümsel bir deneyimi tetiklemektedir. Bu güçlü dönüşümsel deneyimlerin bireylerde, yeni zihinsel modeller, yeni dünya görüşleri, zihniyetler, algısal zeka ve basit olmayan perspektifler ürettiği görülmüştür (Pless, Maak ve Stahl, 2011). Küresel ve yerel yöneticiler arasındaki temel ayrım, rollerini yerine getirme biçimleri ve algılanan etkinlik olarak belirtilmektedir. Karşılaştırmalı liderlikteki anlayışlar, kültürlerarasında liderlik tarzlarının benzerliklerini göstermekle birlikte, yabancı bir ülkede çalışanları yönetirken dikkate alınması gereken

bazı farklılıkları vurgulamaktadır. Bu bağlamda diğer görev türlerinden daha fazla duygu ve durum söz konusudur. Küresel liderlik, mevcut yerel liderlik tanımlarından "bağlılık sorunları" açısından ve "küresel bağlamın üretebileceği sonuçlar" açısından olmak üzere iki şekilde farklıdır (Mendenhall, 2018; Stahl vd., 2018). Ayrıca kültürel liderlik çoğunlukla emik yaklaşım ile (araştırmanın konusu olan gruba dahil olarak o grubu anlamaya çalışmak) yerel liderliğe odaklanırken, küresel liderlik etik yaklaşımla (grubu tamamen dışardan gözlemleyerek, grubun davranış normlarını anlamaya çalışmak) yerel toplulukları veya kültürleri küresel bir sonuca doğru yönlendirir (Javidan ve Walker, 2012). Literatür incelendiğinde, geleneksel liderlik teorilerinin beceri ve yetkinlik üzerinde yükseldiği, küresel liderliğin ise bu temeller üzerine daha üst katları çıkmayı zorunlu kıldığı anlaşılmaktadır. Çok daha zorlu şartlara uyumlanabilmek için yeni yetkinlikler gerektiren bu kavram, küresel dünyanın mimari simgesi olan gökdelenlere benzetilebilir. Geleneksel liderlik 4-5 katlı klasik bir bina, küresel liderlik bir gökdelense eğer, en üst katından daha geniş bir alanı görmek ve ufku genişletmek kavramın içinde yer alabilir.

2.3.3.4. Küresel Zihniyet

Küresel zihniyet, Najafi Global Mindset Institute'de bilimsel araştırmalarla tanımlanmış bir takım özel bilgi, beceri ve yetenekleri içermektedir. Küresel zihniyet geliştirmenin liderler için kritik önemini vurgulayan, başarılı küresel operasyonlar yürütmenin tamamen yeni bir zihniyet gerektirdiğine işaret eden ilk araştırmacılar arasında yer alan Howard Perlmutter (1969) küresel liderlerin organizasyon kültürü, yönetim uygulamaları ve üst düzey yeteneklerin keşfi konusunda artan karmaşıklıkta yol alması gerektiğini bildirmiştir (akt. Javidan ve Walker, 2012). Bu durum, bugün için de geçerlidir. Küresel liderlik heyecan verici, zorlu ve kesinlikle karmaşıktır. Küresel zihniyet ihtiyaçları için, gelecek 5 yılı da kapsayan, kısa bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Buna göre (Javidan ve Walker, 2012):

- Önümüzdeki beş yıl boyunca fırsatlar çoğunlukla ülke dışındadır.
- Önümüzdeki beş yıl boyunca liderlerin, dünyanın diğer bölgelerinden insanlarla ve dünyadan raporlarla daha fazla çalışması gerekecektir.
- Küresel liderin başarısı kültürlerarası karmaşıklığı yönetme yeteneğinde yatmaktadır.

- Sizden farklı insanları etkilemek, sizin gibi insanları etkilemekten daha zordur.

Liderlik tamamen başkalarını etkilemekle ilgilidir. Verileri, insanları ve nesneleri yönetmesi gereken herhangi bir yönetici büyük ihtimalle bu üçü arasından en karmaşık ve zor olanın insanların yönetimi olduğunu söyleyecektir. Küresel bir lider için bu daha da zorlayıcıdır çünkü kendilerinden farklı insanları, sayısız ve karmaşık yollarla etkilemeleri gerekmektedir (Javidan ve Walker, 2012; Osland, 2018).

Küresel zihniyet üzerine çığır açan çalışma, yöneticilerin çok uluslu bir şirketi yönetirken kullandıkları üç yönelim arasındaki ayrımı yapan Perlmutter'in (1969) çalışmasıdır: Etnosentrik (ana ülke yönelimi), çok merkezli (ev sahibi ülke yönelimi) ve yer merkezli (dünya yönelimi) üzerine yaptığı çalışma, küresel zihniyet yapısının temelini oluşturmaktadır. Perlmutter (1969), küresel zihniyete örgütsel düzeyde bakarken, Rhinesmith (1992) küresel zihniyeti bireysel düzeyde tanımlamıştır. Ona göre küresel zihniyet, bireyin dünyaya geniş bir perspektiften bakmasına, eğilimlerini ve fırsatlarını analiz etmesine izin veren bir durumdur. Gupta ve Govindarajan (2002), bireysel ve örgütsel olarak tanımlanan küresel zihniyetin yeni bir kavramsal çerçevesini çizmiş, küresel zihniyeti, kültürlere ve pazarlara karşı farkındalık ve karmaşıklıklarını anlama yeteneğinin bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Araştırma, entegrasyon ve farklılaşma olmak üzere iki değişken içermektedir. Entegrasyon; çeşitliliği, kültürlere entegre etme yeteneği iken, farklılaşma; kültürel çeşitliliğe açık olma olarak tanımlanmıştır. Kefalas (1998) ise kavramsallaştırma ve bağlamsallaştırma olmak üzere iki değişkeni içeren bir küresel zihniyet çerçevesi önermiştir. Kavramsallaştırma, küresel bir dünya görüşüne sahip bir kişiyi tanımlarken, bağlamsallaştırma, bir kişinin yerel çevreye uyum sağlama kapasitesini anlatmaktadır (akt. Story, 2011). 2004 yılında Thunderbird School of Global Management'ta başlayan Küresel Zihniyet Projesi (GMP) ile dünya çapında yapılan bir araştırma sonunda, küresel zihniyetin kapsamı ve bileşenleri belirlenmiştir. Buna göre; Entelektüel Sermaye (IC), Psikolojik Sermaye (PC) ve Sosyal Sermaye (SC) küresel zihniyetin bilimsel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Javidan ve Walker, 2012).



Şekil 2. 4 Küresel Zihniyet Yapısı (Javidan ve Walker, 2012).

Şekil 2.4 küresel bir zihniyetin üç temel sermayesini ve altında yatan dokuz yapı taşını göstermektedir. Küresel liderlik entelektüel, psikolojik ve sosyal sermaye gerektirir. Entelektüel sermaye; liderin bilişsel yetenekleri, psikolojik sermaye; liderin duygusal yetenekleri, sosyal sermaye; liderin davranış kalıplarıdır. Bu üç ana ve dokuz alt başlık kısaca şöyle açıklanabilir (Javidan ve Walker, 2012):

***Entelektüel Sermaye**:* Küresel zihniyetin bilişsel yönüne ve yeteneklerine işaret etmektedir. Liderin küresel çevresi hakkındaki bilgisine, karmaşıklık düzeyini sindirme ve kullanma becerisine atıfta bulunur. Üç yapı taşından oluşur.

- *Küresel İş Bilgisi:* Dünya organizasyonlarının çalışma şekli hakkında bilgi, küresel rekabet stratejileri, diğer ülkelerdeki işlerin nasıl yürütüleceği ve risklerin nasıl yönetileceği, bilgi teknolojileri hakkında içeriğe sahiptir.
- *Bilişsel Karmaşıklık:* Küresel, yerelden daha karmaşıktır. Karmaşık kavramları hızlı bir şekilde kavrama yeteneği, güçlü analitik ve problem çözme becerileri, soyut fikirleri anlama becerisi, karmaşık konuları ele alma ve ana noktaları basit ve anlaşılır bir şekilde açıklama becerisini içermektedir.

- *Kozmopolit Görünüm:* Yöneticinin anavatanının, evrenin merkezi olmadığını anlamakla ilgilidir. Dünyanın farklı yerlerindeki kültürler hakkında bilgiyi, birçok ülkenin coğrafyası, tarihi ve önemli kişileri hakkında bilgiyi, dünyanın belli başlı bölgelerinin ekonomik ve politik sorunları, endişeleri, sıcak konuları vb bilgiyi ve önemli dünya olayları hakkında güncel bilgileri içerir.

Çetin, Akpolat ve Özdemir (2017)'e göre entelektüel sermayenin; beşeri, örgütsel ve toplumsal sermaye olmak üzere üç yönünü vardır. Aralarında dinamik ve karmaşık ilişkileri barındıran bu kategorileri bir bütün olarak değerlendirmek gerekmektedir. İnsan sermayesi, bilgi, beceri ve yetenekleri içerir. Örgütsel sermaye, veri tabanları, rutinler, patentler, el kitapları, kurumsallaşmış bilgi ve kodlanmış deneyimlerdir. Sosyal sermaye ise örgütsel bilginin yarattığı bireyler arasındaki karşılıklı etkileşimdir.

Psikolojik Sermaye: Küresel zihniyetin *duygusal* yönüdür. Bir yöneticinin entelektüel sermayesini kullanmasına yardımcı olur. Güçlü bir psikolojik platform olmadan, küresel endüstri ve küresel çevre hakkında kapsamlı bilgi birikiminin başarılı bir eylemle sonuçlanması olası değildir. Psikolojik sermayeyi oluşturan unsurlar şunlardır (Javidan ve Walker, 2012):

- *Çeşitlilik Tutkusu:* Çeşitliliği zenginlik olarak görmek ve bunu sadece hoş görmek veya takdir etmekle kalmayıp aynı zamanda gelişmeye devam etmektir. Dünyanın diğer bölgelerini keşfetmeye ilgi, başka diyarlardan insanları tanımaya ilgi, başka bir ülkede yaşamaya istek ve çeşitliliğe ilgiyi içerir.
- *Macera Arayışı:* Dünyanın Marco Polo'ları olmaktır. Maceracı bir lider olarak zorlu durumlarla başa çıkma gücü, risk alabilme, yeteneklerini test etme isteği ve öngörülemeyen durumlarla uğraşmayı içerir.
- *Öz Güven:* Psikolojik dayanıklılığın ve zorlu koşullarla başa çıkmanın kaynağı liderin kendine olan güvendir. Enerjik, kendine inanan, rahatsız durumlarda rahat olabilen ve zorlayan koşullarda espri yapabilmeyi içerir.

Psikolojik sermaye, kültürel ve ulusal farklılıkları anlamlandırmak, yönetmek ve bunu yaparken sürecin tadını çıkarmak için gerekli psikolojik ve duygusal dayanıklılıktır (Arnett, 2002).

***Sosyal Sermaye*:** Küresel zihniyetin davranışsal yönüdür, bireyin dünyanın diğer bölgelerinden insanlarla güvene dayalı ilişkiler kurmasına yardımcı olacak şekilde hareket etme yeteneğini yansıtır. Sosyal sermaye, yöneticilerin giderek artan kültürlerarası, karmaşık, küresel ilişkilerde çeşitli unsurları bir araya getirmelerine olanak tanıyan güvenli ağ oluşturma davranışlarını ifade eder ve üç yapı taşından oluşur (Javidan ve Walker, 2012). Bunlar:

- *Kültürlerarası Empati:* "Küresel duygusal zeka" sergileyebilmektir. Dünyanın diğer bölgelerinden insanlarla iyi çalışabilme becerisi, diğer kültürlerden insanların sözsüz ifadelerini anlama becerisi ve onlarla duygusal olarak bağlantı kurma yeteneği, dünyanın diğer bölgelerinden insanları birlikte çalışmaya dahil etme yeteneğini içerir.
- *Kişilerarası Etki:* Fark yaratmak ve insanlar üzerinde sınırların ötesinde bir etki bırakmaktır. Diğer kültürlerde sözleşmeleri müzakere etme deneyimi, diğer kültürlerden etkili insanlarla güçlü ağlar kurma yeteneği, lider olarak itibar görme ve güvenilirliği içerir.
- *Diplomasi:* Önce anlamaya, sonra anlaşılmaya çalışmakla ilgilidir. Bir yabancıyla sohbet başlatma kolaylığı, farklı bakış açılarını entegre etme yeteneği, başkalarının söyleyeceklerini dinleme ve işbirliği yapma isteğini içerir.

Entelektüel sermaye, psikolojik sermaye ve yüksek bir sosyal sermaye stoğu, örgütlere yeni ve sürdürülebilir rekabet avantajı sağlar.

Küresel zihniyet, bireyin, çeşitli paydaşları etkileyebilmesini sağlayan bilişsel ve psikolojik özelliklerinin bir kombinasyonudur (Story, 2011). Küresel liderlik literatüründe küresel zihniyet; beceriler, tutumlar, yeterlilikler, davranışlar, stratejiler ve uygulamalardan pek çok şeyi tanımlamak için kullanılmıştır. Uzmanlar, küresel bir zihniyete sahip olmanın küresel ortamda etkili bir lider olmak için gerekli olduğu üzerinde hemfikirdir. Küresel zihniyet hem küresel hem de yerel düzeyde çok sayıda kültürel ve stratejik gerçekle karakterize edilen oldukça karmaşık bir bilişsel yapıdır. Farklı ülkelerle bütünleşme yeteneği gerektirir (Levy vd., 2007). Küresel zihniyet, küresel liderliğin gelişimi için temel bir odak noktasıdır. Uluslararası deneyim, uluslararası yönetim geliştirme ve kültürlerarası eğitim programları küresel zihniyetin gelişiminde rol oynamaktadır (Osland,

2018; Story, 2011). Clapp-Smith ve Hughes (2007), küresel zihniyetin nasıl geliştirildiğini araştırdığı çalışmasında; sınır testi, bilişsel değişimler, merak, ilişki kurma, örgütsel zihniyet, dil becerileri, özgeçmiş ve özgünlüğün küresel bir zihniyetin belirleyicileri olarak sunmuştur. Küresel bir zihniyetle ilgili üç kapsayıcı davranış vardır. Biri, küresel iş bilgilerini işleme ve analiz etme kapasitesidir. İkincisi, dünya çapındaki kilit paydaşlarla ilişkiler geliştirme kapasitesidir. Üçüncüsü, organizasyon için kararlar alırken küresel bilgileri kullanma kapasitesidir. Yerel bir zihniyetin küresel bir zihniyete dönüşmesi için kültürlerarası bir uzlaşma modeli (benzerlik ve farklılığı anlama) üzerinde çalışmaya ve güçlü ilişkisel becerilere odaklanmaya gerek vardır. Bunlar olmadan, kültürlerarası eğitim hayal kırıklığı yaratmaya devam edecektir. Ek olarak merakı geliştirmek, küresel zihniyetin gelişimi için önerilmektedir (Story, 2011).

Özetle, Entelektüel Sermaye, yöneticinin küresel karmaşıklığın birçok boyutunun farkında olmasını sağlar. Psikolojik Sermaye, bu karmaşıklık düzeyiyle başa çıkmak için coşku, enerji ve özgüven yaratır. Sosyal Sermaye, yöneticinin güven oluşturacak ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak şekillerde davranmasına yardımcı olur. Psikolojik Sermaye diğer ikisine göre kendine has bazı özellikler göstermektedir. İnsanlara küresel iş ve kültürlerarası konular hakkında bilgi verilebilir ve çeşitli deneyimlerle sosyal sermayelerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Ancak birinin psikolojik sermayesini artırmak çok daha zordur ve çok daha fazla zaman alır. Örneğin, birinin çeşitlilik konusundaki düşük tutkusunu iyileştirmek o kadar kolay değildir. Bu nedenle, organizasyonların, çalışanlarının makul düzeyde psikolojik sermaye birikimine sahip olduğundan emin olmaları gerekir (Javidan ve Walker, 2012). Araştırmalarda yöneticilerin küresel olabilmek için paradigma ve zihniyetlerini küresel düşünecek şekilde değiştirmeleri gerektiği ve bunun da karmaşık olduğu belirtilmektedir. Küresel zihniyet, yöneticilerin uluslararası strateji ve organizasyonun bilişsel süreci açısından operasyonel etkiye sahiptir (Story, 2011).

2.3.3.5. Küresel Liderin Özellikleri

Osland (2018) ve Story (2011), bir liderin küresel lider olabilmesi için gerekli üç adım olduğunu söylemektedir. Liderlerin "küresel bir zihniyet geliştirmesi" "kendi kendine yeten bir kimlik geliştirmesi" ve "uyarlanabilir bir dünya görüşü geliştirmesi" gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bireylerin küresel liderlik gelişim süreçlerini kolaylaştırmak için

“psikolojik sermaye” geliştirmelerini önermektedir. Psikolojik sermayenin düzenleyici etkisine dikkat çeken araştırmacılar, böylece bireylerin küresel bir zihniyet, kendi kendine yeten bir kimlik ve kültürel duyarlılık geliştirmelerinin kolaylaşacağını belirtmektedir.

Bir bireyin gelişimi bilinç düzeyindeki beş ölçülebilir seviyede gerçekleşmektedir. Her bilinç seviyesi, bir kişinin “anlamlandırmasını” yönlendiren belirli kurallara tabidir ancak kişi bu sistemden habersizdir. Bireyler anlam oluşturma sistemlerinin farkına vardıkları anda, eleştirel düşünebilirler ve bu da onları bir üst aşamaya geçirir. Bu değişimler, yaşam deneyimleri, krizler veya diğer hızlandırılmış olaylar ile meydana gelir. Gelişim, birey daha bilgili hale geldiği için değil, dünyayı farklı şekilde anlamlandırdığı için gerçekleşir. Bu gelişim aşamaları sıralı ve hiyerarşiktir, her aşama bir öncekinden daha karmaşıktır ve niteliksel bir değişimi temsil eder. Gelişimin ilk iki evresi bebeklik ve çocuklukla ilgilidir. Bu ilk aşama dürtüseldir. Anlık dürtülere dayalı anlam oluşturma ile ilişkilidir. İkinci aşama; “enstrümantal” benlik kavramı ve özel bir dünya duygusu ile karakterize edilir. Bu, 5-7 yaşlarında bir çocuğun başkalarının ve kendi ihtiyaçlarının farkına vardığında ortaya çıkar ve dünyayı anlamlandırma biçimleri oluşur. Üçüncü aşama bireylerin narsist olmaktan çıkıp empati gösterebilmeye geçişi ile karakterize edilen “sosyalleşme” aşamasıdır. Bu aşamada bireyler, kendi bakış açılarından farklı olsa bile, bir başkasının bakış açısını anlayabilir hale gelirler. Ayrıca birlikte büyüdükleri değerler, idealler ve inançlar (örneğin okul, din ve siyasi parti) temelinde faaliyet gösterdikleri için toplumsal onaya ihtiyaç duyarlar. Dördüncü aşama “kendini yetkilendirme” gerçek bir kendi kendine yeten kimliğin ortaya çıkmasıyla karakterize edilir. Bu aşamadaki bireyler kim olduklarını tanımlarlar ve karar vermek için kullandıkları içsel kurallara sahiptirler. Rollerini ve ilişkilerini düzenlerler. Benlikleri, birçok durumda tutarlılık yaratan bir kişisel standartlar ve değerler sistemi haline gelir. Beşinci aşama, bireyin kendi benlik sisteminin farkındalığı ile karakterize edilen “dönüşüm” aşamasıdır. Bu aşamada bireyler kendilerini ideolojik benlikleriyle eşanlamlı bulmaktadırlar. Böylece kendi içsel anlam oluşturma sistemlerinin sınırları olduğunu fark eden bireyler, dünyayı sınırlamalarla dolu ve grinin çeşitli tonlarında görürler. Çoklu bakış açılarının geçerliliğini kavrayabilirler. Küresel liderler gibi karmaşık pozisyonlardaki liderlerin, stratejik çevre, özellikle küresel bir çevre hakkında bağımsız bir bakış açısı oluşturma kapasitesine sahip olması gerekir. Bu bağımsızlık ancak bireylerin karar vermelerine yardımcı olan kendi değer sistemlerini oluşturdukları dördüncü aşamada mümkün görünmektedir. Bu aşamada yer alan kendi

kendine yeten bir kimliğe sahip olan bireylerin, daha hesap verebilir oldukları, uygun etkiyi kullandıkları için modern organizasyonlarda daha etkili liderler olma olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Kendi yarattıkları değerler sistemine dayalı karar veren bireyler, büyük olasılıkla küresel bir lider rolünü etkin bir şekilde üstlenme yeteneğine sahip olacaklardır (Story, 2011).

2.3.3.6. Küresel Liderlik Yetkinlikleri ve Rolleri

Küresel lider yetkinlikleri bireylerin, işlerini ulusal ve kültürel sınırların ötesinde gerçekleştirmelerini sağlayan evrensel nitelikler olarak tanımlanmaktadır. Yapılan kapsamlı araştırmalar sonucunda küresel liderlik yetkinlikleri; "iş ve organizasyonel zeka" "insanları ve ilişkileri yönetme" ve "kendini yönetme" olarak üç geniş kategoriye ayrılmıştır. Kategorilerin her birinde listelenen beş yetkinlik vardır (Mendenhall ve Reiche, 2018):

- İş ve organizasyonel zeka kategorisinde; vizyon ve stratejik düşünme, değişime liderlik etme, iş anlayışı, organizasyon bilgisi ve toplulukları yönetme yetkinlikleri yer almaktadır. Bu alan, liderin iş ve organizasyonel gerçekleri anlaması, işlerin verimli ve etkili bir şekilde nasıl yapılacağını bilmesiyle ilgilidir.
- İnsanları ve ilişkileri yönetme kategorisinde; insanlara değer verme, kültürlerarası iletişim, kişilerarası beceriler, takım oluşturma becerileri ve başkalarını güçlendirme yetkinlikleri yer almaktadır. Bu alan karmaşıklığı kavramayı içerir.
- Kendini yönetme kategorisinde; meraklılık, küresel zihniyet, esneklik, karakter ve dayanıklılık yetkinlikleri yer almaktadır. Bu alan bir liderin içe bakma ve öğrenme yeteneğini içermektedir.

Bu kategoriler, küresel bir lider olarak başarılı olmak için bireylerin ustalaşması gereken alanlar olarak da anlaşılabilir (Quirk ve Gustafson, 2019; Turner vd., 2018). Ayrıca küresel liderliğin gerektirdiği yetkinlik kategorilerine; macera duygusu, kültürel okuryazarlık, bilişsel olarak kültürel karmaşıklıkla çalışabilme yeteneği (Conger, 2014) eklenmektedir.

Javidan ve Walker (2012) Küresel Zihniyet Envanterini (Global Mindset Inventory-GMI) kullandıkları çalışmanın sonucunda bireylerde yüksek bir küresel zihniyete işaret eden bir dizi faktör belirlemiştir. Bunlar:

Birden fazla dilde yeterlilik; küresel zihniyetin güçlü bir göstergesidir. Diğer dilleri konuşan yöneticiler daha yüksek küresel zihniyet puanına sahiptir. Ancak yeterlilik seviyesi önemli bir faktördür. Orta ila yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olanlar için, daha fazla dil, daha iyidir. Ayrıca, İngiliz olmayan yöneticiler için İngilizce dil yeterlilikleri, küresel zihniyetlerinin güçlü bir göstergesidir.

Kişinin yaşadığı, okuduğu ve çalıştığı ülke sayısı: Genel olarak, bir yönetici ne kadar çok ülkede yaşarsa küresel zihniyet puanı o kadar yüksek olur. Ancak orada kalış süresi de önemli bir husustur. Her ülkede optimum kalış süresi altı ay ila iki yıl arasında görünmektedir. Bu süre bir yöneticinin küresel zihniyeti üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Bununla birlikte yöneticinin eğitim aldığı ülke sayısının dört veya daha fazla olması, küresel zihniyet puanı üzerinde yüksek etkiye sahiptir. Ayrıca, bir yöneticinin diğer ülkelerden ne kadar çok arkadaşı olursa, küresel zihniyet puanının o kadar yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Uluslararası bir yüksek lisans derecesine sahip olmak: Uluslararası yönetim veya uluslararası ilişkiler alanında yüksek lisans derecesine sahip olanlar daha yüksek bir küresel zihniyet puanına sahiptir. Böyle bir derece, bireyin küresel meselelere olan doğal ilgisinin göstergesi olsa da başka önemli katkıları da vardır. Veriler, birkaç ülkede deneyimi olan uluslararası yüksek lisans derecesine sahip yöneticilerin, olmayanlara göre çok daha yüksek puana sahip olduğunu göstermiştir. Uluslararası bir derece, yöneticinin uluslararası deneyimden yararlanma yeteneğini artırmaktadır. Son olarak uluslararası bir diplomaya sahip olmayanların, uluslararası bir yüksek lisans derecesine sahip olanlarla aynı puanı elde etmesi için, iki ek ülkede yaşamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş faktörü: 12.000'den fazla kişinin katıldığı araştırma sonucuna göre, diğer yaş gruplarına kıyasla, 40'lı yaşlardan 50'lerin ortalarına kadar olan yaş grubunun en düşük küresel zihniyet puanına sahip olduğu bulunmuştur. Durumun neden böyle olduğu tam olarak açık olmamakla birlikte, nedeni ne olursa olsun, endişe kaynağıdır. Çünkü bu, genellikle şirketleri ve hükümetleri yönetmekten sorumlu olan bir yaş grubudur. Pek çok ülkede CEO'lar, üst düzey yöneticiler, üst düzey hükümet yetkilileri ve politikacıların çoğu bu yaş grubundandır.

Küresel liderliğin özünde, kültürel yeterlilik için sürekli artan bir ihtiyaç, kendi "farkındalığımız" vardır. Bu bağlamda mindfulness, "birden çok bakış açısını tanıma,

otomatik iletişim rutinlerinden eşzamanlı olarak kendinin ve diğer kişinin içsel varsayımlarına, bilişlerine ve duygularına dikkat etmeye geçme" yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu yetenekler çok uluslu şirketlerin küresel yöneticileri için özellikle "kendini tanıma" söz konusu olduğunda kritik öneme sahiptir (Bird ve Stevens, 2018; Mendenhall, 2018).

CEO'lar arasında yapılan bir ankete göre en önemli iki liderlik yetkinliği "ekipleri harekete geçirme" ve "kültürlerarası çalışma" olarak belirlenmiştir. Engebeli zorlukların bu iki yetkinliği ortaya çıkardığını belirten aynı CEO'lar "karmaşık ortamlarda karar verme, kültürel nüansları okuma ve liderlik tarzını buna göre uyarlama yeteneğinin" başarılı küresel liderliğin anahtarı olduğunu bildirmiştir. Bu, "diğer kültürlerden insanları etkileme becerisini" küresel bir yönetici için en önemli beceri olarak tanımlayan üst düzey yöneticilerle yapılan diğer araştırmalarla da pekiştirilmiştir (Javidan ve Walker, 2012; Mendenhall ve Reiche, 2018). Oddou ve Mendenhall (2018)'a göre küresel liderlik için önemli olan yetkinlikler şöyle sıralamaktadır:

Deneyim: Bireyin esnekliğini ve bilişsel karmaşıklığını geliştirmeye yardımcı olan ve belirsizliği yönetme yeteneğini artıran, uluslararası bir ortamda çalışırken yaşanan yaratıcı veya kültürel gerilimdir. Çeşitli ve zorlu koşullar yaşayan küresel liderlerin gelişiminde "yaşam boyu öğrenme" özelliği çok önemlidir. Her şeyden önce kişisel gelişim ve "küresel zihniyet" olmak üzere yabancı bir görev sırasında kazanılan yetkinlikleri öne çıkmaktadır.

Yenilik: Küresel değişimle bağlantılı bir kavramdır ve öğrenen bir organizasyon içinde anahtar bir bileşen olarak görülmektedir. Dolayısıyla küresel liderlik yetkinlikleri inovasyon sürecini destekler.

Değişim: Küresel liderler, değişimi kontrol etmek yerine teşvik ve organize eden katalizörler olmalı, stratejik direktifler sağlamalı, öğrenmeyi destekleyerek ekibinde "düşündüklerinden daha fazlasını başarabilecekleri" motivasyonunu yaratmalıdır. Basit ve anlaşılır bir vizyonun sürekli olarak tekrarlanmasıyla, bir topluluk inşa edilerek, değişimi günlük çalışma açısından operasyonel hale getirerek, organizasyonu hizalayarak değişim yönetilebilir.

Kültürlerarası iletişim yetkinliği: Diğer kültürlerden gelen bireylerin beklentilerini ve iletişim uygulamalarını öğrenmek, farkındalık kazanmak, empati kurmak, ilişkileri

yönetmek, stresle başa çıkmak ve farklı becerileri kabul etmekle ilgilidir. Bu, farklı ülkelerde ve kültürlerarası ilişkilerde gereklidir. Sonuç olarak küresel liderlik için; kültürlerarası iletişim yetkinliğine, yenilik ve değişimi yönetmeye, yurt dışı deneyimine, küresel yönetime ve karşılaştırmalı liderliğe dayanarak, alanın çok disiplinli evrimi hesaba katılmalıdır (Bird ve Stevens, 2018).

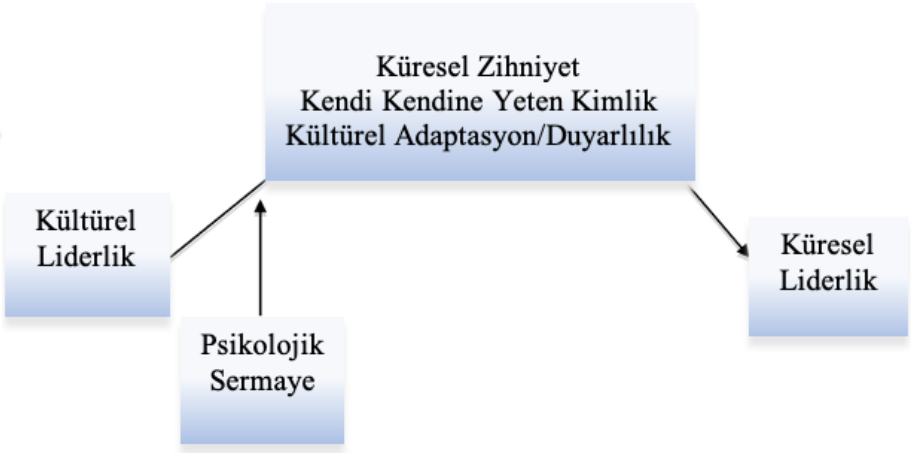
Küresel liderlerin ana görevlerinden biri, küresel ekiplere odaklanması gerektiğidir. Etkili ekip çalışması, küresel ekiplerin fırsatları ve engelleri, bu ekiplerde ortak bir çalışma biçimi ve hatta sanal ekipler konusu daha çok vurgulanmaktadır. Özellikle bilgi aktarımı konusunda ülkesine geri dönen liderin, bunu paylaşmaya istekli olması, başarılı bir bilgi aktarımının ön koşuludur. Sürecin tüm yönleri ile işlemesi için bir küresel lider eğitilebilir, deneyim kazanabilir, başarılı bir CEO da olabilir ancak niyeti tespit edilemez. Rolün ve bilginin aktarımındaki isteksizliği alanın zayıflama sebepleri arasında sayılabilir (Bird ve Oddou, 2018; Osland, 2018).

2.3.3.7. Küresel Lider Yetiştirmenin ve Geliştirmenin Yolları

Ekonomik Kalkınma Komitesi'nin "Küresel Liderlik İçin Eğitim" başlıklı 2006 raporu, birbirine bağlı bir dünyada ulusal zorlukları karşılamak için her düzeyde küresel eğitim stratejileri önermiştir. Rapor, "dünya bölgeleri, küresel meseleler ve yabancı kültürler hakkında bilgili ve aynı zamanda diğer dilleri bilen yurttaşların" önemini vurgulamıştır. Bir yıl sonra, Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği tarafından hazırlanan raporda, öğrencileri küreselleşen dünyaya hazırlamak ve 21. yüzyıl eğitimi için gerekli alanlardan birinin küresel bilgi ve yetkinliği olduğunun altını çizilmiştir. Küresel bilgi yetkinliği, "ekonomik güçleri, diğer kültürleri, karşılıklı bağımlılığı ve siyasi dinamikleri anlamanın yanı sıra ikinci dil yetkinliği ve kişinin kendi kültürü dışındaki kültürel geleneklerle doğrudan deneyim" dahil olmak üzere temel başlıkları içermektedir. Küresel liderliği geliştirmek için öne çıkarılan üç farklı süreç modeli sunulmaktadır (Quirk ve Gustafson, 2019; Tarique ve Weisbord, 2018). Bunlar:

- Küresel liderlik gelişiminin chattanooga modeli,
- Küresel liderlik uzmanlığı geliştirme modeli,
- Küresel yöneticileri geliştirme modelidir.

Chattanooga modeli, 2001 yılında küresel liderlik alanındaki uzmanlar tarafından geliştirilen bir süreç modeli olarak "bir bireydeki küresel liderlik gelişiminin zaman içinde çeşitli kilit değişkenler tarafından yönetilen, doğrusal olmayan bir süreç olduğu" varsayımına dayanır. Model dört unsurda deneyimlerin dönüştürücü potansiyeline odaklanır. Bunlar; karmaşıklık, yoğunluk, duygusal etki ve uygunluktur. Bu modelin özünde, bireylerin karşılaştığı belirli pota deneyimlerinin küresel liderliğin gelişimi için gerekli ve kritik olduğu fikri vardır. Yukarıda verilen üç model de liderlik becerilerinin gelişimini bir süreç olarak ele almakta ve uluslararası görevler yoluyla edinilen kişisel deneyimlerin değerini ve önemini vurgulamaktadır. Sonuçta eğitim, bu gelişimi destekleyebilir, ancak liderlik gelişimi zaman aldığından ve aynı zamanda kişiliğin bir tür dönüşümü olduğundan "alan" deneyimi için bir telafi işlevi göremez. Tüm modellerin doğasında var olan, esnek olma, uyum sağlama ve sürekli öğrenme yeteneğine sahip olma mutlak gerekliliktir (Osland ve Bird, 2018). Story (2011)'nin küresel liderlik için ortaya çıkardığı gelişim modeli Şekil 2.5'te verilmiştir.



Şekil 2. 5 Küresel Liderler İçin Bir Gelişim Modeli (Story, 2011)

Şekil 2.5'te kültürel liderlikten küresel liderliğe geçiş modelinde önemli olan küresel zihniyet, kendi kendine yeten bir kimlik ve kültürel duyarlılık ile bunları destekleyen psikolojik sermaye verilmiştir.

***Kültürlerarası Duyarlılık*:** Hammer, Bennett ve Wiseman'a (2003) göre kültürlerarası duyarlılık; kültürel farklılıkları ayırt etme ve diğer kültürü deneyimleme yeteneğidir. Kültürlerarası duyarlılık ne kadar yüksekse kültürlerarası yetkinliği kullanma potansiyeli

de o kadar büyüktür. Araştırmalar, kültürel özelliklerin liderliği etkilediğini bulmuştur, ancak küresel liderlerin kültürel çeşitliliğin olduğu ortamlarda liderlik etme kapasitesini nasıl edindiği nispeten keşfedilmemiştir. Küresel bir liderin etkili olması için kültürlerarası duyarlılığa sahip olması gereklidir. Yani farklı kültürlerin küresel organizasyon kararlarını ve ilişkilerini nasıl etkileyebileceği konusunda daha güçlü bir anlayışa sahip olması gerekir. Örneğin, Brezilya'da yaşayan bir liderin, Güney Afrika ve Japonya'daki yöneticilerle yaptığı görüşmenin başarılı olması için kültürel olarak duyarlı olması gerekir. Ancak, bu lider yalnızca kültüre özgü eğitimlerle pozisyon alırsa, her kültürün nüanslarını kaçırması daha olasıdır ve bu da birçok soruna yol açabilir (Story, 2011).

Psikolojik Sermaye: Pozitif psikolojiden yola çıkan pozitif örgütsel davranış, kurumda güçlü yönleri ve pozitif odaklı psikolojik kapasiteleri ortaya çıkarma amacındadır. Bu güçlü yönler ve kapasiteler ölçülebilir ve geliştirilebilir. Bu yönleri temsil etmek için dört farklı değişken önerilmiştir. Bunlar; umut, etkinlik, dayanıklılık ve iyimserliktir. *Umut,* hedefe yönelik aktif enerji, yollar ve hedefe ulaşmayı planlama üzerine kurulu pozitif motivasyonel bir durum olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre umudun "faillik (aktiflik), yollar ve hedefler" olmak üzere üç ana kavramsal temeli vardır (Luthans, 2002). Görevde ustalaşma, dolaylı öğrenme, modelleme, sosyal ikna ve psikolojik veya fizyolojik uyarılmanın *"etkinlik"* geliştirebileceği savunulmaktadır. *Dayanıklılık,* bireyin zorluklardan, başarısızlıklardan ve aksiliklerden yılmamasıdır. *İyimser* bir insan, olumlu olaylarla ilgili içsel ve istikrarlı yüklemeler yapan, ancak olumsuz olaylar için dışsal, kararsız ve belirli nedenler atfeden kişi olarak tanımlanır. Bu dört değişken birlikte ele alındığında psikolojik sermaye ayrı bir üst düzey yapı oluşturmaktadır. Ek olarak *öz yeterlilik*, "bireyin belirli bir bağlamda bir görevi başarılı bir şekilde yürütmek için gereken motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem planlarını harekete geçirme yeteneklerine olan inancıdır. Psikolojik sermaye (Luthans ve Jensen, 2002):

- Zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı göstermek ve kendine güvenmek, öz yeterliliğe sahip olmak,
- Şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu bir yükleme (iyimserlik) hali,
- Hedeflere doğru sebat etmek ve gerektiğinde başarmak için hedefe umutla giden yolları yeniden yönlendirmek,

- Herhangi bir sorun ve sıkıntıyla karşılaşıldığında, başarıya ulaşmak için ayakta kalmak, hatta sıçramak ve görünenin ötesine geçmek, dayanıklılık göstermektir.

Psikolojik sermayenin küresel liderlik gelişimi üzerindeki etkileri; umut, etkinlik, dayanıklılık ve iyimserliğe sahip bireylerin gelişim yolculuğunda daha başarılı olacağını öne sürülmektedir. Ayrıca, yüksek psikolojik sermayeye sahip küresel liderler, düşük seviyedeki küresel liderlerden daha başarılı olacağı öngörülmektedir (Luthans, 2002). Mevcut kaynaklar ve kişinin elde edebileceği refah arasında temel bir tema vardır, o da kişisel çaba ve azimdir. Araştırmalar psikolojik sermayenin performans, memnuniyet, iş mutluluğu ve örgütsel bağlılık ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Luthans ve Jensen, 2002; Story, 2011).

Clapp-Smith ve Hughes (2007), psikolojik sermayenin küresel bir zihniyetin gelişiminde bilişsel kapasite ve kültürel zeka arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini savunmaktadır. Buna uygun olarak, bireylerin küresel bir zihniyet gelişimi, kendi kendine yeten bir kimlik gibi zorlu gelişimsel özelliklerle karşı karşıya kaldıklarında umut, etkinlik, dayanıklılık ve iyimserliğe sahip olacağından, psikolojik sermayenin etkili bir küresel liderin gelişimine yardımcı olacağı savunulmaktadır. Ayrıca ideal bir küresel liderin nasıl görüneceğine dair bir profil oluşturmak için liderin özellikleri, motive edicileri, tutumları, becerileri ve kişisel geçmişini de incelemek gereklidir (Story, 2011).

Küresel liderlerin gelişimine ilişkin literatürün çoğu, küresel liderlerin açıklık, kültürel farkındalık ve bilişsel kapasite gibi bazı özelliklere sahip olduğunu vurgularken küresel liderlerin ölçülebilen ve araştırılabilen teorik gelişim stratejileri hala eksiktir. Küresel bir zihniyet, kendi kendine yeten bir kimlik ve kültürel adaptasyonu içeren bir dünya görüşü olmayan bireylerin küresel lider olarak geliştirilemeyeceği savunulmaktadır (Bird, 2018). Potansiyel bir küresel liderlerin şu anda içinde bulunduğu kültürlerarası duyarlılık ve yapıcı gelişim teorisindeki mevcut aşamaları ölçebilir ve bu bireylerin gelişimi, eğitim, geziler ve diğer ilgili programlarla desteklenebilir. Örneğin, halihazırda etno-göreceli bir dünya görüşüne sahip olan bireyler, kültürlerarasındaki farklılıkları vurgulayan eğitimlerden fayda görmeyecektir. Ancak, bir görev için yurtdışına giderek ve gerekli iş rollerine hazırlanmaya başlayarak daha fazla fayda sağlayabilirler (Mendenhall ve Reiche, 2018). Öte yandan, bir birey kültürel farklılıkları inkar ediyorsa, kurum içi eğitim uygundur. İnkar aşamasındaki bireyler yurtdışına çıkarsa başarısız olabilirler ve ortamın

karmaşıklığı ile baş edemeyebilirler. Bu, onların hüsrana uğramalarına ve çeşitli paydaşları engelleyebilecek şekilde hareket etmelerine neden olabilir. Ayrıca, liderlerin küresel zihniyeti ve psikolojik sermayesi ölçülebilir. Küresel zihniyeti ölçen birkaç araç yayınlanmıştır ve güçlü bir geçerlilik ve güvenilirlik oluşturmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Bird, 2018; Levy vd., 2007).

Gelişim teorilerini kullanarak küresel liderlik literatürünü genişleten araştırmalar bazı bireyler için gelişimin bir ömür sürebileceğini savunmaktadır. Küresel zihniyete sahip biri, büyük olasılıkla kültürel adaptasyon içeren bir dünya görüşüne sahip olacak veya buna yakın olacaktır. Bu nedenle, kuruluşlar, küresel liderlerin uygun şekilde eğitilmesi ve geliştirilmesine zaman ayırmalı ve maddi destek sağlamalıdır. Eğitimsel etkinlikler geliştirilirken, programların gerçekten bireyselleştirilmiş ve etkili olduğundan emin olmak için değişkenler arasındaki bağlantılar dikkate alınmalıdır (Luthans ve Jensen,2002; Story, 2011).

Son dönemlerde eğitim liderliği programlarındaki lisansüstü öğrenciler için yurtdışında eğitime artan ilgi dikkat çekicidir. Uluslararası deneyimin, eğitim çevreleri ve küresel ekonomide başarı için kritik olduğunu savunanlar artmaktadır. Özellikle başarının anahtarı olarak görülen kültürlerarası yetkinlikleri aşılamak için yurt dışı eğitimi, eğitimin temel taşı haline gelmiştir (Bongila, 2022). Yurtdışında eğitim, öğrencilerin yeni bir kültüre dalmaları için çekici bir strateji ve aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal dönüşüm için önemli bir fırsat olarak tanımlanmaktadır (Richardson, Imig ve Flora, 2014). Son zamanlarda eğitim liderliği programları, müfredatlarına yurtdışında deneyimsel öğrenmeyi dahil etmektedir. Bu programlar, küreselleşen dünyada etkin liderliğin, diğer kültürlerin uygulamalı olarak anlaşılmasından geçtiğini vurgulamaktadır (Bongila, 2022).

Liderlik gelişimi, bireyin bilişsel ve duygusal gelişimine odaklanır. Okul liderliği için giderek daha önemli hale gelen bilişsel ve duygusal büyüme alanı, çeşitlilik üzerine odaklanmaktadır. Eğitimcileri çeşitliliği kucaklayan okul liderlerine dönüştürmek için çeşitlilik yeterlilikleri sorgulanmalıdır. Bunu sağlayan ilk adım, öğrencileri uzun süre yabancı bir ülkede tutacak bir program tasarlamak olabilir. Bir grup doktora öğrencisini yurt dışına götürmek, onları farklılıklarla tanıştırmak ve çeşitlilik konusundaki yetkinliklerini gruplar halinde ve birey olarak sorgulamalarını sağlamak, farkındalık kazandırabilir (Richardson, Imig ve Flora, 2014). Ruth ve diğerleri (2019), yurtdışında kısa

süreli eğitimin, deneyimsel bir pedagojiyi de içerdiğinde, lisansüstü öğrencilere ek değerler sağladığı sonucuna varmıştır. Çok kültürlülük, ırkçılık ve eşitlik gibi konularda materyaller sunarak ve grup üyelerinin cinsiyet, etnik köken ve sosyal sınıf meseleleri hakkındaki kişisel deneyimlerinden ve bakış açılarından yararlanarak, liderlik geliştirme programlarının geleceğin okul liderlerinin yollarını çizmelerine yardımcı olacağı savunulmaktadır. Escamilla, Aragon ve Fránquiz (2009), yurtdışında eğitim deneyimi için Meksika'ya gönderilen Amerikalı öğretmenlerin, Meksika okullarının kalite açısından ABD'deki okullardan daha düşük olduğu konusunda ön yargıya sahip olduğunu, öğretmenlerin ilk tepkilerinin, ev sahibi kültürün eksiklerine odaklandığını, gezinin sonunda öğretmenlerin farklılıklar konusundaki farkındalıklarının değiştiğini ve hatta Meksika eğitim sisteminin faydalarını görmeye başladıklarını anlatmaktadır. Benzersiz liderlik deneyimleri geliştirmenin yolunun, çeşitli kültürlere maruz kalmaktan geçtiğini savunan Sjoberg ve Shabalina (2010)'nın çalışması ise Amerika Birleşik Devletleri ve Rusya'daki üniversiteler arasında, ortaklık yoluyla sağlanan kısa vadeli bir yurtdışı eğitimi programının etkisini tartışmaktadır. Araştırma, ortaklık yoluyla koordine edilen akranlar arası öğrenci etkileşiminden elde edilen sonuçların hem ziyaret eden hem de ev sahibi öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu, kısa vadeli seyahatlerdeki kazanımın, ders kitabından öğrenmeye kıyasla, öğrencileri daha çok geliştirebileceğini göstermektedir.

Kuzeybatı Georgia'da Berry College'in öğretmen eğitimi programı, öğretmenlere, diğer dilleri konuşan öğrencileri için gerekli beceri ve stratejileri kazandırmayı amaçlamıştır. Inman, Marlow ve Wakefield (2004), profesörlerin, tüm öğrencileri için zorunlu bir kültürel daldırma programı tasarlayarak teoriyi pratiğe nasıl dönüştürdüklerini şöyle özetlemiştir; öğrenciler, programlarının ilk üç yılında yurt dışına gitmiştir. Kültür öncesi ve sonrası deneyim değerlendirmeleri ve öz değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin, diğer kültürlerden öğrenilenlerle farkındalıklarının arttığı ve daha kapsayıcı rol edindikleri ortaya çıkmıştır. Farklı kültürleri keşfetmeyi sunan eğitim, öğrencilere benzersiz bir seyahat deneyimi yaşatmıştır. Bu deneyim, öğrencilerin kendi kültürlerinden farklı olan kültürler hakkında fikir edinmelerini sağlamak için tasarlanmıştır ve sonuçları küreselleşen dünya için önemlidir. Farklı bir kültürle etkileşim, kültürel daldırma için yeni fırsatlar sunmakta, küresel müfredatı geliştirmekte, disiplinler arası

öğrenci etkileşimine hizmet ederek öğrenme ve işbirlikçi araştırma fırsatları sunmaktadır (Sjoberg ve Shabalina, 2010).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan metodolojinin çerçevesi; araştırma deseni, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını araştıran bu çalışmada nitel ve nicel yaklaşımları birleştiren karma yöntem kullanılmıştır. Amaca uygun olarak karma yöntem desenlerinden eş zamanlı paralel desen tercih edilmiştir. Karma yöntem, araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu sorularla) hem de nitel veriler (açık uçlu sorularla) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, özellikle sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirerek problemi daha iyi kavramayı sağlamaktır. Araştırma sorularını cevaplandırmak için nicel ve nitel verilerin toplanması, birleştirilmesi ve analiz edilmesi, nitel ve nicel yöntemlerinin güçlü yanlarının kullanılması, desenin bir kuram veya felsefe içinde ele alınması karma yöntem araştırmaların temel özellikleridir (Creswell, 2021).

Karma yöntemli araştırmalar; zaman odaklı (aynı anda ya da sıralı) ve vurgu odaklı (baskın statü ya da çekinik statü) şeklinde isimlendirilmektedir. Karma yöntemli bir araştırmada nitel araştırmayı, araştırmanın bir safhasında, nicel araştırmayı da başka bir safhasında kullanması anlaşılmaktadır. Örneğin bir araştırmacı önce deneysel bir araştırma yapabilir. Sonra deneysel araştırmaya katılmış olan katılımcılara deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla görüşme yapabilir. Bunlardan sonra bu iki yöntemden elde edilmiş olan bulguları karşılaştırabilir. Karma yöntemli araştırmalar; (1) zaman sıralı (aynı anda ya da birbirini izleme) ve (2) paradigma vurgulu (eşit statüde ya da baskın statüde) olarak sınıflandırılmaktadır. Karma araştırmanın aşamaları şunlardır (Kıral ve Kıral 2011):

(1) Araştırma problemine karar vermek,

(2) Araştırmanın karma desene uygun olup olmadığına karar vermek,

(3) Karma yöntem veya karma model araştırma desenini seçmek,

(4) Verileri toplamak,

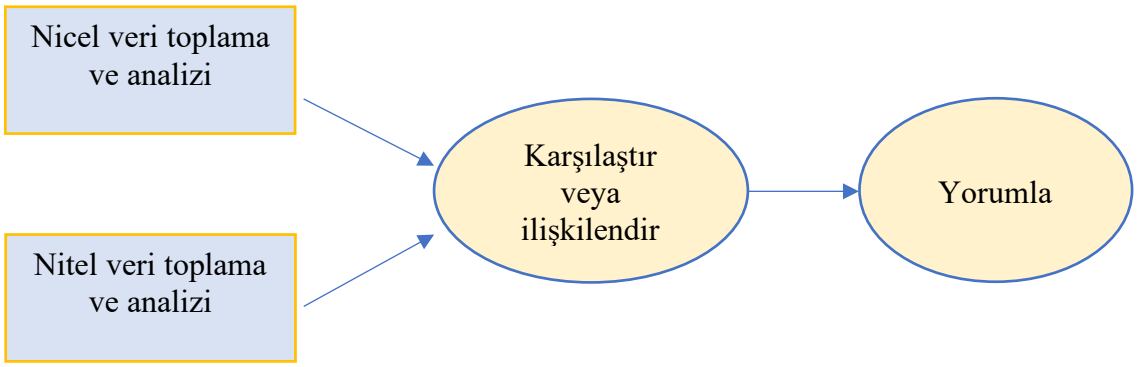
(5) Verileri analiz etmek,

(6) Verileri yorumlamak,

(7) Verilerin yerinde olup olmadığına bakmak,

(8) Sonuçları ve sonuç raporunu yazmaktır.

Creswell (2021), karma yöntem desenlerini; eş zamanlı paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe geçmiş gömülü desen olarak sınıflandırmaktadır. Bir araştırmada en önemli aşama araştırma probleminin karma araştırma desenine uygun olup olmadığına karar vermektir (Kıral ve Kıral 2011). Bu çalışmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinden, nicel boyutunda ise okul yöneticilerini değerlendiren öğretmenlerden veriler toplanmış ve her iki boyutta veri toplama ve analizi aynı süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Buna uygun olarak araştırmada eş zamanlı paralel desen kullanılmıştır. Paralel desende, eşit öneme sahip olan nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, bir araya getirilir ve araştırma sorusuna cevap vermesi için bir arada kullanılır. Veri toplama biçimlerinden güçlü olanı, zayıf olanı dengeleyerek araştırma sorusuna bir bütün olarak cevap bulunur (Karoğlu, 2015).



Şekil 3. 1 Eş Zamanlı Paralel Desen Süreç Diyagramı (Creswell, 2021)

3.1.1. Nitel Boyutta Araştırma Deseni

Nitel boyutta fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Felsefik bir terim olarak fenomenoloji, dünya savaşlarından sonra Avrupa'daki kaotik koşullara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılda Avrupa'da çok etkili olan ve insanların gerçeğe bakışını değiştiren felsefi bir akım olarak kabul edilmiştir. "Gerçekliğin kendi varlığı var mı, yoksa yalnızca bilincimiz aracılığıyla insan zihninde mi var?" sorusu fenomenolojinin temel sorularından biridir (Raco ve Tanod, 2014). Bir felsefe ve sorgulama yöntemi olarak fenomenoloji, bilmek için bir yaklaşımla sınırlı değildir. Daha ziyade, bilinçli bir düzeyde insanların yaşam dünyasını anlamak için kullanılan yorum ve anlam üretmeye yönelik entelektüel bir katılımdır (Qutoshi, 2018). Matematikçi Husserl, gerçekliğe yeni bir bakış açısı getirmiştir; ona göre kesin diye bir şey yoktur. Gerçek ve daha derin bir bilgiyi garanti edemeyen matematiği eleştirir. Onun için, nihai ve koşulsuz gerçek her zaman matematiği ve hesaplamaları aşan şeylerle ilgilidir. Matematiksel gerçekler zamansal bir gerçektir ve doğrulanması gerekir. Halbuki "özü"nü ortaya çıkarmak için görünüşün ardında daha derinlerine inmek gerekir. Bunu yapmak için varsayımlar kaldırılmalı ve "öz"ün kendisine odaklanılmalıdır. Mesele; dünyanın insan bilinci olmadan kendini sunamamasıdır. Nesnel olarak var olan, onu tanımlayan bir özneden ayrılamaz. Bilim, sadece gerçeklerden doğmamış, bilim, insanlara daha ileri araştırmalar için bir yol olan fenomenlerden de doğmuştur. Bu yüzden bir şeyin ortaya çıkarılması için araştırmacılar o şeyin özünü aramaya ve bulmaya motive olmalıdır (Raco ve Tanod, 2014). Bir araştırmacı, yaşanmış deneyimler hakkında bilgi edinmek ve anlam katarak yorumlamak amacıyla bu yaklaşımı kullanabilir. Veri toplama ve analizi, belirli bir durumda aktörler tarafından algılanan fenomenleri tanımlamak için ve spesifik deneyimi aydınlatmak üzere yan yana gerçekleşir. Bir fenomenolojik çalışmanın sonuçları zihni genişletir, bir fenomeni görmek düşünme yollarını geliştirir. Bununla birlikte araştırma, katılımcısının bakış açısından algılanması ve yorumlanmasındaki öznellik ve kişisel bilgi fenomenolojik çalışmalarda merkezi bir öneme sahiptir. Böyle bir hedefe ulaşmak için fenomenoloji sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılabilir (Baltacı, 2019; Qutoshi, 2018).

Bu çalışmada fenomenoloji felsefesinden yola çıkılarak katılımcı görüşleri doğrultusunda konunun "öz"üne derinlemesine inilmek istenmiştir. Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını, bugünün gerçek aktörlerinin görüşleri dahilinde verilebilmek için

önce literatür taraması yapılmıştır. Ardından küresel liderliğe yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları önce pilot uygulama yapılarak gerekli düzeltmelere tabi tutulmuştur. Son hali verilen sorular okul yöneticilerinden oluşan katılımcılara yöneltilmiştir. Birinci bölümünde; yaş, cinsiyet, branş, kıdem, deneyim (yıl), yurt dışı deneyimi, çok kültürlü okullarda çalışıp çalışmadığı ve yüksek lisans derecesine sahip olunup olunmadığı bilgileri alınmış ardından ikinci bölüme geçilerek yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara yöneltilmiştir.

3.1.2. Nicel Boyutta Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi amacı doğrultusunda, mevcut olan durumun var olduğu şekliyle betimlenmesine olanak sunduğu için araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte olan veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2008). Katılımcılara GLOBE (Global Leadership and Organisational Behaviour Effectiveness) Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin liderlik tercihine ilişkin verileri toplamak için likert tipi maddeler içermektedir. Veriler, hipotezleri test etmek için yürütülen analizde kullanılan sayısal ölçekler oluşturmak için bir araya getirilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların merkezi eğilimleri ve sıklık dağılımı, tanımlayıcı istatistikler kullanılarak belirlenmiştir.

3.2. Örneklem

3.2.1. Nitel Boyutta Çalışma Grubu

Fenomenoloji deseninin tercih edildiği araştırmanın nitel boyutunun evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'da ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme göre seçilen 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Amaçlı Örnekleme; derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Aykırı durum, maksimum çeşitlilik, benzeşik, tipik durum, tabaklı amaçsal ve ölçüt olmak üzere 6

amaçlı örnekleme yöntemi vardır. Bunlardan benzeşik örnekleme; örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2021). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme göre seçilen okul yöneticilerinden; yaş, cinsiyet, branş, kıdem, deneyim (yıl), yurt dışı deneyimi, çok kültürlü okul deneyimi ve yüksek lisans derecesinin olup olmadığı bilgileri alınmıştır. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3. 1 Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Okul Yöneticisi	Yaş	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Deneyim (Yıl)	Yurt dışı deneyimi	Çok kültürlü okul deneyimi	Yüksek Lisans
K 1	44	E	Sınıf öğretmeni	Müdür	22 yıl	Var	Kısmen	Evet
K 2	.49	E	Sınıf öğretmeni	Müdür	19 yıl	Yok	Kısmen	Evet
K 3	40	K	Sınıf öğretmeni	Müdür Yardımcısı	4 yıl	Var	Var	Evet
K 4	43	K	İngilizce öğretmeni	Müdür Yardımcısı	7 yıl	Yok	Var	Hayır
K 5	49	K	Türkçe öğretmeni	Müdür	20 yıl	Var	Var	Evet
K 6	30	E	Din Kültürü öğretmeni	Müdür Yardımcısı	1 yıl	Yok	Yok	Eğitime devam etmekte
K 7	31	E	Sınıf öğretmeni	Müdür	5	Yok	Kısmen	Eğitime devam etmekte
K 8	53	E	Matematik öğretmeni	Müdür	24	Yok	Yok	Hayır
K 9	35	E	Sınıf öğretmeni	Müdür	1	Yok	Yok	Evet
K 10	40	E	Türkçe öğretmeni	Müdür	10	Var	Var	Hayır
K 11	42	E	Sınıf öğretmeni	Müdür	9	Var	Kısmen	Hayır
K 12	39	K	Felsefe öğretmeni	Müdür	4	Var	Yok	Evet
K 13	37	K	Beden Eğitimi	Müdür yardımcısı	5	Yok	Yok	Hayır
K 14	50	E	Din Kültürü öğretmeni	Müdür	21	Yok	Yok	Hayır
K 15	35	E	İngilizce öğretmeni	Müdür	7	Var	Kısmen	Eğitime devam etmekte
K 16	43	E	Din Kültürü öğretmeni	Müdür	12	Yok	Yok	Hayır
K 17	49	E	Tarih öğretmeni	Müdür	14	Yok	Kısmen	Hayır

K 18	58	K	Edebiyat öğretmeni	Müdür	19	Yok	Yok	Hayır
K 19	50	K	Türkçe öğretmeni	Müdür	13	Yok	Yok	Hayır
K 20	55	E	Matematik öğretmeni	Müdür	20	Var	Kısmen	Hayır

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi katılımcıların yaş aralığı 30-58 arasında değişmektedir. Katılımcıların 7'si kadın 13'ü erkektir. Katılımcılardan 4'ü müdür yardımcısı 16'sı okul müdürüdür. Okul yöneticiliği deneyimi 1 ila 24 yıl arasında değişmektedir. Yurt dışı deneyimine sahip katılımcı sayısı 8, yüksek lisans derecesine sahip katılımcı sayısı 6, yüksek lisans eğitimine devam etmekte olan katılımcı sayısı 3'tür. Çok kültürlü okul yönetimi deneyimine sahip okul yöneticisi 4 olmakla beraber "kısmen" cevabını veren katılımcı sayısı 7'dir. "Kısmen" ifadesinin sebebi; okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda farklı kültürden gelen öğrenci miktarlarının az olmasından kaynaklanmaktadır.

3.2.2. Nicel Boyutta Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunun evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'da ortaokul ve liselerde (resmi ve özel) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen gönüllü 502 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden seçilen örneklem, maliyet ve kontrol bakımından kolaylaştırıcı etkiye sahiptir (Karasar, 2008). Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012).

MEB 2021-2022 istatistik verilerine göre İstanbul'da ortaokullarda görev yapan öğretmen sayısı 44.362 (resmi: 32.454 özel:11.908), liselerde görev yapan öğretmen sayısı 31.568 (resmi:16.440, özel:15.128) olmak üzere toplam öğretmen sayısı 75.930'dur. Evreni temsil etme gücüne sahip olan örneklem büyüklüğünü belirleyebilmek amacıyla aşağıda bulunan formül kullanılmıştır.

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

n = Örnekleme alınacak birey sayısı

N= Evrendeki birey sayısı

N: 75.930

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı p=0.50

q = İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1-p) q=0.50

d = Katlanılabilir hata oranı d=0.05

t = Z sayısı (istenilen güven aralığında) t=1.96

Güven aralığı %95, katlanılabilir örnekleme hata oranı %±5 olarak alınmıştır. Yukarıdaki formüle göre yapılan hesaplamalar sonucunda 385 öğretmenin evreni temsil etme gücüne sahip olduğu saptanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde olası veri kayıpları düşünülerek, daha fazla katılımcı sayısı hedeflenmiş ve 502 katılımcı ile nicel boyutta daha büyük bir örnekleme ulaşılmıştır.

Katılımcılara ait demografik özelliklerin dağılımlarının betimlemesi amacıyla yaş değişkeni için ortalama ve standart sapma istatistikleri, diğer kategorik değişkenler içi ise yüzde ve frekans istatistikleri hesaplanmıştır. Buna göre Öğretmenlerin yaşlarının 22 ile 63 aralığında değiştiği belirlenmiştir ($\bar{X}$=37.03, SS=9.61).

Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi kıdem ve bulundukları okullardaki çalışma sürelerine göre dağılımlarını betimlemek için hesaplanan yüzde ve frekans istatistiklerine Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3. 2 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımlarını Belirlemek İçin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	337	67.1
	Erkek	165	32.9
Öğrenim düzeyi	Lisans	377	75.1
	Yüksek Lisans	117	23.3
	Doktora	8	1.6
Kıdem	1-5 yıl	146	29.1
	6-10 yıl	85	16.9
	11-15 yıl	81	16.1
	16-20 yıl	66	13.1

	+20 yıl	124	24.7
Bulundukları okulda çalışma süresi	1-5 yıl	327	65.1
	6-10 yıl	110	21.9
	11-15 yıl	37	7.4
	16-20 yıl	16	3.2
	+20 yıl	12	2.4

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 337'si (%67.1) kadın, 165'i (%32.9) ise erkektir. Öğrenim düzeyi olarak bakıldığında ise, öğretmenlerin 377'si (%75.1) lisans düzeyinde öğrenime sahip olduklarını, 117'si (%23.3) yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olduklarını belirtmiştir ve son olarak, 8'i (%1.6) doktora düzeyinde öğrenime sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Mesleki kıdem olarak dağılım incelendiğinde öğretmenlerin 146'sı (%29.1) 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip olduğunu, 85'i (%16.9) 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip olduğunu, 81'i (%16.1) 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip olduğunu, 66'sı (%13.1) 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip olduğunu ve son olarak 124'ü (%24.7) 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan, öğretmenlerin, güncel olarak bulundukları okullardaki çalışma süreleri açısından dağılımları incelendiğinde ise, öğretmenlerin 327'si (%65.1) mevcut okulundaki çalışma süresinin 1-5 yıl aralığında olduğunu, 110'u (%21.9) 6-10 yıl aralığında olduğunu, 37'si (%7.4) 11-15 yıl aralığında olduğunu, 16'sı (%3.2) 16-20 yıl aralığında olduğunu ve 12'si (%2.4) 20 yıldan daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin tercih edildiği araştırma verileri 7 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak toplanmıştır. Literatür taraması ile geliştirilen sorular önce pilot uygulayıcılara sorulmuş, alınan dönütler sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak ve uzman görüşleri alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, amaçlı örnekleme göre seçilmiş olan

katılımcılara yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Katılımcıların izni ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı her bir katılımcı karşısında objektif bir duruş sergilemeye özen göstermiştir. Çalışmanın katılımcıları ile etik kurallar çerçevesinde görüşülmüş ve katılımcı kimlikleri gizli tutulmuştur.

3.3.2. Nicel Boyutta Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen katılımcılara House ve diğerleri (2004) tarafından hazırlanan Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) Projesi Araştırma Ölçeği uygulanmıştır.

Kültür ve Küresel Liderlik Üzerine Bir Araştırma: GLOBE (Global Leadership and Organisational Behaviour Effectiveness)

House ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen, liderlik, kültür ve organizasyonlar üzerine yapılan, küresel liderlerin özelliklerini tanımlamada ve farklı coğrafyalar açısından ideal ve/veya istenmeyen liderlik özelliklerini araştıran en kapsamlı çalışmalardan birisi GLOBE, küresel liderlik ve kurumsal davranış etkinliği çalışması 170 araştırmacı tarafından 62 ülkede, 951 kurumdan 17.000 yöneticiden bilgi toplanarak 11 yılda tamamlanmıştır (House vd., 2004). 1991 yılında karizmatik liderliğin evrenselliğinin tartışıldığı dönemde, psikoloji, örgütsel kültür ve kültürlerarası konuları kapsayan literatür taramasından sonra kültür ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çok kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu anda GLOBE çalışması fikri doğmuştur. GLOBE araştırması kültürel değerler ve liderlik özellikleri üzerine odaklanmış çok kültürlü ortamlarda etkili bir liderin nasıl olması gerektiğini anlatan öncü çalışmalardan biridir (Tekin, 2019). Başta finans, gıda, işleme ve telekomünikasyon olmak üzere pek çok sektörlerinden orta düzey yöneticinin katıldığı anketin asıl amacı kültürel boyutları ve bunların liderlik özellikleri üzerindeki etkilerini ölçmektir. GLOBE çalışmasında, katılımcılardan etkili liderliğe katkıda bulunan veya engelleyen 112 özelliği 7 maddelik likert tipi bir ölçekte derecelendirmeleri istenmiştir. Bu 112 madde, faktör analizi sonucunda 75 maddeye indirilmiş ve araştırmanın sonucunda etkili liderlik özelliklerinin 21 boyutu ortaya çıkarılmıştır. Bu boyutların da faktör analizine tabi tutulması ile 6 ana küresel liderlik boyutu belirlenmiş ve kültürel olarak onaylanmış örtük liderlik teorisi (CLT) olarak

adlandırılmıştır (House vd., 2004). Tablo 3.3'te 6 temanın 21 alt tema ile madde eşleşmesi gösterilmiştir.

Tablo 3. 3 Küresel Kültürel Olarak Onaylanmış Örtük Liderlik (CLT) Boyutları

1.Karizmatik/Değer Bazlı	***2.Takım Odaklı***
• Karizmatik 1: Vizyoner	• Takım 1: İşbirlikçi takım oryantasyonu
• Karizmatik 2: İlham Verici	• 2. Takım: Takım bütünleştirici
• Karizmatik 3: Özverili	• Diplomatik
• Dürüst	• Kötü niyetli (ters puan)
• Kararlı	• İdari olarak yetkin
• Performans odaklı	
3.Kendini Koruma:	***4.Katılımcı***
• Benmerkezci	• Otokratik (ters puanlı)
• Statü bilinci	• Katılımcı olmayan (ters puanlı)
• Çatışma tetikleyici	
• Yüz koruyucu	
• Prosedürel	
5.İnsan Odaklı	***6.Otonom/Özerk***
• Alçakgönüllülük	• Özerklik
• İnsancıl	

(House vd., 2004)

Altı örtük liderlik teorisi şunlardır (Bako, 2012; Tekin, 2019):

Karizmatik/Değer Tabanlı: İlham verme, motive etme ve sıkıca tutulan temel değerler temelinde başkalarından yüksek performans bekleme yeteneğini yansıtan geniş tanımlı bir liderlik boyutudur. Karizmatik/Değer Tabanlı liderlik boyutu; (a) vizyoner (b) ilham verici (c) özverili (d) dürüst (e) kararlı ve (f) performans odaklı olarak etiketlenen altı ana liderlik alt ölçeğini içerir.

Takım Odaklı: Etkili takım oluşturmayı ve takım üyeleri arasında ortak bir amaç veya hedefin uygulanmasını vurgulayan bir liderlik boyutudur. Bu GLOBE CLT takım odaklı liderlik boyutunda; (a) işbirlikçi takım yönelimi (b) takım bütünleştirici (c) diplomatik (d) kötü niyetli ve (e) idari olarak yetkin şeklinde etiketlenmiş beş ana liderlik alt ölçeği bulunmaktadır. Takım odaklı liderler, tek bir birim gibi davranmayı bilen takımlar kurarlar ve onları bir arada tutmayı bilirler.

Kendini Koruma: Batılı bir perspektif ile yeni tanımlanmış olan bu liderlik boyutu, bireyin veya grup üyelerinin güvenliğini sağlamaya odaklanır. Kendini korumacı liderlik boyutu; (a) benmerkezci (b) statü bilinci (c) çatışma başlatıcı (d) yüz koruyucu ve (e)

prosedürel olarak etiketlenmiş beş ana liderlik alt ölçeğini içerir. Kendini kollayan liderler ise statüye vurgu yaparak grup üyelerinin uyumunu sağlayan liderlerdir.

Katılımcı: Yöneticilerin, başkalarını karar alma ve uygulama süreçlerine dahil etme derecesini yansıtan bir liderlik boyutudur. GLOBE CLT katılımcı liderlik boyutu; (a) otokratik ve (b) katılımcı olmayan olarak etiketlenen iki ana liderlik alt ölçeğini içerir. Katılımcı lider, çalışanların katkılarını değerlendiren ve onlarla sorumluluğu paylaşmayı benimseyen liderdir.

İnsan Odaklı: Destekleyici ve düşünceli liderliği yansıtan, aynı zamanda şefkat ve cömertliği de içeren liderlik boyutudur. GLOBE CLT insancıl odaklı liderlik boyutu; (a) alçakgönüllülük ve (b) insancıl odaklı olarak etiketlenen iki ana liderlik alt ölçeğini içerir. İnsan odaklı liderler, bireyleri destekleyici iletişimi seçen, diğerlerini etkileyen ve kendi vizyonlarının paylaşılmasını sağlayan liderlerdir.

Otonom: Bu yeni tanımlanan liderlik boyutu bağımsız ve bireyci liderliği ifade etmektedir. Otonom liderlik boyutu, otonom olarak adlandırılan tek bir birincil liderlik alt ölçeğini içerir. Otonom liderler, başarılarını kendileri kazanmış, yaptıkları şeyleri kendi yöntemleriyle ve kendi başlarına gerçekleştirmiş, bağımsız liderlerdir.

Tablo 3. 4 Liderlik Prototip Ölçekleri: Birinci Dereceden Faktörler ve Lider Nitelik Öğeleri

1.Karizmatik/Değer Bazlı	***2.Takım Odaklı***
Karizmatik 1: Vizyoner	Takım 1: İşbirlikçi takım oryantasyonu
1.1.1. İleriyi görebilen	2.1.1.Gruba yönelik
1.1.2. Hazırlıklı	2.1.2.Beraberliğe önem veren
1.1.3. İleriye dönük	2.1.3.Sadık
1.1.4. İleriye yönelik	2.1.4.Danışan
Karizmatik 2: İlham Verici	Takım 2: Takım Bütünleştirici
1.2.1.Heyecanlı	2.2.1. Açık yürekli
1.2.2.Olumlu	2.2.2. Takım kurucu
1.2.3.Moral verici	2.2.3. Bilgili
1.2.4.Harekete geçiren	2.2.4. Birleştirici
Karizmatik 3: Özverili/fedakarlık	3.Diplomatik
1.3.1. Risk alan	2.3.1.Diplomat
1.3.2. Kendini feda eden	2.3.2.Dünyevi
1.3.3. İkna edici	2.3.3.Her iki tarafın da problemini çözen
	2.3.4.Etkili pazarlıkçı
4.Dürüst	4. Kötü niyetli (ters puan)
1.4.1. Dürüst	2.4.1.Düşmanca
1.4.2. İçten	2.4.2.Dürüst olmayan
1.4.3. Adil	2.4.3.Kinci
1.4.4. Güvenilir	2.4.4.Çabuk öfkelenen
5.Kararlı	5.İdari olarak yetkin
1.5.1. İstekli	2.5.1.Düzenli
1.5.2. Kararlı	2.5.2.İdare becerisi olan
1.5.3. Mantıklı	2.5.3.Düzenli
1.5.4. Sağduyu sahibi	2.5.4.İyi idareci
6.Performans odaklı	
1.6.1. Gelişmeye yönelik	
1.6.2. Mükemmeliyetçi	
1.6.3. İcraata yönelik	
3.Kendini Koruma:	***4.Katılımcı***
1.Benmerkezci	1.Otokratik (ters puanlı)
3.1.1. Benmerkezci	4.1.1.Otoriter
3.1.2. Katılımcı olmayan	4.1.2.Diktatör
3.1.3. Yalnızlığı seven	4.1.3.Söz geçiren
3.1.4. Toplumdan kaçan	4.1.4.Mutlu azınlığa inanan
2.Statü bilinci	2.Katılımcı olmayan (ters puanlı)
3.2.1.Mevkiye önem veren	4.2.1.Yetki vermeyen
3.2.2.Sosyal sınıf özelliklerinin bilincinde	4.2.2.‘Mikro’ yönetici
	4.2.3.Eşitlikçi olmayan
	4.2.4.Bireyselliğe önem veren
3.Çatışma tetikleyici	
3.3.1.Kurallara bağlı	
3.3.2.Bilgi gizleyen	
3.3.3.Grup içinde rekabetçi	
4.Yüz koruyucu	
3.4.1.İma eden	
3.4.2.Olumsuzluklardan kaçınan	
3.4.3.Fikrini söylemekten sakınan	
5. Prosedürel	

3.5.1.Törensel 3.5.2.Resmi 3.5.3.İşlerini alıştığı gibi yapan 3.5.4.Yöntemli	
5.İnsan Odaklı	***6.Otonom/Özerk***
1.Alçakgönüllülük 5.1.1.Alçakgönüllü 5.1.2.Kendini gösteremeyen 5.1.3.Sabırlı	6.1.Bireyci 6.2.Bağımsız 6.3.Özerk 6.4.Benzeri olmayan
2.İnsancıl 5.2.1. Cömert 5.2.2. Şefkatli	

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nitel Boyutta Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verilerine ulaşabilmek için katılımcılar çalışma hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Gönüllülük esasına dayanılarak veriler yüz yüze görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin her biri karşısında aynı tutum sergilenmiştir, isim gizliliği gibi etik ilkelere uyulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri İstanbul ilinde Haziran 2022 – Kasım 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.4.2. Nicel Boyutta Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunun ölçek uygulanması için MEB izni alınmıştır (EK2). İzinlerin ardından ölçekler yüz yüze uygulama yolu ile toplanmıştır. Nicel veriler Mayıs 2022-Kasım 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçek uygulanması ortalama 20 dakika sürmüştür.

3. 5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Ses kaydına alınan katılımcı görüşleri bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Her bir katılımcıya ait dökümana harfler ve rakamlar kullanılarak bir kod verilmiştir. Katılımcı

kodları “Katılımcı 1= K1, K2, K3 .... Katılımcı 20= K20” şeklinde belirtilmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA 2022 programına aktarılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda ortaya çıkan temalar, kodlar ve kodlara dair atıflar tablo olarak sunulmuştur. Tablolarda bazı kodların belirtme sıklığı katılımcı sayısından fazla olabilmektedir. Bunun sebebi, katılımcının aynı koda ilişkin fazla atıf yapmasıdır.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 21 ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) ölçeği alt boyutları için güvenirlik düzeylerini belirlemeye yönelik Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonrasında, öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımlarını betimlemek için betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Demografik değişken kategorik ise yüzde ve frekans istatistikleri, sürekli ise ortalama, standart sapma, en düşük değer ve en yüksek değerler hesaplanmıştır. Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) ölçeği için öğretmenlerin düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutları ve bu boyutların temaları için elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdemleri ve bulundukları okullardaki görev sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi için fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada doktora derecesine sahip öğretmen sayısı yetersiz olduğu için yüksek lisans ve doktora öğrencileri tek bir kategoride birleştirilmiştir. Bu şekilde, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri için bağımsız gruplar t testleri, kıdem ve çalışma süresi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çıkarımsal analizlerin tamamında yorumlama sürecinde anlamlılık için eşik değeri $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada ölçeğin normallik dağılımını kontrol etmek için basıklık çarpıklık değerine bakılmıştır. Elde edilen verilere göre değerlerin -2 ila +2 olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre normal dağılımı ihlal etmediği anlaşılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada parametrik analizler tercih edilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

3.6.1. Nitel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulguların sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013). Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri sonuçların inandırıcılığıdır. Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanılırlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelerden bahsetmek daha doğru olur (Başkale, 2016). Geçerlik, araştırmacının anlatımının çalışılan konunun gerçekliğini ne kadar yansıttığı, araştırmanın ne kadar şeffaf olduğuyla ilgilidir. Çıkarım veya yorum yaparken her türlü açıklama ve ihtimali göz önünde bulundurmak gereklidir (Özden ve Durdu, 2016). Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarından samimi olmaları ve sorulara olabildiğince açık cevaplar vermeleri istenmiştir. Araştırmacı, katılımcı görüşlerinden elde edilen verileri, doğruluğu kabul edilebilir bir şekilde, gerçekliği açıklama gayreti göstermiştir. Araştırmanın her safhasında, ortam ve katılımcı davranışlarını ve tepkilerini görebilmek için araştırmacı, katılımcılarla iletişimini güçlü tutmuş ve her bir katılımcı karşısında objektif tutum sergilemiştir. Veri toplama ve analiz aşamalarının başlıca vasıtası insan olduğu için, onun gözlem ve görüşmeleri aracılığı ile gerçek hakkındaki yorumlara doğrudan ulaşılabilir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı güvenirlikten daha belirgindir. Bu kapsamda geçerlik; iç geçerlik, genellenebilirlik (dış geçerlik) ve ilişki geçerliği olmak üzere üç kısımda incelenmektedir (Yağar ve Dökme, 2018). İç geçerliliği vermek adına araştırma amacı ile katılanların gerçekçiliği doğru bir şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, diğer benzer araştırmalarla örtüşmekte, benzer ortamlara ve topluluklara uygulanabilir özelliktedir. Yani dış geçerlilik bağlamında aktarılabilirlik sağlanmıştır. Araştırma boyunca katılımcıların verdikleri cevapların samimi olup olmadığı ve varsayımların gerçek anlamda vücut bulup bulmadığının tartışılması araştırma yönünden çok önemlidir (Özden ve Durdu, 2016). “Sonuçlar ne kadar inandırıcı?” “benzer örnekli çalışmalar ile örtüşür mü?” noktasına dikkatle ele alınmıştır.

3.6.2. Nicel Boyutta Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçek güvenirliği için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı bir faktörün veya ölçeğin, ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçemediğine dair kanıt sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) ölçeği geliştirilirken, GLOBE çalışmasının araştırmaları birçok pilot çalışma ve aşamadan geçmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlılık hesaplanarak Cronbach Alpha değerleri elde edilmiştir. 21 liderlik alt boyutu için ortalama iç tutarlılık değeri .75 çıkmıştır. Sonuçlar, yeterli güvenilirlik sergilediğini güçlü bir şekilde göstermektedir. Düşük iç tutarlılığa sahip alt boyutlar, belirli liderlik özelliklerini tahmin etmede yararlı olabileceği düşünülerek ölçek içinde tutulmuştur. Bu durumda ölçeğin güvenilirliğini test etmek için maddeler arası korelasyon testleri yapılmıştır (House vd., 2004). Ayrıca, ölçeklerin geçerliliğini test etmek için GLOBE araştırmacıları "altı küresel CLT liderliği boyutundan dördünün, mevcut liderlik literatüründe bulunan önceki liderlik yapılarıyla yakından ilişkili olduğunu saptamıştır (Bako, 2012). House ve diğerlerinin (2004) küresel kültürel olarak onaylanan örtülü liderlik (CLT) boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenirlik değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3. 5 Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri

Boyut ve tamalar	Alfa
1. Karizmatik/Değer Bazlı	0.95
2. Takım odaklı	0.93
3. Kendini koruma	0.93
4. Katılımcı	0.85
5. İnsan odaklı	0.76
6. Otonom/özerk	0.59

(House vd., 2004)

Belirli liderlik niteliklerini ortaya çıkarmak için GLOBE ölçeğinin uygulandığı bu çalışmanın Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı değerleri ise Tablo 3.6'da listelenmiştir.

Tablo 3. 6 Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa Değerleri

Boyut ve tamalar	Madde Sayısı	Alfa
1. Karizmatik/Değer Bazlı	23	0.82
2. Takım odaklı	21	0.76
3. Kendini koruma	17	0.74
4. Katılımcı	5	0.62
5. İnsan odaklı	5	0.51
6. Otonom/özerk	4	0.30

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere alt boyutlar için elde edilen değerler 0.82 ile 0.30 aralığında değişmektedir. Güvenirlik için kabul edilebilir eşik olan 0,07 değerinin altında üç boyut yer almaktadır (katılımcı, insan odaklı, otonom/özerk). Gözlenen bu düşük değerlerin madde sayılarının az olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Cho ve Kim, 2015). Testlerin güvenirliği 0,07'nin altında olduğu durumlarda, maddeler arası korelasyon ilişkisine bakılır. Maddeler arası korelasyon ilişkisi r: 3-6 arası olması testin güvenirliğini gösterir (Günbüz ve Şahin, 2017). Madde sayısı 10'dan azsa, Cronbach Alfa Değerleri oldukça küçük olabilir. Bu durumda maddeler arası ortalama korelasyon değerleri .2 ile .4 arasında olmalıdır (Pallant, 2010). Buna göre "katılımcı, insan odaklı, otonom/özerk" boyutlarındaki düşük değerlerin madde sayılarının az olması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel boyutta elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nitel Bulgular

Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada görüşme yöntemiyle toplanan veriler MAXQDA 2022 programında içerik analizine tabi tutulmuştur. Literatüre dayanılarak değerlendirilen bulgular temalar, temalara ait kodlar ve kodlara ait atıfları gösteren tablolar aşağıda verilmiştir. Bazı tablolarda bir kodun belirtme sıklığının katılımcı sayısından fazla olduğu dikkat çekebilir. Bunun nedeni katılımcılar tarafından bir koda ilişkin yapılan atıfların fazla olmasıdır. Nitel bulgular şu ana temalar altında toplanmıştır; "okul yöneticilerinin küresel liderlik özellikleri ve davranışları" "küresel zihniyet" "küresel liderlik sermayesi" "kültürel çeşitliliğe sahip okul yönetimi" "çok kültürlü okulların yönetiminde ortak vizyon ve misyon" "okul yöneticilerinin küresel liderlik özellikleri ve davranışlarının geliştirilmesi". Tüm bu ana temalar; alt temaları, kodları ve belirtilme sıklıkları ile toplu bir şekilde Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1 Nitel Bulgular; Ana Temaları, Alt Temaları, Kodlar ve Kodlara İlişkin Belirtme Sıklığı

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Belirtme Sıklığı
1 Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları	**Küresel liderlik özellik ve davranışları**	Evrensel ilkeleri benimseme	19
		İlişki yönetimi	10
		Dijital okur yazarlık	9
		Küresel gerçekliğin farkında	8
		Stratejik düşünme	7
		Vizyoner	6
		Retorik; ikna edici konuşma sanatı	6
		Proaktiflik	5
		Önderlik	5
		Gelişim odaklı	5
		Organizatör	4
		Takım çalışması	4
		Özgünlük	4
		Yetki paylaşımı	3
	Kültürel ve küresel liderliği ayıran öncüller	Kültürlerarası anlayış	29
		Coğrafya	8
		Yeni nesil	7
		Zaman ve değişim	4
		İlişki ağı / Bağlantılar	2
		Finansal kaynak	2
2 Küresel Zihniyet	**Pozitif algı**	Dünya ile etkileşim	15
		Çağdaşlık	9
		Barışçıl	9
		Kolektif bilinç	6
		Katma değer	6
		Dünya vatandaşlığı	3
		Bilgi transferi	3
	Negatif algı	Değerler asimilasyonu	10
		Kültürel dinamiklerin farklılığı	6
	Nötr alan	Kültürel özellikler ile küresel zihniyetin kesiştiği noktalar	11
3 Küresel Liderlik Sermayesi	**Psikolojik sermaye**	Özgüven/pozitif düşünce	6
		Öz denetim	6
		İçsel motivasyon	5
		Empati yeteneği	3
		Mesleki doyum	2
	Entelektüel sermaye	Kültürel tolerans	9
		Bilgiyi yorumlama	8
		Dijital beceriler/teknoloji okur yazarlığı	6
		Yabancı dil hakimiyeti	5
		Çoklu düşünme becerisi	4
		Yurt dışı deneyimi	3
		Fikri mülkiyet	2
		Popüler kültür yönetimi	2
		Hazırbulunuşluk	2
	Sosyal sermaye	İletişim becerisi	12
		Etkileşim kavşakları kurabilen	6

		Sinerji oluşturma	4
		Kültürlerarası arabuluculuk	2
4 Kültürel Çeşitliliğe Sahip Okul Yönetimi	**Çok kültürlü okul yönetiminde izlenen stratejiler**	Çeşitlilik zenginliktir anlayışı	14
		Paydaşlar senkronizasyonu	7
		İhtiyaç analizi	5
		Dil engelini aşmak	4
		Hesap verilebilirlik/şeffaflık	3
		Teknolojik pedagoji	2
		Motivasyon araçları	2
		Meb desteği	2
		Ortak hedef belirleme	2
	Kültürel farklılıktan kaynaklanan sorunlara yaklaşımlar	Kültürel kimliklerin kabulü ve kaynaşması	17
		Oryantasyon, etkinlikleri çeşitlendirmek	10
		İletişim kanalları/açık iletişim	8
		Çatışma yönetimi	5
		Güven ortamı yaratmak	5
		Reaktiflik	5
5 Çok Kültürlü Okulların Yönetiminde Ortak Vizyon ve Misyon	**Ortak vizyon**	Özgürlükçü	4
		Ortak hedef	3
		Gelecek okur yazarlığı	2
		Seçkin	2
		Yenilikçi	2
	Ortak misyon	Birleştirici	12
		Ortak iyilik	7
		Paylaşımcı-takım odaklı	6
		Fırsat eşitliği	5
		Sportif ve sanatsal /pozitif rekabet	2
		Çok seslilik	
		İlham verici rolü oynayan	2
6 Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışlarının Geliştirilmesi	**MEB üst yönetimi neler yapabilir?**	Yurt dışı eğitim programları	14
		Taktir ve teşvik mekanizması	13
		Dil ve akademik becerilere yönelik kurumsal eğitim ve liderlik programları	12
		Özerklik	7
		Uzman danışmanlığı	3
		Karar alma sürecinde ortaklık	3
	İl ve İlçe MEM'ler neler yapabilir?	İlçe bazında lider geliştirme programları	7
		Ulusal ve uluslararası okullar arası etkileşim	4
		Yerel öncelikleri belirlemek ve ihtiyaç analizi yapmak	3

Tablo 4.1'de toplu olarak gösterilen nitel bulguların her bir ana teması, alt temaları ve kodlarını gösteren tabloları ve kodlara ilişkin katılımcı atıfları ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

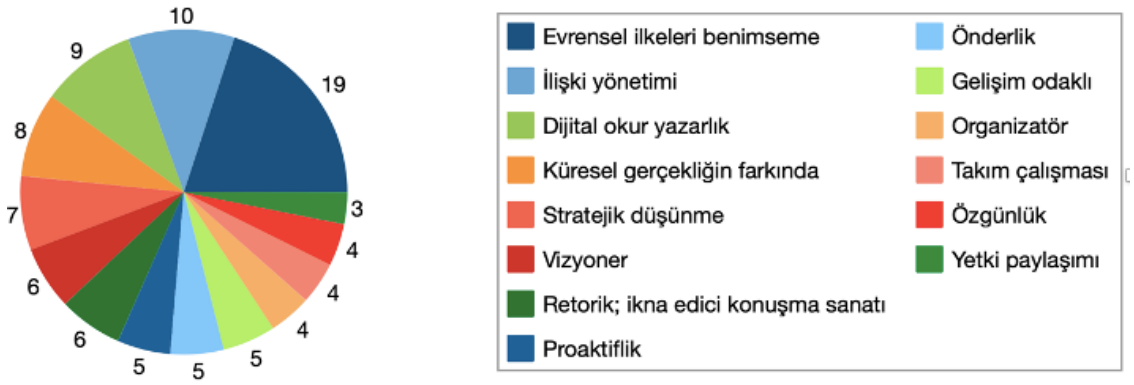
4.1.1.Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları

Araştırmanın birinci alt amacında okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları tespit edilmek istenmiştir. Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarına ilişkin tema, kod ve kodların belirtilme sıklığı Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2 Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları

Tema	Kod	Belirtme Sıklığı
Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları	Evrensel ilkeleri benimseme	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20
	İlişki yönetimi	K1, K3, K4, K5, K7, K11, K14, K15, K17, K19
	Dijital okur yazarlık	K3, K6, K7, K8, K10, K13, K15, K18, K20
	Küresel gerçeklik farkındalığı	K1, K2, K5, K6, K7, K10, K14, K15
	Stratejik düşünme	K1, K2, K3, K7, K8, K17, K18
	Vizyoner	K1, K6, K8, K12, K15, K17
	Retorik; söz söyleme sanatı	K1, K2, K13, K14, K17, K18
	Proaktiflik	K1, K2, K15, K17, K20
	Önderlik	K1, K2, K15, K17, K18
	Gelişim odaklı	K7, K8, K9, K15, K16
	Organizatör	K2, K5, K7, K9, K15
	Takım çalışması	K1, K13, K15, K20
	Özgünlük	K6, K8, K11, K13
	Yetki paylaşımı	K1, K2, K19
Kültürel ve Küresel Liderliği Ayıran Öncüller	Kültürlerarası anlayış	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20
	Coğrafya	K1, K4, K5, K7, K11, K12, K14, K20
	Yeni nesil	K1, K5, K12, K14, K17, K18, K19
	Zaman ve değişim	K4, K9, K14, K19
	İlişki ağı / Bağlantılar	K1, K15
	Finansal kaynak	K3, K12

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları "küresel liderlik özellik ve davranışları" "küresel ve kültürel liderliği ayıran öncüller" temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Şekil 4.1 ve Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4. 1 Küresel Liderlik Özellik ve Davranışları

Küresel liderlik özellik ve davranışlarına ilişkin temanın kodları; evrensel ilkeleri benimseme, ilişki yönetimi, dijital okur yazarlık, küresel gerçeklik farkındalığı, stratejik düşünme, vizyoner, retorik; söz söyleme sanatı, pro-aktiflik, önderlik, gelişim odaklı, organizatör, takım çalışması, özgünlük, yetki paylaşımı olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. "Evrensel ilkeleri benimseme" koduna ilişkin atıfların fazla olduğu görülmektedir, bu konuda bir katılımcı görüşü şöyledir:

> *"...Şunu hep söylüyorum, geleneklerimizi unutmadan Dünya ile bütünleşmek modernleşmek her zaman savunuyorum geleneksel yanını koruyarak kendini açmak bunu yapmaya çalışıyorum. Modern bir insan olarak görünebilirim ama ben çok geleneklerine bağlı biriyim. Çünkü bizi biz yapan değerleri unutmayacağız ama bugün dünya bu kadar değişmişken kimse ben hepsini yok sayıyorum asla diyemez, ama değişim ve dönüşüm kaçınılmaz, hep bunu söylüyorum söylemeye de devam edeceğim kaçınılmaz bir değişim dönüşüm içindeyiz hepimiz buna uyum sağlamak zorundayız. Özünde evrensellik ve insan sevgisi buna bağlı bence..." (K6)*

Katılımcı görüşlerinden "ilişki yönetimi" koduna ilişkin bir katılımcı görüşü şöyledir:

> *"...İyi örneklerle pozitif iletişim dili kullanmaya, geliştirmeye çalışıyorum. Sadece onlardan kaynaklı değil, bu tarafın anlatımından da kaynaklı, çoğunlukla üslup, beden dili yanlış anlaşılma yaratabiliyor. Onlar bize ürkek korkak bir bakış açısı ile yaklaşabiliyor ama biz ne yaptık ki onlara diyebiliyoruz, sert bir görüntü sergilediğimde iletişim kesiliyor, bu yüzden*

de bu iletişim sürecine yöneldik. Ben de kendi adıma sert duruşumu yumuşattım ya da beden dilini daha anlaşılır şekilde kullanmaya başladım. Onların da Türkçeyi öğrenmelerine ve İngilizce konuşabiliyorsa onları anlamaya yönelik çabalarımız oldu…" (K3)

Katılımcı görüşlerinden "dijital okur yazarlık" koduna ilişkin birkaç katılımcı görüşü şöyledir:

"…Günümüz dünyasında liderlik toplumlar, dinler, ırklar çerçevesinden çıktı. Çünkü hükümetlerin yerini dijital mecralar almaya başladı. Örneğin twitter sahibi, bir hükümet liderinin tweet atmasını yasaklayabiliyor. Hükümet üstü bir gücümü var? Sosyal alanda internet dünyasında yeni hükümetler mi bunlar? Bu mecraların liderleri bence küresel liderler… Ben küresel lider deyince dijital alanda hükümetler üstü kültürler üstü tüm toplumları etkileyen faaliyetleri ile dijital alanı kullanan liderlerin günümüz liderleri olarak görüyorum. Günümüzde teknolojinin dijital çağın liderliği, hükümetlerin üstüne geçmişse demek ki artık küresel lider kültürel liderlerden çok daha etkili üst boyutta…" (K10)

"…Küreselleşmenin popülerleşmesiyle birlikte liderlik dönüşüme uğradı, dijitalleşmeyle birlikte bu bence zirve noktasına ulaştı, şu anda dijitalliği yönetebilen liderler varlığını sürdürebiliyor, rekabet ortamında yerini koruyabiliyor. Bu yüzden liderlik davranışı ile ilgili dijitallik en önemli unsur haline geldi, tabi bunda pandeminin de çok etkisi oldu, pandemi öncesi ve sonrası diye de ayırabiliriz, pandemi burada bir sıçrama etkisi yarattı. Bu kaosu yönetebilenler liderlik güçlerini ya da liderlik özelliklerini pekiştirdi, bu süreci yönetememiş olanlar istediği kadar teknolojik ya da sermaye olarak alt yapı sağlam olsa da liderlik açısından bence geriledi… Uzaktan eğitim ilk başladığında ben uzaktan eğitim verememem diyen çoğu elendi. Ne şekilde elendi? Memuriyet görevine geçenler oldu, yaşı gelenlerden emekliğe ayrılanlar oldu, buna direnç gösterenler örgütten bir şekilde ayıklandı, ayıklanıyor…" (K3)

"…Tabii ki eğitimin sadece bina içinde olmayacağını gördük. Hep öğretim olarak bakılıyor okul binaları içinde yapılan ama eğitim binaları duvarları

aştığının farkına pandemi ile vardık. Eğer amaç öğrettimse bunu online yapabildik. Demek ki okullarda velilere yıllardır söylediğim gibi derdiniz akademik yarışsa okul yanlış okul, ben de yanlış müdürüm. Çünkü biz burada sadece öğretmiyor eğitiyoruz pandemi ile biz çocuklara uzaktan öğrettik ama eğitemedik. Okulların ne kadar öğrenme ortamı olduğu orada fark edildi bunun yanında binaların dışına taşmamız gerektiğini, bunun için de dünyanın aslında birçok şeye hazır olduğunu gördük. Dünya'nın öbür ucu ile bağlantı kurabildik, ondandır bakış açımız değişti. Yıllardır savunduğumuz şeyler sarsılıyor akademik yarış veya bir başka şey…" (K6)

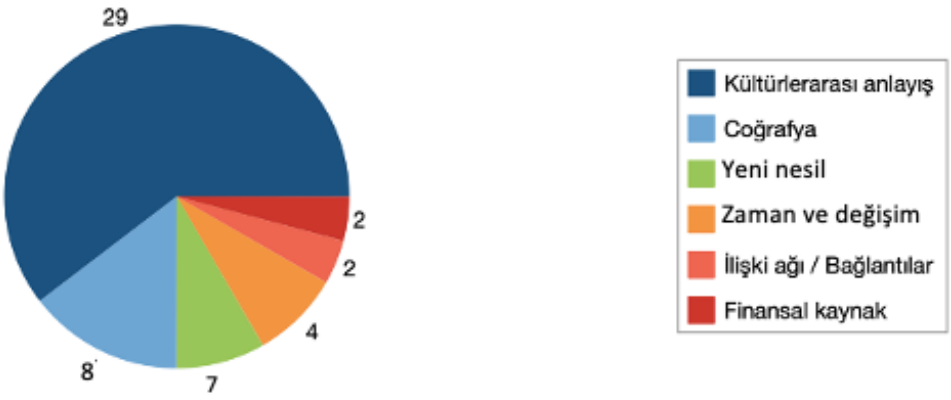
"…Ağlar sayesinde dünyanın belki hiç ismini duymadığımız bir ülkesinden haberdar olabiliyoruz, oradaki yaşamı, kültürü çok rahat öğrenebiliyoruz. Dünya'nın öbür ucundaki en küçük olaydan bile haberdar olabiliyoruz dijital gelişme illaki bizi etkiliyor…" (K15)

Katılımcı görüşlerinden "küresel gerçeklik farkındalığı" koduna ilişkin birkaç katılımcı görüşü şöyledir:

"…Küreselleşen dünyada liderler kadar inkar etseler de bir şekilde ne buna ayak uydurmak zorunda kaldılar. Kanımca öncesinde bir direnç vardı sonrasında baktılar ki bu şekilde olmayacak ve uyum sağlamaya başladılar. Bana göre 2-3 yıllık bir süre içinde kültürel liderlik ve küresel liderlik arasında bir uyum sağlama ve bocalaması yaşandı, akabinde de şu an uyum sağladığımızı düşünüyorum, sağlayamayan liderlerin değişip dönüştüğünü düşünüyorum. Çünkü dünya ister istemez şu an küçük bir köy haline geldi ve mecburen uyum sağlıyoruz, bir kısmı gerçekten bu uyuma inandığı için uyum sağlıyor, bir kısmı şu an direniyor ama aslında pratikte uyum sağlıyor ama sözler olarak hala kültürel lider olduğunu savunuyorlar kabul etmek istemiyorlar. Böyle kimselere gidip baktığımızda kültürel lider olduğunu savunan liderler aslında küresel liderliğe dönüştüğünü görebiliyoruz sadece bunu kabul etmek istemiyor…" (K5)

"…Dünyaya baktığımız zaman mesela Avrupa Birliği, Doğu Asya, Ortadoğu gibi bazı kimlikler görüyoruz, kimlik neye göre oluşuyor, kültürlere göre oluşuyor. Bölgesel kimlikler oluşmuş bir düzende, şimdi biz

bunların bazılarını ölçeklendirilmiş bulunuyoruz. Diyoruz ki az gelişmiş, çok gelişmiş, gelişmekte olan diye ayrıştırdık. Dolayısıyla bu ayrışmada kültürün etkisi oluyor. Çok gelişmiş ülkelere baktığınız zaman, İspanya'da rastladım, bana bir tane ders içeriği gösteriyor, bu içerik İspanya'da ama aynısı İngiltere'de de var orda bunu uyguluyorlar diyor, dolayısıyla her şeyde bir bütünlük görüyorum. Büyük resimde bir vizyon, güç elde ederek kültürü bir tutkal olarak kullanıyorlar…Okulun yönetiminde oluşan kültür dahil milli manevi ve evrensel kültür dahil diyelim, yönetsel kültür de dahil, bunların hepsini birbirine iyi bağlıyor olması lazım, buradan büyük resme odaklanıp sınırlar arası tanıtıcı çalışmalara da giriyor olması lazım diye düşünüyorum…" (K2)



Şekil 4. 2 Kültürel ve Küresel Liderliği Ayıran Öncüller

Kültürel ve küresel liderliği ayıran öncüller teması altında yer alan; kültürlerarası anlayış, coğrafya, yeni nesil, zaman ve değişim, ilişki ağı/bağlantılar, finansal kaynak kodlarının içinden kültürlerarası anlayış kodunun belirtilme sıklığının fazla olduğu görülmektedir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şöyledir:

"…İsrail'de çok dilli okul örneğini incelediğimde bunu düşünmüştüm. Hem İsrailli hem Filistinli öğrencilerin bulunduğu sınır kasabalarında çok dilli, çok kültürlü eğitim veren bazı okullar var, ama bunlar düşman kültürler, dinler farklı, dilleri farklı kültürleri farklı, dünyanın en zor küresel liderlik sergileme alanı olabilir o okul. Şimdi nasıl davranırdım, bir defa küresel

lider için eğitimli birey olması şart, bakış açısını, davranışlarını düzenlerken dinine kültürüne göre pozisyon almamalı, oradaki herkesi insan olarak üst katmanda değerlendirmeye almalı, o Filistinli, bu İsrailli bizden derse olmaz, yani objektif olması çok kritik bir unsur, dini ve milli yeleğini çıkarıp askıya asıp öyle girmeli o okula, tüm öğrencilere din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin eşit davranmalı, çünkü onlar çocuk, masumlar. Peki öğretmenler, onlara da bunu öğretmek için çabalamalı, okuduğum yazıda öğretmen görüşleri vardı ve Filistinli öğretmenler ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdi. Bunun önüne ne geçer? evrensel değerler geçer, insan olma noktasında bakabilmek üst düzey bir beceri gerektirir, bizim ruhumuzda bu var kültürümüzde var "gel ne olursan ol yine gel" diyen bir Mevlana var, anlayabiliyor musunuz kapsayıcılığı, kültürümüzde sahip çıkmak kucak açmak var, bakın Avrupa sınırımıza mülteciler sınırda öldürülüyorlar, ülkemiz tüm dünyaya insanlık dersi verdi aslına bakarsanız, bu toprakların bereketi insanının da vicdanlı olması küresel liderlere okutulması gereken örneklerle dolu, İsrail Filistin davasına objektif bakabilecek bir eğitimci varsa o bölgede gerçek küresel liderlik örneğidir diyebiliriz…" (K13)

Bu cümleler, kültürlerarası anlayış kodu altına verildiği gibi yukarıdaki ilk temada geçen evrensel değerlere sahip olunması kodu altında da verilebilir. Kültürlerarası anlayışa atıfta bulunan katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"…Okulumuzda az sayıda Yahudi öğrencimiz var, hamursuz ayları oluyor mesela Yahudi öğrencilerin, okul yemekhanesinde diğer öğrencilerimiz dini duygularından kaynaklı hamursuz beslendiklerini görüyorlar, birbirlerinden kültürlerini dinlerini öğreniyorlar aynı zamanda saygıyı da şu şekilde kazanıyorlar burada öğretmenlerimiz devreye girip kültürleri, dinleri birbirine tanıtma konusunda böyle örnek olay üzerinden gidince çocuklarda farkındalık ve bilinç uyandırmış oluyoruz. İşte bu da bizim dünya vatandaşı yetiştirmek konusunda müfredat dışı okulun içindeki var olan potansiyelden yola çıkarak eğitim için çabalarımızdan…" (K15)

"...Bir de çok önemli bir şey; çeşitlilik ve inovasyon. Çeşitlilik ve yenilik kavşakları üretmelisiniz. Kültürlerarası diyalog için yeni yollar inşa edilmeli, mesela İtalya'da Rönesans'ta Medici ailesi etkisi vardır, kavşaklar yaratmıştır. Aslında her meslekten her sınıftan her cinsten her yaştan düşünceleri fikirleri bir araya getirip Rönesans'ı ortaya çıkardılar. Aslında ilk Fatih Sultan Mehmet ile başlar ama katalizörü Medici ailesidir. Dolayısıyla biz kültürleri günümüzde biraz daha harmanlamalıyız. Biz sınırlar arası düşünmeliyiz iyi olan örnekleri kültüre uyarlamalıyız diye düşünüyorum..." (K2)

Coğrafya koduna atıfta bulunan katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"...Küresel liderlik, liderler arasındaki farkı azalttı, küreyi bir forma dönüştürdü, geçmişte fark fazlaydı, Hasan Sabbah da bir liderdi, kötü bir hizmet etti ama kendi zihniyetinde kendi savunduğu değerlerinde hitap ettiği topluluk ona uygun topluluktu, o zamanki coğrafya ve şartlar bu lideri ortaya çıkarıyor, yani liderlik ile ilgili değişen bir şey yok ama baktığımızda tipleri, zihniyetleri ve hitap ettiği coğrafyaları genişledi..." (K11)

"*...İstanbul bir metropol, hepsi Türk olsa da çeşitlilik yönünden tam bir mozaik ortam yönetiyoruz, her bölgeden gelen ailelerin çocukları var okulumuzda, doğudan Hakkari'den gelen ailenin çocuğu da okulumuzda, Karadeniz'den veya İç Anadolu'dan gelen ailelerin çocukları da okulumuzda, her biri ailesinde kendi yöresel kültürleri içinde yaşarken İstanbul gibi metropol bir şehrin de avantajlarını yaşıyorlar öğreniyorlar okulda, bu noktada zengin bir kültürel çeşitliliğe sahip ülkemiz için İstanbul tam anlamıyla küresel mikro coğrafya, aslında biz de yerel değil birer küresel lider temsilcileri olduğumuzu düşünüyorum ... Kültürel liderlik bizim kendi ülkemizde bölgelerarası bile farklılık gösteriyor bunu mikro çapta farklı görüyorsak dünyaya baktığımızda da aynı şeyi görebiliyoruz doğu ve batı kültürlerini birbirlerinden çok daha farklı olduğunu küresel liderin doğuda ayrı batıda ayrı roller sergilediğini anlamak güç değil..." (K12)*

Yeni neslin küresel liderlik üzerindeki etkisine değinen katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

> *"…Kendi adıma ben de üst düzey bağlı bulunduğum birimdeki yöneticimin, müdürümün yetkin olmadığı konulara şahit olduğumda onlar tarafından yönetilmek istemiyorum. Onları rol model olarak görmüyorum. Aksine onlar orda olmasın, bu işi bilenler yapsın bize örnek olabilecek kişiler devam etsin, gençler de bunu çok daha keskin bir şekilde ifade ediyorlar "hiçbir şey bilmiyor ki bu bana ne öğretebilir" ya da "bu ne biliyor ki nasıl bir yetkinliği var ki bizi yönetebilir" gibisinden… Bu biraz da etkileşimli bir süreç yani yine konu dijitalleşmeye geliyor, Z kuşağı için konuşuyorum, internete çok aşina çok küçük çocuklar yazılım yapabiliyor ya da bir oyun kolaylıkla oynayabiliyor, oyun oluşturup bunu dünyaya satabiliyor, 12-13 yaşında milyoner olmuş çocuklar var ve bu çocukların zekasıyla şimdi yönetici ya da lider dediğimiz kişilerin zekalarının birikimlerinin yeteneklerinin örtüşmesi gerekiyor…" (K4)*

Zaman ve değişimin kültürel ve küresel liderliğin ayrıldığı bir nokta olduğunu düşünen katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

> *"…Küresel sistem modernleşmeye bağlı, ülke de olsa kurum da olsa birey de olsa çağdaş olamayan, zamanın içinde akışta olamayan eleniyor, çark atıyor modernleşmeyeni…" (K14)*

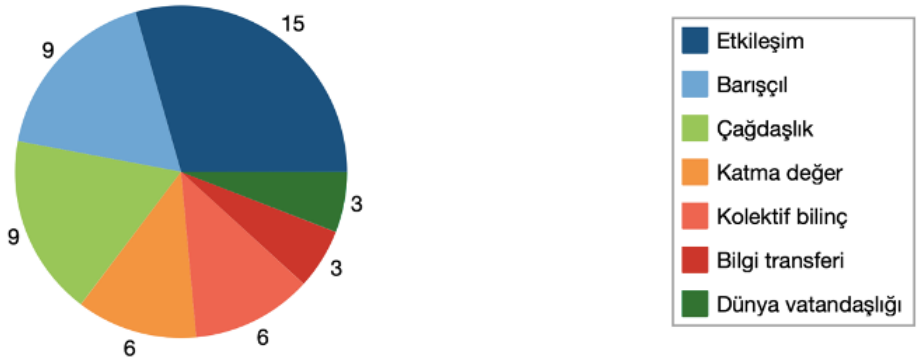
4.1.2. Küresel Zihniyet

Araştırmanın ikinci alt amacında okul yöneticilerinin küresel zihniyeti tespit edilmek istenmiştir. Okul yöneticilerinin küresel zihniyetine ilişkin tema, kod ve kodların belirtilme sıklığı Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3 Küresel Zihniyet

Tema	Kod	Belirtme Sıklığı
Pozitif Algı	Etkileşim	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20
	Çağdaşlık	K1, K6, K7, K11, K14, K15, K16, K17, K20
	Barışçıl	K1, K2, K3, K4, K9, K12, K13, K15, K17
	Kolektif bilinç	K1, K8, K9, K10, K17, K19, K20
	Katma değer	K1, K3, K14, K15, K18, K19
	Dünya vatandaşlığı	K1, K16, K20
	Bilgi transferi	K3, K4, K15
Negatif Algı	Değerler asimilasyonu	K1, K3, K4, K7, K8, K10, K13, K14, K15, K18
	Kültürel dinamiklerin farklılığı	K7, K8, K10, K14, K17, K19
Nötr Alan	Kültürel özellikler ile küresel zihniyetin kesiştiği noktalar	K1, K2, K4, K7, K10, K13, K14, K16, K17, K18, K20

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin küresel zihniyeti "pozitif algı" "negatif algı" ve "nötr alan; kültürel özellikler ile küresel zihniyetin kesiştiği noktalar" temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Şekil 4.3 ve Şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4. 3 Pozitif Algı

Küresel zihniyet konusunda "pozitif algı"ya sahip katılımcıların ifadeleri; dünya ile etkileşim, çağdaşlık, barışçıl, kolektif bilinç, katma değer, dünya vatandaşlığı, bilgi transferi kodları altına toplanmıştır. Belirtme sıklığı en yüksek olan kod "etkileşim"e dair katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"…Uluslararası bakalorya sisteminde öğretmen değişimi programı uygulanıyor, bu kapsamda okulumuza İspanya'dan 2 öğretmen geldi, gözlem yaptılar sistemi müfredatı öğrencileri sınıfları incelediler. Biz de aynı şekilde bakalorya programı kapsamında öğretmenlerimizi anlaştığımız okullara gönderdik ama bu bakalorya çerçevesinde olan bir şey, onun müfredatına uygun hareket ediliyor, dünya ile etkileşimi dinamik tutmak açısından faydalı görüyorum…" (K10)

*"… Çalışan hareketliliği, özel devlet fark etmiyor, sınırlar arası etkileşim artıyor…" (*K2)

Küresel zihniyetin çağdaşlığı gerektirdiğine vurgu yapan katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"…Küresel sistem modernleşmeye bağlı, ülke de olsa kurum da olsa birey de olsa çağdaş olamayan, zamanın içinde akışta olamayan eleniyor, çark atıyor modernleşmeyeni…" (K14)

"…Küresel zihniyet, çağdaş toplumların ve kültürel etkileşimleriyle oluşan bir yaklaşımı ifade ediyor…" (K20)

Küresel zihniyetin "barışçıl" yönüne atıf yapan katılımcı görüşlerinden biri şöyledir:

*"…Karşıyı, komşuyu bilmek geleneğini, kültürünü tanımak çok önemli, komşularımız bizi tanımlar biz de komşularımızı. Komşuyu tanımlamak için onun kültürünü bilmek gerekli, çok uzağa değil yanı başımıza komşumuzla ilişkimize baktığımızda bile bunu anlayabiliriz, küresel liderliğin içinde de en çok bu var yerel halkları anlamak, barış içinde yaşamak, ona uyum sağlamak..." (*K13)

Küresel zihniyetin kolektif bilinci geliştirdiğine dair atıf yapan katılımcı görüşlerinden birkaçı şöyledir:

"…Dünyanın genel problemlerinden yola çıkarak fayda oluşturulabilir. Dünyamızda şu anda pek çok problem var küresel ısınma var, terör var, pandemi atlattık, süreci devam ediyor, sağlık, çocuk hakları, kadın hakları buradan yola çıkmak, tüm insanların ortak değerlerinin etrafında

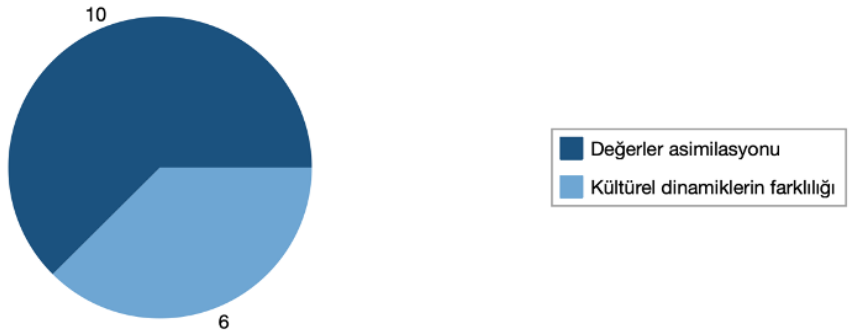
konuşmaları faaliyetleri gerçekleştirmek için bir kolektif bilinç yaratabilir...” (K8)

*“...Küresellik dediğimiz zaman kolektif zeka öne çıkıyor, toplumlar, çeşitlilik gösteren topluluklar, bunlarla ilgili platformlar yaygın, topluluklarla yönetme, yani lider burada biraz organizasyon ve koordinasyon yapılarını teşvik ediyor. Mesela BM, UNICEF gibi çalışmalarla küresel liderin zihniyetini yetkinliklerini biraz ortaya koyuyo*r…” (K1)

“...Küresel zihniyet, bizi çevremizdeki insanlarla bağlar ve kültürel farklılıklarımızı kabul ederek, daha büyük bir topluluğun parçası olmamızı sağlar...” (K17)

Küreselliği katma değer olarak yorumlayan katılımcılardan birinin ifadeleri şöyledir:

“...Küresellik konusunda ben daha çok pozitif alandayım kültürümüzü örf adetlerimizde bize ait olanı korumamız gerekiyor, üzerine ne ekleyebilir ona bakmamız gerekiyor benim de okul müdürü olarak amacım bu yönde iletişim araçlarının bu kadar hızlı ilerlemesi beraberinde asimilasyonu da getiriyor, bizim olmayanı fark edebiliyoruz ancak kolay da adapte olabiliyoruz illaki bir etki olacak ama bu etkinin pozitif olanını almalıyız örneklere baktığımızda zaten gerçekten çok fayda gördüğümüz örnekler sıralayabiliriz. Küreselleşmenin iyi taraflarını alıp da geliştirdiğimiz yönlerimiz oluyor esasında bize uymuyorsa vazgeçtiğimiz de oluyor ayıklayabiliyoruz...” (K15)



Şekil 4. 4 Negatif Algı

Küresel zihniyet konusunda negatif algıya sahip katılımcıların ifadeleri; değerler asimilasyonu ve kültürel dinamiklerin farklılığı kodları altında toplanmaktadır. Küreselliğin, değerlerimizi asimile ettiğini düşünen katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

> *"…Tarihteki tüm liderler kendi kültürlerini temsil ediyor ama günümüzde hızlı bir kapitalistleşme, kültürel özellikler zayıflayıp ortaya küresel lider çıkıyor gibi yaparken acaba kültürel liderlik gözden mi düşürülüyor? Örneğin bakalorya sistemini kullanan okulda çalıştım, Avrupa ile uyumlu gidilen bir sistem içeriyor ama Atatürk'ü sadece reformist olarak anlatıyor, basitleştiriyor. Biz ise bir devrimci olarak anıyoruz, iki cümle ile geçiştirmiyoruz, reformist demiyoruz…" (K10)*

> *"…Mark Zuckerberg'in bir hareketi benim telefonumu etkiliyorsa ben ona uyum sağlamak zorunda kalıyorum, benim işimi kolaylaştırmaya mı çalışıyor bu adam yoksa beni pazarlama aracı olarak mı görüyor? Bunun ayırdına varıyorum bunu yaparken de ben hangi kültürdendim, bana uyumlu mu değil mi diye düşünmüyorum. WhatsApp'tan birçok insan çekindi. Neden? Çünkü orda bizim özel alanımız var, bilgilerimizi paylaştığımız gruplar, kız arkadaşlarımıza paylaştığımız kıyafetten tutun sevgilimize paylaştığımız özel fotoğraflara kadar paylaşım alanımız… Diyor ki kimse sizin özel alanınızla ilgilenmiyor. Siz bunu satın alacak mısınız almayacak mısınız, bunu insanların bu şekilde satın alıp almayacağını ölçüp niyet ölçüp aslında hedef tek lider olarak kalmak, öncü olarak kalmak ve insanları da yöneltmek, oda nedir, satın almak. Aslında biz de farkına varmadan o yolun yolcusu olarak devam ediyoruz, kültüre çok odaklanmıyoruz. Şimdi gençlerin değerlere sahip çıkmayışından, kültürsüzlüğünden yakınıyor insanlar hatta şu anda çok fazla deist türediğinden, yeni din internettir cümleleri, ne kadar çok fazla değerimizin kaybolduğu söyleniyor…" (K3)*

> *"…Asimilasyon, kölelik… Şimdi Dünya'ya bakın modern kölelik var. Avrupa'nın yayılmacılığı, sömürüsü, köle sistemi esasında kalktı mı? Eskiden kölelerin ayaklarında prangalar varken şimdi prangalarımız kredi*

kartlarımız, sosyal medyalarımız. Algoritmaların içine hapsolduk, köleliği buradan yönetiyorlar sistemi esasında dönüştürerek devam ettiriyorlar, illaki toplu katliamlar görmek zorunda değiliz bir felaket diye adlandırmak için. Bugün önemli olan gönüllü kölelik, bundan daha korkunç bir şey var mı? Günümüz dünyasında hepimiz birer beyaz yaka mavi yaka olarak kendimizi sisteme adamış durumdayız. Esasında küreselleşmenin içinde gönüllü köleler yaratılmakta diye düşünüyorum. Şahsi görüşüm. Fakir ülkeler 3. 4. sınıf Dünya ülkelerinde bu kavram var mı? Küresel liderlik diye bir şey ortaya atılıyor mu? Bu kavramlar kapitalist sömürünün getirdiği birer sav mı? Düşünmek gerekli…" (K14)

"… Mesela ben şundan da korkuyorum; bölünmelerden. Teknolojik bölünme var artık, bakıyorsun mesela kadın hep arka planda kalmış alt becerilerde çalıştırılıyor. Kız çocukları evde ekstradan ev işlerinde çalıştırılıyor, okutulmuyor. Yani bizim dünya zihniyetimizin öncelikle dayatılan krizlere yönelik çözümsel yaklaşımı olmalı…" (K1)

"…Özellikle batının liderlerinin bizimle aynı özelliği gösterdiğini düşünmüyorum, ayrımcılık uyguladıklarını, sömürgeciliğin devamı çarkı sürdüren süsleme piyonlar olduğunu düşünüyorum. Bu durumda batıda yürüyen aslında sistemdir, liderler sistemlerin devamı için bir özne midir yoksa nesne midir? Bu problem devreye giriyor burada, sistem yürüyor ise lider nesne konumuna düşüyor. Yani siz şimdi bu kişiye gerçekten lider diyebilir misiniz sistemin yürütücüsü veya yönetici idareci mi dersiniz? Makro çapta böyle tartışma yaratılabilir öyle bir soru işareti var yani, sistemi yürütüyorsanız, örnek veriyorum İngiltere'deki kraliçe, kraliyet ailesi kendisine yarı ölümsüz diyor yarı ölümsüz olarak kendini niteleyen bir lider görüyorsunuz burada demek istediği şey ölümsüz olan İngiltere'dir sistemdir ve sistemin yürütücüleri nesilden nesile devamını birbirine aktaran krallar veya kraliçeler ise hem ölümlüdür hem de sistemi yaşattığı için ölümsüzdür…" (K8)

Kültürel dinamiklerin farklılığını ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

"…Biz kendi aramızda dilimizi, birbirimiz anlıyoruz. Türk Türk'ü anlıyor, Dünya'nın neresine giderseniz gidin Türk Türk'ü bulduğunda aynı algıyla aynı bakış açısıyla aynı duruş tarz ile birbirini tanıyabilir, birbirini kolayca çözülebilir ama Dünya'nın diğer ülkeleri diğer kültürleri bizim olumlu anlamda söylediğimiz bir cümleyi olumsuz algılayabilir. Onlar kendi algısına, kendi kültürüne, kendi coğrafyasına göre bir duruş sergiliyorlar. Yani Türk'ü bir Türk'le konuşurken kurduğunuz cümleler gelişigüzel olabilir o yine de sizi algılayabilir ama başka bir kültürden birilerine hitap ederken her cümlenin on kere kafadan geçirmeli insan, nasıl yapılmalı karşıdakinin bam teline mi dokunuyorsunuz, bir gaf mı yapıyorsunuz, tarihi acısına mı dokunuyorsunuz, bir şey söylüyorsunuz ama karşıdakinin de durumunu gözeterek söylemelisiniz. O zaman burada liderin güçlü olması çok önemli ama empatik olması daha önemli…" (K7)

"…Aslında teorik bilgilerimiz batıdan çıkan kaynaklar tüm dünyaya mal ediliyor, Avrupa'nın modeli ile Doğu'nun modeli arasında fark var, bir kümeye girebilen özellikleri olsa da ayrışan pek çok özelliği var. Doğu ve Batı kültürü birbirine zıt, sonuçta bir ABD ile Çin arasındaki olaylara vakıfız…" (K14)

Nötr alan olarak verilen ayrı bir tema olan "kültürel özellikler ile küresel zihniyetin kesiştiği noktalar"a değinen katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"…Şunu hep söylüyorum, geleneklerimizi unutmadan Dünya ile bütünleşmek modernleşmek her zaman savunuyorum geleneksel yanını koruyarak kendini açmak bunu yapmaya çalışıyorum. Modern bir insan olarak görünebilirim ama ben çok geleneklerine bağlı biriyim. Çünkü bizi biz yapan değerleri unutmayacağız ama bugün dünya bu kadar değişmişken kimse ben hepsini yok sayıyorum asla diyemez, ama değişim ve dönüşüm kaçınılmaz, hep bunu söylüyorum söylemeye de devam edeceğim kaçınılmaz bir değişim dönüşüm içindeyiz hepimiz buna uyum sağlamak zorundayız. Özünde evrensellik ve insan sevgisi buna bağlı bence…" (K6)

"…Baktığımızda kültürel lider olduğunu savunan liderlerin aslında küresel lidere dönüştüğünü görebiliyoruz, sadece bunu kabul etmek istemiyor.

Direnç gösteriyorlar. Sanki küresel liderlik bıraktığımız zaman belki geleneklerimize göreneklerimize vatanımıza ihanet gibi olumsuz kaygılar duygular içine girdikleri için kabul etmek istemiyorlar ama şu an yaşadığımız Dünya'nın gerçeği içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurduklarını, aslında küresel lider olduklarını zamanla kabul ettiler. Başta böyle bir direnç oldu, deforme olacağı ulusal kimliğimizin olumsuz etkileneceği gençlerin kimliklerini kültürlerine yabancılaşacağını düşünen liderler oldu direndi, ben çok gözlemledim, bakıyorum arkadaşlarıma ısrarla söylemlerinde direniyorlar. Onların okullarına gittiğimde veya yaşamlarına baktığımda aslında çok da güzel uyum sağlamışlar, dönüşmüşler, lakin bunu kabul etmek istemiyorlar ama bu bana göre kaçınılmaz, uyum sağlamak zorundayız..." (K5)

4.1.3. Küresel Liderlik Sermayesi

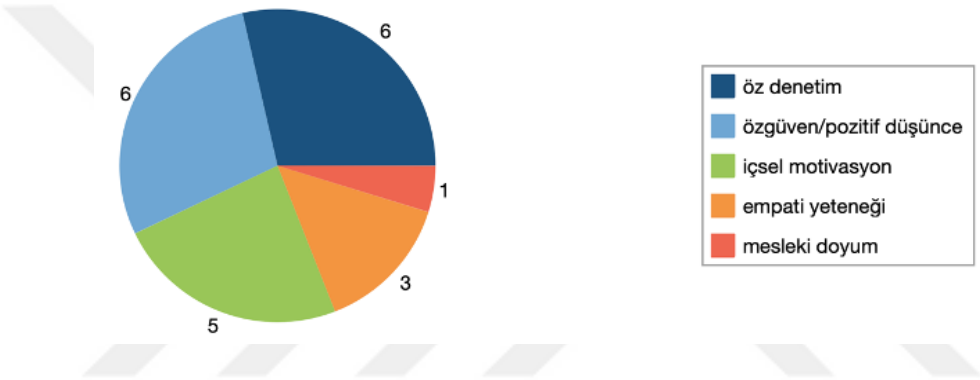
Araştırmanın üçüncü alt amacında okul yöneticilerinin küresel liderlik sermayesi tespit edilmek istenmiştir. Okul yöneticilerinin küresel liderlik sermayesine ilişkin tema, kod ve kodların belirtilme sıklığı Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4 Küresel Liderlik Sermayesi

Tema	Kod	Belirtme Sıklığı
Psikolojik Sermaye	Öz denetim	K1, K2, K4, K5, K15, K16, K18
	Özgüven ve pozitif düşünce	K1, K2, K3, K5, K15, K19
	İçsel motivasyon	K2, K3, K7, K17, K20
	Empati yeteneği	K1, K15, K18
	Mesleki doyum	K15, K18
Entelektüel Sermaye	Kültürel tolerans	K1, K3, K5, K7, K8, K9, K11, K15, K17
	Bilgiyi yorumlama	K6, K8, K12, K13, K15, K16, K18, K20
	Dijital beceriler/teknoloji okur yazarlığı	K1, K3, K4, K11, K12, K13
	Yabancı dil hakimiyeti	K1, K3, K7, K8, K16
	Çoklu düşünme becerisi	K1, K12, K13, K19
	Yurt dışı deneyimi	K1, K10, K18
	Fikri mülkiyet	K1, K7
	Popüler kültür yönetimi	K8, K16

	Hazırbulunuşluk	K15, K18
Sosyal Sermaye	İletişim becerisi	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20
	Etkileşim kavşakları kurabilen	K1, K15, K16, K17, K18, K19
	Sinerji oluşturma	K4, K5, K15, K16
	Kültürlerarası arabuluculuk	K7, K17

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi küresel liderlik sermayesi altındaki temalar "psikolojik sermaye" "entelektüel sermaye" ve "sosyal sermaye"dir. Bu temalara ait kodlar Şekil 4.5, Şekil 4.6 ve Şekil 4.7'de verilmiştir.



Şekil 4. 5 Psikolojik Sermaye

Psikolojik sermaye alt temasında; özdenetim, özgüven, içsel motivasyon, empati yeteneği ve mesleki doyum kodlarına vurgu yapan katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *"...Örnek liderleri izliyorum; Elon Musk ve Bill Gates'i hepimiz çok merak ediyoruz, takip ediyoruz, pandemi sürecinde mesela ben çok takip ettim, Bill Gates'in kitaplarını alıp kapandığı bir kulübesi var, çok mütevazi, bir bez çantada 20 kitapla oraya gidip, farklı ilgi alanlarında kendine hitap eden kitaplar okuduğunu ve bunu kapanarak yaptığını ve kendisine çok iyi geldiğini vurguluyor, hepimiz ailemizde zaman zaman göz ucuyla bir şeyler okuyoruz ama bu başka bir şey, kapanması noktasında meditatif olması, meditasyon algısı oluşturdu bende de, bazı liderlerden de yalnız kalmanın iyi geldiğini dinlemiştim. Türkiye'de de Vehbi Koç genellikle örnek*

gösterilir, başarılı bir liderdi denir, onun da namazını hiçbir zaman ihmal etmediğini, sosyal içici olduğunu fakat Allah ile bağını hiç koparmadığını, dinini yaşamaya gayret ederek psikolojisini yerinde tuttuğunu dinlemiştim bir söyleşisinde. Bu noktada insanı besleyen her neyse liderleri de besleyen bence bu. Bir de onlar kendilerini gerçekleştirmeye daha yakın kişiler, hani Maslov'un hiyerarşisinden hepimiz bahsederiz ya kendini gerçekleştirme artık en üst zirve noktadır. Bunun için de bence çok sağlam bir psikoloji alt yapı gerekli ve neyle tatmin olduğunu bulmak aramak bu noktada etkili…Psikolojik olarak öncellikle hepimizin ruh sağlığının yerinde olması, her zaman psikolojimizi besleyen tatmin noktamızın tam olması, başarılarla alt yapılarının sağlam olması ya da çevresindeki insanlarla bir bütün halinde olmasıdır…" (K3)

"…Psikolojik olarak bir müdür mutlu olmalı, olumlu düşünmeli, seçenekleri olduğunu görmeli, değer verildiğini hissetmeli ki en önemlisi bu psikolojik anlamda…" (K1)

". Bir Türk'le konuşurken kurduğunuz cümleler gelişigüzel olabilir o yine de sizi algılayabilir ama başka bir kültürden birilerine hitap ederken her cümlenin on kere kafadan geçirmeli insan, nasıl yapılmalı karşıdakinin bam teline mi dokunuyorsunuz, bir gaf mı yapıyorsunuz, tarihi acısına mı dokunuyorsunuz, bir şey söylüyorsunuz ama karşıdakinin de durumunu gözeterek söylemelisiniz. O zaman burada liderin güçlü olması çok önemli ama empatik olması daha önemli…" (K7)

"…Yurt dışında o bölgenin tarihine, geçmişine ait bir şey bilmiyorsanız empati kuramıyorsunuz, ucundan kıyısından onların hakkında bilgi sahibiyseniz, daha iyi anlıyorsunuz, ilişki kurabiliyorsunuz…" (K5)

"…Küresel lider olabilmenin o tarafa geçe bilmenin kendini geliştirmekten geçtiğini düşünüyorum. Sadece kültürel anlamda değil küresel anlamda da yeniliklere açık olursak kendimize daha rahat ilerletebiliriz. Zaten genel anlamda da Türk insanı olarak buna hazırız psikolojik anlamda demek istediğim hazır bulunuşluk…" (K15)

"...İspanya, Polonya, İsveç, Litvanya, Hırvatistan'a Erasmus projesi ile gittim. Projelerin özel amaçları doğrultusunda, etkinlikler için gittik gönüllülük üzerineydi, yapılan çalışmalar vardı kültür ve gönüllülük üzerine. Projelerin özel amaçları yanında ben de kişisel olarak deneyim kazanmak konusunda gezimi tamamladım. Farklı ülkelerde örnekleri, projeleri, stratejileri görmek adına hem ortak noktamız olduğunu hem de çatışmalarımızın olduğunu çok net görebildim. Özellikle Avrupa ülkelerinde gördüğüm kadarıyla din olgusu genelde çatışma alanı yaratıyor. Anlaşılır bir durumda zaten. Ortak noktalarımız da yok değil. Özellikle edebiyat konusunda kitap okumalarında doğruyu, güzeli görme, bulma konusu, evrensel değerler... Belli zaten, bunlar fark ediliyor. Burada her kültür geçmişinin yükünü omuzlarına alarak onun temsilcisi olarak gezisini yapıyor ama yine de ortak noktada buluşma konusunda kültürlerarası saygılı olma noktasında durmamız lazım..." (K15)



Şekil 4. 6 Entelektüel Sermaye

Entelektüel sermaye kodlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"...Kültürel farklılıkların ve karmaşık durumların farkında olmak, onlara etkin bir şekilde cevap vermek ve çözüm oluşturmak için adımlar atmak çok önemlidir. Öncelikle, kültürel farklılıkları anlamak ve saygı duymak gerekir. Ayrıca, konuyla ilgili çözüm önerileri geliştirmek için her iki tarafın da görüşlerini önemseyerek herkesin fikirlerini karşılıklı olarak dikkate

almamız gerekir. Anahtar birlikte çalışmak ve kültürel farklılıkları tanımlamak ve çözmeyi hedeflemektir… Öncelikle, okulumuzda farklı kültürlerin barış içinde bir arada yaşayabildiği bir ortamın oluşturulması için önemli bir öncelik olarak görüyorum. Bunu yapmak için, farklı kültürleri anlamak ve bunları kültürlerarası diyaloglar aracılığıyla karşılıklı saygı temelinde öğrenmek önemli. Ayrıca, tüm öğrencilerin eşit olarak dikkate alınmasında, okulun kurallarının herkes için aynı ve adil olmasında ve her kültüre saygı gösterilmesinde ısrar edeceğim. Öğrencilerin kültürlerinin, farklı yaşam tarzlarının ve kişisel tercihlerinin okul politikalarımızın bir parçası olmasını sağlamak için, iş kararlarımızı farklı kültürler ve farklı bakış açılarıyla nasıl etkileyebileceklerini ve bunu nasıl değerlendirebileceklerini anlamaya çalışacağım…" (K17)

"…Entelektüel anlamda artık çabuk ulaşabiliyoruz bilgiye. Kendini geliştirmek isteyen insan her türlü neye ilgisi varsa, rahatça ulaşabiliyor. Kaynaklar sınırsız. Bu anlamda küresel sermayenin entelektüel alt yapısında aslında kaynakları kullanabilmek, sınırsız kaynağı değerlendirebilmek yönlendirebilmek yeni bir yola araç olarak koyabilmek önemli…" (K15)

"…Küresel yetkinlikler için öncelikle yabancı dilde yetkinliklerinin olması, hatta birkaç tane olması önemli. Yeni nesil bu konuda daha şanslı ama bizim yaş grubumuzda bu eksiğimizi tamamlamamız gerekiyor, anlaşma aracı dil çok önemli…" (K5)

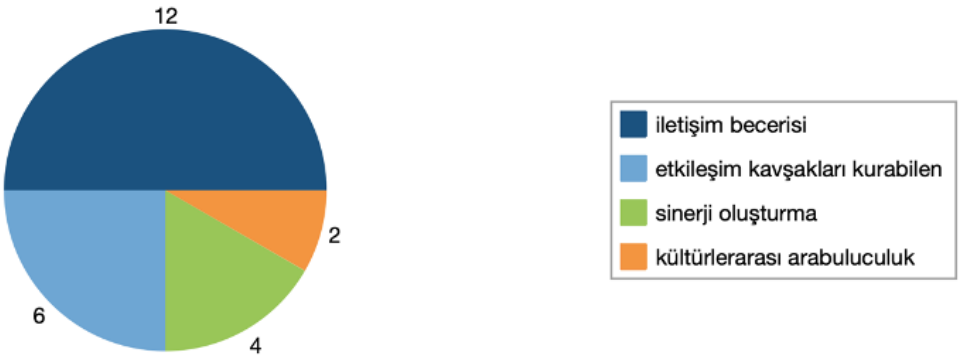
"…Özellikle İngilizceyi bilmek, konuşmak sınırlar arası gerçek bir lideri ortaya çıkartıyor… Bütün okul müdürleri bu çabaya ortak edilebilmeli, entelektüel dil, lisansüstü eğitim, patent, faydalı model, fikri mülkiyet gibi çıktılar da teşvik edilmeli, entelektüel sermayeden ben bunu anlıyorum. Okul liderinin bir araştırması bir yazısı var mı? Bilim okuryazarlığına sahip olmalı…" (K1)

"…Entelektüel sermaye liderler için en temel unsurlardan bir tanesi bence, şimdi insanlarımıza baktığımızda, küçük bir örgütü yönetiyor olabilir ya da çok büyük hem sermaye bakımından hem çalışan sayısı bakımından büyük

örgütleri yönetiyor olabilir ama bunu uluslararasılaştırmazsa eksik kalır. Dünyaca ünlü bir lider olmada fark yaratan en temel unsur bence entelektüel duruş, çünkü başka alanları öğrenmeyen seyahat etmeyen entelektüel kendini beslemeyen birinin bir fark ortaya koyması çok da mümkün değil…" (K3)

"…Popüler kültürü yönetebilme… Güncel olanı takip etmek, bunun kendi amaçlarına hizmet etmesini sağlamak, yani artık okulların çalışmaları instagramda, faaliyetleri sosyal medyada yürütülebiliyor. Demek ki instagram herkesin kullandığı bir mecra olarak okulları da sosyal alanda tanıtıma sürükleyen, güncel olan, kullanılan, tutulan, trend olan ne varsa bunu kendini anlatmak için kullanabilir, oraya entegre olabilir kılıyor…" (K16)

"…Bir müdürden; yurtdışı seyahati, dil becerisi, yurtdışındaki sistemleri incelemesi, akademik makaleler ortaya koyması bunlarda istenmeli. Baktığımızda yüksek lisans yeni yeni başladı. Şu an olma aşamasında eğitim yönetimi alanında Yüksek Lisans derecesi şartı getiriliyor artık. Evet ama işte bu nokta biraz geç mi kalındı acaba? Liderlik becerileri yüksek lisansla evet, yanına dil sınavı belki eklenebilir dil yeterliliği ölçülebilir, yurt dışında herhangi bir sistemi incelemesi, bununla ilgili akademik bir çalışmasının olması müdürlerden tabii ki talep edilebilir, geliştirilmesi için…" (K7)



Şekil 4. 7 Sosyal Sermaye

Sosyal sermayeye kodlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"...Sosyal biri sosyal özelliğini tanımlayan en önemli şey bence halkın içinden geliyor olması temsil ettiği grup halkın içinden çıkmazsa gelmesi Kendi geldi halkın gerçeklerini göz önünde tutup biz kendini onlardan üstün görmeyip özellikle hizmet alanına onlara hizmet alanına yönelmemesi Lider olan insanın karşısındakine küçük görmesi onun sofrasına oturmaması doğal olarak hoş bir durum değil Kendi geldiğini topluma unutması yani zaten onların arasından çıktın geldin Şimdi onların sofrasını beğenmemek onlarla oturmamak onların sohbetine katılmamak o lideri alaşağı eden en önemli olay Bence geldiği kökenini yüceltmek için çabalayan gerçekten geldiği yere unutmadan onları hatırlaması liderin kendi içinden çıktı kitleyi etkiler Bu kitle liderinin arkasında durur bizi unutmadı bize sahip çıkıyor önemli yerleri önemli mevkilere gelmesi bu kişiyi değiştirmedi şımarmadı, bu noktada liderlik kalitesi görülebilir. Kısaca kendini bilmiş olmak lazım..." (K16)

"...Sosyal sermaye, özellikle okullarda öğrencilerin, öğretmenlerin, gençlerin ve çevrelerinin iletişim, öğrenme, üretme, özgüven kazanma ve karar alma becerilerini kapsamalıdır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmeyi destekleyen ve onları teşvik eden çevreleri yaratmak ve öğrencilerin okulun içinde ve çevresindeki toplumun bütünüyle etkileşim kurmasını teşvik etmek için bir sosyal destek ağı da oluşturmalıdır. Böylelikle, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulun çevresindeki toplumun bütününün öğrenme, üretme, özgüven kazanma ve karar alma becerilerinin geliştirilmesi sağlanır..." (K17)

"...Sosyal sermaye, diğer kişilerle iletişim kurma, sinerji oluşturma, liderlik ve iş birliği gibi becerileri içermelidir..." (K19)

"...Artık daha yakınsak bir dünyada yaşıyoruz, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda küresel fenomenlerin verdiği iletişim, ulaşım, teknolojik bilgi devrimi gibi konularda iletişim ve işbirliğinin önemi daha da ortaya çıktı..." (K1)

4.1.4. Kültürel Çeşitliliğe Sahip Okul Yönetimi

Araştırmanın dördüncü alt amacında kültürel çeşitliliğe sahip okul yönetiminde izlenilen stratejiler ve farklılıktan kaynaklanan sorunlara yaklaşımlar tespit edilmek istenmiştir. Okul yöneticilerinin kültürel çeşitliliğe sahip okul yönetimine ilişkin tema, kod ve kodların belirtilme sıklığı Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5 Kültürel Çeşitliliğe Sahip Okul Yönetimi

Tema	Kod	Belirtme Sıklığı
Çok kültürlü okul yönetiminde izlenen stratejiler	Çeşitlilik zenginliktir anlayışı	K1, K2, K3, K5, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K20
	Paydaşlar senkronizasyonu	K1, K3, K8, K9, K10, K15, K16
	İhtiyaç analizi	K1, K2, K5, K15, K18
	Dil engelini aşmak	K1, K6, K15, K18
	Hesap verilebilirlik/şeffaflık	K10, K15, K19
	Teknolojik pedagoji	K1, K20
	Motivasyon araçları	K17, K19
	Meb desteği	K1, K15
	Ortak hedef belirleme	K9, K16
Kültürel farklılıktan kaynaklanan sorunlara yaklaşımlar	Kültürel kimliklerin kabulü ve kaynaşması	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20
	Oryantasyon, etkinlikleri çeşitlendirmek	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K14, K15, K17
	İletişim kanalları/açık iletişim	K1, K2, K11, K13, K14, K16, K18, K20
	Çatışma yönetimi	K9, K10, K12, K13, K18
	Güven ortamı yaratmak	K10, K11, K14, K15, K20
	Reaktiflik	K1, K16, K17, K18, K20

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kültürel çeşitliliğe sahip okul yönetimi "çok kültürlü okul yönetiminde izlenen stratejiler" ve "kültürel farklılıktan kaynaklanan sorunlara yaklaşımlar" temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Şekil 4.8 ve Şekil 4.9'da verilmiştir.



Şekil 4. 8 Çok Kültürlü Okul Yönetiminde İzlenen Stratejiler

Şekil 4.8'de verilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *"…Yurt dışında çok kültürlü okul gözlemledim, Japon, Çin, İngiliz, erkek kız, otizimli normal, çok kültürlü ortam, okul bizim ülkemizde yabancı azınlık okulları var, mültecilerin yoğun olduğu okul da gözlemledim, oradaki politikamız biz Türkleştirmeyeceğiz, Türk'ü çok sevdirecek politikalara imza atmamız lazım, asimilasyon indeksleri vardır, göç politika indeksleri vardır, ülkelere asimilasyon notları verilir, bizler onların kültürünü yaşatmalıyız ki ülkemizde onların içinden daha yetenekli, nitelikli insan kaynağını çekelim, mesela siz öğrenciyi yetiştirdiniz onun öğretmenini yetiştiriyorsunuz, öğretmeni akademisyeni, akademisyeni iş verenini getiriyor, hepsi birbirine bağlı. Farklı kültürler ne yapıyor dersek insanlar arasında barışı dostluğu arttırıyor, insanları empatik düşünceye sevk ediyor, biri açken diğeri tok olduğu zaman vicdani yönden, eşitlik, adalet yönünden de güçlü insan yaratıyor. Mesela şimdi bir Rus ve bir Ukraynalı çatışma savaş içinden çıktılar geldiler okulumuza nasıl davranmalıyız? Bu kadar net olsun senaryo mesela, birbirlerini anlamayan sürekli çatışma içinde olan… Farklı olanlarla her zaman karşılaşıyoruz, bu sadece ırk anlamında değil sadece savaş ortamında değil, aynı okulda düşünce farklılığına sahip öğretmenler arasında da olabiliyor ya da doğu batı arasında kuzey güney arasında mutlaka bir perspektif anlayışı, duygu ve düşünce farklılıkları olabiliyor, bizim burada bunu yönetebiliyor olmamız çok önemli, birinci stratejimiz ne olmalı biliyor musunuz kesinlikle güven*

ortamı sağlamak bunun ardından ikinci en önemli strateji hesap verebilirlik, saydam transfer edilebilir ortamlar kurmak gerekiyor. Kriterlerle okulu yönetiyor olmanız lazım, kararlara ortak ederek insanları yönetiyor olmanız lazım, çıktıları hesap veriyor olması lazım…" (K1)

"…Farklılaşamadıkça her yer standart oluyor, standart olunca o zaman iyi kötü arasında, trend olanla beklenti arasında dengeyi kuramıyoruz…" (K2)

"*…Zaten çocuklar bizim kendi içimizde okulumuzda kabul ediliyorlar ama ailelere de eğitim vererek desteklenmeli. Çocuk okulda aldığını ailenin yanında unutup ertesi gün tekrar okula gelmesi, verilen eğitimin ailede sürdürülmemesi sıkıntı yaratır. Aileler oryantasyon programına alınabilir, aile eğitimleri olabilir. Ya zorunlu olur ya gönüllü bir şekilde aileye dokunmamız lazım. Bir prosedür olması lazım ya ülkeye girişte toplu olarak bir eğitimden oryantasyondan geçecekler, çocuklarına zaten eğitim veriyoruz kurallarımıza öğretiyoruz, bir şekilde öğreniyor aslında burada önemli olan büyüklerin eğitilmesi…" (K8)*

"…Pandemi inanılmaz etkiledi, dijital olarak etkiledi. Ülkelerin vakaları farklı sonuçlarla açıklaması, beceri alt kaybı olacak endişesiyle gündeme geldi, veri paylaşımı sıkıntı olacak diye kriz toplantıları yaptırdı, Dünya ekonomik forumunda da yakın zamanda bir toplantı oldu, BM ve UNICEF'de yaptı sanırım ve bu da küresel lidere ek sorumluluk yükledi, küreselliği hızlandırdı, ama ihtiyaçların anlaşılmasını bu kriz daha iyi anlaşılmasını sağladı, bu krizin üstesinden gelmenin çözülmesi için de bir kolektif zekaya ihtiyaç duyulduğunu da anlattı…" (K2)

"*…Verimli şekilde bir arada çalışmak için mutlaka iş birliği araçları, dijital araçlar kullanırdım, ortamı karışık, karmakarışık yapardım, demografik, kültürel olarak karıştırdım anne baba herkesi karıştırdım, ekosistemi dinamik tutardım sürekli oynardım üstünde, bunları bir arada tutmak için çok dilli iletişim becerimi kullanırdım…" (K1)*

"…Farklı kültürler iş kararlarımı hiçbir zaman olumsuz etkilemedi, bunu net söyleyebilirim, hatta okula renk kattığını bize bir şeyler kattığını

görüyorum, bazen ulaşamadığım yerler oluyor. Mesela Suriyeli öğrencilerle bir şekilde anlaşmaya çalıştım, o İngilizce bilmiyorsa ben Arapça öğrenmeye çalıştım, çat pat konuşma oluyor ama anlamaya çalışıyorsun ya da o ailenin yapılarını görüşmelerde görüyorsun, çok şey öğrendim, okula renk katıyor bize de bir şeyler katıyor, kendimizin bazı eksiklerimizi görmemizi sağlıyor çocukların davranışları bile mesela bir sınıf içinde farklı kültürlerden bir öğrenci geldiğinde onun olumlu bir davranışını sınıf hemen kapıyor, bizler de alıyoruz. Ben hiçbir zaman olumsuz bakmıyorum. Sadece oranlaması önemli…" (K5)

"…Bir okulu yönetirken, öncelikle kültürlerarasında anlayış ve saygının korunmasını sağlamak önemli bir konu. Öğrencilerin ve ailelerin kültürel alanlardaki farklılıklarını göz önünde bulundurmak, demokratik bir ortam yaratmak için çok çaba göstermek ve bu konuda aralarında karşılıklı anlayışın kurulmasını sağlamak önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin okulda kültürel çeşitliliği destekleme ve tanıma becerilerini geliştirmeleri, öğrencileri arasında aralarındaki farklılıkları kabullenebilir ve destekleyebilir hale getirme konusunda çok önemli bir unsur. Okul yönetim kararları alınırken, bu kültürlerin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir, bu sayede her öğrenci ve aile kendi kültürlerinin kabul gördüğünü hissedeceklerdir…" (K18)

"…Öncelikle farklı kültürlerden gelen bireylerin dışlanmadıklarını hissedeceği ortamlar yaratırız, onların aidiyet duygusunu kazanmasını sağlarız. Bunun için onlara değer verdiğimizi, farklı görmediğimizi, farklılığı zenginlik yönünde algıladığımızı hissettirerek onları ortak amaç doğrultusunda toparlarım, yönlendiririm, verimli şekilde çalışmak için yine iletişim kanallarımızı aktif ve sevgi dili ile kurarak ortak çalışma alanları projeleri üreterek farklılıklarını aktif tutabilecekleri projeler üzerine odaklanarak verimli bir şekilde akış yakalarız ortak amaç uğrunda işbirliği yakalarız…" (K15)

"…Bakıyorsunuz bana dijital araçlar gösteriyor, eğitim teknolojilerinde zaten biliyorum hakimim bu araçlara ama perspektif farkı var. Tableti farklı

kullanıyor mesela. O, tableti başka anlamış mesela, bir uygulamayı daha farklı kullanabiliyor, daha güzel kullanabiliyor, oradan bir fark atmayı kazanmayı başarabiliyor…" (K2)



Şekil 4. 9 Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Sorunlara Yaklaşımlar

Yukarıdaki kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"*…Milli Eğitim Bakanlığı'nın kapsayıcı projeleri oldu Onun için biz ekstra hizmet içi eğitimler aldık. Yöneticilere özel 3-4 periyot haline gidip kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin yeteneklerinin geliştirilmesi için bir kurs, bununla ilgili de eğitimler verildi, burada da çocukların, velilerin okula uyumunun sağlanması bununla ilgili ne yapılabilir, bunlarla ilgili kurslar aldık. Mesela yaptığınız şeylerden bir tanesi velilere Türkçe öğretmekti onlar için kurs açtık kursu tamamladılar, çocuklarla ilgili Türkçe öğrenmekte zorluk yaşayan çocuklar için Türkçe ders sayısı artırıldı, okul dışında pratik yapmak için ekstra yetiştirme kursları ya da benzer destek eğitim odalarında eğitimler verildi. Yöneticilerin eğitimleri birer haftalık 2 ya da 3 defa oldu 1,5 yıl içerisinde yani altı ayda bir diyelim. UNICEF'in yönlendirmesiyle onların fonu ile Bakanlığımızın oluşturduğu bir eğitim ama tam anlamıyla fonunu onlar gerçekleştirdi. Başka bir şehirde otelde konaklayarak orada farklı farklı üniversitelerden hocaların verdiği bir eğitimdi, dünyadan örneklerini bize anlattılar. Dünyada bunun entegrasyon nasıl yapılmış bunları öğrendik, kendi okullarımızda da uygulamaya çalıştık ama bizler bakanlıktan alınan*

kararların uygulayıcılarıyız. Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışma sistemimiz zaten böyle bilirsiniz, kendimiz karar alıp kendimiz yönetime her ne kadar ufak çapta katkılar sağlasak da alınan kararların uygulayıcısı olarak orda varız, politikalar belirlenmişti zaten. Eğitimlerin çok yararı oldu hem farkındalık açısından. Şimdi bir farkederek bu işi ele almak var bir de farkında olmadan. Arasında çok fark var. Yani bu eğitimler alınmasaydı eğer belki veliler gözardı edilebilirdi. Halbuki veliler okuldaki eğitimin en temel ayaklarından biri, sadece öğrencilere eğitim verilmiyor neticede. Çocukların da mesela kendi kendilerine bunu hallederler sınıftaki eğitim yeterli olur şeklinde çocuklar için düşünmedik onları ilave etkinliklerle kaynaştırma çabamız oldu. Göç olaylarıyla böyle bir faaliyet içine girdik Avrupa Birliği fonlarıyla. Avrupa bunları kabul etmedi. Sadece Avrupa değil tüm Dünya'nın büyük örgütlerinden de büyük para geldiği için bu paralar bu şekilde finanse edildi, bu şekilde harcandı. Bunun için çok çaba sarf edildi, onlara yönelik kitaplar basıldı, kurslar verildi, üzerine eğitimine para harcandı son derece sistemli bir politikaydı…" (K3)

"…İspanya, Polonya, İsveç, Litvanya, Hırvatistan'a Erasmus projesi ile gittim. Projelerin özel amaçları doğrultusunda, etkinlikler için gittik gönüllülük üzerineydi, yapılan çalışmalar vardı kültür ve gönüllülük üzerine. Projelerin özel amaçları yanında ben de kişisel olarak deneyim kazanmak konusunda gezimi tamamladım. Farklı ülkelerde örnekleri, projeleri, stratejileri görmek adına hem ortak noktamız olduğunu hem de çatışmalarımızın olduğunu çok net görebildim. Özellikle Avrupa ülkelerinde gördüğüm kadarıyla din olgusu genelde çatışma alanı yaratıyor. Anlaşılır bir durumda zaten. Ortak noktalarımız da yok değil. Özellikle edebiyat konusunda kitap okumalarında doğruyu, güzeli görme, bulma konusu, evrensel değerler… Belli zaten, bunlar fark ediliyor. Burada her kültür geçmişinin yükünü omuzlarına alarak onun temsilcisi olarak gezisini yapıyor ama yine de ortak noktada buluşma konusunda kültürlerarası saygılı olma noktasında durmamız lazım…" (K15)

"...Farklı kültürden bireyleri ortak potada tutmak için krizleri, ihtiyaçları, problemleri gündeme getiririm büyük resmi gösteririm. Geleceği okur yazarız, bu noktaya bakmak çok önemli. Gelecekteki okur yazarlığı da ortak iyilik adına yazmamız gerekiyor, misyonu da bunun etrafında toplardım zaten "hadi bakalım arkadaşlar" diyerek harekete geçiririm..." (K1)

"...Farklılıklardan kaynaklanan şöyle bir kargaşa oldu; Suriyeli öğrencilerimiz kendi gruplaşmalarından kaynaklı okulda gergin hava oluştu, kavga arttı. Buna anlayış göstermeyen çocuklar gördük. Suriyeli veliler istemiyoruz diyen Türk velilerimiz oldu, çatışma yaşadık. Bunun için öncelikle toplantılar düzenleyip bunun bir süreç olduğunu, alışırken herkesin bu zorlu süreci yaşadığını, bir arada yaşamaya alışmamız gerektiğine yönelik toplantılar yaptık. Rehberlik servisimiz devreye girdi. Öğrencilerimizi bir de; o çocuğun kendi psikolojisinden mi kaynaklanıyor yoksa grup içerisindeki dinamiklerden mi kaynaklanıyor, kültürel farklılıklar mı problem yaratıyor gibi sorulara rehberlik servisimiz okul çapında tüm paydaşlarla işbirliği içinde çözmeye çalıştı. Bu tam anlamıyla yeni bir ortama girdiğinizde orada oluşan gerginlikle, çekingenlikle, tamamen oryantasyon süreci ile ilgili sıkıntılardı. Biz de bunu çözdük. Dil ile ilgili sıkıntımız vardı, Türkçe bilen, biraz Arapça bilen varsa, biraz onlardan biraz birden bilenler varsa iletişimi sağlıklı tutmaya çalıştık kolaylaştırmaya çalıştık. Öğretmenlerimizden Arapça bilen varsa onlardan yardım aldık. Bazı İngilizce bilen Suriyeli velilerden yardım aldık. Zaten diğer ülkelerden gelenler İngilizceye hakim mülteciler genellikle. Bu ikisi; dil ve kültür oryantasyon sürecinde çatışma yaratıyor bu konuda başa çıkmak zorunda olduğumuz bir de medyadaki haberler etkisi altına alabiliyor aileler. Bu biraz da etkileşimli bir şey. Çatışma ortamını yönetebiliyor musunuz onunla da alakalı, kitleleri değiştiren dönüştüren şey aslında bu çatışmalar. Liderlerin karakterleri çatışma ortamında ortaya çıkıyor, her şey uyumlu ve paralel gitse, hiç kimsenin kimseye teması olmasa bu çatışmalar olmasa hiçbir şey değişmeyecek dönüşmeyecek..." (K4)

"…İyi örnekler, pozitif iletişim dili… Kendi dilimi kullanmaya geliştirmeye çalışıyorum sadece onların bilemesinden kaynaklı değil, bu tarafın anlatımından da kaynaklı çoğunlukla üslup beden dili yanlış anlaşılma yaratabiliyor. Onlar bize ürkek korkak bir bakış açısı ile yaklaşabiliyor ama biz ne yaptık ki onlara diyebiliyoruz. Sert bir görüntü sergilediğimde iletişim kesiliyor. Bu yüzden de toptan iletişim sürecine yöneldik. Ben de kendi adıma sert duruşumu yumuşattım ya da beden dilini daha anlaşılır şekilde kullanmaya başladım. Onların da Türkçe'yi öğrenmelerine ve İngilizce konuşabiliyorsa onları anlamaya yönelik çabalarımız oldu…" (K3)

"…Evet, kültürel farklılıklar nedeniyle oluşan karmaşık durumlarla başa çıkmak için çok sayıda strateji geliştirmiş bulunuyoruz. Özellikle iletişim ve çözüm odaklı yaklaşımlar bizim tercih ettiğimiz stratejiler arasında yer alıyor. Bunların ötesinde, paydaşlarımıza eğitimler vermek, kültürel farklılıklarının bilincinde olmamızı sağlamak ve sorunların önüne geçmek için çeşitli önlemler almak gibi çalışmalar da yürütüyoruz…" (K17)

"…Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlarla başa çıkmanın en iyi yolu iletişim kurmak. İletişiminde birçok yolu var. Bunlardan birini kullanmaya çalışırım. Karmaşık durumlarla o anda başa çıkarım, mutlaka yardım isterim onlarla daha sağlıklı iletişim kurmak için yardım istemekten çekinmem. Ve tanımak isterim kültürel farklılıktan kaynaklı olup olmadığını tespit ederek bunu açıklarım, aileyi tanırım onlara daha rahat ulaşabileceğim kişilerden ya da dışarıdan farklı kurumlardan destek alırım. Hiçbir zaman bunu tek başıma yapayım, bir kahraman olayım demem, kahramanlığa soyunmam yani…Aynı özelliklere sahip gruplarla çalışırsanız bana göre bir adım yol alamazsınız yerinizde sayarsınız. Bazen grupta sorun da çıkmalı ki sorun çözme becerisi kazanalım. Bu, yararlı bir şeydir, ilerletir. Bir okulda hiç sorun çıkmıyorsa o okulda iş yapılmıyor demektir…" (K5)

"…Strateji olarak en çok iletişim becerilerini kullanıyoruz. Zaten farklı kültürden öğrencilerle iletişim kurarak eksiklerimizi tamamlamaya yoluna gidiyoruz. Bilinçli yaklaşmak, ailesi ile temasa girmek önemli, ailesi ile

birlikte neler yapabiliriz konuşarak çeşitli önlemler almaya iş birliğine girmeye gayret ediyoruz. Burada paydaş etkileşimi önemli. Biz de olmadı ama belki öğrencinin ibadet ihtiyacı olursa onu da karşılarız…" (K15)

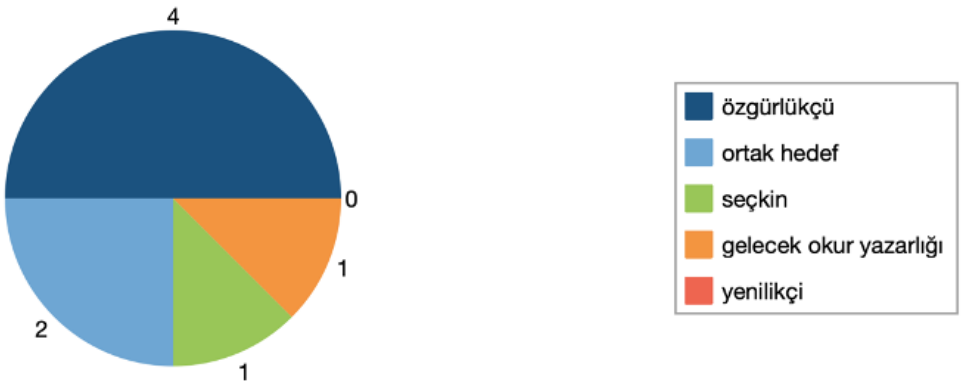
4.1.5. Çok Kültürlü Okulların Yönetiminde Ortak Vizyon ve Misyon

Araştırmanın beşinci alt amacında okul yöneticilerinin çok kültürlü okulların yönetiminde izlediği ortak vizyon ve misyon tespit edilmek istenmiştir. Okul yöneticilerinin çok kültürlü okulların yönetiminde izlediği ortak vizyon ve misyona ilişkin tema, kod ve kodların belirtilme sıklığı Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6 Çok Kültürlü Okulların Yönetiminde Ortak Vizyon ve Misyon

Tema	Kod	Belirtme Sıklığı
Ortak Vizyon	Özgürlükçü	K5, K17, K18, K20
	Ortak hedef	K1, K15, K16
	Gelecek okur yazarlığı	K1, K2
	Seçkin	K2, K17
	Yenilikçi	K3, K15
Ortak Misyon	Birleştirici	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K14, K15, K16, K17, K18, K19
	Ortak iyilik	K1, K3, K4, K7, K8, K14, K15
	Paylaşımcı-takım odaklı	K1, K5, K7, K8, K10 K17
	Fırsat eşitliği	K15, K16, K18, K19, K20
	Sportif ve sanatsal /pozitif rekabet	K15, K18
	Çok seslilik	K7, K10
	İlham verici- rolü iyi oynayan	K15, K19

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi çok kültürlü okulların yönetiminde izlenen ortak vizyon ve misyona ait katılımcı görüşleri "ortak vizyon" "ortak misyon" temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Şekil 4.10 ve Şekil 4.11'de verilmiştir.



Şekil 4. 10 Ortak Vizyon

Şekil 4.10'da verilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

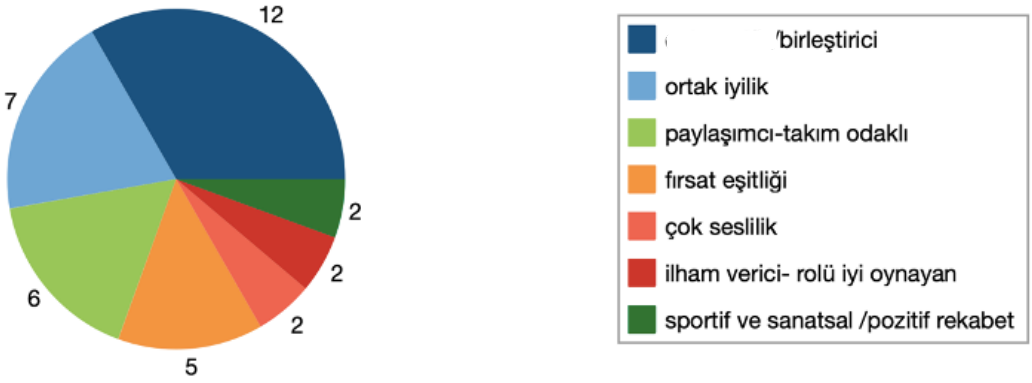
"...Her öğrenciyi kendi potansiyelini en iyi şekilde kullanarak desteklemek için çaba sarf etmekten başlamalıyız. Öğrencilerin her biri farklı kültürlerden geliyor olsa da özgürce ifade etme şansına sahip olmalıdırlar. Ortak bir vizyon ve misyonu paylaşmak için her öğrenciye kendileriyle ilgili değerleri ve kültürlerini konuşma fırsatı tanımalıyız...Öğrencilerin her birinin ortak hedefleri yakalamalarını sağlamalıyız. Ayrıca, öğrencilerimizi duygusal olarak desteklemek için, güven ve sevgi ortamının yaratılmasını sağlamalıyız." (K18)

"...Farklı kültürlerden gelen bireylere ortak bir vizyon etrafında sanatla toplarım. Müzik, tiyatro sanatın her dalı ile bir araya getiren bizi bağlayan özelliği, ben bunu sanatla yapıyorum..." (K5)

"...Öncelikle öğrencilerimin farklı kültürlerden gelmesi için övünmekten büyük mutluluk duyuyorum. Okulumuzda her bireyin kültürel çeşitliliğe saygı duymasını ve bu konuda tüm öğrencilere eşit davranmasını teşvik ediyoruz. Aynı zamanda, her öğrenciyi eşit olarak kabul ediyoruz ve her bireyin kendini ifade etmesine izin veriyoruz. Ortak bir vizyon ve misyonu oluşturmamız için, tüm öğrencilerimizle birlikte, kültürel farklılıklarımızı kabul ederek, eşitlik, çeşitlilik ve saygı ilkelerini benimseyerek karşılıklı güven ve anlayışı geliştirmek için çalışıyoruz..." (K17)

"...Okulumuzun her alanında özgür bir ortam yaratmak üzere seçkin bir çalışma ortamı oluşturmamız gerekiyor. Ayrıca, çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek, özgürlükleri savunmak ve herkesin deneyimlerinin karşılıklı olarak paylaşılmasını teşvik etmek önemli..." (K20)

"...Farklı kültürden bireyleri ortak potada tutmak için; krizleri ihtiyaçları problemleri gündeme getiririm, büyük resmi gösteririm, geleceği okur yazarız, bu noktaya bakmak çok önemli, gelecekteki okur yazarlığı da ortak iyilik adına yazmamız gerekiyor..." (K1)



Şekil 4. 11 Ortak Misyon

Şekil 4.11'de verilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"...Ortak amaç belirleriz milli eğitimimizde okullarımızın zaten belirlenmiş olan ortak amaçlarımız var. Şu an kendi okulumun amacına hedeflerine misyon ve vizyonuna uygun olarak çalışmalar yapıyorum. Kesinlikle amaç ve hedefimi değiştirmiyorum ancak farklı kültürden öğrencileri güdülemeye çalışıyorum. Misal şu anda okulda çocuk oyunları oluyor, kesinlikle sen yabancısın bu kültürden değilsin bu oyunu anlamazsın demiyoruz, demeyiz de asla. Başarısı yeteneği varsa sonuçta o çocuk da o tür etkinliklerde yer alır, alıyor da zaten. Hedefimiz bu. Tüm insanlığa hizmet. Çocukların bundan anlamadığını düşünenler hata eder. Çocuklar bunu çok güzel görebiliyor. Nefreti de sevgiyi de sünger gibi çekiyor, ne yöne eğitirseniz o yönde şekilleniyor. Aileden aldığı, öğretmenden aldığı, okulundan aldığı hepsinin birleşimi karışımıdır çocuklar. Okulda sevgiyi öğrenirler, okullar;

sevmeyi insana, doğaya, cana diğer vermeyi öğretir. Amacımız onlara bu sevgiyi aşılamak. Onların da okulun hedeflerine doğru yönelmesini sağlamak. Ayrım gözetmeksizin tüm etkinliklerimize katıyoruz…" (K8)

"…Gelecekteki okur yazarlığı ortak iyilik adına yazmamız gerekiyor, misyonu da bunun etrafında toplamamız gerekiyor, misyonu da bunu etrafında toplardım zaten "hadi bakalım arkadaşlar" diyerek harekete geçiririm…" (K1)

"…Ortak bir misyon üstlenmek konusunda da bir arada çalışırken grup dinamiklerini göz ettirdim grupları doğru ayarladım. Çünkü bazen çok büyük bir grupla bir çalışma yapıyorsunuz grup dinamiğini ayarlayamazsınız orada zaten kaos çıkacağı belli oluyor bu yüzden küçük çalışmak daha sağlıklı ve grup dinamiği yönetmek daha verimli çalışmamızı sağlar. Daha sonra grubu da büyütebilirim, grubu karma planlarım, seviye gözetmem. Seviye sınıfı yapmadım, çünkü insanlar bizde toplumda karışık yaşıyor, seviyeye göre değil, karma bir toplum içindeyiz, çocuklar dışarıda her şeyi görüyor, dolayısıyla bunu okulda da görmeleri lazım ve birbirimizden de bir şeyler öğrenmemiz gerek aynı özelliklere sahip gruplarla çalışırsanız bana göre bir adım yol alamazsınız yerinizde sayarsınız… (K5)

"…Okulumuzda her öğrenci bireysel olarak kıymetli ve öğrencilerin kültürel kökenleri önemli. Okulumuzun ortak vizyonu ve misyonu; öğrencilerin her biri için eşit fırsatlar sunmak, öğrencilerin kültürel kökenlerini övmek ve öğrencilerin farklı kültürlerden gelen bireyler olarak nasıl bir arada çalışabileceklerini öğrenmektir..." (K19)

"…Sosyal etkinlikler, projeler ve eğitim programları gibi etkinlikler yoluyla da bir araya getirmeyi deniyorum. Bunların yanı sıra, okulumuzda çeşitli kültürel etkinlikler düzenliyoruz. Bu etkinlikler arasında, farklı kültürlerden gelen öğrenciler ile konuşmalar, başka kültürler hakkında konferanslar ve sosyal etkinlikler yer alıyor. Okulumuzun öğrencilerinden oluşan kültürel komitelerimiz de öğrencilerin farklı kültürlerini öğrenmelerine ve bir araya gelmelerine yardımcı oluyor… Ayrıca, tüm öğrencilerin eşit olarak dikkate

alınmasında, okulun kurallarının herkes için aynı ve adil olmasında ve her kültüre saygı gösterilmesinde ısrar edeceğim. Öğrencilerin kültürlerinin, farklı yaşam tarzlarının ve kişisel tercihlerinin okul politikalarımızın bir parçası olmasını sağlamak için, iş kararlarımızı farklı kültürler ve farklı bakış açılarıyla nasıl etkileyebileceklerini ve bunu nasıl değerlendirebileceklerini anlamaya çalışacağım." (K17)

"...Ekstra bir şey yapmamıza çok da gerek kalmıyor Milli Eğitim Bakanlığı ne yapmamız gerektiği bilgisini bize aktarıyor, o çerçevede hareket ediyoruz. Zaten eğitimimizde milli eğitimde ayrımcılık yok. Din, dil, ırk farkı gözetmeksizin herkesi kapsayan insanı önemseyen müfredatta onların nasıl yönetileceğini de milli eğitim tarifince uygularız..." (K7)

"...Öncelikle okulun etkinlikleri ortak vizyon ve misyon etrafında toplamaya çok elverişli, katkı sağlıyor. Mesela biz İstiklal Marşı'nı güzel okuma yarışması yaptık birinci olan çocuk Suriyeliydi. Orada baktığımız şey ahenkle duygulu okumaydı. Çanakkale şehitlerini anma gününde resim yarışmaları yaptık, orada yine yabancı bir öğrenci ilk üçe girdi. Burada ortak vizyon ve misyon, etkinliklerle gerçekleştiriliyor. Koşu yarışması, köprüde yapılan, tıpkı bunun gibi etkinliklerde herkesin katıldığı ortaklaşa hareket şansı tanıyoruz. Fark etmeden de çocuklar buna dahil olup gidiyor yarışmalar yapıyoruz. Hem yetiştirme kursları dili aktif bir şekilde öğrenmek için dersler. Diyoruz ki dışarıda da Türkçe film izleyin. Bunlardan örnek verebiliyorum. Bizim yaptığımız biraz da yarışma ruhuna sokmak böyle bir başarı var. Onu sergileyelim ki diğerleri de özensin, ortak olmaya çalışsın. Genellikle de pozitif yönde motivasyon içindeyiz. Kötü örnek gösterdikçe kötü örneklerin sayısı artıyor, bakın şöyle bir kötülük yapılmış siz bunu yapmayın deyince bakıyoruz ki sayısı artmış, kavga etmeyin diyoruz kavga artıyor. Ama bakın burada bir futbol yarışması var çocuklar gelin katılın dediğimizde kavgayı unutup herkes yarışmaya kanalize olabiliyor. O yüzden pozitif motivasyon sağlamaya çalıştık, çoğunlukla da başardık, ufak problemler çıksa da bir de Milli Eğitim'in şöyle bir politikası var; Her ilde her ilçede etnik sporlarımızı öğreten

yarışmalar, satranca benzer mangala gibi oyunlar, hedef oyunları var. Bunlarla ilgili turnuvalar yapılıyor mesela satranç herkes biliyor İngilizce konuşmak gibi bir şey, satranç turnuvasında 1. olan çocuk diğerlerine de örnek oluyor. Hem kültürel hem de evrensel faaliyetler ile yarışma ruhu ile kaynaşma sağlıyoruz…" (K3)

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellikleri ve Davranışlarının Geliştirilmesi

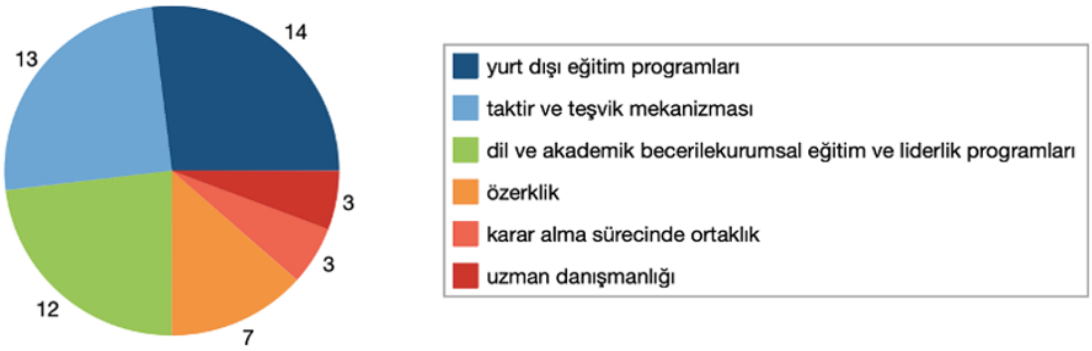
Araştırmanın altıncı alt amacında okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının geliştirilmesi için MEB üst yönetiminin, İl ve İlçe MEM'lerin neler yapabileceği tespit edilmek istenmiştir. Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının geliştirilmesine ilişkin tema, kod ve kodların belirtilme sıklığı Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4. 7 Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranışlarının Geliştirilmesi

Tema	Kod	Belirtme Sıklığı
MEB Üst Yönetimi Neler Yapabilir?	Yurt dışı eğitim programları	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K19
	Taktir ve teşvik mekanizması	K1, K3, K4, K5, K6, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20
	Dil ve akademik becerilere yönelik kurumsal eğitim ve liderlik programları	K1, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K17, K18, K20
	Özerklik	K1, K2, K4, K6, K8, K10, K12
	Uzman danışmanlığı	K14, K15, K19
	Karar alma sürecinde ortaklık	K11, K14, K17
İl ve İlçe MEM'ler Neler Yapabilir?	İlçe bazında lider geliştirme programları	K4, K5, K6, K8, K15, K17, K20
	Ulusal ve uluslararası okullar arası etkileşim	K4, K6, K15, K17
	Yerel öncelikleri belirlemek ve ihtiyaç analizi yapmak	K1, K4, K6
Okul Yöneticisinin Kişisel Çabaları	Bireysel çaba	K6, K15, K17

Neler Olabilir?

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının geliştirilmesi için neler yapılabileceğine ait katılımcı görüşleri "MEB üst yönetimi neler yapabilir?" "İl ve İlçe MEM'ler neler yapabilir?" temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Şekil 4.12 ve Şekil 4.13'te verilmiştir.



Şekil 4. 12 MEB Üst Yönetimi Neler Yapabilir?

Şekil 4.12'de verilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *"...Kamu yönetiminde kaymakamlara yapıldığı gibi, yanlış bilmiyorsam İngiltere'ye gidip eğitim alıyorlarmış, yöneticiliği öğrenip oradan buraya dönüyorlarmış. Belki öyle bir şey olabilir bizim için de. Nereden başlayacağınızı bilmemiz için bir yol haritası ihtiyacımız var. YOGEP diye geçen yönetici geliştirme projesi var. Ama dediğim gibi çok etkili değil. Okul müdürlerine de bunu yapmak için özel bir program hazırlanabilir. Böylece önüne bir amaç koyulabilir ve denir ki bakın biz buraya bu eğitime gidiyoruz, dilinizi geliştirin bir teşvik olur dil geliştirmek için de aynı zamanda fırsat olur, teşvik olur. Kaymakamlığa yeni atılan bir kişi için İngiltere'ye bir gezi olduğunu biliyorum. Bu neden müdürlere de olmasın? Madem böyle bir şey yapılabiliyor iyi sistemin olduğu yere müdürler de götürülebilir ama Finlandiya olmasın lütfen, gerçekten karşılaştırılan ülkeler arasında çok büyük fark var, 5 milyonluk bir ülkenin eğitim sistemini*

bana örnek gösteriyor. Biz burada 80 milyona eğitim vermeye çalışıyoruz. Bize mesela Singapur'u örnek gösteriliyor, anlamlı bir örnek. Yani bizim gibi kalabalık olup da başarısı yüksek olan okulların sorunlarının sistemin çıkmazların üstesinden nasıl gelmişler, bana onu örnek göstersinler, beni oradaki sistemi görmeye yönlendirsinler. Bizim gibi bir diğer ülke hangisiyse onu incelemek gerekiyorsa, benzeyen kültür, benzer yapı neredeyse, hangisini izlemek gerekiyorsa, doğu-batı fark etmeksizin benzer olanından örnek almalıyız ki ilerleyebilirim. Bunlar kalabalık ülkeler bu kalabalık ülkelerin yöneticileri nasıl çareler üretiyor? O noktada projeler, eğitimler geliştirici olurdu. Finlandiya modeli göstermeleri gerçekçi değil, gerçekten bizleri soğuttu bu söylemler. Finlandiya'da olsak herhalde bizim de işleriniz gayet güzel giderdi, bana çocuk oyuncağı gibi geliyor…" (K7)

"…Yeniliklere açık olma hali devreye girdiği için bu alanda yurtdışı projelerini çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Milli Eğitim bu konuda gerçekten güzel işler yapıyor. Erasmus projesi, diğer Avrupa Birliği projeleri bunların yaygınlaştırılması gerekir. Ben mesela geçen yıl toplamda iki üç proje için yurt dışında bulundum 6-7 ülke gezdik Her gittiğim yerde açıkçası şunu yaptım; Kendi kültürlerinin birbirlerine entegre süreçlerinin nasıl ilerlediğini, okul yönetimini inceledim. Hangi aşamalardan geçtiğini nasıl bir strateji, mevzuat yapısı olduğunu öğrenmeye çalıştım. Bu şekilde kendimi geliştirmeye gayret ettim. Bizim kullanabileceğimiz farklı örnekler Türkiye'ye uyarlanabilecek yararlı faaliyetler stratejiler öğrenmeye gayret ettim. Bu eğer bir kültür olarak yayılırsa bize sadece orada gezme dolaşma, selfie çekme değil de etkili bir deneyim kazanma şeklinde olacaksa bu sistemi alırsak neler olabilir şeklinde kafa yorarsak yararlı olacağını düşünüyorum... Vizyon genişliği yaratıyor açıkçası. Farklı ülkeler, kültürler görmek aydınlatıcı Dünya vatandaşlığı, bizim için daha iyi stratejiler nasıl geliştirilebilir noktasında kesinlikle yurtdışı deneyimi gerekli. Belki genel anlamda ülkenin eğitim yapısı ile ilgili ne gibi önlemler alınabilir, değişiklikler olabilir, onlara bakılabilir. Bu gerçekten okul müdürlerine katkı sağlıyor. Özellikle ben farklı kültürler görmekten oldukça yararlanıyorum. Bizden çok farklı

sistemler gördüm uyarlanabilir şeyleri olabildiğince okul içi projeleri şeklinde almaya gayret ediyorum. Biz de yapabiliriz diye düşünüyoruz. Milli Eğitim bu anlamda genel olarak bizlere, dış ülkelerde yapılan projelerini, okulların sistemlerini, eğitim sistemi üzerine iyi şeyleri öğrenin derse, olursa güzel olur… Yurt dışına gidip gelen müdürlerine gördünüz neler yaptınız şeklinde dinleyip bir dönüt alabilir. Bu gezileri bir öneri şeklinde geri dönüş olarak almaması bir eksiklik, değerlendirme eksikliği diye düşünüyorum…"Gittiğiniz ülkenin eğitim sisteminin ne artısını gördüğünüz?" gibi bir soru ile muhatap olmadım açıkçası. Eğitimde gidip inceleme görme üzerine çalışmalar var ama yurt dışında deneyim üzerine bir eğitim modeli yok. Bütün bunların yanında mevzuat genel sınırlılık bir engel teşkil ediyor bizim için. Zaten gezip gördüklerimizi de mevzuat çerçevesinde uygulanabilir olup olmadığını düşünüyoruz. Ekstra bir şey maalesef yapamıyoruz. Bakanlığın Yükseköğretim Genel Müdürlüğü var. Orada açıkçası farklı ülkelerin sistemlerini gözlemleyip ona göre müfredatta değişiklikler yapabilirler diye düşünüyorum. O kanal vasıtasıyla mevzuatta değişiklikler olabilir. Japon modeli vesaire takip ediliyor ama bunların yapılabilirliği adına bir adım var mıdır? Bunu sahada görmek çok mümkün değil..." (K15)

"…Dünyada yeni yeni başlayan eğitim yönetimi okuyan insanların yurtdışı deneyimi kazanması bizde de başlatılabilir geçici süre ile yurtdışına gönderilen ve deneyim kazanıp ülkede iyileştirilmesi gereken alana dokunması beklenen kişiler için özel bir program geliştirilebilir… (K10)

"…Kararlara ortak edilmeli, hesap verilebilir yapılar görmeli, bunun dışında kişiyi tatmin edecek motive edecek performans teşvik edilmeli, bakın performans ölçülmeli demiyorum, iyi çalışmalar artı destekler sağlamalı. Mesela yüksek lisansı olanlara ekstra teşvikler verdiler, performans ölçmediler teşvik oldu. Performansı teşvik ederek gitmemiz lazım, iş tatmini duyuyor olması, okulda rahat olması lazım, ihtiyaçlarının gideriliyor olması lazım…" (K1)

"...Mesela bazı uygulamalar var; yönetici değişim hareketliliği, öğretmen değişim hareketliliği. Erasmusplus var ama içerik ve işleyişle ilgili kimsenin bilgisi yok. Bu alanlar çok fazla emek, yoğunluk gerektiren, dil bilmeyi gerektiren alanlar. Öğretmen gelişim ağı dediğimiz bir bölüm var. Bundan da pek bilgimiz yok. Yavaş yavaş şekilleniyor herhalde. Buna da katılacağız. Yurtdışı ile ilgili Erasmus programı var, bunun da çok fazla detayı var açıkçası. Bu noktada en çok engel dil yeterliliği konusunda eksiklik var. Ulusal Ajansı başvuru yapmak dil olarak iyi ifade kullanmak bu konuda zayıf durumdayız. Ben bu dil bu sınavlardan belli bir seviyede dil puanı aldım, bu puan ile gelmek istediğim yere gelebildim ama akademik bir metin, yabancı metin veya ulusal ajansa İngilizce bir metin yazmak, yurtdışına seyahat edip oradaki müdürlerle konuşmak, bunu yapamam. Bu konularda bize eğitim vermeli. Milli Eğitim Bakanlığımız esasında yurtdışında müdürlerle etkileşimler için buradaki Türk müdüre dil ve akademik beceriler kazandırmalı. Bakanlık yurt dışına gezileri arttırabilir, gezip görmek de etkili. Oralardaki eğitimlere, seminerlere, paylaşımlara, kongrelere götürmek için ve motive edebilir..." (K8)

"...Kişiler farklılaşabilmeli, farklı uygulamalara girebilmeli ama yumuşak becerilere girebilmeli, Ulusal ajans, AB'nin akredite ettiği Türkiye'deki kurum, aracılığıyla gidiyoruz, tabi ki MEB bizi görevli izinli sayıyor, destekliyor ama mesela ben rapor yazıyorum, raporum ulusal ajansa gidiyor. Bunların aralarındaki koordinasyon, yurt dışı koordinasyonu arttırılmalı. Ama en önemli şey şu; kültürle küreyi uyarlamak istiyorsak özerk davranışları vermeliyiz Adam gitti yurt dışında bir şey gördü hoşuna gitti, mesela müfredat, pedagoji, ölçme değerlendirme boyutunda veya yönetim boyutuna bir uyarlama bir değişim yapacak okulda. Bu müdür bunu yapamıyorsa okulu farklılaşamıyor... Özerklik burada çok önemli, yetkisel özerklik. Siz yöneticinin performansını ölçtüğünüz zaman bir de yurtdışı uygulamalarına gönderdiğiniz zaman, biraz yetkisini arttırdığınız zaman, finansman olur insan kaynağı olur, örneğin öğretmenini değerlendirebilsin, müdür yardımcısını belirleyebilsin, yani ekip üyelerini veya müfredata ekleme çıkarma yapabilsin..." (K1)

"...MEB yurt dışı deneyimini etkili planlamalı, tanıtımını yapmalı, özendirici ve kolaylaştırıcı olmalı, mesela her okuldan iki öğretmen gitsin gelsin yani, iyi örnekleri bulsun alsın getirsin, öğretme platformu kurulsun, paylaşım yapılsın. Bu yapılıyor mu? Rastlamak güç, yapılan varsa da gezelim görelim boyutunda kalıyor. Nitelikte sıkıntı var..." (K10)

"...Küresel lider deyince canlı, aktif yöneten, yönlendiren, çekip çeviren akla gelir ama sitemimiz bizi pasif halde tutmakta..." (K12)

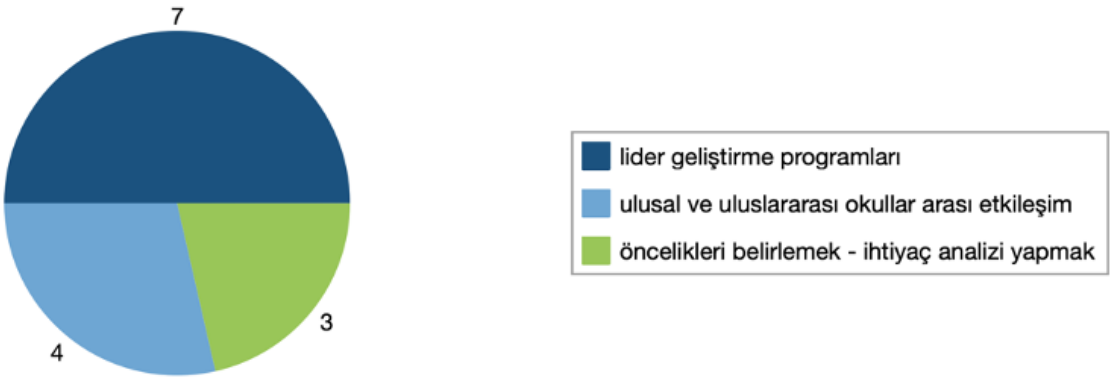
"...Yurt dışı ilişkiler genel müdürlüğü var, AB dış ilişkiler genel müdürlüğü var. Bu kurumları çeşitlendirmek lazım, mesela o siteleri kolaylaştırmak lazım, çok karışık gerçekten. Bir de sürekli bilgilendirmeler yapmak lazım başka bölgelere de kayıyor olmamız lazım, Türk birliği ülkelerine de o coğrafyayla iş birliğini arttırmamız gerekiyor..." (K2)

"...Gereksiz projeler yerine biraz daha faydalı çalışmaları Milli Eğitim yaptırabilir. Pratikte de öğretecek içi dolu, etkili, Dünya ile bütünleşen projeler olmalı. Birçok şey Dünya'da böyle oldu. Tüm riskler göze alınmalı. Ama sonunda iyi bir şey ortaya çıkıyor, bundan korkmamalıyız. Bizde biraz güç kullanmak zorlamakla harekete geçirme var. Biraz da müdürlerin iç dünyasının buna yönelik olması yönünde teşvikler olmalı..." (K6)

"...Artık dünyada diplomasi değişti, softpower; yumuşak güç. Mesela yurt dışında Türkçe okullarının sayısını arttırmak. Bir turiste Türkçe öğretebilmek. Yurtdışı için Maarif vakfımız var 500 okula yakın sayısı ile yaklaşık 67 ülkede hizmet veriyor. 2016'da kurulmuş önemli bir kurum. Güzel bir örnek. Bunları yaygınlaştırmalıyız..." (K1)

"...Bakanlık üst yönetim olarak eğitimleri artırabilir. Milli Eğitim bunu projelerle yapıyor mesela. Erasmus projelerine dahil olabiliyoruz. Ama bu bizim öğrencilerimiz için çok uluslu düşünmeleri için değil, kendi projemizi dünyada işbirliği içerisinde götürmek için. Mesela geri dönüşümle ilgili bir proje yapıldı okulumuzda. Bunu biz uluslararası Erasmus programına dahil olarak örneğin İtalya'nın bir şehrinde öğrenciler de aynılarını yapıyorsa ortak olur musunuz diyoruz, davet ediyoruz. Buna dahil olurlarsa

öğrencilerimiz gidiyor veya karşıdan geliyor. Buna da katkı sağlamış oluyoruz öğretmen değiş tokuşu olmuyor. Öğretmenler hem gözlemci olarak hem rehber olarak gidiyor. Diğer öğretmenlerle görüşmeler okulu gözlemlemeler yapabiliyor. Orada genel anlamda öğrencilerin başında duruyor, rehberlik ediyor Eğitim amaçlı gitmiyor…" (K4)



Şekil 4. 13 İl ve İlçe MEM'ler Neler Yapabilir?

Şekil 4.13'te verilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"…İl ve ilçe MEM'ler ise okul müdürlerinin liderlik özelliklerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler, sunumlar ve workshoplar düzenleyebilir… İletişim becerileri ve muhakeme yeteneği geliştiren hizmet içi eğitimler, yönetici seminerleri, yurtdışı gezileri yurtiçi gezileri olabilir, yapılmalı. Benim gördüğüm en büyük eksiklik kendi toplumumuz için konuşuyorum muhakeme yeteneğimiz düşük ya da kullanmıyoruz bu şekilde eğitilmedik. Sen bir lider olacaksan öncelikle doğru muhakemeyi biliyor olman lazım…" (K5)

"…Aynı şey İlçe Müdürlükleri için de geçerli. Yurt dışına gidip gelen müdürlerine gördünüz neler yaptınız şeklinde dinleyip bir dönüt alabilir. Orada ilçelere veya bazı belediyelere bağlı okullar oluyor. "Orada süreçler nasıl ilerliyor, nasıl bir iletişim var aralarında bunlarla ilgili ne önlemler alıyorlar" bize aktarın deseler mesela, gerçekten yarar sağlayabiliriz kendi kültürümüzü koruyarak üstüne ne ekleyebiliriz. İl ve İlçe MEM'ler

düşünmeli. Bu gezileri bir öneri şeklinde geri dönüş olarak almaması bir eksiklik değerlendirme eksikliği diye düşünüyorum…" (K15)

"…İl ve ilçe MEM'ler ne yapmalıdır? Çok gereksiz projelerle bizim zamanımızda almak yerine biraz daha değişen dünyaya ayak uydurmak için ayakları yere sağlam basan bugün Dünya nereye evrildiyse oraya bakmak onlara yönelik daha çok faydalı projeler yapılmalı…" (K6)

"…İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ise okullara liderlik geliştirme programları tanıtmak, öğretmenlerin liderlik programlarına katılmalarını sağlamak, okullardaki başarıyı artırmak ve öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programlarını desteklemek gibi etkinlikler gerçekleştirebilir…" (K20)

"…İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin, okul müdürlerinin küresel liderlik özelliklerini ve davranışlarını geliştirmeleri için öncelikle kendi il ve ilçelerindeki okul müdürlerinin önceliklerini belirlemeleri ve bu öncelikleri gerçekleştirecek uygun stratejiler geliştirmeleri gerekir...Ayrıca, okul müdürlerinin yeterlilik ve kurumsal sorumluluklarının üstlenebilmeleri için eğitim programları, topluluk destekleri ve kaynakların sağlanması da önemli..." (K17)

"…Çalışma prensibimiz Bakanlığın aldığı kararlara uyguladığımız için İl Milli Eğitim Müdürlükleri de aynı şeyi yapıyor, İlçe Milli Eğitimde. Sadece il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bir yere kadar. Bakanlık ne yaparsa onu bize ileterek iş yapıyor. Biz yukarıdan aşağı otokratik bir sistem içindeyiz, ilçe en alt basamak uygulayıcısı artık burada. Uygulama noktasında prensibi en başından sonuna kadar koruyarak yenilemek belki de iyi olurdu. Aksayan yönler oldu çünkü. Her okul aynı değil, her idareci de aynı değil. Ben işimi layığı ile yapmaya çalışıyorum, gelen emir varsa zamanında vaktinde tam anlamıyla yapmaya çalışıyorum. Bunun göz ardı edildiği noktalar olabiliyor. Bu konuda hassasiyet gösterilmesi gerekli diye düşünüyorum. İşini iyi yapanın takdir edilmesi gerek. Biz politika belirlemiyoruz kafamıza göre hareket etmiyoruz. Niyet bekliyoruz…" (K4)

"Okul yöneticisinin kişisel çabaları neler olabilir?" alt temasına ait katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *"...Bakanlığın yurtdışına eğitim gezisi var aslında ama sağlıklı bir şekilde işliyor mu? Tartışılır. Sanki hep aynı okul kademelerinde yapılıyor. Ben ilkokul müdürü olduğum için şunu söyleyebilirim; yurtdışı bağlantılı etkinlik sayısı bizde kısıtlı, çocuklarımız küçük olduğu için. Ama lise müdürleri bu alanda daha şanslı. Daha yetişkin bireyler gidiyor. Yaş ortalaması yüksek olduğu için onlar yurtdışına açılabilir. Bakanlık öğrenci haricinde de okul müdürleri, müdür yardımcıları, hatta ara ara öğretmenlerimizi gönderiyor. Maddi kaygılar burada ön plana çıkıyor. Ayrıca bu geziler gerçekten çok fazla yerine ulaşılıyor mu eleştirilir, amacına ulaşmıyor. Bir, yeterli değil sayı olarak, iki niteliğine bakarsak amacına ulaşmıyor. Esasında okulların kendi çabasına da bağlı bir proje yapılıyor. Proje vasıtasıyla bir şekilde yurtdışına gitmeye çalışıyor okul müdürü, buna dahil olabiliyor ama ilkokul öğrencileri ile yurtdışı projesi kolay kolay yapamazsın aile tedirgindir olur, göndermek istemez. Siz orada zorlanırsınız gibi gibi... Müdür etkin, aktif ise bunu yapabiliyor değilse inanmıyorsa kültürel liderlik yönü ağırsa okulu dışarıya açmıyor. Bakanlık bunu tesadüfe bırakmamalı, tam tersi kendisi düzenlemeli bir anlamda eksikliği veya müdürlerin elinde olmamalı. Ben bir müdür olarak öğretmenlerimi yurt dışına çıkmaları için baskı yapıyorum hiç çıkmayan öğretmen var. Cesaretlendiriyorum adeta zorluyorum. Sonra döndüğümüzde onların değiştiğini fark ediyorum, Dünya'ya bakış açıları değişiyor, kendilerine özgüvenleri artıyor ve sonrasında diyorlar ki "müdürüm bir daha ne zaman gidiyoruz" ama baştan niyeyse bunu zorluyoruz, müdürler bu noktada zorlayıcı olan başlangıcı yapmalı. Ama önce sorunlarımız hep aklımıza geliyor, mesleki deformasyon..." (K6)*

> *"...İspanya, Polonya, İsveç, Litvanya, Hırvatistan'a Erasmus projesi ile gittim. Projelerin özel amaçları doğrultusunda, etkinlikler için gittik gönüllülük üzerineydi, yapılan çalışmalar kültür ve gönüllülük üzerineydi. Projelerin özel amaçları yanında ben de kişisel olarak deneyim kazanmak konusunda gezimi tamamladım. Farklı ülkelerde örnekleri, projeleri,*

stratejileri görmek adına hem ortak noktamız olduğunu hem de çatışmalarımızın olduğunu çok net görebildim. Özellikle Avrupa ülkelerinde gördüğüm kadarıyla din olgusu genelde çatışma alanı yaratıyor. Anlaşılır bir durum da zaten. Ortak noktalarımız da yok değil. Özellikle edebiyat konusunda kitap okumalarında doğruyu, güzeli görme, bulma konusu, evrensel değerler… Belli zaten, bunlar fark ediliyor. Burada her kültür geçmişinin yükünü omuzlarına alarak onun temsilcisi olarak gezisini yapıyor ama yine de ortak noktada buluşma konusunda kültürlerarası saygılı olma noktasında durmamız lazım…" (K15)

4.2.Nicel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeve ve yöntemsel bağlamda nicel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 502 öğretmenin, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını değerlendirmeye yönelik verdikleri puanların her bir alt boyut için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4. 8 Küresel Liderlik Ölçeği Alt Boyut Puan Dağılımlarını Belirlemek İçin Hesaplanan Betimleyici İstatistikler

Boyut ve Temalar	En düşük	En yüksek	Ortalama	Std. Sap.
Karizmatik Değer Bazlı	1	7	6.19	0.59
Vizyoner	2	7	6.70	0.63
İlham Verici	1	7	6.48	0.72
Özverili Fedakarlık	1	7	5.07	1.24
Dürüst	1	7	6.66	0.66
Kararlı	1	7	6.50	0.76
Performans Odaklı	1	7	5.72	1.07
Takım Odaklı	1	7	5.49	0.43
İşbirlikçi Takım Oryantasyonu Liderliği	1	7	6.51	0.71
Takım Bütünleştirici	1	7	6.68	0.66
Diplomatik	3	7	6.26	0.79
Kötü Niyetli	1	7	1.34	0.83
İdari Olarak Yetkin	1	7	6.65	0.67
Kendini Koruma	1	7	3.36	0.80
Benmerkezci	1	7	1.72	0.95
Statü Bilinci	1	7	4.40	1.38
Çatışma Tetikleyici	1	7	3.85	1.18
Yüz Koruyucu	1	7	2.63	1.38
Prosedürel	1	7	4.17	1.26
Katılımcı	1	7	2.26	1.07
Otokratik	1	7	2.23	1.20
Katılımcı Olmayan	1	7	2.30	1.25
İnsan Odaklı	1	7	4.98	1.27
Alçak gönüllülük	1	7	5.60	0.92
İnsancıl	1	7	6.22	1.03
Otonom Özerk	1	7	4.18	1.25

Vizyoner Liderlik alt boyutu için elde edilen puanlar 2 ile 7 aralığında değişmektedir ($\bar{X}$=6.70, SS=0.63).

Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranış düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yukarıdaki tabloda verilen "karizmatik değer bazlı" "takım odaklı" "kendini koruma" "katılımcı" "insan odaklı" ve "otonom" olmak üzere 6 temanın ve alt maddelerinin, öğretmenlerin;

- Cinsiyet,
- Öğrenim düzeyi,
- Mesleki kıdem,
- Kendi okullarındaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti

Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik alt boyutunda yer alan her bir tema için öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın ve erkekler arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 4.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4. 9 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Özellik ve Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	df	p
Vizyoner	Kadın	337	6.78	0.52	4.27	500	0.001**
	Erkek	165	6.53	0.80			
İlham Verici	Kadın	337	6.54	0.63	2.73	500	0.007**
	Erkek	165	6.35	0.86			
Özverili Fedakarlık	Kadın	337	4.95	1.29	-3.07	500	0.002**
	Erkek	165	5.31	1.12			
Dürüst	Kadın	337	6.71	0.57	2.31	500	0.021*
	Erkek	165	6.57	0.80			
Kararlı	Kadın	337	6.57	0.69	3.06	500	0.002**

	Erkek	165	6.35	0.86			
Performans Odaklı	Kadın	337	5.68	1.06	-1.36	500	0.174
	Erkek	165	5.82	1.08			
Karizmatik Değer Bazlı	Kadın	337	2.10	0.96	0.90	500	0.370
	Erkek	165	2.59	1.21			

Not: *p<0.05; **p<0.01.

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi "vizyoner liderlik" alt teması için kadın ve erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (*p<0.01*). Gözlenen bu farklılaşma, kadın öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerden elde edilen "ilham verici liderlik" alt teması için gözlenen puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir (*p<0.01*). Tablo incelendiğinde, kadın öğretmenlerden bu alt boyut için elde edilen puan ortalamaları anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Benzer şekilde "özverili fedakârlık" alt teması için elde edilen puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır (*p<0.01*). Tablo 4.9'da yer alan değerler incelendiğinde, erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerden, "dürüst liderlik" alt teması için elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analizi gözlenen farklılaşmanın istatistiksel olarak manidar düzeyde olduğunu göstermiştir (*p<0.05*). Buna göre, kadın öğretmenlerden bu alt boyut için elde edilen puan ortalamaları anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Son olarak, "kararlı liderlik" alt teması puan dağılımları açısından değerlendirildiğinde ise, gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir (*p<0.01*). Gözlenen bu farklılaşmayı, kadın öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olması belirlemiştir.

Diğer taraftan, “performans odaklı liderlik” alt teması ve “karizmatik/değer bazlı liderlik” alt boyutunun tamamı için kadın ve erkeklerden toplanan puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir (*p>0.05*).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin “takım odaklı liderlik özellik ve davranışları”na yönelik alt boyutu ve bu alt boyutta yer alan temalar için verdikleri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilebilmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar T testi analiz sonuçlarına Tablo 4.10’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 10 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	df	p
İşbirlikçi Takım Oryantasyonu Liderliği	Kadın	337	6.21	0.52	2.21	500	0.028*
	Erkek	165	6.15	0.72			
Takım Bütünleştici	Kadın	337	6.55	0.61	4.50	500	0.001**
	Erkek	165	6.41	0.86			
Diplomatik	Kadın	337	6.77	0.50	5.17	500	0.001**
	Erkek	165	6.49	0.88			
Kötü Niyetli	Kadın	337	6.39	0.72	-5.42	500	0.001**
	Erkek	165	6.01	0.87			
İdari Olarak Yetkin	Kadın	337	1.21	0.60	4.44	500	0.001**
	Erkek	165	1.62	1.13			
Takım Odaklı	Kadın	337	4.90	1.31	3.29	500	0.001**
	Erkek	165	5.14	1.17			

Not: *p<0.05; **p<0.01.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden “işbirlikçi takım oryantasyonu liderliği” alt teması için elde edilen aritmetik puan ortalamalarının, cinsiyet değişkeni açısından ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda gözlenen farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir (*p<0.05*). Gözlenen bu farklılaşma, kadın öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının bu alt boyutta daha yüksek olmasına bağlıdır.

Benzer şekilde, araştırmada görüşlerine başvurulan kadın ve erkek öğretmenlerden "takım bütünleştirici" alt teması için elde edilen aritmetik puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.01$). Tablo 4.10'da yer alan her iki grup için hesaplanan puan ortalamaları incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşma kadın öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ayrıca, "diplomatik liderlik" alt teması puan dağılımları açısından değerlendirildiğinde ise, gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerden elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.01$). Gözlenen bu farklılaşmayı, kadın öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olması belirlemiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerden "kötü niyetli liderlik" alt teması için toplanan puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı elde edilen bir diğer bulgudur ($p<0.01$). Tablo 4.10 incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşma kadın öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

"İdari olarak yetkin liderlik" alt teması puan ortalaması açısından değerlendirildiğinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin dağılımlarının istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır ($p<0.01$). Gözlenen bu farklılaşma erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olmasına bağlıdır.

Son olarak "takım odaklı liderlik" alt boyutunun tamamı için elde edilen puanların kadın ve erkekler için aritmetik puan ortalaması açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılaşmada erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür ($p>0.01$).

Okul yöneticilerinin "kendini koruma liderlik" düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 11 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	df	*p*
Benmerkezci	Kadın	337	6.74	0.57	-6.17	500	0.001**
	Erkek	165	6.46	0.81			
Statü Bilinci	Kadın	337	5.53	0.34	-1.21	500	0.227
	Erkek	165	5.40	0.57			
Çatışma Tetikleyici	Kadın	337	1.55	0.73	-3.09	500	0.002**
	Erkek	165	2.08	1.20			
Yüz Koruyucu	Kadın	337	4.35	1.42	-3.93	500	0.001**
	Erkek	165	4.51	1.31			
Prosedürel	Kadın	337	3.74	1.20	-1.50	500	0.134
	Erkek	165	4.08	1.11			
Kendini Koruma	Kadın	337	6.26	1.01	-4.61	500	0.001**
	Erkek	165	6.14	1.07			

Not: **p<0.01.

Ele edilen bulgular göre gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerden "benmerkezci liderlik" alt teması için elde edilen puan dağılımları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (*p<0.01*). Gözlenen bu farklılaşmada, kadın öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, kadın ve erkek öğretmenlerin "çatışma tetikleyici liderlik" alt teması için gözlenen puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı elde edilen bir diğer bulgudur (*p<0.01*). Tablo 4.11 incelendiğinde, bu farklılaşmada erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Benzer şekilde "yüz koruyucu liderlik" alt teması için elde edilen aritmetik puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmiştir (*p<0.01*). Gözlenen bu farklılaşma, erkek öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin Kendini Koruma alt boyutunun tamamı için verdikleri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır (*p<0.01*). Tablo 4.12'de yer alan değerler incelendiğinde, kadın

öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan, Statü Bilinci ve Prosedürel alt boyutları için gerçekleştirilen analizlerde ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlemlenmemiştir (*p>0.05*).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Katılımcı Liderlik alt boyut ve temaları için elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre ne düzeyde farklılaştıklarının değerlendirilmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4. 12 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	df	p
Otokratik	Kadın	337	2.47	1.31	-3.89	500	0.001**
	Erkek	165	2.97	1.45			
Katılımcı Olmayan	Kadın	337	4.11	1.24	-4.66	500	0.001**
	Erkek	165	4.29	1.28			
Katılımcı	Kadın	337	5.58	0.93	-4.89	500	0.001**
	Erkek	165	5.64	0.92			

Not: **p<0.01.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Otokratik alt temasına verdikleri aritmetik puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (*p<0.01*). Tablo 4.12'de yer alan her iki grup için hesaplanan puan ortalamaları incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşmanın erkek öğretmenlerin puanlamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ayrıca, Katılımcı Olmayan alt tema puan dağılımları açısından değerlendirildiğinde ise, gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir (*p<0.01*). Gözlenen bu farklılaşmanın erkek öğretmenlerden elde edilen puanın yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin Katılımcı alt boyutunun tamamı için gözlenen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı elde edilen bir diğer bulgudur ($p<0.01$). Tablo incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşmada erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin insan odaklı liderlik düzeylerinin cinsiyete göre ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4. 13 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	df	p
İnsan Odaklı	Kadın	337	3.24	0.73	-1.98	500	0.048*
	Erkek	165	3.59	0.88			
İnsancıl	Kadın	337	2.08	1.11	1.23	500	0.219
	Erkek	165	2.52	1.32			
Alçak gönüllük	Kadın	337	4.00	1.20	-0.68	500	0.500
	Erkek	165	4.54	1.27			

Not: *p<0.05.

Elde edilen bulgular göstermektedir ki İnsan Odaklı Liderlik Ölçeğinin tamamı için cinsiyete göre bir farklılaşma gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Gözlenen bu farklılaşma erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan, İnsancıl ve Alçakgönüllülük alt temaları için gözlenen farklılaşmalar ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin Otonom/Özerk Liderlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 14 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	df	p
Otonom Özerk	Kadın	337	2.12	1.15	-4.63	500	0.001**
	Erkek	165	2.66	1.35			

Not: **p<0.01.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Otonom/Özerk alt boyutu için aritmetik puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (*p<0.01*). Her iki grup için gözlenen puan ortalamaları incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşmada erkek öğretmenlerden elde edilen puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik alt boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 15 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sd	p
Vizyoner	Lisans	377	6.68	0.66	-1.13	500	0.257
	Lisansüstü	125	6.76	0.55			
İlham Verici	Lisans	377	6.45	0.77	-1.35	500	0.179
	Lisansüstü	125	6.55	0.52			
Özverili Fedakarlık	Lisans	377	5.01	1.22	-1.84	500	0.066
	Lisansüstü	125	5.24	1.29			
Dürüst	Lisans	377	6.64	0.68	-1.15	500	0.250
	Lisansüstü	125	6.72	0.58			
Kararlı	Lisans	377	6.51	0.76	0.53	500	0.598
	Lisansüstü	125	6.47	0.76			
Performans Odaklı	Lisans	377	5.72	1.08	-0.25	500	0.807
	Lisansüstü	125	5.74	1.04			
Karizmatik Değer Bazlı	Lisans	377	6.17	0.60	-1.29	500	0.198
	Lisansüstü	125	6.25	0.57			

Gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analizlerinde elde edilen sonuçlara göre, Karizmatik/Değer Bazı Liderlik alt boyutu ve alt temaları için gözlenen puan ortalamalarındaki farklılaşmalar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($p>0.05$).

Takım Odaklı Liderlik Alt boyutu ve temaları için farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilebilmesi için gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t test sonuçlarına Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4. 16 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sd	p
İşbirlikçi Takım Oryantasyonu Liderliği	Lisans	377	6.50	0.72	-0.24	500	0.812
	Lisansüstü	125	6.52	0.67			
Takım Bütünleştirici	Lisans	377	6.67	0.70	-0.52	500	0.604
	Lisansüstü	125	6.71	0.54			
Diplomatik	Lisans	377	6.26	0.82	-0.26	500	0.794
	Lisansüstü	125	6.28	0.69			
Kötü Niyetli	Lisans	377	1.34	0.83	0.03	500	0.980
	Lisansüstü	125	1.34	0.85			
İdari Olarak Yetkin	Lisans	377	6.65	0.69	0.27	500	0.790
	Lisansüstü	125	6.63	0.62			
Takım Odaklı	Lisans	377	5.48	0.45	-0.24	500	0.809
	Lisansüstü	125	5.50	0.36			

Elde edilen bulgular, Takım Odaklı Liderlik alt boyutu ve temaları için farklı öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler arasında gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak manidar olmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin Kendini Koruma Liderliği alt boyut ve temalarındaki puan dağılımlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerden elde edilen sonuçlara Tablo 4.17'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 17 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderliği Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sd	p
Benmerkezci	Lisans	377	1.72	0.96	-0.33	500	0.745
	Lisansüstü	125	1.75	0.90			
Statü Bilinci	Lisans	377	4.40	1.41	0.06	500	0.953
	Lisansüstü	125	4.40	1.30			
Çatışma Tetikleyici	Lisans	377	3.81	1.19	-1.32	500	0.186
	Lisansüstü	125	3.97	1.12			
Yüz Koruyucu	Lisans	377	2.63	1.34	0.04	500	0.969
	Lisansüstü	125	2.63	1.50			
Prosedürel	Lisans	377	4.20	1.25	0.94	500	0.346
	Lisansüstü	125	4.08	1.29			
Kendini Koruma	Lisans	377	3.35	0.80	-0.14	500	0.892
	Lisansüstü	125	3.36	0.80			

Elde edilen bulgular, Kendini Koruma Liderliği alt boyutu ve alt temaları için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Katılımcı Liderlik alt boyut ve temalarında elde ettikleri puan aritmetik ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.18'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 18 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sd	p
Otokratik	Lisans	377	2.21	1.18	-0.37	500	0.711
	Lisansüstü	125	2.26	1.24			
Katılımcı Olmayan	Lisans	377	2.31	1.25	0.24	500	0.814
	Lisansüstü	125	2.28	1.23			
Katılımcı	Lisans	377	2.26	1.06	-0.07	500	0.945
	Lisansüstü	125	2.27	1.12			

Tablo 4.18'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Katılımcı Liderlik alt boyut ve temaları için gözlenen aritmetik puan ortalamaları öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (*p>0.05*).

Öğretmenlerin İnsan Odaklı Liderlik alt boyut ve temaları için gözlenen aritmetik puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4. 19 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sd	p
Alçak gönüllülük	Lisans	377	4.96	1.24	-0.55	500	0.585
	Lisansüstü	125	5.04	1.36			
İnsancıl	Lisans	377	6.26	1.01	1.34	500	0.180
	Lisansüstü	125	6.12	1.09			
İnsan Odaklı	Lisans	377	5.61	0.90	0.37	500	0.711
	Lisansüstü	125	5.58	0.99			

Tablo 4. 19'da yer alan sonuçlar incelendiğinde İnsan Odaklı Liderlik alt boyutu ve temaları için elde edilen puan ortalamalarının farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (p>0.05).

Öğretmenlerin Otonom/Özerk alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.20'de yer almaktadır.

Tablo 4. 20 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Alt Boyut Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sd	p
Otonom Özerk	Lisans	377	4.18	1.29	0.04	500	0.968
	Lisansüstü	125	4.18	1.13			

Tablo 4.20'ye göre, öğretmenlerin puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgulanmıştır ($p>0.05$).

4.2.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik alt boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.21'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 21 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. Sap.		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Vizyoner	1-5 yıl	146	6.69	0.64	Gruplar A.	3	4	0.63	1.57	0.180
	6-10 yıl	85	6.64	0.67	Gruplar İ.	199	497	0.40		
	11-15 yıl	81	6.85	0.36	Toplam	202	501			
	16-20 yıl	66	6.64	0.71						
	+20 yıl	124	6.68	0.69						
İlham Verici	1-5 yıl	146	6.41	0.78	Gruplar A.	2	4	0.55	1.06	0.374
	6-10 yıl	85	6.47	0.64	Gruplar İ.	257	497	0.52		
	11-15 yıl	81	6.61	0.54	Toplam	259	501			
	16-20 yıl	66	6.51	0.66						
	+20 yıl	124	6.46	0.82						
Özverili Fedakarlık	1-5 yıl	146	4.87	1.17	Gruplar A.	16	4	4.11	2.70	0.030*
	6-10 yıl	85	4.96	1.08	Gruplar İ.	757	497	1.52		
	11-15 yıl	81	5.03	1.46	Toplam	774	501			
	16-20 yıl	66	5.41	1.21						
	+20 yıl	124	5.20	1.25						
Dürüst	1-5 yıl	146	6.59	0.67	Gruplar A.	3	4	0.70	1.62	0.168
	6-10 yıl	85	6.65	0.62	Gruplar İ.	214	497	0.43		
	11-15 yıl	81	6.82	0.44	Toplam	217	501			
	16-20 yıl	66	6.69	0.64						
	+20 yıl	124	6.64	0.78						
Kararlı	1-5 yıl	146	6.50	0.79	Gruplar A.	1	4	0.37	0.64	0.633
	6-10 yıl	85	6.51	0.63	Gruplar İ.	286	497	0.58		
	11-15 yıl	81	6.58	0.62	Toplam	288	501			
	16-20 yıl	66	6.38	0.82						
	+20 yıl	124	6.50	0.84						
Performans Odaklı	1-5 yıl	146	5.54	1.03	Gruplar A.	15	4	3.83	3.44	0.009**
	6-10 yıl	85	5.65	1.07	Gruplar İ.	553	497	1.11		
	11-15 yıl	81	5.62	1.10	Toplam	569	501			
	16-20 yıl	66	5.89	1.05						
	+20 yıl	124	5.97	1.05						
Karizmatik Değer B.	1-5 yıl	146	6.10	0.54	Gruplar A.	2	4	0.55	1.57	0.181
	6-10 yıl	85	6.15	0.51	Gruplar İ.	174	497	0.35		
	11-15 yıl	81	6.25	0.51	Toplam	176	501			
	16-20 yıl	66	6.25	0.67						
	+20 yıl	124	6.24	0.70						

Not: **p<0.01.

Tablo 4. 21 incelendiğinde Performans Odaklı Liderlik alt boyutu için elde edilen puan ortalamalarının farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (*p<0.01*). Gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Tukey HSD post hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analizin sonuçlarına göre gözlenen bu farklılaşma 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile +20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farklılaşmalar ile ilgilidir (*p<0.01*). Diğer alt gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlemlenmemiştir (*p>0.05*).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin takım odaklı liderlik alt boyutu ve temaları için puan ortalamalarının farklı öğretim kıdemine sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.22'de yer almaktadır.

Tablo 4. 22 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. Sap.		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
İşbirlikçi Takım Oryantasyonu Liderliği	1-5 yıl	146	6.50	0.66	Gruplar A.	5	4	1.14	2.32	0.056
	6-10 yıl	85	6.54	0.70	Gruplar İ.	245	497	0.49		
	11-15 yıl	81	6.55	0.56	Toplam	250	501			
	16-20 yıl	66	6.27	0.86						
	+20 yıl	124	6.58	0.74						
Takım Bütünleştirici	1-5 yıl	146	6.69	0.60	Gruplar A.	1	4	0.21	0.48	0.748
	6-10 yıl	85	6.66	0.64	Gruplar İ.	220	497	0.44		
	11-15 yıl	81	6.76	0.45	Toplam	221	501			
	16-20 yıl	66	6.68	0.66						
	+20 yıl	124	6.63	0.84						
Diplomatik	1-5 yıl	146	6.35	0.76	Gruplar A.	7	4	1.81	2.95	0.020*
	6-10 yıl	85	6.25	0.84	Gruplar İ.	306	497	0.62		
	11-15 yıl	81	6.43	0.61	Toplam	313	501			
	16-20 yıl	66	6.16	0.89						
	+20 yıl	124	6.11	0.81						
Kötü Niyetli	1-5 yıl	146	1.39	0.88	Gruplar A.	2	4	0.44	0.63	0.645

	6-10 yıl	85	1.41	1.08	Gruplar İ.	347	497	0.70		
	11-15 yıl	81	1.28	0.83	Toplam	349	501			
	16-20 yıl	66	1.24	0.56						
	+20 yıl	124	1.34	0.71						
İdari Olarak Yetkin	1-5 yıl	146	6.70	0.67	Gruplar A.	2	4	0.49	1.08	0.364
	6-10 yıl	85	6.62	0.66	Gruplar İ.	225	497	0.45		
	11-15 yıl	81	6.73	0.56	Toplam	227	501			
	16-20 yıl	66	6.53	0.71						
	+20 yıl	124	6.62	0.73						
Takım Odaklı	1-5 yıl	146	5.53	0.39	Gruplar A.	2	4	0.38	2.04	0.087
	6-10 yıl	85	5.50	0.34	Gruplar İ.	91	497	0.18		
	11-15 yıl	81	5.55	0.32	Toplam	93	501			
	16-20 yıl	66	5.37	0.47						
	+20 yıl	124	5.46	0.55						

Not: **p<0.05.

Tablo 4.22'de görüleceği üzere Diplomatik Liderlik alt boyutu için farklı kıdemlere sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gözlemlenmiştir (*p<0.05*). Gözlenen bu farklılaşmaların hangi alt gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için Tukey HSD post hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre elde edilen bu anlamlı sonuç 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile +20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farklılaşmalardan kaynaklıdır (*p<0.05*).

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Kendini Koruma Liderlik alt boyutu ve temaları için puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.23'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 23 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. Sap.		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Benmerkezci	1-5 yıl	146	1.80	0.96	Gruplar A.	4	4	1.09	1.22	0.300
	6-10 yıl	85	1.83	1.13	Gruplar İ.	444	497	0.89		
	11-15 yıl	81	1.60	0.86	Toplam	448	501			
	16-20 yıl	66	1.60	0.73						
	+20 yıl	124	1.71	0.95						

Statü Bilinci	1-5 yıl	146	4.37	1.43	Gruplar A.	4	4	0.91	0.47	0.756
	6-10 yıl	85	4.51	1.23	Gruplar İ.	955	497	1.92		
	11-15 yıl	81	4.35	1.21	Toplam	959	501			
	16-20 yıl	66	4.25	1.49						
	+20 yıl	124	4.48	1.48						
Çatışma Tetikleyici	1-5 yıl	146	3.79	1.25	Gruplar A.	10	4	2.51	1.82	0.124
	6-10 yıl	85	3.85	1.16	Gruplar İ.	685	497	1.38		
	11-15 yıl	81	3.66	1.07	Toplam	695	501			
	16-20 yıl	66	3.81	1.21						
	+20 yıl	124	4.08	1.13						
Yüz Koruyucu	1-5 yıl	146	2.59	1.37	Gruplar A.	21	4	5.19	2.78	0.026*
	6-10 yıl	85	2.59	1.38	Gruplar İ.	929	497	1.87		
	11-15 yıl	81	2.29	1.17	Toplam	949	501			
	16-20 yıl	66	2.67	1.45						
	+20 yıl	124	2.92	1.43						
Prosedürel	1-5 yıl	146	4.33	1.29	Gruplar A.	12	4	3.01	1.92	0.105
	6-10 yıl	85	4.03	1.14	Gruplar İ.	779	497	1.57		
	11-15 yıl	81	3.97	1.22	Toplam	791	501			
	16-20 yıl	66	4.00	1.37						
	+20 yıl	124	4.29	1.23						
Kendini Koruma	1-5 yıl	146	3.38	0.84	Gruplar A.	6	4	1.44	2.25	0.062
	6-10 yıl	85	3.36	0.79	Gruplar İ.	317	497	0.64		
	11-15 yıl	81	3.17	0.69	Toplam	322	501			
	16-20 yıl	66	3.27	0.71						
	+20 yıl	124	3.50	0.86						

Not: **p<0.05.

Tablo 4.23 incelendiğinde gözlenen tek manidar farklılaşanın Yüz Koruyucu alt boyutu için elde edildiği anlaşılmaktadır (*p<0.05*). Bulgulanan bu farklılaşmanın mesleki kıdeme göre hangi alt gruplardan kaynaklandığının değerlendirilmesi için Tukey HSD post hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizin sonuçlarına göre Yüz Koruyucu alt boyutu için gözlenen farklılaşma 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile +20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farklılaşmalar ile ilgili olduğu görülmüştür (*p<0.05*).

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Katılımcı Liderlik alt boyutu ve temaları için ortalamalarının ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.24'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 24 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. Sap.		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Otokratik	1-5 yıl	146	2.33	1.18	Gruplar A.	7	4	1.77	1.24	0.293
	6-10 yıl	85	2.12	1.17	Gruplar İ.	709	497	1.43		
	11-15 yıl	81	2.25	1.21	Toplam	717	501			
	16-20 yıl	66	1.98	1.08						
	+20 yıl	124	2.29	1.28						
Katılımcı Olmayan	1-5 yıl	146	2.28	1.29	Gruplar A.	6	4	1.61	1.04	0.388
	6-10 yıl	85	2.26	1.07	Gruplar İ.	772	497	1.55		
	11-15 yıl	81	2.10	1.19	Toplam	779	501			
	16-20 yıl	66	2.38	1.09						
	+20 yıl	124	2.45	1.41						
Katılımcı	1-5 yıl	146	2.30	1.09	Gruplar A.	3	4	0.80	0.69	0.597
	6-10 yıl	85	2.19	1.02	Gruplar İ.	575	497	1.16		
	11-15 yıl	81	2.18	1.05	Toplam	578	501			
	16-20 yıl	66	2.18	0.88						
	+20 yıl	124	2.37	1.20						

Tablo 4.24 incelendiğinde, gözlenen farklılaşmaların hiçbirisinin Katılımcı Liderlik alt boyutu ve temaları için anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin İnsan Odaklı Liderlik alt boyutu ve temaları için puan ortalamalarının ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.25'te yer almaktadır.

Tablo 4. 25 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. Sap.		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Alçakgönüllülük	1-5 yıl	146	4.99	1.30	Gruplar A.	2	4	0.55	0.34	0.851
	6-10 yıl	85	4.88	1.19	Gruplar İ.	807	497	1.62		

	11-15 yıl	81	4.91	1.32	Toplam	809	501			
	16-20 yıl	66	5.04	1.32						
	+20 yıl	124	5.06	1.25						
İnsancıl	1-5 yıl	146	6.15	1.13	Gruplar A.	1	4	0.33	0.31	0.871
	6-10 yıl	85	6.21	0.91	Gruplar İ.	529	497	1.07		
	11-15 yıl	81	6.25	1.05	Toplam	531	501			
	16-20 yıl	66	6.23	1.07						
	+20 yıl	124	6.29	0.96						
İnsan Odaklı	1-5 yıl	146	5.57	0.97	Gruplar A.	1	4	0.28	0.33	0.858
	6-10 yıl	85	5.55	0.87	Gruplar İ.	427	497	0.86		
	11-15 yıl	81	5.58	0.93	Toplam	428	501			
	16-20 yıl	66	5.64	0.94						
	+20 yıl	124	5.67	0.91						

Tablo 4.25'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür (*p>0.05*).

Araştırmada görüşlerine başvurulan öğretmenlerin Otonom/özerk Liderlik alt boyutu için puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.26'da yer verilmiştir.

Tablo 4. 26 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. Sap.		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Otonom Özerk	1-5 yıl	146	4.15	1.26	Gruplar A.	9	4	2.28	1.47	0.211
	6-10 yıl	85	4.21	1.20	Gruplar İ.	774	497	1.56		
	11-15 yıl	81	3.91	1.13	Toplam	783	501			
	16-20 yıl	66	4.35	1.03						
	+20 yıl	124	4.28	1.42						

Tablo 4.26 incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşmaların istatistiksel olarak manidar düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Tespiti

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik alt boyut ve temalarındaki puan dağılımlarının mevcut çalıştıkları okullarındaki süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.27'de yer almaktadır.

Tablo 4. 27 Okul Yöneticilerinin Karizmatik/Değer Bazlı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarındaki Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç

	Grup	n	Ort.	Std. Sap		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Vizyoner	1-5 yıl	327	6.71	0.63	Gruplar A.	0	2	0.11	0.28	0.754
	6-10 yıl	110	6.70	0.62	Gruplar İ.	202	499	0.40		
	10+ yıl	65	6.65	0.68	Toplam	202	501			
İlham Verici	1-5 yıl	327	6.45	0.77	Gruplar A.	2	2	0.81	1.58	0.208
	6-10 yıl	110	6.59	0.50	Gruplar İ.	258	499	0.52		
	10+ yıl	65	6.46	0.74	Toplam	259	501			
Özverili Fedakarlık	1-5 yıl	327	5.07	1.24	Gruplar A.	1	2	0.43	0.28	0.757
	6-10 yıl	110	5.11	1.20	Gruplar İ.	773	499	1.55		
	10+ yıl	65	4.96	1.35	Toplam	774	501			
Dürüst	1-5 yıl	327	6.65	0.68	Gruplar A.	2	2	1.18	2.75	0.065
	6-10 yıl	110	6.78	0.48	Gruplar İ.	214	499	0.43		
	10+ yıl	65	6.55	0.78	Toplam	217	501			
Kararlı	1-5 yıl	327	6.49	0.79	Gruplar A.	2	2	0.95	1.65	0.193
	6-10 yıl	110	6.60	0.60	Gruplar İ.	286	499	0.57		
	10+ yıl	65	6.39	0.82	Toplam	288	501			
Performans Odaklı	1-5 yıl	327	5.64	1.09	Gruplar A.	6	2	3.06	2.71	0.067
	6-10 yıl	110	5.86	0.94	Gruplar İ.	563	499	1.13		
	10+ yıl	65	5.89	1.10	Toplam	569	501			
Karizmatik Değer Bazlı	1-5 yıl	327	6.17	0.62	Gruplar A.	1	2	0.50	1.43	0.241
	6-10 yıl	110	6.27	0.47	Gruplar İ.	175	499	0.35		
	10+ yıl	65	6.15	0.66	Toplam	176	501			

Tablo 4.27 incelendiğinde elde edilen farklılaşmaların istatistiksel olarak manidar düzeyde olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Örneklem grubunda yer katılan öğretmenlerin takım odaklı liderlik alt boyutu ve temaları için puan ortalamalarının bulundukları okullardaki görev sürelerine göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.28'de yer almaktadır.

Tablo 4. 28 Okul Yöneticilerinin Takım Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının, Öğretmenlerin Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	n	Ort.	Std. Sap		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
İşbirlikçi T O	1-5 yıl	327	6.49	0.75	Gruplar A.	4	2	1.94	3.95	0.020*
	6-10 yıl	110	6.64	0.51	Gruplar İ.	246	499	0.49		
	10+ yıl	65	6.34	0.75	Toplam	250	501			
Takım Bütünleştirici	1-5 yıl	327	6.67	0.66	Gruplar A.	2	2	1.00	2.29	0.102
	6-10 yıl	110	6.77	0.51	Gruplar İ.	219	499	0.44		
	10+ yıl	65	6.55	0.88	Toplam	221	501			
Diplomatik	1-5 yıl	327	6.28	0.80	Gruplar A.	1	2	0.49	0.78	0.458
	6-10 yıl	110	6.26	0.72	Gruplar İ.	312	499	0.63		
	10+ yıl	65	6.15	0.85	Toplam	313	501			
Kötü Niyetli	1-5 yıl	327	1.37	0.87	Gruplar A.	2	2	0.96	1.38	0.254
	6-10 yıl	110	1.23	0.75	Gruplar İ.	347	499	0.70		
	10+ yıl	65	1.42	0.79	Toplam	349	501			
İdari Olarak Yetkin	1-5 yıl	327	6.64	0.72	Gruplar A.	1	2	0.54	1.18	0.307
	6-10 yıl	110	6.73	0.48	Gruplar İ.	226	499	0.45		
	10+ yıl	65	6.58	0.71	Toplam	227	501			
Takım Odaklı	1-5 yıl	327	5.49	0.44	Gruplar A.	1	2	0.30	1.60	0.203
	6-10 yıl	110	5.53	0.29	Gruplar İ.	92	499	0.19		
	10+ yıl	65	5.41	0.54	Toplam	93	501			

Elde edilen bulgulara göre, gözlenen tek farklılaşmanın İşbirlikçi Takım Oryantasyonu alt boyutu için çıktığı görülmüştür ($p<0.05$). Gözlenen bu manidar farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun değerlendirilmesi için Tukey HSD post hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, gözlenen farklılaşma okullarındaki çalışma süreleri 6-10 yıl aralığında olan öğretmenler ile 16-20 yıl aralığında olan öğretmenler arasındadır ($p<0.05$).

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Kendini Koruma Liderlik alt boyutu ve temaları için puan ortalamalarının halihazırda görev aldıkları okullardaki görev süresi

değişkenine göre ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.29'da yer verilmiştir.

Tablo 4. 29 Okul Yöneticilerinin Kendini Koruma Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Bulundukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	n	Ort.	Std. Sap		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Benmerkezci	1-5 yıl	327	1.75	0.96	Gruplar A.	1	2	0.28	0.31	0.732
	6-10 yıl	110	1.68	0.98	Gruplar İ.	447	499	0.90		
	10+ yıl	65	1.67	0.78	Toplam	448	501			
Statü Bilinci	1-5 yıl	327	4.35	1.42	Gruplar A.	8	2	3.76	1.97	0.140
	6-10 yıl	110	4.63	1.24	Gruplar İ.	951	499	1.91		
	10+ yıl	65	4.30	1.43	Toplam	959	501			
Çatışma Tetikleyici	1-5 yıl	327	3.87	1.22	Gruplar A.	1	2	0.45	0.32	0.725
	6-10 yıl	110	3.86	1.07	Gruplar İ.	694	499	1.39		
	10+ yıl	65	3.74	1.13	Toplam	695	501			
Yüz Koruyucu	1-5 yıl	327	2.66	1.35	Gruplar A.	1	2	0.35	0.18	0.834
	6-10 yıl	110	2.58	1.47	Gruplar İ.	949	499	1.90		
	10+ yıl	65	2.58	1.33	Toplam	949	501			
Prosedürel	1-5 yıl	327	4.22	1.29	Gruplar A.	3	2	1.37	0.87	0.419
	6-10 yıl	110	4.05	1.20	Gruplar İ.	788	499	1.58		
	10+ yıl	65	4.10	1.20	Toplam	791	501			
Kendini Koruma	1-5 yıl	327	3.37	0.81	Gruplar A.	0	2	0.22	0.35	0.708
	6-10 yıl	110	3.36	0.77	Gruplar İ.	322	499	0.65		
	10+ yıl	65	3.28	0.81	Toplam	322	501			

Tablo 4.29 incelendiğinde gözlenen farklılaşmaların alt boyut ve temalarının hiçbirisi için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Katılımcı Liderlik alt boyutu ve temaları için puan ortalamalarının bulundukları okullardaki görev sürelerine göre ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.30'da yer verilmiştir.

Tablo 4. 30 Okul Yöneticilerinin Katılımcı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	n	Ort.	Std. Sap		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Otokratik	1-5 yıl	327	2.29	1.21	Gruplar A.	5	2	2.26	1.58	0.206
	6-10 yıl	110	2.06	1.12	Gruplar İ.	712	499	1.43		
	10+ yıl	65	2.19	1.25	Toplam	717	501			
Katılımcı Olmayan	1-5 yıl	327	2.37	1.31	Gruplar A.	8	2	3.82	2.47	0.085
	6-10 yıl	110	2.07	0.93	Gruplar İ.	771	499	1.55		
	10+ yıl	65	2.32	1.33	Toplam	779	501			
Katılımcı	1-5 yıl	327	2.33	1.11	Gruplar A.	6	2	2.96	2.58	0.077
	6-10 yıl	110	2.06	0.86	Gruplar İ.	573	499	1.15		
	10+ yıl	65	2.26	1.20	Toplam	578	501			

Elde edilen bulgular, gözlenen farklılaşmaların alt boyut ve temaların tamamı için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir (*p>0.05*).

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin İnsan Odaklı Liderlik alt boyutu ve temaları için elde ettikleri puan ortalamalarının bulundukları okullardaki görev sürelerine göre ne düzeyde farklılaştığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.31'de yer almaktadır.

Tablo 4. 31 Okul Yöneticilerinin İnsan Odaklı Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	n	Ort.	Std. Sap		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Alçak gönüllülük	1-5 yıl	327	5.00	1.28	Gruplar A.	0	2	0.08	0.05	0.949
	6-10 yıl	110	4.96	1.29	Gruplar İ.	809	499	1.62		
	10+ yıl	65	4.95	1.19	Toplam	809	501			
İnsancıl	1-5 yıl	327	6.15	1.09	Gruplar A.	9	2	4.55	4.36	0.013*
	6-10 yıl	110	6.48	0.71	Gruplar İ.	521	499	1.05		
	10+ yıl	65	6.15	1.12	Toplam	531	501			
İnsan Odaklı	1-5 yıl	327	5.57	0.95	Gruplar A.	2	2	0.96	1.12	0.327
	6-10 yıl	110	5.72	0.81	Gruplar İ.	426	499	0.85		
	10+ yıl	65	5.55	0.96	Toplam	428	501			

Not: **p<0.05.

Tablo 4.31 incelendiğinde, İnsancıl Liderlik alt boyutu için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik Tukey HSD post hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular elde edilen bu farklılaşmanın okullarındaki görev süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmen grupların arasındaki farktan kaynaklandığını göstermiştir ($p<0.05$).

Araştırmada görüşlerine başvurulan öğretmenlerin Otonom/özerk Liderlik alt boyutu için puan ortalamalarının görev yaptıkları okullardaki görev süreleri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.32'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 32 Okul Yöneticilerinin Otonom/Özerk Liderlik Alt Boyut ve Temalarındaki Puan Dağılımlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	n	Ort.	Std. Sap		Kareler T.	Sd	Kareler O.	F	p
Otonom Özerk	1-5 yıl	327	4.17	1.25	Gruplar A.	0	2	0.08	0.05	0.951
	6-10 yıl	110	4.21	1.22	Gruplar İ.	783	499	1.57		
	10+ yıl	65	4.16	1.31	Toplam	783	501			

Tablo 4.32 incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde nicel bulguların nitel bulguları desteklediği görülmektedir.

BÖLÜM V:

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını araştıran bu çalışmanın nitel ve nicel alanda elde edilen bulguları değerlendirilmiş ve nicel bulguların nitel bulguları desteklediği görülmüştür. Nitel veriler incelendiğinde; "kültürel ve küresel liderliği ayıran öncüller" temasının alt kodları "kültürlerarası anlayış" "coğrafya" "yeni nesil" "zaman ve değişim" "ilişki ağı/bağlantılar" ve "finansal kaynak" olarak çıkmıştır. Nicel veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin cinsiyetinin, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının tespiti üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Bu bağlamda yukarıda sayılan nitel kodların altına, nicel boyutta ortaya çıkan "cinsiyet" değişkenini, destekleyici bir kod olarak eklemek mümkündür. Çalışmanın nitel ve nicel boyutundan elde edilen genel sonuçlar şöyledir:

Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları öğretmenlerin cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin bu farklılığı yarattığı ancak "öğrenim düzeyi" "mesleki kıdem" "kendi okulunda çalışma süresi" gibi diğer değişkenlerin bu farklılığı ortaya koymadığı görülmektedir. Nicel araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin, GLOBE ölçeğinin alt maddelerinden hem olumlu hem olumsuz liderlik özelliklerine verdikleri puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Dikkat çekici bir diğer sonuç, özellikle yeni neslin, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışı üzerinde etkili olduğudur. Dinamik bir etkiye sahip yeni nesil, kendinden önceki kuşaklarda fay hattı kırığı yaratabilecek potansiyel bir güç olarak görülmektedir. Genç kuşağın; birer "dünya vatandaşı" olarak yetiştirilmesi, yaşamlarını "dijital göçebeler"e katılmak üzere planlaması, küresel düzende yerini almaya hazır olması, okul yöneticilerini, kültürel liderlikten küresel liderlik boyutuna sürüklemektedir.

Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının alt boyutlarını oluşturan psikolojik, entelektüel ve sosyal sermaye incelendiğinde; okul yöneticilerinin psikolojik

sermaye gibi daha soyut bir alanı ifade eden özellik ve davranışlarının güçlü olduğu ancak entelektüel alan gibi daha somut alanda zayıf oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hem nitel hem nicel veriler değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin küresel liderin psikolojik sermayesi yönünden; özgüven, pozitif düşünce, öz denetim, içsel motivasyon, empati yeteneği gibi manevi yönden güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak entelektüel donanımlar bakımından; yabancı dil yeterliliği, mesleki anlamda yurt dışı deneyimi veya eğitimi, uluslararası proje yönetimi, bir yüksek lisans derecesi, dijital okur yazarlık, akademik yayın, farklı kültürlerle projeler yoluyla etkileşme geçmek gibi özellikler konusunda okul yöneticilerinin zayıf kaldığı gözlemlenmiştir. Okul yöneticileri, entelektüel alanda gelişim gösterebilmek için "otonom alana" ihtiyaç duymakla beraber, 21. yüzyıl becerilerini tamamlayabilmek adına "finansal kaynağa" da ihtiyaç duymaktadır. Küresel düzendeki gelişmelerin entelektüel alanı değişim ve dönüşüme uğrattığı göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin, liderlik alanında bu dönüşümü tam olarak sağlayamadığı görülmektedir. Bu noktada katılımcılar finansal ve sistemsel alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sınırlayıcı unsurlara dikkat çekmektedir. Müfredat çerçevesinde hareket kısıtlılığı ve özerk bir alana sahip olamamaları okul yöneticilerinin, MEB üst yönetiminin birer uygulayıcıları olarak kalmalarına neden olmakta, bu da küresel liderlik özellikleri ve davranışlarını engelleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin görüşleri "kültürel farklılığa tolerans gösterme" "kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu benimseme" noktasında net bir şekilde birleşmektedir. Buna karşın "kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların üstesinden gelme" konusunda okul yöneticilerinin bazı durumlarda pro-aktif, çoğu zaman ise reaktif özellik ve davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonucunda okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının evrensel değerler noktasında güçlü olduğu, bununla birlikte kültürel liderlik özelliklerinin baskın olduğu, küresel zihniyet ve bakış açısının milli eğitim politikalarıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel ve nicel boyutta ayrıntılı sonuçları ve tartışma alanı aşağıda verilmiştir.

5.1. Nitel Boyutta Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellikleri ve Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın ilk alt amacı ve teması, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarına odaklanmıştır. Alt temalar incelendiğinde evrensel ilkelerin güçlü bir şekilde benimsendiği ortaya çıkmaktadır. Küresel gerçekliğin farkında olmak, vizyonerlik ve özgün olmak şeklinde sıralanan kodlar, nicel alandaki GLOBE çalışması kapsamında verilen temalar ile örtüşmektedir. Yukarıdaki kodlara ek olarak retorik (söz söyleme sanatı), gelişim odaklılık, yetki paylaşımı kodları da okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını taşıdıklarını göstermektedir. Diğer alt tema incelendiğinde ise kültürel ve küresel liderliği ayıran öncüllere ulaşılmıştır. Kültürlerarası anlayış farkının, coğrafyanın, genç kuşağın, zaman ve değişimin bir liderin küresel veya kültürel özellikte olup olmadığını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle yeni nesle hitap etme yeteneğinin küresel zihniyeti kavramaktan geçtiği sonucu dikkat çekmektedir. Çetin ve Halisdemir'in (2019) çalışması, Z kuşağının okul yöneticilerini zorladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonucu yeni nesli araştıran pek çok çalışma ile örtüşmektedir. GLOBE ölçeğini uygulayan Bako'nun (2016) araştırması, Z kuşağı için, risk alma, özveri ve ikna etme gibi özellikler, etkili liderliğe katkı sağlarken bu özelliklerin X kuşağı için pek bir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma "Z kuşağının, daha kariyer odaklı ve bireysel olduğundan bir liderde de bu niteliklere ihtiyaç duyabileceği ve liderin risk alma, özverili ve ikna edici olması gerektiği fikrinden hoşlanabileceğini" vurgulamakta; Z kuşağı için normatif, ketum ve grup içi rakip olma özellikleri etkili liderliğe katkıda bulunurken, X ve Y kuşağı için bu özelliklerin etkili liderliği engellediğini belirtmektedir. "Çatışma başlatıcı" alt maddesine Z kuşağı, Y ve X kuşağından daha yüksek puan vererek anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Bir diğer madde "yüz koruyucu"nun alt maddeleri; dolaylı, kaçamak olma ve olumsuzluklardan kaçınma özellikleri, Z kuşağı için etkili liderliğe katkıda bulunurken, X ve Y kuşağı bu özelliklerin etkili liderliği engellediğini düşünmektedir. Z kuşağının bu maddelere daha yüksek puan vermesinin nedeni, artan edilgenlikleri ve izolasyonları ile açıklanabilir. Z kuşağının, bazı benzer davranışları paylaştığında bir lideri etkili lider olarak görebileceğini belirten

Bako'nun (2016) çalışmasında, yeni kuşağın "çatışma başlatıcı" veya "yüz koruyucu" gibi keskin maddelerde anlamlı bir farklılık yaratması, önceki kuşakların çekimser kaldığı özellikleri bu özellikleri, kendi liderinde arayabildiği görülmektedir. Bu noktada yeni neslin, liderlerin özellik ve davranışlarını şekillendiren öncüllerden biri olduğu söylenebilir.

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Zihniyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin küresel zihniyet ve bakış açısını ifade eden kodlar "pozitif algı" "negatif algı" ve "nötr alan" alt temaları altında toplanmıştır. Pozitif algıya sahip katılımcıların ifadeleri; dünya ile etkileşim, çağdaşlık, barışçıl, kolektif bilinç, katma değer, dünya vatandaşlığı, bilgi transferi kodları altına toplanmıştır. Bunların arasından en çok atıf alan kod "etkileşim"dir. Pozitif algıya sahip katılımcı görüşlerinden öne çıkanlar; "dünyanın genel problemlerinden yola çıkarak fayda oluşturulabilir, küreselleşme tüm insanların ortak değerlerin etrafında toplanmaları için bir kolektif bilinç yaratabilir" ve "küreselleşmenin getirdiği bağlantılar, kültürel farklılıkları kabul ederek, daha büyük bir topluluğun parçası olmayı sağlayabilir" yönünde pozitif bakış açıları mevcuttur. Küreselleşmenin evrensel değerlerine vurgu yapan Ağcakaya ve Öğrekçi (2016) temel konunun sürekli hareket halinde olmamızdan kaynaklandığını belirterek iletişim sistemleriyle birlikte yeni bireylerden (kozmopolitan bireyler) ve bu bireylerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan küresel topluluklardan söz etmektedir. Etkileşimlerin dışında kalan kişi ya da kurumların çağ dışı kaldığını, küreselleşen iletişimin, yerel olan her şeyin evrenselleşmesine imkan sağladığını, bunun, bir yandan yerelliği hareketlendirirken diğer yandan da evrenselliğin bizatihi kendisini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Küresellik konusunda negatif algıya sahip katılımcılar, değerler asimilasyonu ve kültürel dinamiklerin farklılığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda yoğunlaşan endişeler Soysal (2018)'ın ifadeleri ile açıklanabilir; küreselleşme ile birlikte gelişen postmodernist söylem, modernizmin yarattığı ulus-devletleri etkilemiş ve ulus-devletlerin en temel unsurlarından olan milliyetçilik kimliğinin yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Millet algısı ve kabulünün oluşumunda alt benlikteki kimlik bileşenlerinin önemi çok büyüktür. Küreselleşme süreci ile birlikte başlayan postmodernizm, toplumsal aidiyetleri ve kimlikleri parçalayarak yerel milliyetçilikleri ortaya çıkarmıştır. Küreselleşme sürecinde

yerel kimliklerin ön plana çıkması, oluşturulmaya çalışılan üst kimlik çabalarını da sekteye uğratmıştır. Küreselleşme, milliyetçiliği ve dolayısıyla ulus-devlet, egemenlik, ulusal bağımsızlık gibi kavramları zayıflatmış ve hatta içini boşaltarak anlamını yitirmesine sebep olmuşken, buna karşın bazı yaklaşımlar ise, söz konusu kavramların, küreselleşme sürecinde de bir dönüşüm geçirerek devam edeceklerini ileri sürmektedir. Altun (2016)'a göre; bazı ülke sınırlarının ortadan kalkması ya da önemsizleşmesi veya Avrupa Topluluğu'nun kurulması gibi çabalar ulus sonrası bir geleceğin, ulus-devletin aşılmasının işaretleri gibi görünmektedir.

Nötr alan olarak verilen ayrı bir tema olan "kültürel özellikler ile küresel zihniyetin kesiştiği noktalar"a değinen katılımcı görüşlerine göre kültürel değerler ile küresel etkiler sentezlenebilir. Holton (2013)'a göre "bilimsel ve kültürel mirasın küçük bir parçasından daha fazlasını icat edebilen insan grubu yoktur". Küreselleşme, daima kültürlerarası ödünç almaya ve değiş-tokuşa dayanmıştır. Ödünç alınan şey tipik olarak yerelleştirilmekte ya da o kültüre uygun hale dönüştürülmektedir. Bu durum tarihe kozmopolitanizm ile yerellik arasında kaliteli bir diyalektik süreci armağan eder.

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Sermayesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, okul yöneticilerinin küresel liderlik sermayesi ilişkin alt amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlar şöyledir: Okul yöneticilerinin manevi anlamda güçlü birer duruş sergiledikleri, evrensel değerlerin ve milli kültürün temsilcisi olarak okullarını yönettikleri, sosyal ve psikolojik sermayelerinin güçlü, ancak entelektüel sermayelerinin zayıf olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Araştırmasında psikolojik sermaye ölçeğini kullanan Akyürek (2021), öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerini değerlendirmiş ve bu düzeyin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Entelektüel alanda tamamlanması gereken unsurlardan biri, yüksek lisans mezuniyetidir ki bu, son dönemde MEB tarafından okul yöneticilerine gereklilik olarak getirilmiştir ve süreç devam etmektedir. Bu doğrultuda "19. Millî Eğitim Şûrası Tavsiye Kararları" gereğince "Eğitim Yöneticiliğine Görevlendirme" başlığı altındaki 31. Maddede "MEB-YÖK arasında yapılacak bir protokolle Millî Eğitim Bakanlığı personelinin yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı, bu bağlamda eğitime erişimin kolaylaştırılması amacıyla yasal düzenlemeler yapılmalıdır" yer almaktadır. Çalışmanın sonuçları arasında, yabancı dil

hakimiyeti, yurtdışı deneyimi, akademik okuryazarlık, akademik yayın üretme konularında, bir lideri küresel lider yapan entelektüel özelliklerin, okul yöneticilerinde zayıf olduğu göze çarpmaktadır. Bulgulardan elde edilen sonuca göre entelektüel zayıflığın giderilmesi noktasında MEB üst yönetimi ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nden destek beklenmektedir. Entelektüel sermayenin geliştirilmesi için, Demirer ve Ergezen (2022)'in ifade ettiği gibi, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okul yöneticisi olmak için üniversitelerin lisans derecesine sahip olma kriteri yer almaktadır. Ancak yüksek lisans ve doktora dereceli okul yöneticisi adaylarına daha fazla fırsat tanınmalıdır. Nitelikli okul yöneticilerinin alanlarıyla ilgili, uluslararası çalışmaları takip edebilecek yabancı dil seviyesine sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu çalışmanın bulgular bölümünde son tema altında, özellikle bu yönde fikir belirten katılımcılara ait bir hayli örnek cümle verilmiştir. Çetin ve diğerleri (2017), okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yetenekleri ile entelektüel sermaye kullanımına ilişkin yaptığı çalışmada, bu ikisi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulmuş ve entelektüel sermayenin kullanımında yenilik yönetiminin önemine dikkat çekmiştir. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimindeki olumlu tutumları, entelektüel sermayeyi doğru kullanmalarını, hatta entelektüel sermaye yaratmalarını sağlayacağını belirten çalışma, araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin entelektüel sermayenin düşük çıkma sebeplerinden biri de Demirer ve Ergezen (2022)'in şu tespiti ile açıklayabilir: MEB tarafından yıllardır yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yurt dışına gönderdiği bilinmektedir. Ancak yurt dışı eğitimini tamamlayıp ülkeye dönen doktora ve yüksek lisanslı öğrencilerin MEB'i tercih etmediği, üniversiteler başta olmak üzere birçok farklı kurumda çalıştığı dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışma, entelektüel sermayenin geliştirilmesi ve yaratılması için okul yöneticilerinin, MEB üst yönetimince ciddi anlamda desteklenmesine ve nitelik kaybının önüne geçilmesi için önlemler alınmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Okulların ve eğitim sisteminin akademik açıdan donanımlı, en az yüksek lisans derecesine sahip, ikinci bir dil bilen, kendini sürekli yenileyen, değişime direnmek yerine ayak uyduran ve yenilikleri takip eden yöneticilere ihtiyacı vardır. Bu nedenle yönetimde kıdem değil bilgi ve beceri esas olmalıdır (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019).

5.1.4. Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Okul Yönetimine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt temalarında kültürel çeşitliliğe sahip okul yönetimine izlenilen stratejilere, vizyon ve misyona değinilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar şöyledir: Okul yöneticilerinin genel kanısının "kültürel çeşitlilik zenginliktir" yönünde olduğudur. Öğrencilerin öz kültürlerinin, farklı yaşam tarzlarının ve kişisel tercihlerinin, okul politikalarının bir parçası olması yönündeki çabaları dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlarında dikkat ettikleri kriterlerin, iletişim dilinin yanı sıra konuşulan ana dili de önemsedikleri görülmektedir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kaynaşma sürecinde İngilizce konuşarak anlaşma yolunu seçenler olduğu gibi özellikle mülteci öğrencilerle anlaşmak için Arapça öğrenen veya yabancı dil bilenlerden destek alan okul müdürlerinin çok kültürlü okul yönetimi becerilerini geliştirmek için çabaları dikkat çekicidir. Levent ve Çayak (2017)'ın çalışmasına göre; okul yöneticilerinin tamamına yakını, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak gerek kayıt sürecinde gerekse eğitim ve öğretim sürecinde en büyük problemin iletişim problemi olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunları; dil farklılığından kaynaklanan iletişim engelleri, kayıt sistemindeki eksiklikler, uyum sıkıntısı ve denkliğin olmayışı olarak sıralamışlardır. Söz konusu araştırmada okul yöneticilerine ve öğretmenlere çok kültürlü eğitim seminerleri verilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda okul içi iletişimin kalitesi örgütsel desteğin yerini bulmasına bağlıdır (Aryani ve Widodo, 2020).

Okul yöneticilerinin "kültürel farklılıklardan kaynaklanan belirsiz ve karmaşık durumlarla başa çıkma" stratejisinin ilk adımı; öğretmenleri, öğrencileri, aileleri, tüm paydaşları, kültürel farklılıklar konusunda bilinçlendirmek olmuştur. Kültürel çeşitliliğe sahip okullarda öğrenciler arasındaki olumlu iletişimi sağlamak için öncelikle güven ortamının temin edilmesi, aidiyet duygularının geliştirilmesi yönünde stratejiler izlendiğini belirten okul yöneticileri, bunun, öğrenciler arasında etkileşim ve dayanışmayı hedefleyen etkinlikler ve programlarla desteklendiğini ifade etmişlerdir. Özellikle çeşitlilik içeren grupları, sanat ve spor alanlarına yönelterek, çok sesliliği ortak hedefe kilitlemek gibi kaynaştırıcı pek çok önlemin alındığını belirtmişlerdir. Ek olarak özellikle mülteci öğrenciler için MEB tarafından okul yöneticilerine verilen eğitimin olumlu anlamda katkı sağladığı vurgulanmıştır. Okullarda kültürel çeşitlilikten kaynaklanan çatışmanın ise daha

çok yabancı dil ve kültürel ifadeden kaynaklandığını belirten okul yöneticileri çatışma yönetimi konusunda deneyimlerini paylaşmıştır. Çatışmayı olumsuz anlamda değerlendirmeyip, aksine, çatışmanın geliştiren, dönüştüren ve ilerleten yanına vurgu yapan eğitim yöneticileri, kültürel kaynaşmayı aldıkları tedbirlerle sağlamaya çalışmaktadır. Katılımcıların deneyimleri ve görüşlerinden yola çıkılarak okul yöneticilerinin bazı durumlarda pro-aktif çoğu zaman ise reaktif olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Pro-aktif kriz yönetimi, kriz unsurlarının önceden algılanması ve alınması gereken önlemleri içerirken, kriz sırası ve sonrası krize yönelik cevap stratejileri, reaktif kriz iletişim planını oluşturur (Kuşay, 2017). Pro-aktif yönetim, çeşitlilik gösteren örgüt içinde ve paydaşlar arasında etkileşimi, koordinasyonu ve kontrolü kolaylaştırır. Yöneticiler, çevrelerindeki belirsizliği azaltmak için dış bağlantılarının aktörleriyle pro-aktif olarak etkileşime girerek bu etkileşimi potansiyel performans kazanımlarına dönüştürülebilir. Belirsizliği azaltabilmesinin bir yolu, paydaşlarla etkileşimleri aktif olarak başlatmaktan geçmektedir (Goerdel, 2006). Uygulayıcı odaklı birçok yayın, yöneticilerin pro-aktif davranışının iş performansının giderek daha önemli bir bileşeni olduğunu savunmaktadır (Crant, 2000). Pro-aktiflik, yöneticiyi, gelecekteki muhtemel sorunlarla başa çıkmak için hazır tutar (Sevil ve Bülbül 2019). Trend analizi, önleyici eylem planı gibi pro-aktif yöntemler destek taleplerini azaltmanın etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Jäntti, ve Cater-Steel, 2017).

5.1.5. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellikleri ve Davranışlarının Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt amaç ve teması incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticileri MEB'in yurt dışı deneyimine yönelik eğitimler ve programlarının arttırılması gerektiği yönünde görüş birliği içindedir. Okul yöneticilerine yönelik yurt dışı gezileri olsa da "yurt dışında deneyim üzerine" bir eğitim modelinin olmadığı görülmektedir. Bu noktada ülkemizle benzerlik gösteren ülkelere gidilmesi, eğitim sistemlerinin incelenmesi, gerekli deneyimlerin edinilmesi yönünde birleşen tespitler dikkat çekicidir. Örneğin Finlandiya'nın eğitim sisteminin örnek gösterilmesi, ülke gerçekleri ile hedefin tutarsızlığı noktasında, okul yöneticilerine antipatik geldiği, Singapur gibi daha gerçekçi örneklerin

dikkatlerini çektiği sonucuna varılmıştır. Katılımcılar, yurt dışı gezilerinin, deneyim bağlamında, niteliğinin zayıf olduğu yönünde görüş birliği içindedir. Bunun "gezelim görelim" mantığından ziyade, yaşayarak, deneyimleyerek veya eğitime tabi tutulacak şekilde olmasını isteyen katılımcı görüşleri, yurt dışı gezilerinin nitelikli olması gerektiği yönünde birleşmektedir. Bu doğrultuda kaymakamlara uygulanan yurt dışı eğitiminin okul yöneticilerine de uygulanabileceği yönünde fikirler dikkat çekicidir. Yurt dışı deneyimi edinmiş olan katılımcıların, deneyime dair kendilerinden "dönüt" alınmaması dikkat çeken bir diğer noktadır. Okul yöneticilerinin yurt dışı deneyimlerini içeren birer rapor hazırlanmakta, ancak bu raporlar MEB'e değil aracı kuruma sunulmaktadır. Bu bağlamda dönüt alınmamasının bir "değerlendirme eksikliği" olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine yurt dışı deneyimi sonrasında, okul yöneticilerinin yurt dışında görüp öğrendiklerini kendi okullarında uygulamak adına gerekli otonom alanlarının dar olması, merkezi yönetim tarafından özerklik tanınmaması, öğrenilen bilgilerin kaybolmasına, yurt dışı deneyiminin de etkin bir şekilde okula aktarılamamasına neden olduğu görülmektedir. Bu noktada mevzuatın genel sınırlılık yarattığı, okul yöneticilerinin yurt dışı gezilerinde edindiği tecrübeleri "mevzuat çerçevesinde uygulanabilir olup olmadığı düşüncesi" ile değerlendirdiği, bunun da yurt dışı izlemelerini etkisizleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Son yirmi yılın verilerine göre uluslararası deneyim, küresel lider geliştirmek için en yararlı yöntem olarak kabul edilmektedir. Ancak, herkes bundan eşit şekilde yararlanamamaktadır. Bu açığı gidermek ve küresel lider yetiştirmek için, kurumsal olarak kolaylaştırıcı pek çok öğrenme mekanizması literatürde tanımlanmaktadır (Fey, 2020). Türk eğitim sistemindeki yönetsel uygulama ve süreçleri, otoriter ve hiyerarşik güç alanlarının arkasında konumlanmıştır. Modern demokratik yönetim yaklaşımları ise, etkin liderliğe ve iradeye öncelik verir. Karar alma mekanizmalarının düzenlenmesi demokratik yönetimler için bir ön koşuldur. Türk eğitim sisteminin eğitim örgütlerinde karar alma prosedürleri, merkeziyetçi bir anlayış ve paydaşların katılım eksikliği ile şekillenmektedir (Şentürk, 2018). Bürokrasi ve hiyerarşiye aşırı bağlılık, okul yöneticisinin günümüz okullarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasına ve onu sadece söyleneni yerine getirmekle yükümlü olan pasif bir duruma getirmektedir (Sevil ve Bülbül 2019). Vidal ve Paulilo (2018)'nun tanımladığı gibi "okul topluluğu bir sosyal aktör olarak kabul edilmeli" ise bu sosyal ağın içinde inisiyatif alan lider eğitimcilerin varlığının okul toplumu değiştirebilecek itici bir güç rolünde olduğu düşünülebilir. İnisiyatif, mesleğe

katkıda bulunan zeka ile ilgilidir. Durumlar üzerinde kontrol iradesi, pasiflik yerine aktifliği gerektirir. Kişisel inisiyatif; liderlik ve modern yönetim paradigmaları, yetki kullanımı ve transferi gibi özellikleri içeren bir kavram (Şentürk, 2018) olarak düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin, küresel liderlik özellik ve davranışlarının geliştirilmesi için, özerk alanları genişletilebilir. Daha yüksek bir özerklik düzeyi, kişisel becerilere olan güveni arttırıcı ve dolayısıyla performansı yükseltici olabilir (Rusu, 2019). Ayrıca küresel rekabet nedeniyle yöneticilerin çok daha yüksek derecede inisiyatif almaları gerekmektedir (Frese ve Fay, 2001).

Bir diğer sonuç göreve yeni başlamış genç okul yöneticilerinin "işe nerden başlayacağım" kaygıları yaşamasıdır. Bu kaygıları dindirecek, bir yol haritası sunacak danışmanlara gereksinim olduğu tespit edilmiştir. Küresel lider olma yolunda okul yöneticilerinin yurt dışı deneyimine ve okulu dönüştürmek için de birer mentora ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin okul geliştirme etkinliklerinin başlatılması ve yönetilmesi aşamasında danışmanlık hizmeti almaları gerektiğini belirten Ceylan (2010)'a göre; değişim ve dönüşümün katalizörü olan okul yöneticilerinin bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları, okul geliştirme ve eğitim hizmetlerinin etkili bir biçimde yönetilebilmesi için bu bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Müdürler ve üst düzey personel, eğitim yönetimi teorisinin yanı sıra pratiğinin de takdirine ihtiyaç duymaktadır (Bush ve Glover, 2014). MEB bünyesinde öğretmen gelişimiyle ilgili Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü olmasına rağmen okul yöneticiliğiyle ilgili müstakil bir birim yoktur. Okul yöneticiliği Personel Genel Müdürlüğü bünyesinde düşünülmüştür. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü kapsamı genişletilip "Okul Yöneticisi ve Öğretmen Geliştirme Genel Müdürlüğü" olarak yeniden yapılandırılabilir veya Okul Yönetimi Genel Müdürlüğü olarak müstakil bir genel müdürlük kurulabilir. Çünkü okul, eğitim sisteminin temelidir ve özel olarak ilgilenilmeyi hak edecek önemdedir (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019).

Eğitim liderleri için küresel liderlik yetkinliklerini belirleme ihtiyacı açıkça belgelenmiştir. Sonuç olarak, birçok araştırmacı, eğitim liderliği için mevcut eğitim programlarının yerel liderlik için kabul edilebilir olmasına rağmen, küresel eğitim liderlerini hazırlamak için yeterli olmadığını veya olmayabileceğini öne sürmektedir. Bu hazırlık eksikliği, eğitimin tüm seviyelerinde küresel odaklı liderlerin kronik eksikliği olarak tanımlanan durumla

sonuçlanmıştır (Saltsman ve Shelton, 2019). Okulda etkili değişim rüzgarı yaratmak için, geleneksel sosyokültürel normların küresel ilkelerle bütünleştirilmesi (Kaur ve Noman, 2020) ve 21. yüzyılda yöneticilerin tüm paydaşlar için ortak değer yaratması için küresel organizasyonların takibi gereklidir (Kennedy 2003).

Kosta Rika'da yurt dışında eğitim gören öğrencilerin üzerinde, kültürlerarası yetkinlik gelişimini etkileyen deneyimleri belirlemek ve bu deneyimlerin küresel liderlik yetkinliklerinin gelişimini nasıl etkilediğini öğrenmek için bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda "küresel liderlik geliştirme uzmanlığı modeli" ortaya çıkarılmıştır. Çalışma, katılımcıların önceki özellikleri ile çalışma sırasındaki dönüşüm yetenekleri arasında önemli bağlantılar olduğunu vurgulamaktadır (Quirk ve Gustafson, 2019). Bongila (2022), çalışmasında; küresel liderlik pedagojisinin Küba (2015) ve Brezilya (2016 ve 2017) olmak üzere üç kısa süreli yurt dışı eğitim programına katılan lisansüstü öğrencilerin eğitimsel ve küresel liderlik zihniyetini nasıl geliştirdiğini incelemiştir. Katılımcı öğrencilerin dünya görüşünün değişimini analiz etmiş ve beş aşamada değerlendirmiştir. Bu aşamalar (1) bireysel önyargıları ete kemiğe büründürmek (2) dört bireysel hedef yazmak (3) çatışan anlatıları analiz etmek (4) deneyimsel öğrenmeyle meşgul olmak (5) kavramlaştırma sonrası haritalamadır. Sonuçta öğrencilerin Güney'in sosyal gerçeklerine dalmasının, onların dünya görüşlerinde önemli bireysel, sosyal, eğitimsel ve profesyonel değişikliklere yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilere sağlanan yurt dışı eğitim programları, kendilerini keşfetme imkanı sunmakla beraber küresel bir zihniyet geliştirme fırsatı da sağlamaktadır (Geyer, Putz ve Misra, 2017). Liderlik gelişimi ve çeşitlilik farkındalığına odaklanan Richardson, Imig ve Flora (2014) eğitim liderliği doktora programındaki bir grup öğrenci üzerinde, yurtdışında eğitim deneyiminin etkisini incelemiş ve öğrencilerin "çeşitliliği" nasıl gördüğü değil, aynı zamanda nasıl tanımladığı konusunda da değişimler yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Schools of Business gibi lisansüstü birkaç okul da öğrencilerinin deneyimsel öğrenimine odaklanmak için yurtdışı eğitiminden yararlanmaktadır (Dayton vd., 2018).

Birleşmiş Milletler Binyıl Bildirgesi, binyıl hedeflerini uygulama kapasitesine sahip, geleceğin liderlerinin geliştirilmesi için programlar sunmaktadır. UNDESA/IASIA girişimi, liderlik kapasitesi geliştirme programlarının, liderlerin bugün dünyanın karşı karşıya olduğu temel sorunları etkin bir şekilde ele alma becerisine sahip olmaları amacıyla

tasarlanması ve uygulanması gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca bu programların planlanması ve uygulanması için disiplinler arası ve uluslararası olması gerektiği vurgulanmaktadır (Turner vd., 2018). Eğitimciler, öğrencileri dünyadaki kültürel, sosyal, ekonomik ve politik sistemler hakkında bir anlayışla geliştiren uluslararası pedagoji sunmaya çağrılmaktadır. Öğrencilerin küresel çapta başarılı olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve yeteneklere ihtiyaçları vardır. Mevcut lisans müfredatı, uluslararası kurs teklifleri, yurtdışında eğitim programları ve hizmet ederek öğrenme gezileri sağlayarak bunu başarmaya çalışmaktadır. Ancak sürekli değişen ekonomik ve politik koşullar ve yeni piyasa ekonomilerinin ortaya çıkışı göz önüne alındığında, uluslararası müfredatına yönelik pedagojik yenilikler gerekmektedir. Trendler, eğitimcileri, küreselleşme eğilimlerini müfredata entegre ederek, rekabet edebilmek için akademik olarak yenilikçi uluslararası pedagoji geliştirmeye teşvik etmektedir (Sjoberg ve Shabalina 2010). Bununla beraber küresel lider geliştirmenin birçok zorluğu da bulunmaktadır. Uzmanlar "küresel perspektif geliştirmenin kesinlikle doğal olmayan bir eylem olduğunu" belirterek bu zorluğa dikkat çekmekle birlikte bunun örgütsel stratejisinin bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ek olarak pek çok araştırmacı "küresel zihniyet gelişimi"nin "küresel bir liderin gelişimi" ile ilgili olduğunu iddia etmektedir (Story, 2011). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama sürecinde üniversite düzeyinde yöneticilik eğitimi açılması, yöneticilerin lisansüstü eğitim alması ve seçme aşamasında bu durumun baz alınması, yöneticilik sertifikası istenmesi, farklı değerlendirme yöntemlerinin uygulanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin zorunlu olması, hizmet içi eğitimin revize edilmesi ve okul/eğitim lideri yetiştirilmesi önerilmektedir (Balcı 2022).

5.2. Nicel Boyutta Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellikleri ve davranışlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. "Karizmatik/değer bazlı" "takım odaklı" "kendini koruma" "katılımcı" "insan odaklı" "otonom/özerk" olmak üzere 6 alt boyutta okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarını değerlendiren öğretmenlerden elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Cinsiyetin bu farklılığı yarattığı ancak "öğrenim düzeyi" "mesleki kıdem" "kendi okulunda çalışma süresi" gibi diğer değişkenlerin bu farklılığı

güçlü bir şekilde ortaya koymadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları üzerinde en belirleyici değişkenin cinsiyet olması, okul yöneticisinin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz özellikleri için de kadın öğretmenlerin daha yüksek puanla görüş bildirmesi, araştırılması gereken bir alan açmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerini değerlendiren Cemaloğlu (2007)'nun araştırması, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Sakız, Ekinci ve Sarıçam (2020), okul yöneticilerinin algılanan öz yeterlik ve algılanan yönetsel becerilerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenler arasındaki farkları araştırmış ve cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Benzer şekilde Özgenel, Pınar ve Parlar (2020), okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen performansında oynadığı rolü araştırmış ve etkili liderlik niteliklerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin becerilerini algılama biçimleri, çeşitli öğretmen özelliklerine bağlı olarak değişebilir. Örneğin, bazı araştırmalar öğretmenlerin, yöneticilerinin becerilerine ilişkin algılarında konu alanı, eğitim derecesi ve okul türünün rolünü araştırmıştır. Bu tür çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, bağlamın, eğitimcilerin görüşleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabileceğine işaret etmektedir (Sakız, Ekinci ve Sarıçam, 2020).

GLOBE araştırması sonuçları arasında evrensel olarak olumlu görülen liderlik özellikleri, evrensel olarak olumsuz görülen liderlik özellikleri ve kültüre bağlı olarak değişen liderlik özellikleri bulunmaktadır. Buna göre, evrensel olarak olumlu görülen liderlik özellikleri; karizmatik ve ilham verici (pozitif, dinamik, cesaretlendirici, motive edici ve güven inşa edici), takımı içselleştirici/takım odaklı (iyi ilişki kurma ortamı yaratan, iletişimci, olup bitenden haberdar, koordinatör), bütünleştirici (güven verici, adaletli ve dürüst olmak), karizmatik ve vizyoner (öngörüleri olan ve önceden planlama yapan) olarak sıralanır. Evrensel olarak olumsuz görülen liderlik özellikleri ise; dayanışmacı olmayan, rahatsız edici (sinsi), dayatmacı (otokratik), asosyal (ben-merkezci) liderlik özellikleridir. Kültüre bağlı olarak değişen liderlik özellikleri arasında ise bireysel olma (otonom), statüye önem verme ve risk alma gibi özellikler mevcuttur (Tekin, 2019). Evrensel olarak olumlu ve olumsuz görülen liderlik özellikleri dikkate alındığında bu çalışmanın sonucu evrensel noktada yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni haricinde diğer değişkenlerin; öğretmenlerin

öğrenim düzeyleri, mesleki kıdemleri ve kendi okullarındaki çalışma sürelerinin, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları üzerinde ayırt ediciliğinin zayıf olduğu, sadece bazı alt boyutlarda farklılaşma yarattığı söylenilebilir. Bu farklılıklar, her bir alt amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlarla birlikte aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın birinci alt amacında; okul yöneticilerinin küresel liderlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticilerinin "karizmatik/değer bazlı" liderlik özellik ve davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ölçülmüş ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerini erkek öğretmenlerden daha çok "vizyoner" "ilham verici" "dürüst" ve "kararlı" bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Özverili/fedakârlık" alt temasında ise erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini özverili/fedakar gördüğü sonucu dikkat çekmektedir. Performans odaklı ve karizmatik/değer bazlı özelliklerin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin "takım odaklı" liderlik özellikleri ve davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı teması incelenmiş ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerini erkek öğretmenlerden daha çok "işbirlikçi" "takım bütünleştirici" "diplomatik lider" olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. "İdari olarak yetkin" ve "takım odaklı" alt temalarında ise erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini bu yönde gördüğü sonucu dikkat çekmektedir. "Kötü niyetli" liderlik özellik ve davranışı kadın öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin "kendini koruma" liderlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve bu temada kadın öğretmenler liderlerini, erkek öğretmenlerden daha çok "benmerkezci" "kendini koruyan" özellikte bulmuştur. Erkek öğretmenler ise okul yöneticilerinin "çatışma tetikleyici" "yüz koruyucu" liderlik özellik ve davranışını daha yüksek puan ortalaması ile anlamlı düzeyde yordamaktadır. "Statü bilinci" ve "prosedürel" alt temalarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık düzeyine rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin "katılımcı" liderlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve bu temada erkek öğretmenlerin, liderlerini, kadın öğretmenlerden daha çok "otokratik" ve "katılımcı olmayan" düzeyde gördüğü ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin

“insan odaklı” liderlik özellikleri ve davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı teması incelenmiş ve erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerini, kadın öğretmenlerden daha çok “insan odaklı” gördüğü anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin “otonom” liderlik özellikleri ve davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı teması incelenmiş ve erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

5.2.2. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın ikinci alt amacında; okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre (lisans ve lisansüstü) değişip değişmediğine bakılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Karizmatik/değer bazı liderlik özellik ve davranışları, “takım odaklı” “kendini koruma” “katılımcı” ve “insan odaklı” “otonom/özerk” liderlik düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5.2.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın üçüncü alt amacında; okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyine göre (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, +20 yıl) farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Karizmatik/değer bazı liderlik özellik ve davranışları başlığının alt temalarından “özverili, fedakarlık” ve “performans odaklı” mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul liderlerini, 20 ve daha fazla yıl çalışan öğretmenlere göre daha fazla “özverili, fedakar” ve “performans odaklı” bulmaktadır. Bu farklılığın, öğretmenliğin ilk yıllarının verdiği heyecandan kaynaklanabileceği, öğretmenlerin mesleği deneyimleme aşamasında iken okul yöneticilerini kendilerine birer rehber olarak görmelerinden kaynaklandığı; yaş, yıl ve kıdem ilerledikçe deneyimin artması neticesinde

okul yöneticilerinin özellik ve davranışlarını daha profesyonel bir şekilde yorumlandığı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin "vizyoner" "ilham verici" "dürüst" "kararlı" özellik ve davranışları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Okul yöneticilerinin "takım odaklı" liderlik özellikleri ve davranışlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, okul liderlerinin "diplomatik" özelliğinin, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine farklılaştığı gözlemlenmiştir. Buna göre 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerini, 20 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha diplomatik bulduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın yaşa bağlı olarak şekillenen kişisel ilişkilerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir, yaş ve kıdem almış öğretmenlerin okul yönetimi ile daha samimi bir çizgide olma ihtimali akla gelmektedir. Bu, herhangi bir okulda rastlanılabilecek bir durumdur. Yıl ve kıdem olarak erken dönemde olan öğretmenlerin okul yöneticilerini daha diplomatik görme olasılıkları yüksek denilebilir. Okul yöneticilerinin "iş birlikçi" "takım bütünleştirici" "kötü niyetli" "takım odaklı" ve "idari olarak yetkin" özellik ve davranışları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul yöneticilerinin "kendini koruma" liderlik özellik ve davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve "yüz koruyucu" alt boyutunun kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. Yüz koruyucu alt boyutu için gözlenen farklılaşma 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 ve daha fazla yıl ve kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Diğer alt temalar "benmerkezci" "statü bilinci" "çatışma tetikleyici" "prosedürel" ve "kendini koruma" "katılımcı" "insan odaklı" ve "otonom/özerk" liderlik özellik ve davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2.4. Okul Yöneticilerinin Küresel Liderlik Özellik ve Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın dördüncü alt amacında; okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışlarının okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticilerinin "karizmatik/değer bazı" liderlik

özellikleri ve davranışlarının, öğretmenlerin, kendi okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin "takım odaklı" liderlik özellikleri ve davranışlarının, öğretmenlerin, kendi okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve "işbirlikçi" özelliğinin okullarındaki çalışma süreleri 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin, 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın, mesleğin verimli dönemi olan ikinci 5 yılın, öğretmenler için daha işbirlikçi oldukları bir dönem olmasından, daha profesyonel projelerin yürütüldüğü ve verimli geçen bir dönemde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin "takım bütünleştirici" "diplomatik" "kötü niyetli" "idari olarak yetkin" ve "takım odaklı" "kendini koruma" "katılımcı" liderlik özellik ve davranışlarının öğretmenlerin kendi okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Okul yöneticilerinin "insan odaklı" liderlik özellikleri ve davranışlarının, öğretmenlerin, kendi okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve "insancıl" alt boyutunun, okullarındaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 6-10 yıl aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. "Alçak gönüllülük" "insan odaklılık" "otonom/özerk" liderlik özellik ve davranışlarının öğretmenlerin kendi okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecekte bu konu üzerine çalışacak araştırmalara yönelik öneriler şöyledir:

- Bu çalışmada okul yöneticilerini değerlendiren öğretmenlerin cinsiyetinin, küresel liderlik özellik ve davranışları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul yöneticisinin kadın mı erkek mi olduğu araştırma kapsamında değildir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, kadın ve erkek yöneticileri değerlendirmeye yönelik planlanma yapılabilir.
- Gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları üzerinde en belirleyici değişkenin cinsiyet olması, okul yöneticisinin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz özellikleri için de kadın öğretmenlerin daha

yüksek puan ortalaması ile görüş bildirmesi, araştırılması gereken bir alan açmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalara bu noktanın da dahil edilmesi önerilmektedir.

- Literatür incelendiğinde bu konunun çalışılmasına ihtiyaç duyulduğu, literatürün zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda araştırmalara, farklı örneklem ve çalışma grubu ile benzer çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada House ve diğerlerinin (2004) GLOBE ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından bu konuya yönelik ölçek geliştirilmesi önerilmektedir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okul yöneticilerinin entelektüel sermayesinin zenginleştirilmesine yönelik "dil yeterliliği, akademik okur yazarlık, dijital beceriler, pro-aktiflik ve liderlik vasıfları konusunda hizmet içi eğitimler, seminerler, workshoplar verilebilir/arttırılabilir.
- Araştırma sonucuna göre genç okul yöneticileri bir mentora ihtiyaç duymaktadır. Mesleğinin başında bulunan okul yöneticilerinin kaygılarını dindirmek için onlara danışmanlık hizmetleri verilmesi önerilmektedir.
- Okul yöneticilerine yönelik yurt dışı eğitimlerinin planlanması, yurt dışı gezilerinin ise nitelikli olması yönünde harekete geçilmesi önerilmektedir. Yurt dışı deneyimi edinmiş okul yöneticilerinden "dönütler" istenmesi ve bu dönütlerin değerlendirilmeye alınması önerilmektedir.
- Yurt dışı deneyimi edinmiş okul yöneticilerinin okulları bırakıp başka alanlara yönelmesinin önüne geçilmesi, onların, eğitim politikalarının karar alma sürecine dahil edilmesi önerilmektedir.
- Lisansüstü eğitim yönetimi öğrencilerinin yurtdışı deneyimi kazanması için çeşitli ülkelerdeki okullarla ortak özel programlar geliştirilebilir/arttırılabilir.
- Okul yöneticilerine, çok kültürlü okul yönetimi becerilerini sergilemesi için özerk bir alan verilebilir.
- Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kaynaşma sürecinde İngilizce konuşarak anlaşma yolunu seçen okul yöneticileri olduğu gibi özellikle mülteci öğrencilerle anlaşmak için Arapça öğrenen veya yabancı dil bilenlerden destek alan okul müdürlerinin çok kültürlü okul yönetimi becerilerini geliştirmek için çabaları

desteklenebilir. Bu çabaların eğitim politikası üst yönetimi tarafından geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ağcakaya, S., & Öğrekçi, S. (2016). Küreselleşme ve Küreselleşmenin Evrensel Değerleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 7*(14), 25-42.

Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies,* 15(4).

Akyürek, M. İ. (2021). Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeyinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12 (23), 149-170.*

Allen, S. J., & Hartman, N. S. (2008). Leadership Development: An Exploration Of Sources Of Learning. *SAM Advanced ManagementJournal. 71*(1), 10–19, 62.

Altaş, M. (2013). *İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri: Beyoğlu İlçesi Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends İn Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* Brill.

Altun, A. (2016). Küreselleşme Çağında Milliyetçilik ve Ulus-Devlet. *International Journal of Academic Values Studies,* (4), 145-160.

Ancona, D., Malone, T. W., Orlikowski, W. J., & Senge, P. M. (2007). In Praise Of The İncomplete Leader. *Harvard Business Review, 85*(2), 92.

Arnett, J. J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist,* 57(10), 774–783.

Aryani, R., & Widodo, W., (2020). The Determinant Of Organizational Culture And İts İmpact On Organization: a Conceptual Framework. *International Journal of Higher Education,* 9(3), 64-70.

Bako, M. (2016). *The Leadership Style Preferences of Academics From Different Generations: Baby Boomers, Generation X, Generation Y and Generation Z.* Master's Thesis, Altınbaş Üniversitesi.

Balcı, S. (2022). Türkiye'deki Okul Müdürü Yetiştirme, Seçme ve Atama Sürecinin PISA'da İlk Sıralarda Yer Alan Ülkelerle Karşılaştırması. *Atlas Journal, 8*(48), 2721-2737.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (2),* 368-388 . DOI: 10.31592/aeusbed.598299

Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik Ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology,* 55(3), 303-332.

Bird, A. & Oddou, G. R. (2018). Global Leadership Knowledge Creation and Transfer, Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 302-323). New York & London: Routledge.

Bird, A. & Stevens, M. J. (2018). Assessing Global Leadership Competencies. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 143-170). New York & London: Routledge.

Bird, A., (2018). Mapping the Content Domain of Global Leadership Competencies. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 119-143). New York & London: Routledge.

Bird, A., & Mendenhall, M. E. (2016). From Cross-Cultural Management to Global Leadership: Evolution and Adaptation. *Journal of World Business, 51*(1), 115-126.

Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership Competencies: Time To Change The Tune? *Leadership, 2*(2), 147-163.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed Leadership in Higher Education: Rhetoric And Reality. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(2), 257-277.

Bongila, J. P. (2022). Pedagogy of Global Positioning Leadership as Applied to Study Abroad. *Journal of Comparative & International Higher Education*, *14*(1).

Burak, E. (2022). *Dijital Liderlik*. Ahmet Tuğrul Küçükyiğit (Ed.), *Yönetimde Dijital Dönüşüm ve E-Ticaret* (1. Baskı) içinde (23-37). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know?. *School Leadership & Management, 34*(5), 553-571.

Buskey, F. C., & Karvonen, M., (2012). Exploring Signature Pedagogies in Undergraduate Leadership Education. *Journal of Leadership Education, 11*(1).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örnekleme yöntemleri. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(1), 73-112.

Ceylan, M. (2010). *Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetine İlişkin Görüşleri: Eskişehir İli Örneği*. Anadolu Üniversitesi. Türkiye.

Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's Coefficient Alpha: Well Known but Poorly Understood. *Organizational Research Methods,* 18(2), 207.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). How 'Disruptive Innovation 'Will Change the Way We Learn. *Education Week,* 27(39), 25-36.

Clapp-Smith, R., & Hughes, L. (2007). Unearthing a Global Mindset: The Process of International Adjustment. *Journal of Business & Leadership: Research, Practice, and Teaching* (2005-2012), 3(1), 99-107.

Clarke, P. K., (2014). *Between Chaos and Control: Rethinking Operational Leadership.* ALNAP Study. London.

Conger, J. A. (2014). Addressing the Organizational Barriers to Developing Global Leadership Talent. *Organizational Dynamics*, *43*(3), 198-204.

Crant, J. M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.

Creswell, J. W. (2021) *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş.* Çeviri Editörü: Mustafa Sözbilir, Pegem Akademi, Ankara. DOI 10.14527/9786053184720

Cumberland, D. M., Herd, A., Alagaraja, M., & Kerrick, S. A. (2016). Assessment and Development of global Leadership Competencies in the Workplace*: A Review of Literature. Advances in Developing Human Resources,* 18(3), 301-317.

Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*2(1), 83-106.

Çetin, M., & Halisdemir, M. (2019). School Administrators and Generation Z Students' Perspectives for a Better Educational Setting. *Journal of Education and Training Studies,* 7(2), 84-97.

Çetin, M., & Karsantık, I. (2022). Current Trends in School Management: School Leadership in Education 4.0. *In Educational Theory in the 21st Century: Science, Technology, Society and Education* (pp. 197-216). Singapore: Springer Nature Singapore.

Çetin, M., Akpolat, T. ve Özdemir, A. N. (2017). Okullarda Entelektüel Sermaye Kullanımı İle Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (13), 141-157.

D'Amato, A. & Hannum, K.M. (2009). Generations Talk About Leaders and Leadership Development. *In Focus/Retaining and Developing Talent,* 29, (3).

Dağ, S. (2020). *Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Benimsedikleri Felsefi Yaklaşım ile Okul İklimi ve Öğrenci Davranışlarını Kontrol Etme Eğilimi Arasındaki İlişki*. (doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dayton, K., Koster, K., Prenkert, J., & Ridlon, R. (2018). Short-term Global Business İmmersion Courses: Short-term Program, Long-term Effects? *Business Horizons,* 61(6), 903–911. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.06.003

De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in Common: Democratic Education in the Global Era. *Educational Philosophy and Theory,* 43(10), 1119–1134.

De Lissovoy, N., & Brown, A. L. (2013). Antiracist Solidarity in Critical Education: Contemporary Problems and Possibilities. *The Urban Review,* 45(5), 539–560.

De Vito, C. M., Basilice, L., Higuera, M. S., Morote, E. S., Manley, R.J. (2014). Intergenerational Stylistic Preferences in Leadership Training of Public School Business Administrators. *Journal for Leadership and Instruction*, 13(2), 18-23.

Demirer, M. & Ergezen, M. D. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Okul Yöneticisi Seçme ve Görevlendirme Model Önerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* (12), 520-538. DOI: 10.21733/ibad.1017971

Domeny, J. V. (2017). *The Relationship Between Digital Leadership and Digital Implementation in Elementary Schools.* (PhD Dissertation). Southwest Baptist University, Missouri.

English, F. W. (2019). Charisma and Charismatic Leadership. *In Oxford Research Encyclopedia of Education.* https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-610?rskey=v2Eecp&result=8 adresinden ulaşıldı.

Escamilla, K., Aragon, L., & Fránquiz, M. (2009). The Transformative Potential of a Study in Mexico Program for US Teachers. *Journal of Latinos and Education, 8(4),* 270-289.

Fey, N. (2020). How Global Leaders Learn From İnternational Experience: Reviewing and Advancing Global Leadership Development. *In Advances in Global Leadership,* 13, 129-172.

Fields, J., Kenny, N. A., Mueller, R. A., (2019). Conceptualizing Educational Leadership in an Academic Development Program. *International Journal for Academic Development, 24*(3) 218-231.

Fitzsimmons, S. R., Lee, Y. T., & Brannen, M. Y. (2013). Demystifying the Myth About Marginals: Implications for Global Leadership. *European Journal of International Management*, 7(5), 587-603.

Flew, T. (2020). Globalization, Neo-globalization and Post-globalization: The Challenge of Populism and the Return of the National. *Global Media and Communication*, 16(1), 19-39.

Frese, M., Fay, D., (2001). 4. Personal İnitiative: An Active Performance Concept for Work in the 21st Century. *Research in Organizational Behavior,* Vol. 23, pp.133-487.

Geyer, A., Putz, J., & Misra, K. (2017). The Effect of Short-term Study Abroad Experience on American Students' Leadership Skills and Career Aspirations. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1042–105.

Goerdel, H., T. (2006). Taking Initiative: Proactive Management and Organizational Performance in Networked Environments. *Journal of Public Administration Research and Theory,* 16(3), 351–367. https://doi.org/10.1093/jopart/mui051

Goodwin, A. L. (2020). Globalization, Global Mindsets and Teacher Education. *Action in Teacher Education,* 42(1), 6-18.

Gupta, A. K., & Govindarajan, V. (2002). Cultivating a Global Mindset. *Academy of Management Perspectives,* 16(1), 116-126.

Gürbüz, S., Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 4.Baskı. Ankara: Seçkin.

Gürsel, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Kavramlar-Süreçler ve Uygulamalar.* Eğitim Yayınevi.

Halisdemir, M., Parlar, H., & Çetin, M. (2022). Kuşakların Liderlik Stilleri: Takipçi Gözünden Yeni Nesil Okul Lideri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 453-476.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations,* 27(4), 421-443.

Hanine, S., Aurel, M., & Associate, N., (2019). The Paradigm of Quantum Leadership: Ontology, Praxis and Application to Management. *Revue Internationale des Sciences de Gestion,* 3(2), 837 – 858.

Hlupic, V. (2014). *The Need for a New Type of Leadership. In the Management Shift: How to Harness the Power of People and Transform Your Organization for Sustainable Success*. London: Palgrave Macmillan UK.

Holton, R. (2013). Küreselleşmenin Kültürel Sonuçları. *Istanbul Journal of Sociological Studies,* (47), 59-75.

Houglum, D. T. (2012). Myth-busters: Traditional and Emergent Leadership. *Emergence: Complexity and Organization, 14*(2), 25.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: The Globe Study of 62 Societies.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/Muduratama/Muduratamayon.html?a=1&TB_iframe=true&height=640&width=955

Hull, G., Zacher, J., & Hibbert, L. (2009). Youth, Risk, and Equity in a Global World. *Review of Research in Education,* 33(1), 117–159. *https://doi.org/10.3102/0091732X08327746.*

Inman, D., Marlow, L., & Wakefield, (2004). Exploring Diverse Cultures with Undergraduate Education Students. *AILACTE Journal*, 13-29.

Jäntti, M., Cater-Steel, A. (2017). Proactive Management of it Operations to Improve it Services. *JISTEM (Journal of Information Systems and Technology Management), 14 no.2 São Paulo.*

Javidan, M., & Walker, J. L. (2012). A Whole New Global Mindset for Leadership. *People and Strategy,* 35(2), 36.

Javidan, M., Dorfman, P. W., De Luque, M. S., & House, R. J. (2016). In the Eye of the Beholder: Cross-cultural Lessons in Leadership From Project Globe. Reiche, S. B.,

Stahl, G. K., Mendenhall, M. E., Oddou, G. R., (Eds.), *Readings and Cases in International Human Resource Management* (6th Edition, pp. 119-154). New York: Routledge.

Javidan, M., Hough, L., & Bullough, A. (2010). Conceptualizing and Measuring Global Mindset: Development of the Global Mindset Inventory. *Glendale, AZ: Thunderbird School of Global Management.* 6-106.

Jufrizen, J., Sari, M., Nasutyan, M. İ., Radiman, R., & Wahyuni, S. F., (2019). The Strategy of Spiritual Leadership: The Role of Spiritual Survival, Workplace Spirituality and Organizational Commitment at Private Universities. *International Journal of Research in Business and Social Science, 8(1), 64-72.*

Karamanlıoğlu, A., U., Şenkul, G., Sığrı, Ü., (2019). Dönüşümcü Liderlik ve Bilgi Yönetimi: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Firmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 3(2), 99-122.

Karoğlu, A. (2015). Öğretim Teknolojileri Alanında Karma Yöntem Çalışmaları Analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 353-369.

Kaur, A., & Noman, M. (2020). Educational Leadership and Self-determination Theory in Collectivist Cultures. https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-592?rskey=v2Eecp&result=4 adresinden erişilmiştir.

Kennedy, J. W. (2003). *A Study of the Moral Reasoning Skills of Proactive and Reactive Organizational Management.* Nova Southeastern University. https://www.proquest.com/pagepdf/305244535?accountid=17143

Kesen, İ., Sundaram, D. T., & Abaslı, K. (2019). *Öğretim Lideri ve Okul Müdürü.* SETA Yayınları. İstanbul.

Kıral, B., & Kıral, E. Karma Araştırma Yöntemi (mıxed research design). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.*

Klempin, S., Karp, M. M., (2018). Leadership for Transformative Change: Lessons From Technology-mediated Reform in Broad Access Colleges. *The Journal of Higher Education, 89:*1, 81-105.

Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 75-98.

Kuşay, Y. (2017). Proaktif ve Reaktif Kriz İletişiminde Alışveriş Merkezlerinin İletişim Stratejileri. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(2), 379-396.*

Lapayese, Y. V. (2003). Toward a Critical Global Citizenship Education. *Comparative Education Review*, 47(4), 493-501.

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *HAYEF Journal of Education,* 14(1), 21-46.

Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39*(39), 121-143.

Levy O., Taylor S., Boyacigiller N. A., Beechler S. (2007). Global mindset: A Review and Proposed Extensions. In Javidan M., Steers R. M., Hitt M. A. (Eds.), *Advances in International Management: The Global Mindset* (pp. 11-47). Oxford, UK: Elsevier.

Litz, D. (2011). Globalization and the Changing Face of Educational Leadership: Current Trends and Emerging Dilemmas*. International Education Studies,* (4), 3.

Lorda, R. G., Brownb, D. J., Harveya, J. L., Halla, R. J. (2001). Contextual Constraints on Prototype Generation and Their Multilevel Consequences for Leadership Perceptions. *The Leadership Quarterly, (*12), 311–338.

Luthans, F. (2002). The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior,* 23(6), 695-706.

Luthans, F., & Jensen, S. M. (2002). Hope: A New Positive Strength for Human Resource Development. *Human Resource Development Review,* 1(3), 304-322.

Maznevski, M. L. & Chui, C. (2018). Leading Global Teams. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 119-143). New York & London: Routledge.

Mbon, U., Ukpong, N., & Ekanem, E. (2019). Innovative Leadership Strategies and Sustainability of Secondary Education in Cross River State. *In EDULEARN19 Proceedings* (pp. 3803-3807). IATED.

MEB Şura http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/27104411_19me.pdf (01.02.2023 tarihinde)

Mendenhall, M. E. & Reiche B. S. (2018). Leveraging a Typology of Global Leadership Roles to Guide Global Leadership Research. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 389-391). NY and London: Routledge.

Mendenhall, M. E., (2018). Leadership and the Birth of Global Leadership. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 3-28). New York & London: Routledge.

Mendenhall, M. E., & Bird, A. (2013). In Search of Global Leadership. *Organizational Dynamics,* 42(3), 167-174.

Mendenhall, M. E., Jensen, R. J., Black, J. S., & Gregersen, H. B. (2003). Human Resource Management Challenges in the Age of Globalization. *Organizational Dynamics,* 32(3), 261-274.

Mendenhall, M. E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G. R., Maznevski, M. L., Stevens, M. J., & Stahl, G. K. (2013). *Global leadership*. New York: Routledge.

Mendenhall, M. E., Reiche, B. S., Bird, A., & Osland, J. S. (2012). Defining the "Global" in Global leadership. *Journal of World Business,* 47(4), 493-503.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Çev. Ed. Sellahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). MEB Mevzuat. https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=6 adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2023, 10 Ocak). *Resmi Gazete*. (Sayı: 31386). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm

Molina, O. A. M., (2018). Visionary leadership in the administrative staff of the guapan Educational Unit. *Journal of Technology and Science Education,* 8(2), 115-125.

Nigri, G., & Agulini, A. (2019). Culture and Consciousness Toward Quantum Leadership. *In IACCM-IÉSEG Research Conference*, 269. IÉSEG.

Normore, A. H., & Lahera, A. I., (2019). The Evolution of Educational Leadership Preparation Programmes. *Journal Of Educatıonal Admınıstratıon And History,* 51(1), 27–42.

Oddou, G. R. & Mendenhall, M. E. (2018). Global Leadership Development: Processes and Practices. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 229-262). NY and London: Routledge.

Osland, J. S. (2018). Leading Global Change. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 325-360). New York & London: Routledge.

Osland, J. S. & Bird, A. (2018). Process Models of Global Leadership Development. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 179-200). New York & London: Routledge.

Osland, J. S., (2018). An Overview of the Global Leadership Literature. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 57-110). New York & London: Routledge.

Osland, J. S., (2018). The Multidisciplinary Roots of Global Leadership. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 28-57). New York & London: Routledge.

Osseo-Asare, A. E., Longbottom, D., Murphy, W. D., (2005). Leadership Best Practices for Sustaining Quality in UK Higher Education From the Perspective of the EFQM Excellence Model. *Quality Assurance in Education, Vol. 13(*2), 148-170.

Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital Dünyada Okul Lideri Olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama,* 3(1), 45-57.

Özaydın, G., ve Çelik, Y., (2020). Liderlik Tarzları ve Görev Performansının Tarım İşletmelerinde Yenilik Stratejileri Üzerine Etkisi (Çumra İlçesi örneği). *KSÜ Tarım ve Doğa Dergisi 23* (1): 181-193.

Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özgenel, M., Mert, P., & Parlar, H. (2020). Improving Teacher Performance: Leadership Qualities of School Principals as a Tool. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(39), 1127-1148.

Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*. New York: McGraw-Hill.

Pang, N. S. K. (2013). *Globalization in the One World: Impacts on Education in Different Nations.* Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Conference Books, Vol. 11, 17-27.

Parlar, H., (2020). *Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme: Kuram Yaklaşım ve Uygulama*. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Patrizio, K. M., & Stone-Johnson, C. (2016). Curriculum Leadership in Global context: A Self-study of Educational Leadership Teaching Practices. *International Journal of Leadership in Education,* 19(4), 402-416.

Perrone, F., & Tucker, P. D., (2018). Shifting Profile of Leadership Preparation Programs in the 21st Century. *Educational Administration Quarterly*, 5(2),253-295.

Pless, N. M., Maak, T., & Stahl, G. K. (2011). Developing Responsible Global Leaders Through İnternational Service-learning Programs: The Ulysses Experience. *Academy of Management Learning & Education,* 10(2), 237-260.

Quirk, S. L. ve Gustafson, J. (2019). Developing the Next Generation of Global Leaders: Proposing an Iterative Framework for Student Global Leadership Development. *Osland J. S., Mendelhall M. E.,& Li, M.,(Eds.) Advances in Global Leadership* (1th. Edition, pp. 215-256). United Kingdom: Emerald Publishing.

Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: A Philosophy and Method of Inquiry. *Journal of Education and Educational Development,* 5(1), 215-222. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180603.pdf

Raco, J. R., & Tanod, R. H. (2014). The Phenomenological Method in Entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business,* 22(3), 276-285. https://www.inderscienceonline.com/doi/full/10.1504/IJESB.2014.063776

Raley, S., Buller, C., (2019). Servant Leadership, *Forensic Science International: Synergy 1 S1eS15.*

Reiche, B. S., Bird, A., Mendenhall, M. E., & Osland, J. S. (2017). Contextualizing Leadership: A Typology of Global Leadership roles. *Journal of International Business Studies, 48*, 552-572.

Ren, S., Xie, Y., Zhu, Y., & Warner, M., (2018). New Generation Employees' Preferences Towards Leadership Style in China. *Asia Pacific Business Review,* 24(4), 437–458.

Richardson, J. W., Imig, S., & Flora, K. (2014). Evaluating School Leadership Development Through an International Experience. *International Journal of Leadership in Education,* 17(3), 353-369. https://doi.org/10.1080/13603124.2013.817611

Rusu, R., (2019). Organizatıonal Commitment and Characteristics of the Workplace. *Land Forces Academy Review,* Vol. XXIV, No 4(96).

Ruth, A., Brewis, A., Blasco, D., & Wutich, A. (2019). Long-term Benefits of Short-term Research-integrated Study Abroad. *Journal of Studies in International Education*, *23*(2), 265-280.

Rutherford, W. L. (1985). School Principals as Effective Leaders. Phi Delta Kappan, 67(1), 31-34.

Sakız, H., Ekinci, A., & Sarıçam, H. (2020). Teachers' Perceptions of Their School Managers' Skills and Their Own Self-efficacy Levels. *International Journal of Leadership in Education, 23*(5), 585-603.

Saltsman, G., & Shelton, K. (2019). Leadership Competencies for Global Education Leaders: A Delphi Study of UNESCO Delegates and Administrators. *Education Leadership Review*, 20(1), 150-166.

Samul, J., (2019). Spiritual Leadership: Meaning in the Sustainable Workplace. *Sustainability,* 12, 267, 2-16.

Sevil, E., ve Bülbül, T., (2019). The Relationship Between Self-esteem Levels of School Managers and Taking Personal Initiative. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(3): 700-719.

Sjoberg, S. D., & Shabalina, O. I. (2010). More Than a Sight-seeing Trip: Enhancing the Value in Short-term Study Abroad. *Business Education Innovation Journal*, *2*(2).

Smith, K. E. I. (2018). What is Globalization?. *In Sociology of Globalization*, 3-10. Routledge.

Smith, L. T., Tuck, E., & Yang, K. W. (Eds.). (2018). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education*. New York, NY: Routledge.

Soysal, E. K. (2018) Küreselleşme, Milliyetçiliğin Sonu Mu?. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi,* 2(2), 20-27.

Stahl, G. K., Pless, N. M., Maak, T. & Miska, C. (2018). Responsible Global Leadership, Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 363-389). New York and London: Routledge.

Story, J. S. (2011). A Developmental Approach to Global Leadership. *International Journal of Leadership Studies,* 6(3), 375-389.

Şentürk, İ. (2018). *The First Step to Leadership in School Management: Taking Initiative,* Chapter 2, We are Intech Open, the First Native Scientific Publisher of Open Access Book

Şişman, M., & Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim ve Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 13-26.

Tarique, I. & Weisbord, E. (2018). The Emerging Field of Global Talent Management and its Implications for Global Leadership Development. Mendenhall, M.E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G.R., Stevens, M. J., Maznevski, M. L. & Stahl, G. K. (Eds.), *Global Leadership: Research, Practice and Development* (3th Edition, pp 200-225). New York & London: Routledge.

Tekin, Z. (2019). Küresel Liderlik Bağlamında Kültürel Farklılıkları Yönetmek. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1226-1238.

Turner, J. R., Baker, R., Schroeder, J., Johnson, K. R., & Chung, C. H. (2018). The Global Leadership Capacity Wheel: Comparing HRD Leadership Literature with Research From Global and Iindigenous Leadership. *European Journal of Training and Development*. *43*(1/2), 105-131.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2023). Kültür. https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Vidal, D. G., & Paulilo, A., (2018). School Culture, Oxford Research Encyclopedias, https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-59?rskey=jFzSQC&result=4

Wicaksana, S., (2019). Servant Leadership. *Researchgate.* https://www.researchgate.net/publication/337186433 adresinden alındı.

Wikipedia, (2022). Emic and Etic. https://en.wikipedia.org/wiki/Emic_and_etic Erişim Tarihi: 05.11.2022

Wu, W., Zhang, L., Mahalik, M. K., Wan, Q., Gozgor, G., & Lu, Z. (2022). Revisiting the Globalisation-welfare State Nexus: What About the Quality of the Social Welfare? *Economic Research-Ekonomska Istraživanja,* 1-29.

Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi,* 3 (3), 1-9. R https://dergipark.org.tr/en/pub/gsbdergi/issue/39953/474327

Yordsala, S., Tesaputa, K., & Sri-Ampai, A., (2014). The Development of Visionary Leadership Administrators in Thai Primary School. *International Education Studies,* 7(1), 92-101.

Youngs, H., (2017). A Critical Exploration of Collaborative and Distributed Leadership in Higher Education: Developing an Alternative Ontology Through Leadership-as-Practice. *Journal of Higher Education Policy and Management, 39*(2), 140-154.

Zhu, J., Yao, J., Zhang, L. (2019). Linking Empowering Leadership to İnnovative Behavior in Professional Learning Communities: The role of Psychological Empowerment and Team Psychological Safety. *Asia Pacific Education Review,* 20, 657–671.

Ek 2: MEB İzin Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-55958822 26/08/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni
(Meral HALİSDEMİR)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 17.07.2022 tarihli ve 303954 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.08.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Okul Yöneticilerinin Kürsel Liderlik Özellik ve Davranışları
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Kişiler	: Resmi / Özel Ortaokul ve Lise Yöneticileri, Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi	: 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Özlem BOZKURT GEVREK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (9 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9dad-7e27-3fda-b070-e1ca kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın müdürüm/müdür yardımcım,

"Okul yöneticilerinin küresel liderlik özellik ve davranışları"nı araştırdığım doktora tezime katılımız bilimsel alana katkısı olacağı için değerlidir. Kimliğiniz ve cevaplarınız gizli kalacaktır. İzin verdiğiniz için teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı

Meral Halisdemir

BÖLÜM I

1. Yaş?
2. Cinsiyet?
3. Branş?
4. Yönetici kademeniz/kıdeminiz?
5. Yönetimde kaçıncı yılınız?
6. Yurt dışı deneyiminiz var mı?
7. Çok kültürlü okul yönettiniz mi?

BÖLÜM II

1. Küreselleşen dünyada liderliğin özellikleri ve davranışları değişti mi? Evet ise değişen özellikler ve davranışlar nelerdir? Bu durumda küresel liderliği nasıl tanımlarsınız? Kültürel liderlik ve küresel liderlik arasında ne gibi farklar görüyorsunuz?
2. Küresel zihniyet sizin için ne anlam ifade ediyor? Kendi kültürel özellikleriniz ile küresel zihniyetiniz arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlarsınız? Açıklayınız.
3. Küresel liderin yetkinlikleri nelerdir/neler olmalıdır?
    - Psikolojik sermaye neler içermelidir?
    - Entelektüel sermaye neler içermelidir?
    - Sosyal sermaye neler içermelidir?

4. Farklı kültürler, okul yönetiminizi ve iş kararlarınızı nasıl etkiler? Kültürel çeşitliliğin olduğu bir okulu yönetseydiniz nasıl yönetirdiniz?
5. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan belirsizlik ve karmaşık durumlarla nasıl başa çıkarsınız? Bu konuda geliştirdiğiniz stratejiler oldu mu? Nelerdir? Olmadıysa böyle bir senaryoda hangi stratejileri/yöntemleri geliştirirsiniz?
6. Farklı kültürlerden gelen bireyleri;
    - Ortak bir vizyon ve misyon etrafında nasıl toplarsınız?
    - Verimli şekilde bir arada çalışmaları için ne gibi önlemler alırsınız?
    - Bunlar için hangi iletişim becerilerini kullanırsınız/geliştirirsiniz?
7. Okul müdürlerinde küresel liderlik özellikleri ve davranışlarının geliştirilmesi için sizce neler yapılmalıdır?
    - Bu konuda MEB üst yönetimi neler yapmalıdır?
    - Bu konuda il ve ilçe MEM'ler neler yapmalıdır?

EK 4. Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği (GLOBE) Ölçeği

Değerli meslektaşım,

Aşağıdaki ölçek doktora tezimin bir parçası olup, sizlerin liderlik tercihlerinizin ne yönde olduğunu belirlemek için bir araçtır.

Öncelikle araştırma için gerekli bazı kişisel bilgiler sorulmuştur ve bu bilgiler gizli tutulacaktır. Sorulara samimiyetle yanıt vermeniz, araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği için çok büyük önem taşımaktadır.

Aşağıdaki ölçekte liderleri tasvir eden bazı davranış ve özellikler ile bunu açıklayan kısa tanımları bulunmaktadır. Lütfen bu davranış ve özellikleri derecelendiriniz. Bunu yapmak için her davranış ve özelliğin altında yer alan kutucuğa aşağıda değerlendirmede kullanılan liderin olağanüstü başarılı olması için o davranış ve özelliğin ne kadar önemli olduğunu en iyi belirten sayıyı yazınız.

Değerlendirme

1= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını çok fazla engeller.
2= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını biraz engeller.
3= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını çok az engeller.
4= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasında hiç etkisi yoktur.
5= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına çok az katkıda bulunur.
6= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına biraz katkıda bulunur.
7= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına çok fazla katkıda bulunur.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı
Meral HALİSDEMİR

1. Bölüm – Kişisel Bilgiler

Bu bölümdeki sorular herhangi bir kişiyi belirlemek için sorulmamışlardır. Tüm bilgiler gizli tutulacaktır.

Sorular:

1. Doğum yılınız: _____
2. Cinsiyetiniz: Erkek ☐ Kadın ☐
3. Uyruğunuz: _____
4. Branşınız: _____
5. Öğrenim düzeyiniz (Lisans / Y.L. / Doktora) _____
6. Kaç yıl tam zamanlı olarak çalıştınız?_____
7. Şu anki kurumunuzda ne kadar süredir çalışmaktasınız?_____

2. Bölüm – Liderlerin Davranışları

Talimatlar

Kurumunuzda veya çevrenizde sizi, başkalarını veya grupları teşvik etmekte, etkilemekte veya kurumunuzun veya işin başarısına katkıda bulunmada olağanüstü becerisi olan bazı kişileri biliyor olabilirsiniz. Böyle kişileri "olağanüstü başarılı liderler" olarak nitelendirebiliriz.

Aşağıdaki ankette liderleri tasvir eden bazı davranış ve özellikler ile bunu açıklayan kısa tanımları bulunmaktadır. Lütfen bu davranış ve özellikleri derecelendirin. Bunu yapmak için her davranış ve özelliğin solunda yer alan puan bölümüne aşağıda değerlendirmede kullanılan liderin olağanüstü başarılı olması için o davranış ve özelliğin ne kadar önemli olduğunu en iyi belirten sayıyı yazınız.

Değerlendirme

1= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını **çok fazla engeller**.

2= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını **biraz engeller**.

3= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını **çok az engeller.**

4= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasında **hiç etkisi yoktur.**

5= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına **çok az katkıda bulunur.**

6= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına **biraz katkıda bulunur.**

7= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına **çok fazla katkıda bulunur.**

Puan	Özellik/Davranış	Tanım
	Diplomat	Dengeli iletişim kuran, kişilerle ilişkilerinde becerikli, nezaketli
	Fikrini söylemekten sakınan	İnsanlarla olan iyi ilişkileri korumak ve onları zor durumda bırakmamak için olumsuz yorum yapmaktan kaçınan
	Arabulucu	Kişiler arasındaki anlaşmazlıkları çözümlemek için araya girer
	Söz geçiren	Astlarına emir verir gibi ne yapmaları gerektiğini söyler
	Olumlu	Genellikle iyimser ve kendinden emin
	Grup içinde rekabetçi	Grubundaki kişilerin icraatlarını geçmek için çaba gösterir
	Özgür	Bağımsız hareket eder, başkalarına bağımlı değildir
	Bağımsız	Başkalarına bağımlı değildir, kendi başına hareket eder
	İnsafsız	Cezalandırıcı, acıma duygusu ve şefkati olmayan
	Nazik	Kolaylıkla incinen, kırılan
	Gelişmeye yönelik	İcraatını sürekli geliştirmeyi arzu eder
	İlham veren	Başkalarının duygularına, inançlarına, değer yargılarına ve davranışlarına ilham verir. Başkalarına çok çalışma güdüsü aşılar.
	İleriye dönük	İleriyi düşünür, olacakları tahmin etmeye çalışır, gelecekte olacakları düşünür
	Risk alan	Esas kaynakları başarı oranı yüksek olmayan atılımlara yatıran
	İçten	Her söylediğini kasteden, samimi
	Güvenilir	Güvene layık olan, sözünü tutacağına inanılan ve güvenilen
	Dünyevi	Dünyadaki işlerle ilgili, dünya görüşü olan
	Grup içinde sürtüşmeden kaçan	Grubundaki kişilerle sürtüşmekten kaçan
	İdare becerisi olan	Plan yapabilen, çok sayıda (70'den fazla) kişinin işlerini koordine ve kontrol edebilen
	Adil	Doğruluk ve hakka göre hareket eden
	Her iki tarafın da problemini çözen	Birbirine zıt ve çakışan çıkarları olan kişileri tatmin eden çözümler bulan
	Açık	Kolayca anlaşılan
	Kendine düşkün	Kendi çıkarlarının peşinde olan
	Zorba	Zorba gibi hareket eden, despot, gaddar
	Birleştirici	İnsanları ve işleri çalışan bir bütün haline getiren, birleştiren
	Sakin	Kolayca dertlenmeyen
	Kışkırtıcı	Kargaşayı teşvik eder
	Sadık	Sorunları ve zorlukları olduğunda bile arkadaşlarıyla kalır ve onlara destek olur
	Benzeri olmayan	Olağandışı bir kişi, çoğu kişiden farklı kişiliği ve davranışları olan
	Beraberliğe önem veren	Başkaları ile birlikte çalışır
	Cesaretlendirici	Tavsiye ve güvenceler yoluyla cesaret, güven ya da ümit verir
	Moral verici	Kendine bağlı çalışanların moralini cesaretlendirme, övgü ya da kendinden emin oluşuyla güçlendirir
	Kibirli	Kendini beğenmiş ve küstah
	Düzenli	İşinde muntazam ve sistemli
	Hazırlıklı	Gelecekteki olaylara hazırlıklı
	Otoriter	Diktatörce kararlar veren
	Bilgi gizleyen	Elinde olan bilgileri başkalarından saklama eğilimindedir
	Toplumdan kaçan	İnsanlardan ve gruplardan kaçar, kendi kendine olmayı yeğler

	Kardeşçe	Aslarla iyi arkadaş olmaya çalışır
	Cömert	Başkalarına zaman, para, kaynak ve yardım sunmaya istekli
	Resmi	Kurallara, alışkanlıklara ve törelere göre hareket eder
	Alçakgönüllü	Övünmez, kişiliğini alçakgönüllülükle sergiler
	Zeki	Akıllı, kolayca kavrar
	Kararlı	Kesin ve çabuk karar verir
	Danışan	Plan yapmadan ve harekete geçmeden evvel başkalarına danışır
	Çabuk öfkelenen	Ruh durumu çabuk değişen, kolayca kızan
	Yalnızlığı seven	Başkalarından ayrı çalışan ve hareket eden
	Heyecanlı	İşe yönelik olumlu duygular sergiler ve başkalarının da hissetmesini sağlar
	Risk almaz	Riski sevmez ve risk almamaya çalışır
	Kinci	Hınçlı, yanıldığında intikam almak ister
	Şefkatli	Başkalarının duygularını anlar, onlara yardım eder, merhamet eder
	Boyun eğmiş	Bastırılmış, sakin ve utangaç
	Benmerkezci	Kendine düşkün, yalnız kendi özvarlığını düşünen
	Açık değil	Açıkça konuşmayan, kinaye, metaforlar ve örnekler ile iletişim kuran
	Uzak	Soğuk, diğerlerinden ayrı duran, arkadaş olması zor
	Özgür düşünceyi teşvik eden	Başkalarını düşünmeye ve akıllarını kullanmaya teşvik eder, inançlara, tekdüzeliğe ve başkalarının tavırlarına meydan okur

2. bölüm burada bitmiştir. Lütfen 3. bölüm ile devam ediniz.

3. Bölüm – Liderlerin Davranışları

Bu bölümdeki sorular 1. bölümdeki sorularla benzer tiptedir. Bu bölümde tekrar lider davranışlarını ve özelliklerini değerlendirmeniz istenmektedir. Aşağıdaki ölçekte kullanılan liderin olağanüstü başarılı olması için o davranış ve özelliğin ne kadar önemli olduğunu en iyi belirten sayıyı/puanı soldaki boş alana yazınız.

DEĞERLENDİRME

1= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını **çok fazla engeller**.

2= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını **biraz engeller**.

3= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasını **çok az engeller.**

4= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasında **hiç etkisi yoktur.**

5= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına **çok az katkıda bulunur.**

6= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına **biraz katkıda bulunur.**

7= Bu davranış veya özellik bir kimsenin önemli bir lider olmasına **çok fazla katkıda bulunur.**

Puan	Özellik/Davranış	Tanım
	Tedbirli	Büyük bir dikkatle ilerlerler, hareket eder ve riske girmez
	Düzenli	Muntazam, sistemli ve düzenli
	Düzenbaz	Kurnaz, aldatıcı, hile dolu
	Bilgili	Olaylardan haberdar
	Etkili pazarlıkçı	Etkili bir şekilde pazarlık yapabilen, avantajlı alışverişleryapan
	Kendini beğenmiş	Kibirli, kendi yeteneklerinden emin
	İş birliği yapmayan	Başkaları ile birlikte çalışmaya istekli olmayan
	Mantıklı	Mantıklı düşünen
	Mevkiye önem veren	İnsanların, toplumda kebul edilen mevkilerinin farkında olan
	İleriyi görebilen	Gelecekteki olayları tahmin eder
	İleriye yönelik	Önceden sezinler ve hazırlıklı olur
	Kurallara bağlı	Grubunda kabul gören uygulamalara göre hareket eder
	Bireyselliğe önem veren	Bireysel ihtiyaçları gözetmeyi grubun ihtiyaçlarının üstünde tutan
	Eşitlikçi olmayan	Bireylerin eşit olmadığına ve sadece bazılarının eşit haklara ve avantajlara sahip olması gerektiğine inanan
	Sağduyu sahibi	Sezgileri güçlü olan
	İma eden	Söyleyeceğini doğrudan belirtmez, konuşmalarında öğüt verici hikayeler, benzetmeler kullanır
	İşlerini alıştığı gibi yapan	Değişmez, sabit iş programına göre hareket eder
	Kendini gösteremeyen	Kendini alçakgönüllülükle sunan
	Ön görüşlü	Başarılı bir şekilde gelecekteki ihtiyaçları görebilen
	Harekete geçiren	Diğerlerini aktif bir hale getirip harekete geçiren
	Duyarlı	Diğerlerinin ruh halindeki değişikliklerin farkına varan, tartışmaları mahcubiyete yol açmadan sınırlandırabilen
	İkna edici	Kendi bakış açısını diğerlerine kabul ettirmede olağanüstü yetenekli
	Açık yürekli	Diğerleriyle sık sık iletişim kuran
	Mükemmeliyetçi	Kendisinin ve astlarının icraatında mükemmelliğe ulaşmak için uğraşan
	Yöntemli	Yerleşmiş yöntemleri izler
	Güven geliştirici	Karşısındakilere olan güvenini göstererek onların kendilerine olan güvenini arttırır
	Gruba yönelik	Grubun iyiliğini düşünen
	Sosyal sınıf özelliklerinin bilincinde	Sosyal sınıfların sınırlarının farkındadır, ona göre hareket eder
	Katılımcı olmayan	Başkalarına katılmaz
	Kendini feda eden	Kendi çıkarlarından vazgeçer ve bir amaç uğruna kendi çıkarlarından fedakârlık yapar
	Sabırlı	Sabırlıdır, sabırlı davranır
	Dürüst	Doğruyu söyleyen ve doğru davranan
	Hükmedici	Başkalarını idaresi altına almaya çalışan
	Grup içindekilerin küçük düşmelerini önleyen	Diğer grup üyelerinin mahcup olmamalarını sağlayan
	Dinamik	Enerji dolu, olaylarla yakından ilgili, heyecanlı
	Koordinatör	Kendine bağlı olanların işini bütünleştirerek yönetir
	Mutlu azınlığa inanan	Benzer geçmişi olan az sayıda kişinin üstün olduğuna ve ayrıcalıklardan faydalanması gerektiğine inanır

	Takım kurucu	Grup üyelerinin beraber çalışmalarını sağlar
	Alaycı	İnsanlar ve olaylar hakkında en kötü şeye inanmaya yönelik
	İcraata yönelik	Yüksek standartlar koyar
	Hırslı	Yüksek amaçlar koyan ve çok çalışan
	Harekete geçiren	Başkalarını, görevlerinin gereğinin üstünde ve ötesinde çaba göstermelerine teşvik eder
	'Mikro' yönetici	Çok yakından denetleyen ve tüm kararları kendisi almaya ısrarlı
	Yetki vermeyen	Projeleri veya işleri kendi kontrolünde tutan
	Olumsuzluklardan kaçınan	Kendisinden bir şey yapması istendiğinde yapılamayacak bir şey olsa bile hayır demekten sakınır
	Vizyonu olan	Geleceği gören ve gelecek hakkında amaçları ve hayalleri olan
	İstekli	Direnç gösteren, kararlı, azimli, ısrarlı
	Emreden	Anlaşmazlıktan veya sorgulanmaktan hoşlanmaz, emir verir
	Dürüst olmayan	Sahtekâr, samimi olmayan
	Düşmanca	Hareketlerinde arkadaşça olmayan, başkalarına karşı olumsuz davranan
	Geleceğe yönelik	Gelecekteki amaçlar üzerinde planlar yapar ve harekete geçer
	İyi idareci	Karmaşık ofis işlerini ve yönetim sistemlerini yönetme yeteneği
	Güvenilir	İtimat edilir, emniyetli
	Diktatör	Kendi değer yargılarını ve görüşlerini başkalarına zorla kabul ettiren
	Bireyci	Kendisi ile aynı konumda olanlardan farklı hareket eder
	Törensel	İşlerini belirlenmiş bir düzene göre yürütür

3. bölüm burada bitmiştir. Gösterdiğiniz ilgiden ve araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2023